4th

INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL RESEARCH

YILDIZ TECHNICAL UNIVERSITY

FULL TEXT BOOK

Education for Active Ageing and Active Citizenship

4-7 MAY 2012 İstanbul TURKEY

http://congress.eab.org.tr/

WERA The World Education Research Association

EERA European Educational Research Association

The International Association Of Qualitative Inquiry

The International Association of Qualitative Inquiry

International Association Of Educators

Çanakkale Onsekiz Mart University

IV. ULUSLARARASI TÜRKİYE EĞİTİMAR AŞTIRMALARI KONGRE KİTABI

Editörler

Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

Doç. Dr. Aziz KILINÇ

Yrd. Doç. Dr. Necati CERRAHOĞLU

Yrd. Doç. Dr. Enver YOLCU

Yrd. Doç Dr. Gürkan ERGEN

TAM METİN BİLDİRİLERİ KİTABI /FULL TEXT BOOK

The Fourth International Congress of Educational Research

"Education for Active Ageing and Active Citizenship"

4-7 May, 2012

Yildiz Technical University

İstanbul, Turkey

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

Saygıdeğer Katılımcılar, Değerli Konuklar,

Eğitim Araştırmaları Birliği Başkanı olarak Yıldız Teknik Üniversitesi ile ortaklaşa düzenlemiş olduğumuz 4. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'ne "Hoşgeldiniz" diyorum. Bu yılki teması "Aktif Yaşlanma ve Aktif Vatandaşlık İçin Eğitim" olarak belirlenen kongremize 16 farklı ülkeden katılan delegelerin 500'e yakın akademik çalışmayı kongre boyunca sunucak olması bizleri gururlandırmaktadır. Bu büyük organisyonun üniversitelerinin evsahipliğinde gerçekleşmesini sağlayan Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü sayın Prof. Dr. İsmail Yüksek'e teşekkürü bir borç biliriz.

Kongremiz, Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, İstanbul Büyükşehir Belediyesi desteği ve Uluslararası Eğitimciler Birliği (INASED), Dünya Eğitim Araştırmaları Birliği (WERA), Avrupa Eğitim Araştırmaları Birliği (EERA), Uluslararası Nitel Araştırmalar Birliği (IAQI), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Çankırı Karatekin Üniversitesi'nin bilimsel katkıları ile gerçekleştirilmektedir. Kongremize destek veren bütün kurum, kuruluş ve sponsorlarımız ile organizasyonunun Yıldız Teknik Üniversitesi'nde gerçekleştirilmesinde emek sarf eden tüm üyelere ve katılımcılara şükranlarımızı sunuyoruz.

Kongremize davetli konuşmacı olarak katılan Prof. Dr. Delwyn L. Harnish, Prof. Dr. Mustafa Safran, Prof. Dr. Mustafa Balcı, Prof. Dr. Gazanfer Doğu ve Doç. Dr. Aşkın Asan sunumlarıyla kongremize önemli katkılar sağlayacaklardır. Bu etkinliğe verdikleri katkıdan dolayı davetli konuşmacılarımıza minnettarlığımızı ifade etmek istiyorum.

Bu vesile ile sizlere Avrupa Eğitim Araştırmaları Kongresi'nin (ECER-2013) 09-13 Eylül 2013 tarihlerinde İstanbul'da Yıldız Teknik Universitesi'nde düzenleneceğini tekrar hatırlatmak isterim. Eğitim Araştırmaları Birliği Başkanı olarak Turkiye ve Avrupa tarihinin en buyuk eğitim araştırmaları kongresi olması beklenen bu büyük organisyonun ülkemizde düzenlenmesini sağlayamanın haklı gururunu yaşamaktayım.

Yararlı ve üretken bir kongre geçirmenizi diliyor, önümüzdeki yıl beşincisini düzenleyeceğimiz Eğitim Araştırmaları Kongremiz için hepinizi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görmeyi umuyoruz.

Saygılarımla,

Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN
Eğitim Araştırmaları Birliği Başkanı

Dear Congress Participants and Distinguished Guests;

As the president of the Turkish Educational Research Association, I wish to extend a warm welcome to all congress participants. We are delighted and honoured to host the 4th International Congress of Educational Research in collaboration with 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 hosting the conference at his university.

It is with great pleasure that I note the attendance of congress participants from 16 countries presenting more than 500 papers in three days. This year the theme of the congress is "Education for Active Ageing and Active Citizenship."

The congress is supported and sponsored by Ministry of National Education, Ministry for EU Affairs, Ministry of Sports, Istanbul Metropolitan Municipality, International Association of Educators (INASED), World Education Research Association (WERA), European Educational Research Association (EERA), International Association of Qualitative Inquiry (IAQI), Canakkale Onsekiz Mart University and Cankiri Karatekin University. I would like to express my special thanks to these organizations, to our sponsors and to all members of the organization committee for their invaluable support and cooperation in organizing the congress in Istanbul.

Today we have special guests as the keynote speakers of the congress: Prof. Dr. Delwyn L. Harnish, Prof. Dr. Mustafa Safran, Prof. Dr. Mustafa Balcı, Prof. Dr. Gazanfer Doğu and Assoc. Prof. Dr. Aşkın Asan. I would like to express my gratitude to them for their valuable contribution to the congress.

I would also like to take this opportunity to remind you that the European Conference on Educational Research (ECER) in 2013 will take place at Yildiz Technical University in Istanbul. As the president of the Turkish Educational Research Association (EAB), I am proud that EAB played the major and central role in bringing this most prestigious educational research congress of Europe,the ECER 2013, to Istanbul.

I am wishing the best to all our guests in Istanbul and hoping to meet you at the Fifth International Congress of Educational Research at Canakkale Onsekiz Mart University in 2013. I believe that our congresses will take us further through our aims.

Sincerely,

Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN
President of EAB

Açılış Konuşması

Saygıdeğer Katılımcılar, Değerli Konuklar,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi akademisyenlerinin öncülüğünde sivil bir toplum inisiyatifi olarak kurulan Eğitim Araştırmaları Birliği/EAB, Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nin bu yıl dördüncüsünü 4-7 Mayıs 2012 tarihlerinde Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile birlikte Üniversitenin Davutpaşa Kampusu'nda gerçekleştirmektedir. Kongrenin, dünyanın önemli medeniyet kentlerinden olan İstanbul'da gerçekleştirilmesi bizler için ayrıca mutluluk veren bir durumdur.

Ulusal ve uluslararası iş birliği ve dayanışma anlayışıyla toplumun kalkınmasına ve yaşam kalitesinin yükseltilmesine yönelik eğitim, bilimsel araştırma, teknoloji geliştirme ve sanat çalışmalarına öncülük eden bir üniversite olan ve bu uğurda 100 yılını geçen yıl tamamlayan Yıldız Teknik Üniversitesi'nin böyle bir kongreye ev sahipliği yapması bizler için memnuniyet vericidir. Eğitim Araştırmaları Birliği'nin üyesi bulunduğu Avrupa Eğitim Araştırmaları Birliği'nin 2013'de düzenleyeceği ECER 2013 Kongresi'nin yine Yıldız Teknik Üniversitesi'nde yapılacağı müjdesini de burada paylaşmak isteriz. Düzenleme Kurulu başkanları olarak, ev sahibimiz Yıldız Teknik Üniversitesi yöneticilerinin bize gösterdikleri yürekten ilgiye teşekkür ediyoruz.

Kongremizin ana teması, "Aktif Yaşlanma ve Aktif Vatandaşlık İçin Eğitim" olarak belirlenmiştir. Kongre, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin yanı sıra, Avrupa Eğitim Araştırmaları Birliği, Dünya Eğitim Araştırmaları Birliği, Uluslararası Eğitimciler Birliği ve Uluslararası Nitel Araştırmalar Birliği'nin destekleri ile gerçekleştirilmektedir.

20 Avrupa ülkesinin katılımı ile 1994 yılında kurulan Avrupa Eğitim Araştırmaları Birliği'ne (European Educational Research Association "EERA") üyelik başvurusu kabul edilen ve Dünya Eğitim Araştırmaları Birliği (World Education Research Association "WERA") kurucu üyeleri arasında yer alan EAB, Türkiye'yi uluslararası arenada eğitim alanında temsil eden akademik bir sivil toplum kuruluşudur. EAB, yerel, ulusal ve küresel sorunların çözümünde eğitimi ve eğitim araştırmalarını referans olarak alır. Eğitim Araştırmaları Birliği, küresel ve ulusal sorunlara teorik yaklaşımlar sergilerken, bölgesel ve yerel sorunlara duyarlı davranmayı da amaç edinmiştir. Bu duyarlılığını düzenlemiş olduğu kongreler ve ilerleyen süreçte farklı etkinliklerle aştırmacılara özel platformlar sunmak arzusundadır.

Bu etkinliklerden biri, Eğitim Araştırmaları Birliği'nin Güney Marmara Kalkınma Ajansı (GMKA)'na sunduğu "Yerelden Cambridge ve NASA'ya: "Dezavantajlı Öğrencilerde Çanakkale Değerleri ve Girişimcilik Bilinci Geliştirme" adlı projesidir. Güney Marmara kalkınma Ajansı tarafından kabul edilen ve çalışmalarına başlanan proje, Çanakkale ve ilçelerindeki otuz ilköğretim okulunu kapsamaktadır. Projenin, Türkiye için de bir model olacağı inancını taşımaktayız.

Eğitim Araştırmaları Birliği, ilkini Çanakkale'de, ikincisini Antalya'da, üçüncüsünü Girne'de ve dördüncüsünü İstanbul'da gerçekleştirdiği kongrelerinin beşincisini 2013'te yine Çanakkale'de ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin ev sahipliğinde gerçekleştirmeyi planlamaktadır. Beşinci kongre, Avustralya, İngiltere ve Almanya Eğitim Araştırmaları Birlikleri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Çankırı Karatekin Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü ile birlikte "Çanakkale Savaşlarının 100. Yılı" etkinlikleri çerçevesinde "Barış, Hafıza ve Eğitim Araştırmaları" teması üzerine gerçekleştirilecektir. "Çanakkale Muharebelerinin Öğretimi ve Anlatımı" konusu kongrenin içerisinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü'nün katkılarıyla, yine 100. Yıl etkinlikleri çerçevesinde, özel bir program olarak yer alacaktır.

Bu vesileyle, bu yıl kuruluşunun yirminci yılını kutlayan; eğitim, bilimsel araştırma ve sanatsal çalışmalarda bir bölgesel güç olma yolunda önemli mesafeler kat etmiş Çanakkale Onsekiz

Mart Üniversitesi yönetiminin Eğitim Araştırmaları Birliği'nin gerçekleştirdiği etkinliklere verdiği maddî ve manevî destekten dolaylı Sayın Rektör Prof. Dr. Sedat Laçiner'e teşekkür ediyoruz.

Şimdiden değerli bilim insanlarını Çanakkale'ye bekliyoruz.

Saygılarımızla.

Prof. Dr. Ahmet Göksel AĞARGÜN
Düzenleme Kurulu Eş Başkanı

Doç. Dr. Aziz KILINÇ
Düzenleme Kurulu Eş Başkanı

Dear Participants and Guests,

The Turkish Educational Research Association (EAB), which was established as a civil society initiative thanks to the leadership of academicians at Çanakkale 18 Mart University, will organize the Fourth International Congress of Educational Research between 4-7 May 2012 in collaboration with Yildiz Technical University. The fact that the congress is being held in Istanbul, one of the world's major cities of civilization, is another factor contributing to our happiness.

We are delighted and honored to be hosted by the Yildiz Technical University, which has lead many works for the development of an education that fosters national and international cooperation, solidarity, scientific research, technology development and the arts, and which celebrated its 100th anniversary last year. Here we would also like to share the good news that the European Conference on Educational Research (ECER 2013) will take place at Yildiz Technical University, too. As the heads of the Organizing Committee, we would like to thank administrators of Yildiz Technical University for their sincerely interest as our host.

The main theme of the congress is "Education for Active Aging and Active Citizenship". The Congress is carried out with the support of Yildiz Technical University and the Çanakkale Onsekiz Mart University, as well as the International Association of Qualitative Inquiry, the European Educational Research Association, the World Educational Research Association and International Association Educators. EAB is a civil society initiative that represents Turkey in the international arena of education and it was accepted as a member by the European Educational Research Association "EERA", which was founded in 1994 with the contributions of 20 different European countries and is also one of the founding members of the World Education Research Association "WERA". The primary goal of EAB is to create a civil educational initiative taking as the point of reference the educational research studies that search for solutions to the local, national and global problems in education. While EAB comes up with theoretical solutions to the global and nationwide educational problems, it also aims to employ a sensitive approach to the regional and local problems in education. As a result of this great sensitivity and responsibility, EAB has been organizing conferences and desires to host a variety of other educational activities in the near future, where new platforms for educational researchers are offered.

One of these educational activities that EAB has undertaken recently is the project entitled with "From the local to Cambridge and NASA: Developing Çanakkale values and the awareness of entrepreneurship in disadvantaged students", which was accepted by South Marmara Development Agency (GMKA) for financial support. The project will be carried on 30 different primary school around Çanakkale region and we hope it will be a good model for Turkey, too.

EAB has organized three congresses so far: the first one being held in Çanakkale, second one in Antalya, third one in Girne and this one is the fourth congress taking place in İstanbul. The fifth one will take place in 2013 in Çanakkale once more as a host. With the collaboration of Educational Research Associations of Australia, England, Germany and Çanakkale Onsekiz Mart University and Çankırı Karatekin University's institution of Turkology, the fifth congress will be held within the frame of "100th years of Çanakkale wars" on the theme of "Peace, Memory and Education Research". With contributions from institution of Turkology in Çankırı Karatekin University, the subject of "Teaching and Narration of Çanakkale wars" will take place as a special program in the congressional schedules in the framework of 100th year activities.

Taking this opportunity, for his valuable financial and moral contributions to activities organized by EAB, we would like to thank Prof Dr. Sedat Laçiner, the president of Çanakkale 18 Mart University, which celebrates its 20th anniversary of its foundation as an educational institution that has taken a long way on becoming a regional leader in educational research and the arts.

We would like to see all of you, distinguished educators and researchers, in Çanakkale next year in the Fifth Congress of the EAB.

Thank you.

Prof. Dr. Ahmet Göksel AĞARGÜN
Co-Chair of the Organizing Committee

Assoc. Prof. Dr. Aziz KILINÇ
Co-Chair of the Organizing Committee

Chairs of the Organization Committee

Prof.Dr. Göksel AĞARGÜN
Assoc. Prof. Dr. Aziz KILINÇ

Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN	Pamukkale University
Prof. Dr. Adnan BAKİ	Karadeniz Teknik University
Prof. Dr. Adnan TEPECİK	Başkent University
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU	Adnan Menderes University
Prof. Dr. Ahmet İNAM	Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Ahmet DUMAN	MuğlaUniversity
Prof. Dr. Alberto CRESCENTINI	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Ali BALCI	Ankara University
Prof. Dr. Ali YILDIRIM	Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Ali ŞİMŞEK	Anadolu University
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ	Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes University
Prof. Dr. Ayşe AKYEL	Yeditepe University
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU	Marmara University
Prof. Dr. Aytekin ŞİŞMAN	Sakarya University
Prof. Dr. Ayten GENÇ	Hacettepe University
Prof. Dr. Bertram BRUCE	Illinois University
Prof. Dr. Bilal YÜCEL	Cumhuriyet University
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK	Ankara University
Prof. Dr. Birsen TÜTÜNİŞ	İstanbul Aydın University
Prof. Dr. Bünyamin ÖZGÜLTEKİN	Trakya University
Prof. Dr. Brian Chalkley	Plymouth University
Prof. Dr. Cem ALPTEKİN	Doğuş University
Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN	Gazi University
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 University
Prof. Dr. Emanuele BERGER	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Emrullah İŞLER	Gazi University
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU	Anadolu University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU	Gazi University
Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI	Anadolu University
Prof. Dr. Filomena CAPUCHO	Catholic University
Prof. Dr. Göksel AĞARGÜN	Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Gazanfer DOĞU	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Hafize KESER	Ankara University
Prof. Dr. Hakkı YAZICI	Afyonkarahisar Kocatepe University
Prof. Dr. Haluk SORAN	Hacettepe University
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi University
Prof. Dr. Hamidullah BALTABAYEV	Özbekistan Milli University
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Gazi University
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR	Hacettepe University
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN	Pamukkale University
Prof. Dr. Hüsnü BAYSAL	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. İbrahim ATALAY	Dokuz Eylül University
Prof. Dr. İbrahim YOLDAŞEV	Taşkent Pedagoji University
Prof. Dr. İsmet ÇETİN	Gazi University
Prof. Dr. Jelena PETRUCIJOVA	University of Ostrava

Prof. Dr. Kemal YÜCE	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK	Ankara University
Prof. Dr. Kerstin MERZ-ATALIK	Ludwigsburg University
Prof. Dr. Kwok Keung HO	Hong Kong Institute of Education
Prof. Dr. Liora BRESLER	Illinois University
Prof. Dr. Luca Sciaroni	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. M.Hamil NAZİK	Gazi University
Prof. Dr. M.Fatih KİRİŞCİOĞLU	Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU	Mersin University
Prof. Dr. Mehmet GÜROL	Fırat University
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Eskişehir Osmangazi University
Prof. Dr. Meral UYSAL	Ankara University
Prof. Dr. Metehan UZUN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Murat ALTUN	Uludağ University
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU	Gazi University
Prof. Dr. Mustafa CEMİLOĞLU	Uludağ University
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN	Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Mustafa KAÇALİN	Marmara University
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi University
Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM	Anadolu University
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Gazi University
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi University
Prof. Dr. Nizameddin MAHMUDOV	Taşkent Pedagoji University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe University
Prof. Dr. Nuray SUNGUR	Kocaeli University
Prof. Dr. Onur Bilge KULA	Hacettepe University
Prof. Dr. Oğuz ÖCAL	Gazi University
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Hacettepe University
Prof. Dr. Peter McLAREN	University of California
Prof. Dr. phil. Sigrid Tschöpe-Scheffler	Fachhochschule Köln
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY	Marmara University
Prof. Dr. Rauf YILDIZ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Recep DUYMAZ	Trakya University
Prof. Dr. Recep SONGÜN	Yaşar University
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Reşide KABADAYI	Dokuz Eylül University
Prof. Dr. Rıfat MİSER	AnkaraUniversity
Prof. Dr. Roddy GALLACHER	Metropolitan University
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Karadeniz Teknik University
Prof. Dr. Selahaddin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara University
Prof. Dr. Selahattin TURAN	Eskişehir Osmangazi University
Prof. Dr. Sema KANER	Ankara University
Prof. Dr. Servet BAYRAM	Marmara University
Prof. Dr. Şuayip KARAKAŞ	Gazi University
Prof. Dr. Şule ERÇETİN	Hacettepe University
Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ	Gazi University
Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU	Michigan University
Prof. Dr. Tözün ISSA	Metropolitan University
Prof. Dr. Turan AKBAŞ	Çukurova University
Prof. Dr. Tülin POLAT	İstanbul University
Prof. Dr. Udo KERN	Universität Rostck
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY	TOBB ETÜ
Prof. Dr. Yang CHANGYONG	Southwest China Normal University
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR	Boğaziçi University
Prof. Dr. Yüksek KAVAK	Hacettepe University
Prof. Dr. Salih UŞUN	Muğla University
Prof. Dr. Okan YAŞAR	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Osman İmamoğlu	Ondokuz Mayıs University
Prof. Dr. Rasim KALE	Karadeniz Teknik University

Prof. Dr. Erdal ZORBA	Gazi University
Prof. Dr. Arslan KALKAVAN	Dumlupınar University
Prof. Dr. M. Akiş ZİYAGİL	Amasya University
Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Fatih KILINÇ	Süleyman Demirel University
Assoc. Prof. Dr. Ali YAKICI	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Aziz KILINÇ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Feride BACANLI	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU	Orta Doğu Teknik University
Assoc. Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. İlhan VARANK	Yıldız TeknikUniversity
Assoc. Prof. Dr. Musa ÇİFTÇİ	Uşak University
Assoc. Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Yasemin BAYYURT	Boğaziçi University
Assoc. Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI	Gaziantep University
Assoc. Prof. Dr. E. Rüya Güzel ÖZMEN	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Cengiz ARSLAN	İnönü University
Assoc. Prof. Dr. Ömer Çakır	Çankırı Karatekin University
Dr. Vahap ÖZPOLAT	Ministry of Education

ORGANIZATION COMMITTEE

Chairs of the Organization Committee

Prof.Dr. Göksel AĞARGÜN

Assoc. Prof. Dr. Aziz KILINÇ

Prof.Dr. Ali İlker Gümüşeli	Yıldız Teknik University
Prof.Dr. Mustafa Arslan	Yıldız Teknik University
Prof.Dr. Dinçay Köksal	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. İlhan Varank	Yıldız Teknik University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa Yunus Eryaman	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Necati CERRAHOĞLU	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Enver YOLCU	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Gürkan ERGEN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Hasan ÜNAL	Yıldız Teknik University
Assist. Prof. Dr. Hatice Gülru YÜKSEL	Yıldız Teknik University

Secretary

Tayfun TAŞBİLEK	Çanakkale Onsekiz Mart University

Program Numaraları / Division No

1. Eğitim Yönetimi	1. Educational Administration
2. Eğitim Politikaları	2. Educational Policy Studies
3. Eğitim Programları ve Öğretim	3. Curriculum and Instruction
4. Eğitim Teknolojisi	4. Instructional Technologies
5. Fen Bilimleri Eğitimi	5. Science Education
6. Matemtik Eğitimi	6. Mathematics Education
7. İlköğretim	7. Elementary Education
8. Güzel Sanatlar Eğitimi	8. Fine Arts Education
9. Okul Öncesi Eğitimi	9. Early Childhood Education
10. Özel Eğitim	10. Special Education
11. Öğretmen Yetiştirme	11. Teacher Education
12. Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	12. Counseling Psychology
13. Sosyal Bilimler Eğitimi	13. Social Studies Education
14. Spor Bilimleri Eğitimi	14. Physical Training and Sports Education
15. Mesleki ve Teknik Eğitim	15. Technical and Vocational Education
16. Yabancı Diller Eğitimi	16. Foreign Languages Education
17. AB Eğitim Programları	17. EU Education Programs
18. Türkçe Konuşan Cumhuriyetlerin Eğitim Prog.	18. Turkic Countries Educational Programs
19. Eğitim Tarihi	19. History of Education
20. Türkçe Eğitimi	20. Turkish Education
21. Eğitim Psikolojisi	21. Educational Psychology
22. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	22. Educational Measurement and Evaluation
23. Yükseköğretim	23. Higher Education
24. Din Eğitimi	24. Religious Education
25. Eğitim Felsefesi / Sevgi Eğitimi	25. Philosophy of Education / Pedagogy of Human Love
26. Halk Eğitimi ve Yaşam Boyu Öğrenme	26. Public Education and Life Long Learning
27. Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi	27. Democracy and Human Rights Education
28. Sağlık Eğitimi	28. Health Education
29. Çevre Eğitimi	29. Environmental Education
30. Mühendislik Eğitimi	30. Engineering Education
31. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	31. Child Development and Education
32. Eğitim Sosyolojisi	32. Educational Sociology
33. Medya Okuryazarlığı	33. Media Literacy

İçindekiler

BÖLÜM 1 24

EĞİTİM YÖNETİMİ 24

KKTC ÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ve BAKANLIK DENETMENLERİNİN KKTC'DE UYGULANMAKTA OLAN DENETİM SİSTEMİNE BAKIŞ AÇILARI 25

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ İLETİŞİMDE ETKİLİLİK BECERİSİNİN ÖĞRETİM ELEMANLARI VE 4. SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARI TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 40

VELİ KATILIMININ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARISINA ETKİSİ 56

İLK ve ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN YILMAZLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 65

ÖĞRETMENLERE GÖRE İLKÖĞRETİMDE ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGISI VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA ETKİSİ 77

İLKÖĞRETİM OKULLARINI DENETLEYEN MÜFETTİŞLERİN; OKULU DENETLEMELERİNE İLİŞKİN OKUL MÜDÜRÜ, OKUL MÜDÜR YARDIMCISI VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 93

BÖLÜM 2 107

EĞİTİM POLİTİKALARI 107

AVRUPA BİRLİĞİ UYUM SÜRECİNDE TÜRK EĞİTİM PROJELERİ 108

BİR KÜLTÜRLEME POLİTİKASI OLARAK EĞİTİM VE TÜRKİYE'DEKİ TEZAHÜRÜ 126

TÜRKİYE'DE GASTRONOMİ EĞİTİMİNİN MEVCUT DURUMU VE GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ 141

YENİ ATANAN ÖĞRETMENLERDE TÜKENMİŞLİK 146

GATS'TA HEDEFLENEN EĞİTİM POLİTİKALARI GERÇEKLEŞTİ Mİ? 156

BÖLÜM 3 169

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM 169

ÖZBEK ASILLI AFGAN GÖÇMENİ ÖĞRENCİLER İLE TÜRK ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI 170

İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE KARŞI TUTUMLARI VE KAYGI DÜZEYLERİ İLE İNGİLİZCE DERSİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ 183

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNİN ŞİDDET İÇERİKLİ BİLGİSAYAR OYUNU OYNAYIP OYNAMAMALARINA GÖRE İNCELENMESİ 191

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TAM ÖĞRENME MODELİNE GÖRE MATEMATİK DERSİNDEKİ ERİŞİ DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 202

AZERBAYCAN AŞIK MÜZİĞİNİN EĞİTİM YÖNTEMLERİ 216

SERBEST ETKİNLİK DERSİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ 220

YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN BU OKULLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 230

ARDIL ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE ZİHİN HARİTALARI OLUŞTURMA YÖNTEMİNİN ETKİLİLİK DERECESİ 245

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 258

YENİ İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİÖĞRETİM PROGRAMI İLE İLGİLİ TAMAMLANMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN 5N 1K SORULARIYLA İRDELENMESİ 270

İLKÖĞRETİM ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA ETİĞİN YERİ VE ÖNEMİ 284

CITIZENSHIP EDUCATION THROUGH DRAMA METHOD 290

YETİŞKİN EĞİTİMİ KURAMLARININ YETİŞKİN EĞİTİMİ UYGULAMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ 298

BÖLÜM 4 306

EĞİTİM TEKNOLOJİSİ 306

SOSYAL PAYLAŞIM SİTELERI VE ÜNIVERSİTE GENÇLİĞİ: FACEBOOK'UN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN KULLANILMA NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA 307

WEB DESTEKLİ GRUP TABANLI ÖĞRENMENİN UYGULANDIĞI ORTAMLARDA ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BULUNUŞLUK ALGISINI VE BAŞARI DÜZEYLERİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA 318

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ İTME VE MOMENTUM KONUSUNDA BDE KULLANIMINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ 332

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ELEKTRONİK PORTFOLYOLARIN KULLANIMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ 340

HUZUREVLERİNDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ ERİŞEBİLİRLİĞİ 352

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİSAYAR ÖĞRETMENLİĞİ ÖZ YETERLİK İNANÇLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER 362

3 BOYUTLU SANAL DÜNYALARDA BURADALIK VE SOSYAL BURADALIK 370

3 BOYUTLU SANAL ORTAMLARDA SOSYAL BURADALIK ALGISI 379

2007-2011 YILLARI ARASINDA EĞİTİM TEKNOLOJİSİ ARAŞTIRMALARINDAKİ EĞİLİMLER 387

UZAKTAN EĞİTİMDE VİDEO DERSLERE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN VE KULLANIMLARININ BELİRLENMESİ 396

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA DURUMU 402

FEN EĞİTİMİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMI 411

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇEMLERİ İLE ÇEVRİM İÇİ ÖĞRENME SİSTEMLERİ KABUL DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 420

BÖLÜM 5 428

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ 428

USING SLOWMATION IN TEACHING MITOSIS AND MEIOSIS 429

MADDEYİ OLUŞTURAN TANECİKLER KONUSUNUN ANALOJİLERLE DESTEKLİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ 437

ORTAÖĞRETİM FİZİK DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ANALOJİLERİN İNCELENMESİ 447

DOĞRU AKIM DEVRELERİ KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİN ETKİSİ 457

İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SEVİYE BELİRLEME SINAVI FEN VE TEKNOLOJİ BAŞARILARINA SOSYO-KÜLTÜREL VE SOSYO-EKONOMİK FAKTÖRLERİN ETKİLERİ 466

FARKLI ALANLARDAN MEZUN FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN PEDEGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI 482

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PEDEGOJİK GELİŞİMLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 492

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN AKADEMİK BAŞARI, TUTUM ve BİLGİNİN KALICILIĞINA ETKİSİ ÜZERİNE BİR DERLEME 501

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLKÖĞRETİM I. KADEME FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ 511

İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALLARI ÖĞRETİM PROGRAMLARININ, ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ 522

BİLİMSEL TARTIŞMA (ARGÜMANTASYON) ODAKLI FEN EĞİTİMİ 533

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK YETERLİK ALGILARI 543

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA ÇÖZELTİ KONUSUYLA İLGİLİ BAZI KAVRAM YANILGILARININ TESPİTİ VE GİDERİLMESİ 550

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN GÜNEŞ VE AY TUTULMALARININ GERÇEKLEŞME SIKLIĞI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ 559

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN 'KAYNAMA' KAVRAMINI ANLAMALARI ÜZERİNE 5E MODELİNE DAYALI ETKİNLİKLERİN ETKİSİ 564

A CONSTRUCTIVIST LEARNING APPROACH IN TEACHING SOME CELLULAR TERMS 579

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI İLE GENETİK KAVRAMLARI ANLAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 588

ÖĞRETMEN ADAYLARININ HÜCRE ZARI KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR İLE İNCELENMESİ 596

GENEL BİLGİ YAPILANDIRMA MODELİNE UYGUN GELİŞTİRİLEN BİR ÖĞRETİM MATERYALİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ASİT-BAZ KAVRAMLARINI ANLAMALARI ÜZERİNE ETKİSİ 610

SİSTEM DİNAMİĞİ TEMELLİ KURULAN ÖĞRENCİ MODELLERİNİN ANALİZİ 622

THE IMPACTS OF MULTIMODAL WRITING OPPORTUNITIES ON STUDENT ACHIEVEMENT CONCERNING LIVINGS UNIT 633

FEN VE TEKNOLOJİ EĞİTİMİNDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNDEN YARARLANMA KONUSUNDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ UYGULAMAYA DÖNÜK GÖRÜŞ VE YAKLAŞIMLARI 639

FEN EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME:FEN DERSLERİNE ÖĞRENCİ İLGİSİZLİĞİNİN ANA NEDENLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 650

BÖLÜM 6 667

MATEMATİK EĞİTİMİ 667

TÜRK VE SİNGAPUR DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ 668

ÖĞRENCİLERİN MUTLAK DEĞER FONKSİYONLARINI GRAFİK FORMDAN CEBİRSEL FORMA DÖNÜŞTÜRÜRKEN GÖSTERDİKLERİ YAKLAŞIMLAR 675

ÖĞRENCİLERİN MUTLAK DEĞER FONKSİYONLARINI CEBİRSEL FORMDAN GRAFİK FORMA DÖNÜŞTÜRÜRKEN GÖSTERDİKLERİ YAKLAŞIMLAR 683

FARKLI PROFİLLERE SAHİP ÖĞRENCİLER İLE ÇOKLU YOLDAN PROBLEM ÇÖZME 693

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİKSEL DÜŞÜNMEYE ODAKLI ÖĞRETİMİ PLANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ 703

İLKÖĞRETİM 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAYGILARININ İNCELENMESİ 721

YATILI TEDAVİ GÖREN ÇOCUKLARA YÖNELİK MATEMATİK ETKİNLİKLERİ: "HASTANEDE MATEMATİK" 730

AYRIK MATEMATİK PROBLEMLERİNİN TÜMLEYEN YÖNTEM YARDIMIYLA ÇÖZÜLMESİ 739

BİR OKULUN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDEKİ DURUMU 748

A RESEARCH ON THE BELIEFS ABOUT TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS, TEACHER EFFICACY AND THE NCTM STANDARDS OF PROSPECTIVE TEACHERS 754

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESERVICE TEACHERS' BELIEFS ABOUT MATHEMATICS AND SELF-EFFICACY BELIEFS ABOUT MATHEMATICAL LITERACY 771

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAYGI VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE MATEMATİK DERSİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ 784

KOLAY HESAPLAMA YÖNTEMLERİ ÜZERİNE 794

DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FONKSİYON KAVRAMINI GÜNLÜK YAŞAMLA İLİŞKİLENDİRME DÜZEYLERİ 799

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN RASYONEL SAYILARIN YOĞUNLUĞU İLE İLGİLİ ANLAMALARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 810

PARALELKENARIN TİPİK İMGESİ ÖĞRENCİLERİN MUHAKEME BECERİLERİNİ NASIL ETKİLİYOR? 820

ORTA ÖĞRETİM GEOMETRİ MÜFREDATINA İLİŞKİN FARKLI OKUL TÜRLERİNE GÖRE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 831

İŞBİRLİĞİNE DAYALI PROBLEM ÇÖZME: BİR DERSTEN YANSIYANLAR 839

İLKÖĞRETİM 6. SINIFLARDA GEOMETRİK CİSİMLERİN ALAN VE HACİMLERİNİN ÖĞRETİMİNDE CABRİ PROGRAMININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA VE TUTUMUNA ETKİSİ 858

DRAMA YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM 4.SINIF MATEMATİK DERSİNDE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ 873

MATHEMATICS EDUCATION RESEARCH INTERESTS 2000-2010 879

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİNDEKİ YETERLİLİKLERİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI 902

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YENİ YAKLAŞIMLARA İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ 912

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN PARADOKSLARA YÖNELİK YAPMIŞ OLDUĞU YORUMLARDA DÜŞÜNME YÖNTEMLERİNİ VE DİYALEKTİK DÜŞÜNMEYİ KULLANABİLME BECERİLERİ 925

THE OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS ABOUT PROJECTS AND PROJECT COMPETITIONS 934

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ PROBLEM ÇÖZME BAŞARI SEVİYESİ 948

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TERCİH ETTİKLERİ MATEMATİK ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ 956

BÖLÜM 7 979

İLKÖĞRETİM 979

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 980

ANALOJİ TEKNİĞİ VE ÖĞRETİM SÜRECİNDE ANALOJİLERİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 991

OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE DRAMA DESTEKLİ SES ÖĞRETİM YÖNTEMİ 1006

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ FEN VE TEKNOLOJİ LABORATUVARINA YÖNELİK TUTUMLARI İLE BİLİMSEL OKURYAZARLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ 1024

OKUMA-YAZMAYI FARKLI YAKLAŞIMLARLA ÖĞRENEN İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 1035

İLKÖĞRETİM ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA DÜZEYLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMANIN ETKİSİ 1050

DISIPLINLERARASI YAKLAŞIMLI TARİHSEL METİN ÇÖZÜMLEMELERİNİN DÜŞÜNME BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ 1059

EŞLİ OKUMA YÖNTEMİNİN BİLGİLENDİRİCİ METİNLERDE SESLİ OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ 1070

UMUTSUZLUK VE BENLİK SAYGISININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ 1083

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL ETKİNLİK ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ 1090

İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİNÇLİ TÜKETİCİLİĞE İLİŞKİN ALGILARI 1118

KİTAP OKUMA SAATLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ 1127

OKUMAYA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ 1138

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDAKİ SORULARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE UYGUNLUĞU 1148

İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI 1157

BÖLÜM 8 1170

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ 1170

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ 1171

DIGITAL IMAGING TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF VISUAL CULTURE EDUCATION AND ART PRODUCTION 1178

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ MESLEĞİ'Nİ YERİNE GETİRMEDE ÖĞRETMEN ADAYININ YETENEĞİNİN MESLEKİ YETERLİLİĞE DÖNÜŞTÜRÜLMESİ 1186

AKTİF YAŞLANMA SÜRECİNDE AMATÖR MÜZİK ETKİNLİKLERİNİN ETKİLERİ 1194

SANAT VE TASARIM EĞİTİMİNDE YARATICILIK: SANAT VE YAŞAM 1212

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL SAHNE PERFORMANSI SIKLIĞNIN DEĞERLENDİRİLMESİ 1222

A NOVEL APPROACH IN UNDERSTANDING SEVEN TONE SCALES IN MUSIC EDUCATION 1232

GSSL MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN MİOY DERSİ AKADEMİK BAŞARILARI İLE MESLEKİ ALAN DERSLERİ VE MÜZİK EĞİTİMİ ABD YERLEŞME DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI 1248

AKTİF VATANDAŞLIK DEĞERLENDİRİLMESİNDE SANAT EĞİTİMİNİN POTANSİYELLERİ 1260

BÖLÜM 9 1266

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ 1266

OKUL BAŞARI VE BAŞARISIZLIĞINDA 0-5 YAŞ ARASI YAŞANTININ ETKİLERİ 1267

OYUN BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI 1276

OKUL ÖNCESİ ÖĞETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNİN NASIL OLMASI GEREKTİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 1285

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN BAZI ALGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 1297

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMLARINDA DRAMA ETKİNLİKLERİNE YER VERME DURUMLARININ İNCELENMESİ 1304

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİ BİLGİSİ VE ORİGAMİ BECERİSİNİN İNCELENMESİ 1319

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİK EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA 1326

ÜÇ FARKLI PROGRAMA GÖRE EĞİTİM ALAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ SOSYAL KURAL ALGILARININ İNCELENMESİ 1337

TEACHERS' PERCEPTIONS RELATED TO EFFECTIVE TEACHER QUALITIES 1350

BÖLÜM 10 1359

ÖZEL EĞİTİM 1359

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDEKİ MATEMATİK EĞİTİMİNE GENEL BİR BAKIŞ 1360

BİLİM VE SANAT MERKEZİNE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN ANNE BABA TUTUMLARI 1373

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE UYGULANAN MODÜLER FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ PROGRAMIYLA İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 1389

DETERMINING CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION 1403

BÖLÜM 11 1417

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME 1417

OKUL DENEYİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ 1418

BRANŞ ÖĞRETMENLERİNE DÜZENLENEN PROJE TABANLI HİZMET İÇİ EĞİTİMLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ(Samsun Örneği) 1428

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ 1441

ASSESSING TURKISH TEACHERS' IN-SERVICE TRAINING NEEDS IN THE GERMAN SETTING 1452

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ŞİDDET ALGILARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI 1459

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİ PROFİLLERİNE ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGI DÜZEYLERİNİN ETKİSİ 1470

İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN PROJE TABANLI HİZMET İÇİ EĞİTİMİNE KATILMA İSTEKLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 1480

EĞİTİM VE FEN EDEBİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ 1493

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESELLEŞME VE EĞİTİMDE KÜRESELLEŞMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 1500

PERSONELİN FARKLI STATÜLERDE İSTİHDAMININ ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNE ETKİLERİ 1516

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SEÇMELİ MONTESSORİ EĞİTİMİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ 1528

BÖLÜM 12 1538

EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK 1538

TELEVİZYON VE ŞİDDETE DAİR BETİMSEL BİR ANALİZ: SMACKDOWN 1539

ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA İLİŞKİN DİRENÇ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 1547

65 YAŞ VE ÜZERİ BİREYLERİN; YAŞLILIK, ÖLÜM VE HAYATI YAŞAMA BİÇİMLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ 1554

THE PREDICTION LEVEL OF SELF-ESTEEM ON HUMOR STYLE AND POSITIVE-NEGATIVE AFFECT 1575

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BEKLENTİ ENDİŞESİ-KARAMSARLIK VE SEBAT ETME DUYGULARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA 1581

FARKLI TÜRLERDEKİ ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖRMEKTE OLAN ERGENLERİN BENLİK SAYGISI ÜZERİNE BİR İNCELEME: ÇANKIRI İL ÖRNEĞİ* 1591

BÖLÜM 13 1610

SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ 1610

AKTİF VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDAKİ YERİ 1611

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI VE SOSYAL KULÜPLERLE DEĞERLER EĞİTİMİ 1621

1924 VE 2005 SOSYAL BİLGİLER PROGRAMLARI ÇERÇEVESİNDE VATANDAŞLIK KONULARININ KARŞILAŞTIRILMASI 1627

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ COĞRAFİ BİLGİ SİSTEMLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI 1638

DERS KİTAPLARININ ÖĞRENCİLERİ SOSYALLEŞTİRME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARI 1653

25. ÜNİVERSİTELER KIŞ OYUNLARINA KATILAN SPORCULARIN TÜRKİYE HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 1661

BÖLÜM 14 1666

SPOR BİLİMLERİ EĞİTİMİ 1666

YARATICILIK VE ÖĞRENME YOLU İLE KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME 1667

DÜZENLİ FİZİKSEL AKTİVİTENİN İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YABANCILAŞMA VE YALNIZLIK DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİLERİ 1672

DÜZENLİ NAMAZ KILMANIN 60 YAŞ ÜZERİ ERKEK OLGULARIN FİZİKSEL UYGUNLUK DÜZEYİNE ETKİSİ 1690

SEDANTER BAYANLARDA AEROBİK EGZERSİZLERİN KARDİYOVASKÜLER RİSK FAKTÖRLERİ ÜZERİNE ETKİLERİ 1701

DÜNYA NÜFUSUNUN AĞARAN SAÇLARI VE EGZERSİZ 1710

25. ÜNİVERSİTELER KIŞ OYUNLARINA KATILAN SPORCULARIN ORGANİZASYON HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 1719

BİREYSEL VE TAKIM SPORLARIYLA UĞRAŞAN BİREYLERİN KİŞİLİK FARKLILIKLARININ BELİRLENMESİ 1725

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN SEÇİLMİŞ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME SÜRECİNDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYİNE ETKİSİ. 1749

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMU VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK BOYUTLARINDA ÖĞÜTSEL SOSYALLEŞME DÜZEYLERİ 1757

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ(KIRŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ) 1766

BÖLÜM 15 1772

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM 1772

ŞEHİRCİLİKTE ÜTOPYALAR MESLEKİ SEÇİMLİK DERSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE ŞEHİR VE BÖLGE PLANLAMA ÖĞRENCİSİNE KATKISININ TARTIŞILMASI 1773

TRAINING OF WHEELCHAIR USERS FOR MAINTENANCE 1779

GİYİM ENDÜSTRİSİ VE MODA TASARIMI ÖĞRENCİLERİNİN GİYSİLERDE KULLANILAN BAKIM ETİKETLERİNİN ANLAMLARINI BİLME DÜZEYLERİ 1786

KIZ MESLEK LİSELERİ EL SANATLARI BÖLÜMÜNDE UYGULANAN MODÜLER ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE GELENEKSEL ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ KARŞILAŞTIRILMASI 1796

GRAFİK TASARIM EĞİTİMİNDE ALT BRANŞLARA AYRILMA GEREKLİLİĞİ 1813

MOBİLYA VE DEKORASYON PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN SOSYO-EKONOMİK DURUMLARI VE MESLEKİ EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEK OKULU ÖRNEĞİNDE 1826

MODA TASARIMI ÖĞRENCİLERİNİN KAYGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ (GİRESUN ÜNİVERSİTESİ ŞEBİNKARAHİSAR UYGULAMALI BİLİMLER YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ) .. 1837

BÖLÜM 16 1848

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ 1848

THE RELATIONSHIP BETWEEN IRANIAN EFL TEACHERS' CRITICAL PEDAGOGICAL VIEWS AND THEIR SELF EFFICACY BELIEFS 1849

SOLITIFOLA: SOLIDARITY BETWEEN GENERATIONS AND ACTIVE AGEING AND TEACHING I00N A FOREIGN LANGUAGE 1860

YABANCI DİL ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇAĞDAŞ ÖĞRETME DAVRANIŞLARI KONUSUNDAKİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ 1870

DIFFICULTIES OF TEACHING AND LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN SOME EXPANDING CIRCLE COUNTRIES 1887

EVALUATION OF HOMEWORK/CLASS-WORK EFFICIENCY IN LEARNERS` ACHİEVEMENT IN IRANIAN CONTEXT 1899

GAMES IN ELT CLASSROOM: IS IT WORTHWHILE? 1909

PHONETIC TRANSCRIPTION AS A TECHNIQUE FOR TEACHING PRONUNCIATION TO ADVANCED EFL LEARNERS IN THE EFL CLASSROOM 1917

A STUDY ON THE SUFFICIENCY OF COURSES IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING PROGRAM 1928

BÖLÜM 17 1940

AB EĞİTİM PROGRAMLARI 1940

AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM PROGRAMLARI VE NİĞDE ÜNİVERSİTESİ KATILIM DÜZEYİNİN İNCELENMESİ 1941

ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN AVRUPA BİRLİĞİ ÜYELİĞİNE BAKIŞ AÇILARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 1951

AB VATANDAŞLIK YETERLİKLERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ VATANDAŞLIK YETERLİKLERİ 1962

BÖLÜM 18 1976

TÜRKÇE KONUŞAN CUMHURİYETLERİN EĞİTİM PROGRAMLARI 1976

MEHMET SEYDA'NIN(ÇELİKER) ÇOCUK ROMANLARINDA ÇOCUK VE EĞİTİM TEMASI . 1977

BÖLÜM 19 1990

EĞİTİM TARİHİ 1990

THE SCİENCE OF GEOLOGY AS İT İS PRESENTED THROUGH THE GREEK LİTERARY AND SCİENTİFİC MAGAZİNES OF 19TH AND 20TH CENTURY 1991

BÖLÜM 20 1998

TÜRKÇE EĞİTİMİ 1998

THE NECESSITY OF TARGET CULTURE IN TEACHING OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE 1999

THE NEED FOR THE IMPLEMENTATİON OF PRAGMATİCS İN THE TURKİSH EDUCATİON CURRİCULUM 2009

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ İNTERNETTE TÜRKÇE'Yİ KULLANMA DURUMLARI 2016

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İNTERNETTE TÜRKÇEYİ KULLANMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 2024

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA BECERİLERİ 2032

EĞİTİM KAVRAMI VE KUTADGU BİLİG 2042

SÖZLÜ TÜRKÇENİN KELİME HAZİNESİ 2052

TÜRKÇENİN İLETİŞİMDEKİ FONKSİYONLARI BAĞLAMINDA BİLMECE VE NİNNİLER 2065

DRAMA YOLUYLA OKUMA EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİ 2073

ANALYZING OF FAIRY TALES AND STORIES OF TURKISH SECOND GRADE EDUCATION BOOKS IN TERM OF CHARACTER EDUCATION 2081

BÖLÜM 21 2093

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ 2093

ÇOCUKLARIN SAĞLIKLI KİŞİLİK GELİŞTİRMELERİNDE AHLAKİ VE İNSANİ DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖNEMİ 2094

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN STRESE YATKINLIK VE STRESLE BAŞA ÇIKMA DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 2103

BÖLÜM 22 2114

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME 2114

PERFORMANCE PREDİCTİON AT COLLEGE LEVEL WİTH HİERARCHİCAL DATA 2115

ÇAĞDAŞ ÖLÇME DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMINDA PORTFOLYO KULLANIMI 2124

HOW HOME ENVİRONMENT AFFECTS STUDENTS' ACADEMİC ACHİEVEMENT 2129

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİ KULLANMA SIKLIKLARI VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR 2142

BÖLÜM 23 2153

YÜKSEKÖĞRETİM 2153

YAŞAM BOYU ÖĞRENMEDE ÜÇÜNCÜ YAŞ PERSPEKTİFİ ÜÇÜNCÜ YAŞ ÜNİVERSİTESİ: ÖĞRENME İÇİN 65 YAŞ GEÇ DEĞİL 2154

MESLEKİ VE TEKNİK ÖN LİSAN PROGRAMLARINDA KALİTE ARAYIŞI: "SINAVSIZ GEÇİŞ" 2164

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK HAREKETLİLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 2176

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMDE KÜRESEL STANDARDİZASYONU YAKALAMADA İKMEP: ÖRNEK ÜLKELERLE KARŞILAŞTIRMA 2190

BÖLÜM 24 2197

DİN EĞİTİMİ 2197

ABD YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARINDA DİNİ ÖZGÜRLÜK, SOUTHERN METHODİST UNİVERSİTY (SMU) ÖRNEĞİ 2198

İSVİÇRE'DE DİN EĞİTİMİ 2210

BÖLÜM 25 2223

EĞİTİM FELSEFESİ / SEVGİ EĞİTİMİ 2223

DEĞİŞEN DÜNYADA YENİ BİRER AYDINLANMA DEĞERİ OLARAK 'EĞİTİM FELSEFESİ' VE 'EĞİTİM ETİĞİ' 2224

NEDEN DUYGU EĞİTİMİ 2234

SEVGİNİN EĞİTİMDEKİ GÜCÜ 2239

EĞİTİM DİSPOSİTİFLERİ ÜZERİNE BİR TARTIŞMA 2249

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ 2255

BÖLÜM 26 2271

HALK EĞİTİMİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME 2271

UZAKTAN EĞİTİMDE GÖREVLİ EĞİTİCİLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME YÖNELTEN SEBEPLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 2272

3 ADIMDA YAŞAM SEVİNCİM-KALİTELİ YAŞLANMA 2284

ÖZEL EĞİTİM OKULU BİNALARININ STANDARTLARA UYGUNLUĞU 2294

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ KURSLARINA KATILAN YETİŞKİNLERİN KURS BIRAKMA DURUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ: ISMEK ÖRNEĞİ 2303

ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME İLE İLGİLİ ÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 2312

YAŞLILIK DÖNEMİNDE SANATSAL FAALİYETLERİN ÖNEMİ 2325

BÖLÜM 27 2330

DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ 2330
İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA ÇOCUK HAKLARI 2331
İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 2346
BÖLÜM 28 2362
SAĞLIK EĞİTİMİ 2362
HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL DESTEK ALGISI İLE UMUTSUZLUK-ÖFKE VE STRESLE BAŞ ETME BİÇİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 2363
İLKÖĞRETİM ÇOCUKLARINDA DİŞ ÇÜRÜĞÜ DAĞILIMININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 2376
BÖLÜM 29 2391
ÇEVRE EĞİTİMİ 2391
DÜNYADA ve TÜRKİYE'DE ULUSLARARASI ÇEVRE TEMELLİ EĞİTİM PROJELERİ: EKO-OKUL ve GLOBE PROJESİ 2392
THE RELEVANCE OF THE RIGHT TO ENVIRONMENT TO ENVIRONMENTAL EDUCATION IN TURKEY 2407
SU ÜRÜNLERİ EĞİTİMİ VE İSTİHDAM 2411
BİYOLOJİ VE FİZİK ÖĞRETMENLİĞİ İLK SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE KARŞI BİLGİ, TUTUM VE ÇEVRESEL DAVRANIŞLARI 2420
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE DUYARLILIKLARININ ARAŞTIRILMASI 2432
BÖLÜM 30 2443
MÜHENDİSLİK EĞİTİMİ 2443
SPOR MÜHENDİSLİĞİ EĞİTİMİ PROGRAMI VE SERTİFİKALI ÇALIŞMALARI 2444
BÖLÜM 31 2455
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ 2455
ÇOCUKLAR NASIL BİR OYUNCAK İSTERLER? 2456
ÇOCUK GELİŞİMİ POGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ 2467
ÇOCUKLARIN EĞİTİM VE TERBİYESİNDE AİLE-OKUL İLİŞKİLERİNİN ROLÜ 2474
STUDENT TEACHERS' PERCEPTİONS OF BULLYİNG IN SCHOOLS 2478
BÖLÜM 32 2490
EĞİTİM SOSYOLOJİSİ 2490
EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ KAVRAMINA GÖRE SOSYOEKONOMİK DÜZEY FARKLILIĞININ 8. SINIF SBS BAŞARI ORTALAMALARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ 2491
BÖLÜM 33 2502
MEDYA OKURYAZARLIĞI 2502
BİR BİÇİMLENDİRME ARACI OLARAK TELEVİZYON VE MEDYA OKURYAZARLIĞI 2503
HÂKİM KÜLTÜRÜ DEĞİŞTİREN GÜÇ: SİNEMA 2515
MEDYA OKURYAZARLIĞIYLA İNTERNETTE FARKINDALIK YARATMAK 2528
İLKÖĞRETİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ 2536
THE RESEARCH OF THE RELATION BETWEEN SOCIAL PROBLEM SOLVING ABILITY AND ASSERTIVENESS LEVEL AT 5-6 YEARS OLD CHILDREN WHO CONTINUE PRE-SCHOOL EDUCATION FOUNDATIONS 2548

BÖLÜM 1

EĞİTİM YÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION

KKTC ÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ve BAKANLIK DENETMENLERİNİN KKTC'DE UYGULANMAKTA OLAN DENETİM SİSTEMİNE BAKIŞ AÇILARI

THE POİNT OF VİEW OF TEACHERS AND MİNİSTRY SUPERVİSORS WHO WORK İN EDUCATİONAL İNSTİTUTİONS İN TURKİSH REPUBLİC OF NORTHERN CYPRUS, ABOUT BEİNG APPLİED AUDİT SYSTEM İN TURKİSH REPUBLİC OF NORTHERN CYPRUS

Lütfiye FEDAİ
KKTC Yakındoğu Üniversitesi
Eğitim Yönetimi-Denetimi-Ekonomisi ve Planlaması Bölümü
lutfiye_fedai@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, KKTC Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan Öğretmenlerin ve Milli Eğitim Denetleme Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu'ndaki denetmenlerin Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde uygulanmakta olan Denetim Sistemine olan bakış açılarını belirlemek ve veriler doğrultusunda denetim sisteminin daha etkin ve verimli olabilmesi için bunları iyileştirici çözüm önerileri sunmaktır.

Bu amaçla yola çıkan araştırmacı araştırmayı nitel desende oluşturmuş yapı bakımından yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular sormuştur. Bu bağlamda araştırma ortaöğretim kurumlarında görev yapan 25 öğretmen ve 15 bakanlık denetmeniyle görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada 'Öğretmenler ve denetmenler denetim sistemini farklı şekilde mi algılıyorlar?' problem cümlesinden yola çıkılarak, problemin anlaşılmasına yardımcı olmak üzere dört alt problem cümlesi oluşturulmuştur:

1- Öğretmen ve denetmenler denetim sisteminin içeriğini yeterince biliyor ve şeffaf olduğunu düşünüyorlar mı?
2- Öğretmen ve denetmenler denetmenlerin gerekli donanıma sahip olduklarına inanıyorlar mı?
3- Denetmenler öğretmenlerin alan bilgisi ve yeterli donanıma sahip olduklarını düşünüyorlar mı?
4- Öğretmen ve denetmenler uygulanmakta olan denetim sisteminin çağdaş düzeyde olduğunu ve tüm paydaşları kapsadığını düşünüyorlar mı? Çoklu performans sistemine geçilmesini istiyorlar mı?

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin denetim sisteminin amaçları konusunda kararsız olduğunu ve değerlendirme sürecine yeterince güvenmediğini göstermektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en fazla endişe ettiği konu denetlemenin amacı ve uygulaması ile ilgilidir. Araştırmanın sınırlılıkları araştırmaya katılanların sayısının az olması ve bulguların tüm Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ortaöğretim öğretmenlerinin düşüncelerini yansıtmamasıdır. Araştırmanın önemi; günümüze kadar yeterince üzerinde çalışmamış bir alan olan KKTC'de eğitim denetim sistemiyle ilgili araştırmalara katkı sunması ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim denetimini değerlendirme konusunda gelecekteki uygulamalarına ve kurallarına öneriler sunmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Denetmen, Öğretmen, Denetim, KKTC.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the point of views of the teachers who work in Secondary Schools and the auditors in the National Education Supervision Assessment and Steering Committee, on the Control System which is still used in Turkish Republic of Northern Cyprus and to offer solution for the audit system to be more effective and productive according to this data.

With this aim the researcher, established the research in qualitative pattern, and asked open ended questions which are semiestablished in terms of the structure. In this context, the research was carried out by means of interviewing with 25 teachers who work in Secondary Schools and 15 ministry supervisors.

In this study, four sub-problems are asked to understand the problem of ‘ Do teachers and ministry supervisors perceive the audit system differently?’

Do teachers and ministry supervisors know the contents of the audit systems enough and think that it is transparent?

Do teachers and ministry supervisors believe that ministry supervisors have necessary competence?

Do ministry supervisors think that teachers have necessary competence and knowledge?

Do teachers and ministry supervisors think that the audit system is modern and it covers all its shareholders? Do they want to pass to multiple performance system?

The findings obtained from the research state that the teachers are uncertain about the aims of the audit system and that they do not trust the assessment phase adequately. According to the research findings, the teachers are anxious about the aim and the practice of the supervision. The limitedness of the research is the low number of participants and that the findings do not represent the opinions of all the secondary school teachers who work in Turkish Republic of Northern Cyprus. The importance of the research is that this research contributes to other researches about the education audit system in Turkish Republic of Northern Cyprus which are not studied enough till now and this research offers suggestion about the future practice and rules on the education supervision of Ministry of National Education.

Key Words: Education, Auditor, Teacher, Supervision, Turkish Republic of Northern Cyprus

1. GİRİŞ

Eğitimin pek çok tanımı yapılmaktadır. Yapılan tanımlarda farklılıklar olmakla birlikte, hemen hepsinde ortak olan ana fikir; eğitimin, amaçlanan davranışları planlı etkinliklerle geliştirme sürecidir.(KKTC MEB Teftiş Dairesi, MÜFETTİŞİN EL KİTABI, 1997) Eğitim insana istenilen özellikleri öğrenme yoluyla kazandırmaya çalışır. Bu yüzden, insanın öğrenme sürecinin ne olduğunun bilinmesi ve bu sürece göre öğrenmesinin yönetilmesi önem taşımaktadır(Başaran, 1994). Eğitim ve öğretimin amacına ulaşması için ise, belli standartların ve kalitenin yakalanması gerekmektedir. Eğitimde kaliteyi artırmak için, eğitim sistemi içinde yer alan okulların, kendilerince ve denetim birimlerince değerlendirilmesini içeren “denetim” süreci büyük önem taşımaktadır.

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. İşlevsel bir yapıya ve sağlıklı bir işleyişe sahip olan bir denetim sisteminin, ölçütlerinden sapma eğilimlerini, daha sapmalar meydana gelmeden ve örgütte büyük kayıplara yol açmadan saptaması ve düzeltmeler yapması beklenir. Bu güçte olan bir denetim sistemine sağlıklı bir sistem denebilir (Aydın, 1993). Eğitim sisteminde denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir. Denetim ister okul yönetmenince yapılsın isterse üst düzey yönetmen ve denetmenlerce yapılsın, denetimde tek amaç okulun etkililiğidir. Okulun etkili olabilmesi örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Başar,2000).

Öğretmenlerin eksikliklerinin, hatalarının tespit edilip düzeltilebilmesi için kaliteli bir değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır. Değerlendirme sonucunda elde edilen veriler eğitimi yönlendirecek, eğitimde gelişmeye açık olan alanları belirleyecek ve profesyonel bir gelişim sağlayacaktır. Ancak bu tür bir gelişimin sağlanması, ülkemiz eğitiminde yapılan denetim ağırlıklı değerlendirme ile gerçekleşmesi beklenemez.

Denetim ve değerlendirme birbiriyle sürekli karıştırılan kavramlardır. Knoll(1987)'a göre; denetimde liderlik rolü öne çıkarken; değerlendirmede değerlendirilen açısından yargısal bir rol ön plana çıkar. Eğitim-öğretim etkinliklerinde değerlendirmenin önemli bir yeri vardır. Karara varmak için bir niteliğe ait bazı ölçmeler yapılması zorunludur. Eğitim denetiminde yapılan değerlendirme, çalışmaların niteliğini nicelikle ifade etme olanağı sağlar. Çağdaş ve bilimsel denetim anlayışına göre denetim, sadece kontrol amaçlı değil, aynı zamanda sistemi ve eğitim öğretim sürecini geliştirmek amacıyla yapılır. Bu nedenle daha objektif ve sağlıklı bir denetim için sistemin bütün girdilerini dikkate almak gerekir (Jenkıns, 1998). Bernardin ve Beatty'e göre personel değerlendirmenin iki temel amacı vardır. Bunlardan birincisi, değerlendirme insan kaynaklarından yararlanmayı geliştirir; diğeri personel işlerine temel oluşturur (Bernardin and Beatty, 1984). Değerlendirme personel açısından çalışanın etkililiğini arttırdığı gibi gelişme ihtiyaçlarını da belirler. Etkili bir değerlendirme personele bir hedef belirler. Personel bu hedefe ulaşmak için etkili bir şekilde çalışma ihtiyacı hisseder. Bu nedenle değerlendirmenin gerek kurumun toplam kaliteyi yakalaması açısından gerekse personelin kendini yenilemesi açısından etkili bir şekilde yapılması gereklidir.

Grown, denetmenlerin görevlerine değinirken, denetmenin ilk önce öğretmenlerin öğretmeni olarak öğretmenlere ve yöneticilere yardımda bulunması gerektiğini, esasen bir denetmenin görevinin, öğretmenlerin arzu edilir bir öğretim yapmaları ve öğrencilere uygun düşecek öğrenim imkânları hazırlamaları için, onlara daima ihtiyaçları olan mesleki rehberlikte bulunmak olduğunu ifade etmektedir (Öz, 1977).

Eğitimin denetimi sürecinde denetmenin; rehberlik-işbaşında yetiştirme, değerlendirme, inceleme ve soruşturma boyutlarında çok değişik kesimle iletişimde bulunduğu bir gerçektir. Denetim sürecinde aktif olarak yer alan denetmenin bu yoğun işbirliği ve etkileşimindeki gelişme biçimleri, sonuçta etik ilkelerin biçimlenmesini doğurmakta, denetim alanını ve denetmeni buna zorlamaktadır (Aksoy, 1998).

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de değerlendirme süreci çok önemlidir. Çünkü eğitim örgütlerinde verilen eğitim hizmetinin amacına ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesi eğitim-öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi ve daha iyi bir eğitim verilmesi açısından çok önemlidir. Eğitim örgütlerinde değerlendirme sürecinin önemini belirleyen noktalardan birisi de, çağdaş gelişmelerin eğitim sürecine aktarılması ya da uyarlanması gerekliliğidir. Bu anlamda eğitim-öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi ile ilgili en önemli görev, denetmenlere, okul yöneticilerine ve öğretmenlere düşmektedir. Çünkü merkeziyetçi eğitim sistemlerinde eğitim-öğretimin geliştirilmesi işi merkezden yapılmakta ve eğitim paydaşlarının görüşlerine pek itibar edilmemektedir. Bunun engellenmesi için eğitim paydaşlarının eğitim-öğretim ile ilgili görüşlerini, saptadıkları eksiklikleri, geliştirici uygulamaları ya da önerileri merkez örgüte iletmeleri gerekmektedir.

Yukarıda belirtilenlerin yerine gelmesi için ise eğitim paydaşlarının denetim, eğitim, yönetim gibi konulara ilişkin inanç ya da algılarının aynı yönde olması gerekmektedir. Bu inanç birlikteliği tek tip bir görüşün oluşturulmasından daha çok, farklı görüşlerin bütünleştirilerek yararlı çalışmalar yapılması yönünde olmalıdır. Bu anlamda bu çalışmada, denetim sürecinin önemli

paydaşları olarak görülebilecek olan denetmen ve öğretmenlerin denetim inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. KKTC EĞİTİM DENETİM SİSTEMİ

Kıbrıs Türklerinin Eğitimi'nde Teftiş'i, eğitimin gelişim ve incelenmesine paralel olarak inceleyebiliriz. Osmanlı Dönemi Maarifi ile ilgili bilgilerin yetersiz olması nedeni ile bu konu iki kısımda incelenmiştir:

1. İngiliz Dönemi Maarifi'nde Teftiş (1878 – 16.08.1960)

2. Kıbrıs Türk Eğitimi'nde Teftiş (16.08.1960' dan günümüze):

2.1. İngiliz Dönemi Maarifi'nde Teftiş

İngiliz Kolonisi Maarif Dairesinde pek fonksiyonu olmayan İngiliz Başmüfettiş (Chief Inspector) ile sadece ilkokulların idare, denetim ve teftişinden sorumlu biri Türk diğeri Rum iki İlkokul Başmüfettişi ve her birine bağlı İlkokul Müfettişleri ile Müzik, Resim, Ev İdaresi, Beden Eğitimi, Tarım Konularında "Organizer" denilen uzman müfettişler bulunuyordu. Ortaöğretim için herhangi bir özel teftiş kadrosu yoktu.

1 Eylül 1954 de 1 Türk asıllı Fen Müfettişi (Dr. Hüsnü Feridun) ve 2 Rum asıllı Ticaret-Ekonomi ve Tarih-Coğrafya dersleri için atanan 3 Ortaöğretim Müfettişi İngiliz asıllı Başmüfettişe bağlanarak Ortaöğretim Müfettişliği birimi oluşturulmuştur. Bu oluşumda İngiliz Koloni İdaresi kurmakta olduğu karma ortaöğretim teftiş grubu ile ortaöğretim kurumlarını yakından denetim altına almayı amaçlamıştı. Bunun sonucu olarak bir Türk Okulu Rum müfettiş veya bir Rum Okulu Türk müfettiş tarafından denetlenecekti. Alınan tepkiler üzerine iki yıl aradan sonra Türk ve Rum Başmüfettişlikler olarak ikiye ayrılmıştır.

Kıbrıs İngiliz Milletler topluluğuna dâhil olduğundan, Londra'da Eğitim Bakanlığında Merkezi Otoriteye bağlı Kraliçenin Müfettişlerinden Mr. Tudhope 1955 Kıbrıs'a gelmesinden sonra hızlı bir şekilde, iki toplum için ayrı ayrı teftiş kadroları kurup, teftiş ve idare kadroları birbirinden ayrılmış, her iki toplumda da ilk ve orta öğretim müfettişliklerini kendi Başmüfettişlikleri altında birleşmişlerdir. Müfettişlerden uygun görülenler, teftiş işlerini geliştirmek amacıyla British Council aracılığı ile İngiltere'de zaman zaman gezi ve seminerlere gönderilmiştir.

Mr. Tudhope Kıbrıs' ta sürdürdüğü 3 yıllık Maarif Müdürlüğü sırasında teftiş sistemine Major Inspection (Büyük Teftiş) adı verilen bir yenilik getirmiştir. Buna göre, her okul normal teftişler dışında en çok iki yılda bir "Büyük Teftiş"e tabi tutulup, kapsamlı raporlar hazırlanıyordu. (KASAPÇOPUR, 2007).

2.2. Kıbrıs Türk Eğitiminde Teftiş

2.2.1. Kıbrıs Cumhuriyeti Dönemi

1900'lü yılların başlarında İngiliz idaresinde olan Kıbrıs'ta 1960'a kadar denetim İngilizlerin elinde bulunmaktaydı. 1960'ta Türkler idareyi devralınca okullardaki teftişi de üstlenmeye başladı. Ancak okul ve öğretmen teftişinde belli ve kesin kriterler bulunmamakta, bu kriterleri teftişi yapan kişi kendisinin önceki deneyim ve tecrübesine göre oluşturmakta idi. Müfettiş okula gidince önce binayı kontrol etmekte, daha sonra müdürü denetlemekte ve en son da ders teftişi yani öğretmen teftişi için sınıfa girmekteydi. (TAŞKIN,2011)

1958–1959 Öğretim Yılında Fen Müfettişi Dr. Hüsnü Feridun Tarafından Türk Federasyon Başkanlığına yazılan raporda;

"İlkokulların Teftişi: Teftiş kadrosu, daha az elemanla daha müessir hale getirilmelidir. İlkokullar için 1 Başmüfettiş, 6 Müfettiş, 2' şer Resim, Beden Eğitimi, 1'er Müzik, Okul Bahçeleri, Ev İdaresi olmak üzere 7 özel müfettiş olmak üzere toplam 14 kişilik bir teftiş kadrosu mevcuttur. Bunlar esas itibariyle tavsiye, rehberlik yanında rapor yazmakla görevlendirilmişlerdir.

Tali Okulların Teftişi: Tali Okullar Müfettişliğinin 14 Türk Tali Okulu için Başmüfettiş (Türkçe ve Felsefe), Fen Dersleri Müfettişi, Tarih-Coğrafya Müfettişi ve Matematik Müfettişinden müteşekkil 5 kişilik bir kadrosu vardır." bilgisi verilmektedir. (FERİDUN, Boğaziçi Yayınları)

1 Ocak 1961 tarihinde yürürlüğe girmiş olan Türk Cemaat Meclisi Maarif Dairesi Teşkilât Kanunu'na göre Kıbrıs Türk Cemaatinin eğitim işleri Maarif Dairesi tarafından yürütülmektedir. Bir Müdür ve Muavini tarafından yönetilen Daire İlköğretim Şubesi, Orta-Mesleki-Teknik Öğretim Şubesi, Özel Eğitim Şubesi olarak üç şubeden oluşmaktadır:

Maarif Dairesinin siyasi başı Türk Cemaat Meclisi Üyeleri arasından oluşturulan İcra Heyeti'nin Eğitim İşleri ile ilgili üyesidir(KASAPÇOPUR, 2007).

2.2.2. Türk Toplumu Yönetimleri Dönemi

Kıbrıs Türk Eğitimini ve eğitimde teftişi, Kıbrıs Türk Cemaati'nin siyasi yaşamından ayrı tutmak mümkün değildir. Bu konular ancak, siyasi yaşamın oluşturduğu dönemlere paralel olarak incelenebilir. Kıbrıs Türkleri 21 Aralık 1963'te Kıbrıs Cumhuriyeti Yönetimi'nden dışlandıktan sonra, kendi yönetimlerini oluşturma durumunda kalmışlardır. Kıbrıs Türk Cemaat'inin günümüze kadar geçirdiği yönetim evreleri aşağıdaki gibidir:

Genel Komite Dönemi (21.12.1963 – 28.12.1967) / Kıbrıs Geçici Türk Yönetimi (28.12.1967 – 21.04.1971) / Kıbrıs Türk Yönetimi (21.04.1971 – 01.10.1974) / Otonom Kıbrıs Türk Yönetimi (01.10.1974 – 13.02.1975) / Kıbrıs Türk Federe Devleti (13.02.1975 – 15.11.1983) / Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (15.11.1983 – bugüne) .

1989 yılı ortalarından itibaren dairelerin kadrolarını da içeren "Kuruluş, Görev ve Çalışma Esasları Yasaları" çıkartılmaya ve oluşumları bu yasalara dayandırılmaya başlanmıştır.

2.2.3. Günümüzde KKTC'de Denetimin Yasal Dayanakları

1- KKTC Anayasasının 59(2). Maddesi:

"Her türlü öğretim ve eğitim etkinliği Devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir."

2- Milli Eğitim Yasasının 68(1). Maddesi:

"Eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Bakanlık sorumludur. Bakanlık bu görevlerini bünyesinde yapacağı örgütlenme ve kurumlaşma ile sağlar."

3- Milli Eğitim Yasasının 23(2). Maddesi:

"Eğitim ve öğretim etkinlikleri 53. madde kurallarına bağlı olarak devletin gözetim ve denetimi altında, gerçek kişiler ve özel hukuk tüzel kişileri eliyle de yürütülebilir" denilerek eğitim ve denetime ilişkin temel düzenlemeler yapılmıştır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinin Teftiş Dairesi; 2 Mayıs 2006 tarihli Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu (Kuruluş, Görev ve Çalışma Esasları) Yasasına göre şekillendirilmiştir. Bu kurulun yapılandırılmasında, Bakanlık, ilçe ve okullar seviyesinde görev paylaşımı yapılmıştır.

"Bu Yasada belirtilen görevler aşağıda oluşturulan denetim ve değerlendirme kurulları ve bunlara bağlı Eğitim Başdenetmeni ve Eğitim Denetmenleri eliyle yürütülür" denilerek;

1- **Üst Kurul**: Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Üst Kurulu

2- **Genel Kurul**: Eğitim Denetmenleri Genel Kurulu

3- **İlçe Kurulları**: İlçe Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulları ve

4- **Okul Kurulları**: Okul Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu şeklinde denetim organları oluşturulmuştur.

Oluşturulan bu kurulların kapsam ve görevleri yasada ayrıntılı olarak anlatılmış olup; **Eğitim Denetmenlerinin** görev ve yetkileri ise şu şekilde sıralamıştır:

— Eğitim Denetmenleri, Sorumlu Eğitim Başdenetmeninin gözetiminde yürüttüğü denetim, değerlendirme, araştırma ve inceleme çalışmalarının sonuçlarını ve denetim sırasında saptadığı eksiklik, aksaklık, yetersizlik ve uygunsuzlukları, sorumlu Eğitim Başdenetmeni aracılığıyla Üst Kurul Başkanlığına raporla bildirir;

— Ders, öğretmen ve kurum eğitim denetlemelerinde ve değerlendirmelerinde gözetilecek ilke ve ölçütler çerçevesinde öğretmenlere rehberlik eder, yön verir ve onları işbaşında yetiştirir;

— Eğitim Denetleme Kurulu Başkanı, Başkan Yardımcısı (Md. Muavini) veya sorumlu Eğitim Başdenetmenlerince verilecek mevkiine uygun diğer görevleri yerine getirir, kendisine verilen görevleri raporla sonuçlandırmakla yükümlüdür;

— Görevlerinin etkin ve verimli bir biçimde yerine getirilmesinden, Üst Kurul Başkanı ile Başkan Yardımcısına (Md. Muavini) ve ilgili Eğitim Başdenetmenine karşı sorumludur ve amirleri tarafından verilecek mevkiine uygun diğer görevleri yerine getirir.

2.3. Eski Teftiş Sistemi ile Yeni Eğitim Denetim Sisteminin Temel Farklılıkları

Eski Teftiş Sistemi ile Yeni Eğitim Denetim Sisteminin Temel Farklılıklarını Yapı, Fonksiyon, Hedefler, Ölçme-Değerlendirme ve Rehberlik yönleriyle kısaca karşılaştırmak mevcut durumu algılama ve çalışmanın konusu olan Denetmen ve Öğretmenlerin denetim sistemini nasıl algıladıklarına ilişkin verilecek olan araştırma sonuçlarını yorumlamada yardımcı olacaktır.

TABLO-1: Eski Teftiş Sistemi ile Yeni Eğitim Denetim Sisteminin Temel Farklılıkları

Yapı Bakımından	
Eski	Teftiş Dairesi Müdürü ve müfettişlerden
Yeni	Ust Kurul, Genel Kurul, Ilçe Kurulları ve Okul Kurulları
Fonksiyon Bakımından	
Eski	Sadece Müfettiş Tespitlerine Dayalı Değerlendirme Öğretmen Denetimi

Yeni	Görev ve sorumlulukların paylaşıldığı Kurul yapısı (çoklu denetim-çoklu değerlendirme)
	Çoklu Performans analizine dayalı değerlendirme
	Başarı Göstergesi (Öğrencilerin/Kurumun ulaştığı düzeyin önceki düzeyinden farkı)
Ölçme-Değerlendirme ve Rehberlik Bakımından	
Eski	Program Odaklı (Hangi konular işlenmiş?/ Hangi sürede?)
	Öğretmenin bilgiyi aktarma çabası ve aktarılabilen bilgi miktarı
	Sorun halinde tedbir
Yeni	Öğrenci, Öğretmen, Okul Performansı Odaklı (Hangi bilgi-becerileri kazanmış?/ Hangi düzeyde)
	Öğrencilerin/okulun "neyi", "ne kadar" iyi öğrendiği ön planda
	Sürekli rehberlik Dış Denetim (Bir-iki yılda bir) İlçe Denetim Kurulları (Periyodik ve sürekli bölgesel denetim ve rehberlik) Okul Eğitim Değerlendirme Kurulları, Uzman-Rehber-Formatör Öğretmenler eliyle (Sürekli iç denetim ve rehberlik)

3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yürürlükte olan Denetim Sistemi hakkında Orta Eğitim Kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve Milli Eğitim Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulunda görev yapan denetmenlerin görüşlerini alarak, çözüm önerileri sunmak ve bundan sonraki çalışmalara ışık tutmaktır.

4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu konuda gerekli bilimsel araştırmaların KKTC de hemen hemen yapılmamış olmasının getirdiği bilgi yetersizliği ve buna ek olarak denetimin eğitim alanındaki önemi, bu araştırmanın yapılmasını önemli kılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve denetmenlerin denetime ilişkin algılarının nasıl olduğunu anlamak, farklılıklarını tespit etmek ve nedenlerini ortaya çıkarmak, bu faklılıklarının giderilmesi için neler yapılması gerektiğini belirlemek denetim sürecinin iyi işlemesi ve örgütsel amaçların gerçekleşmesi için önemlidir.

Öğretmen ve denetmenin denetim sürecinde ortak yaklaşımlar sergilemesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin örgütsel amaçları ve Milli Eğitimin genel amaçlarına ulaşmak için önemli bir adım olacaktır.

5. PROBLEM CÜMLESİ

Öğretmenler ve denetmenler denetim sistemini farklı şekilde mi algılıyorlar?

Problemin anlaşılmasına yardımcı olmak ve daha ayrıntılı bakabilmek için dört alt problem cümlesi oluşturulmuştur:

1- Öğretmen ve denetmenler denetim sisteminin içeriğini yeterince biliyor ve şeffaf olduğunu düşünüyorlar mı?

2- Öğretmen ve denetmenler denetmenlerin gerekli donanıma sahip olduklarına inanıyorlar mı?

3- Denetmenler öğretmenlerin alan bilgisi ve yeterli donanıma sahip olduklarını düşünüyorlar mı?

4- Öğretmen ve denetmenler uygulanmakta olan denetim sisteminin çağdaş düzeyde olduğunu ve tüm paydaşları kapsadığını düşünüyorlar mı? Çoklu performans sistemine geçilmesini istiyorlar mı?

6. YÖNTEM

6.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, konuya ilişkin literatür taraması ve uzman görüşlerinden yararlanarak nitel desende oluşturulmuştur. Nitel araştırma, yorumlayıcı yaklaşıma dayanır. Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

6.2. Veri Toplama

Bu araştırmada Nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler iki uç arasında yer alan bir teknik olup, araştırmacıya gereken esnekliği ve kolaylığı sağlamaktadır.(Karasar,1999).

Araştırmada görüşme yöntemi kullanılarak, görünen değil, olgunun altında yatan durum daha sağlıklı ortaya çıkarılabilecektir. Bu modele uygun olarak denetmen ve öğretmenlere yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek,2004)

6.3. Çalışma Grubu

Bu çalışma Lefkoşa ilçesinde Ortaöğretim Kurumlarına bağlı, Beden Eğitimi, İngilizce, Biyoloji, Türkçe ve Bilgisayar ve Fen Bilgisi rehber branşlarından oluşan 25 öğretmen ve 15 bakanlık denetmeniyle yürütülmüştür. Çalışma süresince sınırlı sayıda kişi üzerinde amaçlı örnekleme yolu izlenerek araştırma yapılmıştır.

6.4. Verilerin Analizi

Bu çalışma, denetmen ve öğretmenlerin bir konuya (denetim sistemi) ilişkin düşüncelerini belirlemeye çalıştığı için alan araştırması niteliğindedir. Bir durum tespiti söz konusu edildiği için betimsel bir yöntem benimsenmiştir. Betimleme aşamasında araştırmacı, topladığı verileri kapsamlı bir biçimde tanımlar ve bu şekilde okuyucunun, verilerin toplandığı ortama, verilerin ayrıntısına ve derinliğine, araştırmaya katılan bireylerin görüşlerine ve araştırma sürecine ilişkin bilgileri ilk elden edinmesini amaçlar.(Yıldırım ve Şimşek, 2005) Araştırmanın uygulaması, araştırmacı tarafından literatür taranarak oluşturulmuş görüşme sorularıyla veri toplanması seklinde gerçekleştirilmiştir. Denetmenler için 14, öğretmenler için 13 soru geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin

frekans değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, araştırma bulgularının iç-güvenirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla denetmen ve öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır.

Görüşme sorularının hazırlanması ve toplanan verilerin analizi için denetim ilkelerinin niteliğine uygun bir araştırma çatısı kurulmuştur.

7. BULGULAR

7.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Denetmen ve öğretmenlere denetim sisteminin yeterince bilinirliği ve şeffaflığı hakkında sorulan soruların sonucunda yapılan analizde iki grubunda sistemin bilinir olduğu ve şeffaf olduğu konusunda birleştikleri görülmektedir. Durum Tablo 2'de gösterilmiştir.

TABLO–2: Öğretmen ve denetmenler denetim sisteminin içeriğini yeterince biliyor ve şeffaf olduğunu düşünüyorlar mı?

Denetmen	Sorumluluğunuz altında olan öğretmenlere nasıl bir denetim kriteri/kriterleri uygulayacağınız hakkında onları yeteri kadar bilgilendirdiniz mi?		
		f	%
	Evet	13	86,67%
	Hayır	1	6,67%
	Kısmen	1	6,67%
	Uygulanmakta olan denetim sistemini nasıl buluyorsunuz? Sizce şeffaf ve bilimsel mi?		
		f	%
	Evet	3	20,00%
	Hayır	5	33,33%
	Kısmen	7	46,67%
Öğretmen	Denetmeninizin, performansınızı yeteri kadar şeffaf değerlendirdiğine inanıyor musunuz?		
		f	%
	Evet	15	60,00%
	Hayır	8	32,00%
	Kısmen	1	4,00%
	Bilmiyorum	1	4,00%
	Denetmeniniz, size uygulayacağı kriterler ve sizden bekledikleri konusunda yeterli bilgilendirme yapıyor mu?		
		f	%
	Evet	15	60,00%
	Hayır	10	40,00%
	Uygulanmakta olan denetim sistemini nasıl buluyorsunuz? Sizce şeffaf ve bilimsel mi?		
		f	%
	Evet	10	40,00%
	Hayır	12	48,00%
	Kısmen	3	12,00%

7.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Denetmenlerin ve öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar göz önüne alındığında denetmenlerin denetim için yeterli donanıma sahip oldukları algısı vardır. Durum Tablo 3'te gösterilmiştir.

TABLO–3: Öğretmen ve denetmenler denetmenlerin gerekli donanıma sahip olduklarına inanıyorlar mı?

Denetmen	Öğretmenleri değerlendirmek için ayırdığınız zaman yeterli oluyor mu?		
		f	%
	Evet	4	26,67%
	Hayır	9	60,00%
	Kısmen	2	13,33%
	Sorumluluğunuzda olan öğretmenlerin mesleki gelişimine katkınız oluyor mu? Onların genel kültür ve pedagojik alan bilgilerini yeterli buluyor musunuz?		
		f	%
	Evet	12	80,00%
	Hayır	2	13,33%
	Cevap Yok	1	6,67%
	Öğretmenlerinizi denetlerken donanımınızın yeterli olduğuna inanıyor musunuz?		
		f	%
	Evet	15	100,00%
	Hayır	0	0,00%
	Öğretmenin dersini izledikten sonra, ders ile ilgili görüşlerinizi açıklar mısınız?		
		f	%
	Evet	15	100,00%
	Hayır	0	0,00%
Öğretmen	Denetmeninizin sizi değerlendirmek için ayırdığı zamanı yeterli buluyor musunuz?		
		f	%
	Evet	12	48,00%
	Hayır	13	52,00%
	Denetmenlerin mesleki gelişiminize katkıları var mı? Çeşitli öğretim programları yapıp planlı çalışmanız için gerekli yardımı yapıyorlar mı?		
		f	%
	Evet	15	60,00%
	Hayır	9	36,00%
	Kısmen	1	4,00%
	Denetmenler sizleri denetlerken gerekli donanıma sahip olduklarına inanıyor musunuz?		
		f	%
	Evet	15	60,00%
	Hayır	8	32,00%
	Kısmen	2	8,00%
	Denetmenler dersinizi gözlemledikten sonra size, dersinizle ilgili geri dönüş veriyorlar mı?		
		f	%
	Evet	21	84,00%
	Hayır	1	4,00%
	Kısmen	1	4,00%
	Cevap Yok	2	8,00%

7.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.

Denetmenler öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olduğunu düşünürken, öğretmenler ise denetim sistemi içerisinde sergiledikleri davranışlarla yeterli donanıma sahip olmadıklarını yansıtmışlardır. Durum Tablo 4'te gösterilmiştir.

TABLO–4: Denetmenler, öğretmenlerin alan bilgisi ve yeterli donanıma sahip olduklarını düşünüyorlar mı?

Denetmen	Oğretmenler kendilerinde aranan özellikleri sergiliyorlar mı?		
		f	%
	Evet	1	6,67%
	Hayır	2	13,33%
	Kısmen	3	20,00%
	Cevap Yok	9	60,00%
Öğretmen	Denetmen sizi denetlemeye geldiği zaman hazırlığınız yoksa ne tür bir davranış geliştirirsiniz? Hazırlık yapar mısınız?		
		f	%
	Evet	11	44,00%
	Hayır	14	56,00%
	Denetmeniniz dersinizi izlerken rahatsız oluyor musunuz?		
		f	%
	Evet	23	92,00%
	Hayır	2	8,00%

7.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çoklu performans sistemine geçilmesine ilişkin düşünceleri denetmenlerden kısmen farklı olduğu anlaşılmakta; şu andaki denetim sisteminin şeffaf olmakla birlikte sorunları olduğu vurgulanmaktadır. Durum Tablo 5'te gösterilmiştir.

TABLO–5: Öğretmen ve denetmenler uygulanmakta olan denetim sisteminin çağdaş düzeyde olduğunu ve tüm paydaşları kapsadığını düşünüyorlar mı, Çoklu performans sistemine geçilmesini ister mi?

Denetmen	Uyguladığınız denetim kriterleriyle öğretmenlerin performansını tam olarak ölçtüğünüze inanıyor musunuz?		
		f	%
	Evet	2	13,33%
	Hayır	7	46,67%
	Kısmen	6	40,00%
	Denetimde geçilmesi hedeflenen çoklu performans sistemi (denetmen, müdür, zümre, öğrenci, veli) ile şu an uygulanmakta olan denetim sistemi arasında tercih yapmanız gerekirse hangisini tercih ederdiniz? Çoklu performans sistemini ister misiniz?		
		f	%
	Evet	14	93,33%
	Hayır	0	0,00%
	İkisinin Arası	1	6,67%

	Öğretmenlerin denetime karşı ilgilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Olumlu mu?		
		f	%
	Evet	11	73,33%
	Hayır	2	13,33%
	Kısmen	2	13,33%
Öğretmen	Denetimde geçilmesi hedeflenen çoklu performans sistemi (denetmen, müdür, zümre, öğrenci, veli) ile şu an uygulanmakta olan denetim sistemi arasında tercih yapmanız gerekirse hangisini tercih ederdiniz? Çoklu performans sistemini ister misiniz?		
		f	%
	Evet	11	44,00%
	Hayır	12	48,00%
	Kısmen	1	4,00%
	Cevap Yok	1	4,00%
	Denetim sisteminin içerisinde denetmen öğretmen ilişkileri nasıldır?		
		f	%
	Olumlu	16	64,00%
	Olumsuz	8	32,00%
	Kısmen	1	4,00%

8. YORUM VE SONUÇ

KKTC eğitim denetimi sistemi hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri arasında fark olup olmadığı varsa nasıl bir fark olduğuna ilişkin araştırmadan çıkan sonuçlar ışığında, sisteme ilişkin, birbirinden tümüyle kopuk bir algının olmadığı, benzer algı ve yargıların bulunduğu; ancak sistemin ne olduğu ve ne olması gerektiği konusunun, öğretmenler daha fazla olmakla birlikte, her iki kesim için de aydınlatılması ve sınırlarının netleştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Buna göre;

1- Mevcut denetim sisteminin şeffaf ve bilimsel olduğu düşünülmekle birlikte birçok aksaklık ve sorunun olduğu,

— *Hizmet içi eğitim geliştirilmeli, denetmen raporlarına değer verilmeli, soruşturmalar karara bağlanmalı*

— *Siyasi kaygılar yerine bilimsellik olmalı*

— *Değerlendirme Raporları Öğretmenlere Gösterilmeli*

— *Açık ve paylaşımcı olmalı gibi* denetmen ifadelerinden,

— *Bilgilendirme yapmamaktadırlar*

— *Kriterlerden bahsedilmiyor* gibi öğretmen ifadelerinden anlaşılmaktadır.

2- Sistemin gerek denetmenler gerekse de öğretmenlerce anlaşılmayan yanlarının olduğu,

— *Bazı bölümler hakkında yeterince veriye sahip değilim,*

— *Kriterleri tam olarak kullansak bile yeterince ölçemeyiz,*

— *İdari kadrodan alınan bilgiler tarafsız olmayabilir,*

— *Bir iki günlük sürede gözlem yapmak zor* gibi denetmen ifadelerinden,

— *Şeffaflık denetmenlere bağlı,*

— *Denetmenden denetmene değişiyor,*

— *1 dönemde en az 2 değerlendirme olmalı* gibi öğretmen ifadelerinden anlaşılmaktadır.

3- Geçmiş "teftiş" algısının halen devam ettiği "denetim" kavramı ve içeriğinin özümsenmediği,

— *Alt-üst ilişkisi var arkadaşça olmalı*

— *Baskın niteliğinde olmamalı*

— *40 dakikada performans değerlendirilemez* gibi öğretmen ifadelerinden,

— *Konumlarına uygun ilişki olmalı* gibi denetmen ifadelerinden anlaşılmaktadır.

4- Denetmenlerce yapılan denetimlerde uygulama farklarının olduğu,

— *Öğretmenler gerekli yardımı göremiyor*

— *Denetmen görüş alışverişinde bulunuyor, bilgilendiriyor*

— *Yılbaşında belirttikleri kriterlere uymuyorlar* gibi öğretmen ifadelerinden anlaşılmaktadır.

5- Öğretmenlerin denetimden rahatsız olduğu,

— *"Denetmeniniz dersinizi izlerken rahatsız oluyor musunuz?" sorusuna %92.00 EVET* cevabı vermesinden anlaşılmaktadır.

6- Denetmen sayısının yetersiz olduğu ve zamanında denetim yapılamadığı,

— *"Öğretmenleri değerlendirmek için ayırdığınız zaman yeterli oluyor mu?" sorusuna denetmenlerin %60.00 HAYIR* cevabı vermelerinden ve

— *Sadece yeni öğretmenler denetleniyor* gibi ifadelerden anlaşılmaktadır.

7- Denetmenlerin etkinliklerinin yetersiz olduğu,

— *Denetmenin sorumlulukları fazla, kadro sayısı az, okulların özerkliği inisiyatifi yok*

— *Hizmet içi eğitim geliştirilmeli, denetmen raporlarına değer verilmeli, soruşturmalar karara bağlanmalı* gibi ifadelerden anlaşılmaktadır.

8- Denetmenlerin öğretmenleri kısmen yeterli buldukları,

— *Öğretmenler, olması gereken özellikleri sergiliyorlar mı? sorusuna %20.00 kısmen cevabı verilmesi ve*

— *Sınıf yönetimi ve materyal geliştirme kabiliyeti ile kitabın dışına çıkabilmeleri gerekir*

— *Güncel gelişmelerden haberdar olmalı, özverili olmalı ve takım çalışmasına açık olmalı* gibi ifadelerden anlaşılmaktadır.

9- Öğretmenlerin Denetmenleri 'Rehber' olarak görmek istedikleri,

— *Sizce KKTC Denetim sistemi içerisinde denetmenin rolü ne olmalıdır? Sorusuna %56.00 oranında REHBER* cevabı verilmesinden anlaşılmaktadır.

10- Hedeflenen 'Çoklu Performans Sistemi'nin genel olarak uygun görülmesine rağmen öğretmenlerde bazı kuşkular yarattığı anlaşılmaktadır,

— *Denetimde geçilmesi hedeflenen çoklu performans sistemi (denetmen, müdür, zümre, öğrenci, veli) ile şu an uygulanmakta olan denetim sistemi arasında tercih yapmanız gerekirse hangisini tercih ederdiniz? Sorusuna %48.00 HAYIR, %44.00 EVET* cevabı verilmesinden anlaşılmaktadır.

9. ÖNERİLER

1- Denetmenler, çağdaş denetim yöntem ve teknikleri konusunda sürekli hizmet içi eğitime alınmalıdır.

2- Denetmenlerin kendi kendilerini yetiştirmelerine olanak tanınmalıdır. Bunun için lisansüstü eğitim yapmaları teşvik edilmeli, alanlarıyla ilgili yayınları izlemeleri sağlanmalıdır.

3- Denetmenlerin ulaşım sorunları çözülmelidir. Denetmenlerin kamu araçlarından yararlanmaları kolaylaştırılmalıdır.

4- Denetmen başına düşen öğretmen sayısını azaltmak için denetmenlerin sayıları artırılmalıdır.

5-Öğretimin denetimini yapan denetmenler, disiplin soruşturmalarında görevlendirilmemelidir. Disiplin soruşturmasını yapacak denetmenler ayrıca istihdam edilmelidir.

6- Denetmenlerin kadro ve statülerini iyileştiren önlemler alınmalıdır.

7- Denetmenlik görevine Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisans ve-veya lisansüstü eğitim alanlar atanmalıdır.

8- Öğretmenlerin denetim konusunda bilgilendirilmesi ve algılarının değiştirilebilmesi için hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir.

9- Öğretmenlerin denetim sürecinde ve sonrasında kriterler ve denetimin sonuçları hakkında bilgilendirilmeleri için tedbirler alınmalıdır.

10- Eğitim denetimi sisteminin henüz oluşturulmayan ayakları (ilçe kurulları ve okul kurulları) bir an önce tamamlanmalıdır.

KAYNAKLAR

AKSOY, A.H.(1998). *Eğitim Denetiminde Etik*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

AYDIN, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

BAŞAR, H. (2000) *Eğitim Denetçisi,* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BAŞARAN, İ. E. (1994) *Eğitim Yönetimi,* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

BERNARDİN, H.J. and Beatty, Richard W.(1984). Performance Appraisal: Assessing

FERİDUN, Hüsnü(Dr.), EĞİTİMLE BİR ÖMÜR, Boğaziçi Yayınları

JENKINS, Lee. İmproving Student Learning. (Çev: Gönül Yenersoy), (1998)İstanbul, Kalder Yayınları

KARASAR, Niyazi. (1995) *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* Ankara: 3A Eğitim Araştırma Danışmanlık Ltd.

KASAPÇOPUR, Ahmet (2007), *Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi*, TC MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı.

MÜFETTİŞİN EL KİTABI (1997), KKTC MEB Teftiş Dairesi.

KNOLL, K.(1987).Supervision for Better Supervision (Practical Techiqes for

ÖZ, F.(1977). *"Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü"*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

TAŞKIN İley, KKTC Denetleme Değerlendirme Yönlendirme Kurulu Müdür Muavini,(2011), Yayınlanmamış Makale.

YILDIRIM, A., ŞİMŞEK,H.(2004) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara-Seçkin Yayıncılık.

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ İLETİŞİMDE ETKİLİLİK BECERİSİNİN ÖĞRETİM ELEMANLARI VE 4. SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARI TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

THE EVALUATION, BY PROSPECTIVE TEACHERS AT THE 4TH GRADE STUDENTS, ABOUT THE COMMUNICATION EFFECTIVENESS SKILLS OF THE TEACHING STAFF AT EDUCATION FACULTIES

Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM
Pamukkale Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Kınıklı Kampüsü, 20070 DENİZLİ,
arerdem@pau.edu.tr
Doktora Öğrencisi Emine GÖZEL
Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

ÖZET

Bu çalışmada Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 4. sınıf öğretmen adaylarının ve öğretmen adaylarına eğitim veren öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretim elemanlarının iletişimde etkililik becerileri araştırılmıştır. Veriler Canan Çetinkanat tarafından geliştirilen "Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği" uygulanarak elde edilmiş, araştırmada ölçeğin "etkililik" boyutu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 4. sınıf öğretmen adayları ile öğretim elemanları oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından 4. sınıf öğretmen adayları ve öğretim elemanları oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örnekleme 397 4. Sınıf öğretmen adayı ve 100 öğretim elemanı alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde "SPSS for Windows (Statistical Packages for Social Sciences)" paket programı kullanılmıştır. Ölçme aracının iç tutarlılığı Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı r= 0, 70'dir. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda, 4. sınıf öğretmen adaylarının ölçekteki görüşleri % 48.9 ile "*Çoğu zaman*", öğretim elemanlarının ölçekteki görüşleri % 52,0 ile "*Hemen hemen her zaman*" şeklindedir.

Anahtar kelimeler: Eğitim Fakültesi, dördüncü sınıf öğretmen adayı, öğretim elemanı, iletişimde etkililik

ABSTRACT

In this study, we investigated the knowledge of the evaluation, by prospective teachers' opinions at the 4th grade students, about communication effectiveness skills of the teaching staff at Education Faculty of Pamukkale University. The data was obtained through the scale for "The teachers' communication skills" which was developed by Canan Çetinkanat and the communication effectiveness characteristics of the scale were used in the research. The population of the study was comprised of the 4th year students at the Education Faculty of Pamukkale University. Because it was almost impossible to reach the whole population of the study, the prospective teachers at the 4th year and the teaching staff were made up through rational sampling method. As a result of the application, the Cronbach's Alpha consistency co-efficient was found as r= 0, 70. As with the communication effectiveness level of the teaching staff at Pamukkale University Education Faculty, opinions of the prospective teachers at the 4th year grade are "*often*" with 48.9%. As with the same subject, concerning

opinions of the teaching staff at the Education Faculty of Pamukkale University are "*almost always*" with 52,0 %.
Key words. Education Faculty, the prospective teacher at 4th year's grade, the teaching staff, communication effectiveness

GİRİŞ

İletişim ve eğitim bugün artık birbirinden ayrılmaz iki kavramı ifade etmektedir. Bunun temel nedeni; eğitimin amaçlarını gerçekleştirmenin tek yolunun iletişim kurmaktan geçmesinden kaynaklanmaktadır (Deryakulu, 1992). Eğitimde davranış değişikliği oluşturma söz konusudur ve bu değişim iletişim süreciyle gerçekleştirilmektedir (Ergin ve Geçer, 1999). İletişim, basitçe bir düşünce veya fikrin iki kişi arasında transferidir. Kişinin biri aktarıcı, öbürünü de alıcı olarak düşünürsek, tüm yapmanız gereken mesajın ikisi arasında en verimli şekilde yol almasını temin etmektir (Allan, 2004).

Bir örgütte etki sağlama kabiliyeti, kısmen iletişim sürecinin etkililiğine bağlıdır (Alkan, 1983). Etkili bir iletişim için vericinin, anlatmak ve paylaşmak istediğini en iyi ve etkili biçimde anlatabilecek simgeleri seçme ve bunları bir kanalla alıcıya iletmesi sorumluluğuna koşut olarak; alıcının da bu simgelerin neyi anlattığını kavraması ve simgeleri vericinin kafasındaki anlama uygun bir biçimde anlamlandırması sorumluluğu vardır (Sever, 1998). Arslantaş (1999) ve Çetinkanat (1997) iletişimde etkililiği, eğitimcinin öğrenmeyi gerçekleştirmesi, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmesini kapsaması olarak tanımlar (akt. Keçeci ve Taşocak, 2009). İletişimin etkinliğinin ölçütü bir iletişim sürecinde karşımızdakine ya da hedef kitleye yönelttiğimiz bildirinin karşılığında, amaçladığımız sonucun alınıp alınmamasıdır (Kuzu, 2003). Başka bir deyişle, iletişimde etkililik becerisinin istenilen sonuçlara ulaşılıp ulaşılmadığı önemlidir.

Öğretmen ve öğretmen adayının iletişimde etkililik becerisini kazanmasının önemi

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci, toplumların tüm unsurlarını yoğun şekilde etkilemektedir. Bu etki ekonomik, sosyal, politik ve kültürel alanlarda kendini göstererek, toplumlarda yeniden yapılanma sürecini de beraberinde getirmiştir. Bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilmek için, toplumla uyum halinde yaşayan, toplumu geliştirecek niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde en önemli unsur olan eğitim sistemlerinin de yeniden yapılanmasını gerektirir. Toplumu geliştirecek niteliklere sahip bireylerin yetişmesi ise eğitim sisteminin önemli bir parçası olan nitelikli öğretmenler ile olanaklıdır (Pehlivan, 2005). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, öğrenmeyi etkileyen temel etkendir. Bu olgu öğretici açısından ciddî bir sorumluluğu beraberinde getirmektedir. Öğrenme kolaylığı, öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme ve azami verimi sağlama öğreticinin etkili iletişim becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir (Kuzu, 2003).

Etkili iletişim becerileri, öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrenme süreci en genel anlamda bir iletişim sürecidir. Bu süreçte, mesaj alış-verişinin anlamlı olması, öğretmenin yeterlikleri ile ilgilidir. Sınıf-içi iletişimin niteliği, öğrencilerin kişilik gelişimleri ve başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur (Pehlivan, 2005). Öğretmen ders içinde öğrencilerine karşı kendini sadece bilgi aktarma aracı olarak görmeyip, aynı zamanda olumlu istendik iletişim becerileri sunması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Öğretmenin benimsediği ve sahip olduğu iletişim becerileri öğretimin kalitesini, sınıf yönetimini ve öğrencilerin derse olan ilgilerini çekmede etkili olacağının önemi unutulmamalıdır (Karagöz ve Köstereliogğlu, 2008).

Eğitimde amaç öğrencileri başarıya ulaştırmak olduğundan, öğretmenler etkili iletişim becerilerini bilmek ve uygulamak durumundadırlar (Ercoşkun ve Diğerleri, 2006). Özetle, tüm eğitim

ve öğretim etkinliklerinin bir iletişim süreci olduğu düşünülürse eğitmenlerin iyi bir iletişimci ve etkili bir iletişimin nasıl kurulacağı yönünde bilgi sahibi olmaları önemlidir (Karagöz ve Köstereliogğlu, 2008). Bu tür davranışlara sahip öğretmenler de, öğretim sürecinde etkili bir izlenim oluşturup, öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurarak öğretici kişiliklerini en üst noktaya kadar taşıyabilmektedir (Şen ve Erişen, 2002).

Öğretmen adayı-öğretim elemanı ilişkisinde iletişimde etkililik becerisinin önemi

Eğitimci ve öğrenci ilişkileri karşılıklı ihtiyaçlara cevap verdiği oranda eğitim ortamını olumlu etkileyecektir. Etkili ve verimli ilişkilerin kurulması hem öğretim elemanlarına hem de öğrencilere sorumluluklar getirmektedir. Öğrenci, iletişimde bulunduğu öğretim elemanının davranışlarından etkilenir (Keçeci ve Taşocak, 2009).

İletilen mesaj istenen davranışların ortaya çıkmasında etkili olamıyorsa, iletişimde etkililik sorunu ortaya çıkar (Şıraman, 2006). Carr (2003)'a göre iletişim becerileri etkin olarak kullanılamadığında karşı tarafı etkili olarak dinleyememe, karşı tarafı onun değer yargıları veya dünya görüşüne göre algılayamama, sürekli ya da çok konuşma, sözsüz iletişimi doğru ve yerinde kullanamama gibi sorunlar yaşanabilmektedir. Bu becerilerin herhangi birinde ya da bazılarında sorun yaşanması ise iletişimin başarılı ve sağlıklı olmasını engellemektedir (akt. Acar, 2009). Bu nedenle iletişim sorunlarının ortadan kalkması veya oluşmaması için öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Sınıf ortamında çok yönlü bir iletişim söz konusudur. Bazen bir öğrenciye gönderilen mesaj bir başka öğrenci üzerinde daha etkili olabilir. Ayrıca öğrenci-öğrenci iletişimi de çok yoğundur ve bu aynı anda birçok duygu ve düşünceyi harekete geçirdiği için dersin akışını etkiler (Kuzu, 2003). Bu nedenle öğrenme sürecinde iletişimin etkililiği önemlidir. İletişim süreçlerini etkili olarak kullanmak, bu süreçleri iyi anlamak ve yeterlilik düzeyi artırmakla mümkün olur (Sayers ve diğerleri, 1993; akt. Acar, 2009).

Öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencilerin gelişimi üzerinde çok önemli rol oynamaktadır. Öğretmen, kurduğu iletişim biçimiyle öğrencisine örnek olur. Öğretmenin öğrenciyle olumlu iletişim başarısını ve verimini de artırır (Şıraman, 2006). Hoşgörür (2002)'e göre, iletişimde etkililiği sağlamak için kaynak alıcının ilgisini çekmeli, yaşantı alanına uygun semboller kullanmalı, iletinin gereksinimleri karşılayacak önermeler taşımasını sağlamalı, amaçlanan etkilerin alıcının davranışlarını geliştireceği ortamdaki rol ve statülere uygun olmasını sağlamalıdır (akt. Topluer, 2008). Böylelikle öğretmenler olumlu bir öğrenme ortamı oluşturarak iletişim sürecinin etkililiğini sağlamış olacaklardır.

İletişimin etkililiğiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Bulut (2004) "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmasının sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerisinin "etkililik" ve "yeterlilik" alt boyutlarında yüksek ortalamaya sahip olduğunu bulmuştur. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki verimlilik derecelerine ilişkin algılamalarına göre iletişim becerileri toplam puanları ortalamaları arasında ve iletişim becerileri alt ölçekleri olan "empati, "eşitlik, "etkililik" ve "yeterlilik" puanlarının ortalamaları arasında fark olduğu belirtilmiştir. Şıraman (2006) "Etkili Öğretmenlik Eğitiminin Öğretmenlerin İletişim Becerilerine Etkisi" isimli çalışmasında, etkili öğretmenlik eğitiminin birinci kademede görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Nacar (2010) "Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " isimli araştırmasında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinde cinsiyete göre Empati, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarında; yaş, kıdem ve görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda; mezun olunan okul değişkenine göre Empati, Saydamlık, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında fark bulmuştur. Okutulan sınıf düzeyine göre iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri açısından bir fark olmadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Yılmaz, Yoncalık ve Çimen (2010) "İletişim Becerisi İle Öğretimde Yeterlik Arasındaki İlişkinin Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi (Beden Eğitimi ve Spor Alanı) " adlı çalışmasında, öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerisi düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergin ve Geçer (1999) "Öğrenci Algılarına Göre Öğretim Elemanlarının İletişim Biçimleri" isimli çalışmalarında, öğrencilerin öğretim elemanlarının iletişim biçimleriyle ilgili ifadelere orta düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Sınıf içi iletişimi etkili kılmada öğretim elemanlarının çok yeterli olmadıkları sonucuna varmışlardır. Ayrıca öğretim elemanı-öğrenci iletişiminde saydamlık, saygı ve ilginin önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Onursal (2004) tarafından Beden Eğitimi Spor Yüksekokulunda, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini karşılaştırmak amacıyla yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşleri üniversite ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı farklılık göstermiştir. Bayan öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında empati, saydamlık, eşitlik ve etkililik boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Bunun yanında, Ege, Çukurova, Celal Bayar Üniversitesi öğretmen adaylarının görüşleri arasında yeterlilik boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür (Çağlayan, 2007). Yılmaz ve Çimen (2008) "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri" beden eğitimi öğretmen adaylarının etkili iletişim becerilerine sahip olduklarını tespit etmiştir (akt. Yılmaz, Yoncalık ve Çimen, 2010).

Günbayı (2005) "İlköğretim Okullarında Bir Yönetim Süreci Olarak İletişimin Etkililiği" adlı araştırmasında, ilköğretim okulundaki öğretmenlerin iletişim sürecinin etkiliğine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin, çalıştıkları okullardaki iletişim sürecini genel olarak yüksek düzeyde etkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin okullardaki iletişim sürecinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin sınıfa, branşa, cinsiyete, kıdeme ve medeni duruma ilişkin anlamlı farklılık oluşturmadığı ifade edilmiştir. Yine aynı araştırmanın sonucuna göre yaş değişkeninde, okullardaki iletişim sürecini yüksek yaş grubundaki öğretmenler düşük yaş grubundaki öğretmenlerden daha etkili olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde öğrenim durumu değişkeni açısından ilköğretmen okulu, iki yıllık ve üç yıllık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler okullardaki iletişim sürecini yüksek öğretmen okulu ve fakülte mezunu öğretmenlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Birol (1996) "Öğretim Elemanlarının İletişimsel Etkililiklerine Yönelik Karşılaştırmalı Değerlendirme (Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve KKTC Atatürk Öğretmen Koleji Örneği)" adlı araştırmasında, sınıf öğretmeni yetiştiren öğretim kurumlarında, görev yapan öğretim elemanlarının, iletişimsel etkililikleri öğrenci görüşleri açısından belirlenmiş ve öğretim elemanlarının iletişimsel etkililikleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, akademik unvanlarına, hizmet öncesinde iletişim dersi alma durumlarına ve görev yaptıkları öğretim kurumlarına göre karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının, ortalamanın biraz üstünde bir iletişimsel etkililiğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yine araştırma sonucunda öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının cinsiyetlerine, unvanlarına ve görev

yaptıkları öğretim kurumlarına göre iletişimsel etkililik yönünden farklılaşmadığı ancak üst düzey kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının iletişimsel etkililiklerinin düşük olduğu belirtilmiştir.

Öğretim elemanları, öğretmen adaylarını iletişim etkililiğinin özelliklerine uygun olarak yetiştirmeleri açısından öğretim elemanlarının iletişimde etkililik becerileri çok önemlidir. Çünkü onların hedeflerine planlanan biçimde ulaşılmalarında yardımcı olur. Böylelikle öğretim elemanları; sınıf atmosferini sağlamaları, derste anlatılanları özetlemeleri, gerektiğinde açıklamalarda bulunmaları, öğrencileriyle yüz yüze iletişime geçmeleri gibi iletişimde etkililik becerilerine sahip nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca araştırma, öğretim elemanlarının iletişimde etkililik becerileri geliştirmeleri ve öğretim elemanları bu konudaki kazanımlarını öğretmen adaylarına aktarma bağlamında katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmada Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde hizmet öncesi eğitim gören 4. sınıf öğretmen adaylarının ve öğretmen adaylarına eğitim veren öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi araştırılmıştır. Alt problemler olarak (1) Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi ve bu görüşlerin cinsiyet ve anabilim dalına göre farklılık gösterip göstermediği (2) öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda, öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi ve bu görüşlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, unvan, anabilim dalı, eğitimde iletişim programına katılıp katılmamasına göre farklılık gösterip göstermediği (3) öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi hakkında, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. 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 (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde hizmet öncesi eğitim gören 4. sınıf öğretmen adayları ile hizmet öncesi eğitim veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından 4. sınıf öğretmen adayları ve öğretim elemanları oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örnekleme 397 4. sınıf öğretmen adayı ve 100 öğretim elemanı alınmıştır.

Veri toplama aracı ve güvenirliği

Veriler Canan Çetinkanat tarafından geliştirilen "Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği" uygulanarak elde edilmiştir. Ölçeğin kullanılan etkililik boyutu 10 madde ve likert türünde 6 seçenekten (1 = Hiçbir zaman, 2 = Çok seyrek, 3 = Bazen, 4 = Çoğu zaman, 5 = Hemen hemen her zaman ve 6 = Her zaman) oluşmaktadır. Yüksek puanlar iletişimde etkililik açısından nitelikli olduğunu ifade etmektedir. Çetinkanat (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal çalışmada "etkililik" alt boyutunun Cronbach Alpha değeri; 0.45 olarak bulunmuştur (Keçeci & Taşocak, 2009: 132–133). Bu çalışmada Alpha Güvenirlik Katsayısı .70 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Ölçekle elde edilen veriler bilgisayara aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde "SPSS For Windows (Statistical Packages for Social Sciences)" paket programı kullanılmıştır. Anketteki sorulara verilen cevaplar alt problemlere uygun olarak bilgisayarda kodlanmıştır.

Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen verileri çözümlemede "betimsel istatistik" teknikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) ve verilerin dağılımı normal dağılım göstermediğinden "nonparametrik istatistik" teknikleri (Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis analizi) kullanılmıştır. Bağımlı değişkenin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit için tek örneklemli Kolmogorov Simirnov testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bağımlı değişkenin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. (z:1,807 p > 0,003). Bu nedenle nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis analizi kullanılmıştır.

Süreksiz olan ölçekteki cevap seçenekleri, istatistiksel işlemlerle elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için geliştirilen bir ölçekle "sürekli" hale getirilmiştir. Sorunla karşılaşma derecesi bölümündeki 5 aralık 6 seçeneğe bölünmüş (5: 6 = 0.83); bulunan sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren ilave edilerek: 1.00 – 1.82 Hiçbir zaman, 1.83 – 2.66 Çok seyrek, 2.67 – 3.50 Bazen, 3.51 – 4.34 Çoğu zaman, 4.35 – 5.18 Hemen hemen her zaman ve 5.19 – 6.00 Her zaman şeklinde yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde daha önce belirlenmiş olan alt problemlere yanıt verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının ölçekteki görüşleri % 48.9 ile "*Çoğu zaman*" şeklindedir. Hizmet öncesi eğitim gören 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutundaki ölçekteki görüşleri % 2,3'ü "*Çok seyrek*", % 23,9'u "*Bazen*", % 48,9'u "*Çoğu zaman*", % 20.7'si "*Hemen hemen her zaman*", % 4.3'ü "*Her zaman*" şeklindedir.

Tablo 1 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin frekans, yüzde değerleri ve katılım düzeyleri

Dördüncü sınıf öğretmen adaylarına göre hizmet öncesi eğitim veren öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi	Frekans	%	Katılım Düzeyi
1.83 – 2.66		□,3	Çok seyrek
2.67 – 3.50	95	23,9	Bazen
3.51 – 4.34	194	48,9	Çoğu zaman
4.3□□– 5.18	82	20,7	Hemen hemen her zaman
5.19 – 6.00	17	4,3	Her zaman
Toplam	397	100,	

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının ölçekteki görüşleri "*çoğu zaman*" şeklinde olması öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını, iletişimde etkililik konusunda başarılı buldukları şeklinde yorumlanabilir. Bulgular Birol

(1996) tarafından yapılan çalışmada, öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının, ortalamanın biraz üstünde bir iletişimsel etkililiğine sahip olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

Yılmaz, Yoncalık ve Çimen (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerisi düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bahsedilen sonuç, bu araştırmanın bulgularını tam olarak paralellik göstermese bile, desteklediği söylenebilir. Ergin ve Geçer (1999) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenciler, öğretim elemanlarını sınıf içi iletişimi etkili kılmada çok yeterli bulmadıkları sonucuna varmışlardır. Araştırma bulguları Yılmaz, Yoncalık ve Çimen (2010) araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

Öğretim elemanlarının iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının ölçekteki maddelere ilişkin görüşleri tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin betimsel bulgular

Soru No	Anket sorusu	N	$\overline{X}$	Sd.	Anlamı
madde2	Sınıfa girince öğrencilerin ayağa kalkmasını beklememek	397	4,94	1,66271	Hemen hemen her zaman
madde39	Öğrencilerle konuşurken yüzlerine bakmak	397	4,57	1,33040	
madde16	Sınıfta istediği havanın bozulmamasına özen göstermek	397	4,41	1,18963	
madde40	Öğrencilerin kendisine saygı göstermesi için sert ve otoriter olmak	397	3,85	1,44783	Çoğu zaman
madde27	Her ders sonunda dersin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek	397	3,66	1,51794	
madde26	Ders sonunda o gün neler anlatıldığını özetlemek	397	3,62	1,43972	
madde28	Her ders bir önceki derste neler öğrenildiğini kısaca kontrol etmek	397	3,61	1,46166	
madde29	Bir önceki derste anlaşılmayanları kısaca açıklamak	397	3,59	1,44033	
madde25	Öğrenciye her ders ne anlatılacağını, bir ders önceden açıklamak	397	3,56	1,42431	
madde23	Oğrenciye kendisinin üstün bir kişi olduğunu hissettirmek	397	3,38	1,47199	Bazen

4. sınıf öğretmen adayları, öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda en yüksek katılım puanını "Sınıfa girince öğrencilerin ayağa kalkmasını beklememek" ($\overline{X}$ =4,94) maddesine vermiş ve "*Hemen hemen her zaman*" demiştir. Bu durum 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına rahat bir sınıf ortamı sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. 4. sınıf öğretmen adayları, öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda en düşük katılım puanını "Öğrenciye kendisinin üstün bir kişi olduğunu hissettirmek" ($\overline{X}$ =3,38) maddesine vermiş ve "*Bazen*" demiştir. Bu durum, 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretim elemanlarının, çok fazla olmasa da kendilerinin üstünlüğünü öğretmen adaylarına "bazen" derecesinde hissettirdikleri söylenebilir. Bu bulguya göre öğretim elemanlarının bu konuya daha fazla hassasiyet göstermeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin "cinsiyete" göre farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kız	283	200,97	56875,00	1,55	,561
Erkek	114	194,11	22128,00		

* p>0,05

Tablo 3' de görüldüğü gibi 4. sınıf öğretmen adaylarının cinsiyete göre öğretim elemanlarının iletişimde etkililik becerisine yönelik görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (U=1,55, p>0,05). 4. sınıf kız ve erkek öğretmen adayları, öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi hakkında benzer şekilde düşünmektedir. Bulgular Birol (1996) tarafından yapılan çalışmada, öğretim elemanlarının, öğrenci görüşlerine göre cinsiyet açısından iletişimsel etkililiği yönünden farklılaşmadığı sonucuyla örtüşmektedir.

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin anabilim dalı değişkenine göre farklılık olup olmadığını bulmak için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 4' de gösterilmiştir.

Tablo 4 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin "anabilim dalına" göre farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Anabilim dalları	n	Sıra ortalaması	sd	Chi-Square	p	Fark
1-Okul öncesi öğretmenliği	59	204,22	8	20,299	,009	1-8
2-Sınıf öğretmenliği	102	177,43				2-4 / 8
3-Fen bilgisi öğretmenliği	37	200,20				3-8
4-Sosyal bilgiler öğretmenliği	39	216,96				4-8 / 9
5-Türkçe öğretmenliği	47	203,91				5-8
6-Ingilizce öğretmenliği	23	208,24				6-8
7-Resim iş öğretmenliği	30	186,58				7-8
8-Müzik öğretmenliği	25	274,36				
9-PDR	35	175,91				9-8
Toplam	397					

* p<0,05

Tablo 4' de görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten küçük olduğu için ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır (Chi-Square=20,299, p<0,05). Bu farkın hangi anabilim dalı arasında olduğunun

belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Testin sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının "anabilim dalına" göre görüşleri arasındaki farkı gösteren Mann Whitney U testi bilgileri

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okul öncesi öğretmenliği	59	38,27	2258,00	488,000	,015
Müzik öğretmenliği	25	52,48	1312,00		
Sınıf öğretmenliği	102	64,98	6627,50	1,374	,005
Sosyal bilgiler öğretmenliği	39	86,76	3383,50		
Sınıf öğretmenliği	102	56,82	5795,50	542,500	,000
Müzik öğretmenliği	25	93,30	2332,50		
Fen bilgisi öğretmenliği	37	24,66	912,50	209,500	,000
Müzik öğretmenliği	25	41,62	1040,50		
Sosyal bilgiler öğretmenliği	39	27,49	1072,00	292,000	,007
Müzik öğretmenliği	25	40,32	1008,00		
Sosyal bilgiler öğretmenliği	39	42,55	1659,50	485,500	,032
PDR	35	31,87	1115,50		
Türkçe öğretmenliği	47	30,51	1434,00	306,000	,001
Müzik öğretmenliği	25	47,76	1194,00		
Ingilizce öğretmenliği	23	19,52	449,00	173,000	,018
Müzik öğretmenliği	25	29,08	727,00		
Resim iş öğretmenliği	30	21,77	653,00	188,000	,002
Müzik öğretmenliği	25	35,48	887,00		
Müzik öğretmenliği	25	40,80	1020,00	180,000	,000
PDR	35	23,14	810,00		

Mann Whitney U Testi sonuçlarında anabilim dalları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir görüş farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 5'deki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre 10 anabilim dalı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda, 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerine göre Sosyal Bilgiler bölümündeki öğretim elemanlarının, sınıf öğretmenliği ve PDR bölümündeki öğretim elemanlarına oranla daha fazla iletişimde etkililik becerisine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Sosyal Bilgiler bölümündeki öğretim elemanlarının, branşı gereği öğrencileriyle daha fazla etkili iletişim içinde oldukları söylenebilir.

Yine 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerine göre Müzik öğretmenliği bölümündeki öğretim elemanlarının, diğer anabilim dalındaki öğretim elemanlarına oranla daha fazla iletişimde etkililik becerisi sergilemektedirler, denilebilir. Bu durum, müzik öğretmenliğindeki öğretim elemanlarının bölümlerinin özellikleri göz önüne alındığında, öğrencileriyle birebir iletişimde bulundukları için iletişimsel etkililiği iyi düzeyde kullandıkları söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının ölçekteki görüşleri % 52.0 ile "Hemen hemen her *zaman*" şeklindedir. Öğretim elemanlarının kendilerinin gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutundaki ölçekteki görüşleri % 2,0'si "*Bazen*", % 12.0'si "Çoğu zaman", % 52,0'si "Hemen hemen her zaman", % 34.0'ü "Her zaman" şeklindedir.

Tablo 6 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin frekans, yüzde değerleri ve katılım düzeyleri

Öğretim elemanlarına göre hizmet öncesi eğitim veren öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi	Frekans	%	Katılım Düzeyi
2.67 – 3.50	2	2,0	Bazen
3.51 – 4.34	12	12,0	Çoğu zaman
4.35 – 5.18	52	52,0	Hemen hemen her zaman
5.19 – 6.00	34	34,0	Her zaman
Toplam	100	100,0	

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda, öğretim elemanlarının ölçekteki görüşleri "Hemen hemen her zaman" şeklinde olması öğretim elemanlarının gösterdikleri iletişimde etkililik konusunda kendilerini çok başarılı buldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının ölçekteki maddelere ilişkin görüşleri tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7 Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin betimsel bulgular

Soru No	Anket sorusu	N	$\overline{X}$	Sd.	Anlamı
madde2	Sınıfa girince öğrencilerin ayağa kalkmasını beklememek	100	5,90	,48200	Her zaman
madde39	Öğrencilerle konuşurken yüzlerine bakmak	100	5,45	1,17529	
madde16	Sınıfta istediği havanın bozulmamasına özen göstermek	100	5,17	1,04500	Hemen hemen her zaman
madde40	Öğrencilerin kendisine saygı göstermesi için sert ve otoriter olmak	100	5,03	1,26695	
madde25	Öğrenciye her ders ne anlatılacağını, bir ders önceden açıklamak	100	4,93	1,09411	
madde27	Her ders sonunda dersin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek	100	4,86	1,11934	
madde28	Her ders bir önceki derste neler öğrenildiğini kısaca kontrol etmek	100	4,75	1,20080	
madde26	Ders sonunda o gün neler anlatıldığını özetlemek	100	4,73	1,19642	
madde29	Bir önceki derste anlaşılmayanları kısaca açıklamak	100	4,67	1,10147	
madde23	Öğrenciye kendisinin üstün bir kişi olduğunu hissettirmek	100	3,19	1,62490	Bazen

Öğretim elemanları, kendilerinin gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda en yüksek katılım puanını "Sınıfa girince öğrencilerin ayağa kalkmasını beklememek" ($\overline{X}$ =5,90) maddesine vermiş ve "*Her zaman*" demiştir. Bu durum öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre, sınıfa girince öğretmen adaylarının ayağa kalkmasını beklemedikleri söylenebilir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının, daha sınıfa girişte otorite hissi oluşturmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretim

elemanları, kendilerinin gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda en düşük katılım puanını "Öğrenciye kendisinin üstün bir kişi olduğunu hissettirmek" ($\overline{X}$ =3,19) maddesine vermiş ve "Bazen" demiştir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre, öğretmen adaylarına kısmen de olsa kendilerinin üstün bir kişi olduklarını göstermeye çalıştıkları söylenebilir. Bu durum öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre iletişimde etkililik becerisinin etkinliğini azalttığı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığını bulmak için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerinin "yaşa" göre farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Yaş	n	Sıra ortalaması	sd	Chi-Square	p
31-40	48	47,73	2	2,739	,254
41-50	37	55,31			
51 ve üzeri	14	43,75			
Toplam	99				

* p>0,05

Tablo 8' de görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten büyük olduğu için öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşleri arasında yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Chi-Square=2,739, p>0,05). Bu durumda öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre iletişimde etkililik becerisini sergilemelerinde yaşın etken bir faktör olmadığı sonucuna varılabilir. Ancak Birol (1996) tarafından yapılan çalışmada, öğrenci görüşlerine göre üst düzey kıdeme sahip öğretim elemanlarının iletişimsel etkililiklerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç araştırma bulgusuyla çelişmektedir.

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 9' da gösterilmiştir.

Tablo 9 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerinin "cinsiyete" göre farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Kız	38	51,29	1949,00	1,148	,814
Erkek	62	50,02	3101,00		
Toplam	100				

* p>0,05

Tablo 9' da görüldüğü gibi öğretim elemanlarının cinsiyete göre öğretim elemanlarının iletişimde etkililik becerisine yönelik görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (U=1,148, p>0,05). Diğer bir deyişle, kadın ve erkek öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre benzer düzeyde iletişimde etkililik becerisi gösterdikleri söylenebilir.

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerinin medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerinin "medeni duruma" göre farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Evli	86	50,37	4332,00	591,000	,904
Bekâr	14	51,29	718,00		
Toplam	100				

* p>0,05

Tablo 10' da görüldüğü gibi öğretim elemanlarının medeni duruma göre öğretim elemanlarının iletişimde etkililik becerisine yönelik görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (U =591,000, p>0,05). Bu durum, öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre iletişimde etkililik konusunda medeni durumun etken bir faktör olmadığı sonucuna varılabilir. Başka bir deyişle, evli ve bekâr öğretim elemanları yakın düzeylerde iletişimde etkililik becerisi göstermektedirler, denilebilir.

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık olup olmadığını bulmak için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 11' de gösterilmiştir.

Tablo 11 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerinin "eğitim durumuna" göre farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Eğitim durumu	n	Sıra ortalaması	sd	Chi-Square	p
Lisans	9	65,28	2	4,748	,093
Yüksek lisans	20	42,60			
Doktora	70	50,15			
Toplam	99				

* p>0,05

Tablo 11' de görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten büyük olduğu için öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşleri arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Chi-Square=4,748, p>0,05). Bu durum öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre, öğretim elemanlarının eğitim düzeyi fark etmeksizin benzer düzeyde iletişimde etkililik becerisi gösterdikleri sonucuna varılabilir.

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerinin akademik unvan değişkenine göre farklılık olup olmadığını bulmak için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 12' de gösterilmiştir.

Tablo 12 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerinin "akademik unvana" göre farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Akademik ünvan	n	Sıra ortalaması	sd	Chi-Square	P
Profesör	4	52,00	4	1,056	,901
Doçent	10	42,95			
Yardımcı doçent	47	51,56			
Öğretim görevlisi	35	49,29			
Okutman	3	54,67			
Toplam	99				

* p>0,05

Tablo 12' de görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten büyük olduğu için öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşleri arasında akademik unvana göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Chi-Square=1,056, p>0,05). Bu durum, öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre iletişimde etkililik konusunda akademik unvanın etken bir faktör olmadığı sonucuna varılabilir. Bulgular Birol (1996) tarafından çalışmada, öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının iletişimsel etkililiklerinin akademik unvana göre farklılık göstermediği sonucuyla örtüşmektedir.

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerinin anabilim dalı değişkenine göre farklılık olup olmadığını bulmak için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 13' de gösterilmiştir.

Tablo 13 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerinin "anabilim dalına" göre farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Anabilim dalları	n	Sıra ortalaması	sd	Chi-Square	P
Okul öncesi öğretmenliği	5	57,00	14	18,201	,198
Sınıf öğretmenliği	19	51,39			
Fen bilgisi öğretmenliği	11	49,73			
Sosyal bilgiler öğretmenliği	8	52,50			
Türkçe öğretmenliği	6	29,50			
İlköğretim matematik öğretmenliği	3	29,50			
İngilizce öğretmenliği	4	61,25			
Bilgisayar öğretmenliği	5	65,50			
Resim iş öğretmenliği	8	55,94			
Müzik öğretmenliği	10	53,85			
Program geliştirme	6	56,00			
Eğitim yönetimi	5	35,90			
Ölçme değerlendirme	2	82,50			
Özel eğitim	2	40,00			
PDR	5	27,40			
Toplam	99				

* p>0,05

Tablo 13' de görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten büyük olduğu için öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşleri arasında anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Chi-Square=18,201, p>0,05). Yani, Eğitim

Fakültesinin bütün anabilim dalındaki öğretim elemanları benzer düzeyde iletişimde etkililik becerisini gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerinin eğitimde iletişim ile ilgili bir programa katılma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 14' de gösterilmiştir.

Tablo 14 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda öğretim elemanlarının görüşlerinin "eğitimde iletişim" ile ilgili bir programa katılma durumuna göre farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Eğitimde iletişim ile ilgili bir programa katıldım	27	47,39	1279,50	901,500	,617
Eğitimde iletişim ile ilgili bir programa katılmadım	71	50,30	3571,50		
Toplam	98				

* p>0,05

Tablo 14' de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının "eğitimde iletişim ile ilgili bir programa katılma" durumuna göre öğretim elemanlarının iletişimde etkililik becerisine yönelik görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (U =901,500, p>0,05). Bu sonuca göre, iletişimle ilgili bir programa katılan ve katılmayan öğretim elemanları yakın düzeyde iletişimde etkililik becerisini gösterdikleri söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğini bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 15' de gösterilmiştir.

Tablo 15 Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerinin farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Dördüncü sınıf öğretmen adayı	397	212,66	84425,00	5,422	,000
Öğretim elemanı	100	393,28	39328,00		
Toplam	497				

* p>0,05

Tablo 15' de görüldüğü gibi 4. sınıf öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının öğretim elemanlarının iletişimde etkililik becerisine yönelik görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir (U =5,422, p<0,05). Bu sonuç öğretim elemanlarının, 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerine oranla kendilerini iletişimde etkililik becerisi sergileme konusunda daha iyi gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda, 4. sınıf öğretmen adaylarının ölçekteki görüşleri "*Çoğu zaman*"

şeklindedir. Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemekte, anabilim dalı değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda, öğretim elemanlarının ölçekteki görüşleri "*Hemen hemen her zaman*" şeklindedir. Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda, öğretim elemanlarının görüşleri yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, akademik unvan, anabilim dalı ve eğitimde iletişim ile ilgili bir programa katılıp katılmamasına göre farklılık göstermemektedir. Öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda, 4. sınıf öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre şunlar önerilebilir: (1) Araştırma bulgularına göre hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları, öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisine en düşük katılımı "*Öğrenciye kendisinin üstün bir kişi olduğunu hissettirmek*" maddesine vermişlerdir. Bu bulguya göre Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanları, öğrencilerinin karşısında kendilerinin üstün bir kişi olma konusunda daha hassas davranabilmelidir. (2) Araştırma bulgusuna göre, öğretim elemanlarının gösterdiği iletişimde etkililik becerisi boyutunda, 4. sınıf öğretmen adaylarının ölçekteki görüşleri % 48.9 ile "*Çoğu zaman*", öğretim elemanlarının ölçekteki görüşleri % 52,0 ile "*Hemen hemen her zaman*" şeklindedir. Eğitim Fakültesinde görev yapan anabilim dallarındaki öğretim elemanları, sınıflarında "*iletişimde etkililik*" becerisini daha etkin bir şekilde işe koşabilmelidir. (3) Eğitim-öğretim ortamında önemli faktör olan "*iletişimde etkililik*" becerisi konusunda öğretim elemanlarının yeterliklerini artırabilmek için konferans, seminer ve paneller düzenlenebilir. (4) Benzer bir çalışma, diğer Eğitim Fakültelerinde de yapılabilir. (5) Bu araştırma, daha geniş bir örneklem grubu ile gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

Acar, V. (2009) Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Burdur.

Alkan, C. (1983) Üniversite Yönetiminde İletişim, İnternetten 01.02.2012'de dergiler.ankara.edu.tr /dergiler/40/514/6375.pdf den indirildi.

Allan, J. (2004). *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Zaman Yönetimi*, Hayat Yayıncılık, İstanbul.

Birol, C. (1996) Öğretim Elemanlarının İletişimsel Etkililiklerine Yönelik Karşılaştırmalı Değerlendirme (Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve KKTC Atatürk Öğretmen Koleji Örneği), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Ankara. İnternetten 01.02.2012'de teav.ankara.edu.tr/browse/1512/1512.rtf den indirildi.

Bulut, N.B. (2004) İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, İnternetten 21.01.2012'de http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004 _cilt2/sayi_4/443-452.pdf **den indirildi.**

Çağlayan, H.S. (2007) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Doktora tezi), Ankara.

Deryakulu, D. (1992). Eğitim İletişimi Kavramı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), Ankara. İnternetten 28.01.2012'de http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler /40/501/6018.pdf den indirildi.

Ercoşkun, M. H. & Dilekmen, M. & Ada, Ş. & Nalçacı, A. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik

Becerilerinin Bireysel Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 207–217

Ergin, A. & Geçer, A. (1999) Öğrenci Algılarına Göre Öğretim Elemanlarının İletişim Biçimleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, XXXII(1-2), 1-27.

Günbayı, İ. (2005) İlköğretim Okullarında Bir Yönetim Süreci Olarak İletişimin Etkililiği, ***XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,*** İnternetten 26.01.2012'de http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri _detay.aspx? id=100511 **den indirildi.**

Karagöz, Y. & Köstereliogğlu, İ. (2008) İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu ile Geliştirilmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 21, İnternetten 31.01.2012'de http://sbe.dumlupinar.edu.tr/21/6-yalcin.pdf den indirildi.

Karasar, N. (2007) *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* 17. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

Keçeci, A. & Taşocak, G. (2009) Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği, İnternetten 15.09.2011'de e-www.deuhyoedergi.org. den indirildi.

Kuzu, T.S. (2003) **Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 158,** İnternetten 29.01.2012'de http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/kuzu.htm den indirildi.

Nacar, F. S. (2010) Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana.

Pehlivan, K.B. (2005) Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma, *İlköğretim-Online*, 4(2), 17–23,

Sever, S. (1998) Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31, 51–66.

Şen, Ş. & Erişen, Y. (2002) Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, Sayı, 99–11*. İnternetten 31.01.2012'de http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2002/1/2002-1-99-116-8h.cenaycen-yavuzericen.pdf den indirildi.

Şıraman, F.Ü. (2006) Etkili Öğretmenlik Eğitiminin Öğretmenlerin İletişim Becerilerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.

Topluer, A. (2008) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri ile Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki "Malatya İli Örneği", İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Malatya.

Yılmaz, İ., Yoncalık, O. & Çimen, Z. (2010) İletişim Becerisi İle Öğretimde Yeterlik Arasındaki İlişkinin Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi (Beden Eğitimi ve Spor Alanı), *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, VIII (4) 143-150

VELİ KATILIMININ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARISINA ETKİSİ

(The Effect of Parental Participation to the Succes of Students in Mathematic)

Dr. Mustafa AYRAL

Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü

Erol BOZKURT

Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürü

Nedim ÖZDEMİR

Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi AR-GE Birimi

Şule SADIÇ

Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi AR-GE Birimi

Hakan ÖZARSLAN

Altındağ Çocuk Sevenler Derneği İ.Ö.O. Matematik Öğretmeni

Adem TÜREDİ

Ankara Yenimahalle MEV Batıkent İ.Ö.O. Müdürü

Ahmet ÜNLÜ

Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdür Yardımcısı.

Problem

Günümüz yönetim anlayışları ve toplum koşulları, okul ile aile işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluktan hareketle olsa gerek, eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında bütünleşme, dayanışma ve işbirliği sağlanması gerektiği; okul ile aile ilişkilerine önem verilmesi gerektiği; bu amaçları gerçekleştirmek üzere okul aile birliklerinin kurulmasının gerektiği belirtilmektedir.

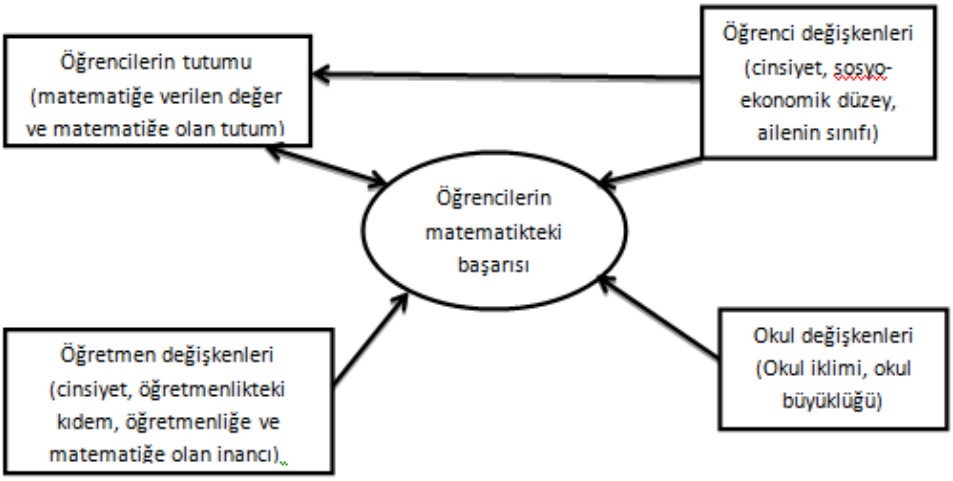
Okul ile ailenin işbirliğinin önemi herkes tarafından belirtilmekle birlikte, bunun gerçekleştirilmesinde önemli eksiklikler olduğu görülmektedir. Aktif vatandaşlığın haklar ve sorumluluklar boyutları birlikte düşünüldüğünde, ailelerin okul yaşamlarına katılabilme haklarıyla ilgili yasal düzenlemeler oldukça yeterli iken; sorumluluk boyutunda, bu sorumluluğun daha fazla yerine getirilmesi gerektiği söylenebilir. Gerek okul yönetimlerinin aileleri okul çalışmalarına daha çok katma, gerekse ailelerin okul çalışmalarına daha çok katılma yönünde bir davranış göstermeleri gerektiği yönünde araştırma sonuçları mevcuttur. Ailelerin okul yaşamına daha çok katılarak, bazı çalışmaları işbirliği içinde yürütmeleri, öğrencilerin okul başarılarına da katkısı olacağı kesindir. Aktif vatandaşlığın öneminin son zamanlarda artmasının diğer bir sebebi de, sosyal dışlanmaya karşı bir

önlem olarak düşünülmesidir. Okullar, bu duruma bir çözüm olarak da ön planda yer alacak kurumların başında gelmektedir.

Eğitim kurumlarımızdaki öğrenci sayılarına bakıldığında, ülke nüfusunun büyük bir bölümünün eğitim kurumlarıyla doğrudan olmak üzere bir bağının olduğu gerçektir. Bu bağ, hem aktif vatandaşlığın sorumluluk boyutunun gerçekleştirilmesinde, hem de okul çalışmalarının niteliğinin yükseltilmesinde okul aile dayanışmasının bir aracı olarak kullanılabilir.

Genelde okul başarısı, özelde ise matematik başarısı üzerinde yapılan çalışmalar, çok sayıda değişkenin, başarı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Okulun kendi özelliklerinin yanı sıra, öğretmen özellikleri, öğrenci özellikleri, okul ve ders başarısının önde gelen faktörleridirler. Öğrencilerin aileleri de, eğitim seviyeleri, gelir durumları gibi özellikleri nedeniyle okul ve ders başarısında etkisi olan bir değişken konumundadır.

Şekil. 1: Öğrencilerin Matematik Başarısını Belirleyen Değişkenler



Kaynak: Thomson ve diğ., 2003

Ailelerin okul yaşamına katılmaları ve okul çalışmalarını destekleyici tutum içinde olmaları ile öğrencilerinin okul başarıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu gösteren çok fazla araştırma vardır. Ailelerin kendilerine ait bazı özellikleri (eğitim, gelir düzeyleri v.b.), okul yaşamlarına katılım düzeylerini etkilerken; her düzeydeki katılımın etkisi de farklı olabilmektedir. Veli katılımının okul başarısının daha özel alanlarındaki etkilerinin belirlenmesinin, eğitim ve okul yönetimleri açısından kritik yarar sağlayacak stratejik bir bilgi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, okul başarısının daha özel bir alanı olan matematiğin temel beceri alanları ve kullanılan zihinsel süreçler açısından öğrencilerin başarı düzeyini belirlemek ve matematik başarısını olumlu/olumsuz etkileyen etkenleri belirlemek amacıyla yapılmış; veli katılımının gerek matematik başarısı üzerindeki etkisi, gerekse matematik başarısının duyuşsal boyutlarıyla olan ilişkisi sorgulanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, öğrencilerin matematik dersi başarılarıyla birlikte bu başarıyı etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçlayan bir tarama çalışmasıdır. Araştırmanın evreni, Ankara ili Altındağ

ilçesidir. Evrenin tümü üzerinde çalışıldığından, örneklem seçimine gidilmemiştir. Altındağ İlçesi ilköğretim okullarının 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri araştırmaya katılmışlardır. 11 Ocak 2012'de uygulanan araştırma sınavına katılan okul sayısı 62, öğrenci sayısı 25 060'tır.

Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek üzere matematiğin temel beceri alanlarını (Tablo 1) ve bilişsel süreçlerini kapsayan araştırma sınavı hazırlanmıştır. Matematik başarısı değerlendirilirken iki boyut (içerik ve bilişsel alan) ve bu boyutların alt kapsamları temel alınmaktadır. İçerik alanı, belirli matematik konularını kapsar, bilişsel alan ise öğrencilerin matematik alanıyla uğraşırken beklenen davranış setinden oluşur. İçerik alanı; Sayılar, Geometri, Ölçme, Olasılık ve Cebir, bilişsel alan ise gerçekleri ve prosedürleri bilme, konseptleri kullanma, rutin problemleri çözme ve nedenlemeden oluşmaktadır (Mullis ve diğerleri, 2003).

Tablo 1: Araştırmada Kullanılan Matematik Dersi Temel Becerileri

SAYILAR	**Sayıları kavrama, anlamlı kullanabilme ve aralarındaki ilişkileri kurabilme.**
	Sayılarla işlem yapabilme, tahmin ve zihinden işlem becerilerini kullanabilme.
	Orantılı nicelikleri fark etme ve nicelikler arasındaki ilişkileri inceleyebilme.
	Kümeler arasındaki ilişkileri, bağıntıları, işlemlerin özelliklerini ve kümelerle yapılan işlemleri problemlere uygulayabilme.
	Bilgilerini problem durumlarına uygulayabilme.
GEOMETRİ	Temel kavramlara sahip olma, kavramlar arası ilişkiler kurabilme, kavramları kullanabilme.
	Geometrik cisim ve şekillerin özelliklerini bilime, aralarındaki ilişkiyi belirleme ve bunları kullanabilme.
	Şekil ya da sayı örüntülerindeki ilişkileri bulup uygulayabilme.
	Düzlem üzerinde istenilen becerileri gösterebilme veya uygulayabilme.
ÖLÇME	Ölçme birimleriyle ilgili temel kavramları ve birbirleriyle ilişkilerini kavrama.
	Standart ve standart olmayan ölçme birimleriyle tahmin ve ölçme yapabilme.
	Geometrik şekil ve cisimlerin çevre, alan ve hacimlerini standart ve standart olmayan birimlerle (birim kare, birim küp) tahmin edebilme ve ölçebilme.
İSTATİSTİK	Veri toplama, toplanan veriyi şema, grafik ve resimlerle gösterebilme.
	Tabloları, şemaları, resim, şekil, sütun ve çizgi grafiklerini okuyabilme ve yorumlayabilme.
	İstatistikle ilgili temel kavramlara ve uygulamalara sahip olma.
CEBİR	Belirli durumlara uygun cebirsel ifadeleri yazabilme ve cebirsel ifadeler ile belirli durumları ilişkilendirebilme.
	Cebirsel ifadelerde istenileni bulabilme becerisine sahip olma.

Kaynak: Ayral, M.(2008). "İlköğretim Okullarında Öğrencilerin Akademik Başarılarının İzlenmesi Sistemi". III. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde Sunulan Bildiri'den alınmıştır.

Bilişsel süreçlere göre ise, yine PISA ve TIMMS araştırmalarında ele alındığı üzere, Kavram, Uygulama, Akıl yürütme başlıkları belirlenmiştir. Kavrama düzeyi, bilinmesi gereken temel kavramların, özelliklerin ve işlemlerin tanımlandığı bilişsel süreçtir. Hatırlama, ayırt etme, işlem yapma, çıkarım yapma, ölçme, sınıflandırma gibi becerileri kapsamaktadır. Uygulama düzeyi, bir çözüm bulmak amacıyla bilimsel kavramları kullanarak karşılaştırma ve sınıflandırma yapılmasını gerektiren bilişsel süreçtir. Seçme, gösterim, modelleme, yürütme gibi becerileri kapsamaktadır. Akıl yürütme düzeyi, matematiğe ilişkin karmaşık görevleri kapsamaktadır. Analiz, genelleme, sentez, neden gösterme, rutin olmayan problemleri çözme gibi becerileri kapsamaktadır.

Bu çalışmada kullanılan araştırma sınavı, Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Ar-Ge Birimi öğretmenleri olan ve matematik branşında olup matematik ve ölçme değerlendirme alanında yüksek lisans yapmış/ yapmakta olan öğretmenler tarafından hazırlanmıştır. Başarı testi, 4. sınıflarda 60 soru, 5. sınıflarda 70 soru, 6. sınıflarda 80 soru, 7. sınıflarda 90 soru, 8. sınıflarda 100 soru olarak hazırlanmıştır. Testin güvenirlik güvenirliği için yapılan analizlerde, Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları 4. sınıflarda: .83; 5. sınıflarda: .82; 6. sınıflarda: .84; 7. sınıflarda: .88 ve 8. sınıflarda: .89 olarak bulunmuştur.

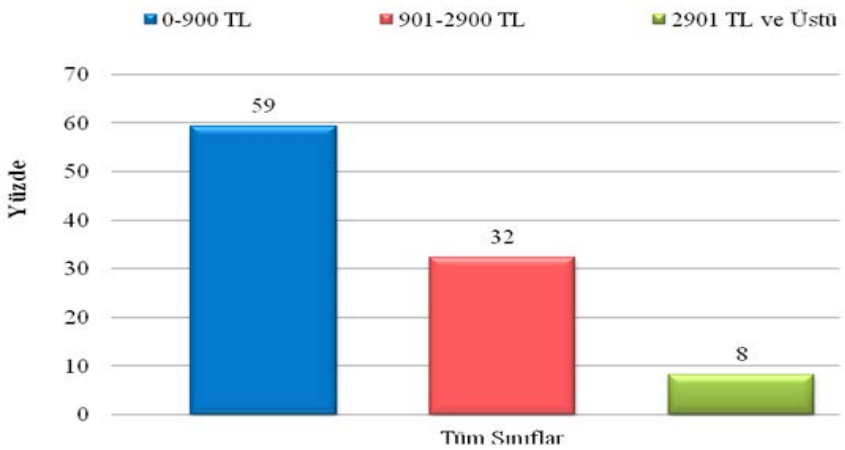
Araştırma sınavıyla birlikte, matematik başarısını etkileyeceği düşünülen değişkenlerden oluşan ve alanda yapılmış araştırmalardan ve PISA (2006), TIMMS (2007) ve ÖBBS (MEB Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı) araştırma sınavlarında kullanılan araştırma anketinden derlenen anket uygulanmıştır. Ankette, velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, velilerin okul çalışmalarına katılım düzeyleri, öğrencilerin matematiğe karşı tutumları, matematiğe verdikleri değer, matematiğe duyulan kaygı ve özgüveni ölçen ve boyut içinde yer alan maddelerden oluşmuştur. Ankette ayrıca, öğrencilerin devam durumları, eğitim hedefleri, ders dışında aldıkları ders dışı destek durumlarını ölçen sorular yer almıştır. 44 sorudan oluşan anketin Cronbach Alfa katsayısı ,686 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma sınavı sonunda matematik başarı düzeylerini gösterecek şekilde, net sayıları yüzdelik sayılara dönüştürülerek, başarı puanları hesaplanmıştır. Araştırma anketine ait matematik başarısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenler ise, aldıkları puan değerlerine göre alt (0.00-0.67), orta (0.68-1.32) ve üst (1.33-2.00) grup olmak üzere üç gruba ayrılmış ve bu değişkenlerin düzeyleri ile matematik başarı puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İstatistiksel analizlerde SPPS 20 programı kullanılmış; ortalama, yüzde hesapları yapılmış; anlamlılık testleri olarak korelasyon tekniği, varyans analizi ve Scheffe Testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Tablo 2‘de ailelerin gelir düzeyleri verilmiştir. Tabloya göre, ailelerin % 59’u, 0-900 TL gelir ortalamasına sahip olup, açlık düzeyi denilen sınırın altında bir gelire sahiptirler. % 32’si ise 901-2900 TL arasındaki yoksulluk sınırında gelir düzeyine sahiptirler. Bu bulgular, ailelerin maddi açıdan olumsuz koşullar içinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Ailelerin Gelir Düzeyleri



Tablo 3’te, sınıf düzeylerine göre veli katılım ortalamaları verilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte veli katılım düzeyinin düştüğü saptanmıştır. 4. sınıflarda veli katılım

düzeyi, 2 üzerinden 1.12 iken, sürekli ve istikrarlı bir düşüşle 8. sınıflarda 0.92'e kadar gerilemiştir. Yıllar itibariyle veli katılımındaki bu düşüş, oldukça dikkat çekici görünmektedir.

Tablo 3: Sınıf Düzeylerine Göre Veli Katılım Düzeyi

	Sınıf Düzeyi				
	4	5	6	7	8
Veli Katılım Ortalaması	1,12	1,12	1,05	0,96	0,92

Sosyo-ekonomik düzeyin veli katılımına etkisine bakıldığında, Tablo 4'te de yer aldığı üzere, alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-ekonomik düzeye çıkıldıkça veli katılımının arttığı, alt sosyo-ekonomik düzeyde 0,68 olan katılım oranının üst sosyo-ekonomik düzeyde 1.08'e kadar çıktığı görülmektedir.

Tablo 4: SED Ortalamalarına Göre Veli Katılım Düzeyleri

	Veli Katılım Düzeyi		
	Alt	Orta	Üst
SED Ortalaması	0,68	0,96	1,08

Tablo 5'te ise, Veli Katılımı boyutunda yer alan maddelerin sınıf düzeylerine göre değişimi verilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere, veliler, en yüksek ortalamayla okul bütçesine katkıda bulunmakta, daha sonra, öğrencilerinin ev ödevlerine yardımı konusunda katkı sağlamaktadırlar. En düşük katkı sağlanan konu ise, okul projelerine ve gezilerine katkı sağlama maddesidir. Bu bulgu, PISA'da elde edilen bulgularla örtüşmektedir. PISA'da, Türk velileri, kişi başı gelir olarak birçok Avrupa ülkesinden geri durumda iken, okula maddi katkı sağlama konusunda bu ülkelerin üstünde yer almıştır. Okula katkı sağlamanın diğer yolları açısından, PISA'da da olduğu gibi, diğer Avrupa ülkelerinin gerisinde kalınma durumu söz konusudur. Konunun bu boyutu, kendi başına ayrı bir araştırma konusu olabilecek niteliktedir.

Veli katılımı boyutundaki maddelerin sınıf düzeylerine göre değişimine bakıldığında da, 4. ve 5. sınıflar arsında çok fazla bir fark olmamakla birlikte, sınıf düzeyi arttıkça yapılan katkı türünün düzeyinde istikrarlı bir biçimde azalma olduğu görülmektedir. En büyük azalmanın ise, okul proje ve gezilerine katılma maddesinde olduğu görülmektedir. Katılımın içeriği ile katılım düzeyinin sorgulanmasının yararlı olacağı söylenebilir. Katılımın içeriğinin daha basit olduğu durumlarda, katılım düzeyinin biraz daha yüksek olduğu yönünde bir ipucu olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Veli Katılımı Boyundaki Maddelerin Sınıf Düzeylerine Göre Değişimi

Veli Katılım Maddesi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Ort.	4. - 8.Sınıf Farkı
Okul Bütçesine Katılım Düzeyi	1,31	1,32	1,28	1,18	1,13	1,24	0,07
Ev Ödevlerine Yardım Düzeyi	1,12	1,17	1,06	,99	,94	1,06	0,06
Okulla İlgili Kararların Alınmasına Katkıda Bulunma Düzeyi	1,11	1,14	1,09	,99	,95	1,06	0,05
Okulda Düzenlenen Özel Etkinliklere Katılım Düzeyi (gösteri, kutlama vb)	1,04	1,00	,99	,89	,89	,96	0,08
Okul Projelerine ve Gezilerine Gönüllü Olarak Katılma Düzeyi	,93	,89	,80	,69	,63	,78	0,15

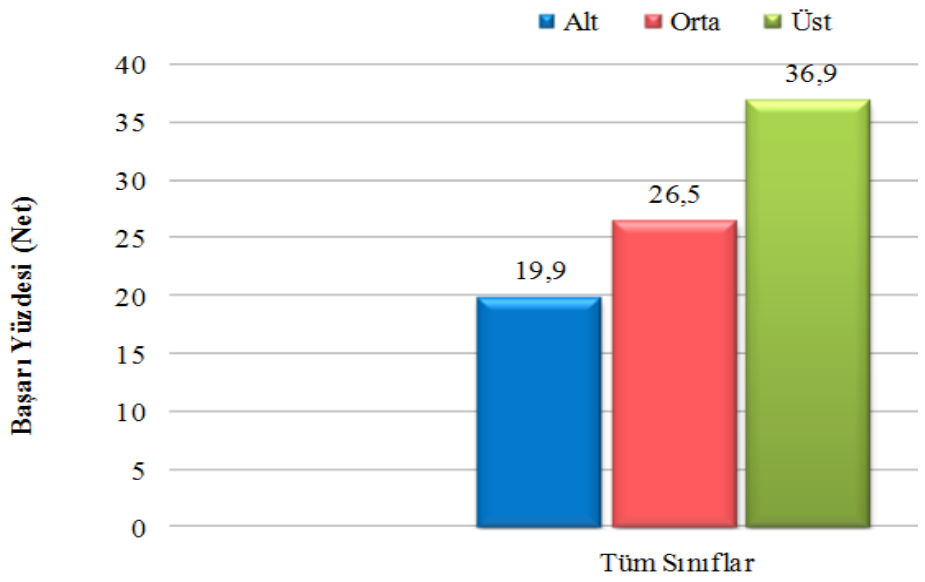
Öğrencilerin temel beceri alanlarını kapsayan matematik dersindeki başarı yüzdelerine bakıldığında (Tablo 6), öğrencilerin % 17,3 ile % 39,1 arasında değişen bir başarı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. 5. sınıftan itibaren başarı düzeylerinde sürekli bir düşüş olduğu bulunmuştur.

Tablo 6: Sınıf Düzeylerine Göre Başarı Yüzdeleri

Sınıf Düzeyi	Başarı Yüzdesi (%)	Kişi Sayısı	Standart Sapma
4	29,6	4613	23,38485
5	39,1	5267	25,19150
6	26,4	5187	22,24925
7	20,3	4739	19,87301
8	17,3	5254	18,40260

Araştırmanın bu kısmında, veli katılımı ile matematik başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlk olarak, velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğrencilerin matematik başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Tablo 7'de verilen bulgulara göre, velilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin artmasıyla birlikte, öğrenci başarısında da önemli ölçüde artış olduğu görülmektedir. Alt SED'deki öğrenci başarı düzeyi % 19,9 iken, üst SED'deki başarı düzeyi % 36,9'a kadar çıkmaktadır.

Tablo 7: Velilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Başarı Yüzdeleri



Veli katılım düzeyi ile matematik başarı yüzdeleri arasında da bir ilişki olduğu bulunmuştur. Tablo 8'de yer aldığı üzere, üst düzey veli katılımının olduğu grubun matematik başarı yüzdesi 30,91 iken, orta düzey veli katılımının olduğu grubun matematik başarı yüzdesi 25,52, alt düzey veli katılımının olduğu grubun matematik başarı yüzdesi ise 23,16 olmuştur. Üst düzey ile alt düzey veli katılımının olduğu gruplar arasında % 7'lik bir başarı yüzdesi farkı söz konusudur. Bu araştırmada neden sonuç ilişkisi kurulamamakla birlikte, veli katılımının matematik başarısına olumlu bir etkisinden söz edilebilir.

Tablo 8: Veli Katılım Düzeylerine Göre Başarı Yüzde Ortalamaları

Veli Katılım Düzeyi	N	Başarı Yüzde Ortalaması	Standart Sapma
Alt	5631	23,16	22,37941
Orta	11954	25,52	22,75877
Üst	7475	30,91	24,15901

Yapılan Anova testi sonucunda, veli katılım düzeyi ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı derece bir ilişki olduğu bulunmuştur. Hangi gruplar arasında anlamlı derecede fark olduğunu bulmak üzere yapılan Scheffe Testi, orta grup lehinde olmak üzere alt ile orta, üst grup lehinde olmak üzere alt ile üst, yine üst grup lehinde olmak üzere orta ile üst gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Veli katılımının artması, öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir etkiye sahiptir (Tablo 9).

Tablo 9: Veli Katılım Düzeyleri ile Başarı Yüzdeleri Arasındaki Anova ve Scheffe Testi Sonuçları

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Scheffe Testi Fark Çıkan Gruplar (.05)
Between Groups	219043,213	2	109521,606	205,208	,000	Alt - Orta, Alt - Üst, Orta - Üst
Within Groups	13373171,142	25057	533,710			
Total	13592214,354	25059				

Veli katılımının matematiğin duyuşsal boyutları üzerinde de etkisi olduğu saptanmıştır. Tablo 10'da verilen, veli katılımı ile, ilişkili olabileceği değişkenler arasındaki korelasyona bakıldığında, matematiğe karşı tutum, matematiğe verilen değer, matematik özgüveni, matematik kaygısı ile veli katılımının anlamlı düzeyde olumlu ilişkileri saptanmıştır. Veli katılım düzeyinin artmasıyla birlikte, duyuşsal boyutlarda da anlamlı düzeyde olumlu artışlar olduğu bulunmuştur. Veli katılımının en yüksek ilişkili olduğu değişken, matematikteki özgüven (r: ,468), sonra metamatiğe yönelik tutum (r: ,421) olmuştur.

Tablo 10: Veli Katılımının İlişkili Olduğu Değişkenlerle Korelasyonu

		SED	Başarı Yüzdesi	Tutum	Değer	Özgüven	Kaygı	Destek	Eğitim Hedefi
Veli Katılımı	Pearson Correlation	,329**	,118**	,421**	,468**	,287**	,083**	,193**	,287**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

b. Listwise N=25060

Veli katılımı ile SED ve başarı yüzdesi arasında daha önce verilen ilişki düzeyleri, Tablo 10'da da görüleceği üzere, anlamlı düzeydedir. Ayrıca, veli katılımının öğrencilerin kendilerine koydukları eğitim hedefleri üzerinde de olumlu ve anlamlı bir etkisinden söz edilebilir. Veli katılımının yüksek olduğu gruplarda, öğrencilerin eğitim hedefleri de yüksektir.

Veli katılımı ile öğrencilerin matematik başarıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırmada sonuç olarak, veli katılımının genelde orta düzeyde olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte veli katılımında da düşüş olduğu görülmektedir. SED düzeyi de veli katılımını etkileyen önemli bir değişkendir. Düşük SED'deki velilerin okul çalışmalarına katılım düzeyi de

düşüktür. Veli katılımı ile öğrencilerin matematik başarıları arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ayrıca, veli katılımının matematik başarısının duyuşsal boyutlarında da etkisi olduğu; veli katılımı yüksek olan gruplarda, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları, matematiğe verdikleri değer, matematik dersinde kendilerine olan özgüven de olumlu ve anlamlı derecede yüksek; kaygı ise düşüktür.

Araştırma sonucunda, veli katılımının sınıf düzeylerine göre düşüş göstermesinin nedenlerinin ayrıca araştırılması gerektiği söylenebilir. Okul düzeyinde veli katılımını arttıracak düzenlemelere ihtiyaç olduğu; velilerin, içerik olarak daha nitelikli katılım kanallarından okul çalışmalarına katılımlarının arttırılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

KAYNAKLAR

Ayral, M.(2008). "İlköğretim Okullarında Öğrencilerin Akademik Başarılarının İzlenmesi Sistemi". III. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde Sunulan Bildiri, Eskişehir.

Başaran, İbrahim Ethem, (1989). Eğitime Giriş, Ankara: Sevinç Matbaası.

Bursalıoğlu, Ziya, (1987). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:154, Ankara.

Bursalıoğlu, Ziya (2000). Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek, Ankara: Pegem A Yayınları.

Can, Beyhan, (2009). İlköğretim Programının Uygulanması Sürecine Velilerin Katılımları ve Okula İlişkin Tutumları, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Çelenk, Süleyman (2003). "Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması", İlköğretim Online e-Dergi, 2003-2(2). ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02d.pdf

Gökçe, Erten (2000). "İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi. Pamukkale Üniveristesi Eğitimn Fakültesi Dergisi, Sayı: 7, Yıl: 2000. pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=352 adresinden alınmıştır.

İpek, Cemalettin, (2011). "Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi", Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2011 Cilt: 1, Sayı: 2.

Kotaman, Hüseyin, (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008, 21(1). http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2008-21(1)/M8.pdf

MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 27.08.2003 tarih ve 25212 Sayılı Resmi Gazete.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 31.07.2009 tarih ve 27305 Sayılı Resmi Gazete.

MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 31.05.2005 tarih ve 25831 Sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739 Sayılı Kanun, 24.06.1973 tarih ve 14574 Sayılı Resmi Gazete.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Smith, A. T., Garden, A. R., Gregory, K. D., Gonzalez, E. J., Chrostowski, S. J., O'Connor, K. M. (2003). Assessment Frameworks and Specifications, TIMMS, 2003, 2nd Edition, Chestnut Hill, MA: TIMMS and PIRLS International Study Center, Boston College.

PISA 2006 Ulusal Raporu, http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/uluslararasi/PISA2006.pdf

Sarıipek, Doğa Başar, (2006), Sosyal Vatandaşlık ve Günümüzde Yaşadığı Dönüşüm: Aktif Vatandaşlık Çalışma ve Toplum Dergisi, 2006/2.

Şaban, Canan (2011). İlköğretim Okullarında Velilerin Eğitime Katılım Düzeyleri ve Tercih Ettikleri Katılım Türleri, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

TIMMS 2007 Ulusal Raporu, http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?g=114

Thomson, S., Lokan, J., Lamb S., & Ainley, J. (2003). "Lessons from the third international mathematics and science study". TIMSS Australia Monograph Series. Australian Council for Educational Research.

İLK ve ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN YILMAZLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

A RESEARCH ON RESILIENCY LEVEL OF PRINCIPALS OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Yurdagül GÜNAL

Milli Eğitim Müdürlüğü, Trabzon.

yurdagulgunal@hotmail.com

Ela FURAT

Ankara Üniversitesi, ANKARA

Elafurat34@gmail.com

Özet

Bu araştırma, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yılmazlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında veriler 2010-2011 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan, çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 42 okul yöneticisinden elde edilmiştir. Veriler, Gürgân, (2006) tarafından geliştirilen ve 50 maddeden oluşan "Yılmazlık Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçeğe ait maddelerin sekiz faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bu faktörler "güçlü olma", "girişimci olma", "iyimser olma/ yaşama bağlı olma", "iletişim /ilişki kurma", "öngörü", "amaca ulaşma", "lider olma" ve "araştırıcı olma"dır. Okul yöneticilerinin yılmazlık ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlar cinsiyet, yaş, okul türü, görev türü, mesleki hizmet yılı ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin "öngörü" alt boyutu hariç "yılmazlık" alt boyutlarına ilişkin puanların kadın ve erkek yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; "öngörü", "amaca ulaşma" ve "lider olma" alt boyut puanları ile yöneticilerin görev yaptığı okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuş; ilköğretimde görev yapan yöneticilerin bu alt boyutlardaki ortalama puanlarının ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Görev türü müdür, müdür baş yardımcısı ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında ise yılmazlık alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yokken, meslek hizmet yılları arasında "araştırmacı olma" alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanılarak okul yöneticilerinin yılmazlık düzeylerini geliştirmeye yönelik destekleyici programlar uygulanması önerilmektedir

Anahtar Sözcükler: Yılmazlık, Okul Yöneticisi

Abstract

This study is carried out to examine resiliency in the light of certain variables of principals at elementary and secondary schools. Study data is collected from 42 volunteer principals working in various elementary and secondary schools of Trabzon province throughout the 2010-2011 school year.

The "Resiliency Scale" developed by Gürgân, (2006) and comprised of 50 items is used for data gathering. Items on the scale are categorized under eight different factors. The factors are "being strong", "entrepreneurship", "optimism/ loyalty to life", "establishing communication/relationship", "anticipation", "goal attainment", "leadership" and "researching". The points collected by school principals from sub dimensions of the resiliency scale are evaluated in terms of sex, age, school type, position, Professional service time and education level. As a result, no statistically significant difference exists between male and female principals in sub-scales of "resiliency" except for "anticipation", while there is such a relationship between sub-scales such as "anticipation", "goal attainment" and "leadership" and school type. Also average points collected by principals working in elementary schools from abovementioned sub-scales are found higher than points collected by those working in secondary schools. There is not significant difference between principals, head deputy principal and other deputy principals in resiliency sub-scales, but there is significant difference between professional service time and "researching". According to the findings, it is recommended that supportive programs be implemented in order to improve resiliency levels of school principals.

Key words: Resiliency, School principals

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler hayatımızın her alanında etkisini göstermektedir. Gelişen ve değişen bu dünyaya seyirci kalınmaması, bu değişikliklere ayak uydurulması gerekmektedir. Bunun için de yapılması gereken, bu değişimleri başta eğitim olmak üzere hayatımızın hemen hemen her alanına yansıtmaktır. Eğitim alanında gerçekleştirilen bu gelişme ve değişmeler, liderlik, yöneticilik, değerlendiricilik..vb bir çok görevi üstlenen okul yöneticilerinin işini daha da zorlaştırmıştır. Eğitim sürecinin sağlıklı işleyebilmesi için okul yöneticilerinin stresle baş edebilmesi ve karşılaştıkları bu tür güçlükleri kolayca aşabilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin bütün bunları yapabilmesi ise sahip oldukları yılmazlık düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir.

Yılmazlık kavramı, Latince "resiliens" (yılmaz/ sağlam) kökünden türemiştir ve esneklik ve çabuk iyileşme kabiliyeti anlamına gelmektedir (Greene, 2002). İngilizce literatürde, yılmazlık özelliklerine sahip kişileri ifade etmek için çabuk iyileşen, kendini çabuk toparlayan, güçlükleri yenme yeteneği olan kişi anlamında "resilient" terimi, bir kişilik özelliği olarak da çabuk iyileşme gücü, zorlukları yenme gücü anlamında "resiliency" terimi kullanılmaktadır (Öğülmüş, 2001).

Literatürde yılmazlık kavramı için farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Newman (2005)'e göre yılmazlık felaket, güçlükler ve yaşam stresleriyle karşılaşıldığında uyum sağlayabilme yeteneğidir. Masten (2001)'e göre ise yılmazlık, zor yaşam koşullarına rağmen başarılı bir şekilde normal haline dönebilme yeteneğidir. Yılmazlık, kişinin gelişimine bağlı olarak olumsuz yaşam koşullarının üstesinden ne ölçüde gelebildiği ve baş etme becerilerini ne kadar kullandığı ile ilişkilidir (Leipold ve Greve, 2009). Rutter (1990), yılmazlığı şiddetli risk ya da zorluk karşısında umutlu ve iyimser olabilme olarak tanımlamıştır.

Chess ve Thomas (1980)'e göre benzer şartlar, bireylerde hayatlarının farklı dönemlerinde farklı neticelerle, farklı haberdarlık ve tepki düzeyleriyle sonuçlanabilir (Akt. Gordon ve Song, 1994). Dolayısıyla da yılmazlık göreceli, mekana bağlı ve kişiye özgüdür (Gordon ve Song, 1994).

Herkesin kalıtımla getirdiği özellikleri, yetenekleri, güçlü ve zayıf yönleri vardır; kendine özgü gelişim hızı ve nitelikleri, potansiyeli, koşulları, yetenek ve ilgileri çerçevesinde yaşam boyu gelişir ve değişir. Yaptığı seçim ve tercihler kendi özelliklerine uygundur. İnsanların birçok özellik

yönünden birbirinden farklı olması, farklı özelliklere sahip bireylerin farklı çevrelerde yetişmeleri nedeniyle olur. Ayrıca, bir bireyin sahip olduğu çeşitli özellikler de farklı derecelerde olabilir (Yeşilyaprak, 2002).

Kişisel özellikler doğuştan gelen ve sonradan kazanılan yetenek ve durumları içerir. Bireyin yaşı, cinsiyeti, zekası, güçlü ve zayıf yönleri kriz durumlarında onların kırılganlığını belirlemeye yardımcı olur. Bu özelliklerin etkileşimi, bireylerin değişik durumlara nasıl adapte olacağını büyük ölçüde etkiler. Diğer bir deyişle, bazı bireylerin kişisel özellikleri onlara stresli olaylarla başa çıkmaları ve üstesinden gelmeleri konusunda avantaj sağlar (Brown ve Rhodes, 1991). Yılmaz yetişkinler, olumlu ilişkiler kuran, sorun çözmekte becerikli ve kendilerini geliştirmek için motivasyona sahip olan kişilerdir. Sosyal değişim ve etkinliklere katılırlar, inançlıdırlar. Yılmaz yetişkinlerin çoğu hayatlarındaki sıkıntı, travma ve üzüntülerden anlam ve faydalar çıkarma yeteneğine sahiptir (Higgins, 1994).

Yılmazlıkla ilgili literatür incelendiğinde yılmazlığı etkileyen iki önemli faktörden söz edildiği görülmektedir. Bunlar, risk ve koruyucu faktörlerdir. Risk faktörleri, bireyin dayanma gücünü yıpratan yasamdaki stresli olaylar ve çevresel koşulları ifade etmektedir (Kumpfer, 1999). Koruyucu faktörler ise risk faktörlerinin etkisini azaltan, yumuşatan ya da ortadan kaldıran bireyin yeterliliklerini geliştiren durumlardır (Masten, 1999). Zeka, yılmazlığı yordamada en çok incelenen koruyucu faktörlerden biridir. Yılmazlıkla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; yüksek zekanın, yüksek riske karşı koruyucu bir etkisi olduğu görülmektedir. Zekanın temelinde yatan mekanizmalar nedeniyle "yüksek zekanın" koruyucu bir faktör olarak işlediği öne sürülmüştür. Zeki kişiler daha sofistike problem çözme- sorunlarla başa çıkma becerisi geliştirebilir. Aldıkları kararların sorumluluklarını taşıyabilirler, başka bir ifadeyle zeka daha yüksek oranda öz saygının ve öz yeterliğin gelişimine katkı sağlar (Ruther, 1985; Kirby ve Fraser, 1997; Luthar, 1999, akt., Günhan, 2010). Koruyucu faktörler iç ve dış olarak nitelendirilmektedir. İçsel koruyucu faktörlerle ilgili yapılan araştırmaların bir çoğununun sonucuna göre; "Yılmaz" çocuk, ergen ve yetişkinlerin yılmaz olmayan yaşıtlarına göre zihinsel ve akademik yetenekleri ile becerilerinin daha üst düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (Kandel ve digerleri, 1988, Masten ve digerleri, 1988; Werner, 1982; White, Moffit ve Silva, 1989; akt., Günhan, 2010). Yılmaz bireylerle yılmaz olmayan bireyler arasındaki böyle bir farklılığın yanı sıra yılmaz bireylerin kendi içinde ayrıca bir takım ortak özellikleri vardır. İFlach'a (1997) göre yılmaz bireylerin sahip oldukları özelikler arasında aşağıdakileri saymak mümkündür.

Güçlü bir özsaygı duygusu
Öz yeterlilik
Diğer insanlara güvenmekten korkmama; düşünce ve harekette bağımsızlık
Diğer insanlarla etkileşime girme ve aynı zamanda sırdaşı da olan bir ya da daha fazla sayıda yakın arkadaşa sahip olma
Yüksek düzeyde kişisel disiplin ve sorumluluk duygusu
Bir başkasının özel yeteneklerini geliştirmesi ve tanıması
Yeni fikirlere açık olma
Hayal kurmaya istekli olma
Geniş bir ilgi alanı
Keskin bir mizah anlayışı
Empatik ilişkiler kurabilme yeteneği
Stres toleransının yüksek olması
Yaşama bağlı olma ve yaşamındaki deneyimlerini, ümit ve ümitsizliklerini, yaşamın anlamını yorumladığı bir felsefi anlayışa sahip olma
İyimserlik ve umut

Norman (2000)'e göre yılmazlık bireyin sabit bir özelliği değildir. Aksine yılmazlık çevresel ve kişisel faktörlerin etkileşiminin bir sonucudur ve şartlar değişirse sonuçlar da değişebilir. Ayrıca, sıkıntılar zamanla bireyi güçlendirebilir. Çok sayıda faktör bireyi strese sokmaktadır. Bu stres yaratan faktörler, daha fazla uyumsuzluk yerine yılmazlıkla sonuçlanabilmektedir. Yılmazlıkla ilgili diğer önemli bir nokta ise, yılmazlık iyi bir duygusal sağlığın göstergesi değildir. Yılmaz bireyler davranışsal ve duygusal olarak kötü durumda olabilirler.

Yılmazlık, zamana, şartlara ve içinde bulunulan ortama göre değişiklik gösterebildiğine göre kişinin hayatının herhangi bir döneminde görülebilir. Örneğin; 20 yaşında yılmaz olarak görülmeyen bir birey, 50 yaşında olumsuz olaylar yaşayabilir ve yılmaz bir birey olarak sıkıntılarının üstesinden gelebilir (Felsman ve Vailant, 1987). Sahip olunan meslek de bireyin yılmazlık düzeyini etkileyebilir. Yüksek veya düşük yılmazlık bireyin iş performansı üzerinde etkili olabilir. Özellikle çok fazla sorumluğun olduğu, çalışan üzerinde yüksek stres yaratan meslek gruplarındaki bireylerin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi bu konuda önemli bulgular sağlayacaktır. Herhangi bir kurum, okul, şirket, banka yöneticiliği gibi pozisyonlarda çalışan bireylerin karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmesi, problem çözebilmesi, etkili iletişim kurabilmesi, etkili liderlik özellikleri sergileyebilmesi o kişilerin yılmazlık düzeyinin de bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Okul yöneticisi bir eğitim kurumunda eğitim liderliği, yöneticilik, organizatörlük, güdüleyicilik ve değerlendiricilik gibi pek çok görevi üstlenmektedir Tüm bu sorumluluk ve beklentilerin fazlalığı okul yöneticilerinin, okul ikliminin de olumsuz yönden etkilenmesine neden olan yüksek düzeyde stres yaşamasına neden olmaktadır. Yüksek düzeyde strese sahip okul yöneticilerinin tüm okulun yaratıcılığını ve verimliliğini sınırlandıran olumsuz bir iş çevresinin oluşmasına neden olduğunu öne sürülmektedir (Randall, 1980).

Eğitim örgütlerinde insan öğesinin vazgeçilmez oluşu, stresin olası örgütsel doğurguları, iş stresinin bireysel ve örgütsel bir sorun olduğu dikkate alındığında stresle başa çıkmayı bilmek ya da güçlü olmayı öğrenmek son derece önem kazanmaktadır (Dönmez ve Genç, 2006). Bu noktada okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyi, onların bu sorunlarla baş edebilme gücünü de etkileyecektir.

Son üç yılda yapılan araştırmalar, etkili liderlik için çok önemli olan "kişisel ve sosyal yeterlikleri" araştırmıştır. Okul yöneticileriyle ve diğer liderlerle ilgili yapılan bu çalışmalar Boyatzis (1982) ve Spencer (1993) tarafından tekrar gözden geçirilmiştir. Bu çalışma sonucunda ise; başarılı olan liderler, orta derecede ya da ortanın altında başarı gösteren liderlere göre bazı kişisel özellikler açısından farklılaşmaktadırlar. Bu özelliklerin başında yüksek öz güven, bağımsızlık ve başarısızlık karşısında kaygılanmamak gelmektedir (Cherniss, 2002)

Liderde önemli olan yeterlilikler nelerdir? Sorgulamasında Cherniss (2002) verdiği bir örnek oldukça açıklayıcıdır.

İnceleme yaptığım bir ortaokulun, 52 yaşındaki müdürünü düşünün. Öğrenci devamsızlığı ve değerli şeyleri tahrip etme (vandalizim) yıllarca bu şehir içi okulun derdi olmuştu. Personelin morali çok bozuktu. Ama, müdür, bu durumu, üç yıl içinde tamamiyle tersine çevirdi. Örneğin, kırılan camların sayısı yılda 300'den fazla olurken 3'e indi. Günlük öğrenci devam durumu % 70 civarından % 95'in üzerine çıktı. Öğretmenler müdürlerin kendi çalışmaları için istekliydiler. Bu çok başarılı lidere, başarısızlık kaygısı duyup duymadığını sordum. "Kaygı duymadım. Yaşamımda defalarca başarısızlığa uğradım, ama her zaman toparlandım. Bu yüzden, burada ne olursa olsun, yaşamımı sürdüreceğimi biliyordum." dedi. Bu müdürün kendine olan öz güveninin, başarısıyla çok ilişkisi vardı. Daha da ileri gidersek, müdür, öz güvenini, zayıf ve güçlü yanlarının gerçekçi değerlendirmesine dayandırıyordu. Etkili liderler, öz güvenlerini öz bilgilerine dayandırırlar.

Cherniss (2002)'nin örneğindeki okul müdürünün önemli yeterliliklerine baktığımızda, okul müdürünün yılmaz kişilerin özelliklerini taşıdığını görmekteyiz: yüksek öz güven, başarısızlıklar karşısında kaygı duymama ve yüksek öz yeterlilik algısı. Bu doğrultuda yılmazlık düzeyi yüksek yöneticilerin, iş performanslarının da bu durumdan olumlu etkilenebileceğini söyleyebiliriz.

Sağlıklı okul, okulda çatışmaların az olduğu, iş doyumunun ve motivasyonun yüksek olduğu ve güvenli bir eğitim ve öğrenme ortamının olduğu okullardır (Başaran 2008). Daha sağlıklı bir eğitim öğretimin sürdürülebilmesi için sahip olduğu roller bakımından bir çok olumsuz etkiye maruz kaldığı düşünülen okul yöneticilerinin "yılmazlık" düzeylerinin belirlenmesi iş performansları ile ilişkilendirilmesi açısından önemlidir. Bu araştırma, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin "yılmazlık" düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin mevcut yılmazlık düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma olduğundan, araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005)'e göre tarama modeli, var olan bir durumu, var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan, çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 42 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve katılımcıların yılmazlık düzeylerini belirlemek için Gürgân, (2006) tarafından geliştirilen "Yılmazlık Ölçeği" kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerini belirlemek üzere geliştirilen "Yılmazlık Ölçeği" 50 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten 50 ile 250 puan arasında puan alınabilmektedir. Puanların artması yılmazlık düzeyinin yüksekliğini göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmasında test-tekrar test güvenirliği ile Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirliğini test etmek amacıyla random olarak seçilen toplam 49 üniversite öğrencisine ölçek bir ay ara ile uygulanmıştır. Uygulama sonucu yapılan analiz sonucunda birinci ve ikinci uygulamada alınan puanlar arasındaki korelasyon .89 olarak bulunmuştur ($p<.001$). İç tutarlılık için yapılan çalışmada yine aynı grupta, ilk ve ikinci uygulama için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alfa değeri sırasıyla .78 ve .87 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışmasına katılan grup için hesaplanan Cronbach Alfa değeri de (.80) yukarıdaki değerlere oldukça yakındır (Gürgân, 2006).

Ölçeğin geçerlik çalışmasında ise ölçüt geçerliği ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüşleri doğrultusunda "Yılmazlık Ölçeği" ile arasındaki korelasyonun incelenmesine karar verilen ölçekler "Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ), Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ), Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE)'dir. Yapılan analiz sonucunda Yılmazlık Ölçeği ile Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği arasındaki ilişki .763 ($p< .001$) bulunmuştur. Bu sonuç öğrenilmiş güçlülük ile

yılmazlık özellikleri arasındaki iliksiyi beklenildiği gibi yansıtması açısından önemlidir. "Yılmazlık Ölçegi" ile "Kontrol Odagı Ölçegi", "Beck Umutsuzluk Ölçegi", "Problem Çözme Envanteri" arasında negatif korelasyon bulunması "Yılmazlık Ölçeği"nin geçerliliğini gösterecektir. "Yılmazlık Ölçeği"nin, "Kontrol Odağı Ölçeği" ile arasındaki ilişki -.437 (p<.001), "Beck Umutsuzluk Ölçeği" ile arasındaki ilişki -.670 (p<.001), "Problem Çözme Envanteri" ile arasındaki ilişki -.788 (p<.001)'dir. Bu sonuçlar doğrultusunda benzer testler geçerliliği açısından "Yılmazlık Ölçeği"nin ölçmek istediği amacı ölçer nitelikte olduğu söylenebilir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemeye yönelik yapılan faktör analizine göre, toplam varyansın %57.56'sını açıklayan 50 maddenin 8 faktörde toplandığı görülmüştür. Açıklanan varyans oranının %30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu faktörler sırasıyla "güçlü olma", "girişimci olma", "iyimser olma/ yaşama bağlı olma", "iletişim /ilişki kurma", "öngörü", "amaca ulaşma", "lider olma", "araştırıcı olma"dır (Gürgân, 2006).

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 15,0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler, ilişkisiz örneklemler t testi ve ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile çözümlenmiştir. Bu çalışmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yılmazlık Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması.

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Güçlü Lider olma	Kadın	8	54,2500	11,28526	-2,945	,005
	Erkek	34	63,9118	7,58135		
Girişimci olma	Kadın	8	22,5000	2,56348	-,310	,758
	Erkek	34	23,0588	9,09526		
İyimser olma / Yaşama bağlı olma	Kadın	8	14,5000	9,98570	,267	,696
	Erkek	34	13,5294	5,14184		
İletişim/ilişki kurma	Kadın	8	11,1250	2,69590	-,803	,498
	Erkek	34	12,0294	3,49446		
Öngörü	Kadın	8	8,3750	1,18773	-2,518	,016
	Erkek	34	10,0000	1,72328		
Amaca ulaşma	Kadın	8	10,2500	3,05894	-1,631 -	,111
	Erkek	34	12,4706	3,54397		
Lider olma	Kadın	8	12,2500	1,75255	-2,844	,008
	Erkek	34	15,0000	4,32750		
Araştırmacı olma	Kadın	8	7,3750	1,84681	-1,338	,188
	Erkek	34	8,2647	1,65710		

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yılmazlık alt boyutlarına ilişkin puanların cinsiyetlere göre karşılaştırılmasında, "öngörü" alt boyutu" hariç tüm alt boyutlarda kadın ve erkek yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p> .05). Yöneticilerin "Öngörü" alt boyutu puanları ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(40)}$=-2,518, p<.05]. Erkek yöneticilerin öngörüleri (X=10,00=, kadın yöneticilere göre (X= 8,37) daha yüksektir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yılmazlık Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Yaşlara Göre Karşılaştırılması.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güçlü Lider olma	Gruplar arası	236,585	3	78,862	,949	,426
	Gruplar içi	3156,201	38	83,058		
	Toplam	3392,786	41			
Girişimci olma	Gruplar arası	314,375	3	104,792	1,616	,202
	Gruplar içi	2463,529	38	64,830		
	Toplam	2777,905	41			
İyimser olma / Yaşama bağlı olma	Gruplar arası	173,951	3	57,984	1,571	,212
	Gruplar içi	1402,620	38	36,911		
	Toplam	1576,571	41			
İletişim/ilişki kurma	Gruplar arası	68,942	3	22,981	2,238	,100
	Gruplar içi	390,201	38	10,268		
	Toplam	459,143	41			
Öngörü	Gruplar arası	13,995	3	4,665	1,597	,206
	Gruplar içi	110,981	38	2,921		
	Toplam	124,976	41			
Amaca ulaşma	Gruplar arası	69,512	3	23,171	1,990	,132
	Gruplar içi	442,393	38	11,642		
	Toplam	511,905	41			
Lider olma	Gruplar arası	31,217	3	10,406	,602	,618
	Gruplar içi	657,259	38	17,296		
	Toplam	688,476	41			
Araştırmacı olma	Gruplar arası	5,619	3	1,873	,624	,604
	Gruplar içi	114,000	38	3,000		
	Toplam	119,619	41			

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin yılmazlık alt boyutlarına ilişkin puanların yaşlara göre karşılaştırılmasında, yaşı 20-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41 ve üzeri olan yöneticiler arasında yılmazlık alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yılmazlık Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Okul Türlerine Göre Karşılaştırılması.

	Okul Türü	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Güçlü Lider olma	İlköğretim	29	63,2069	9,80299	1,215	,231
	Ortaöğretim	13	59,5385	6,95959		
Girişimci olma	İlköğretim	29	23,7931	9,17442	,988	,329
	Ortaöğretim	13	21,0769	5,43847		
İyimser olma / Yaşama bağlı olma	İlköğretim	29	14,5517	7,13936	1,786	,082
	Ortaöğretim	13	11,8462	2,64090		
Iletişim/ilişki kurma	Ilköğretim	29	12,1724	3,53623	,910	,368
	Ortaöğretim	13	11,1538	2,88231		
Ongörü	Ilköğretim	29	10,1379	1,68447	2,658	,011
	Ortaöğretim	13	8,6923	1,49358		
Amaca ulaşma	Ilköğretim	29	13,0345	3,51001	2,946	,005
	Ortaöğretim	13	9,8462	2,51151		

Lider olma	İlköğretim	29	15,3448	4,35296	2,139	,039
	Ortaöğretim	13	12,5385	2,69615		
Araştırmacı olma	İlköğretim	29	8,1724	1,60510	,433	,667
	Ortaöğretim	13	7,9231	1,97744		

Tablo 3 incelendiğinde, yılmazlık ölçeğinin "öngörü", "amaca ulaşma" ve "lider olma" alt boyut puanları ile yöneticilerin görev yaptığı okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yöneticilerin "Öngörü", "amaca ulaşma" ve "lider olma" alt boyut puanları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Her üç alt boyut için de ilköğretimde görev yapan yöneticilerin ortalama puanları ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin ortalama puanlarından daha yüksektir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yılmazlık Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Görev Türlerine Göre Karşılaştırılması.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güçlü Lider olma	Gruplar arası	125,937	2	62,968	,752	,478
	Gruplar içi	3266,849	39	83,765		
	Toplam	3392,786	41			
Girişimci olma	Gruplar arası	106,008	2	53,004	,774	,468
	Gruplar içi	2671,897	39	68,510		
	Toplam	2777,905	41			
İyimser olma/Yaşama bağlı olma	Gruplar arası	83,429	2	41,714	1,090	,346
	Gruplar içi	1493,143	39	38,286		
	Toplam	1576,571	41			
İletişim/ilişki kurma	Gruplar arası	17,913	2	8,956	,792	,460
	Gruplar içi	441,230	39	11,314		
	Toplam	459,143	41			
Öngörü	Gruplar arası	4,413	2	2,206	,714	,496
	Gruplar içi	120,563	39	3,091		
	Toplam	124,976	41			
Amaca ulaşma	Gruplar arası	39,595	2	19,798	1,635	,208
	Gruplar içi	472,310	39	12,111		
	Toplam	511,905	41			
Lider olma	Gruplar arası	79,238	2	39,619	2,536	,092
	Gruplar içi	609,238	39	15,621		
	Toplam	688,476	41			
Araştırmacı olma	Gruplar arası	6,222	2	3,111	1,070	,353
	Gruplar içi	113,397	39	2,908		
	Toplam	119,619	41			

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin yılmazlık alt boyutlarına ilişkin puanların görev türlerine göre karşılaştırılmasında, görev türü müdür, müdür baş yardımcısı ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında yılmazlık alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yılmazlık Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Mesleki Hizmet Yıllarına Göre Karşılaştırılması.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güçlü Lider olma	Gruplar arası	833,663	5	166,733	2,345	,061
	Gruplar içi	2559,122	36	71,087		
	Toplam	3392,786	41			
Girişimci olma	Gruplar arası	295,449	5	59,090	,857	,519
	Gruplar içi	2482,456	36	68,957		
	Toplam	2777,905	41			
İyimser olma/Yaşama bağlı olma	Gruplar arası	89,071	5	17,814	,431	,824
	Gruplar içi	1487,500	36	41,319		
	Toplam	1576,571	41			
İletişim/ilişki kurma	Gruplar arası	22,787	5	4,557	,376	,862
	Gruplar içi	436,356	36	12,121		
	Toplam	459,143	41			
Öngörü	Gruplar arası	10,054	5	2,011	,630	,678
	Gruplar içi	114,922	36	3,192		
	Toplam	124,976	41			
Amaca ulaşma	Gruplar arası	45,316	5	9,063	,699	,628
	Gruplar içi	466,589	36	12,961		
	Toplam	511,905	41			
Lider olma	Gruplar arası	123,321	5	24,664	1,571	,193
	Gruplar içi	565,156	36	15,699		
	Toplam	688,476	41			
Araştırmacı olma	Gruplar arası	54,597	5	10,919	6,046	,000
	Gruplar içi	65,022	36	1,806		
	Toplam	119,619	41			

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin yılmazlık alt boyutlarına ilişkin puanların mesleki hizmet yıllarına göre karşılaştırılmasında, meslek hizmet yılı 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26 ve üzeri olan yöneticiler arasında "araştırmacı olma" alt boyutu hariç tüm yılmazlık alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Okul yöneticilerinin "araştırmacı olma" puanları arasında ise hizmet yılı bakımından anlamlı bir fark vardır [$F_{(5-36)}=6,04$, $p<.05$]. Yani, yöneticilerin "araştırmacı olma" düzeyleri meslek hizmet yılına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, hizmet yılı 0-5 (X=8,88), 6-10 (X=8,06), 16-20 (X=9,00), 25 ve üzeri (X=9,99) olan yöneticilerin araştırmacı olma puanlarının hizmet yılı 21-25 (X= 5,60) olan yöneticilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yılmazlık Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güçlü Lider olma	Gruplar arası	127,172	2	63,586	,759	,475
	Gruplar içi	3265,613	39	83,734		
	Toplam	3392,786	41			
Girişimci olma	Gruplar arası	72,549	2	36,275	,523	,597
	Gruplar içi	2705,356	39	69,368		
	Toplam	2777,905	41			
İyimser olma/Yaşama bağlı olma	Gruplar arası	133,340	2	66,670	1,802	,178
	Gruplar içi	1443,232	39	37,006		
	Toplam	1576,571	41			

İletişim/ilişki kurma	Gruplar arası	4,059	2	2,029	,174	,841
	Gruplar içi	455,084	39	11,669		
	Toplam	459,143	41			
Öngörü	Gruplar arası	21,509	2	10,755	4,054	,025
	Gruplar içi	103,467	39	2,653		
	Toplam	124,976	41			
Amaca ulaşma	Gruplar arası	69,037	2	34,519	3,040	,059
	Gruplar içi	442,868	39	11,356		
	Toplam	511,905	41			
Lider olma	Gruplar arası	54,053	2	27,027	1,661	,203
	Gruplar içi	634,423	39	16,267		
	Toplam	688,476	41			
Araştırmacı olma	Gruplar arası	3,499	2	1,749	,588	,561
	Gruplar içi	116,120	39	2,977		
	Toplam	119,619	41			

Tablo 6 incelendiğinde, eğitim düzeyi önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olan yöneticiler arasında "öngörü" alt boyutu hariç tüm yılmazlık alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Okul yöneticilerinin "öngörü" puanları arasında ise eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir fark vardır [$F_{(2-39)}=4,05$, $p<.05$]. Yani, yöneticilerin "öngörü" puanları eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin "yılmazlık" düzeylerinin belirlenerek, bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma bulguları, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin "öngörü" alt boyutu hariç "yılmazlık" alt boyutlarına (güçlü lider olma, girişimci olma, iyimser olma/yaşama bağlı olma, iletişim/ilişki kurma, amaca ulaşma, lider olma, araştırmacı olama) ilişkin puanların kadın ve erkek yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. "Öngörü" alt boyutu puanlarında ise erkek yöneticilerin lehine anlamlı bir fark vardır. Bu farkın oluşmasında araştırmaya katılan kadın yönetici sayısının (8), erkek yönetici sayısından (32) oldukça düşük olmasının da etkisinin olabileceği de söylenebilir. Türkiye'de okul yöneticilerinin yılmazlık düzeylerini belirleyen başka bir çalışma yapılmadığı için bu bulgunun okul yöneticilerinin cinsiyet değişkeni açısından diğer yönetici gruplarıyla karşılaştırılması yapılamamıştır. Ancak bu bulgu daha önce Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz (2010) tarafından Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerine ilişkin yapılan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Gürgân, (2006) "Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi," isimli doktora tez çalışmasında, üniversite öğrencilerinde yılmazlık faktörlerini geliştirmeyi amaçlayan her biri 2'şer saat süren 11 oturumluk bir program geliştirmiştir. Araştırma üniversite 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören yılmazlık düzeyi düşük 36 öğrenci ile yürütülmüş ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre, yılmazlık alt boyutları ile yöneticilerin yaşları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Yılmazlık ölçeğinin "öngörü", "amaca ulaşma" ve "lider olma" alt boyut puanları ile yöneticilerin görev yaptığı okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuş; ilköğretimde görev yapan yöneticilerin bu alt boyutlardaki ortalama puanlarının ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Görev türü müdür, müdür baş yardımcısı ve müdür yardımcısı olan yöneticiler arasında ise yılmazlık alt boyutları bakımından istatistiksel olarak

anlamlı bir farklılık yokken, meslek hizmet yılları arasında "araştırmacı olma" alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Hizmet yılı 11-15 yıl olan yöneticiler hariç diğer yaş aralığındaki yöneticilerin, hizmet yılı 21-25 yıl olan yöneticilere göre daha araştırmacı olduğu tespit edilmiştir. Hizmet yılı 26 yıl ve üzeri olan yöneticilerin 21-25 yıllık yöneticilere göre daha araştırmacı olduğunun tespit edilmesi oldukça dikkat çekicidir. Eğitim düzeyi ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olan yöneticiler arasında "öngörü" alt boyutu hariç tüm yılmazlık alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yılmazlığın yöneticilerle ilgili bir çok değişken açısından farklılık oluşturmaması beklenen ve istenen durumdur. Ancak yılmazlığın istenen düzeylerde tutulması ve farklılık gösteren değişkenler açısından detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir.

Okul yöneticileri, görevlerini daha sağlıklı yürütebilmek için stresle baş edebilmeli, güçlükleri yenmeli ve pes edici olmamalıdır. Bütün bu özellikler yöneticinin yılmazlık düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin yılmazlık düzeylerinin belirlenerek kritik değişkenler açısından incelenmesi ve gerekli aksiyonların alınması oldukça önemlidir. Araştırma bulgularına göre kadın yöneticilere, orta öğretim okullarında görev yapan yöneticilere ve hizmet yılı 21-25 arasında olan yöneticilere yılmazlığın ilgili alt boyutlarını geliştirmeye yönelik destekleyici programlar uygulanmalıdır. Bunun yanında ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan tüm okul yöneticilerinin de yılmazlık konusunda bilinçlendirilmesi ve bu konuda desteklenmesi önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Başaran, E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Brown, W. K., Rhodes W. A. (1991). Factors That Promete Invulnerability and Resiliency in At-Risk Children, *Why Some Children Succeed Despite the Odds* (pp.171-177). New York:Praeger Publishers.

Büyüköztürk, S. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Chernis, C. (2002). Liderler İçin Sosyal ve Duygusal Öğrenme, *Milli Eğitim Dergisi*, s. 155-156.

Dönmez, B., Genç, G. (2006). Genel liselerdeki okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (12), 41- 60.

Felsman, J. K., Vailant, G (1987). Resilient Children as Adults: A 40 Year Study. In E. J. Anthony, B. J. Cohler (Eds.), *The Invulnerable Child* (pp. 289-314). New York: The Guilford Press.

Flach, F. (1997). *Resilience the Power to Bounce Back When the Going Gets Tough*. New York:Hatherleigh Press.

Greene, R., Conrad, A. P. (2002). Basic assumptions and terms. In R. Greene (Ed.), Resiliency*: An integrated approach to practice, policy, and research*. (pp.29-62). Washington, DC: NASW Press.

Gordon, E. W., Song, L. D. (1994). Variations in the Experience of Resilience. In M. C. Wang, E. W. Gordon (Eds.), *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects* (pp. 27-43). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.

Gürgân, U. (2006a). Yılmazlık Ölçeği (YÖ):Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 45-74.

Gürgân, U. (2006b). Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı, Ankara,

Higgins, G. O'Connell (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past.* San Fransisco: Jossey-Bass.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* 15.Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz (2010). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yılmazlık Düzeylerinin İncelenmesi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, C 4 (1), 88-97.

Kumpfer, K. L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. In M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Leipold, B. ve Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14(1), 40-50.

Masten, A. S. (1999). Resilience comes of age: Reflections on the past and outlook for the next generation of research. In M. D Glantz ve J. L. (Eds), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. (Pp. 179-224). New York: Kuluwer Academic/Plenum Publishers.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56(3)*, 227-238.

Newman, R. (2005). APA's resilience initiative. *Professional Psychology: Research And Practice,* 36(3), 227-229.

Norman, E. (2000). Introduction: The Strengths Perspective and Resiliency Enhancement-A Natural Partnership. In E. Norman (Eds.), *Resiliency Enhancement* (p.1-16). New York: Columbia University Press.

Öğülmüş, S. (2001). *Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık*. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme (29-30 Mart 2001).

Randall, W.T. (1980). Stress management for educators: resource guide. Eric veri tabanından 12.05.2011 tarihinde http://eric.ed.gov. adresinden erişilmiştir.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. E. Rolf. A.S. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp.181-214). New York: Cambridge University Press.

Steinhardt, M., ve Dolbier, C., (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health,* 56 (4), 445–453.

Yeşilyaprak, B. (2002*).Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, 4. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÖĞRETMENLERE GÖRE İLKÖĞRETİMDE ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGISI VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM
Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
merdem50@gmail.com
İbrahim Halil UÇAR
İl Eğitim Denetmen Yardımcısı. Diyarbakır.
ihucar@gmail.com

Özet

Bu araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre öğrenen örgütün örgütsel bağlılığı yordama düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel tarama modelindeki araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Van Belediyesi sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 429 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın veri analizinde regresyon analizi uygulanmıştır. Örgütsel bağlılığın boyutlarıyla öğrenen örgüt algı ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Modele öğrenen örgüt algı ölçeğinin en fazla üç boyutu girmiştir. Bunlar paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve kişisel hakimiyet boyutlarıdır. Paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme uyum boyutunun birer yordayıcısı iken uyum bağlılığının %18'ini açıklamaktadır. Paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve kişisel hakimiyet özdeşleşme boyutunun birer yordayıcısı iken özdeşleşme bağlılığının %36'sını açıklamaktadır. Takım halinde öğrenme ve paylaşılan vizyon içselleştirme boyutunun birer yordayıcısı iken içselleştirme bağlılığının %25'ini açıklamaktadır. Öğrenen örgütün boyutları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif düşük, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ile pozitif fakat düşük bir ilişki görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen örgüt, örgütsel bağlılık, öğretmen, ilköğretim okulları

Abstract

In this study, it is focused on the determination of organizational commitment regression level of the organization that learns in regards to the perceptions of elementary school teachers. The research, adopting the descriptive survey method, was applied on 429 teachers working in the elementary schools in Van city. For the data analysis of the research regression analysis was used. A meaningful relationship was found between the dimensions of organizational commitment and the learner organization perception scale. The three dimensions of learner organization scale, at most, has been included in the model. These are vision, learning by teaming and personal domination dimensions. Although vision and learning by teaming are the predictors of compliance dimension, the compliance corresponds to 18% of commitment. Although shared vision, learning by teaming and personal domination are the predictors of identification dimension, identification corresponds to 36 % of commitment. Though internalization corresponds to 25% of commitment, learning by teaming and shared vision are the predictors of internalization dimension. Between the dimensions of learning organization and the compliance dimension of organizational commitment a negative, low relation is seen; between identification and internalization a positive but low relation is observed.

Keywords: Learning organization, Organizational Commitment, Teacher, Elementary Schools

Öğrenen Örgüt

Öğrenen örgüt, son yıllarda yönetim alanında yaşanan değişimler doğrultusunda üzerinde durulan ve tartışılan kavramlardan biri olarak dikkat çekmektedir. Öğrenen örgüt, geleceğini yaratma kapasitesini durmadan genişleten (Senge, 1993), çalışanların gelişimini sürekli özendiren ve besleyen, öğrenmeyi; örgütün kapasitesini ve başarısını arttırmaya yönelik bir yatırım olarak gören, öğrenmeye ve gelişmeye olanak sağlayan örgüttür (Celep, 2004). Çalışanların **ortak amaçları toplu adanma yoluyla gerçekleştirmeye çalıştıkları, bu amaçların değerini rutin olarak değerlendirdikleri, gerektiği zaman değiştirdikleri ve bu amaçları gerçekleştirmek için sürekli daha etkili ve verimli yollar geliştirdikleri yerler olarak öğrenen örgütler (Hoy ve Miskel, 2010) ö**ğrenen olma özellikleriyle diğer örgütlerden ayrılmaktadır (Yücel, 2007).

Bir yönetim anlayışı olarak öğrenen örgütün amacı kendi kendine öğrenen ve kendini yöneten bir yapı oluşturmaktır. Örgütsel öğrenmenin olduğu örgütlerde, çalışanların kendilerini sürekli dönüştürdüğü, pozitif iklim aracılığıyla bireylerin potansiyellerini keşfetme ve gerçekleştirmelerine katkı sağladığı ve insan kaynaklarının örgüt politikalarının merkezine alınmasında belirleyici rol oynadığı görülmektedir (Turan, Karadağ ve Bektaş, 2011). Buna göre öğrenen örgütler tecrübelerinden, hatalarından öğrenmesini bilen, araştırma ve öğrenmeyi, değişme ve gelişmelerinin dinamosu olarak gören bir özelliğe sahiptir (Balcı, 2000).

Senge'ye (1993) göre öğrenen örgütün; her birinin diğeri için hayati önem taşıyan sistem düşüncesi, kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme olmak üzere beş temel özelliği bulunmaktadır. *Sistem düşüncesi* kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar topluluğu olup, tüm olay örgüsünü daha açık seçik görme olanağı verir ve bunların en etkili şekilde nasıl değiştirilebileceğinin görülmesine yardımcı olur. *Kişisel hâkimiyet*, kişisel görme ufkunun sürekli olarak açıklık kazandırılması ve onun derinleştirmesi, kişisel enerjinin odaklanması, sabrın geliştirmesi ve gerçekliği objektif olarak görebilme disiplinidir. *Zihni modeller*, olay ve olguları anlama ve kavramayı sağlayan resimler, varsayımlar, genellemeler ve imgeler olup yaşamın akışı ile ilgili bilgilerin farkında olma, bunları test etme ve geliştirme aşamalarını içerir. *Paylaşılan vizyon*, geleceğe ilişkin paylaşılan resimleri ortaya çıkarma becerisini kapsar. *Takım halinde öğrenme* ise, çalışanların ekip çalışması içerisinde yer alarak diyalog ve tartışma yoluyla kişisel varsayımları askıya alıp gerçek bir birlikte düşünme eylemine girme kapasitesini ifade eder.

Örgütler, değişen şartlara uygun bilgiyi toplayıp değerlendirmek, kullanmak ve zamanı geldiğinde yenisi ile değiştirmek zorundadırlar. Örgütlerin öğrenen örgüt kimliğine kavuşabilmeleri öncelikle çalışanlarının öğrenmeleri ile başlamaktadır (Özalp, Uzun ve Yelkikalan, 1998; Yalçın ve Ay, 2011). Bu bağlamda örgütsel öğrenme; bireysel bilginin örgütsel bilgiye dönüştürülmesini sağlamada en büyük desteği entelektüel sermayesi olan çalışanlarının örgüte bağlılık düzeylerinden almaktadır (Akpınar, 2007).

Örgütsel Bağlılık

Çalışanın örgütle psikolojik ilişkisini ifade eden örgütsel bağlılık araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. O'ReillyIII ve Chatman (1986) ile Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığı bireyin örgüte psikolojik bağlılığı olarak ele alırken, Mowday ve arkadaşları (1984) örgütsel bağlılığı çalışanın tutum ve davranışları açısından ele almışlardır. Mowday ve arkadaşlarının (1984) tutum bağlılığı çalışanın örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşmesini ifade ederken, davranış bağlılığı çalışanın örgütten ayrılması halinde göreceği zararı düşünerek örgüte olan bağlılığını ifade etmektedir. Allen ve Meyer (1990) bağlılığı duygusal, devam ve normatif bağlılık olarak üç boyutta ele almaktadır. O'ReillyIII ve Chatman'in (1986) de örgütsel bağlılığı uyum, özdeşleşme ve içselleştirme

olarak üç boyutta ele almıştır. Katz ve Kahn (1977) örgütsel bağlılığı iç ve dış ödüller olarak ele almıştır. İç ödüller anlatımsal bağlığı yani değer ve gereksinimleri, dış ödüller de araçsal bağlılığı yani maaş ve ücret gibi maddi bağlılığı ifade etmektedir.

Araştırmacıların örgütsel bağlılığa yaklaşımları farklı olsa da O'ReillyIII ve Chatman'in (1986) *uyum* bağlılığı ile Allen ve Meyer'in (1990) devam bağlılığı, Mowday ve arkadaşlarının (1984) davranışsal bağlılığı, Katz ve Kahn'nın (1977) araçsal bağlılığı, çalışanın örgüte kendi çıkarları için bağlılığını ifade etmesi açısından benzerlik göstermektedir. Yine O'ReillyIII ve Chatman'in (1986) *içselleştirme* bağlılığı ile Allen ve Meyer'in (1990) duygusal bağlılığı, Mowday ve arkadaşlarının (1984) tutum bağlılığı ve Katz ve Kahn'nın (1977) anlatımsal bağlılığı, çalışanın örgüte kendi çıkarları için değil de, örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşmesini ifade etmesinden açısından benzerlik göstermektedir (Erdem, 2010).

Bu araştırmada O'ReillyIII ve Chatman'in (1986) örgütsel bağlılık modeli kullanılacaktır. O'ReillyIII ve Chatman (1986) örgütsel bağlılığı; uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak üç boyutta incelemiştir. Bu üç boyut aynı zamanda bağlılığın birbirini izleyen üç aşamasını ifade etmektedir. Örgütsel bağlılığın ilk aşaması olan *uyum bağlılığı*, çalışanın örgüte yüzeysel bağlılığını ifade etmektedir. Çalışan, uyum bağlılığında bireysel çıkar ve kazanımlara ulaşmayı amaçlamaktadır. Burada ödülün çekiciliği ve cezanın iticiliği söz konusudur. Çalışan, örgütteki tutum ve davranışlarını paylaşılan inançlar nedeniyle değil de yalnızca ödül kazanmak veya ceza görmemek için belirler. *Özdeşleşme bağlılığında*, çalışanlar başkalarıyla yakın ilişki kurarak kendini ifade etme, böylece doyum sağlama yoluna gitmektedir. Bu boyutta, çalışan örgütün değerlerine saygı gösterir, bunları gerçekleştirmeye çalışır, bulunduğu örgütün bir üyesi olmaktan gurur duyar. *İçselleştirme,* örgütsel bağlılığın son aşaması olup örgütün değerleriyle çalışanların değerleri arasındaki uyumu ifade etmektedir. İçselleştirme boyutunda çalışanın değerleriyle örgütün değerleri aynıdır. Bu boyuta ilişkin tutum ve davranışlar bireylerin iç dünyalarını, davranış ve tutumlarını örgütteki diğer insanların, değer sistemine uyumlu kıldıklarında gerçekleşmektedir.

Örgüte bağlı olan çalışanlar, görev ve hedefleri gerçekleştirmede daha fazla çaba harcamakta, örgütte daha fazla kalmakta, örgütle olumlu ilişkiler yürütmekte (Balay, 2000b; Şama ve Kolamaz; 2011), performansları artarak (Özdevecioğlu, 2003), ürün veya hizmet kalitesine pozitif yönde katkıda bulunmaktadırlar (Doğan ve Kılıç, 2007). Örgütsel bağlılık, örgütlerin sağlıklı bir şekilde faaliyetlerini ve varlıklarını devam ettirmede, örgüt hedeflerine ulaşmada çalışanların performansını olumlu yönde etkileyerek, devamsızlık, işe geç gelme (Ünal, 2011) ve işten ayrılma (Sabuncuoğlu, 2007) gibi istenmeyen davranışları azaltmaktadır.

Örgütsel bağlılıkla ilgili araştırmalar; örgütsel bağlılık ile iş doyumu (Çekmecelioğlu, 2011; Mahmutoğlu, 2007), iş yaşamı kalitesi (Erdem, 2010), örgüt kültürü (Demir ve Öztürk, 2011; Sezgin, 2010), örgüt iklimi (Yüceler, 2009), örgüt sağlığı (Korkmaz, 2011), örgütsel destek (Köse ve Gönüllüoğlu, 2010), örgütsel iletişim (Ada, Alver ve Atlı, 2008), etkileşimci liderlik (Yavuz ve Tokmak, 2009), yöneticilerin destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri (Şama ve Kolamaz, 2011), etkileşimci ve dönüşümcü liderlik davranışları (Buluç, 2009), kültürel liderlik rolleri (Uygur ve Yıldırım, 2011) ve çalışanların kişilik özellikleri (Erdoğmuş, 2006; Şengül, 2008) arasında ilişki bulunduğunu göstermektedir. Örgütsel bağlılıkla ilişkili olan kavramların çoğunun öğrenen örgütü de etkilemesi nedeniyle öğrenen örgüt ile örgütsel bağlılık arasında da benzer bir ilişkinin olacağı düşünülmüştür.

Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Toplumları ayakta tutan, sürekliliğini sağlayan, yarınlara hazırlayan eğitim sistemleridir. Gençleri yarınki rollerine hazırlama, kişiliklerini geliştirme, iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlama hemen her toplumda eğitim sisteminden beklenir. Bunun yanında bilgi toplumu olmanın gereği olarak öğrenmeyi öğrenen, tartışmasını, sorgulamasını bilen, bilim üretebilen bir nesil yetiştirmek de eğitim sistemlerinden beklenenler arasındadır (Balcı, 2000). Eğitim sistemlerinin bu işlevlerini yerine getirebilmesi, bunları yapabilecek kapasite ve nitelikle örgütlenmeleri, sahip olduğu insan kaynağını etkin ve verimli bir şekilde kullanmaları ve nitelikli işgücünün bağlılığını sağlayarak sistemde tutmalarıyla mümkün olabilir.

İlköğretim okulları eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle ilköğretim öğretmenlerinin okulun, hedef ve değerlerini benimsemesi, bunlara karşı yüksek bir inanç duyması, sistemde kalmaya yönelik güçlü bir isteklilik içerisinde olması, kendisinden beklenenden daha fazla çaba göstermesi ve tüm potansiyelini okul için kullanması anlamına gelen örgütsel bağlılıklarının sağlanması yaşamsal öneme sahiptir. Senge (1993) öğrenen örgütün yaşam enerjilerini örgütün öğrenmesine adayan, bağlılığı yüksek insanlarla kurulabileceğini belirtmektedir. Öte yandan öğretmenlerin görevlerinde uzmanlaşmaları, meslekleri için gerekli bilgileri edinmeleri, kendilerini geliştirmeleri, örgütsel bağlılıklarını etkilemektedir (Şama ve Kolamaz, 2011). Bu bakımdan okullardan; örgütsel öğrenmeye önem vermeleri ve örgütsel öğrenmeyi okul kültürünün bir parçası yapmaları (Çelik, 1996), öğretmen ve diğer personeller için öğrenme sürecini sürekli olarak geliştirmeleri (Töremen, 2001) ve ulaşılan bilgileri düzenleyerek değerlendirmeleri (Çakır ve Yükseltürk, 2010) beklenmektedir.

Bir örgütte öğrenmenin bireyle başladığı ve örgüte yayıldığı göz önüne alındığında örgütler ancak çalışanlarının bağlılıkları sayesinde öğrenme devamlılığı sağlayabilir, örgütsel hafıza oluşturabilir ve bu sayede öğrenen örgüte dönüşebilirler (Atak, 2009). Öte yandan işinden tatmin olan çalışanların verimliliğinin yüksek olacağına ilişkin beklentiler de örgütsel bağlılığı örgütler açısından giderek daha fazla önem kazanan bir konu haline getirmektedir (Aslan, 2008; Demir ve Öztürk, 2011; İnce ve Gül, 2005; Özdevecioğlu, 2003).

Örgütlerin bir yandan öğrenen örgüt olma çabası gösterirken diğer taraftan çalışanlarının örgüte bağlılığını oluşturma zorunlulukları bu iki konuya olan ilgiyi artırmaktadır (Akpınar, 2007; Atak, 2009; Çöl ve Ardıç, 2008). Ancak Türkiye'de, ilköğretimde öğrenen örgüt ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Buna karşın farklı sektörlerde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisine yönelik gerçekleştirilmiş çalışmalara az da olsa rastlanmaktadır. Örneğin Atak (2009) örgütsel bağlılığın öğrenen örgüt üzerine etkisini incelediği araştırmada; örgütsel bağlılık boyutları (duygusal, normatif ve devam) ile öğrenen örgüt faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akpınar (2007) örgütsel öğrenme değişkenleri ile duygusal (içten) ve normatif bağlılık arasında bir ilişki olduğunu, fakat devam (zorunlu) bağlılık ile örgütsel öğrenme faktörleri arasında ilişki bulunmağını tespit etmiştir.

Ekonomik, politik, teknik alanlardan eğitime, birçok konuda benimsenen anlayış biçimleri ve uygulamalarda meydana gelen değişim ve gelişmeler, mevcut bilgi birikiminin katlanarak artması, yaşanan gelişmelere bağlı olarak toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısında meydana gelen değişme ve gelişmeler karşısında okulların temel işlevlerini yerine getirebilmesi, sürekli öğrenmeye odaklı, nitelikli ve bağlılığı yüksek öğretmenlerle mümkün olabilir. Bu bağlamda öğrenen örgüt sisteminin okullarda uygulama ortamı bulması, okulların örgütsel amaçlarına ulaşmasını ve dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artmasını kolaylaştıracaktır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artması da okulda, sürekli öğrenme ve gelişmeye adanmış bir yapının oluşumuna katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının ve örgütsel bağlılıklarının

fark edilmesi son derece önemlidir. Bu düşünceden hareketle çalışma, öğretmen algılarına göre; öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisini tespit etmeye odaklanmaktadır.

Amaç

Araştırmanın genel amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre öğrenen örgütün örgütsel bağlılığı yordama düzeyini belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır.

1.Öğretmenlere göre ilköğretimde öğrenen örgüt algısı nedir?

2.İlköğretimde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi nedir?

3.Öğrenen örgütün alt boyutlarının (kişisel hakimiyet, zihnî modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım hâlinde öğrenme) örgütsel bağlılığın (uyum, özdeşleşme ve içselleştirme) alt boyutlarını yordama düzeyi nedir?

Yöntem

Tarama modelinde olan bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgütün örgütsel bağlılığı yordama düzeyi incelenmektedir. Bu doğrultuda aşağıda araştırmaya ilişkin evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Van Belediyesi sınırları içinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Tüm öğretmenlere ulaşma güçlüğü dikkate alınarak, eğitim bölgelerine göre evreni temsil edecek şekilde; sosyo-ekonomik durum (alt, orta, üst) dikkate alınarak her eğitim bölgesinden 3 kamu ilköğretim okulu olmak üzere random yoluyla seçilen toplam 15 okuldaki öğretmenler örneklem olarak belirlenmiş ve 429 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin; cinsiyet, görev ve kıdemlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler

Kategoriler	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	196	45,7
	Erkek	233	54,3
	Toplam	429	100,0
Görev	Sınıf öğretmeni	243	56,6
	Branş öğretmeni	186	43,4
	Toplam	429	100,0
Kıdem	1-5 yıl	156	36,4
	6-10 yıl	137	31,9
	11 ve üstü yıl	136	31,7
	Toplam	429	100,0

Çizelge 1'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %46'sı kadın, %54'ü erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %57'si sınıf öğretmeni iken %43'ü branş öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %36'sı 1 ile 5 yıl arası kıdeme sahipken, %32'si 6 ile 10 yıl arası kıdeme, %32'si de 11 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Güçlü ve Türkoğlu, (2003) tarafından geliştirilen "Öğrenen Organizasyon Algı Ölçeği" ve Balay (2000a) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" izin alınarak kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgi edinebilmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" geliştirilmiştir.

Öğrenen Örgüt Algı Ölçeği; kişisel hakimiyet, zihnî modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım hâlinde öğrenme olmak üzere 5 alt boyuttan ve 42 maddeden oluşmaktadır. Öğrenen Örgüt Algı Ölçeği, "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Genellikle" ve "Her zaman" sıklık bildiren seçeneklerden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenirliği Güçlü ve Türkoğlu, (2003) tarafından yapılmış, güvenilirlik katsayısı α=.93 (Sperman-Brown), Cronbach Alfa değeri .97 düzeyinde bulunmuştur. Araştırmacılar ölçeğin geçerliliği için uzman görüşüne başvurmuşlardır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ise uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere toplam 3 alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "Hiç katılmıyorum", "Az katılıyorum", "Orta düzeyde katılıyorum", "Çok katılıyorum", "Tamamen katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçme aracının yapı geçerliliği ve güvenirliği Balay (2000a) tarafından yapılmıştır. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız üç faktörde toplandığı, maddelerin faktör yüklerinin .49 ile .85 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri birinci faktör için .79, ikinci faktör için .89 ve üçüncü faktör için .93 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırmada kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt algısı ve örgütsel bağlılık madde analizleri için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Öğrenen örgüt algısı boyutlarının örgütsel bağlılık boyutlarının birer yordayıcısı olup-olmadığını belirlemek için ise aşamalı çoklu regrasyon analizi yapılmıştır.

Öğrenen örgüt algısının boyutlarıyla örgütsel bağlılığın boyutları arasında çoklu regresyon modeli uygulanmıştır. Çoklu regresyon modelinde de "değişken ekleme ve eleme (stepwise selection)" işlemi yapılmıştır. Bu işleme göre her değişken modele sırasıyla eklenmekte ve modelde değerlendirilmektedir. Eğer eklenen değişken modele katkı sağlıyorsa, modelde bu değişken kalmaktadır. Eğer verimli derecede katkı sağlamıyorlarsa modelden çıkarılmaktadır. Böylece en az sayıda değişken yardımıyla model açıklanmaktadır (Kalaycı, 2005).

Durbin-Watson testi modelimizde otokorelasyon olup olmadığını göstermektedir. Genellikle 1,5-2,5 civarında bir Durbin-Watson testi değeri otokorelasyon olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2005).

Öğrenen Örgüt Algı Ölçeğinde yer alan ifadelerin puanlamaları; 1-1,79 arası "hiçbir zaman", 1,80-2,59 arası "nadiren", 2,60-3,39 arası "bazen", 3,40-4,19 arası "genellikle", 4,20-5,00 arası "her zaman" katılıyorum şeklinde belirlenmiştir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinde yer alan ifadelerin puanlamaları ise; 1–1,79 arası "hiç katılmıyorum", 1,80–2,59 arası "az katılıyorum", 2,60–3,39 arası "orta düzeyde katılıyorum", 3,40–4,19 arası "çok katılıyorum" ve 4,20–5,00 arası ise "tamamen katılıyorum" şeklinde belirlenmiştir.

Bulgular

Burada öğrenen örgüt algısının ve örgütsel bağlılık boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve öğrenen örgüt algısı boyutlarının örgütsel bağlılık boyutlarını yordama düzeyine ilişkin regrasyon analizleri verilmiştir.

Öğrenen Örgüt Algısına İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt algısının; kişisel hakimiyet, zihnî modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım hâlinde öğrenme alt boyutlarından en fazla katıldıkları ve en az katıldıkları ifadeler aritmetik ortalama($\bar{X}$) ve standart sapmaya (ss) göre ele alınmıştır. Boyutlara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenleri "Kişisel Hakimiyet" alt boyutunda en çok katıldıkları "Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir." ($\bar{X}$ =3,59; ss=1,01) ifadesini "genellikle" düzeyinde benimserken, en az benimsedikleri "Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır." ($\bar{X}$ =2,66; ss=1,13) ifadesini "bazen" düzeyinde benimsemişlerdir.

Öğretmenler "Zihni Modeller" alt boyutunda en çok benimsedikleri "Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim" ($\bar{X}$ =3,91; ss=,96) ifadesini "genellikle" düzeyinde benimserken, en az benimsedikleri "Kurumumda gelişim amaçlı yenilikler üretilmektedir." ($\bar{X}$ =3,17; ss=1,02) ifadesini ise "bazen" düzeyinde benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin "Paylaşılan Vizyon" boyutunda en çok benimsedikleri "Kurumumun amaçları açıktır." ($\bar{X}$ =3,81; ss=,94) ve "Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir." ($\bar{X}$ =3,59; ss=,91) ifadelerini "genellikle" düzeyinde benimsedikleri; en az benimsenen "Kurumumdaki uygulamalar, görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir." ($\bar{X}$ =3,13; ss=1,01) ve "Kurumumda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleştirilmektedir." ($\bar{X}$ =2,98; ss=1,04) ifadelerini ise "bazen" düzeyinde benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin "Sistem Düşüncesi" boyutunda en çok benimsedikleri "Kurumumda iletişim kanalları açıktır." ($\bar{X}$ =3,44; ss=1,02) ve "Kurumumdaki çalışmalar, uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır." ($\bar{X}$ =3,32; ss=,93) ifadelerini "genellikle ve bazen" düzeyinde benimsedikleri; en az benimsenen "Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsi çabalarımın etkisi vardır." ($\bar{X}$ =3,06; ss=,92) ve "Kurumumda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır." ($\bar{X}$ =3,05; ss=1,00) ifadelerini ise "bazen" düzeyinde benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin "Takım Halinde Öğrenme" boyutunda en çok benimsedikleri "Oluşturulabilecek bir takımda görev almak isterim." ($\bar{X}$ =3,76; ss=1,00) ve "Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum." ($\bar{X}$ =3,74; ss=,85) ifadelerini "genellikle" düzeyde benimsedikleri; en az benimsenen "Takım çalışması esnasında her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlamak için askıya almaktadır." ($\bar{X}$ =3,27; ss=,87) ve "Kurumumdaki faaliyetler takım çalışması ile gerçekleştirilmektedir." ($\bar{X}$ =3,26; ss=,99) ifadelerini ise "bazen" düzeyinde benimsedikleri görülmektedir.

Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığın; uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarından en fazla katıldıkları ve en az katıldıkları ifadeler aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapmaya (ss) göre ele alınmıştır. Boyutlara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenleri "Uyum" boyutunda en çok; "Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum." ($\bar{X}$=2,48; ss=1,40) ve "Emek birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor." ($\bar{X}$=2,41; ss=1,34) ifadelerine "az katılıyorum" düzeyinde benimsedikleri, en az; "Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum." ($\bar{X}$=1,17; ss=1,07) ve "Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum." ($\bar{X}$=1,64; ss=1,00) ifadelerini ise "hiç katılmıyorum" düzeyinde benimsediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin "Özdeşleşme" boyutunda en çok; "Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum." ($\bar{X}$=3,38; ss=1,19) ifadesini "çok katılıyorum" düzeyinde benimserken, en az; "Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım." ($\bar{X}$=2,82; ss=1,21) ifadesini ise "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin "İçselleştirme" boyutunda en çok; "Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum." ($\bar{X}$=3,78; ss=1,06) ve "Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım." ($\bar{X}$=3,72; ss=1,07) ifadelerini "çok katılıyorum" düzeyinde benimsedikleri, en az; "Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum." ($\bar{X}$=3,20; ss=1,09) ve "Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor." ($\bar{X}$=2,99; ss=1,07) ifadelerini ise "orta düzeyde katılıyorum" olarak benimsedikleri görülmektedir.

Öğrenen Örgüt Algısının Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Bulgular

Burada öğrenen örgüt algısının; kişisel hakimiyet, zihnî modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım hâlinde öğrenme alt boyutlarının, örgütsel bağlılığın; uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarını yordama düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 2'de öğrenen örgüt boyutlarının örgütsel bağlılığın uyum boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 2. Öğrenen örgüt boyutlarının örgütsel bağlılığın uyum boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Model	SH	R^2 Değişim	F	P	Durbin Watson
1	5,40428	,164	83,775	,000	
2	5,35785	,016	8,434	,004	1,823

Model 1=R=0.405 R_d^2 =0.162 F (1,427)=83,775 p=.000
Model 2=R=0.425 R_d^2 =0.176 F (1,426)=8,434 p=.004

Model		KT	Sd	OK	F	p
1	Regrasyon	2446,767	1	2446,767	83,775	,000[a]
	Residual	12471,084	427	29,206		
	Toplam	14917,851	428			
2	Regrasyon	2688,865	2	1344,433	46,834	,000[b]
	Residual	12228,985	426	28,707		
	Toplam	14917,851	428			

Model	Değişkenler	B	SH	Beta (β)	T	p	İkili-r	Kısmi-r
1	Sabit	26,669	1,147	---	23,244	,000	---	---
	Paylaşılan vizyon	-,281	,031	-,405	-9,153	,000	-,405	-,405
2	Sabit	29,294	1,453	---	20,164	,000	---	---
	Paylaşılan	-,202	,041	-,292	-4,963	,000	-,405	-,234

	vizyon							
	Takım öğrenme	-,157	,054	-,171	-2,904	,004	-,364	-,139

SH: standart hata KT: Kareler Toplamı OK: Ortalamaların Karesi R_d^2:düzeltilmiş R kare
a. Yordayıcı: paylaşılan vizyon, b Yordayıcı: paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme

Çizelge 2 incelendiğinde uyum boyutuyla öğrenen örgüt boyutundaki paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme değerlerinin anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($F_{(2,426)}$=46,834 p<,001). Buna göre model bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir. Diğer değişkenlerin, kişisel hakimiyet, zihnî modeller ve sistem düşüncesi modele anlamlı bir katkı sağlamadığı için modele girememiştir. Modele sırasıyla Paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme değerleri girmiştir. Durbin-Watson testine (1,82) bakıldığında modelimizde otokorelasyon olmadığı görülmektedir. Paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme değişkenlerini birden değerlendirmeye aldığımızda modelin R_d^2= %17,6'sını açıklamaktadır. Yani paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme değerleri uyum boyutunun %17,6'sını açıklamaktadır. Burada düzeltilmiş R_d^2 (Ajusted R^2) değerine bakılmıştır. Çünkü modele, ilişkili ilişkisiz hangi değer girerse girsin R^2 değerini artırmaktadır. Düzeltilmiş R_d^2 değeri ise modele giren değişkenin modelle ilişkisine göre artmaktadır. t-testi incelendiğinde ($t_{(2,426)}$=-2,904 p<,001) paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme ile uyum boyutu arasında ayrı ayrı anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Değişkenlerle uyum boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında (paylaşılan vizyon ikili-r=-,405; takım halinde öğrenme ikili-r=-,364) ve (paylaşılan vizyon kısmi-r=-,234; takım halinde öğrenme kısmi-r=-,139) düşük ve negatif bir ilişki görülmektedir. Modelde sabit değer 29,294'tür. Katsayı (B) değerlerine bakıldığında paylaşılan vizyondaki bir birimlik artış uyumda 0,20'lik bir azalışa neden olurken, takım halinde öğrenmedeki bir birimlik artış uyumda 0,16'lık azalışa neden olmaktadır.

Çizelge 3'de öğrenen örgüt boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3. Öğrenen örgüt boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Model	SH	R^2 Değişim	F	p	Durbin Watson
1	5,75944	,318	199,341	,000	
2	5,64130	,029	19,072	,000	
3	5,55771	,021	13,910	,000	1.563

Model 1=R=0.564 R_d^2 =0.317 F (1,427)=199,341 p=.000
Model 2=R=0.589 R_d^2 =0.344 F (1,426)=19,072 p=.000
Model 3=R=0.607 R_d^2 =0.364 F (1,425)=13,910 p=.000

Model		KT	Sd	OK	F	P
1	Regrasyon	6612,367	1	6612,367	199,341	,000[a]
	Residual	14164,085	427	33,171		
	Toplam	20776,452	428			
2	Regrasyon	7219,314	2	3609,657	113,425	,000[b]
	Residual	13557,139	426	31,824		
	Toplam	20776,452	428			
3	Regrasyon	7648,974	3	2549,658	82,545	,000[c]
	Residual	13127,478	425	30,888		
	Toplam	20776,452	428			

Model	Değişkenler	B	SH	Beta (β)	t	p	İkili-r	Kısmi-r
1	Sabit	4,039	1,223		3,304	,001		
	Paylaşılan vizyon	,462	,033	,564	14,119	,000	,564	,564
2	Sabit	-,116	1,530		-,076	,940		
	Paylaşılan vizyon	,337	,043	,412	7,859	,000	,564	,356
	Takımla öğrenme	,248	,057	,229	4,367	,000	,207	,207
3	Sabit	-1,108	1,530		-,724	,469		
	Paylaşılan vizyon	,238	,050	,290	4,752	,000	,564	,225
	Takımla öğrenme	,217	,057	,200	3,829	,000	,503	,183
	Kişisel hakimiyet	,368	,099	,203	3,730	,000	,513	,178

SH: standart hata KT: Kareler Toplamı OK: Ortalamaların Karesi R_d^2:düzeltilmiş R kare
a. Yordayıcı: paylaşılan vizyon, b Yordayıcı: paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme
c. Yordayıcı: paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, kişisel hakimiyet

Çizelge 3'de Durbin-Watson testinde (1,82) görüldüğü gibi modelde otokorelasyon yoktur. Modele üç değişken girmiştir. Bunlar sırasıyla paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve kişisel hakimiyettir. Diğer değişkenler zihnî modeller ve sistem düşüncesi modele anlamlı bir katkı sağlamadığı için modele girememiştir. Özdeşleşme boyutuyla öğrenen örgüt boyutundaki paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve kişisel hakimiyet değerlerinin anlamlı bir ilişkisi vardır ($F_{(3,425)}$=82,545 p<,001). Buna göre model bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir. Paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme değişkenlerini birden değerlendirmeye aldığımızda modelin R_d^2= %36,4'ünü açıklamaktadır. Yani paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve kişisel hakimiyet değerleri özdeşleşme boyutunun %36,4'ünü açıklamaktadır. Modelde t-testi incelendiğinde ($t_{(3,425)}$=3,730 p<,001) paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve kişisel hakimiyet ile özdeşleşme boyutu arasında ayrı ayrı anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Değişkenlerle özdeşleşme boyutu arasında, İkili korelasyonlara bakıldığında (paylaşılan vizyon-r=,564; takım halinde öğrenme-r=,503; kişisel hakimiyet-r=,513) orta düzeyde pozitif bir ilişki görülürken, kısmi korelasyonlara bakıldığında (paylaşılan vizyon-r=,225; takım halinde öğrenme-r=,183; kişisel hakimiyet-r=,178) pozitif fakat düşük bir ilişki görülmektedir. Modelde sabit değer -1,108'dir. Katsayı (B) değerlerine bakıldığında paylaşılan vizyondaki bir birimlik artış özdeşleşmede 0,24'lük bir artışa neden olurken, takım halinde öğrenmedeki bir birimlik artış özdeşleşmede 0,22'lik artışa neden olmaktadır. Ayrıca kişisel hakimiyetteki bir birimlik artış özdeşleşmede 0,37'lik bir artışa neden olmaktadır. Görüldüğü gibi kişisel hakimiyet diğerlerine göre özdeşleşmeyi daha fazla etkilemektedir.

Çizelge 4'de öğrenen örgüt boyutlarının örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4. Öğrenen örgüt boyutlarının örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Model	SH	R^2 Değişim	F	p	Durbin Watson
1	6,66431	,230	127,512	,000	

2	6,55230	,027	15,724	,000	1,925			
Model 1=R=0.480 R_d^2 =0.228 $F_{(1,427)}$=127,512 p=.000 Model 2=R=0.507 R_d^2 =0.254 $F_{(2,426)}$=15,724 p=.000								
Model		KT	Sd	OK	F	p		
1	Regrasyon	5663,181	1	5663,181	127,512	,000[a]		
	Residual	18964,362	427	44,413				
	Toplam	24627,543	428					
2	Regrasyon	6338,266	2	3169,133	73,817	,000[b]		
	Residual	18289,277	426	42,933				
	Toplam	24627,543	428					
Model	Değişkenler	B	SH	Beta (β)	T	p	İkili-r	Kısmi-r
1	Sabit	11,899	1,785		6,666	,000		
	Takımla öğrenme	,567	,050	,480	11,292	,000	,480	,480
2	Sabit	10,802	1,777		6,080	,000		
	Takımla öğrenme	,392	,066	,332	5,939	,000	,480	,277
	Paylaşılan vizyon	,198	,050	,222	3,965	,000	,443	,189

SH: standart hata KT: Kareler Toplamı OK: Ortalamaların Karesi R_d^2:düzeltilmiş R kare
a. Yordayıcı: takımla öğrenme, b Yordayıcı: takımla öğrenme, paylaşılan vizyon

Çizelge 4'te de görüldüğü gibi modele iki değişken girmiştir. Modele birinci giren takım halinde öğrenme, ikinci giren paylaşılan vizyon olmuştur. Diğer değişkenlerin, kişisel hakimiyet, zihnî modeller ve sistem düşüncesi anlamlı bir katkı sağlamadığı için modele girememiştir. Durbin Watson testine bakıldığında (1,92) modelde otokorelasyon olmadığı görülmektedir. İçselleştirme boyutuyla öğrenen örgüt boyutundaki paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme değerlerinin anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($F_{(2,426)}$=15,724 p<,001). Buna göre model bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir. Paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme değişkenlerini birden değerlendirmeye aldığımızda modelin R_d^2= %25'ini açıklamaktadır. Yani takım halinde öğrenme ve paylaşılan vizyon değerleri içselleştirme boyutunun %25'ini açıklamaktadır. Modelde t-testi incelendiğinde ($t_{(2,426)}$=3,965 p<,001) takım halinde öğrenme ve paylaşılan vizyon ile içselleştirme boyutu arasında ayrı ayrı anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Modelde sabit değer 10,802'dir. Katsayı (B) değerlerine bakıldığında takım halinde öğrenmedeki bir birimlik artış içselleştirme boyutunda 0,39'luk bir artışa neden olurken, paylaşılan vizyondaki bir birimlik artış içselleştirmede 0,20'lik bir artışa neden olmaktadır. Değişkenlerle içselleştirme arasında İkili korelasyonlara bakıldığında (takım halinde öğrenme ikili-r=,480; paylaşılan vizyon ikili-r=,443) orta düzeye yakın pozitif bir ilişki görülürken kısmı korelasyonlarda (takım halinde öğrenme kısmi-r=,277; paylaşılan vizyon kısmi-r=,189) düşük ve pozitif bir ilişki görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

İlköğretim okulu öğretmenleri kişisel hakimiyet boyutunda genelde okullarında kendilerini geliştirmek isteyen bireylere değer verildiğini belirtirken; okullarında öğretmenleri geliştirmek için yazılı kaynakların bazen sağlandığını ifade etmişlerdir.

Zihni modeller boyutunda öğretmenler okullarında genellikle çevrelerindeki insanlara fikirlerini rahatlıkla açıklayabildiklerini belirtirken, bazen okullarında gelişim amaçlı yenilikler üretildiğini belirtmişlerdir.

Paylaşılan vizyonda öğretmenler genellikle kurumlarının amaçlarının açık ve doğru tespit edildiğini belirtirken, bazen okullarındaki uygulamaların, görüşler alındıktan sonra gerçekleştirildiğini ve bazen de okullarında planların ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunların oluşmadan önce gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir.

Sistem düşüncesi boyutunda öğretmenler genellikle okullarında iletişim kanallarının açık olduğunu belirtirken, bazen okulunda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapıldığını ve bazen de okullarında sorunların çözümünde şahsi çabalarının etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Takım halinde öğrenmede öğretmenler, genellikle oluşturulabilecek bir takımda görev almak istediklerini, takım çalışmalarında görev almaktan zevk duyacaklarını belirtirken, okuldaki faaliyetlerin bazen takım çalışması ile gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir.

İlköğretim öğretmenleri örgütsel bağlılığın uyum boyutunda; öğrencilerin başarılarına ilişkin çabalarının ders saatiyle sınırlı olduğuna ve yönetimin kendilerini okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyduklarına katılmamışlardır.

Öğretmenler özdeşleşme boyutunda okullarının üyesi olmaktan gurur duyduklarına çok katılırken, okullarının meslekleriyle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığına orta düzeyde katılmışlardır.

Öğretmenler okullarının geleceğini düşündüklerine ve okullarının yararı için her türlü fedakarlığı yapacaklarına çok katılırken, okullarının önceliklerini kendi öncelikleri olarak algıladıkları ve zamanlarının çoğunu okullarına ilişkin etkinliklerin doldurduğuna orta düzeyde katılmışlardır.

Öğrenen örgüt algısının boyutlarıyla örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif düşük bir ilişki çıkmıştır. Bu beklenen bir değerdir. Çünkü uyum boyutu çalışandan uyma yani zorunlu itati ister. Bağlılığın en alt düzeyidir, bu boyutta bireysel çıkar ve kazanımlara ulaşmak esastır. Diğer taraftan öğrenen örgüt algısı paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme boyutlarını ele aldığımızda birlikte karar almak, alınan kararları benimsemek ve paylaşmak aynı zamanda el birliğiyle takım halinde bir şeyler yapmayı gerektirir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrenen örgüt algısının tüm boyutlarının uyum boyutuyla negatif bir ilişkinin çıkması doğaldır. Paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme uyum boyutunun %18'ini açıklamıştır. Yapılan araştırmalarda da örgütsel bağlılığın uyum boyutuyla diğer olumlu değişkenler arasında negatif ilişki ortaya çıkmıştır. Örneğin Erdem (2010) lise öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesiyle örgütsel bağlılığı ele aldığı araştırmasında iş yaşamı kalitesinin tüm boyutlarının örgütsel bağlılığın uyum boyutuyla negatif bir ilişki gösterdiği görülmektedir.

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutuna bakıldığında regrasyon modeline üç değişkenin girdiği görülmektedir. Paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve kişisel hakimiyet değişkenleridir. özdeşleşme boyutu işgörenin örgütün değerlerine saygı göstermeyi, bulunduğu örgütün bir üyesi olmaktan gurur duymayı, başkalarıyla yakın ilişki kurmayı, kendini ifade etmeyi gerektirir. Dolayısıyla bir örgütte vizyonun paylaşılması, takım çalışması ve kişinin olaylara hakimiyeti örgütte tam da özdeşleşmeyi vurgulamaktadır. Bu anlamda özdeşleşmeyle paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve kişisel hakimiyet değişkenlerinin modele katılması ve diğer boyutlara göre yüksek düzeyde (modelin %36'sını açıklamıştır) etkilemesi beklenen bir bulgu olmuştur. Erdem (2010)

araştırmasında da iş yaşamı kalitesiyle örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında pozitif, anlamlı bir ilişki görülmüştür.

İçselleştirme boyutunda modele iki değişken öncelikle takım halinde öğrenme sonra paylaşılan vizyon değişkeni girmiştir. İçselleştirmeyle bu değerler arasında pozitif fakat düşük bir ilişki çıkmıştır. Takım halinde öğrenme ve paylaşılan vizyon içseleştirmenin %25'ni açıklamaktadır. Görüldüğü gibi model özdeşleşmeye göre daha düşük açıklama düzeyinde kalmıştır. Bu beklenen bir değerdir. Çünkü içselleştirme örgütte çok da fazla istenen bir değer değildir. Örgütün değerleriyle bireyin değerlerinin aynileştiği bir durumdur. Yani bireyin iç dünyası, davranış ve tutumlarının örgütle birebir aynı olmayı gerektirir ki iş kolik tutumu bu içselleştirmede görmek mümkündür. Takım halinde öğrenmenin modele ilk giriyor olması ve arkasından paylaşılan vizyon değişkenin katılması bu anlamda manidardır. İki değişken de örgüt değerleriyle birebir örtüşmeyi gerektirmektedir. Erdem (2010) çalışmasında da iş yaşamı kalitesiyle içselleştirme boyutu arasında pozitif fakat düşük bir ilişki görülmüştür.

Modele en fazla üç değişken girmiştir. Modele giren değişkenler paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve kişisel hakimiyet değişkenleri olmuştur. Zihnî modeller ve sistem düşüncesi modele hiç girememiştir. Bu değişkenlerin en fazla yordadığı boyut özdeşleşme en az yordadığı boyut uyum boyutu olmuştur. Uyum boyutuyla öğrenen örgütün boyutları arasında negatif düşük bir ilişki görülürken, özdeşleşme ve içselleştirme boyutuyla diğer değişkenler arasında pozitif fakat düşük bir ilişki görülmüştür.

Kaynaklar

Ada, N. , Alver, İ. ve Atlı, F. (2008). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Manisa organize sanayi bölgesinde yer alan imalat sektörü çalışanları üzerinde yapılan bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 487-518.

Akpınar, A. T. (2007). *Örgütsel öğrenme ile örgüte bağlılık arasındaki ilişki: Türkiye otomotiv lastik üretimi sektöründe bir araştırma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları,* Yayımlanmamış yüksek lisan tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, Ş. (2008). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel bağlılık ve mesleğe bağlılık arasındaki ilişkilerin araştırılması. *Yönetim ve Ekonomi,* 15(2), 163-178.

Atak, M. (2009). *Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği),* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Balay, R. (2000a). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara İli örneği).* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Balay, R. (2000b). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2000). İkibinli yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 495-508.

Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(57), 5-34.

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çakır, R. ve Yükseltürk, E. (2010). Bilgi toplumu olma yolunda öğrenen organizasyonlar, bilgi yönetimi ve e-öğrenme üzerine teorik bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi,*18(2), 201-512.

Çelik, V. (1996). Örgütsel değişme ve geleceğin okulu. *Yeni Türkiye*, 7, 29-38.

Çekmecelioğlu, H. G. (2011). Algılanan örgüt ikliminin çalışanların iş tatmini, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri. *Yönetim,* 22(68), 29-47.

Çöl, G. ve Ardıç K. (2000). Sosyal yapısal özelliklerin örgüte bağlılık üzerine etkileri. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 22(2), 157-174.

Demir, C. ve Öztürk, U. C. (2011). Örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 17-41.

Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 37-61.

Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi,* 6(2), 210-219.

Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 16(4), 511-536.

Erdoğmuş, H. (2006). *Resmi-özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-161.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (S, Turan, Çev.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık,* Konya: Çizgi Kitabevi.

Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Katz, D. ve Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. (H. Can ve Y. Bayar, Çev.), Ankara: TODAİ Yayınları.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 17(1), 117-139.

Köse, S. ve Gönüllüoğlu, S. (2010). Örgütsel desteğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 85-94.

Mahmutoğlu, A. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde iş doyumu ve örgütsel bağlılık,* Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu

Morgan, G. (1998). Y*önetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (G, Bulut, Çev.), İstanbul: MESS Yayınları.

Mowday, R. T., Koberg, C. S., McArthur, A. W. (1984). The psychology of the withdrawal process: A cross-validational test of mobley‘s intermediate linkages model of turnover in two samples. *Academy of Management Journal*, 27(1), 79-94.

O’ReillyIII, C., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization an prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(2), 113-130.

Özalp, İ. Uzun, Ö. ve Yelkikalan, N. (1998). Öğrenen organizasyonlar ve işletmeler açısından öğrenen organizasyon olmanın önemi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1-2), 17-28.

Sabuncuoğlu, E. T. (2007). Eğitim, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ege Akademik Bakış,* 7(2), 613-638.

Senge, P. M. (1993). Beşinci Disiplin. (Çev. Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sezer, F. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim,* 35(156), 142-159.

Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Şama, E. ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 313-342.

Şengül, C. M. (2008). *Örgüt çalışanlarının kişilik, iş tatmini ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yayımlanmamış doktora tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Turan, S., Karadağ, E. ve Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,*17(4), 627-638.

Uygur, M. ve Yıldırım, A. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Fakültesi Dergisi,* 27, 72-81.

Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi,* Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Ünal, U. (2011). *Örgütsel iletişim ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkisellik-bir yükseköğretim kurumu olarak KTMÜ uygulama örneği,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bişkek.

Yalçın, B. ve Ay, C. (2011). Bilgi toplumunda öğrenen örgütler ve liderlik süreci bağlamında bir örnek olay çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1) 15-36.*

Yavuz, E. ve Tokmak, C. (2009). İşgörenlerin etkileşimci liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *International Journal of Economic and Administrative Studies,* 1(2), 17-35.

Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü-bir uygulama*, Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Erzurum.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 22, 446-458.

İLKÖĞRETİM OKULLARINI DENETLEYEN MÜFETTİŞLERİN; OKULU DENETLEMELERİNE İLİŞKİN OKUL MÜDÜRÜ, OKUL MÜDÜR YARDIMCISI VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (DENETLENİYOR MUYUZ? SAYILIYOR MUYUZ?)

Yrd.Doç. Dr. İbrahim HABACI
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ÇANAKKALE
ibrhabaci@hotmail.com
Mustafa SİVRİ
Milli Pedagoji Dragomanov Üniversitesi, UKRAYNA
mstfsvr@yahoo.com
İbrahim KAYA
Milli Pedagoji Dragomanov Üniversitesi, UKRAYNA
ibrahim-kayaa@hotmail.com
İsmail KURT
Milli Pedagoji Dragomanov Üniversitesi, UKRAYNA
i.kurt-55@hotmail.com
Cengiz ERDİK
Milli Pedagoji Dragomanov Üniversitesi, UKRAYNA
c.erdik@hotmail.com
Recep ATICI
receb33@hotmail.com
Murat SAFA
Milli Pedagoji Dragomanov Üniversitesi, UKRAYNA
safamurat@hotmail.com

ÖZET:

İlköğretim okulları genel olarak yılda iki kez denetlenmektedir. Bu denetleme işi ve görevi, müfettişler tarafından yapılmaktadır. Teftiş genel olarak; Taymaz'a (1993) göre, kurumda çalışan personelin görevlerini yapma şekillerini gözlemek, hataları ve eksikleri varsa ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak, sorunları çözümleme de yenilikleri tanıtmak, yöntemleri geliştirmelerini sağlamaktır.

***Anahtar kelimeler**: Müfettiş, Denetleme, Kaygı.*

Giriş:

Teftişin en önemli amaçlarından biri, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüş ufuklarını zenginleştirmek, sürece katılanlarda gelişme isteği yaratmaktır. Teftişin amaçlarından bir diğeri de verimi artırmaktır. Öğrencinin verimliliğini sadece kendi çabası değil; süreçte rol alan öğretmenin

davranış biçimi, öğretim yöntemi, bilgi ve becerisi gibi çeşitli etkenler ve bu etkenler arası ilişkilerin niteliği öğrenci verimliliğini önemli ölçüde etkiler (Akış,1999).

Buradan da anlaşılacağı üzere teftişin genel amacı; denetlenen kurumdaki eksikleri ve hataları görmek, kurumda çalışanlara da rehberlik etmektir. Ancak çoğu zaman bu denetleme işi ve görevi, öğretmenler ve okul idarecileri tarafından kaygı ve stres kaynağı olarak ifade edilmiştir. Ancak bu çalışmanın sonucunda teftişin yapılış amacı, yapılış biçimi, öğretmen ve idarecilerde oluşturduğu kaygı ve stres; eğitim ve öğretimin aksamasına neden olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın Amacı:

İlköğretim okullarını denetleyen müfettişlerin; denetleme görevlerini yerine getirip getirmediklerini, aday öğretmenlere gerektiği gibi rehberlik yapıp yapmadıklarını, denetleme esnasında karşılaştıkları eksiklik ve hataları, idarecilere anlatırken nasıl bir dil kullandıkları, kendilerini geliştirme düzeylerini araştırmaktır. Aynı zamanda müfettişlerin kendi görev ve yetkilerini nasıl kullandıklarını görmeye çalışmaktır.

Çalışmanın Önemi:

Müfettişler sahip oldukları yetkileri kullanırken nasıl bir yol izlemektedirler? Karşılarındaki eğitimcileri denetlerken kullandıkları ifadeler nasıldır? gibi bir takım sorulara cevap aranmıştır. Aslında, müfettişleri yaptıkları denetimleri inceleyen çok sayıda tez ve makale mevcuttur ancak; literatürdeki araştırmalarda genel olarak müfettişlerin görev sorumluluklarından, öğretmenlere rehberliklerinden, liderlik özelliklerinden bahsedilmiştir. Bu çalışmaların hiç birinde müfettişlerin; öğretmenlerin ve idarecilerin üzerinde oluşturdukları kaygıdan bahsedilmemiştir. Bu araştırma, alana bu konuda katkı sağlayacağı için önem arz etmektedir.

Tanımlar:

Denetim: Yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yoluyla yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanı olarak tanımlamaktadır (Su, 1974).

Teftiş: Meslekî rehberlik ve yardım sağlama yoluyla okulların başarısında ve ürünün niteliğinin artırılmasında anahtar rol oynar (Tülü, 1998).

Müfettiş: Sistemlerin alt sistemleri arasında bütünleşmenin sağlanması ve her birine amaçlar doğrultusunda, bütünlüğü bozmadan rehberlik yapan ve denetim hizmeti gören elemandır (Kapusuzoğlu,1986).

Müfettiş görevi gereği bir liderdir. Görevini yaparken bir statü ve grup lideri durumundadır. Müfettiş, değişen ve gelişen bir ortamda çalışır. Bu nedenle yenilikleri yakından izlemeli, değişme ve gelişmelerin öncüsü, önericisi, denetçisi ve değerlendiricisi olmalıdır. İşte bu özellikler de müfettişin liderlik niteliklerini oluşturur (Taymaz, 2005).

Müfettişlerin Görev ve Yetkileri

Müfettişlerin görev ve yetkileri, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma başlıkları altında açıklanmıştır.

Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (İ.M.Y., 1999)

- Her öğretim yılı başında ve sonunda, ayrıca gerektiğinde öğretim yılı içinde, öğretmenlerle mesleki toplantılar düzenlemek, eğitim-öğretim ve yönetim ile ilgili olarak sorunların belirlenmesinde ve çözümünde rehberlik etmek,

- Okul ve kurumlarda rehberlik amaçlı çalışmalarda belirlenen konuları, önerileri ile birlikte rehberlik tebliğine ve kurum teftiş defterine yazmak, tebliğin bir örneğini başkanlığa vermek,

- Okul ve kurumların teftişinden sonra öğretmen ve yöneticilerle birlikte toplantı yapmak, eğitim öğretim ve yönetim ile ilgili sorunların çözümüne yönelik rehberlik etmek,

- Mesleki yayınları ve meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişikliklerini izlemek, başkanlık veri tabanına katkıda bulunmak ve bu kapsamda bölgesindeki öğretmen ve yöneticilere rehberlik etmek,

- Aday memurların yetiştirilmesine rehberlik etmek ve bu konuda verilen diğer görevleri yapmak,

- Teftişi ile yükümlü bulunduğu öğretmenlere ve yöneticilere mesleki yardımda bulunmak ve iş başında yetişmelerine rehberlik etmek,

- Teftiş, değerlendirme, araştırma, inceleme ve soruşturma hizmetlerinde müfettiş yardımcıların katılımını sağlamak ve yetiştirilmelerine yardımcı olmak.

Teftiş ve Değerlendirme (İ.M.Y., 1999)

- Türk milli eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak, okul ve kurumların amaçlarına göre öğrencilerin yetiştirilmeleri ile yetenek, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi durumunu,

- Görev alanlarındaki okul ve kurumların eğitim, öğretim, yönetim ve diğer görevlilerinin mevzuata göre çalışmalarını,

- Atatürk ilke ve inkılaplarının, İstiklal Marşı'nın, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nin ve Öğrenci Andı'nın öğretilme ve kavratılma durumunu,

- Bayrak, anma ve kutlama törenlerinin; sosyal etkinliklerin mevzuatına uygun olarak yapılıp yapılmadığı,

- Her yönü ile eğitim-öğretim ve yönetim çalışmalarını,

- Kurumun ve kurumdaki personelin kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve programlarda belirtilen amaçları gerçekleştirme durumunu,

- Eğitim-öğretim ve yönetim görevlilerinin çevre ile ilişkilerini,

- Okul veya kurum personelinin yeterlilik ve verimliliklerini,

- Okul aile birliği, okul kooperatifi ve kantininin kuruluş ve çalışmalarının mevzuatına uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini, teftiş etmek ve değerlendirmek,

- Okul ve kurumlara ait bina uygulama bahçesi, arsa, arazi ve tesislerin amaca ve projeye uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını teftiş etmek ve değerlendirmek; sonucunda belirlenen hususları önerileri ile birlikte okul veya kurumun teftiş defterine yazmak; gerektiğinde ayrıca kurum teftiş raporu düzenleyerek Başkanlığa sunmak.

- Teftiş edilen okul ve kurumlarda yönetici, öğretmen ve gerektiğinde diğer personel hakkında ayrı ayrı teftiş raporu düzenlemek.

- Teftiş bölgelerindeki okul ve kurumlar hakkında saptanan bilgileri zamanında ve eksiksiz olarak başkanlığa sunmak.

İnceleme (İ.M.Y., 1999)

- Başkanlıkça verilen ve teftiş sırasında karşılaşılan konularla ilgili inceleme yapmak,

- Okul, öğretmen ve diğer personel ile ders araç ve gereçlerine ilişkin ihtiyaçları belirleyerek Başkanlığa bildirmek,

- Okul ve kurumların açılma ve kapatılmalarına ilişkin inceleme raporu düzenlemek,

- Okul ve kurumlardaki teftiş sistemi, eğitim ve öğretim yöntemleri, teftiş ve değerlendirme raporları ile diğer basılı defter ve kayıtların geliştirilmesi için çalışmalar yapmak, konu ile ilgili görüş ve önerilerinin kurul gündemine alınma isteğini Başkanlığa bildirmek,

- Okul ve kurumlar ile ilgili mevzuatın ve programların uygulanması sırasında karşılaşılan aksaklıkları, güçlükleri belirlemek ve başkanlığa bildirmek,

- Okul ve kurumlarda, özel eğitime yönelik uygulamaları mevzuatı çerçevesinde incelemek ve başkanlığa bilgi vermek.

Soruşturma (İ.M.Y., 1999)

- İl İdaresi Kanunu hükümlerine göre, valilikçe verilecek soruşturma emirleri gereğince resmi ve özel okul ile kurumlarda görevli öğretmen, yönetici ve diğer personel hakkında soruşturma yapmak,

- İnceleme ve soruşturmaya yönelik çalışmalarında kamu kurum ve kuruluşları ile gerçek ve tüzel kişilerle doğrudan yazışma yapmak,

- Verilen soruşturmaya zamanında başlamak ve kısa süre içinde tamamlayarak önerilerini fezleke ve rapora bağlayıp Başkanlığa sunmak,

- Bir olayın soruşturmasını yaptıkları sırada, aynı konuda başka soruşturmacı veya soruşturmacıların görevlendirilmesi durumunda, soruşturmanın birleştirilmesi için durumu bir yazı ile Başkanlığa bildirmek,

- Başlanılan bir soruşturmayı çeşitli nedenlerle tamamlayamama durumunda, gerekçesini yazılı olarak Başkanlığa bildirmek,

- Gerekli görülen defter, evrak, belge ve bilgileri, ilgili dairelerden istemek, incelemek sübut delil teşkil edenlerin asıllarını, diğer belgelerin örneklerini almak; asılların alınan belgelerin yerine mühür ve imzası ile onaylı birer örneğini dosyasında saklamak üzere ilgili daireye vermek,

- Soruşturma alanına giren ilgililerin koruma ve sorumluluğu altındaki gizlilik dereceli de olsa her türlü evrak ve defterleri, para ve para hükmündeki senet, demirbaş eşya, ambar ve depolar ile kasa ve vezneyi görmek, incelemek, saymak ve gerekirse mühürlemek,

- Soruşturmalarda, muhbir, şikâyetçi, sanık ve tanıkların celbi ve dinlenmesi gibi soruşturmanın gerektirdiği her türlü işlemlerin yerine getirilmesinde ilgili mevzuat hükümlerine göre hareket etmek,

- Görev alanı ile ilgili aldıkları şikâyet ve ihbar üzerine veya bizzat görmeleri durumunda, gecikmesinde zarar umulan ve delillerin kaybına meydan verebilecek hallerde delilleri toplayarak, olaya el koymak ve soruşturma emri istemek,

- Düzenledikleri teftiş, inceleme ve soruşturma raporlarının birer örneğini özel dosyalarında saklamak,

- 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun kapsamına girmeyen konularda Başkanlıkça, Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile Cumhuriyet Başsavcılığına suç duyurusunda bulunmak.

Araştırma (İ.M.Y., 1999)

- Görev alanlarındaki okul / kurumların eğitim – öğretim, yönetim ve öğrencilerle ilgili ihtiyaç duyulan konularda araştırma yapmak,

- Okul / kurum personelinin yeterlilik ve verimliliklerini araştırmak,

- Bölgesinde okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebeplerini araştırmak,

- Eğitim sorunlarını belirlemek, çözüm önerilerini geliştirmek ve eğitim niteliğini artırarak etkin ve verimli olarak gerçekleştirmesine yönelik araştırma yapmak,

- Okul ve çevre ilişkisini güçlendirmek amacıyla araştırma yapmak,

- Görev alanlarıyla sınırlı olmak kaydıyla başkanlıkça verilen diğer konularda araştırma yapmak

Etik İlkeler

Okul yönetimindeki rol oynayan önemli paydaşlardan birisi de rehberlerdir. Amerikan Rehberlik Derneği, bu bakımdan etik ilkelerle ilgili şu önerileri geliştirmiştir:

- **Otonomi:** Bağımsızlık fikrine hitap eden bir ilkedir. Bu ilkenin esası bireye seçme ve hareket serbestliğini tanımasıdır. Bu, danışmanların uygun olduğu zamanlarda kişilere, kendi kararlarını verebilmeleri, kendi değerleri doğrultusunda hareket etmeleri için cesaretlendirme sorumluluğuna hitap eder. Bireyin yaşadığı toplumda, belirli bir ortam içinde, kararlarının ve değerlerinin nasıl algılanıp, algılanmayacağını ve başkalarının haklarına tecavüz etmemek için yapabileceklerini anlaması için, yardım edilmelidir.

- **Zarar vermeme:** Başkalarına zarar vermemelidir. "Zarar vermemek her şeyden önce gelir." Bu ilke, hem kasıtlı olarak zarar verme fikrini, hem de başkalarına zarar verme riskini taşıyan faaliyetlerle ilgilenmeyi gerektirir.

- **Yararlılık:** Danışmanın sorumluluğunun, kişilerin iyiliğine katkıda bulunmak olduğunu yansıtan ilkedir. Kısaca, iyi olanı yapmak lehinde çalışmak ve aynı zamanda mümkün oldukça zarar vermeyi engellemektir.

- **Adalet:** Tüm bireylere aynı muamele anlamına gelmez. Adalet; eşit olanlara, eşit; olmayanlara farklılıkları ölçüsünde, farklı davranmaktır. (Aristo'nun anlayışı) Eğer bir birey, pozitif ayrımcılık hak ediyorsa, danışman birey farklı muamele etmesinin uygunluğunu ve gerekliliğini açıklayarak, akılcı bir sebep geliştirir.

- **Sadakat:** Bağlılık, inançlık, onur verici olmayı içeren bir ilkedir. Eğer gelişme varsa, hizmet alan kişiler, danışmana güvenmelidir. (Forester ve Davis 2001'den Kıranlı ve İlğan , 2007).

Okulda çalışan ve uygulanan çeşitli paydaş ve programlarda, etik ilkelere uygun davranmak ilgililerin sorumluluklarının gereği olarak ortaya çıkmaktır. Bunun için Öğretmen, yönetici, öğrenci, program, öğrenci velisi rehber ve psikolojik danışmanların etik sorumluluklarını açıklamakta yarar vardır.

Öğretmen Mesleğinin Etik İlkeleri ve Sorumlulukları

Her mesleğin çalışma alanı, temel ilkeleri, iş görenleri birbirinden farklı olması onların yetki ve sorumluluklarından farklılıkların çıkmasına neden olmaktadır. Bu noktadan hareketle pek çok meslek kendi etik kodlarına sahiptir. Bu kodların temel amacı kendini eleştirerek geliştirmektir. Mesleki uygulamalar sistemleştirilmiş, değer ve yükümlülüklerin kendisi olarak anlaşılmıştır. (Airaksinen, 1998'den akt. Aydın, 2006).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre meslekte esas olan öğretmenliktir. Bir kişini yönetici olması için önce öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yasal özellikleri yerine getirmesi gerekir. Daha sonra yönetici olacak olanlar yönetmeliğin belirlediği koşullara göre atanabilmektir. Bunun için, yöneticilerin etik özelliklerini belirtmeden önce" öğretmenlik meslek etiği ilkelerini" belirtmekte yarar vardır.

Aydın (2006) a göre, öğretmenlik meslek etik ilkeleri şunlardır;

- **Profesyonellik:** Öğretmenin işinde profesyonel olması gerekir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği belirtilen standartlar içinde yapabilecek yeterlilikte olamayan öğretmenin meslek etiği ilkelerinden söz etmesi olanaksızdır. Öğretmenin profesyonel

davranışlarından bazıları; görevle ilgili bilgi, beceri ve tutumları eksiksiz kazanmış olmak, görevle ilgili takdir yetkisini makul ölçüler içerisinde kullanabilmek, mesleğiyle ilgili özeleştiri ve değerlendirme yapmak vs. gibi sıralanabilir.

- **Hizmette sorumluluk:** Eğitim-öğretim hizmeti diğer mesleklerden farklı olarak bireylerin yaşamlarını ve dolayısıyla toplumun geleceğini doğrudan etkileyen bir meslek alanıdır. Bu nedenle öğretmenler kamu görevlileri olarak eylem ve kararlarının doğuracağı sonuçlar hakkında hesap vermek zorundadırlar.

- **Adalet:** Öğrencilere söz hakkını adil olarak paylaştırılmasından başlayıp sınıf-içi ve sınıf-dışı etkinliklere katılıma kadar uzayan her türlü etkinlikte adaletin sağlanması son derece önemlidir.

- **Eşitlik:** Eşitlik yararların, sıkıntıların, hizmetlerin dağıtılmasında uygulanacak sınırların belirlenmesini içerir. Eşitlik kavramı temelde bireysel eşitlik, kısmi eşitlik ve blokların eşitliği açısından ele alınabilir. (Frederickson, 1994, Aydın, 2006).

- **Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması:** Sınıf ortamında düzen ve disiplini sağlayarak öğrenci sağlığını ve güvenliğini tehdit edecek her türlü unsurun ortadan kaldırılmasında birinci derecede öğretmenler yetkili ve sorumludur.

- **Yolsuzluk yapmamak:** Genel anlamıyla yolsuzluk bir çıkar karşılığında kamu yetkilerini yasa dışı kullanım olarak tanımlanabilir. Yolsuzluk para ve mal karşılığı, ödüller karşılığı, politik kazanç amaçlı, özel amaçlı vs. olabilir.

- **Dürüstlük, doğruluk ve güven:** Doğruluk tüm yaşamın ve eylemlerin gerçekler üzerine kurulmasını gerektirir. Gerçeklerin bireyin kendi duygu, düşünce ve yararları doğrultusunda çarpıtılması daha sonraki eylem ve işlemlerin doğruluğunu da ortadan kaldırır. Kısaca doğruluk gerçeği söylemek yani sözlerimizi gerçeğe uydurmaktır. Dürüstlük ise, gerçeği sözlerimize uydurmaktır. Yani, sözümüze bağlı olmak ve beklentileri gerçekleştirmektir.

- **Tarafsızlık:** Tarafsızlık yada nesnellik, insanın bireyleri yada nesneleri oldukları gibi görebilmesi ve bu görüntüyü bireyin kendi istek ve korkularıyla oluşturduğu görüntüden ayırabilmesidir.

- **Mesleki bağlılık ve sürekli gelişme:** Örgüsel bağlılık iş görenlerin örgüt üyeliklerini sürdürmeleri ve örgütte kalmak istemeleri olarak tanımlanabilir. Mesleğe bağlılık sürekli gelişmeyi de gerektirir. Bunun için yeniliklere açık olmak, eğitim olanaklarından en iyi şekilde yararlanmak, mesleki yayın ve teknolojiyi sürekli izlemek, mesleğe yeni başlayan meslektaşların uyumunu kolaylaştırmayı gerektirir.

- **Saygı:** Saygı, bir insanı kişi olarak olduğu gibi görmek onun kişiliğini ve biricikliğini fark etme demektir.(Fromm,1995 ten akt. Aydın,2006). Özetle öğretmenler bu konuda herkesin varlığına, özel yaşamına, özelliği ve kararlarına, farklılıklarına saygı göstermek zorundadırlar.

- **Kaynakların etkili kullanımı:** Kurumsal ve kamusal kaynakların etkili kullanımı öğretmenlerden beklenen bir başka ve önemli etik özelliktir.

Öğretmenler eğitim sistemi içerisinde öğrencilerle doğrudan temas kurdukları, iş görenlerin başında geldikleri ve yapmış oldukları bütün davranışlarda hem öğrenci hem de çevre tarafından doğrudan ya da dolaylı olarak gözlemledikleri için etik değerler konusunda herkesten çok daha duyarlı olmak zorundadırlar. Etik davranmak yasal, kültürel ve mesleksel özelliğin her alanında kendisini göstermektedir. Öğretmenler sınıf içerisinde ya da okulda görevlerinin gereklerini yaparken yalnız programın gerektirdiği yaşantıları kazandırmakla kalmaz davranışlarıyla öğrencilerine model olmak durumunda olduğu için etik duyarlılığa daha fazla özen göstermek zorundadırlar.

Okul Yöneticilerinin Etik Sorumluluğu

Okul yöneticileri, köken itibariyle öğretmenlikten geldikleri için ve genellikle yöneticilik görevleri bittikten sonra tekrar öğretmenliğe geri dönüş yaptıklarına göre; önce yukarıda belirtmiş olduğumuz öğretmenlere ilişkin etik özellikleri taşımak durumundadırlar. Buna ek olarak, yöneticilik görevinin gerektirdiği yetki ve sorumlulukları yerine getirirken yöneticilere ilişkin etik değerlere uygun davranmak durumundadırlar.

Çelik (2007)'e göre okul yöneticilerinin etik sorumluluğu;

- **Kendine karşı sorumluluk:** Okul yöneticisi, kişisel olarak bir takım etik ilkeler ve kurallar geliştirmek ve bu kurallara uymak zorundadır. Etik kuralları sadece ifade etmek ya da yorumlamak yeterli değildir. Aynı zamanda bu kuralların yaşanması gerekir. Etik kurallara uymada kişisel sorumluluğun yerine getirilmesi astlardan çok yöneticileri birinci derecede ilgilendirmektedir. Çünkü üstün yapmış olduğu hata astlar tarafından meşrulaştırılabilir.

- **Örgütsel sorumluluk:** Okul yöneticisinin etik ilkeleri içselleştirmesi, kendi kişiliyle ilgilidir. Okulun çalışma ahlakıyla ilgili kuralların(değerlerin) öğretmenlere açıklanması ve anlaşılmayan konuların yorumlanması okul yöneticisinin örgütsel sorumluluğunu yansıtır. Okul yöneticisi, örgütsel etiği kurumsallaştırmaya çalışırken eşitlik ilkesine uymak zorundadır. Okulun örgütsel etiği bütün öğretmenlere eşit derecede uygulanmalıdır.

Toplumsal Sorumluluk: Toplumsal sorumluluk, çevrenin okul yöneticisinden beklediği etiksel davranışlarla yakından ilgilidir. Okul yöneticisi, kişisel ve örgütsel düzeyde benimsediği etik ilkeleri okulun çevresine tanıtmalıdır. Okul yöneticisi hem okulun içinde hem de dışında etik davranışları geliştirmek ve uymak zorundadır.

Bir kurumun amaçlarına ulaşabilmesi için maddi ve insan kaynaklarını koordineli bir biçimde kullanan okul yöneticisi, bu amaçları gerçekleştirmekle toplumun meşru olara kabul ettiği araç ve gereçleri kullanmak durumundadır. Yöneticinin okul içerisinde ve dışında görev, yetki ve sorumluluğunu belirleyen yazılı kurallar yöneticinin davranış şeklini de belirlemektedir. Bir yöneticinin kurallara harfiyen uyması mümkün değildir. Örgütüyle okulla ilgili bu değerleri içselleştirmesi gerekir. Yönetici, bütün eylem ve kararlarında okulun en önemli birimini oluşturan öğrencilerin iyiliklerini ön planda tutmak zorundadır. Doğruluk ve dürüstlüğü esas alan yönetici özelde vatandaşlık genelde de insan haklarına uygun davranmak durumundadır. Yöneticilikteki etik değerler bütün örgün ve yaygın eğitim kurum ve programlarında eksiksiz olarak uygulanmalı ancak bunun sonunda anlamlı olabilir. Okullardaki süreç sonucunda elde edilen ürünün nitelikli olmasını istiyorsak yöneticinin bütün eylemlerindeki etik davranışlara uyması gerekir.

Müfettişlik Mesleğinin Etik İlkeleri ve Sorumlulukları

Başar'a (2000, 10-12) göre ise denetimin amaçlarına ulaşabilmesi için uyulması gereken ilkeler şunlardır:

- **Amaçlılık İlkesi** : Her etkinlik gibi denetimde amaçlı olmak zorundadır. Denetim süreçlerinden birisi olan "amaç saptama"da somutlaşır. Denetimin hem gerekçesi ve hem de hedefini belirler.

- **Planlılık İlkesi:** Denetim uzun ve kış dönemli planlara bağlanmalı, amaçlara yönelik olan bu planlarda denetimden etkileneceklerin görüşleri de yer almalıdır.

- **Süreklilik İlkesi:** Denetimin etkili olabilmesinin koşullarından birisi de sürekliliktir. Denetimde süreklilik yoksa, bazı düzeltme ve değişiklikler için geç kalınmış olacaktır.

- **Nesnellik İlkesi:** Denetim sürecinde bilimsel bulgulardan yararlanmak, nesnel ölçütler kullanmak, olay ve kişiler hakkında tarafsız olabilmek, yargıları sayısallaştırmak, duygusal davranmamak gerekir. Nesnel olmayan bir denetim, bilimsel de olamaz.

- **Bütünlük İlkesi:** Kapsamlı düşünme, olguları her yönüyle görüp değerlendirebilme, onları etkileyen tüm değişkenlerin ilişkilerini hesaba katabilme bütünlük ilkesine ilişkindir.

- **Durumsallık İlkesi:** Durumsal farklılıklar, edimin nitel ve nicel düzeyini etkileyerek aynı bireylerin, farklı yer ve durumlarda farklı görülmelerine yol açabilir. Bu görülme değerlendirmeye aynen yansırsa, değerlendirme sonuçları yol gösteri yerde, yanıltıcı olurlar. Bu yanılgıları önlemek için denetim durumsal olmalıdır.

- **Açıklık İlkesi**: Amaçlarda ve süreçlerde görevlilerden neler beklendiğine ilişkin olduğu kadar denetçi eylemlerinin yöntem, süreç ve sonuçlarındaki açıklığa da ilişkindir.

- **Demokratiklik İlkesi:** İnsan öğesinin ağırlık taşıdığı eğitim örgütlerinde, denetim demokratik olmak zorundadır. Denetçi demokratik bir eğitim lideri olmalı, yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini, katılmayı kullanmalıdır.

Denetim sürecinde uyulması gereken bu ilkelerin yanı sıra, denetim sürecinde müfettişin oynadığı rollerden kaynaklanan bazı etik değerlerin de ele alınması gerekmektedir. Müfettişin oynadığı bu roller temel olarak değerlendirme, geliştirme ve soruşturmadır. Bu rollerin her birinin yerine getirilmesinde müfettişin bazı değerlere dayalı olarak hareket etmesi beklenebilir (Aydın, 2003,117).

Her mesleğin, yine meslek mensupları tarafından belirlenen meslek etiği ile ilgili ilke ve kuralları vardır. Meslek etiğine ilişkin ilkeler evrensel olmakta ve kolaylıkla değişmemektedir (Gözütok, 1999,86).

Eğitim denetçileri, meslek hayatlarına öğretmen olarak başlamaktadırlar. Meslek hayatları boyunca gördükleri teftiş, mesleklerindeki kıdemleri, meslek hayatlarındaki başarıları ve yine müfettiş olabilmek için girdikleri bir takım sınavlar sonucunda müfettiş olabilmektedirler. Eğitim camiasının

her kademesinde bulunarak, camianın içerisinde olan her türlü olaya müfettişler çeşitli şekillerde müdahil olmaktadırlar. Yılların verdiği tecrübeleri yine müfettişliğin görevleri arasında olan öğretmenlere ve idarecilere rehberlik etme vardır. Müfettişlerde kendi tecrübelerini kendilerinden sonra geleceklere bu şekilde yol göstermektedirler. Tüm meslek kollarında olduğu gibi müfettişlik mesleğinin de etik kuralları vardır. Karşıdaki insanı küçük düşürmemek, tarafsız olmak, mesleğin inceliklerini bilmek, rehberlik etme heyecanını taşımak gibi etik kurallara sahip olan eğitim denetçileri ancak bu şekilde karşılarındaki gruba faydalı ve yararlı olabilirler.

Yöntem:

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli:

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada var olan durumu saptamaya yönelik "survey" ya da "tarama" modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir. (Karasar,1999;77) Betimleme araştırması genişlemesine bir çalışmadır. Dayandığı ilkeler araştırmanın konusuna ve alanına uygun düştüğü için bu yöntem seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları:

Bu çalışma da veri toplama aracı olarak Ünal (Akt: Demir, 2009) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin, müfettişlerin öğretmenlere ilişkin tutumları tespit edebilmeleri amacıyla (10 madde) ve müfettişlerin ders denetimi yeterlilikleri alt boyutlarını içeren (23 madde) toplam 33 maddelik anket formu kullanılmıştır. Bu ölçme aracının iç tutarlılığı Cronbach's Alpha kat sayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen Cronbach's Alpha kat sayısı r = 0,889'dir.

Araştırmacı tarafından bu örnekleme, yine araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir anket uygulanarak, veriler elde edilmiştir. Bu oluşturulan anket, uzman görüşleri de alınarak düzenlenmiş ve araştırma örneklemine uygulanmıştır.

Evren Örneklem:

Bu çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Aydın İli'nin Karacasu İlçesi'nde, müfettiş denetlemesinden hemen sonra yapılmıştır. Çalışma için 13 adet okul müdürü, 15 adet okul müdür yardımcısı, 33 adet öğretmen ile görüşülmüştür. Toplam da 61 adet öğretmen ve idarecinin görüşüne başvurulmuştur. Bu ilçe de toplam 137 adet (83 bayan, 54 bay) öğretmen ve idareci bulunmaktadır (karacasu.meb.gov.tr). Ulaşılan öğretmen ve idareci sayısı ise toplam idareci ve öğretmen sayısının %44,52'sini oluşturmaktadır. Bu sayısı yeterlidir çünkü Örneklemin %10'dan daha fazla olması nadiren gereklidir. Eğer çalışma evreni 1000 ise deneyimli araştırmacılar genelde örneklem sayısını 100 veya buna yakın alırlar. Eğer evren 5000 ise en düşük pratik örneklem 100 gibi olabilir veya en fazla 500 civarında veya evrenin %10'u alınabilir. Eğer evren 10000 veya daha fazla ise, birçok deneyimli araştırmacı 200 ile 1000 arasında bir örneklemle çalışır. (Allreck ve Settle, 1995;62, Akt; Şeker, 2006;73). Anket için ilçede bulunan tüm ilköğretim okullarına ulaşılmıştır.

Çalışma örnekleminin genel profili aşağıdaki tablodaki gibidir:

	Bay	Bayan	Toplam
Müdür	12	1	13
Müdür Yardımcısı	13	2	15
Öğretmen	17	16	33
Toplam	42	19	61

Ankette öncelikle öğretmenlerin ve idarecilerin cinsiyetleri, branşları, kıdemleri gibi sorular yöneltilmiştir. Daha sonra da anket maddeleri, idarecilere ve öğretmenlere sorulmuştur. Ankette, "Müfettişler sizlere yeteri kadar rehberlik yapıyor mu?", "Müfettişler, sizlerle konuşurken sizi rahatlıyor mu?", "Müfettişlerin sizlere hitabı nasıldır?", "Müfettişler, teftiş esnasında sizden ne istiyor?" "Eksik bir evrakınız varsa, müfettiş tarafından nasıl bir yol izlenmektedir?", "Bir sıkıntınız olsa, bunu müfettişe anlatır mısınız?", "Teftiş esnasında müfettişlerin en fazla önemsedikleri şeyler nelerdir?", "Müfettişler tarafından yapılan teftişleri yeterli buluyor musunuz?", "Size göre teftiş nasıl olmalıdır? gibi sorular öğretmen ve idarecilere yönlendirilmiştir. Bu anket soruları oluşturulurken, çok sayıda kaynak taraması yapılmış ve özellikle öğretmen ve teftiş esnasında karşılaştıkları durumları anlatmaları istenmiştir. Bu anket maddeleri idarecilerin oluşturulurken uzman görüşlerine yer verilmiştir ve en son hali yapıldıktan sonra anket uygulanmıştır.

Bulgular:

Bu araştırma sonucunda elde edilen bir takım bulgular sıralanmıştır:

1. Bu makale için toplam 13 Okul Müdürü (12 Bay, 1 Bayan), 15 Müdür Yardımcısı (13 Bay, 2 Bayan), 33 Öğretmen (17 Bay, 16 Bayan)' e ulaşılmıştır.

2. Ankete katılanların % 68, 85'i bay, % 31, 15'i bayandır.

3. Ankete katılanların % 54,10'u Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunu, geriye kalan % 45,90' ı ise diğer bölümler (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Beden Eğitimi Bölümü vb. bölümler) mezunudur.

4. Ankete katılanların % 37'si (23 kişi) 10-15 yıldır; % 42'si (26 kişi) 5-10 yıl arasında eğitim camiası içerisinde bulunmaktadır. Geriye kalan % 21'lik kısmı ise 0-5 yıl arası ile 15 yıldan daha fazlası oluşturmaktadır.

5. Ankete katılanlara sorulan "Müfettişler size yeteri kadar rehberlik yapıyor mu?" sorusuna öğretmen ve idarecilerin % 90,16'sı (55 kişi), müfettişlerin kendilerine kesinlikle rehberlik yapmadığını ifade etmişlerdir. Geriye kalan % 9,84'lük (6 kişi) müfettişlerin kendilerine *kısmen* rehberlik yaptıklarını ifade etmişlerdir.

6. Ankete katılanlara sorulan "Müfettişler konuşurken sizi rahatlatıyor mu?" sorusuna öğretmen ve idarecilerin % 78,68'i (48 kişi), müfettişlerin kendileriyle konuşurken onları rahatlatmak yerine, müfettişlerin eğitimcileri yargılar ifade kullanarak, direkt olarak eleştirme yolunu tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Geriye kalan % 21,32'lik (13 kişi) kısım ise müfettişlerin kendileriyle konuşurken nadiren eğitimcileri rahatlatmayı denediklerini ama genel olarak eğitimcilerin üzerinde üstünlük kurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

7. Ankete katılanlara sorulan "Müfettişler teftiş esnasında sizden ne istiyor?" sorusuna öğretmen ve idarecilerin % 100'ü (61 kişi) denetim esnasında müfettişlerinden kendilerinden sadece evrak istediklerini ifade etmişlerdir. Ankete katılanlar öğretmen ve idareciler müfettişlerin kendilerinden zümre tutanaklarını, şube öğretmenler kurulu tutanaklarını, veli toplantısı

tutanaklarını, günlük planlar gibi evrakları istediklerini hatta evraklar dışında hiçbir şeyle ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Hatta idarecilerden iki âdeti, müfettişlerin okula gelir gelmez "Okulun Tapusu"nu istemelerinin ise, müfettişlerin neyi denetlediklerini hala anlayamadıklarını ifade etmişlerdir.

8. Ankete katılanlara sorulan "Müfettişler tarafından yapılan teftişleri yeterli buluyor musunuz?" sorusuna öğretmen ve idarecilerin % 86,88'i (53 kişi), müfettişler tarafında yapılan denetimleri yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Geriye kalan % 13,12'si ise yapılan denetimleri kısmen yerinde bulmakta ama kesinlikle yerinde bir teftiş olmadığını ifade etmişlerdir.

9. Ankete katılanlara sorulan "Bir sıkıntınız olsa, bunu müfettişe anlatır mısınız?" sorusuna öğretmen ve idarecilerin % 95,08'i (58 kişi), herhangi bir sıkıntısı ya da çözemeyeceği bir problemi olsa müfettişe ***anlatmayacaklarını bildirmişlerdir.*** Müfettişlerin zaten öğretmenlerin problemlerini dinlemek ya da öğretmenlere rehberlik yapmak gibi bir ortamı hiç oluşturmadıklarını ayrıca ifade etmişlerdir. Geriye kalan % 4,92'lik (3 kişi) ise, eğer ki bir problemleri olduğunda ve bunu idare ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde çözemediyse müfettişe sadece bilgi edinmek amacıyla sorabileceğini ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler:

Araştırma da elde edilen bilgiler ışığında bir takım sonuçlara ulaşılmıştır.

İlköğretim okullarında müfettişler tarafından yapılan ilk dönem denetiminde;

- Okul müdür ve müdür yardımcılarından alınan görüşlerin ortak özelliğine göre; müfettişler özellikle okul-aile birliği hesapları üzerinde durmuşlardır. Sadece resmi kayıtlar üzerinde durmuşlardır ve okulu gezerken bile sadece eksik aramak için uğraşmışlardır.

- Öğretmenlerinden alınan görüşlere göre ise, müfettişler öğretmenlere neredeyse hiç bir konu da rehberlik yapmamışlardır. Öğretmenlerin sadece dosyalarını (zümre tutanakları, veli toplantısı tutanakları, şube öğretmenler kurulu tutanakları gibi) incelemişlerdir. Öğretmenlerin düşüncelerini sorma gereği bile görmemişlerdir.

- Müfettişlerin denetim esnasında sergiledikleri sadece evrakları inceleme tutum ve davranışlarının sonucunda öğretmen ve okul idarecilerinde; müfettişler bizleri denetlemeye mi geldi? Yoksa bizim evraklarımızı mı saymaya geldi? Düşüncesi oluşmuştur.

- Özellikle öğretmenlerden alınan görüşlere göre ise, müfettişler sadece öğretmenlerin eksikliklerini bulmak, sınıfın içerisinde öğretmeni küçük düşürmek, hatta deyim yerindeyse öğretmen üzerinde kendi egolarını tatmin etmeye çalışmaktadırlar.

- Hem müdür ve müdür ve müdür yardımcısından hem de öğretmenlerden alınan görüşlere göre, müfettişler daha okula gelmeden, okul idaresini arayıp gelecekleri zamanı söylemekte, o zamana kadar herkes evraklarını hazırlasın demektedirler. Müfettişlere göre tüm teftiş, evrakları kontrol etmekten ibarettir. Öğretmene rehberlik etmekten çok, öğretmeni rencide etmeye çalışmaktadırlar.

- Bazı öğretmenler, müfettişlerin kendi dolaplarına baktıklarını ve dolapta gördükleri test kitapları için, öğretmenlere kızdıklarını ifade etmişlerdir. Günümüzde her şeyin sınav olduğu

bir dönemde, öğretmenin öğrencisine soru çözdürmesinden daha doğal bir şey yoktur. Ancak bazı müfettişler, yaptıkları teftişin amacını aşarak öğretmenin konuşma tarzına bile karışmaktadırlar.

- Hem öğretmenlerin hem de idarecilerin ifadelerine göre müfettişler; öğretmenlere hitap ederken, çoğunlukla emirli cümleler kurmaktadırlar. Hatta bazı müfettişler, okulun bahçesinde oturmak için, öğretmenlerden birine "git bana sandalye getir" diyerek, teftişin amacını aşarak, öğretmeni yok hükmünde saymaktadırlar.

- Teftiş yapma durumunda olan ilköğretim veya diğer müfettişlerimiz mesleki etik kurallarına uymalı.

- Okulda teftiş durumlarında babacan yaklaşımla aile kültürü oluşturulmalı. Müfettişlerin göstereceği negatif bir tutum bağlı bulunduğu Milli Eğitim Bakanlığı dolayısıyla hükümete mal edilir.

- Müfettişlerimiz okul ziyaretlerinde daha çok rehberlik yapma, yeni stratejiler öğretme ve uygulamaya destek çalışmalar yapmalıdır.

- Müfettişler en önemlisi de okulda bulunan ve fedakârlık yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenleri cesaretlendirmelidir.

- Otorite sağlama duygu ve düşüncesi yerine onları kucaklayıcı bir tavır sergilemeli ve okul iklimine pozitif katkıda bulunmalıdır.

- Müfettişler, cezadan daha çok ödüllendirme (sözlü motivasyon) yolunu tercih etmelidir.

- ***Her müfettiş öğretmenlik mesleğinden gelmiştir. En az öğretmenler kadar evrensel etik kurallarına uymalı ve çevrelerine güzel örnek(ROL MODEL) olmalıdır.***

Kaynakça:

Akış, M. (1999) *İlkokul Öğretmenlerinin Çağdaş Denetmen Rollerine İlişkin Algı ve Beklentileri (İzmir İli Örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Allreck, P.L ve Settle, R. B. (1995) The Survey Research Handbook (Second Edition) McGraw-Hill.

Aydın, İ. (2003) Eğitim ve Öğretimde Etik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başar,H. (2000) Eğitim Denetçisi**.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demir, M. (2009) İlköğretim Müfettişlerinin Ders Teftişlerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.

Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerim Etik Davranışları. Ankara Üniversitesi, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 2, 84-97.

Kapusuzoğlu, S. (1986). *On Yıl Öncesine Kıyasla İlköğretim Müfettişlerinin Rolleri ve Teftiş Uygulamaları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. *Resmi Gazete, Sayı:23785*.

Ovalı, Ç. (2010). *İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Müfettiş, Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi.

Silman,F& Ada, Ş. (2010**)** Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi İstanbul: Lisans Yayıncılık

Su, K. (1974). *Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Yeri ve Önemi*. İstanbul: MEB Basımevi.

Şeker, H., Gençdoğan, B. (2006). *Psikoloji ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım..

Taymaz, H. (1993). *Teftiş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taymaz, H. (2005). *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tülü, H. (1998). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarını Algılama Düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

www.karacasu.meb.gov.tr adresinden 05.03.2012 tarihinde erişilmiştir.

BÖLÜM 2

EĞİTİM POLİTİKALARI
EDUCATIONAL POLICY STUDIES

AVRUPA BİRLİĞİ UYUM SÜRECİNDE TÜRK EĞİTİM PROJELERİ

Barış USLU

Araştırma Görevlisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ÇANAKKALE

barisuslu@gmail.com

Aslı COŞKUN USLU

Rehber Öğretmen, Gazi İlköğretim Okulu, Tutak, AĞRI

asli__coskun@hotmail.com

ÖZET

Yapılan çalışmanın amacı; Dünya Bankası, Avrupa Yatırım Bankası, Avrupa Birliği, Avrupa Birliği IPA, vb. kuruluşlardan kredi veya hibe yoluyla finansmanı gerçekleştirilen ülke çapındaki eğitim projelerinin gerçekleştirilme süreci ve çıktılarının incelenerek ülke eğitimine katkılarının belirlenmesidir.

Bu çalışma tarama modelinde olup literatür ve belge tarama teknikleri kullanılmıştır. Türkiye'deki ülke genelinde uygulanan eğitim projeleri ile ilgili bilgiler ve veriler Avrupa Birliği Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Devlet Planlama Teşkilatı, Ulusal Ajans, TÜBİTAK, vb. kurumların internet alanlarından ve yine bu kuruluşlar tarafından yayınlanmış olan çeşitli dokümanlardan elde edilmiştir ve istatistiki veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Elde edilen verilere göre Türkiye'nin AB 6. ve 7. Çerçeve Programları için 265,5 Milyon Avro'luk katkı payı ödediği ve Türk katılımcıların projeler yoluyla 135,9 Milyon Avro'luk dönüş sağladıkları görülmektedir (TÜBİTAK, 2010). Türkiye'de AB'nin eğitim politikalarında yer alan amaçlara uyum sağlayabilme yönünde, uluslararası kurumlardan finansman desteği sağlanan projelerle eğitime kazandırılan kaynak miktarı; 968,60 Milyon Avro (%74,03) kredi ve 339,76 Milyon Avro (%25,97) hibe olmak üzere toplamda 1.369,15 Milyon Avro'dur (PKB, 2010: 19-20).

Ülke çapındaki bu eğitim projelerin sonuçları arasında çocuğa yönelik şiddeti engelleyici çalışmalarının gerçekleştirilmesi, anne-baba ve çocuk eğitimi uygulamalarının gerçekleştirilmesi, M.E.B.'nın teknolojik yapısının geliştirilmesi, okulöncesi eğitiminin yaygınlaştırılması, özel eğitim uygulamalarının arttırılması, halk eğitimi kurumlarının modernizasyonu, hayat boyu öğrenme uygulamalarının geliştirilmesi, vb. yer almaktadır (PKB, 2008; 2010; 2011).

***Anahtar Kelimeler**: Avrupa Birliği, Çerçeve Programı, Eğitim, Milli Eğitim, Proje*

ABSTRACT

The aim of the study is determine the contributions of education projects across the country; carry out with loan or grant funding from organizations like World Bank, European Investment Bank, European Union and European Union IPA, to education in country by examining the realization process and outcomes of the projects.

This study is survey model and literature and document scanning techniques are used. Information and data about projects throughout the country in Turkey were obtained from websites of Ministry of European Union, Ministry of National Education, State Planning Organization, National

Agency, TÜBİTAK, etc. and various documents published by them and statistical data are presented in tables.

According to data Turkey has paid 265,5 Million Euros for contribution to EU 6. and 7. Framework Programmes and Turkish Respondents provided 135,9 Million Euros returning by their projects (TÜBİTAK, 2010). The amount of financial support from international organizations provided by educational projects is 968,60 Million Euros (%74,03) loan, 339,76 Million Euros (%25,97) grant and totally 1.369,15 Million Euros for adapting to the aims of European Union education policies (PKB, 2010: 19-20).

Carrying out works for preventing violence against children, actualizing applications for parents and child education, developing technological structure of MNE, spreading preschool education, increasing special education practices, modernizing public education institutions, developing lifelong learning implementations, etc. are among the results of projects across the country.

***Key Words**: European Union, Framework Program, Education, National Education, Project*

GİRİŞ

Temelini 1951'de Belçika, Almanya, Fransa, Hollanda, Lüksemburg ve İtalya arasında imzalanan Paris Antlaşması ile kurulan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu oluşturduğu Avrupa Birliği'nde nihai hedef sadece ekonomik değil ortak tarım, ulaştırma, rekabet gibi diğer birçok alanda ortak politikalar oluşturulması, ekonomik politikaların yakınlaştırılması, ekonomik ve parasal birlik kurulması, ortak bir dış politika ve güvenlik politikası oluşturulmasıdır (www.abgs.gov.tr'den 23.12.2011 tarihinde erişilmiştir; Kocabaş, 2008).

II. Dünya Savaşı sonrası Avrupa'da kalıcı barışın sağlanması ve ekonomik bütünleşme amacıyla kurulan Avrupa Birliğinde, başlangıçta eğitim politikasında ekonomik gerekçelerle mesleki eğitime ağırlık verilmiş ve bu alandaki ilk düzenlemeler ekonominin güçlenmesine destek olmak üzere yetişkin insan gücünün sağlanmasına yönelik olarak yapılmıştır. Avrupa Birliği giderek siyasi bir yapıya dönüştürülürken eğitim alanında, mesleki eğitimin yanında okul öncesi eğitimden başlayarak yüksek öğretimi de kapsayan ortak eğitim programları geliştirilmiştir (Aydıner, 2006; TOBB, 2002).

Türkiye ise 1963 Ankara Antlaşması ile resmi olarak AET'ye giriş için başvuruda bulunmuştur. Ardından Türkiye 1999'da Helsinki'de yapılan AB Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesi'nde oybirliği ile Avrupa Birliği'ne aday ülke olarak kabul edilmiş, diğer aday ülkelerle eşit konumda olacağı açıkça ifade edilmiş ve 2005 yılı itibari ile tam üyelik müzakerelerine başlamıştır (Erginer, 2006: 2). Bu süreçte birliğin politika ve uygulamaları ile uyum sağlamak üzere birçok alanda düzenlemeler ve değişiklikler yapmak durumundadır. Eğitim, tam üyelik müzakerelerinde en önemli başlıklardan biridir (Yıldırım, 2007).

Eğitim, AB üyesi tüm ülke hükümetlerinin en önemli gündem maddelerinden biri olmakla beraber AB eğitim politikası; üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak, karşılıklı anlayışı özendirmek, AB'nin yapısı, isleyişi ve Avrupalılık bilincinin kazandırılması için öğrenci ve öğretmenleri eğitmek, tüm araştırma ve geliştirme alanlarına etkin katılımlarını sağlamayı amaçlamaktadır (Moroğlu, 2004; Terzi, 2005). AB'de eğitimin yapısı tüm ülkelerde farklılıklar göstermekte ve tek tip bir eğitim sistemi yerine her üye ülke kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun eğitim sistemini uygulamaktadır. Ülkelerin kendi ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alışverişiyle uyumuna çalışılmaktadır (Barkçin, 2004: 31).

- AB'de genel amaçlar çerçevesinde izlenilen temel eğitim, öğretim ve gençlik politikaları konularındaki temel politikalar özetle aşağıdaki gibidir (Sezgin, 2001: 40):

- Her kademede eğitimin niteliğinin yükseltilmesi
- Yükseköğretim kademesinde kalite kontrol sisteminin kurulmasının ve bu sistemin işletilmesinin teşviki
- AB ülkeleri dillerinin öğretiminin nitelik ve nicelik yönünden geliştirilmesi
- Eğitim alanında AB ülkeleri arasında işbirliğinin ve öğrenci, öğretmen, uzman, öğretim üyesi hareketliliğinin teşviki
- Eğitimde yeniliklerin, araştırmaların ve yeni teknolojilerin kullanımının desteklenmesi
- Eğitimin Avrupalılık boyutunun güçlendirilmesi, AB ülkeleri arasında eğitim imkanlarından yararlanılmasının kolaylaştırılması
- Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa'nın öğrenen toplum olma yolunda desteklenmesi
- Mesleki öğretimle becerili ve teknik işgücünün endüstrideki değişmelere uyumunun kolaylaştırılması
- Hizmet öncesi ve sürekli mesleki öğretimin nitelik ve nicelik yönünden geliştirilmesi, emek piyasasında mesleki bütünlüğün sağlanması
- Mesleki ve teknik öğretimde AB ülkeleri arasında öğrenci ve öğretmen hareketliliğinin teşviki, ülkeler arasında mesleki öğretim imkanlarından yararlanılmasının kolaylaştırılması
- Mesleki ve teknik öğretim kurumlarıyla iş hayatı arasında ilişkilerin güçlendirilmesi
- AB ülkeleri mesleki ve teknik öğretim sistemleri arasında bilgi ve tecrübe değişiminin geliştirilmesi
- Gençliğin toplumla bütünleşmesinin, kişiliğinin, Avrupalılık kimliğinin ve sorumluluk duygusunun gelişmesine yönelik faaliyetlerinin desteklenmesi
- AB ülkeleri gençlik ağının kurulmasının ve işletilmesinin teşvik edilmesi

Avrupa Birliği'nin politikaları doğrultusunda amaçlarını gerçekleştirmek için eğitim alanında sunduğu olanaklar ise; uluslararası eğitim, mesleki eğitim ve gençlik ortaklıkları, değişim programları ve yurtdışında eğitim olanakları, yenilikçi öğretim ve eğitim programları, eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ve diplomaların karşılıklı tanınması, akademisyenler ağı ve mesleki uzmanlık karşılaştırma ve politika üretme amaçlı danışma platformudur. Topluluk eğitim politikası; özel okullardan öğretmenlere, velilerden öğrenci ve idarecilere, üniversite rektörlerinden mesleki kuruluşlara, uzmanlardan bakanlara her türlü alanı ve eğitim şeklini kapsamakta ve üye devletlerin programlarını tamamlamaktadır (Suner, 2007).

Günümüz koşullarında bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı gelişmeler, çağı yakalayabilecek ve gelişen teknolojiye uyum sağlayabilecek nitelikli insan gücünün yetiştirebilmesi gerekliliği ülkelerin eğitim sistemlerimde yeniliğe gitmelerini zorunlu kılmakta ve Türkiye'de bu reform hareketlerini izlemekte, çağı yakalamak ve gelişen teknolojinin hızına uyum sağlayabilecek bireyleri yetiştirmek için çaba harcamaktadır (Çakır, 2010; Sezgin, 2001: 234).

Bu nedenle AB ile bütünleşmede sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli sistemlerden birisi de eğitim sistemidir. Bu adaylık sürecinde AB ülkelerinin eğitim, insan gücü, sağlık gibi alanlara yönelik politikalarının incelenerek Türkiye'de eğitimin Avrupalılık boyutunun güçlendirilmesi, AB ülkeleri arasında eğitim imkanlarından yararlanılmasının kolaylaştırılması, eğitim alanında AB ülkeleri arasında işbirliğinin ve öğrenci, öğretmen, uzman, öğretim üyesi hareketliliğinin teşviki, eğitimde yeniliklerin, araştırmaların ve yeni teknolojilerin kullanımının desteklenmesi, vb. konuları da içeren yeni düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir (Aykın ve Oğuz, 2003: 367).

Türkiye'nin uluslararası alanda rekabet edebilmesi için dünya standartlarına uygun bir insan gücüne sahip olma zorunluluğu vardır. Bu doğrultuda, AB'nin genel amaçları çerçevesinde izlediği temel eğitim, öğretim ve gençlik konularında izlediği politika, bu politikaların Türk eğitim sisteminde oluşturacağı yapısal değişikliklerin önemlidir. Türkiye Ulusal Programı'nda tanımlanan takvim ve öncelikler çerçevesinde tüm alanlarda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da AB ile işbirliği ve uyum çalışmaları hız kazanmıştır (www.ua.gov.tr'den 23.12.2011 tarihinde erişilmiştir).

Bu yeniden yapılanma sürecinde Devlet Planlama teşkilatı bünyesinde: AB Eğitim ve Gençlik Programlarının Türkiye'deki ilgili tüm yararlanıcılara tanıtılması, bu amaçla gerekli insan gücü, bilgi, fiziki, hukuki altyapının oluşturulması ve geliştirilmesi, ayrılan fonların etkin yönetimi, tahsis edilen kaynakların muhasebesi ve izlenmesi için gerekli sistemin kurularak işletilmesi, programlar çerçevesinde seçilerek finanse edilen projelerin gelişiminin izlenmesi, tahsis edilen kaynakların kullanımına ilişkin teknik denetim yapılması, rapor istenmesi ve değerlendirilmesi, vb. görevleri üstlenen Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi (Ulusal Ajans) 2004 yılında kurulmuştur (DPT, 2003).

Ulusal Ajans'ın eğitim ile görevlerinin bir bölümünü yönlendirmek ve gerçekleştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Projeler Koordinasyon Başkanlığı oluşturulmuştur. Dünya Bankası, Avrupa Birliği, Avrupa Yatırım Bankası, AB IPA (Katılım Öncesi Mali Yardım), vb. kuruluşlar tarafından finansmanı sağlanan birçok eğitim projesi, Türkiye'de var olan eğitim kaynaklı durumları AB eğitim politikaları ile paralellik sağlayarak geliştirebilmek amacıyla tamamlanmış, yapılmakta veya başlatılmaktadır.

Türkiye'de ülke çapında gerçekleştirilen bu eğitim projeleri; eğitimin okulöncesi kademesinden başlayıp yükseköğretime hatta halk eğitimi ve özel eğitim gibi alanların tamamına uygulanmakta ve eğitimin her kademesinde veya türünde niteliğin arttırılması hedeflenmektedir. Eğitim sisteminin bütününde yer alan eğitimci, öğrenci, bina, teknolojik araç-gereç, vb. birçok öğenin gelişimi veya geliştirilmesi için ülke çapında oldukça yüksek maliyetlerle gerçekleştirilen bu projelerin başarılarının arttırılması ve etkilerinin yaygınlaştırılması, Türkiye'de kişilere sağlanan eğitimin niteliğinin yükseltilebilmesi için üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Yapılan bu çalışmada ise amaç; Dünya Bankası, Avrupa Birliği, Avrupa Yatırım Bankası, AB IPA, vb. kuruluşlardan kredi veya hibe olarak sağlanan kaynaklarla finansmanı gerçekleştirilen ülke çapındaki eğitim projelerinin gerçekleştirilme süreci ve çıktılarının incelenerek ülke eğitimine katkılarının belirlenmesidir. Bu geniş katılımlı eğitim projelerinin ülkemizdeki eğitim sistemi üzerinde yarattığı etkilerin daha geniş alanlara yaygınlaştırılması için öneriler geliştirilmesi çalışmanın diğer bir amacıdır. Bu çalışmada ortaya konulacak öneriler, Türkiye'de eğitimin her alanına yönelik uygulamaya konulan ülke çapındaki eğitim projelerinin Türk Eğitim Sistemi'nin Avrupa Birliği uyum sürecine katkılarının ve etkilerinin yaygınlaştırılması açısından önemlidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, Karasar (2002) tarafından geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi, kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamaya çalışan model olarak betimlenen, tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada tarama modelinde genellikle kullanılan tekniklerden biri olan literatür ve belge tarama tekniği kullanılmıştır.

Çalışmaya konu edilen Türkiye'deki ülke genelinde uygulanan eğitim projeleri ile ilgili bilgiler ve veriler Avrupa Birliği Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Devlet Planlama Teşkilatı, Ulusal Ajans, Tübitak, vb. kurumların internet alanlarından ve yine bu kuruluşlar tarafından yayınlanmış olan Türkiye için Katılım Ortaklığı Belgesi (2003), Projeler Koordinasyon Başkanlığı Bülteni (2011), Projeler Koordinatörlüğü Stratejik Planı (2010-2014), Projeler Koordinasyon Başkanlığı Tanıtım Broşürü (2008), AB 6. Çerçeve Programı, AB 7. Çerçeve Programı, Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları Uygulama Planı (2005-2010) isimli dokümanlardan elde edilmiştir ve istatistiki veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Avrupa Birliği uyum sürecinde uygulamaya konulan Türk Eğitim Projeleri okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, özel eğitim ve halk eğitimi alanları ile sınırlandırılarak tamamlanan, devam eden ve yeni başlayacak proje çalışmaları olmak üzere üç gruba ayrılarak incelenmiş ve aşağıda listelenerek sunulmuştur (www.projeler.meb.gov.tr'den 22.12.2011 tarihinde erişilmiştir).

Tamamlanmış Eğitim Projeleri

Endüstriyel Okullar Projesi

Yaygın Mesleki Eğitim Projesi

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi

Karayolu İyileştirme ve Trafik Güvenliği Projesi

Eğitim Çerçevesi Faz I Projesi

Temel Eğitim Faz I Projesi

Temel Eğitim Faz II Projesi

Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi

Temel Eğitime Destek Programı Projesi

Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi

İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kapasitesinin Geliştirilmesi Projesi

Devam Eden Eğitim Projeleri

Orta Öğretim Projesi

Eğitim Çerçevesi Faz II Projesi

Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi

Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Faz I Projesi

Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi

Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi

Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi

Okul Afet ve Acil Durum Yönetim Projesi

Milli Eğitim Bakanlığının İstatistik Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi

Yeni Başlayacak Eğitim Projeleri

Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi I Projesi

Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi II Projesi

Kız Çocuklarının Okullulaşmasının Artırılması II Projesi

Eğitimde Cinsiyet Eşitliğinin Desteklenmesi Projesi

Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi II Projesi

İlköğretimde Devamsızlık ve Okul Terklerinin Önlenmesi Projesi

Çocuğa Yönelik Şiddetle Mücadele Projesi

BULGULAR VE YORUM

Türkiye'nin 1959 yılındaki ilk başvurusu ve ardından Ankara Antlaşması (1963) ile başlayan Avrupa Birliği adaylık sürecinde (Karluk, 2005), Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları kapsamında eğitim alanının her kademsinde eğitimin niteliğini arttırmayı amaç edinen birçok proje uygulamaya konulmuştur. AB adaylık sürecinde Türkiye başta Dünya Bankası, Avrupa Yatırım Bankası, Avrupa Birliği, AB IPA Programı olmak üzere uluslararası kuruluşlardan eğitim projeleri için kredi ve hibe yoluyla kaynak sağlamıştır. Bu noktada sıklıkla tartışılan konu Türkiye'nin bu alanlar için ülke olarak ödediği katkı payları ve geri dönüş miktarlarıdır.

Türkiye henüz AB üyesi olma adına aday ülke olduğu için AB ile ilgili fonlara katılım payı ödememekte, diğer yandan aday ülkeleri destekleme fonu olan AB IPA için katkı payı ödemektedir. Türkiye'nin şuana kadar katkı payı ödemesi yaptığı uygulamalar; ilki 1984 yılında oluşturulan çerçeve programlarından AB 6. Çerçeve Programı (2003-2006) ve AB 7. Çerçeve Programı (2007-2013)'dır. Türkiye'nin katılım payı ödediği bu çerçeve programları genellikle yüksek öğrenim ve sonrası sağlık, gıda, sosyal ve beşeri bilimler, nükleer bilimler, iklim değişikliği, bilişim teknolojisi, vb. alanlarda gerçekleştirilen projelerin finansmanı amacıyla kullanılmaktadır (TÜBİTAK, 2010). Türkiye'nin AB 6. ve 7. Çerçeve Programları için ödediği katılım payları ve kabul görerek desteklenen projeler yoluyla sağlanan geri dönüş miktarları ile ilgili bilgiler Tablo 1.de verilmektedir.

Tablo 1. AB 6. ve 7. Çerçeve Programı Türkiye'nin Katkı Payları ve Üniversitelerin Proje Ortaklıkları

	AB 6. Ç.P. (2003-2006)	AB 7. Ç.P. (2007-2010)	Artış Oranı (%)
Türk Ortakların Payı (Milyon €)	53,50	82,40	54,00
Ulusal Katkı Payı (Milyon €)	185,00	80,50	- 43,50
Ulusal Katkı Payına Oran (%)	28,90	102,40	73,50
Üniversitelerin Toplam Proje Ortaklığı Sayısı	151	210	139,10

Kaynak: Arıkan, bt: 3 ve Tübitak, 2010: 3

Tablo 1.deki verilere göre Türkiye'nin 2003 ve 2010 yılları arasında AB Çerçeve Programları için 265,5 Milyon Euro'luk katkı payı ödemesi olduğu ve 135,9 Milyon Euro Türk katılımcıların projeler yoluyla bu programlardan Türkiye'ye dönüş sağladıkları görülmektedir. AB 6. Çerçeve Programı'nın Türkiye'nin ilk katkı payı ödediği uygulama olduğu ve ilk katılımlarında İsrail'in % 50'in ve Portekiz'in % 40'ın altında geri dönüş sağladığı göz önüne alındığında AB 6. Çerçeve Programı'nda Türkiye'nin % 28,9'luk geri dönüş sağlamış olması Türkiye'nin başarımı kabul edilebilir düzeydedir (Arıkan, bt: 2). Ardından AB 7. Çerçeve Programı'nın ilk üç yıllık bölümündeki % 102,4'lük geri dönüş oranı ise Türkiye ve Türk Eğitim Sistemi (özellikle yüksek öğrenim) için umut verici bir orandır.

Türk Eğitim Sistemi için çeşitli yönlerden önemli olan ve uluslararası finansman ile uygulamaya konulan bu projeler ise; tamamlananlar, devam edenler ve yeni başlayacak projeler olmak üzere üç farklı başlık altında incelenmiştir. Bu çalışmaya konu edilen Türk eğitim Projeleri ve ilgili bilgiler ve veriler aşağıdaki gibidir.

Tamamlanmış Eğitim Projeleri: Bu eğitim projeleri arasında Endüstriyel Okullar, Yaygın Mesleki Eğitim, Milli Eğitimi Geliştirme, Karayolu İyileştirme ve Trafik Güvenliği, Eğitim Çerçevesi Faz I, Temel Eğitim Faz I, Temel Eğitim Faz II, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu, Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi, İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kapasitesinin Geliştirilmesi projeleri yer

almaktadır (Projeler Koordinasyon Başkanlığı Bülteni, 2011; Projeler Koordinasyon Başkanlığı Stratejik Planı 2010-2014, 2010; Projeler Koordinasyon Başkanlığı Tanıtım Broşürü, 2008; www.projeler.meb.gov.tr'den ve ilgili diğer internet sitelerinden 22.12.2011'de erişilmiştir).

Endüstriyel Okullar Projesi: 1985-1994 yılları arasında Dünya Bankası'ndan sağlanan 72,7 Milyon Dolar kredi ile gerçekleştirilen projenin amacı; okulların donatımını sağlamak, eğitilmiş endüstriyel insan gücünün kapasitesini ve sayısını arttırmaktır (Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 2008). Bu proje içerisinde;

- 15 meslek alanında 74 endüstri meslek lisesi ekipmanla donatılmış ve 200 endüstri meslek lisesinde bilgisayar laboratuarı oluşturulmuştur.
- Değişik meslek alanları ile ilgili 42 teknik ders kitabın çevirisi, basımı ve dağıtımı gerçekleştirilmiştir.
- 13 meslek alanında eğitim programları yenilenmiştir.
- İşgücü ve öğretmen kalitesi arttırılmış ve öğrenci sayılarında artış sağlanmıştır.
- Proje kapsamında ayda 117 kişiye danışmanlık ve 821kişiye burs sağlanmıştır.

Yaygın Mesleki Eğitim Projesi: 1987-1995 yılları arasında Dünya Bankası'ndan sağlanan 72,2 Milyon Dolar kredi ile gerçekleştirilen projenin amacı; üretim endüstrisinin ihtiyaç duyduğu eğitilmiş insan gücü arzını arttırmaktır (Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 2011). Bu proje içerisinde;

- 748 eğitim merkezi modern teçhizat ve bilgisayarla donatılmıştır.
- 297834 kişiye mesleki beceri kazandırılmış ve 263 kişiye yurt dışı eğitim sağlanmıştır.
- Proje kapsamında ayda 212 kişiye danışmanlık ve 738 kişiye burs sağlanmıştır.
- 8 meslek alanında 32 teknik ders kitabının çevirisi, basımı ve dağıtımı yapılmıştır.
- Anne-çocuk eğitimi pilot uygulaması kapsamında 1751 anne-çocuğa eğitim verilmiştir.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi: 1990-1999 yılları arasında Dünya Bankası'ndan sağlanan 172,2 Milyon Dolar kredi ile gerçekleştirilen projenin amacı; ilk ve orta öğretimde kaliteyi yükseltmektir (www.projeler.meb.gov.tr). Bu proje kapsamında;

- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından 21 Müfredat geliştirilmiş ve 3 müfredat Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanmıştır.
- 23 İlde 147 İlköğretim, 37 genel Lise, 16 Anadolu Lisesi, ve 8 Anadolu Öğretmen Lisesi olmak üzere 208 MLO Eğitim Materyalleri ile donatılmıştır.
- 6 Araştırma Çalışması (Öğretmen Değerlendirmesi, Kayıt Tahminleri / Okul Haritaları, Eğitim Materyalleri ve Ekipmanları envanteri, Terfi İçin Hizmet içi eğitim, Öğretmenlerin Ders Yükü, Gösterim İçin Fen Laboratuarı) tamamlanarak basılmıştır.
- Araştırma Planlama Kurulunda 1996-2011 yıllarını kapsayan Eğitim Ana Planı hazırlanmıştır.
- Yönetim Bilgi Sistemleri (e-okul) Pilot çalışması tamamlanmıştır.

Karayolları İyileştirme ve Trafik Güvenliği Projesi: 1996-2002 yılları arasında Dünya Bankası'ndan sağlanan 2,25 Milyon Dolar kredi ile gerçekleştirilen projenin amacı; trafik kazalarının yoğun olduğu ülkemizde kazaları en aza indirmek üzere okullarda iyi bir trafik eğitimi vermek suretiyle trafiğin en önemli unsuru insanı eğiterek; yapımcı, tamirci, sürücü, yolcu, yaya vb. olarak kazaların yol açtığı tahribatın muhatabı olan insanın gördüğü zararın en aza indirilmesini sağlamaktır (www.projeler.meb.gov.tr). Bu proje sürecinde;

- Milli Eğitim Bakanlığı'nca çevre, sağlık ve trafik derslerinin daha verimli hale getirilmesi için, proje kapsamındaki illerde trafik yoğunluğunun fazla olduğu okullar bölgesinde bulunan öğretmen, öğrenci ve halkın bilinçlendirilmesi sağlanmıştır.

Eğitim Çerçevesi Projesi I. Fazı: 2002-2007 yılları arasında Avrupa Yatırım Bankası'ndan sağlanan 50 Milyon Avro kredi ile gerçekleştirilen projenin amacı; çocukları geleceğe hazırlamak ve teknoloji ile buluşturmaktır (Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 2011). Bu proje içerisinde;

- Hedeflenen 2800 bilgi iletişim sınıfının 1610 tanesi kurulmuştur.
- 28.315 Okulun bilgi iletişim teknolojisi sınıfları için web tabanlı yazarlık yazılımı satın alınarak 924 ilçe merkezine teslim edilmiştir.
- Çocuklar yeni iletişim teknolojileriyle tanıştırılmışlardır.

Temel Eğitim Projesi I. Fazı: 1998 -2003 yılları arasında Dünya Bankası'ndan sağlanan 300 Milyon Dolar kredi ile gerçekleştirilen projenin amacı; 8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretimi yaygınlaştırarak evrensel bir kapsama ulaştırmak, ilköğretimin kalitesini arttırmak, ilköğretim okullarına ilgiyi çoğaltmak, okullarımızı toplum için birer öğrenme merkezi haline getirmektir (Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 2008).

- Proje kapsamında 12.186 yeni derslik ve 6.072 ek derslik yapılmış, 44 gecekondu bölgesindeki İlköğretim Okulu, 199 kırsal okul ve 124 merkez köy okulunun onarımı ve ek derslik inşaatı tamamlanmıştır.
- 42 Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve Pansiyonlu İlköğretim Okulu'nun onarımı yapılmıştır.
- 405 öğretmene aktif öğrenme ve özel öğrenim metotları eğitimi verilmiş, 3781 aday yöneticiye eğitim verilmiştir.
- 2.802 ilköğretim okuluna 3.188 bilgi teknolojisi sınıfı kurulmuş, 22.854 kırsal kesim okulu için 45.000 bilgisayar, donanım, yazılım ve çevre ekipmanları satın alınmıştır.
- İlköğretim müfettişlerine ve mastır formatörlerine 1500 diz üstü bilgisayar ve MEB müfettişlerine 130 diz üstü bilgisayar, 1- anabilgisayar alınmıştır.

Temel Eğitim Projesi II. Fazı: 2002-2007 yılları arasında Dünya Bankası'ndan sağlanan 300 Milyon Dolar kredi ile gerçekleştirilen projenin amacı; Temel Eğitim politikasını desteklemek üzere, eğitim kalitesini yükseltmek, kapasitesini yaygınlaştırmak ve eğitime erişimi arttırmaktır (www.projeler.meb.gov.tr).

- 3000 ilköğretim okulunda bilgisayar laboratuarları kurulmuş, kırsal ve gecekondu bölgelerindeki 4000 ilköğretim okuluna eğitim materyalleri alınmıştır.
- Halk Eğitim Merkezlerinde eğitim alan anneler için 141.860 adet "anne çocuk eğitim seti" dağıtılmış ve 800 anasınıfı için oyun setleri, oyuncaklar satın alınmıştır.
- 166 İ.Ö.O bahçesine yapılan okul öncesi derslik, 109 okul binası, 322 ilk ve özel öğretim okuluna ait 1000 eğitim binası depreme karşı güçlendirilmiştir.
- 1340 özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırıcı ekipmanlar, 1035 braille daktilo, 75 işitme cihazı seti alınmış ve 70 bilgisayar laboratuarı kurulmuştur.
- 40 Hastane Okuluna bilgisayar ve yazıcı gönderilmiştir.

Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM): 2003 -2007 yılları arasında Avrupa Birliği'nden sağlanan 18,5 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilen projenin amacı; meslek dersleri öğretmen eğitim sisteminin Avrupa Birliği'ndeki gelişmelere uyumunu desteklemek ve niteliğini yükseltmektir (www.projeler.meb.gov.tr). Bu proje kapsamında;

- Bilgisayar, Elektrik-Elektronik, Otomotiv, Giyim-H.Giyim, Konaklama İşletmeciliği, Yapı, Tesisat-Doğal Gaz, Çocuk Gelişimi ve Pedagoji alanlarında meslek dersleri öğretmenlerinin alan yeterlilikleri belirlenmiş ve toplam 474 modüler öğretim programları geliştirilmiştir.
- Modüler Öğretim Programlarını uygulayan 14 Meslekî ve Teknik Eğitim Fakültesine ve projenin hizmet içi eğitimi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 6 Hizmet İçi Eğitim Merkezine 8.5 Milyon Avro'luk ekipman desteği sağlanmıştır.

- Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde ortak Kalite Güvence Sistemine yönelik pilot uygulamalar Gazi Üniversitesi ile Sakarya Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir.
- 93 meslek dersi öğretmeni, 715 fakülte öğretim üyesi, 60 sosyal taraf temsilcisi olmak üzere toplam 868 kişiye farklı alanlarda eğitim verilmiştir.
- Mesleki ve Teknik Eğitimle ilgili politika önerilerini içeren politika ve strateji Raporu "Beyaz Belge" hazırlanmıştır.

Temel Eğitime Destek Programı (TEDP): 2002-2007 yılları arasında Avrupa Birliği'nden sağlanan 100 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilen projenin amacı; Türkiye'de yoksulluktan en fazla etkilenen kırsal alanlar ile kentlerin gecekondu bölgelerinde temel eğitimin dışında kalmış kız çocukları, yetişkinler ile risk altındaki çocukları eğitime kazandırmaktır (www.projeler.meb.gov.tr).

- Risk altındaki çocukları belirleme ve önlem alma konusunda öğretmen ve velilerden oluşan 40 binden fazla katılımcıya bilgilendirme toplantıları yapılmıştır.
- İlköğretim programları öğrenci merkezli ve yapılandırıcı yaklaşım göz önüne alınarak yenilenmiş, 9 il 120 okulda pilot uygulaması ve değerlendirilmesi yapılmıştır.
- Yeni Programlara uygun olarak Öğretmen kitabı, öğrenci kitabı ve çalışma kitabı üçlü set halinde tüm dersler için hazırlanmış ve basımına katkı sağlanmıştır.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü işbirliği içinde genel ve özel alan öğretmen yeterlilikleri geliştirilmiş ve 6 ilde pilot uygulaması yapılmıştır.
- 81 okul, 775 derslik, 11 Halk Eğitim Merkezi, 37 Lojman, 20 Yurt, 1 Spor Salonu, 3 Yemekhane inşa edilmiştir.

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP): 2002-2007 yılları arasında Avrupa Birliği'nden sağlanan 51 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilen projenin amacı; Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sistemini sosyo-ekonomik gereksinimler ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda bütünlüklü olarak güçlendirmektir (www.megep.meb.gov.tr).

- Türk İş Piyasasının yapısı hakkında meslek standartları ve meslek analizlerine göre 42 alanda 197 mesleğin eğitim standardı hazırlanarak yeterliliğe dayalı modüler öğretim programları geliştirilmiştir.
- 2005-2006'da genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarının öğretim süresi 4 yıla çıkarılmış, 9. sınıfta yer alan tanıtım ve yönlendirme dersi ile de öğrencilerin meslek alanlarını tanımaları, ilgi, istek, yetenek ve bölgesel ihtiyaçlara göre tercih yapmaları sağlanmıştır.
- Klasik program yapısından modüler esnek bir yapıya geçilerek yatay ve dikey geçişlere elverişli yapı oluşturulmuştur.
- 100 pilot kurumuna uluslararası ortaklık kurmak üzere Avrupa'daki eşdeğer bir okul/kuruma 1500 yönetici, öğretmen, öğrenci ve sosyal taraf temsilcilerinden oluşan gruplara eşleştirme ziyaretleri yapma imkânı sunulmuştur.
- Proje kapsamında, sosyal ortakların kapasitelerinin güçlendirilmesi amacıyla yaklaşık 4 milyon Avro'luk 34 pilot proje desteklenmiş ve pilot projeler başarıyla tamamlanmıştır.

İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP): 2008-2010 yılları arasında Avrupa Birliği'nden sağlanan 15,4 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilen projenin amacı; Doğu ve Güney Doğu bölgesindeki 8 ilde mesleki eğitimin kalitesini artırarak, mevcut ve geleceğe dönük işgücü kalitesinin artırılması ve o bölgedeki KOBİ'lerin gelişimine ve rekabet edebilirliliğine katkı sağlanmasıdır (www.ikmep.meb.gov.tr). Bu proje içerisinde;

- Hayat boyu öğrenme perspektifi içinde 8 ilde (Malatya, Van, Gaziantep, Diyarbakır, Şanlıurfa, Elazığ, Erzurum, Kahramanmaraş) mesleki eğitim ile sürekli eğitimin kalitesinin arttırılması ve modernizasyonu yoluyla insan kaynakları gelişimi teşvik edilmiştir.
- 8 ildeki iş piyasasının analiz edilmesiyle yeni modüler programlar 5. seviyede 8 alanda geliştirilmiş ve mevcutlar revize edilmiştir.

- 16 Meslek Lisesi, 8 Meslek Yüksek okulu ve 5 Halk Eğitim Merkezi yeni ekipman ile donatılarak yeni öğretim programlarının pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Geliştirilmesi Projesi (MEBGEP): 2008-2010 yılları arasında Avrupa Birliği'nden sağlanan 3,7 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilen projenin amacı; Millî Eğitim Bakanlığının yeniden yapılandırılması sürecinde sistemi daha etkin ve verimli bir hale getirebilmek için Bakanlığımızın idari kapasitesini, yönetim ve organizasyon kapasitesini, mali kaynakları kullanabilme kapasitesini ve izleme değerlendirme kapasitesini artırmaya yardımcı olacak eylem planları geliştirmektir (www.mebgep.meb.gov.tr). Bu proje sürecinde;

- Kurumsal yönetişimle ilgili iyi örneklerin incelenmesi için sempozyumlar ve çalışma ziyaretleri düzenlenmiş, yöneticilerin yönetişim becerilerinin geliştirilmesi için eğitim programları uygulanmıştır.
- Bakanlığın merkezi ve yerel yapılanma birimlerinde roller, sorumluluklar ve iletişim kurallarının yeniden tanımlanması için politika belgeleri hazırlanmıştır.
- Eğitimde ilgili taraflar için (öğrenciler, öğretmenler, okul müdürleri, aileler, sivil toplum örgütleri, sosyal ortaklar) roller ve sorumluluklar belirlenmiştir.
- Finansman kaynaklarının verimli kullanılması analiz edilerek alternatif modeller ve hareket planları oluşturulmuş, bilgi transferi-bilgiye erişim ve izleme-değerlendirme mekanizmalarını güçlendirmek için modeller geliştirilmiştir.
- Kurumsal yönetişim ve proje sonuçları hakkında bir ulusal ve bir uluslararası sempozyum düzenlenmiştir.

Devam Eden Eğitim Projeleri: Bu eğitim projeleri arasında Orta Öğretim, Eğitim Çerçevesi Faz II, Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi, Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Faz I, Özel Eğitimin Güçlendirilmesi, Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi, Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, Okul Afet ve Acil Durum Yönetim, Milli Eğitim Bakanlığının İstatistik Kapasitesinin Güçlendirilmesi projeleri yer almaktadır (Projeler Koordinasyon Başkanlığı Bülteni, 2011; Projeler Koordinasyon Başkanlığı 2010-2014 Stratejik Planı, 2010; Projeler Koordinasyon Başkanlığı Tanıtım Broşürü, 2008; www.projeler.meb.gov.tr'den ve ilgili diğer sitelerden 22.12.2011'de erişilmiştir).

Orta Öğretim Projesi (OÖP): 5 yıl sürmesi planlanan ve Dünya Bankası'ndan 80 Milyon Avro kredi ile gerçekleştirilen projenin amacı; değişen ve gelişen küresel yaklaşımlara uygun olarak, ortaöğretimde ortak bir genel kültür verilmesini, esnek ve modüler program çeşitliliğine sahip, öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda etkin rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin sunulmasını, kurumsal ve teknolojik altyapısı güçlü ve daha çok talep edilebilen nitelikli ortaöğretim yapısına ulaşmaktır (www.oop.meb.gov.tr). Bu proje kapsamında;

Meslek liselerinin klasik programları yerine işgücü piyasasının ihtiyaçlarına duyarlı, esnek ve yeterliliğe dayalı modüler yapıda öğretim programları hazırlanarak uygulamaya konulmuştur.

Türkiye'de ilk defa mesleki rehberlik sağlayacak 13 yaş ve üstü tüm bireyler için web tabanlı Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi (MBS) kurulmuştur.

Ulusal seviyede dezavantajlı konumda olan okullarda okullulaşma oranının artırılması ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi için 60 milyon TL hibe kaynağı kullandırılmıştır.

Öğrencilerin, öğretmenlerin, her düzeydeki yöneticilerin yeterlilikleri ve eğitim kurumlarının standartları belirlenerek performansa dayalı ölçme ve değerlendirmeye geçilmesi için web tabanlı performans yönetim sistemi oluşturulup pilot uygulamasına başlanmıştır.

Bakanlık eğitim politikalarının belirlenmesine ve geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlayan ulusal seviyede 9 araştırma gerçekleştirmiştir.

Eğitim Çerçevesi Projesi II. Fazı: Avrupa Yatırım Bankası'ndan sağlanan 100 Milyon Avro kredi ile gerçekleştirilmekte olan projenin amacı; Temel Eğitim Programının hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunmak amacıyla ilköğretim okullarında bilgi teknolojisi sınıfları kurmak, çocukları geleceğe hazırlamak ve teknoloji ile buluşturmaktır (Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 2008). Bu proje içerisinde;

Eğitim Çerçevesi Projesi ile 3800 Bilgi iletişim teknoloji sınıfının kurulması hedeflenmiş ve projenin I. Fazı'nda 1610 bilgi iletişim teknolojisi sınıfı kurularak çocukların yeni iletişim teknolojileriyle tanışmaları sağlanmıştır.

Projenin devam eden II. Fazı'nda ise hedeflenen rakama ulaşılacaktır.

Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi: 24 ayda tamamlanması planlanan ve AB IPA Fonu'ndan sağlanan 15 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilmekte olan projenin amacı; sosyal ve ekonomik gücün bilgiye dayandığı günümüzde, küresel değişime uyum sağlamak için dinamik iş gücünü, istihdamın, sürekli öğrenmenin ve öğrenme kültürünü, toplumun farklı yaş gruplarına, gelişen teknolojiye ve iş gücü piyasasının taleplerine uygun nitelikli eğitime erişimi hayat boyu öğrenme stratejisine dönüştürmektir (www.projeler.meb.gov.tr). Bu proje sürecinde;

- Türkiye'deki hayat boyu öğrenmenin yasal altyapısını oluşturacak Hayat Boyu Öğrenme Koordinasyon Kanunu taslağı hazırlanacak, yürürlükteki Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 2013 - 2018 yıllarını kapsayacak şekilde geliştirilecektir.
- Ulusal düzeyde kurulan hayat boyu öğrenme koordinasyon ve bilgi merkezi ve 43 ilde kurulan hayat boyu öğrenme koordinasyon ve bilgi birimleri desteklenecek, hayat boyu öğrenme web portalı oluşturulacaktır.
- Mesleki Eğitimde Avrupa Kredi Transfer Sistemi'ne (ECVET) ilişkin pilot çalışma yapılacaktır.
- Bireylerin her yaşta ve fırsatta iş piyasasında istihdam edilebilirliğini artırmak ve gerektiğinde eğitime geri dönmelerini sağlamak için önceki öğrenmelerin tanınmasına ve değerlendirilmesine olanak sağlayacak bir sistem oluşturulacaktır.
- Yerel düzeyde sürdürülebilirliğin sahiplenilmesi amacıyla sosyal paydaşların da katılımıyla bütçesi 5 milyon Avro olan 45 hibe programı uygulanmaktadır.

Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Projesi I: 24 ayda tamamlanması planlanan ve AB IPA Fonu'ndan sağlanan 16 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilmekte olan projenin amacı; eğitimin önemi hakkındaki bilincin arttırılması ve başta kadınlar olmak üzere insan kaynaklarının geliştirilmesi ve iş piyasasına giriş için özellikle kız çocukları için ortaöğretim seviyesinde okullaşmanın arttırılmasıdır (Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 2011). Bu proje kapsamında;

- Kız çocuklarının okullulaşmasını engelleyen sosyo-ekonomik faktörlerin tespit edilmesi için geniş kapsamlı bir araştırma yapılacak, hazırlanan rapora göre kızların okullulaşmasını arttırıcı stratejiler belirlenecektir.
- Kızların okul terk oranlarını düşürmek için e-okul sistemine dayanan bir izleme modülü oluşturulacaktır.
- Kız çocuklarının okullulaşmasının yaygınlaştırılması adına ev ziyaretlerinin gerçekleştirilerek kız çocukları orta öğretimden yararlanmayan en az 3.200 aileyle yüz yüze görüşülecek ve en az 2.000 kız çocuğunun okullulaşması sağlanacaktır.

- Kız çocuklarının okullulaşmasının sürdürülebilirliği için tüm okullarda ve rehberlik araştırma merkezlerinde rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin etkinliği artırılacaktır.
- Yerel düzeyde sürdürülebilirliğin sahiplenilmesi amacıyla sosyal paydaşların da katılımıyla toplam bütçesi 10 milyon Avro olan 89 hibe programı uygulanacaktır.

Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi: 36 aylık sürede tamamlanması öngörülen ve AB IPA Fonu'ndan sağlanan 7 milyon Avro hibe ile gerçekleştirilmekte olan projenin amacı; dezavantajlı gruplar içindeki engelli bireylerin eğitime erişimini ve toplumla bütünleşmesini sağlamak için öğrenme çevrelerini genişletmek ve fırsatları arttırmaktır (Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 2008). Bu proje sürecinde;

- Kaynaştırma eğitimiyle ilgili politika tavsiyeleri ve toplum bilincinin artırılması için strateji geliştirilecektir.
- Özel eğitim ihtiyaçları konusunda öğretmenlerin niteliklerinin artırılıp Engelsiz Okullar/Kaynaştırma Eğitimi yaygınlaştırılarak Engelsiz Okul Modeli geliştirilecektir.
- Yeni psikolojik araçların uygulanması ile rehberlik araştırma merkezlerindeki eğitsel tanı ve değerlendirme hizmetlerinin kalitesi iyileştirilecektir.
- Engelli bireylerin iş ve mesleki eğitimlerinin kalitesi iyileştirilecektir.
- Yirmi pilot okula ekipman ve materyal ile yeni psikolojik ölçme araçları tedarik edilecektir.

Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi: 36 ayda tamamlanması öngörülen ve AB IPA Fonu'ndan sağlanan 16,5 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilmekte olan projenin amacı; MEB kurumları, kamu kurumları, belediyeler ve STK'ların kapasitesi ile toplum temelli modeller ve ortaklıkların geliştirilmesi yoluyla dezavantajlı çocuklar ve aileleri için nitelikli gündüz çocuk bakım ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi ve oluşturulmasıdır (www.okuloncesi.meb.gov.tr). Bu proje içerisinde;

- Toplum temelli gündüz çocuk bakım ve okul öncesi eğitim konusunda MEB kurumlarının kapasite ve programları geliştirilecektir.
- Nitelikli toplum temelli gündüz çocuk bakımı ve okulöncesi eğitim modelleri geliştirilerek kurumsallaştırılacaktır.
- Okulöncesi eğitimin önemi konusunda ulusal düzeyde iletişim ve savunu çalışmaları yapılarak çocuklarını okulöncesi eğitime kayıt ettirmeyi isteyen ailelerin sayısı arttırılacaktır.
- 32 pilot ildeki ilköğretim okulları bünyesindeki okulöncesi eğitim sınıfları ve anaokullarına ekipman, eğitim materyali ile mobilya desteği sağlanacaktır.
- Ortaklaşa hazırlanarak önerilecek hibe projeleri yoluyla yerel kamu kurumları, belediyeler, STK'lar ve özel sektör kuruluşlarının ortak çalışması sağlanacaktır.

Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi: 36 ayda tamamlanması öngörülen ve AB IPA Fonu'ndan sağlanan 9,1 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilmekte olan projenin amacı; daha demokratik bir toplum hedefiyle demokrasi kültürünü ve evrensel değerleri benimsemiş, insan haklarına saygılı, sosyal sorumluluk sahibi, haklarını bilen ve kullanan etkin bireyleri yetiştirmek için Milli Eğitim Bakanlığı'nın kurumsal kapasitesinin güçlenmesini desteklemektir (www.projeler.meb.gov.tr). Bu proje kapsamında;

- Uluslararası insan hakları belgeleri ve ulusal mevzuat açısından MEB mevzuatının analizi yapılarak güçlendirilecektir.
- Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin öğretim programı geliştirilerek ilköğretimde ve ortaöğretimde uygulanacaktır.
- Geliştirilen dersin etkin ve verimli uygulamasını sağlayacak eğitim ve öğretim materyalleri hazırlanarak dağıtılacaktır.

- Okullarda demokratik eğitimin amacı, yöntemi ve içeriğini kapsayacak biçimde bir demokratik okul kültürü çerçevesi oluşturulacaktır.
- Yerel düzeyde demokratik eğitim ve okul kültürünün sürdürülebilirliği için sosyal paydaşların da katılımıyla 3 milyon Avro'luk yaklaşık 50 hibe programı uygulanacaktır.

Okul Afet ve Acil Durum Yönetim Projesi: 2 yılda tamamlanması öngörülen projenin amacı; okulların afetlere karşı güvenliğinin arttırılması, eğitimin sürekliliğinin sağlanması ve öğrencilerin korunmasını sağlamaktır (http://seminer.meb.gov.tr/afetacil). Bu proje içerisinde;

- 5000 okulda Okul Afet ve Acil Durum Yönetimi Komisyonu kurulacak ve Okul Afet Güvenliği Kontrol Listesi kullanılacak, 5000 okulda okul afet tatbikatı yapılacak ve 1 milyon öğrenci tatbikatlara katılacaktır.
- Okul Afet ve Acil Durum Yönetimi E-Öğrenme eğitim malzemelerinin yaygınlaştırması desteklenecek ve sonuçları izlenecektir.
- Aralık 2009, Şubat ve Nisan 2010'da politika grubu toplantıları yapılmış ve proje çalışmalarının yakından izleneceği 15 il belirlenmiştir.
- "Okul Afet ve Acil Durum Yönetimi El Kitabı" ve okul müdürleri bilgilendirilme eğitim materyali "Okul Afet ve Acil Durum Yönetimine Giriş" hazırlanarak politika grubu görüşüne sunulmuştur.
- Okul müdürleri bilgilendirme eğitimleri için Temel Afet Bilinci (TAB) formatör öğretmenlerden 6 kişi 2 günlük oryantasyon eğitimine alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının İstatistik Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi: 24 ayda tamamlanması öngörülen ve AB'nden sağlanan 1,5 Milyon Avro ile gerçekleştirilmekte olan projenin amacı; MEB karar destek sisteminin oluşturulmasına temel oluşturacak şekilde istatistik altyapısının güçlendirilmesi, elde edilen verilerin yönetim hizmetlerinde kullanılması ve karar vericilerin karar verme süreçlerinde ihtiyaç duyduğu göstergelerin geliştirilerek bütünleşik bir sorgu sistemi oluşturulmasıdır (www.mebstat.meb.gov.tr). Bu proje sürecinde;

- MEB'in BT/BİT altyapısı ve yazılım portföyü değerlendirilmekte ve eğitim ihtiyaçları belirlenmektedir.
- MEB içerisinde EUROSTAT eğitim istatistikleri metodolojisi açıklanmakta ve teşvik edilmektedir.
- EUROSTAT eğitim istatistikleri metodolojisi Bakanlığın özellikleriyle uyumlu hale getirilmiştir.
- Politika yapıcıların, karar vericilerin ve teknik personelin teknik ve yönetim kapasitesi gelişmektedir.
- MEB Veri tabanları AB standartlarına uygun hale getirilecek ve EUROSTAT norm ve standartlarıyla uyumlu güvenilir, bütünleşik ve analiz edilebilir veriler yerleştirilecektir.

Avrupa Birliği adaylık sürecinde AB'nin eğitim politikalarında yer alan amaçlara uyum sağlayabilmek için Türkiye'de uluslararası kurumlarında finansman desteği sağladığı eğitim projelerinin finansman türlerine ait bilgiler Tablo 2.'de verilmektedir.

Tablo 2. Türk Eğitimine Projelerle Sağlanan Finansman Miktarı ve Türleri (2010 Yılına Kadar)

Projenin Uygulandığı Eğitim Alanı	Kredi (Milyon €)	Hibe (Milyon €)	Kredi Oranı (%)	Hibe Oranı (%)
M.E.B. Geliştirme Projeleri	176,54	3,46	98,08	1,92
Okulöncesi Projeleri				
İlköğretim Projeleri	442,06	106,62	80,57	19,43
Ortaöğretim Projeleri	120,00	110,98	51,95	48,05
Ozel Oğretim Projeleri				
Halk Eğitim Projeleri				
Toplam	738,60	221,06	76,96	23,04

Kaynak: MEB Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 2010: 19 (Tablolarda yer alan veriler 1 Avro = 1,36 Dolar çapraz kuruna göre hesaplaması ile düzenlenmiştir)

Yeni Başlayacak Eğitim Projeleri: Bu eğitim projeleri arasında Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi I ve II, Kız Çocuklarının Okullulaşmasının Artırılması II, Eğitimde Cinsiyet Eşitliğinin Desteklenmesi, Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi II, İlköğretimde Devamsızlık ve Okul Terklerinin Önlenmesi, Çocuğa Yönelik Şiddetle Mücadele projeleri yer almaktadır (Projeler Koordinasyon Başkanlığı Bülteni, 2011; Projeler Koordinasyon Başkanlığı 2010-2014 Stratejik Planı, 2010; Projeler Koordinasyon Başkanlığı Tanıtım Broşürü, 2008; www.projeler.meb.gov.tr'den 22.12.2011'de erişilmiştir).

Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi I: 24 ayda tamamlanması öngörülen ve AB IPA Fonu'ndan sağlanan 20 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilmesi düşünülen projenin amacı; mesleki ve teknik eğitimde kalite kültürünü teşvik etmek, eğitim ile iş piyasasını uyumlu hale getirmek, kazanılan yeterlikleri gösteren belgelerin karşılıklı tanınmasını sağlamak ve Türkiye'de ulusal bir kalite güvence sisteminin kurulmasıdır (www.projeler.meb.gov.tr).

Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi II: 24 ayda tamamlanması öngörülen ve AB IPA Fonu'ndan sağlanan 13 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilmesi düşünülen projenin amacı; mesleki eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması ve işgücü piyasası ile eğitim arasındaki bağı geliştirerek insan kaynaklarına yatırım teşvik edilmesi ve kalite güvence sisteminin yaygınlaştırılmasıdır (Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 2011).

Kız Çocuklarının Okullulaşmasının Artırılması Projesi II: 23 ayda tamamlanması öngörülen ve AB'nden sağlanan 9,6 Milyon Avro ile gerçekleştirilmesi düşünülen projenin amacı; eğitim ile iş piyasası arasındaki bağlantıyı geliştirerek, eğitimin kalitesini arttırma yoluyla insan kaynaklarına yatırımı geliştirmek ve özellikle kız çocukları için eğitimin tüm seviyelerinde kayıt oranlarını arttırmaktır (Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 2010).

Eğitimde Cinsiyet Eşitliğinin Desteklenmesi Projesi: 30 ayda tamamlanması öngörülen ve AB IPA Fonu'ndan sağlanan 3,6 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilmesi düşünülen projenin amacı; cinsiyetler arasındaki biyolojik farklılıklara yüklenmiş kültürel ayrıntılar ve anlamların toplumda yol açtığı cinsiyet rolleri arasındaki olumsuz etkileri ortadan kaldırmak, okullarda kız ve erkek çocuklar için cinsiyet eşitliğini geliştirmek ve tüm eğitim sistemine yerleştirmektir (www.projeler.meb.gov.tr).

Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi II: 24 ayda tamamlanması öngörülen ve AB IPA Fonu'ndan sağlanan 15 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilmesi düşünülen projenin amacı; yaşanan bilgi toplumunda farklı öğrenim ve yaş grubundakiler için istihdam edilebilirlik sağlama, öğrenen bireyden öğrenen topluma ve öğrenen bir Türkiye'ye doğru dönüşümü gerçekleştirme ve insan kaynaklarının geliştirilmesidir (Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 2011).

İlköğretimde Devamsızlık ve Okul Terklerinin Önlenmesi Projesi: 24 ayda tamamlanması öngörülen ve AB IPA Fonu'ndan sağlanan 3,2 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilmesi düşünülen projenin amacı; temel eğitimde okul terk oranlarının düşürülmesi ve devamsızlığın önlenmesine yönelik iletişim engellerinin kaldırılmasını ve devamlılığın sağlanması için zamanında müdahale ile sosyal paydaşların aktif işbirliği içinde çalışmasıdır (www.projeler.meb.gov.tr).

Çocuğa Yönelik Şiddetle Mücadele Projesi: 24 ayda tamamlanması öngörülen ve AB IPA Fonu'ndan sağlanan 3 Milyon Avro hibe ile gerçekleştirilmesi düşünülen projenin amacı; çocukların sosyal hayata daha etkin katılımlarını sağlamak amacıyla eğitim kurumlarında ve aile içinde fiziksel ve psikolojik her çeşit şiddetin engellenmesine yönelik merkezi ve yerel düzeyde web tabanlı izleme sistemini de içeren şiddetsiz bir okul modeli geliştirmektir (www.projeler.meb.gov.tr).

AB'nin eğitim politikalarında yer alan; her kademede eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, eğitimin her aşamasında okullaşma oranlarının arttırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, vb. amaçlara uyum sağlayabilme yönünde Türkiye'de uluslararası kurumlarında finansman desteği sağladığı eğitim projelerinin finansman türlerine ait bilgiler Tablo 3.'de verilmektedir.

Tablo 3. Türk Eğitimine Projelerle Sağlanacak Finansman Miktarı ve Türleri

Projenin Uygulandığı Eğitim Alanı	Kredi (Milyon €)	Hibe (Milyon €)	Kredi Oranı (%)	Hibe Oranı (%)
M.E.B. Geliştirme Projeleri	150,00	7,70	95,12	4,88
Okulöncesi Projeleri		16,50		100,00
İlköğretim Projeleri		9,10		100,00
Ortaöğretim Projeleri	80,00	48,40	53,91	46,09
Özel Öğretim Projeleri		7,00		100,00
Halk Eğitim Projeleri		30,00		100,00
Toplam	230,00	118,70	65,96	34,04

Kaynak: MEB Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 2010: 20

SONUÇ VE ÖNERİLER

Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Türk Eğitim Sistemi'nin geliştirilebilmesi için M.E.B. Geliştirme, Okulöncesi, İlköğretim, Ortaöğretim, Özel eğitim ve Halk eğitimi alanlarında 1982 yılından başlayarak uygulanan ülke çapındaki projeler yoluyla eğitime kazandırılan kaynak miktarı Tablo 2. ve Tablo 3.'e göre; 968,60 Milyon Avro (% 74,03) kredi ve 339,76 Milyon Avro (% 25,97) hibe olmak üzere toplamda 1369,15 Milyon Avro'dur.

Dünya genelinde ülkeler tarafından eğitim için ayrılan kaynakların gitgide azaldığı bir süreçte Türkiye'nin ülke olarak uluslararası kuruluşlardan projeler yoluyla eğitime yüksek miktarlarda finansman kaynağı yaratması, Türkiye'de eğitim olanaklarının arttırılması, bu olanaklara erişimin kolaylaşması, yenilikçi teknolojilerin eğitime entegre edilmesi, mevcut sistemlerin geliştirilmesi, vb. birçok yönden eğitimin niteliğini yükseltme adına önemlidir. Tamamlanan, devam eden ve yeni başlayacak uluslararası finansman sağlanan ülke çapındaki projeler yoluyla eğitim sistemimiz adına ulaşılan sonuçlar;

- Eğitim kurumlarımızın mevcut fiziki şartlarının iyileştirilmesi
- Eğitim kurumlarımızın teknolojik donanımlarının iyileştirilmesi
- Eğitim kurumlarımızın ihtiyaç duyduğu eğitim araç gereçlerinin tedarik edilmesi
- Eğitim kurumlarımızda görevli eğitimcilerin eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılması
- Eğitim kurumlarımızda çocuğa yönelik şiddeti engelleyici çalışmaların gerçekleştirilmesi
- Anne-baba ve çocuk eğitimi ile uygulamaların gerçekleştirilmesi
- M.E.B.'nın teknolojik yapısının geliştirilmesi
- M.E.B.'nın istatistiki çalışma kapasitesinin arttırılması
- E-okul yönetim modülünün kullanıma sunulması
- Ücretsiz ders kitaplarının sağlanması
- Avrupa Birliği Proje hazırlama uygulamalarının yaygınlaştırılması
- Eğitimci ve öğrencilerin uluslararası hareketliliklerinin desteklenmesi
- Eğitim projeleri kapsamında STK'larında yer almasının sağlanması
- Okulöncesi eğitiminin yaygınlaştırılması için bilinçlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi
- İlköğretim (temel eğitim) düzeyinde öğrencilerin okula devam durumlarının arttırılması
- İlköğretimde kız öğrencilerin okul terk oranlarını azaltıcı çalışmalar gerçekleştirilmesi

- Ortaöğretimde okullaşma oranlarının arttırılması yönünde çalışmalar yapılması
- Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının eğitim olanaklarının arttırılması
- Mesleki ve teknik eğitim kurumlarındaki teknik öğretmenlerin becerilerinin geliştirilmesi
- Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının diplomalarının uluslararası geçerlik kazanması (Avrupa Kredi Transfer Sistemi [ECVET])
- Özel eğitim uygulamalarının arttırılması
- Halk eğitimi kurumlarının modernizasyonu
- Hayat boyu öğrenme uygulamalarının geliştirilmesi

şeklinde özetlenebilir (Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 2008; 2010 ve 2011). Bu gibi sonuçların ortaya çıkmasını ve eğitim sistemimizin geliştirilerek, öğrenenlere daha nitelikli eğitim sunma imkanı sağlayan Avrupa Birliği uyum sürecindeki Türk Eğitim Projelerinin etkilerinin yaygınlaştırılabilmesi için karar vericiler, uygulayıcılar ve diğer ilgililere sunulan öneriler aşağıdaki gibidir.

- AB eğitim uygulamalarına katılımı özendirmek için başarılı katılımcılar ödüllendirilebilir.
- AB Projeleriyle ilgili eğitimler zaman ve maliyet unsurlarından kazanç için yerel yönetimlerin de desteği alınarak il veya bölge çapında yapılabilir.
- AB Ülkeleri arasındaki hareketliliklerde öğrencilere öncelik tanınarak bu konuda diğer öğrenciler için motive edici bir unsur olmaları sağlanabilir.
- Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerine AB Ülkeleri'nde staj imkanları oluşturularak hareketlilik olanakları arttırılabilir.
- Proje sonuçlarının ve etkilerinin daha geniş bir alana yayılabilmesi için eğitimcilerin eğitimlerine ağırlık verilebilir.
- Toplumun bütününde Avrupa Birliği eğitim uygulamalarına katılımın önemi konusunda bilinçlendirme çalışmaları geçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Arıkan, C. (b.t.). *Avrupa Birliği Çerçeve Programları ve Türkiye'nin 6. Çerçeve Programındaki Başarımı.* http://www.uig.gen.tr/dokumanlar/AB_6CP.PDF (21.12.2011)

Aydıner, A. (2006). Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anakara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aykın, S. M. ve Oğuz, C. U. (2003). *Eğitimde Avrupa Boyutu: Socrates, Leonardo Da Vinci ve Gençlik Programları, AB ve Türkiye.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

Barkçin, F. (2004). 7. ve 8. Beş Yıllık Kalkınma Planlarında Eğitim Politikaları. *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Eğitim.* Eğitim Dizisi No: 1. Genişletilmiş 2. Baskı. İstanbul: Alkev.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), (2003). *Türkiye için Katılım Ortaklığı Belgesi*, www.dpt.gov.tr (23.12.2011).

Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karluk, R. (2005). *Avrupa Birliği ve Türkiye.* İstanbul: Beta Basım Yayım.

Kocabaş, S. (2008). AB'de Mesleki Eğitimin Geleceği – Yakın Gelecek için Hedefler, Politikalar ve Stratejiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Moroğlu, N. (2004). Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyum Çalışmaları ve İlköğretim Sisteminde Yenilikler, *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Eğitim.* Eğitim Dizisi No: 1. Genişletilmiş 2. Baskı. İstanbul: Alkev.

Projeler Koordinasyon Başkanlığı. (2011). *Projeler Koordinasyon Başkanlığı Bülteni.* www.projeler.meb.gov.tr (22.12.2011)

PKB. (2010). *Projeler Koordinatörlüğü Stratejik Plan 2010-2014.* www.projeler.meb.gov.tr (22.12.2011)

PKB. (2008). *Projeler Koordinasyon Başkanlığı Tanıtım Broşürü.* www.projeler.meb.gov.tr (22.12.2011)

Sezgin, S. İ. (2001). *Türkiye AB İlişkileri – AB'nin Eğitim, Öğretim ve Gençlik Politikaları.* Ankara: Ankara Ofset.

Suner, D. (2007). Avrupa Birliği Eğitim Politikası'nın Öncelikleri: Kavramsal Bir Analiz. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi Avrupa Birliği ve Uluslararası İlişkiler Enstitüsü.

Tanyeri, A. E. (2006). Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası ve Erasmus Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Terzi, Ç. (2005). Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikaları'nın Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TÜBİTAK. (2010). *Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları Uygulama Planı 2005-2010 Ek 2. AB 7. Çerçeve Programı Ülke Performansı.* Ankara: TÜBİTAK AB Çerçeve Programları Müdürlüğü

Türkiye Odalar Borsalar Birliği (TOBB). (2002). *Avrupa Birliği Nedir? (Tarihsel Gelişim, Kurusal Yapı ve Genişleme Süreci).* Ankara: TOBB Yayınları, s.6.

Yıldırım, Y. (2007). Türk Eğitim Sisteminin Avrupa Birliği Eğitim Politikaları'na Uyumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

www.abgs.gov.tr (23.12.2011)

www.ikmep.meb.gov.tr (25.12.2011)

www.mebgep.meb.gov.tr (24.12.2011)

www.megep.meb.gov.tr (24.12.2011)

www.mebstat.meb.gov.tr (25.12.2011)

www.projeler.meb.gov.tr (22.12.2011)

www.okuloncesi.meb.gov.tr (24.12.2011)

www.oop.meb.gov.tr (24.12.2011)

http://seminer.meb.gov.tr/afetacil (25.12.2011)

www.ua.gov.tr (23.12.2011)

Ek 1. Avrupa Birliği Uyum Sürecindeki Türk Eğitim Projeleri

Projenin Adı	Süresi	Kullanılan Kaynak	
		Kredi (Milyon €)	Hibe (Milyon €)
Endüstriyel Okullar Projesi	1982-1985	53,68	
Yaygın Mesleki Eğitim Projesi	1987-1995	52,94	
Milli Eğitimi Geliştirme Projesi	1990-1997	130,15	
Karayolları Güvenliği ve Trafik Eğitimi	1996-2002	0,88	
Temel Eğitim Projesi Faz I	1999-2004	220,59	
Eğitim Çerçeve Projesi I	2002-2006	46,40	
Temel Eğitim Projesi Faz II	2002-2007	220,59	
Temel Eğitime Destek Projesi	2002-2007		106,62
Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Güçlendirilmesi	2002-2007		55,15
Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu	2003-2007		19,85
Ortaöğretim Projesi *	2005-2011	13,38	
Ortaöğretim Projesi *	2006-2010	80,00	
Eğitim Çerçeve Projesi II	2006-2010	51,47	
İnsan Kaynaklarını Mesleki Eğitim Yoluyla Güçlendirme	2008-2010		15,98
M.E.B. Kapasitesinin Güçlendirilmesi	2008-2010		3,46
Türkiye'deki Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Operasyonu	2010-2012		19,99
Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi	24 Ay		15,44
Okulöncesi Eğitimin Güçlendirilmesi	36 Ay		16,99
Özellikle Kız Çocuklarının Okullaştırılmasının Arttırılması	24 Ay		16,49
Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi	36 Ay		9,37
Özel Eğitimin Güçlendirilmesi	36 Ay		7,21
Okul Afet ve Acil Durum Yönetimi	24 Ay		0,21
Dezavantajlı Çocuklar İçin Eğitim Fırsatlarının Güçlendirilmesi **	24 Ay		5,00
Eğitimde Cinsiyet Eşitliğinin Desteklenmesi **	36 Ay		7,00
Çocuğa Yönelik Şiddetle Mücadele Politikası **	24 Ay		7,00
Okullar Avrupa Birliğini Öğreniyor **	24 Ay		5,00
İlköğretimde Devamsızlığı ve Okul Terklerini Önleme **	36 Ay		4,00

Kaynak: PKB, 2011; PKB, 2010; PKB, 2008; www.projeler.meb.gov.tr'den 22.12.2011 tarihinde erişilmiştir.

* Aynı kaynak (PKB Stratejik Plan 2010-2014) içerisinde belirtilmişlerdir.

** Sadece bir kaynak içerisinde (PKB Stratejik Plan 2010-2014) belirtilmişlerdir.

Not: Finansman ile ilgili tablolara veri olarak değerlendirilen projeler listelenmiştir. Avro/Dolar kur hesaplaması Projeler Koordinasyon Başkanlığı Stratejik Planı 2010-2014'de yer verilen 11.03.2010 tarihli 1 Avro = 1,36 Dolar parametresine göre hesaplanmıştır.

BİR KÜLTÜRLEME POLİTİKASI OLARAK EĞİTİM VE TÜRKİYE'DEKİ TEZAHÜRÜ

Mustafa Çapar

Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Antropoloji Bölümü, Hatay

mustafacapar@gmail.com

ÖZET

Eğitim ve kültür aynı kökten beslenen ve aynı zamanda birbirini besleyen bir ağacın iki dalı gibidir. Eğitimin olduğu yerde kültür, kültürün olduğu yerde eğitim mutlaka vardır. Eğitim ve kültür aynı zamanda insanlık tarihi kadar eskidir. İlk insanlar çevrelerine uyum sağlamak amacıyla bir kültür yaratırken bu kültürü sürdürme gereğini de hissetmişlerdir. Kültürü sürdürmenin, geliştirmenin ve aktarmanın yolu ise eğitimdir. İnsanlar hayatlarını sürdürebilmek için kültürlerini, bilgilerini, deneyim ve inançlarını eğitim yöntemleriyle bir sonraki kuşağa aktardılar.

Zaman içinde toplumlar ve kültürler çeşitlenmiş ve daha karmaşık hal alırken eğitim önemi bir kurum haline gelmiştir. Devletler eğitim alanına el atmış ve eğitimi devlet ideolojisine uyumlu bireyler yetiştirmek üzere kullanmaya başlamışlardır. Okullar, müfredat ve ders kitapları öğrencileri istenilen şekilde biçimlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Başta ulusdevletler olmak üzere devlet yapılanmaları formel eğitimi milli bir kültür oluşturmak üzere devreye sokmuşlardır.

Temelde çokkültürlü bir toplumsal yapıya sahip olan Türkiye'de eğitim genellikle "milli eğitim" ve "milli kültür" biçiminde düşünülmüştür. Okullar, müfredat ve ders kitapları bu saikla hazırlanmıştır. Türkiye'nin tarihsel ve kültürel altyapısına uymayan bu eğitim politikası, birkültürlü, birboyutlu bir toplum yaratmaya çalışmıştır. Ancak gelinen aşamada, birçok farklı ülkede olduğu gibi Türkiye'de de bu politikanın pek başarılı olmadığı, tersine sosyal ve kültürel gerilime neden olduğu görülmektedir. Ayrıca bu eğitim ve kültür politikasının Türkiye gibi bir ülkede başarılı olduğu söylenemez ve bunun insan haklarına da aykırı olduğu da söylenebilir. Bu nedenle Türkiye'nin çokkültürlü yapısına uygun bir eğitim politikası ve eğitim anlayışı Türkiye'deki gerilimi azaltmada önemli bir adım olabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim politikaları, çokkültürlü eğitim, eğitim ve ideoloji, eğitimde endoktrinasyon.

ABSTRACT

Education and culture are like two branches of a tree that are fed by the same root but feed each other. Where there is education, there will be culture and where there is culture, there will be education. They both have existed since the beginning of mankind. Early people created culture in order to adapt themselves to their environment and carried it on to ensure continuity. Education is the mechanism by which culture creates, sustains and transfers itself from generation to generation. Humanity has transferred culture, information, experiences and beliefs to the following generations through educational methods.

As time passes, societies and cultures have become more varied and sophisticated. Meanwhile, education becomes more important. Governments intervene in the education system and use it as a tool to create generations obedient to their ideology. The schools, the schedules and the course books are used to shape the students.

In fact, Turkey is a multicultural country, but the educational system is entirely based on a nationalist model. Thus, the schools, the schedules and the curriculum are designed in this way.

Turkey's educational system has attempted to create a monolithic monoculture that is not appropriate to its history. It has become clear in Turkey as it has become in so many countries that this policy is ineffective and creates conflict. We can even say that this approach has not succeeded in Turkey and is in violation of human rights. For this reason, a more multicultural educational approach would reduce the conflict.

Keywords: politics of education, multicultural education, education and ideology, indoctrination in education

Giriş

Eğitimin ve kültürün tarihsel kökeniyle, değişimi ve dönüşümüyle ilgilenenler, ister istemez insanlığın bilinebilen başlangıç tarihine kadar gitmek zorunda kalırlar. Çünkü kültür ve buna bağlı olarak eğitim insanlık tarihi kadar eskilere dayanır. Avın nasıl tuzağa düşürüleceğini, basit bir taş aletin nasıl yapılacağını; hangi hayvanların tehlikeli olduğunu, hangi hayvanların ve hangi bitkilerin yenebileceğini kendi çocuklarına aktaran ilk insanlar, bir yandan kültürü geliştirirken diğer yandan eğitimi daha etkin bir şekilde kullanıyorlardı. Böylece kültürel değerler sonraki kuşağa aktarılırken her defasında biraz daha zenginleşir ve çeşitlenir. Konuşma becerisinin de gelişmesiyle eğitim ve kültürün çeşitliliği, karmaşıklığı gittikçe artar ve insan, kültür ve eğitimi sistematik bir yöntem olarak kullanmaya başlar.

Tarih içinde insan geliştikte, kullandığı araç ve gereçleri daha yetkin bir hale getirdikçe eğitim de buna paralel olarak gelişir. Sadece günlük maddi ihtiyaçlar değil, manevi ihtiyaçlar, beklentiler, umutlar da çeşitlenir. İnsan inanan, düşünen, yeniden üreten, yeni keşiflerde bulunan, keşiflerini geliştiren bir tür/varlık olarak diğer canlı türlerden (hayvanlardın) gittikçe kopar ve doğaya kısmen hükmeden bir varlık haline gelir. Bütün bu gelişmeler gittikçe yetkinleşen kültür ve eğitimi sayesinde olur.

Bugün modern dünyada daha çok politik alana dahil edilen eğitim ve kültür, uzun bir süre neredeyse spontane bir şekilde gelişti. Bugünkü insanların ataları, modern insana masal gibi gelecek kadar uzun bir süre, sadece günlük basit ihtiyaçlarını karşıladıkları sade bir dünyada yaşayageldiler. Çok basit bir araç olarak değerlendirilen bir kültür ürünü yüz yıllarca bazı durumlarda bin yıllarca değişmeden ya da çok az değişikliğe uğrayarak kullanılageldi. Basit bir el baltasının yüz binlerce yıl değişmeden kullanıldığı düşünülecek olursa kültürel değişmenin hızı daha iyi anlaşılabilir. Kültürün veçheleri olan dil, gelenek, görenek ve inançlar için de aynı şey geçerlidir. Özellikle "öteki dünya", öldükten sonra hayatın bir biçimde devam ettiği yönündeki görüş ilk insanların inanç dünyasında şekillenmiştir. On binlerce yıl önce yaşamış ilk insanların ölülerini belli bir pozisyonla törenler eşliğinde gömdüğü, ölüleri kırmızı renkte toprakla boyadıkları ve mesela neandertallerin, ölülerle birlikte kullandıkları eşyaları da mezara koydukları (Brodrick, 1964, s. 161, 193) tespit edilmiş durumdadır. Bugün de benzer şeyler olmaktadır. Hâlâ bazı toplumlarda ölen kişinin yanına hayattayken kullandığı eşyaların konması veya yiyecek içecek gibi günlük ihtiyaçlar için kullanılan malzemelerin ölüyle birlikte gömülmesi, kültürel süreçlerin ve eğitimin etkisini ve sürekliliğini gösteren tipik örnekler olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla bugünkü kültürel pratiklerden bazılarının, insanlık tarihi kadar eskilere dayanan tarihi miraslar olduğunu, hiçbir şeyin birden bire ortaya çıkmadığını ve bazı kültürel pratiklerin tamamıyla yok olmadığını, aç çok değişerek günümüze kadar süregeldiğini ve bunda eğitimin önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür.

Uzmanlar eğitimi formel ve informel olmak üzere ikiye ayırırlar. Fakat antropolojik bakış açısıyla formel eğitimle informel eğitimi birbirinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. Bir

eğitimbilimcinin informel olarak değerlendirdiği bir öğrenme ve öğrenme şekli pekâlâ bilinçli, planlı ve programlı bir eğitim faaliyeti olabilir. Bu yazılı olmayan kurallar öğretilirken bazen o kadar katı kurallar geçerlidir ki yazılı müfredat kadar değişmez ve etkili olabilir.

Okullaşma ve uzmanlaşma anlamında formel eğitim ve öğretimin tarihi, insanlık tarihine göre çok daha yakın zamana tarihlendirilir. Bilinebilen ilk formel kurumlar olan okullar, milattan önce III. bin yılın ikinci yarısında Sümerlerde görülmeye başlanır. Bu dönemde öğrencilerin eğitim almaları için okula gönderildiği, okula giden öğrencilerin zor ve baskı yoluyla eğitildiği, dönemin öğrencilerinin ve öğretmenlerinin yazdıkları tabletlerden anlaşılmaktadır (Kramer, 1992, s. 18-26).

Yazı hem eğitimbilimcilerinin ifade ettiği anlamda formel eğitimin yetkinleşmesinde hem de kültürün daha hızlı gelişip kalıcılaşmasında önemli bir rol oynadı. Childe'a (1983, s. 191-94) ve Kramer'e (1992, s. 18-19) göre yazının kullanımının temel amacı, dönemin yönetiminin pratik ihtiyaçlarını karşılamaktı. Dolayısıyla yazının icadının "politik" nedenlere dayandığını söylemek mümkündür. Dönemin krallarının ve din adamlarının yazıyı önemsemeleri, yazıyı toplumun seçkinleri tarafından kullanılması gereken bir ayrıcalık olarak değerlendirmeleri ve "sıradan" insanların bu ayrıcalıktan yararlanamamaları, yazının "politik" bir değer olarak görüldüğünü göstermektedir.

O dönemlerde (MÖ 3000'ler) yazı saygın bir uğraştır. Dolayısıyla yazılı eğitim, dönemin üst tabakasına (krallar, soylular, rahipler, generaller) özgü ve onlara yönelik bir faaliyettir. Formel eğitimin verilmesi okulları, dolayısıyla bu konuda uzmanlaşmayı (öğreticileri) zorunlu kılmıştır. Anlaşıldığı kadarıyla okul eğitimi ve yazma (hesaplama) faaliyeti Sümerlerde özellikle tapınağın ve sarayın ihtiyacını karşılamak, bilgileri not etmek, hesapları yapmak üzere geliştirilmiş, kullanılmış ve özel bir değer.

Okullarda verilen eğitim, bireyi sadece manevi yönden şekillendirmez. Okullar, belli bir yaştan veya aşamadan sonra, mesela 13-15 yaşları arasındaki gençlere mesleki bilgi ve eğitim-öğretim de verirler. Fakat burada eğitimin "teknik ve mesleki" yönü değil, siyasi ve ideolojik yönü ile kültür ve eğitim politikaları tartışılacaktır. Bu nedenle bundan sonra eğitim üzerine yapılacak olan tartışmada bu durum dikkate alınmalıdır. Aşağıda öncelikle eğitim ve kültür ilişkisine değinildikten sonra Türkiye'de eğitim-kültür ve bu ikilinin toplum ve birey üzerindeki etkileri üzerinde durulacak, eğitim ve kültür politikalarının Türkiye'deki tezahürleri antropolojik yönüyle ele alınacaktır.

Eğitim ve Kültür Arasındaki Organik Bağ

Kültür ve eğitim, insanın atalarından günümüz "ilkel" toplumlarına, oradan "modern" toplumlara kadar insanlığın her aşamasında önemli olmuştur. Toplumlar bireyleri eğitirken aynı zamanda kültürlemekte ya da toplumlar bir bireyi kültürlerken aynı zamanda onu eğitmektedirler. Bu nedenle bu iki süreci birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Kültür ve eğitimin birbirinden ayrılamayacağı en saf şekliyle günlük yaşantıda görülür. "İlkel" toplumlar kültürleme ile eğitim arasındaki doğrudan ilişkiyi göstermek bakımından önemli veriler sunarlar. Günlük pratiklerin, ilişkilerin ve ekonominin karmaşıklaşmadığı, sınıfsal farklılaşmanın henüz oluşmadığı "ilkel" toplumlarda günlük uygulamalar genellikle kültürlemeyle, dolayısıyla "uygulamalı eğitim" yoluyla gerçekleştirilir. George F. Kneller'in de (1973, s. 332) belirttiği gibi bu kültürlerde öğretmen çocuğa bir şeyi öğretirken aynı zamanda uygulamasını da yapar; yani öğretmen avcılığı öğretirken bu sırada gerçekten avlanır. Aynı şekilde öğrenci de avlanmayı öğrenirken o sırada gerçekten ava ok otar. Şanslıysa bir av vurabilir! Bu topluluklarda bir öğrenci nasıl avcılık yapılacağını öğrenememişse, kendisiyle birlikte öğretmeni de aç kalabilir. Çünkü avlayacağı hayvan sadece kendisi için değil bütün kabile üyeleri içindir. Bu nedenle bu tür topluluklarda eğitim günlük hayat pratikleriyle iç içedir.

Bir formel-informel eğitim yöntemiyle çocuk, annesinden küçük kardeşe bakmayı, yenebilecek bitkileri tanımayı ve toplamayı; babasından avlanabilecek hayvanları avlanmayı, savaşmayı, günlük işlerde kullanacağı alet edevatı yapmayı ve kullanmayı; ailesinin yanı sıra topluluğun tümünden o toplum için geçerli olan davranış kalıplarını, inanç sistemlerini öğrenir ve bunları günlük hayatında uygular. Bu arada çocuk, kendi akranlarıyla oynayarak veya oyun aracılığıyla, taklit ederek ait olduğu topluluğun kültürel kodlarını kendi hayatına katar (Goldenweiser, 1937, s. 43-44, 408-413; Mead, 1965, s. 310; Erdenduğ, 1972, s. 10-12). Bütün bunlar kültürleme dolayısıyla eğitim yoluyla olur.

"İlkel" toplumlarda genellikle özel bir eğitim kurumuna (okula) ihtiyaç duyulmaz. Herhangi bir zamanda yapılan herhangi bir faaliyet aynı zamanda eğitim anlamına gelir. Bu anlamda ev, sokak, av bölgesi ve savaş meydanı, bitki toplama alanları, çeşitli seremoniler aynı zamanda eğitim faaliyeti ve bütün hayat alanları okul işlevi görürler. Bu toplumlarda ergenlik çağına gelmiş ve inisiyasyon/erginleme töreninden geçmiş bir erkek ve kadın, eğitimini kültürleme ve kültürlenme yoluyla büyük ölçüde tamamlamış sayılır. Özellikle erginleme seremonileri bireyleri toplumsallaştırmada ve kültürlemede önemli bir rol oynarlar. Genellikle sıkı bir eğitim sürecini kapsayan erginleme törenleri oldukça fonksiyoneldir. Bireyi toplumsallaştırmayı sağlayan bu seremoniler bireye güven duygusu verir, bireyi disipline eder, bireyin kişiliğinin gelişmesini sağlar. Diğer yandan toplumsallaştırma ritüelleri bireyin, topluluğun sosyal değerlerini içselleştirmesine, toplumun değerlerinin benimsemesine, toplumun sembollerine, mitleri tanımasına ve bunların bir sonraki kuşağa aktaracak donanıma sahip olmasına olanak sağlar (Tylor, 1920, s. 76; Elkin, 1981, s. 212-13). Bütün bu pratikler sırasında okul gibi resmi kurumlara ihtiyaç duyulmaz ama bir "okul ciddiyeti" ile eğitim verilir.

Modern toplumlarda okullar ilkel toplumların aksine çok önemli, hatta olmazsa olmaz kurumlardır. Çünkü çocuk/birey bu kurumlarda "bilimsel bilgi"yi öğrenecek, burada olgunlaşacak, burada uzmanlaşmanın ilk adımını atacaktır; geleceğini büyük ölçüde burada şekillendirecektir.

Ancak bütün bu önemine rağmen okulların insanlar/bireyler üzerinde iddia edildiği kadar etkili olduğu tartışılmaktadır. Yapılan araştırmalara göre bireyler bilginin büyük bir çoğunluğunu okul dışındaki çeşitli kaynaklardan edinirler. Hemen hemen bütün çocuklar ebeveynlerini, büyüklerini, akranlarını ve televizyonlarda, internette gördükleri izleyerek, dinleyerek okuyarak, kişi ve olayları taklit ederek öğrenirler. Öğretmen, ders kitabı, okuldaki uygulamalı etkinlikler ve bütün olarak müfredat düşünüldüğünde okulların birey üzerindeki etkisinin çok zayıf kaldığı söylenebilir (Illich, 2009, s. 46). Bununla birlikte toplumda okuldan alınan bilginin, eğitimin ve öğretimin "bilimsel" ve doğru olduğu kanaati yaygındır. Gerçekten de okulların çok etkili olmadığı yönünde güçlü bulgular elde edilmesine karşın okulda empoze edilen bilgilerin birçok kişinin dimağında derin izler bıraktığı da gözlenmektedir. Etkili bir endokrinasyon uygulanmış olan insanlar, özellikle milli konularda okuldan aldıkları "doğru bilgi"yi değişmez doğrular olarak kabul edebilmektedir.

Nitekim Türkiye'de ve birçok ulusdevlette resmi ideoloji ile halkın fikir dünyası arasında özellikle milli meseleler ve "milli hassasiyetler" söz konusu olduğunda önemli bir örtüşme görülür. Bunun temel nedeni milli eğitimin ve milli eğitim sürecinde verilen milli terbiyenin veya bunların toplamı olan milli kültürün, bireylerin fikir dünyasına etkin bir şekilde nüfuz etmesidir. Bu nedenle de mesela konunun uzmanı olarak milli konularda fikir beyan eden birçok akademisyenin, "hassas/milli meseleler" söz konusu olduğunda okullardaki ders kitaplarında anlatılan "bilgi"lerin dışına pek çıkamadıkları görülür. Bunun nedeni eğitimin kültürlemeyi esas alması, etnosantrik bir "milli kültür" bilinci aşılaması ve farklı kültürlere kapalı olmasıdır.

Kişiliğin Oluşmasında Eğitimin Rolü

Temel eğitimin birincil amacı bireyi toplumsallaştırmaktır (mesleki eğitim ayrı bir tartışma konusudur). Bu anlamda, eğitim bireyin kişilik oluşturmasında önemli yer tutar. Hem "İlkel"lerde verilen eğitim, hem de "modern" toplumlarda verilen eğitim sonuç itibariyle o toplumda yaşayacak olan bireyi toplumsallaştırma amacı taşır. Bireye verilecek olan eğitim, onun kişiliğini toplumun ve devletin "beklentileri" doğrultusunda oluşturmaya çalışır. Kişiliğin oluşturulması sırasında bazen ödül bazen ceza yöntemine başvurulur. Ama Platon'un işaret ettiği gibi okul ve eğitim her halükarda, "çocuk yaşta devşirilen insanların sıkı bir yasaklamalar dünyası içerisinde eğitilerek 'devletine karşı sadık, akıllı, uslu ve koruyucu vatandaşların' yaratılmasını öngörür". (akt. Çetin, 2001, s. 209). Eğitim kavramı yerine kültür kavramını koyan Tolstoy ise eğitimin (dolayısıyla kültürün) bir insanın başka birini aynı kendisi gibi yapma eğilimi olduğunu (akt. Spring, 1991, s. 36) ifade eder. Gerçekten de eğitim çoğu yerde ve çoğu zaman bireyi daha önceden belirlenmiş bir kalıba sokma, bir tekbiçimli ve tekboyutlu hale getirme faaliyeti olarak devreye sokulur.

Devletler eğitim yoluyla neredeyse türdeş bir yurttaş yaratmayı ve bu yurttaşın kendisine bağlı olmasını isterler. Sadece formel eğitim veren kurumlarla değil, aynı zamanda informel eğitim yoluyla da yurttaşları eğitime tabi tutarlar. Bunun anlaşılabilir bir nedeni vardır: bir devlet, kendi ideolojisine ve politikasına uygun yurttaşlar yetiştirmek ister. Bunun doğal sonucu olarak da eğitim kurumlarına ağırlık verirler. Spring (1991, s. 21) yirminci yüzyılın okullarının, öğrencileri, bürokratik ve propagandacı bir toplum tarafından işlenmeye hazırlayan anonim bir otorite biçimi geliştirdiklerini vurgular. Devletler ve toplumlar bireyleri istenen biçimde yetiştirmek için etkin kurumlara (okullara) ve devlet ideolojisini bireylere aktaracak kişilere (öğretmenlere) ihtiyaç duyarlar.

Devlet, sadece öğretmenler, eğitim kurumları ve müfredat aracılığıyla bireyi ve giderek toplumu biçimlendirecek bir milli eğitim sistemi oluşturmaya çalışmaz aynı zamanda kültürü de biçimlendirmeye çalışır. Kültür, geniş anlamıyla insanlığın yarattığı bütün maddi ve manevi değerler olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle kültür bir devletle sınırlandırılamaz. Ancak devletler yasalarla, okullarla ve diğer kurum ve kuruluşlarla hayatın her alanına müdahale ederek kültürel kalıplar oluşturmak veya milli bir kültür yaratmak için çaba gösterebilirler. Dolayısıyla devletler kültürün biçimlenmesinde rol almak için çeşitli kurumları ve ideolojileri devreye sokarlar ki bu genellikle milliyetçilik olmaktadır. Milliyetçilik ise, Elçin Aktoprak'ın (2010, s. 183) da belirttiği gibi "ister azınlık ister çoğunluk milliyetçiliği olsun, ister siyasi ister soya dayalı birlik arayışında olsun arayışının temel motivasyonunu homojenlik oluşturmaktadır ve bu homojenliğin en iyi ifadesini bulduğu alan kültürdür". Bunda ne derece başarılı oldukları tartışmalı da olsa devletlerin bu yönde bir çaba gösterdiği yadsınamaz. Özellikle ulusdevletler biçiminde örgütlenmiş bir devlette "milli kültür" söylemi ön plana çıkar. Milli kültür, o ülkenin tarihiyle, coğrafyasıyla, destanlarıyla, kılık kıyafetiyle, alışkanlıklarıyla, o devlete özgü olabilecek veya olduğu iddia edilen milli gün ve bayramlarla, milletin çalışkanlığıyla, misafirperverliğiyle ve buna benzer daha birçok "efsane"yle desteklenir ve böylece hem bir ulus hem de milli kültür icat edilir. Ulusdevlet kendisine bir geçmiş, bir bugün ve bir sonsuz gelecek kurgular ve "milli kültür"ünü de bunun üzerine inşa eder. Bütün bu çabaların nihai amacı, bireyin kişiliğini resmi ideoloji/milli kültür doğrultusunda biçimlendirmek ve onları devletin sadık yurttaşları haline getirmektir.

Politika ve İdeoloji Olarak Eğitim

Bununla beraber birçok ulusdevlette devletin kurumları ya da hükümetler kendi eğitim politikalarını ideolojiden arınmış bir faaliyet olarak göstermek eğilimindedirler. Türkiye örneğinde eğitim konusundaki ideolojik-ideoloji dışı tartışmaları buna çarpıcı bir örnek teşkil eder. İktidarlar

ve/veya hükümetler eğitimle ilgili yeni bir uygulamaya geçtiklerinde veya eski uygulamayı eleştirdiklerinde "karşıdaki"ni "ideolojik davranmak"la suçlarlar. Buna göre kendileri ideolojilerden bağımsız, tüm toplumu olumlu yönden etkileyecek bir eğitim sistemi veya reformu üzerinde çalışırlarken diğerleri "ideolojik" davranıp eğitimi halk ve devlet için zararlı hale getirirler. Fakat gerçekte "[i]deolojisi olmayan siyasal iktidarın toplumu kurma, statükoyu koruma ve siyasal, toplumsal ve ekonomik mühendislik derecesi oldukça düşüktür. Siyasal iktidar, bütünleştirici ve total anlamlar ve eylemler dünyası kurma gücünü ideolojiler sayesinde kazan"ır (Çetin, 2001, s. 203). Devletlerin doğrudan dahil olduğu formel eğitimle dolaylı olarak denetim altında tutmaya çalıştığı informel eğitim, devletin ideolojisini veya resmi ideolojiyi yayma ve yerleştirme imkanı sağlayan en etkili araçlardan biridir. Özellikle formel eğitim başlı başına ideolojik bir alan, endoktrinasyonel bir faaliyettir. Bu alan büyük ölçüde ya doğrudan ya da dolaylı bir biçimde (sıkı bir denetim uygulayan) devletin elindedir. Bunlara rağmen eğitimde ideoloji olmadığı veya olamayacağı yönündeki söylem ve değerlendirme devletin her alandaki baskıcı ideolojisini gizleme işlevi görür. Bunda özellikle 1970'lerden bu yana Türkiye'de ideolojiye olumsuz değer yüklemeni etkisi de bulunmaktadır ancak, bu da netice itibariyle bir devlet politikasından başka bir şey değildir. Nihayetinde her devlet, bütün kurumlarıyla ideolojik bir temel üzerinde inşa edilir ve eğitim (okullar, müfredat, öğretmenler vs.) devletin ideolojisini en etkili şekilde yayacak olan kurumların başında gelir.

Diğer yandan bir ülkedeki egemen sınıf ideolojisi ve resmi kültür de yine eğitim kurumlar tarafından meşrulaştırılır ve tabana yayılmaya çalışılır (Parlak, 2005, s. 91). Ulusdevletçi ve milliyetçi paradigmada korporatif devlet esas alınır. Bu bağlamda sınıfsal farklar ve eşitsizlikler göz ardı edilebilir. Bütün ulus birörnek bir kitle olarak kabul edilir (Türkiye örneğinde "imtiyazsız, sınıfsız, kaynaşmış bir kitle"). Dolayısıyla bireyler, topluluklar yapay ve sanal ortak bir değerde birleştirilmeye çalışılır. Bu ortak değer çoğunlukla milliyetçiliktir. Eğitim aracılığıyla verilen milli kültür, toplumsal farklılıkları manipüle etmek için kullanılır. Ama aynı zamanda ulusdevlet içindeki "ötekiler", gizli veya açık bir şekilde potansiyel tehlike olarak kurgulanır. İç ve dış düşmanlar söylemi çerçevesinde ve müfredatın (ders kitapları, öğretmenler, milli bayramlar ve benzerleri) da desteğiyle öğrencilere sık sık devlete ve topluma yönelik bir tehlikeden bahsedilir. Fakat eğitim alanında bir iç veya dış düşman/öteki tehlikesinin var olduğu vurgusu, sadece ulusdevletlere özgü bir propaganda veya manipülasyon yöntemi değildir. ABD gibi farklı milletlerin bir araya gelmesiyle oluşan, farklı dinlerin bir arada bulunduğu devletlerde de benzer korkular yaratılabilmektedir. ABD'deki öğrencilere ABD'nin askeri güç ve teknolojik bakımdan dünyanın en önemli ülkesi olduğu ama bu gücün dış güçler ya da iç işbirlikçiler aracılığıyla bir gün elden çıkabileceği empoze edilebilmektedir. Bu yönlendirmeler sonucunda öğrenciler, "eğitsel propaganda"larla kendi milletlerini (farklı milletlerden gelen ama geldikleri milletleri unutup Amerikanlaşmış milletler) diğer milletlerden üstün görebilmekte, diğer milletleri aşağı milletler olarak değerlendirebilmektedir (Parlak, 2005, s. 95-96). Ama bu durum ABD eğitim sisteminin, ABD'deki bütün sınıfları, farklı etnik ve dinsel grupları eşit gördüğü, kendi ülkesindeki farklılıkları ötekileştirmediği anlamına gelmemektedir. Tersine genel olarak resmi eğitim politikaları, çoğu zaman bir ülkedeki farklılıkları ve eşitsizlikleri gizlemek, yok saymak ve düşmanlaştırmak için kullanılabilmekte, ve eşitsizlikleri meşrulaştırmak için perdeleme görevi görebilmektedir.

Türkiye'de Eğitim ve Kültür Politikaları

Türkiye'deki eğitim bu anlamda Amerika'dakinden çok da farklı değildir. Türkiye'de de toplumsal, etnik, dilsel ve dinsel farklılıklar, bir etnik grubun ya da bin inanç sisteminin lehine olacak şekilde yok sayılmakta, farklı etnik ve dinsel topluluklar/kültürler potansiyel tehlike olarak görülebilmekte, sonuçta "bizden" olmayan kültürler eğitim aracılığıyla ötekileştirilmektedir.

Türkiye'de milli eğitim ve milli kültür iç içe geçmiş durumdadır ve bu birlik bütün müfredata uygulanmıştır. Bilindiği gibi okullarda bir fen dersleri veya teknik dersler bir de "kültür dersleri" vardır. Matematik, fen, fizik, kimya ile meslek liselerindeki mesleki/teknik dersler dışında kalan tarih, coğrafya, Türkçe, edebiyat, din kültürü, ahlak bilgisi, vatandaşlık, hayat bilgisi, psikoloji, sosyoloji ve milli güvenlik[1] gibi dersler kültür dersleri olarak nitelendirilir. Milli/resmi kültür daha çok bu dersler aracılığıyla öğrencilere aşılanmaya çalışılır. Ama "gerektiğinde" (ki çoğu zaman gerekli olduğu düşünülmüştür), kültür dersleri dışında kalan dersler de milli(yetçi) kültürün propagandasını yapmakta kullanılmıştır.

Milli kültürün halka nüfuz etmesinde kullanılan eğitim Türkiye için çok hayati olmakla beraber Türkiye'de bireylerin sadece okullarda aldıkları "kitabi" bilgilerle kültürlendikleri söylenemez. Daha önce de belirtildiği gibi, dünyanın hemen her yerinde insanlar edindikleri bilgilerin, kazandıkları davranışların büyük bir kısmını ve Illich'e göre (2009, s. 46) nasıl daha iyi yaşanacağını okul dışındaki hayattan öğrenirler. Hatta teknoloji, bilişim, iletişim alanında gelişmiş olan günümüz devletlerinin birçoğunda "bilimsel bilgi"nin büyük bir kısmı okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinden, ders kitaplarından veya öğretmenlerden değil, okul dışındaki internet, "akıllı telefon", televizyon ve benzeri hızlı erişilebilir bilgi kaynaklarından elde edilmektedir. Bu kaynaklar bilgi çeşitliliği, bilgi aktarım hızı ve bazen bilginin yanlışlığı kadar doğruluğu bakımından da müfredatın, ders kitaplarının ve öğretmenlerin çok ilerisinde olabilmektedir. Bununla beraber okul, daha da önemlisi devlet, bu teknolojiyi de mümkün olduğunca etkin bir şekilde kullanarak veya teknolojiye erişimi sınırlandırarak, sıkı bir denetime tabi tutarak eğitimi ve kültürü biçimlendirme girişimini sürdürür. Türkiye de dâhil birçok ülkede internet erişimine sınırlama getirilmesi; kitap, dergi ve gazetelerin yasaklanması, kapatılması, yazarın ve/veya yayıncıların para veya hapis cezasıyla cezalandırılması açık-gizli şu gerekçeye dayanır: bu yayınlar "milli eğitimin (dikte ettirdiği Türk aile yapısına, ananesine, örf ve adetlerine, milli birlik ve bütünlüğüne aykırı olduğu ve Türk ahlakını, aile yapısına bir tehdit oluşturduğu şeklinde gayet sübjektif yargılarla) dikte ettirdiği milli ve ahlaki değerlere aykırı" olmak. Bunun için ise yukarıda da vurgulandığı gibi devletler yasa, yönetmelik ve kurumları devreye sokar, ülkenin bütün hücrelerine nüfuz etmeye ve insanları her kanaldan etkilemeye, bu amaçla yeni yollar bulmaya devam ederler.

Ulusdevletler başta olmak üzere birçok devlette okullar birer endokrinasyon merkezi işlevi görürler. Türkiye'de eğitim sistemi ve okullar benzer bir görev üstlenirler. Okullar bireyi kültürleme yoluyla topluma kazandırmaya çalışır. Dolayısıyla okula gelen bireyin bütün bir yaşantısı kültürleme yoluyla belirli kalıplara oturtulur. Kültürleme bu süreçte anahtar kelimedir. Güvenç (1984, s. 335) kültürleme sürecinin kültürlenme ve kültürleşme süreçleriyle dengelenmediği durumlarda etnosantrizmin ön plana çıktığını belirtir. Türkiye'de eğitim ve öğretim kurumlarında verilen eğitim ve öğretim daha çok kültürlemeyi esas aldığı ve özellikle milli konularda monist bir yaklaşımı benimsediği için öğrenciler dünyaya etnosantrik bir fikri donanımla bakmaktadırlar. Sonuçta nüfusun önemli bir çoğunluğu milli(yetçi) eğitimin yönlendirmesiyle, her toplumsal sorunu veya konuyu ekseriyetle milli hassasiyetler ve milli çıkarlar çerçevesinde değerlendirebilmektedir.

Türkiye Cumhuriyetinin eğitim politikası, başlangıçtan itibaren milli kaygılar çerçevesinde düzenlenmiştir. Fakat eğitimdeki milli(yet)ci dil politikaları İttihat ve Terakki döneminde başlamış durumdadır. Bu politika müfredatta, ders kitaplarında devlet yetkililerinin sözlerinde çok net olarak

[1] Bireyi birey olmaktan ziyade asker olarak gören ve sürekli devletin ve milletin tehdit altında olduğunu vurgulayıp öğrencileri iç ve dış düşmana karşı uyaran milli güvenlik bilgisi dersi 25 Ocak 2012 tarihli 28184 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan bir genelgeyle ortaöğretim kurumlarından kaldırılmıştır. Liselerde muvazzaf askerler tarafından verilen bu ders hem içeriği itibariyle hem de öğretmeninin meslekten olmayan bir asker tarafından veriliyor olması nedeniyle de eleştirilmekteydi.

anlaşılabilir (Çapar, 2006, 2011a, 2011b; Parlak, 2005; Kaplan 1999; Ersanlı-Behar, 1996; Copeaux, 1998). Ama öncelikle Türkiye'de birçok devlet adamının etkilendiği ve devletin resmi ideolojisinde önemli bir etkisi olan Türkiye'nin ünlü sosyologlarından Ziya Gökalp'in eğitimle ilgili düşüncesine bakmakta yarar var; çünkü Türkiye'de, esas olarak Gökalp'in önerdiği eğitim politikası uygulanmıştır. Gökalp milli kültür ve milli terbiye ile ilgili görüşlerini şöyle ifade eder:

> "Bir millet, milli kültürünü bulmak için, mensup olduğu medeniyetlere ait hangilerinin fosil ve arta-kalan haline geldiğini ve hangilerinin müessese mahiyetini aldığını arar. Bunları arayıp belli ettikten sonra, fosiller ile artakalanları atarak, yalnız müesseseleri kabul eder. Zaten, kültür, bir milletteki dinî, ahlâkî, hukukî, lisanî, estetik, iktisadî müesseselerin toplamı demektir. Bu millî müesseseler ortaya çıkarılıp düzenlenince, artık okullardaki öğretimden milletlerarası medeniyetler dışarı atılarak, yalnız millî kültürün eğitimi yapılmaya başlar ki, asıl milli terbiyenin hüküm sürdüğü zaman, bu zamandır." (Gökalp, 1992, s. 29–30).

Gökalp, teknolojinin milliyetle ilgili olmadığını dolayısıyla fen ve tekniğe dayalı bilgilerin çocuklara öğretiminde millilik gerekmediğini (burada, daha sonra sık sık dile getirilecek olan "kültür dersleri"-"meslek dersleri" ayırımı dikkat çekicidir) ama kültürün milli olduğunu "o halde, kültürün çocukların ruhuna aşılanmasından ibaret olan *terbiye*nin *millî* olması gerek" tiğini savunur (Gökalp, 1992: 28). Bu yaklaşım genel olarak "Batının tekniğini al, kültürünü alma" biçiminde formüle edilmiştir ve bu düstur eğitimde de yansımasını bulmuştur. Aydın Taneri'ye göre (1982, s. 6) Mustafa Kemal Atatürk de milli kültürle (milli) eğitimi birbirinden ayırmaz. Yazar Atatürk'ün "Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür" sözüyle milli kültürle milli eğitimi eşitlediğini ileri sürer. Burada Mustafa Kemal Atatürk'ün Ziya Gökalp'in fikirlerinden epeyce etkilendiğini ve bu fikirlerden yararlandığını vurgulamak gerekir.

Türk milli eğitim politikasının kabul ettiği milli eğitim-milli kültür eşitliği gerek müfredatta, gerek ders kitaplarında ve gerekse bu araçların temel dayanağı olan anayasa ve milli eğitim kanununda görmek mümkündür. Bu eşitlik anayasa ve anayasaya dayanılarak hazırlanan Milli Eğitim Temel Kanunu'nunda ve diğer resmi belgelerde görülebilir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci maddesinin birinci fıkrasında,

> "Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek"

olduğu belirtilir. Maddenin son fıkrasında kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak milli birlik ve bütünlükle ilişkilendirilir:

> "Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; 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."

Bu maddelerde anahtar kelimeler "Atatürk milliyetçiliği, milli birlik ve bütünlük, milli eğitim ve milli kültür"dür. Milli eğitimde yapılacak olan her şey, müfredat ve ders kitabı hazırlama, öğretmen yetiştirme bu anahtar kelimeler etrafında olacaktır. Doğal olarak kanun maddelerinde geçen bu ifadeler bütün müfredatta ve hatta bütün resmi ve gayriresmi açıklamalarda, yazılarda, konuşmalarda sık sık tekrar edilir. Mesela Milli Eğitim Temel Kanunu'nun d*emokrasi eğitiminin anlatıldığı on birinci maddesinde demokrasi eğitimine bir şart veya sınırlama getirilir. Buna göre,*

> 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 siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

Kanun ve yönetmeliklerde sıkça vurgulanan bu ilkeler ders kitaplarında da yansımasını bulur. Ders kitaplarında milliyetçilik, milli kültür, milli ahlak gibi konular sıkça işlenir. Diğer yandan ders kitaplarında Türklükle ilgili olan şeyler ve milliyetçilik sürekli olarak övülürken Türkiye'deki farklı etnik, dinsel kimlikler zımnen veya doğrudan, savaşlar, iç olaylar hatırlatılarak ihanet ve bölücülük kavramlarına vurgu yapılarak ötekileştirilir. Özellikle iç ve dış düşman vurgusu, Türkiye'nin içeriden ve dışarıdan gelen tehdit ve tehlikelerle karşı karşıya kalabileceği yargısı, Türklerin üstün millet olmasına karşılık diğer milletlerin bazılarının alçak ve hain olduğu kurgusu öğrencilere sıklıkla hatırlatılır (Copeaux, 1998). Buna bağlı olarak da öğrenciler Türk'e Türk'ten başka dost olmayacağı düşüncesine kapılırlar. Nitekim bu düşünce halen devletin üst kademelerinde dile getirilebilmektedir.[2]

Ders kitapları, Türkiye'de ders kitapları ve müfredat öteden beri tartışmalıdır. Son yıllarda bu tartışmalar daha hissedilir dereceye çıkmıştır. Kitaplara yönelik eleştirilerin başında kitaplarda yer alan ötekileştirici ifadelerdir (Bkz. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*, 2003; *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, 2003). Bu eleştirilere göre kitaplar hem cinsiyetçi, hem milliyetçi-özcü, hem düşmanlaştırıcı bir içeriğe sahiptir. Özellikle "kültür dersleri" bu yönleriyle oldukça dikkat çekmektedir. Bunların içerisinde de tarih ve yurt bilgisi, milli güvenlik bilgisi kitaplarıyla din dersi ve ahlak bilgisi ders kitaplarının bariz bir şekilde ötekileştirici ifadelerle yüklü olduğu vurgulanır.

Türk milli eğitiminin en önemli düsturu, Füsun Üstel'in (2004) çarpıcı bir şekilde vurguladığı gibi ülkesine ve milletine bağlı, özellikle devletinin hizmetinde olan "makbul vatandaş"lar yetiştirmektir. Bunun için de ilkokuldan üniversiteye kadar; hatta lisansüstü düzeyde, bütün derslerde, milli kültürün daha açık bir ifadeyle milli/resmi ideolojinin beyinlere kazınması öncelikli hedef olarak görülür. 1930'ların başından itibaren millilik ve milliyetçilik hissedilir şekilde vurgulanmaya başlanır. Eğitim âdeta bütün bir kültürü milli(yetçi)leştirmenin anahtarı olarak seçilir. Bu amaçla matematik, fizik, kimya gibi derslerde bile derse başlamadan önce milliyetçilik, Atatürkçülük, millî kültür gibi tamamıyla propaganda içeren konuların işlenmesi zorunlu hale getirilir. Bazı derslerin "milli" (milli tarih, milli coğrafya) sıfatıyla birlikte müfredata girmesi bu döneme rastlar. Özcü eğitim özcü kültürle harmanlanır.

Türk milli eğitimi bireyi birey olarak görmekten ziyade onları büyük kitlenin bir parçası olarak görmeyi tercih eder. Bunu da yine milli duygularla milli kültürle gerekçelendirmeye ve gerçekleştirmeye çalışır. Özellikle "kültür dersleri" denebilecek yurttaşlık bilgisi, tarih, yurt bilgisi, coğrafya gibi derslerde bu konular önemle vurgulanır. Mesela 1935'te Maarif Vekâleti tarafından basılan ilkokul öğrencileri için yazılmış *Yurt Bilgisi* ders kitabında

> "Milli menfaati her şeyden yüksek tutmalıyız… benliğimizi Türk benliği içinde hamur ettirmeliyiz… kendi menfaatlerimizi, milli menfaat önünde feda etmeliyiz… Türk milleti hep böyle fedakarlıklar yapmıştır; bir Türk, menfaatini hep milletinin menfaatine feda etmiştir. Biz de böyle menfaat arkasından koşmayan, milletin menfaatini her şeyden yüksek gören, vatansever, milletsever Türk yurttaşı olmalıyız." (akt. Parlak, 2005, s. 285)

önerisinde bulunan yazar her ne kadar millet sevgisine vurgu yapar gibi görünse de aslında çocuğun kendisini kitlenin bir parçası olarak görmesini ve kendisini millete (aslında devlete) feda etmesi gerektiğini önerir. 1938 tarihli *Ortamektep 1 Tarih* ders kitabındaki "Bir Türk kendi için değil,

[2] 26 Ocak 2012'de İçişleri Bakanı İdris Naim Şahin, Hocalı katliamının 20. yılında İstanbul Taksim Meydanı'nda yaptığı konuşma, özü itibariyle herhangi bir tarih ve yurttaşlık bilgisi ders kitabındaki hamasi metinlerden daha farklı değildir. Bu konuşmaya göre Türk bütün iyi hasletleri kendinde barındırıp tüm dünyaya örnek olurken, diğerleri olumsuz figürlerdirler (ayrıntı için 26 Şubat 2012 ve takip eden günlerdeki gazete haberlerine bakılabilir).

Türklük için yaşadığı gün, ancak, iyi bir vatandaş olabilir." (atk. Parlak, 2005, s. 286) cümlesi bu durumu daha açıklıkla ifade eder.

Tarih ders kitapları Türklük ve milliyetçilik duygularının çokça işlendiği kitaplardır. Bu kitaplarda öğrencilerin Türklükleriyle övünmeleri istenir. Buna karşılık Türkiye'deki "ötekiler"e de olumsuz çağrışım yapan göndermelerde bulunulur (Çapar, 2006; Copeaux, 1998). Türk-Müslüman olmayanların, yasalar öyle dese de, gerçekte(n) Türk-Müslüman olmadıkları ve "Türklük adının onlara bir şan ve şeref olarak bahşedildiği" hatırlatılır. Bir tarih dersi kitabı bu hatırlatmayı şöyle yapar:

> "Türkler milliyetleriyle öğünürken, Türk vatanında yaşayan *diğer ırk ve dinen olan azlıklara da, kendi şanlı ve şerefli adını vermeği esirgememiştir.* Teşkilatı Esasiye Kanununa göre 'Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibariyle Türk denir' maddesini koymak *mertlik ve cömertliğinde bulunmuştur…* Aynı dil ve kültürü, aynı ideali duyuş ve düşünüşü benimsemek şarttır." (akt. Parlak, 2005, s. 298).

Elbette Türkiye'de veya başka herhangi bir ülkede eğitimin her alanda birörnek bir kitle yarattığı iddia edilemez. Eğitimdeki bütün yönlendirmelere, endokrinasyona karşın "aykırı" düşünen bireyler her dönem çıkmıştır. Bugün de gerek Türkiye'ye gerek dünyadaki başka herhangi bir ülkeye bakıldığında resmi ideolojiyi, devletin eğitim politikalarını eleştiren çok sayıda kişi bulmak mümkündür. Bununla beraber devlet için nihai hedef, özellikle milli-dini kültürle yoğrulmuş bir toplum yaratmak veya var olan sistemi sürdürmek olduğu için bireyleri bir kalıba dökme faaliyetleri sürdürülür. İlköğretim okullarında her sabah okutulan "öğrenci andı" bu kitleleştirmeye açık ve net bir örnek olarak gösterilebilir. Daha çok askeri disiplini andıran bu "sabah aktivitesi", öğrencinin bir birey değil, bir milletin hatta etnik bir grubun üyesi olduğunu hatırlatır ve bundan da mutluluk duyması gerektiğini önerir. Üstelik bütün farklı etnik, dinsel, dilsel kökene sahip bireyler de okula gittikleri her gün bu yemini etmek zorundadır! Türkiye'nin çokkültürlü yapısına uygun olmayan ve gittikçe daha çok tartışma konusu olan öğrenci andı esas itibariyle Türk milli eğitim sisteminin, eğitim politikasının ve ideolojisinin bir özeti niteliğindedir.

Türkiye'de öğrencinin bir birey olmaktan ziyade kitlenin bir parçası olduğu görüldüğünün pek çok işareti vardır. Okullardaki kılık kıyafet, milli bayramlar, il ve ilçelerin kurtuluş günleri bunlardan bazılarıdır. Mesela bir okuldaki bütün öğrenciler aynı kıyafetleri giymek, her sabah önce askeri bir disiplinle ikişerli üçerli sıralar şeklinde –çoğunlukla boy uzunluğuna göre- sıraya girip "rahat-hazır ol!" komutuyla müdürün, müdür yardımcısının ya da öğretmenin vereceği bilgi ve direktifleri dinlemek; beden eğitimi derslerinde, milli bayramlarda ve kurtuluş günleri törenlerinde askeri bir disiplinle hazırlanan törenlerde görev almak, tören esnasında "Ne mutlu Türküm diyene, her Türk asker doğar, vatan sana canım feda" türünden sloganlarla "yürüyüş kolu"nda uygun adım yürümek gibi uygulamalara katılmak zorundadırlar. Çocuk yaşta uygulanan bu pratikler bireylerin bütün hayatına yansıyabilmekte ve dünyaya bakış açılarına sinebilmektedir. Nitekim formel eğitimin dışında gerçekleşen ve en sivil olması gereken spor karşılaşmalarında bile, seyirciler, tıpkı okul ortamında olduğu gibi hep bir ağızdan marş okuyarak kitlesel, askeri bir disiplinle spor izlemeyi milli bir gösteriye dönüştürebilmektedir (Aslan, 2010, s. 91-95). Bu, milli eğitimin verdiği milli kültürün (ve elbette zaman zaman çatışmalı bir duruma neden olan karşı tepkinin) stadyuma yansıması olarak değerlendirilebilir. Ancak bunun sadece Türkiye'ye has bir tepki olmadığını, diğer birçok ülkede benzer davranışların ortaya çıktığını belirtmek gerekir (bkz. Alver, 2008). Son yıllarda özellikle milli duyguların ön plana çıkarıldığı birçok ülkede spor karşılaşmaları "öteki"ye karşı bir tepkiye dönüşmüş durumdadır. Spor müsabakaları sık sık milliyetçi tepkilere, farklı etnik ve dini gruplara yönelik dışlayıcı ve düşmanlaştırıcı hareketlere sahne olabilmektedir. Bunda milliyetçilik, eğitim ve kültür üzerinde araştırma yapan bazı sosyalbilimcilerin vurguladığı gibi yıllarca milli eğitimin yönlendirici süzgecinden geçmiş olmanın payı oldukça fazladır.

Sonuç

Antropolog Leslie A. White (1959, s. 321) eğitimi üç farklı boyutuyla ele alır. Birincisi entelektüel faaliyetlerdir. Eğitimin ikinci boyutu sosyokültüreldir ve politik bir süreci ifade eder. Üçüncüsü ise antropolojik bakış açısını yansıtır. Buna göre eğitim kültürü bir kuşaktan diğer kuşağa taşıyan süreçtir: gelenekleri, inançları, davranışları idealleri ve davranış örüntülerini topluma ve bireylere benimsetme yöntemidir. Eğitim, Leslie'nin vurguladığı bu üç boyutu eşzamanlı olarak sürdüren bir süreçtir. Dolayısıyla eğitim hem akademik bilgilendirmeyi esas alan entelektüel faaliyetler, hem sosyal entegrasyonu ve sosyal kontrolü esas alan politikalar hem de kültürü bir sonraki kuşağa aktaran pratiklerdir. Devletler eğitim bu üç veçhesini bir arada yürütürler; ama özellikle pragmatik nedenlerle politik alan devletlerin en çok kullandığı alandır. Fakat eğitim akademik bir alandan ziyade politik bir alan olarak görüldüğünde ve kullanıldığında ister istemez toplumsal sorunlar da baş gösterebilmektedir. Bu durumda bir ülkede bulunan farklı kültürel kimliklere sahip gruplar birbirlerine yabancılaşabilmektedirler. Eğitim sadece kültürlemeye dayalı bir süreç, bir politika ve bir endoktrinasyon aracı olarak sahneye konulduğunda oyunun akışındaki roller çatışmalı hale gelebilmektedir. Kültürün akışına müdahalede bulunmak, eğitimi bu müdahalede koçbaşı olarak kullanarak insanların yüz yıllar ve bin yıllar içinde oluşturdukları kültürleri asimile etmeye çalışmak insan hakları ihlalidir. Özellikle ulusdevletler başta olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde eğitim farklı kültürel kimlikleri asimile eden bir araç olarak kullanılmaktadır. Ancak asimile olmak istemeyen ve kültürel kimliklerini yaşatmak isteyen toplumlar buna tepki göstermektedirler. Dahası kendi kültürel kimliklerini sürdürebilmeleri için kültürleri üzerindeki her türlü baskının kalkmasını talep etmektedirler. Türkiye de hem kültürel hak ihlalleri konusunda, hem asimilasyon konusunda hem de eğitimi siyasi bir zor aracı olarak kullanmak konusunda sıkıntılar yaşayan ülkelerden biridir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Türkiye'de yaşayan bütün yurttaşları vatandaşlık itibariyle Türk olarak kabul etse de sosyolojik etnik bakımdan Türk olmayan birçok etnik ve dinsel grup bulunmaktadır. Bunların bazıları kendilerini farklı etnik grup içinde ifade etmeseler de diğer bazıları etnik bakımdan Türk olmadıklarını, dillerinin, gelenek ve göreneklerinin farklı olduğunu belirtmektedirler. Buna karşılık üniter devlet yapısı ve devletin milli(yetçi) ideolojisi bunu kabul etmemektedir. Bu talep ve kabul etmeyiş çelişkisi toplumsal-etnik sorunlara ve çatışmalara daha hafifinden söylemek gerekirse toplumsal gerilimlere neden olmaktadır.

Türkiye'de eğitim sistemi veya politikası da Türkiye'nin çokkültürlü yapısına göre yapılandırılmamıştır. Yukarıda da vurgulandığı gibi müfredattan ders kitaplarına kadar Türkiye'de sadece bir etnik grup (Türk) ve sadece bir dinsel grup (Müslüman/Sünni) olduğu kabul edilmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi diğer İslamiyet dışındaki dinlere kısaca değinse de daha çok bir Müslüman/Hanefi kültürü ve İslami din ve ahlak bilgisi içeriğine sahiptir. Dolayısıyla Türkiye'nin dinsel/kültürel çoğulculuğunu yansıtmaktan çok uzaktır. Aynı şekilde Türkiye'de etnik bakımdan Türk olmayan birçok kültürel kimliğin varlığı hâlihazırdaki eğitim sisteminde kabul edilmemekte, tersine farklılıklar tehlikeli unsurlar olarak gösterilmektedir. Son yıllarda eğitim politikasında yapılan bazı değişikliklerle gerek müfredatta gerek ders kitabı içeriklerinde küçük değişmeler meydana getirilmişse de eğitimdeki özcü, tekçi ve ötekileştirici yaklaşım büyük ölçüde devam ettirilmektedir (Çapar, 2011a, s. 203-204). Bunun sonucu olarak da okullarda verilen eğitim, farklılıkları yok sayan, giderek de

farklılıkları tehlike olarak gören bir asimilasyonist bir devlet politikası olarak devam etmektedir denebilir.

Türk milli eğitim sisteminin genel ve köklü bir milli ideolojisi olmakla ve bu sürdürülmekle beraber, hükümetler uygulamada tartışmalar eşliğinde kimi değişikliklere gidebilmektedir. Fakat bunlar Türkiye'nin çokkültürlü yapısını dikkate alan özlü değişiklikler olmamaktadır. Son örneği 2012'nin başında yaşanan 4+4+4 kesintisiz/kesintili esnek eğitim modelini öngören değişikliktir. Kanunla ilgili tartışmalarda değişikliği öneren ve değişikliğe karşı çakanlardan bazıları eğitime ideoloji karıştırmamak gerektiğini savundular ve karşısındakileri "ideolojik" olmakla suçladılar. Fakat her iki "karşıt" grup tarafından bilerek ya da bilmeyerek gözden kaçırılan şey, eğitimin ideolojiden ari olmayacağıydı. Oya Baydar'ın belirttiği gibi (2012) "[i]ster dinî ister uhrevî olsun, ideoloji ideolojidir. Her ideolojik güç (Komünizm dahil) iktidarını teminat altına alabilmek için kendi insanını, kendi nesillerini yaratmak ister. Bunun başlıca aracı da eğitimdir." Dolayısıyla eğitimi ideolojiden arındırma söylemleri aslında halihazırdaki ideolojiyi gizleme çabası olarak değerlendirmek mümkündür ve Türkiye'de pedagoji ile ideoloji arasındaki ilişkinin görmezden gelinmesi çoğu zaman manipülatif söylemden başka bir anlam taşımaz.

Eğitim, daha önce de vurgulandığı gibi, ideolojinin yeniden üretilmesi için temel amaç olarak kullanılacağı için ideolojinin merkezinde yer alır. Platon (1985, s. 113) "devletin bekçileri, eğitimin bozulmamasına bakacaklardır. Ne beden, ne de kafa eğitiminde, kurulmuş düzene aykırı hiç bir yeniliğe meydan vermeyecektir" derken muhafazakâr (korumacı/değişmezci) bir devletin eğitim alanındaki eğilimini vurgular. Bu muhafazakâr ideoloji çoğu durumda geçerli olsa bile devlet, kendi çıkarları doğrultusunda değişmeyi uygun gördüğünde eğitim ideolojisini kökten veya kısmi düzenlemelerle değiştirebilir. Dünyada ve Türkiye'de olan da temelde budur.

Türkiye'deki eğitim ve kültür ilişkisini en açık şekilde gösteren son örnek ise "dindar gençlik yetiştirmek" tartışmalarında ortaya çıkmıştı. Milli eğitimin (milli ve/veya dini) ideolojisi meselesi Türkiye Cumhuriyeti başbakanının bir polemiğiyle yeniden tartışılmaya başlanmıştı. Eğitim konusunda muhalefet edenleri "ideolojik" olmakla suçlayan başbakan, dindar gençlik yetiştirmek istediklerini söylemiş, dindar gençliğin karşısına ise ateist gençliği koymuştu ve eğitim, kültür ve ideoloji ilişkisini bir kez daha tartışmaya açmıştı. Başbakan, 1 Şubat 2012'de dindar gençlik tartışmasını başlatan konuşmasında muhalefet liderine şöyle hitap etmişti:

> "Çıkıp benim dünkü konuşmamdan kalkıp Türkiye'yi dindarlar, dinsizler diye ayırdığımı söylüyor. Önce şu kulakların duymaya alışsın... Benim ifademde dindarlar, dinsizler diye bir ifade yok. Dindar bir gençlik yetiştirme var. Bunu yine söylüyorum, bunun arkasındayım. (…) sen bizden, muhafazakar demokrat parti kimliği sahibi AK Parti'den ateist bir nesil yetiştirmemizi mi bekliyorsun? O belki senin işin olabilir, senin amacın olabilir. Ama bizim böyle bir amacımız yok. Biz muhafazakar ve demokrat, milletinin, vatanının değerlerine, ilkelerine, tarihten gelen ilkelerine sahip çıkan bir nesil yetiştireceğiz. Bunun için çalışıyoruz." (http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetayV3&ArticleID=1077406&CategoryID=78).[3]

Çokkültürlü ve demokratik bir ülkede dindar gençlik-ateist gençlik tartışmalarına girilmesi ve "dindar gençlik"in karşısına olumsuz değer yüklenen "ateist gençlik"in konması, Türkiye'de hâlâ eğitimin, milli eğitimi ve milli/dini kültürü beslemede önemli bir kurum olduğunun ve olacağının işareti olarak değerlendirilebilir. Yürütmenin başında olan ve milli eğitimi şekillendirme yetkisi kendi

[3] Bu metin son haline getirilirken, 5 Mayıs 2012'de başbakan Adana'da gençlere yönelik bir konuşma yapmış ve "tek bayrak, tek millet, tek vatan"ın yanına bir de "tek din" mottosunu eklemişti. Bunu eklerken daha önce yapmış olduğu bir konuşmada dilinin sürçtüğünü bu nedenle "tek dil" dediğini ileri sürmüştü ve üzerine bastırarak "tek 'dil' değil, tek din, tek din, tek din" diyerek üç kez tekrarlamıştı. Sonrasında (9 Mayıs 2012) "tek din"de de dilinin sürçtüğünü açıklamıştı. Üç kez vurgulanarak, üstelik öğrenim döneminde olan gençlere yönelik bir konuşmada yapılan bu "dil sürçmesi" Türkiye'de kültür ve eğitim konusunun devlet ve iktidarlar için hâlâ verimli bir politika olmaya ve aynı zamanda devletin "toplum/kültür mühendisliği" yaparak toplumu dönüştürmeye devam edeceğini göstermektedir.

kabinesinde bulunan bir devlet adamının "yetiştirilecek gençler" (bunu öğrenciler biçiminde değerlendirmek gerekir) üzerinde başlattığı bu tartışma, Türkiye'de eğitimin pedagojik yönünden çok politik yönüyle tartışılmaya devam edileceğini göstermektedir.

Diğer yandan "dindar gençlik yetiştireceğiz" ifadesinin pekâlâ bütün dinleri/inançları kapsadığı ileri sürülebilir. Ancak birincisi, Türkiye'nin yaklaşık yüz yıllık pratiğine bakılarak bu politikanın bütün inançları kapsayacağı çıkarımları kuşkulu hale gelmektedir. İkincisi ve daha önemlisi, çokkültürlü ve demokratik bir ülkede insanların, inancının, dilinin bir bütün olarak kültürünün devlet, hükümet veya bir başbakan tarafından şekillendirilmesi kültüre yapılan en büyük müdahale olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan inanç temelli bir eğitimin de millet temelli bir eğitim gibi çeşitli kültürel sorunlara yol açma riski oldukça yüksektir. Oysa olması gereken eğitim ve bir bütün olarak müfredatın Türkiye'nin çokkültürlü (çokdilli, çokdinli ve çoketnili) yapısına uygun şekilde yeniden yapılandırılması, her türden özcü (milli, dini), asimilasyoncu, ötekileştirici yaklaşım ve ifadelerden arındırılmasıdır. Türkiye'deki farklı kültürel kimliklere eşit mesafede duran, her bir kültürün (dil, din, etnik köken vs) eşit derecede değerli olduğunu kabul eden ve bunu da hayatın her alanına yansıtabilen bir eğitim ve kültür politikası sorunun çözümüne katkı sunabilir.

Kaynaklar

Aktoprak, E. (2010). "Ulusun Tahayyülünde Anadili", *Anadili Sempozyumu 2*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

Alhtusser, L. (1989). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Yusuf Alp ve Mahmut Özışık (Çev.), İletişim Yayınları, İstanbul.

Alver, F. (2008). "Kapitalist Üretim Sürecinde Irkçılık, Futbol ve Medya", İletişim: Kuram ve Araştırma Dergisi, 26 (Kış-Bahar): 223-248, http://www.ilet.gazi.edu.tr/dergi/26.pdf (10. 01. 2010):

Aslan, N. (2010). "1980 Sonrasında Türkiye'de Popüler Milliyetçi Söylem" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baydar, O. (2012). "Tek Tip İnsan Yetiştirmek" http://t24.com.tr/yazi/tek-tip-insan-yetistirmek/4776 (07.03.2012)

Behar, B. E. (1996). *İktidar ve Tarih: Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşması (1929-1937)*, Afa Yayınları, İstanbul.

Brodrick, A. H. (1964). *Man and His Ancestry*, Hutchinson & Co. Ltd., London.

Childe, G. (1983). *Kendini Yaratan İnsan*, Filiz (Karabey) Ofluoğu (Çev.), Varlık Yayınları, İstanbul.

Copeaux, E. (1998). *Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, Ali Berktay (Çev.), Türk Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

Çapar, M. (2006). *Türkiye'de Eğitim ve Öteki Türkler*, Özgür Üniversite Yayınları, Ankara.

Çapar, M. (2011a). "'The Others' in the Turkish Education System and in Turkish Textbooks" Niedrig, H. & Ydesen C. (Eds), *Writing Postcolonial Histories fo Intercultural Education (Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie: Band 2)*, Peterlang, Frankfurt: 195-221.

Çapar, M. (2011b). "The Us-Them Question in Turkish National Education" Nohl, AM. & Pusch B. (Eds), *Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei: Historische und Aktuelle Aspekte*, Ergon Verlag, Wüzburg: 199-224.

Çetin, H. (2001). "Devlet, İdeoloji ve Eğitim", *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 25/2: 201-211, http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/51.pdf, (tarih: 21.03.2012).

Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin (2003). M. T. Bağlı ve Y. Esen (Ed.), Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları (2003). B. Çotuksöken, A. Erzan ve O. Silier (Ed.) Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

Eflatun (1985). *Devlet*, Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz (Çev.), Remzi Kitabevi, İstanbul.

Elkin, A. P. (1981). *The Australian Abororigines*, Angus & Robertson Publishers, Hong Kong.

Erdentuğ, N. (1972). "İlkel Toplumlarda Eğitim", *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C V, S. 3-4: 1-13.

Freire, P. (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi*, Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek (Çev.), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Güvenç, B. (1984). *İnsan ve Kültür*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Goldenweiser A. (1937). *Anthropology: An Introduction to Primitive Culture*, F. S. Crofts & Co., New York, http://archive.org/details/anthropologyprim001451mbp (tarih: 18.4. 2011).

Gökalp, Z. (1992). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri I*, Ziya Kardaş (Ed.), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Illich, I. (2009). *Okulsuz Toplum*, Celal Öner (Çev.), Oda Yayınları, İstanbul.

Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, İletişim Yayınları, İstanbul.

Kneller, G. F. (1973). "Modern ve İlkel Toplumlarda Eğitim." Mahmut Tezcan (Çev.), *50. Yıla Armağan*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: 321-334.

Kramer, Samuel Noah (1992). *Tarih Sümer'de Başlar,* Kaan İren (Çev.), Kabalcı Yayınları, İstanbul.

Mead, Margaret (1965). "Our Educational Emphases in Primitive Perspective" (Ed. George D. Spindler), *Education and Culture: Anthropological Approaches*, Holt, Rinehart, Winston Inc., New York: 309-320.

Parlak, İ. (2005). *Kemalist İdeolojide Eğitim: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Turhan Kitabevi Yayınları, Ankara.

Resmi Gazete (2012). "Millî Güvenlik Bilgisi Öğretimi Yönetmeliğinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik" http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/01/20120125.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/01/20120125.htm (tarih: 16.03.2012).

Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim*, Ayşen Ekmekçi (Çev.), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Taneri, A. (1982). *Atatürk, Milli Eğitim ve Öğretmenler*, Ankara, Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi Dekanlığının Öğretmenler Günü Dolayısı ile Tertip Ettiği Toplantıda Yaptığı Konuşma (Milli Kütüphane katalogu: 2005 AD 2021).

Tylor, E. B. (1920). *Primitive Culture I*, John Murry, Albamarle Street, London, http://archive.org/details/primitiveculture01tylouoft (21.8.2009)

White, L. A. (1959). *The Evolution of Culture*, McGraw-Hill Company, Inc., New York, Toronto, London.

TÜRKİYE'DE GASTRONOMİ EĞİTİMİNİN MEVCUT DURUMU VE GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ

PRESENT CONDITION OF GASTRONOMY EDUCATION AT TURKEY AND MODEL SUGGESTION INTENDED TO IMPROVE

Dr. Mehmet SARIOĞLAN

Balıkesir Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu

mehmets@balikesir.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, gastronomi biliminin bireyin günlük yaşamındaki kayda değer etkisinin farkındalığını sağlamak ve Türkiye'de gastronomi eğitiminin geliştirilmesinin önemini belirtmektir. Bu çerçevede çalışma, Türkiye'de gastronomi eğitiminin geliştirilmesinin, bireylerin gündelik yaşamlarında kullandıkları yeme-içme faaliyetlerini düzenleyerek sağlıklı nesillerin gelişimini sağlamak ve gastronomi endüstrisinin yarattığı katma değeri daha da arttırmak açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışma, yazın taraması ve model önerisi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Yazın taramasında gastronomi bilimi ve tanımı üzerinde durulacaktır. Yazın taramasında ayrıca gastronomi eğitiminin önemi ve Türkiye'deki mevcut durumu saptanmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise Türkiye'de gastronomi eğitiminin geliştirilebilinmesi için üç aşamalı bir model önerisi sunulmaktadır. Sunulan model önerisinde Türkiye'de Gastronomi Eğitimini geliştirilebilinmesi için stratejik bir eylem planı ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gastronomi, Eğitim, Gastronomi Eğitimi, Türkiye.

ABSTRACT

This study' purpose, ensure awareness of the science of gastronomy notable influence on individual's daily life and developing gastronomy education in Turkey is to specify the importance. In this framework, develop gastronomy education in Turkey, used by individuals in their daily lives to ensure the development of healthier generations by organizing the activities of eating and drinking and improve the added value created by industry in terms of gastronomy is important.

This study, consists two parts, literature review and proposed model. Literature review will focus on the defination of science and gastronomy. Literature review also determined the importance of education and the situation of gastronomy in Turkey. In the second part of the study, a three-stage model for the development of gastronomy education in Turkey have been presented. The model presented suggest that a strategic action plan for the development of gastronomy education in Turkey.

Keywords: Gastronomy, Education, Gastronomy education, Turkey.

GİRİŞ

Yaşamın her evresinde bedensel ve zihinsel yönden sağlıklı olmak ve sağlığı devam ettirmek yeterli ve dengeli beslenme ile bu besinin üretimi sayesinde mümkündür. Bu uğraşla ilgilenen bilim

dalı ise gastronomi olarak adlandırılmaktadır (Santich, 2004; Harrington & Ottenbacher, 2010). Gastronomi, bireylerin günlük yaşamlarında vazgeçemeyecekleri birincil unsur olan yiyecek-içecek faaliyetlerinin sistematik bir şekilde düzenlenmesi sanatı olarak tanımlanabilinmektedir (Adria, 2009; Ko, 2010). Nitekim Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisine göre yeme-içme ihtiyacı bireylerin olmazsa olmaz gereksinimleri olarak belirtilmiştir. Gastronomi, yalnız fizyolojik gereksinimlerin değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyolojik gereksinimlerin de karşılanmasını sağlayan, karşılanmadığında bedeni, fizik ve ruh sağlığını doğrudan etkileyen bir süreç olarak yirmi birinci yüzyıla damgasını vuran bilimsel çalışmalara temel teşkil etmektedir (Brown, 2006; Avcıkurt ve diğerleri, 2007).

Gastronomi biliminin gelişimi, yiyecek-içecek üretimi çeşitliliğini ve miktarının artırımına neden olmuştur. Yiyecek-içecek üretiminin artması ve çeşitlenmesi gastronomi bilimine ticari bir değer sağlamıştır (Cheng & diğerleri, 2011). Bu ticari değeri sağlayan en büyük etkeninin, endüstri devriminin gelişmesiyle bireylerin artan harcanabilir gelirleri ve boş zamanları sonucunda evlerinin dışında yemek yeme olgusudur. Bu olgunun gelişmesi yiyecek-içecek işletmelerinin ticari bir işletme olarak faaliyet göstermesini tetiklemek suretiyle gastronomi öğesinin önemli bir endüstri haline gelmiştir (Aktaş, 2001: Aymankuy & Sarıoğlan, 2007).

TÜRKİYE'DE GASTRONOMİ EĞİTİMİNİN MEVCUT DURUMU

Bireyin, ailenin ve toplumun birincil amacı, sağlıklı ve üretken olmaktır. Sağlıklı ve üretken olmanın simgesi, bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal yönden iyi gelişmiş bir vücut yapısı ve bu yapının bozulmadan sürdürülmesidir (Güven, 2005). Yaşamın her evresinde bedensel ve zihinsel yönden sağlıklı olmak ve sağlığı devam ettirmek yeterli ve dengeli beslenme ile mümkündür (Tanır ve diğerleri, 2001). Bu şartların sağlanabilmesi ülkelerin eğitim sistemlerinde, gastronomi eğitiminin niceliksel ve niteliksel olarak gelişimi ile gerçekleşebilecektir (Harrington ve diğerleri, 2008; Ruetzler ve Taylor, 2009).

Türk Mutfağı özellikle kültürel zenginlik ve yiyecek-içecek çeşitliliği açısından değerlendirildiğinde dünya'da en önemli mutfaklar arasında yer almaktadır (Karaosmanoğlu, 2007; Aktaş, 2001; Sarıoğlan, 2007). Ancak Türkiye'de gastronomi eğitimi konusunda nüfus oranına ve diğer ülkelerdeki gastronomi eğitimi durumu incelendiğinde niceliksel ve niteliksel olarak oldukça geri kaldığı ifade edilebilinmektedir (Hegarty, 2011; Zahari & diğerleri, 2009; Aymankuy & Sarıoğlan, 2007; Harrington & diğerleri, 2005; Stitt, 1996). Özellikle gastronomi sektörünün Türk ekonomisi içerindeki önemli bir konuma sahip olduğu gerçeği doğrultusunda gastronomi eğitiminin günümüzde arzu edilen düzeylere ulaşamadığı söylenilebilir.

Türkiye'de Gastronomi Eğitimi orta öğretim ve Yükseköğretim olmak üzere ikiye ayrı öğretim düzeyinde verilmektedir. Orta öğretim düzeyinde Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri ve Kız Meslek Liseleri içerisinde yiyecek-içecek ve mutfak bölümleri altında faaliyet göstermektedir. Orta öğretimde gastronomi eğitimi gören öğrenci sayısı yaklaşık olarak 80 okulda, 4600 civarında gastronomi eğitimi verilmektedir (*Milli Eğitim Bakanlığı Ticaret ve Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü*).

Gastronomi eğitimi yüksek öğretim düzeyinde ise lisans ve önlisans düzeyinde gastronomi eğitimi verilmektedir. Lisans düzeyinde, Gastronomi ve Mutfak Sanatları ve Yiyecek-İçecek İşletmeciliği bölümlerinde, 23 lisans düzeyindeki bölümde yaklaşık 1350 öğrenciye eğitim verilmektedir. Ön lisans düzeyinde ise 32 aşçılık bölümünde yaklaşık olarak 1580 öğrenciye gastronomi eğitimi verilmektedir (*2011 Yüksek Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu*).

Bu veriler ışığında Türkiye'de mevcut gastronomi eğitimi mevcut durumunun nicel olarak oldukça yetersiz olduğu teyit edilebilinmektedir. Türkiye'de gastronomi eğitiminin nicel olarak yetersiz olmasının yanında nitel olarak yeterli olduğunu ifade edebilmek oldukça güçtür. Nitekim eğitimi veren öğretim elemanlarının ve öğretim üyelerinin büyük bir bölümünün yeterli gastronomi eğitimi almadıkları ve gastronomi eğitimi için gereksinim duyulan laboratuarların donanımlarının yetersiz olduğu sonucu ile karşılaşabilmekteyiz. Bu veriler ışığında Türkiye'de gastronomi eğitiminin geliştirilebilinmesi için uygulanabilir bir stratejik plana gereksinim duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TÜRKİYE'DE GASTRONOMİ EĞİTİMİNİN GELİŞTİRİLEBİLMESİ İÇİN MODEL ÖNERİSİ

Çalışmanın ortaya çıkış amacının gastronomi eğitiminin Türkiye'deki mevcut durumunu saptamak ve geliştirilebilinmesi için eğitim politikacılarına uygulanabilir bir model önerisi geliştirmektir. Bu çerçevede Türkiye'de gastronomi eğitiminin geliştirilebilinmesi için bir model önerisi geliştirilmiştir. Sunulan model önerisinde ilk aşama olarak gastronomi alanında nitelikli öğretim elamanlarının ve öğretmenlerin yetiştirilmesidir. İlk aşamada gastronomi bilimi ile ilgili olarak nitelikli öğretim elemanlarının nasıl ve ne şekilde yetiştirileceğine dair önerilerde bulunulmaktadır. Model önerisinin ikinci aşaması ise okullardaki gastronomi bölümlerinin nicel ve nitel donanımlarının arttırılmasıdır. Bu aşamada ise gastronomi bilimiyle ilgili olarak eğitim veren okulların gastronomi laboratuarlarındaki idari ve teknik donanımlara yönelik önerilerde bulunulmaktadır. Model önerisinin üçüncü ve son aşaması ise ilk ve orta öğretim kurumlarında gastronomi dersinin öğretim programlarında yer almasıdır. Bu aşamada ise ilk ve orta öğretimde gastronomi dersinin gerekliliği ve hangi müfredatta gastronominin hangi sürecinin eğitiminin verileceği belirtilmiştir.

Aşama-I: Gastronomi Alanında Nitelikli Öğretim Elemanlarının ve Öğretmenlerin Yetiştirilmesi: Model önerisinin ilk ve en önemli aşaması gastronomi alanında nitelikli öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Nitekim model önerisindeki ilk aşama diğer iki aşamaya da temel teşkil etmektedir. Gastronomi alanında eğitim veren öğretim elemanları ve öğretmenler büyük ölçüde gastronomi eğitimi almadıkları ifade edilebilir. Lisans ve Ön Lisans düzeyinde gastronomi eğitimi veren yüksek öğretim veren okullardaki öğretim elemanları büyük ölçüde Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokullarından mezundur. Gastronomi eğitimi veren öğretim elemanlarının büyük bir kısmının lisansüstü eğitimleri ise yine Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Ana Bilim Dalıdır. Eğitim müfredatları ve ders programları incelendiğinde, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokullarında ve Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Ana Bilim Dalında oldukça kısıtlı düzeyde gastronomi eğitimi verilmektedir. Bu veriler ışığında Lisans ve Ön Lisans düzeyinde gastronomi eğitimi veren öğretim elemanlarının yetiştirilebilinmesi için yüksek lisans ve doktora düzeyinde Gastronomi Ana Bilim Dalı kurulmalıdır.

Orta öğretim düzeyindeki gastronomi eğitiminde ise eğitimi veren öğretmenlerin büyük bir bölümü, yasal mevzuat gereği, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültelerinden mezun olduğu ifade edilebilir. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültelerinin ders programları ve müfredatları incelendiğinde oldukça kısıtlı bir gastronomi eğitimi verildiği sonucuna ulaşılabilir. Bu çerçevede orta öğretimde ve daha sonraki aşamalarda ilköğretimde gastronomi eğitiminde etkinliğinin arttırılması için eğitim fakülteleri bünyelerinde gastronomi eğitimi bölümü kurulması gerekmektedir.

Aşama-II: Okullardaki Gastronomi Bölümlerinin Nicel ve Nitel Donanımlarının Arttırılması: Türkiye'de gastronomi eğitiminin geliştirilebilinmesi için ilk aşama olarak eğitimi verecek olan öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin gastronomi alanında etkin şekilde eğitilmesi

gereksinimi vurgulanmıştır. Gastronomi eğitiminin geliştirilebilinmesi için oluşturulan model önerisinin ikinci aşamasında ise orta öğretimdeki ve yüksek öğretimdeki gastronomi bölümlerinin nitel ve nicel donanımlarının geliştirilmesine odaklanılmıştır.

Gastronomi eğitimi veren okulların büyük bir bölümünde gastronomi laboratuarlarının fiziksel alanlarının, teknik donanımlarının oldukça kısıtlı olduğu ifade edilebilir. Gastronomi eğitiminin etkinliği oldukça yüksek bir katma değer yaratmasına rağmen maliyetli bir eğitim çeşididir. Bu çerçevede gastronomi laboratuarlarında gereksinim duyulan araç-gereç ve sarf malzemelerin temin edilmesi gerekmektedir. Bunun için gastronomi eğitimi veren bölümlerin eğitim bütçeleri ve bütçe kalemleri arttırılmalıdır. Ayrıca gastronomi laboratuarına ait teknik elamanların eksikliği laboratuarlardaki eğitimin etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Aşama-III: İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Gastronomi Dersinin Öğretim Programlarında Yer Alması: Türkiye'de gastronomi eğitiminin geliştirilebilinmesi için oluşturulan model önerinin üçüncü ve son aşaması ilk ve orta öğretim kurumlarında gastronomi dersini müfredata ders olarak konulmasıdır. Nitekim model önerisinin ilk ve ikinci aşamasının etkin olarak uygulamaya geçirilmesi üçüncü aşamanın alt yapısını hazırlamış olacaktır. İlk ve orta öğretim kurumlarda gastronomi dersinin önerilmesinin amacı, ilk ve orta öğretimden mezun olan bireylerin günlük hayatta her gün zorunlu olarak gereksinim duyduğu beslenme olgusunu ve kısmen de olsa yiyecek-içecek üretimini öğrenmeleridir. Bu sayede, toplumun ihtiyaç duyduğu sağlıklı bireylerin ve nesillerin yetiştirilmesi sağlanacaktır.

BULGULAR VE SONUÇLAR

Çalışmada gastronominin, bireyin günlük yaşamında gereksinim duyduğu en önemli bilim dallarından biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın ilk bölümünü oluşturan yazın taramasında Türkiye'nin gastronomi biliminde ve eğitiminde nicel ve nitel olarak yeterliliği sağlayamadığı sonucu saptanmıştır. Bu çerçevede çalışmanın ikinci bölümünde Türkiye'de gastronomi bilimini, eğitimini ve yaptığı katma değeri geliştirebilmek için izlenmesi gereken strateji geliştirilmiş ve bu strateji kapsamında üç aşamalı bir model önerisi sunulmuştur.

Çalışmada önerilen modelin en önemli özelliği uygulanabilir olmasıdır. Çalışmada önerilen modelin etkin şekilde uygulanması durumunda Türkiye'de gastronomi bilimi, eğitimi ve yarattığı katma değer artacaktır. Bu çerçevede Türkiye'de gastronomi bilimi ve eğitimi genişletilerek sağlıklı nesillerin gelişimi sağlanacak ve gastronomi biliminin Türkiye'ye sağlayacağı katma değer artacaktır. Bu çalışmanın bundan sonraki Türkiye'de gastronomi eğitimi çalışmalarına temel teşkil edeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Adria, F. (2009). Modern Gastronomy A to Z. London. CRC Press.

Aktaş, A. (2001). Ağırlama İşletmelerinde Yiyecek-İçecek Yönetimi, Detay Yayıncılık, Ankara.

Avcıkurt, C., Sarıoğlan M. & Girgin, G.K. (2007). Yiyecek-İçecek Olgusuna Sosyolojik Bakış. I. Ulusal Gastronomi Sempozyumu (4-5 Mayıs 2007). Antalya.

Aymankuy, Y. & Sarıoğlan, M. (2007). Yiyecek-İçecek Felsefesi ve Beslenme Alışkanlığının Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi. *I. Ulusal Gastronomi Sempozyumu (4-5 Mayıs 2007). Antalya.*

Brown, N.J. (2011). Integrating Eisner's Arts Education Philosophy into Culinary Arts Education. Journal of Culinary Science & Technology, 4 (1), 89-99.

Cheng, M., Godwin-Charles, O.A. & Hamouz, F.L. (2011). The Development of Culinary Arts and Food Science into a New Academic Discipline-Culionology. Journal of Culinary Science & Technology, 9 (1), 17-26.

Harrington, R. & Ottenbacher, M.C. (2010). Culinary Tourism-A Case Study of the Gastronomic Capital. Journal of Culinary Science & Technology, 8 (1), 14-32.

Harrington, R., Mandabach, K.H. & Thibodeaux, W. (2008). The Institutionalization of Culinary Education. Journal of Culinary Science & Technology, 4 (4), 31-49.

Harrington, R., Mandabach, K.H. VanLeeuwen, D. & Thibodeaux, W. (2005). A Multi-Lens Framework Explaining Structural Differences Across Foodservice and Culinary Education. International Journal of Hospitality Management, 24 (2), 195-218.

Hegarty, J.A. (2011). Achieving Excellence by Means of Critical Reflection an Cultural Imagination in Culinary Arts and Gastronomy Education. Journal of Culinary Science & Technology, 9 (2), 55.65.

Ko, W. (2010). To Evaluate the Professional Culinary Competence of Haspitality. Journal of Culinary Science & Technology, 8 (2-3), 136-146.

Milli Eğitim Bakanlığı Ticaret ve Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü, http://ttogm.meb.gov.tr

Karaosmanoğlu, D. (2007). Surviving the Global Market: Turkish Cuisine Under Construction, Food, Culture and Society. An International Journal of Multidiciplinary Research, 10 (3), 425-448.

Ruetzler, T. & Taylor, J. (2009). Internet Sites of Current Interest to Culinarians and Culinary Teachers. Journal of Culinary Science & Technology, 7 (1), 34-36.

Santich, B. (2004). The study of gastronomy and its relevance to hospitality education and training. *International Journal of Hospilaty Management*, 23, 15-24.

Stitt, S. (1996). An International Perspective on Food and Cooking Skills in Education. *British Food Journal*, 98 (10), 27-34.

Zahari, M.S.M., Jalis, M.H., Zulfifly, M.I., Radzi, S.M. & Othman, Z. (2009). Gastronomy: An Opportunity for Malaysian Culinary Educators. *International Education Studies*, 2 (2).

2011 Yüksek Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Klavuzu, (http://www.osym.gov.tr/belge/1-13170/2012-ogrenci-secme-ve-yerlestirme-sistemi-osys-kilavuzu-.html

YENİ ATANAN ÖĞRETMENLERDE TÜKENMİŞLİK

Hasan BİÇEN

Dicle üniversitesi, Eğitim fakültesi, Biyoloji eğitimi bölümü

hasanbicen21@hotmail.com

Rıfat EFE

Dicle üniversitesi, Eğitim fakültesi, Biyoloji eğitimi bölümü

rifatefe@dicle.edu.tr

Ayhan ÖZÇELİK

Kayapınar İlköğretim Okulu

ayhan-72@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırma, yeni atanmış öğretmenlerde tükenmişliğin ne boyutta olduğunu ve tükenmişliğin yaş, cinsiyet ve KPSS'ye giriş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği betimsel bir çalışmadır. Araştırma Batman iline yeni atanan 472 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır.Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 16.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada KPSS'ye giriş sayısı ve yaş faktörlerinin yeni atanan öğretmenlerin tükenmişliği üzerinde etkisinin olduğu fakat cinsiyet faktörünün etkisinin olmadığı görülmüştür.

ABSTRACT

This is a descriptive study that investigates the level of burnout syndrome among newly appointed teachers and effects of factors such as age, gender, number of taking the KPSS exam. 472 newly appointed teachers in Batman province participated in this study. A personal information form prepared by researcher and Maslach Burnout Inventory were used to collect data. SPSS 16.0 was used for analysis of data. The study revealed that the number of taking the exam and age affects the level of burnout syndrome on newly appointed teachers whereas; gender did not appear as a significant effect for burnout.

GİRİŞ

Çağımız insanı bir yandan kentleşme, sanayileşme ve teknolojik gelişmelerin getirdiği hızlı değişim içinde yalnızlığa ve yabancılaşmaya düşerken diğer yandan günlük yaşamında sorumluluklarını yerine getirme, başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürmenin kaygısını duymaktadır. Özellikle bu kişiler sürekli olarak insanlarla yüz yüze ilişkiyi gerektiren mesleklerde çalışıyorlarsa bu kaygı iş ve günlük yaşam koşullarına paralel olarak daha da artabilir. Amerikan Stres Enstitüsü'nün yaptığı araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çeşitli özellikleri sebebiyle insanların hayat sürelerini kısaltma ihtimali olan ve günlük hayat problemleri ile etkili şekilde başa çıkmayı zorlaştıran meslekler; polislik, öğretmenlik, hava trafik kontrol memurluğunun yüksek risk taşıdığı ortaya konmuştur (Baltaş ve Baltaş,1990).

Bu mesleklerde görev yapan bireylerde stres tükenmişliğe neden olmaktadır (Cherniss,1998).Tükenmişlik, bir stres denklemidir ve ilerleyici bir süreçtir. Tükenmenin nedenleri, insanın beklentileri ile ilişkilendirilmektedir. Genellikle gerçek dışı beklentilerin ve gerçek ile beklentiler arasındaki uyumsuzluğun fazla olması sonucunda gelişen bir durumdur (Tümkaya, 1996). Maslach ve Jackson, (1986)'a göre, tükenmişlik insanların doğrudan iletişimde bulunduğu mesleklerde çalışanlarda önemli bir stres kaynağı olarak kabul edilmektedir. Bu mesleklerde çalışanlar ile hizmet verilenler arasındaki ilişki işin merkezini oluşturmaktadır. Bu ilişki doğal olarak duygusaldır. Stresin tek boyutlu modelinin aksine tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olarak üç alt boyutta kavramsallaşmıştır. Tükenmişlik kavramıyla ilgili çalışmalar ilk olarak sağlık alanında çalışanlar üzerinde yapılmıştır. Daha sonraki çalışmalar öğretmenlik, polislik, yöneticilik gibi benzer özellikler gösteren meslek gruplarında yapılmıştır (Gündüz, 2004). Tükenmişlik araştırmalarının eğitim alanında yapılanlarının çoğunluğu ise öğretmenler üzerinde yürütülmüştür.

Eğitimci stresi ve tükenmişliği; eğitimcilerin ve ailelerinin, yöneticilerin ve ailelerinin, öğrencilerin ve ailelerinin hayatlarını ve bütün toplumu etkilemiştir, etkilemeye devam edecektir (Friedman ve Farber, 1992). Eğitimcilerde stres ve tükenmişliğin artması bu alana ilginin artmasına neden olmuştur (Sarros, 1988). Öğretmen adaylarını, Öğretmenlik mesleğine karşı negatif yönde etkileyen bir nedende Kamu Personeli Seçme Sınavıdır (KPSS). Eğitimini tamamlamış ve mesleğe adım atacak olan üniversite öğrencilerinin büyük bir bölümünü oluşturan öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra girecekleri KPSS nedeniyle psikolojik sorunlar yaşamakta ve zorlanmaktadırlar. Bu zorlanmalar depresyon, kaygı ve umutsuzluğu büyük oranda arttırmaktadır (Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2007).

Yılda bir kez yapılan ve gerekli şartları taşıyan bütün öğretmen adaylarının katıldıkları KPSS, Türkiye'deki önemli merkezi sınavlardan bir tanesidir. Binlerce öğretmen adayı bu sınavdan başarı ile ayrılmak istemektedir. Benzeri merkezi sınavları gelişmiş ülkelerde de görmek mümkündür. Örneğin Amerika Birleşik Devletlerinde üniversiteye gidecek öğrencileri belirlemede American College Test (ACT) ve Scolastic Aptitude Test (SAT), yüksek lisans eğitimi alacak öğrenciler de Graduate Record Examination (GRE) gibi testlere katılmaları tavsiye edilmekte, hatta bazı üniversiteler tarafından da zorunlu tutulmaktadır. Bu tip sınavı kazananların yaşamlarını derinden etkilediği için ''High Stake Test'' adı verilmektedir. Baştürk (2005) tarafından ''Kader Sınavı'' olarak adlandırılan bu tip sınavlarda elde edilecek başarı ya da başarısızlık ile ''Sınav Kaygısı'' arasındaki ilişkiyi belirlemek oldukça önemlidir (Baştürk, 2007)

Günümüzde Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının atamaları değişik nedenlerden dolayı yapılamamaktadır. Daha önceleri tüm mezunlar, öğretmenlik mesleğine başlayabildiği halde çıkarılan kanun gereği KPSS adı verilen ve merkezi sistemle gerçekleştirilen bir sınava girmek zorundadırlar. Maliye Bakanlığından alınan kadro çerçevesinde sınavda başarılı olanların atamaları gerçekleşmektedir. Başka bir ifadeyle, KPSS öğretmenliğe girişte önemli bir baraj olarak öğretmen adaylarının karşısına çıkmaktadır (Ergün, 2005). Lisans eğitimlerini tamamlayıp öğretmen olmaya hak kazanan gençler devletin kadro açmaması nedeniyle bekleyen öğretmenler yığınına eklenmektedirler. Bunun da öğretmen adaylarının gelecek kaygısı yaşamalarına neden olduğu söylenebilir. Bu sorunlar öğretmen adaylarının stres yaşamalarına yol açmaktadır. Tükenmişlik kavramının strese dayalı bir kavram olduğu düşünülürse, öğretmen adaylarının tükenmişlik yaşaması da kaçınılmaz olmaktadır.(Çavuşoğlu, 2009). Öğretmen yetiştirme ve istihdamında karşılaşılan bütün bu problemler, planlamaların gerçekçi bir şekilde yapılmadığının göstergesi olarak algılanabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının atanabilmesi için KPSS'den başarılı bir şekilde geçmek de yetmemekte, sıralamada üst sıralarda yer almak için adayların üstün başarı göstermesi gerekmektedir (Ergün, 2005,

314).Daha önce yapılan araştırmalar öğretmenlerde stresin altı kaynağının olduğunu ortaya koymuştur (Weiskopf,1980).Bunlar; iş yükü, başarı algısında yetersizlikler, öğrencilerle doğrudan iletişim miktarı, öğretmen-öğrenci oranları, program yapıları ve diğer bireylere karşı sorumluluklardır. Bunlara ek olarak tükenmişliğin yeni öğretmenlerde daha çok yaşandığı belirtilmiş ve bunun nedeni olarak tecrübeli öğretmenlerin sorunlarla baş etme yollarını öğrendikleri belirtilmiştir (Dworkin, 2001).

Bireylerin, devamlı olarak tatmin etmeye çalıştığı bazı ihtiyaçları ve geleceğe dair beklentileri vardır. Bireyler bu ihtiyaç ve beklentilerinin etkisi altında iş hayatına başlarlar. Bu beklenti ve ihtiyaçların tükenmişlik üzerinde etkili olduğu yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir. Freudenberger (1981: 13) ise tükenmişliğin tamamen beklenti kaynaklı olduğunu öne sürmüş ve tükenmişliği "beklenilenlerin elde edilememesinden kaynaklanan, kişide bağlanılan yaşam tarzına karşı bir yorgunluk ve bir hayal kırıklığı oluşturan durum" olarak tanımlamıştır. Diğer taraftan, çalışanların meslekleri, çalıştıkları kurum ve kişisel yeterlilikleri ile ilgili gerçekçi olmayan, dolayısıyla karşılanması güç beklentilerinin olması da, onların kendilerine duydukları güveni azaltacak, onları duygusal yönden yetersizlik hissiyle baş başa bırakacak ve tükenmelerine neden olacaktır (Cordes ve Dougherty, 1993). Öğretmenliğinin ilk yıllarında, sınıf yönetimi öğretmenlerin zamanlarının önemli bir bölümünü alır. Ayrıca, öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri ve haz almaları, sınıfı yönetmedeki başarılarına bağlı olmaktadır (Özyürek, 1996, 9). Genç öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik, çoğunlukla onları başka bir mesleğe yöneltebildiği gibi işi terk etmelerine de neden olabilmektedir. İdealist düşüncelerle öğretmenlik mesleğine atılan yeni öğretmenler, sistemden, çevrenin koşullarından, yöneticilerin farklı tepkilerinden v.b nedenlerden kaynaklanan bazı hayal kırıklıklarını yaşayabilmekte ve zamanla çevresine duyarsızlaşarak tükenmişliği ile iş doyumsuzluğu artmaktadır (Tümkaya, 1996). Ülkelerin kaderlerinde öğretmenler çok önemli rol oynar. Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Doktorunu, mühendisini, avukatını vb. insan gücünü öğretmenler yetiştirir. Yeni nesillerin niteliği onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeştir (Küçükahmet, 1999).

Sınıfı disipline etme yönündeki yetersizlik kaygılarından dolayı genç öğretmenlerin iş doyumlarının düşük, öğrencilere yönelik tutumlarının olumsuz olması beklenebilir. Sınıf içi problemlerle başa çıkma yolundaki bilgi, beceri ve deneyim eksikliği genç öğretmenlerde tükenmişliği arttırabilir. Sonuç olarak eldeki veriler yaşın yüksekliği ile birlikte tükenmişliğin azaldığını göstermektedir (Tümkaya, 1996). Bu yönde elde edilen bulgu, Girgin'in (1995) ve Baysal'ın (1995) çalışmasında elde edilen sonuçlarla desteklenmektedir. Ergin (1993) de, tükenmişliğin daha çok işe yeni başlayan kişilerde ortaya çıktığını bildirmiştir. Yurt dışındaki araştırmalarda, Mo (1991); Friedman (1991); Maslach ve Jackson (1981) gibi araştırmacılar da aynı sonuca ulaşmışlardır. Ancak öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında, Anderson ve Iwanicki (1984) ile Özdayı'nın (1991) öğretmenlerin iş tatminiyle ilgili araştırmasında işe yeni başlayanlar daha tatminkâr bulunmuşlardır.

Bu araştırma, yeni atanan öğretmenlerde KPSS'dan kaynaklanan tükenmişliğin ortaya çıkarılması amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla;

1.Yeni atanan öğretmenlerde KPSS'nin tükenmişlik üzerindeki etkisinin yaş faktörü açısından istatistiki olarak anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı;

2.Yeni atanan öğretmenlerde KPSS'nin tükenmişlik üzerindeki etkisinin cinsiyet faktörü açısından istatistiki olarak anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı;

3.Yeni atanan öğretmenlerde KPSS'nin tükenmişlik üzerindeki etkisinin KPSS'ye giriş sayısı açısından istatistiki olarak anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, yeni atanmış öğretmenlerde tükenmişliğin ne boyutta olduğunu ve tükenmişliğin yaş, cinsiyet, KPSS'ye giriş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın çalışma evrenini Batman iline yeni atanan 472 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan bu ölçek Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Düşük Kişisel Başarı alt boyutlarından oluşmaktadır. Duygusal Tükenme Alt Boyutunda Cronbach alfa değeri 0,861, Duyarsızlaşma alt boyutunda Cronbach alfa Değeri 0,669 ve Kişisel başarı alt boyutunda Cronbach & Değeri 0,751 bulunmuştur. Tüm maddelere ait Cronbach & Değeri ise 0,885 olarak bulunmuştur. Analiz SPSS paket programı ile yapılmıştır. Analizde bağımsız t testi ve tek yönlü Anova kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Yaş faktörü ele alındığında duygusal alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılması

Duygusal Alt Boyutu	N	Ort.	SS	Anova sonuçları
21-25 YAŞ	203	3,7121	,70607	F:4.338 Sig:.014
26-30 YAŞ	206	3,8215	,68586	
31 YAŞ USTU	63	4,0000	,68319	
Toplam	472	3,7983	,69919	

Yaş faktörü açısından duygusal alt boyutun öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılmasında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farkın ($p<.05$) olduğu görülmektedir (tablo 1). Ortalamalar incelendiğinde 31 yaş üstü grupta tükenmişliğin en fazla olduğu görülmektedir. Bu grubu 26-30 yaş grubu takip etmekte ve 21-25 yaş grubunda tükenmişliğin en az düzeyde olduğu görülmektedir. Yaş artıkça tükenmişliğin de öğretmenlerde artığı gözlenmektedir. Araştırmanın bulguları Erdemoğlu Şahin'in (2007) yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir. Erdemoğlu Şahin (2007) duygusal tükenmenin büyük yaş gruplarında daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Avşaroğlu ve arkadaşları duygusal tükenmenin 41-50 yaş grubunda yüksek olduğunu, en az tükenmenin ise 21-30 yaş grubunda olduğunu açıklamaktadır. Buna karşın öğretmenlikte yaşın artmasıyla birlikte tükenmişliğin azaldığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Girgin, 1995;Baysal, 1995; Tümkaya, 1996; Çimen, 2007). Ayrıca literatür incelendiğinde yaş faktörü açısından tükenmişliğin duygusal boyutu ile ilgili olarak farklılaşmanın olmadığı araştırmalar da bulunmaktadır (Topaloğlu ve ark., 2007; Türker, 2008; Tuğrul ve Çelik, 2002; Kayabaşı, 2008; Kırılmaz ve ark.,2003; Tümkaya ve Türker, 2010; Acun, 2010).

Tablo 2. Yaş faktörü ele alındığında duyarsızlaşma alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılması

Duyarsızlaşma Alt	N	Ort.	SS	Anova sonuçları
21-25 YAŞ	203	4,1990	,65021	F:3,638 Sig : ,027
26-30 YAŞ	206	4,2243	,60695	

31 YAŞ ÜSTÜ	63	4,4317	,46864	
Toplam	472	4,2411	,61344	

Yaş faktörü açısından duyarsızlaşma alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılmasında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farkın (p<.05) olduğu görülmektedir (tablo 2). Ortalamalar incelendiğinde 31 yaş üstü grubunda tükenmişliğin en fazla olduğu görülmektedir. Bu grubu 26-30 yaş grubu takip etmekte ve 21-25 yaş grubunda tükenmişliğin en az düzeyde olduğu görülmektedir. Yaş artıkça tükenmişliğin de öğretmenlerde artığı gözlenmektedir. Araştırmanın bulguları Erdemoğlu Şahin'in (2007) yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir. Erdemoğlu Şahin (2007) duyarsızlaşmanın büyük yaş gruplarında daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Literatür incelendiğinde yaş faktörü açısından tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu ile ilgili yaşın artmasıyla tükenmişliğin azaldığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Girgin, 1995; Baysal, 1995; Tümkaya, 1996; Çimen, 2007). Bunun yanında yaşın tükenmişliği etkilemediği yönünde araştırma bulgularına rastlanmaktadır(Kırılmaz ve ark., 2003; Oruç, 2007; Topaloğlu ve ark., 2007; Tuğrul ve Çelik, 2002; Kayabaşı, 2008; Kırılmaz ve ark., 2003; Tümkaya ve Türker, 2010; Acun, 2010).

Tablo 3. Yaş faktörü ele alındığında kişisel başarı alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılması

Kişisel Başarı Alt Boyutu	N	Ort.	SS	Anova sonuçları
21-25 YAŞ	203	3,7869	,53686	F:1,993 Sig : ,137
26-30 YAŞ	206	3,8641	,53223	
31 YAŞ ÜSTÜ	63	3,9167	,37095	
Toplam	472	3,8379	,51698	

Yaş faktörü açısından kişisel başarı alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılmasında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farkın (p>,05) olmadığı görülmektedir (tablo 3). Literatür incelendiğinde yaş faktörü açısından tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutu ile ilgili yaşın tükenmişlik üzerindeki etkisinin olmadığı yönünde araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Aydın, 2004; Kale, 2007; Erdemoğlu Şahin,2007; Topaloğlu ve ark.,2007; Türker,2007; Tuğrul ve Çelik, 2002; Kayabaşı, 2008; Kırılmaz ve ark., 2003; Tümkaya ve Türker, 2010; Acun 2010). Bunun yanında kişisel başarının ileri yaşlarda daha fazla olduğu yönünde araştırma bulgularına rastlanmaktadır(Şahin, 2008; Polatçı, 2007; Maslach ve Jackson,1981; Lee ve Ashforth, 1993; Ergin, 1995; Tümkaya,1996; Izgar, 2001).

Tablo 4. Cinsiyet faktörü ele alındığında duygusal tükenme alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ort	SS	Sonuçlar
Duygusal Alt Boyutu	KADIN	288	3,8002	,68557	t:074 Sig:.941
	ERKEK	184	3,7953	,72188	

Cinsiyet faktörü açısından duygusal tükenme alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılmasında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farkın (p>.05) olmadığı görülmektedir (tablo 4). Literatür incelendiğinde cinsiyet faktörü açısından tükenmişliğin duygusal alt boyutu ile ilgili olarak tükenmişliğin her iki cinsiyette de anlamlı fark oluşturmadığı ile ilgili çalışmalar mevcuttur(Erdemoğlu Şahin, 2007; Girgin, 2010; Çavuşoğlu, 2009; Türker, 2007; Polatçı, 2007;

Kayabaşı, 2008; Kırılmaz ve ark., 2003; Acun, 2010). Bunun yanı sıra araştırma bulgularını desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır(Topaloğlu ve ark., 2007; Şahin,2008; Üngüren ve ark., 2010). Cinsiyet faktörü açısından duyarsızlaşma alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılmasında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farkın (p>.05) olmadığı görülmektedir (tablo 5).

Literatür incelendiğinde cinsiyet faktörü açısından tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutu ile ilgili olarak tükenmişliğin her iki cinsiyette de anlamlı fark oluşturmadığı ile ilgili çalışmalar mevcuttur(Erdemoğlu Şahin,2007; Girgin,2010; Çavuşoğlu, 2009; Polatçı, 2007; Kayabaşı, 2008; Kırılmaz ve ark., 2003; Demir, 2007; Şahin, 2008; Acun, 2010). Bunun yanı sıra araştırma bulgularını desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır(Topaloğlu ve ark., 2007; Türker,2007; Üngüren ve ark., 2010).

Tablo 5. Cinsiyet faktörü ele alındığında duyarsızlaşma alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ort	SS	Sonuçlar
Duyarsızlaşma Alt Boyutu	KADIN	288	4,2743	,58925	t:,1,473 Sig:.,141
	Cinsiyet	N	Ort	SS	Sonuçlar

Cinsiyet faktörü açısından kişisel başarı alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılmasında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farkın (p>.05) olmadığı görülmektedir (tablo 6).

Tablo 6. Cinsiyet faktörü ele alındığında kişisel başarı alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ort	SS	Sonuçlar
Kişisel Başarı Alt Boyutu	KADIN	288	3,8428	,49601	t:,259 Sig: ,796
	ERKEK	184	3,8302	,54949	

Literatür incelendiğinde cinsiyet faktörü açısından tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutu ile ilgili olarak tükenmişliğin her iki cinsiyette de anlamlı fark oluşturmadığı ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Erdemoğlu Şahin, 2007; Girgin, 2010; Çavuşoğlu, 2009; Türker, 2007; Polatçı,2007; Kırılmaz ve ark., 2003; Demir, 2007; Şahin, 2008; Üngüren ve ark., 2010; Acun, 2010). Bunun yanı sıra araştırma bulgularını desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır(Kayabaşı, 2008).

Tablo 7. KPSS'ye giriş sayısı faktörü ele alındığında duygusal tükenme alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılması

Duygusal Alt Boyutu	N	Ort.	SS	Anova sonuçları
1 giriş	141	3,6761	,68898	F:3.071 Sig:.016
2 giriş	133	3,8212	,69481	
3 giriş	104	3,7639	,75592	
4 giriş	33	3,9158	,65206	
5 ve üzeri giriş	61	4,0255	,60157	
Toplam	472	3,7983	,69919	

KPSS'ye giriş sayısı açısından duygusal alt boyutta öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılmasında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farkın (p<.05) olduğu görülmektedir (tablo 7). Ortalamalar incelendiğinde 5 ve üzeri girişlerde tükenmişliğin en fazla olduğu görülmektedir. Bu grubu 4.2.3 ve 1. giriş grupları takip etmekte ve bu gruplardan 2.grubun 3. gruptaki öğretmenlerden daha fazla tükenmesi dikkat çekmektedir. İlk giriş grubunda tükenmişliğin en az düzeyde olduğu görülmektedir. KPSS'ye giriş sayısı artıkça tükenmişliğin de öğretmenlerde arttığı gözlenmektedir.Literatür incelendiğinde öğretmenliğe atanma durumlarına bağlı olarak Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile atananlar ile sınavsız atananların, duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (Kale, 2007; Soyer ve ark.,2009).

Tablo 8. KPSS'ye giriş sayısı faktörü ele alındığında duyarsızlaşma alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılması

Duyarsızlaşma Alt Boyutu	N	Ort.	SS	Anova sonuçları
1 giriş	141	4,1660	,61596	F:2,549 Sig:.039
2 giriş	133	4,2376	,61750	
3 giriş	104	4,1981	,66156	
4 giriş	33	4,3394	,58840	
5 ve üzeri giriş	61	4,4426	,48044	
Total	472	4,2411	,61344	

KPSS'ye giriş sayısı ele alındığında duyarsızlaşma alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılmasında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farkın (p<.05) olduğu görülmektedir (tablo 8). Ortalamalar incelendiğinde 5 ve üzeri girişlerde tükenmişliğin en fazla olduğu görülmektedir. Bu grubu 4.2.3 ve 1.giriş grubu takip etmekte ve bu gruplardan 2.grubun 3 gruptaki öğretmenlerden daha fazla tükenmesi dikkat çekmektedir. İlk giriş grubunda tükenmişliğin en az düzeyde olduğu görülmektedir. KPSS'ye giriş sayısı artıkça tükenmişliğin de öğretmenlerde arttığı gözlenmektedir.Literatür incelendiğinde öğretmenliğe atanma durumlarına bağlı olarak Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile atananlar ile sınavsız atananların duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir(Kale, 2007; Soyer ve ark.,2009).

Tablo 9. KPSS'ye giriş sayısı faktörü ele alındığında kişisel başarı alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılması

Kişisel Başarı Alt Boyutu	N	Ort.	SS	Anova sonuçları
1 giriş	141	3,7809	,51885	F:1,433 Sig:.222
2 giriş	133	3,8835	,51704	
3 giriş	104	3,7921	,56270	
4 giriş	33	3,8674	,52658	
5 ve üzeri giriş	61	3,9324	,40606	
Total	472	3,8379	,51698	

KPSS'ye giriş sayısı ele alındığında duyarsızlaşma alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılmasında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farkın (p>.05) olmadığı görülmektedir (tablo 9). Literatür incelendiğinde öğretmenliğe atanma durumlarına bağlı olarak Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile atananlar ile sınavsız atananların kişisel başarı duygusunda azalma farklılıklar gösterdiğinden KPSS ile atananların sınavsız atananlara göre kişisel başarı duygusunda azalma düzeyleri daha fazladır(Kale, 2007; Soyer ve ark.,2009).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada yeniden atanan öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi, yaş faktörü, cinsiyet ve KPSS'ye giriş sayısına göre araştırılmıştır. Yaş faktörü ele alındığında duygusal alt boyuta göre öğretmenlerin tükenmişliklerinin yaş ilerledikçe arttığı sonucuna varılmıştır. Yaş faktörü ele alındığında duyarsızlaşma alt boyutuna göre öğretmenlerin tükenmişliklerinin ileri yaşlarda arttığı görülmüştür. Yaş faktörü ele alındığında kişisel başarı alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılması sonucu gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı fark saptanmamıştır. Cinsiyet faktörü ele alındığında duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi alt boyutlarında öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılması sonucunda gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı fark görülmemiştir. KPSS'ye giriş sayısı ele alındığında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılması ile gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Ortalamalar incelendiğinde 5 ve üzeri girişlerde tükenmişliğin en fazla olduğu görülmektedir. KPSS'ye giriş sayısı ele alındığında duyarsızlaşma alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin karşılaştırılması gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farka ulaşılmamıştır. Bu bulgular ışığında şu öneriler yapılmıştır:

1. Öğretmenlik mesleğinin monotonluktan uzaklaştırıcı etkinliklerle desteklenebilir.
2. Öğretmenlere mesleğin ileriki yıllarında görülecek tükenmişliğin önlenmesi ile ilgili faaliyetler gerçekleştirilebilir. Böylece öğretmenlerden daha fazla verim alınabilir.
3. İhtiyaç duyulan branşlarda öğretmenlerin yetişmesi ile ilgili önlemler alınabilir. Böylece mezun olan öğretmen adaylarının mesleğe alınmasındaki yığılma azaltılabilir.
4. Öğretmenlerde tükenmişliğin azaltılması amacıyla okullarda seminerler düzenlenebilir.
5. Böylece öğretmenler iş yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar ile baş etme yollarını öğrenebilirler.
6. Eğitim sisteminden kaynaklanan ve öğretmenlerin başarısını ve motivasyonunu bozan sistemle ilgili sorunlar çözümlenmelidir.
7. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yerinin yükseltilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Acun, M. (2010). Bazı Değişkenlere Göre Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi,Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Anderson, M. B. ve Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. Educational Administration Quarterly, 20 (2), 94- 109.

Baltaş, Z. Ve Baltaş, A., (2008). Stres ve Başa Çıkma Yolları, İstanbul, Remzi Kitabevi

Baştürk, R., (2007). Kamu Personeli seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(2), 163-176.

Baysal, A. (1995). Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler. Yayınlanmamış doktora tezi. D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Cherniss, C. (1998). Social and Emotional Learning for Leaders. Educational Lidership, pp. 26-28.

Cordes, L. C. ve Dougherty T. W., (1993). A Review And An İntegration of Research on Job Burnout, Academy Management Review, Vol:18, no: 4, sayfa: 621-656.

Çavuşoğlu, İ. (2009). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Demir, F. (2007).Lise Öğretmenlerinde İletişim ve Problem Çözme Becerisini Arttırmaya Yönelik Bir Müdahale Programının Tükenmişlik ve Mesleki Doyum Düzeyine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dworkin, A.(2001), Perspectives on Teacher Burnout And School Reform. International Education Journal 4(2).

Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri (Ankara İli İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ergin, C. (1993). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması. R. Bayraktar ve İ.Dağ (Ed) VII. Ulusal Psikoloji Kongresi ve Türk Psikologlar Derneği Yayını. 143-154.

Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde Tükenmişlik ve Çeşitli Stres Kaynaklarının İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt:12, Sayı 1-2, 37-50.

Ergün, M., (2005). İlköğretim Okulları Öğretmen Adaylarının KPSS'deki Başarı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi(Kastamonu ili örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(2), 311-326.

Friedman I.A. (1991). High and Low Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout. The Journal of Educational Research, Vol 84, (6), 325-333.

Friedman I.A. ve Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of burnout. Journal of Educational Research, 86(1), 28-35.

Girgin, G. (1995). İlkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması). Yayınlanmamış doktora tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde Tükenmişliğe Etki Eden Faktörlerin Araştırılması, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Vol. 9, 32-48.

Gündüz, B. (2004). Öğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar ve Mesleki Bazı Değişkenlere Göre Yordanması. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Izgar, H. (2001). Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik. Ankara, Nobel Yayınları.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:20, 194-197.

Küçükahmet, L. (1999), Öğretmenlik Mesleğine Giriş (2.Basım), İstanbul, Alkım Yayınevi.

Lee, R. T., Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. Journal Of Organizational Behavior, Volume 14. Issue 1., 3-20.

Maslach, C. and Jackson, S. E. (1986). Maslach Burnout Inventory Manual, 2nd edn, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.

Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The Measurement Of Experienced Burnout, Journal Of Occupational Behaviour, Vol.2, 99-113.

Mo, K. W. (1991). Teacher burnout: Relations with stress, personality and social support. Educational Journal, 19 (1), 3-11.

Oruç, S. (2007). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Özdayı, N. (1991). Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini durumlarının karşılaştırılması. Eğitimde nitelik geliştirme bildiri metinleri, (62-67), İstanbul: Kültür Hizmetleri A.Ş.

Özyürek, M. (1996). Sınıfta Davranış Yönetimi, Ankara, Karatepe Yayınları.

Polatçı, S. (2007). Tükenmişlik Sendromu ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Akademik Personeli Üzerinde Bir Analiz), Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Sarros, J. C. (1988) "Admınıstrator Burnout: Findings And Future Directıons", Journal of Educational Administration, Vol. 26 Iss: 2, pp.184 – 196.

Şahin, Ş. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Topaloğlu, M. Koç, Hakan ve Yavuz, E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Kamu-İş; C:9, S:3/2007

Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (2), 2-3.

Tümkaya, S. (1996). Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başaçıkma Davranışları, Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Tümkaya, S. (2010). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 19 Sayı 2, 470.

Tümkaya, S. Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). KPSS'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi(KUYEB), 7(2), 953-974.

Tümkaya, S. ve Türker P. (2010). İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinde Algılanan Problem Davranış Düzeyleri ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenlere Göre Tükenmişliğin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:03 No:38, 92-109.

Türker, P. (2007). İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinde Algılanan Problem Davranış Düzeyleri ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenlere Göre Tükenmişliğin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Üngüren, E. Doğan, H. Özmen, M. ve Tekin,Ö. A. (2010). Otel Çalışanlarının Tükenmişlik ve İş Tatmin Düzeyleri İlişkisi. Journal Of Yaşar University, 17 (5), 2922-2937.

Weiskopf, P. E. (1980). Burnout among teachers of exceptional children.. Exceptional Children, Vol 47(1), 18-23.

Yıldız Kırılmaz, A. Çelen, Ü. Sarp, N. (2003). İlköğretim'de Çalışan Bir Öğretmen Grubunda "Tükenmişlik Durumu'' Araştırması, İlköğretim –Online 2 (1), 2-9.

GATS'TA HEDEFLENEN EĞİTİM POLİTİKALARI GERÇEKLEŞTİ Mİ?

Kemal Dil

Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi

kemaldil@yahoo.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ulus-devletlerin kendi mevzuatlarına göre işleyen hizmet alanını ve işgücünü neo-liberal politikaların uygulamalarına açan uluslararası Hizmet Ticareti Genel Anlaşması'nın (GATS[4]) Türkiye'deki mesleki eğitim alanına etkilerini, hemşire yetiştiren sağlık meslek lisesi temelinde yaşanan dönüşümler üzerinden sorgulamaktır

Bu çalışmanın örneklemini, doktora tez uygulaması kapsamında Ankara Mamak ilçesinde çalışılan 12 okul türünden biri olan sağlık meslek lisesi türü oluşturmuştur. Bu okul türünün incelenmesi sürecinde idarecilerin, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin deneyimlerine ve görüşlerine başvurulmuştur. Veriler, nitel araştırma yöntem ve tekniklerin olan gözlem ve görüşme teknikleri kullanılarak elde edilmiştir.

Çalışma sonucunda, uluslararası işgücü hareketliliğine imkân verecek düzeyde eğitim ve öğrenimin kalite ve etkinliğinin sağlanması, aktif vatandaşlığın desteklenmesi gibi GATS'ta hedeflenen eğitim politikalarının sağlık meslek lisesi türü üzerinde amacına ulaşmadığı düşünülmüştür. Ortaya konulan politikalarla bu okul türündeki iş güvencesi uygulamasının sona erdirilmesi ve eğitim alanına kar-maliyet anlayışı üzerinden bakılmış olması bu başarısızlığın temel nedenleri olarak düşünülmüştür.

***Anahtar Kelimeler**: Neoliberalizm, GATS, Sağlık Meslek Liseleri*

ABSTRACT

The purpose of this study is to examime the effects of General Agreement on Trade in Services (GATS), which opened the service area and labor force, functioned according to their own legislations, to the neoliberal politics, on the vocational education field in Turkey in the basis of health vocational high school that educates the nurse.

In this study, one type of 12 types of high schools, used in my dissertation, are examined by conducting a case study in Mamak district of Ankara. To examine this schools type, school admistrators, teachers, counselor, students, and parents are interviewed by applying qualitative research techniques.

It was thought that object of targeted politics of education on GATS, such as the the level of quality and efficiency of education and training to enable international mobility of the labor and promotion of active citizenship, didn't reach in the basis of health vocational high school that educates the nurse. Implementation of the policies set out in the termination of this school type with job securit,y and training area to be cared for through the cost-benefit approach is considered to be the main reasons fort his failure.

***Keywords**: Neoliberalism, GATS, health vocational high school*

[4] General Agreement on Trade in Services.

GİRİŞ

Ekonomik, sosyal, kültürel, politik vb. birçok toplumsal alanda yaşanan çok yönlü eşitsizliklerin eğitim ile ilişkilendirilmesi yaygın kabul gören bir anlayış olmuştur. Bu anlayış kapsamında eşitsizliklerden olumsuz etkilenimler eğitimsizliğe, olumlu etkilenimler ise eğitimli olmaya dayandırılmıştır. Bu bakımdan her iki ilişkilendirme üzerinden düşünüldüğünde eğitim olgusuna bir "araç" anlamı atfedildiği dikkat çekmiştir. Eğitim olgusunun bir "araca" indirgenmesi, eğitim alanına yönelik farklı beklentileri ve bu farklı beklentiler arasındaki güç ilişkilerini içeren sürece de yansımıştır. Tam da bu noktada neoliberal söylem ekseninde biçimlenen yeni güç ilişkileri içerisinde, eğitim alanı üzerinden bireylere ulusal ve uluslar arası düzeyde geçerli aktif bir kimlik kazandırmayı hedefleyen mesleki eğitim gittikçe önem kazanmıştır. Bu amaçla 1994 yılında, pek çok hizmet alnını olduğu gibi eğitim alanını da yeniden biçimlendirmeyi amaçlayan kısaca GATS olarak bilinen çok uluslu bir anlaşma yapılmıştır. Bu anlaşmanın hedefi kısaca, hizmet alanındaki mesleklerin uygulanmasına ve bu mesleklerin edinilmesine ilişkin eğitim politikalarını belli standartlara bağlamak ve bu standartlara uygun uluslar arası aktivite gerçekleştirecek düzeyde emek gücünün yetişmesini sağlamak biçiminde savlanmıştır. Tam da bu noktada aradan geçen 18 yıl üzerinden bakıldığında bu aktif emek gücü kimliğinin GATS'a bağlı politikalar zemininde ne derecede gerçekleştiği hemşire yetiştiren sağlık meslek lisesi türü örneği üzerinden sorunsallaştırılmıştır.

BULGULAR

Çalışmada bulgular 4 başlık altında gruplandırılmıştır (Bkz. Tablo.1).

Tablo 1. Sağlık Meslek Lisesi Türü Üzerinden Elde Edilen Bulgu Grupları

1. Okul türünün oluşma gerekçeleri, eğitim politikaları ve bu politikalarda yaşanan dönüşümler
2. Okul türünün alt yapısı ve sosyal, ekonomik, kültürel ve politik konumu.
3. Okul türündeki idareci (müdür) profili ve okul türünün bürokratik makamlarla olan ilişkisi
4. Okul türünde işleyen eğitim süreci.

Çalışmada elde edilen bulgular, uluslararası Hizmet Ticareti Genel Anlaşması'nda (GATS) ve bu anlaşma temelinde biçimlenen uluslararası sözleşmelerde, anlaşmalarda ve ortaklık belgelerinde eğitim alanını ilgilendiren önermelerle ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin temel nedeninin GATS'ın genel önermesinde anlam bulduğu düşünülmüştür. Adından da anlaşılacağı gibi Hizmet Ticareti Genel Anlaşması'nın (GATS) temel önermesi, devlet örgütünün halkına yönelik yaptığı kimi hizmet alanlarını uluslar arası piyasaya açık olacak biçimde birer ticari etkinlik alanları olarak yeniden anlamlandırmıştır (GELİRLER İDARESİ BAŞKANLIĞI, 2009). Bu yeni anlayışa göre, meslek hizmetleri, haberleşme hizmetleri, müteahhitlik ve ilgili mühendislik ve mimarlık hizmetleri, çevre hizmetleri, mali hizmetler, sağlık ile ilgili ve sosyal hizmetler, turizm ve seyahat ile ilgili hizmetler, ulaştırma hizmetleri ve eğitim hizmetleri alanları içindeki etkinlikler ticaretin ruhuna uygun olarak adına liberalizasyon politikaları denen (www.alomaliye.com, 2012) uluslar arası geçerlilikteki politikalara tabi tutulmuştur. Bu politikaların eğitim alanına yansıması ise eğitim alanının bu yeni anlayışa göre yeniden araçsallaştırılması biçiminde olmasıdır. Bu doğrultuda ortaya konulan somut örnekler dört başlık altında toparlanmıştır: 1. Yaratıcılık ve yenilikçiliğin, girişimciliğin eğitimin her aşamasında güçlendirilmesi, 2. Eğitim ve öğrenimin kalite ve etkinliğinin sağlanması, 3. Eşitlik, sosyal uyum ve aktif vatandaşlığın desteklenmesi, 4. Hayat boyu öğrenme ve hareketliliğin teşvik edilmesi (T.C. AVRUPA BİRLİĞİ BAKANLIĞI, 2012). Şimdi GATS'ta ve GATS temelli sözleşmelerde, örgütlenmelerde, vb. bildirgelerde bir şekilde ifade edilen bu politik önermeleri Türkiye eğitim

sistemindeki ortaöğretim türlerinden biri olan sağlık meslek liseleri türünü temsil eden örneklem zemininde elde edilen bulgularla birlikte düşünelim.

Sağlık Meslek Lisesi Okul Türünün Oluşma Gerekçeleri, Eğitim Politikaları, Bu Politikalarda Yaşanan Dönüşümler

Bu okul türü daha çok sağlık alanında yardımcı sağlık personeli olarak ifade edilen hemşireleri yetiştiren okul türü olarak görülmüştür. Hemşireliğin daha çok kadın figürü üzerinden algılanması, bu okul türünün daha çok kız çocuklarına hemşirelik mesleğini öğreten bir okul olarak görülmesine neden olmuştur. Bu genel kanıya rağmen bu mesleğin kadınlara açılması ancak Cumhuriyet Türkiye'sinde mümkün olmuştur (ULUSOY, M. F., 1998). İlk olarak1920 yılında Amerikalılar tarafından açılan Amerikan Hastanesi'nin hemşire ihtiyacını karşılamak amacıyla açılan "Hastabakıcı Dersanesi" (daha sonra Amiral Bristol Sağlık Lisesi olmuştur) ilk sağlık meslek lisesi olmuş; buraya ise Türk aileler çocuklarını göndermemişler, sadece azınlık kesimleri kız çocuklarını bu okula göndermişlerdi (ULUSOY, M. F., 1998). Bugünkü adıyla Sağlık Meslek Liseleri, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesinde ebe ve sağlık memuru yetiştirmek amacıyla ilk kez 1946 yılında açılmış, 1960'ta ise sayı 8'e çıkmıştı (ULUSOY, M. F., 1998; 4). 1961 yılında en uzak yurt köşesinde bulunan kesimlerin ayağına sağlık hizmetini götürmek amacıyla sağlık hizmetlerini yaygınlaştırılması politikaları doğrultusunda çıkarılan "sağlık hizmetlerini sosyalleştirme" kanunuyla bu okulların sayısı arttırılmaya başlanmıştır (ULUSOY, M. F., 1998; 4). Genelde teorik bilgi içeren sınırlı ve ezbere dayalı bir okul eğitiminden çok öğrencilerin asıl bilgi elde ettikleri ortamlar uygulamalarda bulundukları hastaneler olmuştu. Burada öğretmenlerinden değil, klinik hemşirelerinin gözetiminde, usta-çırak ilişkisi içinde eğitimlerini sürdürmüşlerdi. Bunda, bu okulların bir hastaneye bağlı olarak planlanmaları ve bağlı bulundukları hastaneye iş gücü sağlama amacıyla açılmaları da önemli rol oynamıştır (ULUSOY, M. F., 1998; 4). Okuldan mezun olduktan sonra hemşirelik unvanı elde etmiş genç kızların hastanelere doğrudan tayinleri yapılmış, yaşamlarının büyük kısmı hastanelerde geçmişti. Bu açıdan bu okullarda okuyan öğrenciler için mezun olduktan sonra iş güvencesi oluşturulmuştur (ULUSOY, M. F., 1998; 4). Sağlık Meslek Liseleri'nin yanında 1950'li yıllarda hemşirelik mesleği Yüksek Okul düzeyinde de verilmeye başlanmıştır. Ulusoy'a göre, başta Florance Nightingle Hemşirelik Yüksek Okulları ve Hastaneleri Vakfı olmak üzere, daha çok uluslararası kuruluşların etkileriyle ve sağladıkları burslarla (çoğunlukla Amerikan kuruluşlarından) yurt dışına gönderilen öğrenciler aracılığıyla açılan bu okullara, hemşirelik mesleğinin statüsü düşük olduğundan genç kızlar ve aileleri yüksek okul düzeyinde ilgi göstermemişlerdir (ULUSOY, M. F., 1998; 4). Fakat 1980'li yıllarla başlayan süreçte Türkiye'de yaşanan ekonomi-politik dönüşümlerle birlikte ortaya çıkan işsizlik, iş güvencesizlik ve yoksullaşma, özellikle orta ve dar gelirli kesimleri daha kolay iş bulma imkânına sahip bu mesleği tercih etmelerine neden olmuştur. "İş bulma" beklentisinin yüksek olduğu hemşirelik mesleği, dönüşümlerin yaşandığı bu dönemde politik alanın da dikkatini çekmiştir. Politikacılar yaşanan işsizliğe karşı bir arayışın olduğu bu dönemde bu mesleği, işsizlikten etkilenen ve arayışa giren geniş toplum kesimlerinden oy elde etmenin aracı olarak görmekte geç kalmamışlardır. 1995 yılında GATS'a taraf olan Türkiye'nin bu anlaşmaya bağlı olarak GATS'ın ticari piyasaya açılacak hizmet alanlarına Türkiye'nin açacağı meslekleri içeren taahhüt listesinde hemşirelik mesleğinin yer almaması (www.alomaliye.com, 2012), bu mesleğin politik alanın bir aracı olarak kullanılması fikrini güçlendirmiştir. Bu doğrultuda 1980'li yıllarla birlikte sağlık meslek liselerinin sayısı hızla artmaya başlanmıştır (ULUSOY, M. F., 1998; 5). Özellikle ortaokul sonrasında parasız-yatılı eğitim vermesi ve Sağlık Bakanlığı hastanelerinde iş bulma güvencesi bu okullara dar gelirli ailelerin yoğun ilgi göstermelerine neden olmuş, 1994'te 56280 ulaşan hemşire sayısıyla bu okullar hemşirelik mesleğinin içinde %90'lık bir orana sahip olmuştur (ULUSOY, M. F., 1998; 6). Sayıları hızla artan bu okullar bir plansızlık girdabına girmişlerdir. Ulusoy'a göre, okul binası bazen bir kahvehane üstünde bir oda

olabildiği gibi, donanım ve öğretmen sayısı açısından da yetersiz olan bu okullar nitelikli öğrenci yetiştirmekten hızla uzaklaşmış; devlete maliyetleri artmış, artan mezunlarına Sağlık Bakanlığı'nın hastaneleri istihdam açısından cevap verememiştir (ULUSOY, M. F., 1998; 6).

GATS'ı tamamlayıcı stratejilerden biri olan ve Mart 2000 tarihinde kabul edilen Lizbon Stratejisi ve Türkiye'nin 2002 yılında bu stratejiye dâhil olmasına bağlı olarak hemşirelik mesleği de bu strateji kapsamında dönüşüme uğramıştır (TC. AVRUPA BİRLİĞİ BAKANLIĞI, 2012). Buna göre hemşirelik mesleği ortaöğretim içerisinde tanımlanan bir meslek olmaktan çıkarılmış, üniversite eğitimi içinde tanımlanmıştır. Böylece, ortaöğretim düzeyinde planlanan hemşirelik mesleği politik alan tarafından kar-maliyet hesaplarına (CHOMSKY, 2007) tabi tutulmuş ve mevcut haliyle ortaöğretim düzeyinde hemşire yetiştiren sağlık meslek lisesi türü milli eğitim için bir mali yük olarak algılanmıştır. Bu durum dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik'in ifadelerinde şöyle netlik kazanmıştır:

> "Selendi'deki Sağlık Meslek Lisesi'nde 5 öğrenci ve 4 öğretmen var. Bu son derece çarpık bir durumu ifade ediyor. Artık orada bir Anadolu Öğretmen Lisesi açtık. O okuldaki 5 öğrenci son sınıfta, bunları mezun edeceğiz. 8 tane sağlık meslek lisesi var, bunların çoğunu kapatacağız. Çünkü Türkiye'de 100 bine yakın, sağlık meslek liselerinden mezun olmuş iş bekleyen insanlar var. Halbuki, Avrupa Birliği ile uyum süreci içinde bundan sonra sağlık meslek liselerinden mezun olanlar ebe, hemşire ve sağlık memuru olamayacaklar, yüksek tahsil yapmadıkları sürece... Bu okullar bu anlamıyla eski fonksiyonunu yitirmiştir. Bunların yerine özellikle piyasaların, sektörün ihtiyaç duyduğu okullar açacağız." (T.C. BAŞBAKANLIK BASIN-YAYIN VE ENFORMASYON GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, 2005)

Bakanın bu açıklamaları doğrultusunda uygulamaya ise Milli Eğitim Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığı arasında yapılan bir protokolle sağlık meslek liselerinin Sağlık Bakanlığı'ndan Milli Eğitim Bakanlığı'na devri biçiminde başlanmıştır. Devir-teslim sırasında Bakan Çelik'in yaptığı açıklamalar devir-teslimin arkasındaki politikaları göstermesi açısından oldukça ilgi çekmiştir.

> "Başbakanımızın bizzat talimatıyla verimlilik, etkinlik ve tutumluluk prensiplerini hayata geçirmek için, kamu kaynaklarından maksimum düzeyde yararlanabilmek için böyle bir adım atılmaktadır... Bizim en önemli işimiz eğitimin kalitesinin artırılması olmalıdır. Aslında tek partiye dayanan bir hükümet olmamız Türkiye'nin büyük bir şansıdır. Bu yapısal reformları bir koalisyon hükümeti döneminde yapmanız mümkün değildir (MEB, 2010a).

280 sağlık meslek lisesinin Milli Eğitim Bakanlığı'na devrini içeren protokolde, MEB bünyesinde öğretmenlerin faydalanması amacıyla oluşturulan 400 yataklı Validebağ Öğretmenler Hastanesi'nin de Sağlık Bakanlığı'na devrini sağlamıştı.

> "Validebağ Öğretmenler Hastanesi 400 yataklı bir hastane olarak inşa edilmiştir. Ancak yaptığımız incelemelere göre 70 yataklı olarak hizmet verebilme kapasitesine sahiptir. Bu 70 yatağın da yüzde 40 – 45'i kullanılmaktadır. Bizim MEB olarak 400 yataklı bir hastaneyi tam teşekküllü olarak 24 saat ayakta tutabilmemiz için trilyonlarca lira yatırım yapmamız gerekir. Ama orada Sağlık Bakanlığı'nın imkânlarıyla çok daha verimli hizmet verilebilir." (MEB, 2010a).

Bu doğrultuda bakıldığında konuşmasının devamında Bakan'ın yaptığı açıklamalar, yapılan uygulamaların sadece sağlık meslek lisesi okul türünün eğitim problemi konusu ile ilgili olmadığı, konunun genel anlamda dönüşüm politikalarının temel anlayışı olan "kar-maliyet hesabı" kapsamında şekillendiğini ortaya koymuştur.

"Kar-maliyet hesabı" anlayışı temelinde sağlık meslek liselerine yönelik uygulamaya konulan politikalar Bakan'ın işaret ettiği gibi bu okullardaki eğitimin kalitesini arttırmak yerine bu okulların birçok sorun yaşamasına neden olmuştur.

Bu sorunların başında sağlık meslek liselerinin devrine karşı açılan dava doğrultusunda Danıştay'ın bu devir işlemini iptal etmesi (TÜRK SAĞLIK-SEN, 2010) sonrası bu okul türünün statüsü konusunda yaşanmıştır.

Konuyu yakından izleyen sendikalardan biri resmi internet sitesinde ortaya çıkan kargaşayı şu cümlelerle aktarmıştır:

> "Dün OKS ile öğrenci alan liselere öğrencileri yerleştirme işlemine başlamayı ve 16 Ağustos'a kadar tamamlamayı planlayan Milli Eğitim ne yapacağını şaşırırken, Sağlık Bakanlığı ile birlikte bir çıkış yolu arıyor. Şu an üç alternatif üzerinde duruluyor: Yerleştirme işlemleri sağlık meslek liseleri 'yok sayılarak' yapılacak; Sağlık Bakanlığı'na geçen liseler için yeni bir protokol imzalanarak yerleştirmeler Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılacak veya tercih edenlerin bilgileri Sağlık Bakanlığı'na verilerek yerleştirmeler bu bakanlık tarafından yapılacak." (TÜRK SAĞLIK-SEN, 2010)

Ardından bu kez çıkarılan 5450 Sayılı Kanunla sağlık meslek lisesi türü yine MEB'e devredilmiştir (MEB, 2010b).

Statüsü problemi kanunla çözülmesine rağmen bu kez okul türünün Milli Eğitim Bakanlığı'nda bağlı bulunması gereken genel müdürlük konusunda, okul türü kapsamına alınacak programlarda ve öğretmenlerin özlük haklarında yaşanmıştır. Yapılan uygulamalar ise yine davalık olmuştur (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2010).

Gazetelere yansıyan haberlere göre Milli Eğitim Bakanlığı bu okul türü ile ilgili yeni bir karar vermiştir. Bu okulların tamamının Anadolu Sağlık Meslek Lisesi adı altında toplanacağı bu haberlerde vurgulanmıştır (ZAMAN GAZETESİ, 2010).

Sağlık meslek lisesi okul türünü yakından ilgilendiren politik alandaki bu gelişmeler kuşkusuz bu okul türünün uygulamalarına da yansımış olduğu, bu okul türünü temsil eden okulun eğitim bileşenlerinin ifadelerinden ve deneyimlerinden anlaşılmıştır.

Okul müdürünün aktardıklarına göre okul, sağlık memurluğu, ebelik ve hemşirelik olmak üzere üç dalda sağlık alanının ihtiyaç duyduğu ara eleman yetiştirmek üzere Sağlık Bakanlığı bünyesinde 1987'de açılmıştı. Önceleri yatılı eğitim yapan bu okulda anastezi, tıbbi sekreterlik, diş teknisyenliği gibi alanlar da varmış. Bunun yanında bazı alanlar Anadolu türü altında açılmış. Bu nedenle okul iki binadan oluşmuştu. Okul müdürünün verdiği bilgilere göre, sağlık bakanlığına bağlı olduğu zaman, oradan aldığı desteklerle okul, geniş bir alt yapıya ve teknolojik donanıma sahip olmuştu. Fakat, politik iktidarın kararı doğrultusunda Sağlık Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında bir protokol yapılmıştır. Bu protokole işlerlik kazandıran yasal değişiklik sonucunda okul, Milli Eğitim Bakanlığı kapsamına alınmıştır. Bu değişilikle birlikte hem okuldaki eğitim anlayışı ve işleyişi olumsuz yönde değişmiş hem de bu okuldan mezun olan öğrencilerin beklentileri olan "iş güvencesi" ortadan kalkmıştır. Artık bu okuldan mezun olan öğrenciler doğrudan hastanelere atanmayacaklardı. Atama yerine onlar da devlete bağlı her hangi bir hastanede ya da kuruluşta çalışmak için konulan Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girmek zorunda kalmışlardı.

2006 yılına kadar Sağlık Bakanlığı'na bağlı olarak işlev gören bu okul türü 2006 yılında yapılan bir yasa değişikliğiyle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış olduktan sonra bu okul türünü temsil eden okulda yaşananlara ilişkin, kendisi de sağlık alanında yetişen okul müdürü (vekil) şöyle aktarmıştır.

> "Burada (bu okul türünde) verilen eğitim hiçbir yere (başka okul türlerine) benzemez. Sağlık hepimiz için çok önemlidir. Öncelikle çocuklara (öğrencilere) bunu bir yaşam biçimi olarak veririz. Zaten buraya gelen çocuk da (öğrenci) bu bilince sahip olarak geliyor olması bizim bu konudaki çabalarımızın sonuç vermesini

kolaylaştırıyor. (İkinci olarak), öğrenci sadece okulda eğitim almıyor. Uygulamalarda da (hastaneler, sağlık ocakları, laboratuarlar gibi) eğitim alıyor. Burada (okulda) belli bir teorik bilgiyi alan öğrenci, üst sınıflarda hastanelerde, sağlık ocaklarında, bazı laboratuarlarda bu bilgisini uygulamaya döküyor. Tabii ki, uygulamalarına bağlı olarak da yeni şeyler öğreniyor. Öğrendiklerini ise burada (okulda) bizlerle heyecanla paylaşıyor. Yani çocuk (öğrenci) yaptığı işle bütünleşiyor. Zaten bu olmazsa bu meslekte başarılı da olunmaz."

Uzun süredir bu okulda görev yapmış bir meslek dersi öğretmeni ise bu durumu destekler bir biçimde şöyle ifade etmiştir.

"Burada (bu okul türünde) verilen eğitim hiçbir yere (başka okul türlerine) benzemez. Sağlık hepimiz için çok önemlidir. Öncelikle çocuklara (öğrencilere) bunu bir yaşam biçimi olarak veririz. Zaten buraya gelen çocuk da (öğrenci) bu bilince sahip olarak geliyor olması bizim bu konudaki çabalarımızın sonuç vermesini kolaylaştırıyor. (İkinci olarak), öğrenci sadece okulda eğitim almıyor. Uygulamalarda da (hastaneler, sağlık ocakları, laboratuarlar gibi) eğitim alıyor. Burada (okulda) belli bir teorik bilgiyi alan öğrenci, üst sınıflarda hastanelerde, sağlık ocaklarında, bazı laboratuarlarda bu bilgisini uygulamaya döküyor. Tabii ki, uygulamalarına bağlı olarak da yeni şeyler öğreniyor. Öğrendiklerini ise burada (okulda) bizlerle heyecanla paylaşıyor. Yani çocuk (öğrenci) yaptığı işle bütünleşiyor. Zaten bu olmazsa bu meslekte başarılı da olunmaz."

Öğretmenin ifadelerinden de anlaşılmış olduğu gibi, bu okul türünde verilen eğitimin özünde öğrenciyi doktor, hemşire, laborant, teknisyen olmasından çok, sağlık alanının gerektirdiği özel, derin ve hassas bilgilerle donanarak bu alandaki ihtiyaca cevap verecek etkinliği başarıyla gerçekleştirmektir.

Çalışma kapsamında sağlık meslek lisesi okul türünü temsil eden okulda yapılan görüşmelerde dikkat çeken bir başka nokta da öğrencilerle ilgiliydi. Bu okul türünü tercih eden öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, çeşitli biçimlerde de olsa bu okul tütünde kazanacakları bilgiye ilişkin ihtiyaçlarının henüz bu okul türlerine gelmeden kendilerinde oluştuğu görülmüştür. Kimi annenin ve/veya babasını, kimi dedesinin ve/veya ninesinin gibi aile büyüklerinin, kimi teyze, amca gibi yakın akrabalarının yaşadığı sağlık sıkıntılarına şahit olmuşlar. Hem kendilerine yapılan telkinler üzerinden hem de duydukları sorumluluk üzerinden bu sıkıntılara çözüm getirecek bilgiyi ve bu bilgiyle donanmış mesleği elde etmek için bu okul türünü tercih etmişlerdi. Ayrıca bazı öğrenciler de ileride kendileri de bu tür sağlık sıkıntılarını yaşayabilecekleri ihtimallerini göz önünde bulundurdukları için bu okul türünü tercih etmişlerdi. Bu doğrultuda onuncu sınıfta bir kız öğrencinin yaşadığı deneyim anlamlıydı.

"Ben bu okula ileride çocuk sahibi olunca çocuğuma daha sağlıklı bakabilmek için geldim. Mesela, benim bir ablam var. Aslında kuzenim. Yani teyzemin kızı (sınıfta gülüşmeler ve laf atmalar oluyordu). Onun küçük bir bebeği olmuştu (gülüşmeler devam ediyordu). Bir gün bize gelmişlerdi. Bebek hastaydı. Annemler bebeğin üşütmüş olduğunu söylerken, ablam şimdi hatırlayamadığı bir kelime söyledi. Hastalığının nedeni buymuş. Ablam hemşireydi. İbni Sina Hastanesi'nde çalışıyordu. Bebek annemin kucağındaydı. Hep ağlıyordu. Birden sustu. Tam o anda ablam da sofrayı kaldırıyordu. Bebeğin sesini kestiğini görünce, sandı ki bebek uyudu. Bebeğe bakar bakmaz telaşla ve ağlayarak "çocuk havale geçiriyor" dedi ve bebeği hemen musluğa soğuk suya tuttu. O arada ev karıştı. Eniştemler arabayla çocuğu hastaneye yetiştirdiler. Bebek kurtuldu. Ateşten dolayı havale geçirmişti. Sonradan öğrendik ki, eğer ablam bebeğin kafasını soğuk suyun altına tutmasaymış bebek ölebilirmiş ya da sakat kalabilirmiş. Bu olay beni çok etkiledi. Ben de ablam gibi hemşire olmaya o zaman karar verdim. Yarın kim bilir benim çocuğum da hasta olursa ablam gibi onun zarar görmemesi için daha bilgili olmuş olacağım ve onu kurtaracağım." (bu arada sınıfta başta var olan gülüşmeler ve laf atmalar yerini tam bir sessizliğe bırakmıştı).

Gelinen noktada kuruluşundan günümüze kadar geçen sürede politik alanın müdahalesi olmadığı dönemlerde özellikle sağlık alanında istihdam edilecek nitelikli işgücünü (özellikle hemşire) yetiştirmek amacıyla açılan sağlık meslek lisesi türü eğitimin kalitesi, tercih edilme düzeyi, mesleği uygulayabilme imkânları açısından örnek meslek okulu türü olarak değerlendirilmiştir. Bunun en önemli nedeni ise, bu meslek alanının en üst örgütü olan Sağlık Bakanlığı ile bu mesleğin istihdam alanları olan hastaneler arasında oluşturulan koordinasyon olduğu düşünülmüştür. Bu koordinasyonun

başta iş güvencesi olmak üzere, eğitim sürecindeki uygulamalara personel (doktor/hemşire) ve yer (hastane) desteği içermenin yanında, araç-gereç ve mali desteği de içermesi hem eğitim personeli üzerinde, hem öğrencilerin bu okul türünü tercihleri ve eğitim süreci üzerinde hem de velilerin tercihleri üzerinde son derece olumlu bir motivasyon oluşturduğu düşünülmüştür. Fakat eğitim alanına yönelik GATS'la başlayan ve onu tamamlayan uluslar arası anlaşmalara, sözleşmelere, stratejiler vb. dayanarak politik alanın eğitim alanına yönelik ortaya koyduğu dönüştürücü politikalar özellikle bu alandaki işleyişi, eğitim kalitesini, motivasyonu olumsuz yönde etkilediği düşünülmüştür. Bu nokta okul müdürünün aşağıda belirtilen görüşleri ve deneyimleri oldukça anlamlı olmuştur.

> "Aslında bu okullardaki değişimin altında temel olarak iki neden var. Birincisi bu okullara hem teknolojik yatırım gerektiği için, hem de bu okulların yatılı eğitim vermesi açısından devlete yük getiriyordu. İkincisi, LİMME (Lise Mezunlarına Meslek Edindirme) projesi kapsamına alınan bu okullarda liseden mezun olanlar hemen işe girebiliyorlardı. Daha sonra ortaya konulan "modüler eğitim" projesi nedeniyle eski proje olan LİMME kaldırıldı. Bu doğrultuda bizim okul türümüz de Sağlık Bakanlığı bünyesinden çıkarılıp, Milli Eğitim Bakanlığı Sağlık İşleri Daire Başkanlığı'na bağlandı."

Okul müdürünün aktardığına göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından LİMME Projesi'nin sona erdirilmesi ve özellikle Avrupa Birliği Standartları kapsamında yardımcı sağlık personeline yönelik meslek olarak tanımlanan hemşirelik mesleği dört yıllık yüksek okul düzeyine çıkarılınca bu okulların kapatılması da dâhil, bu okullara ilişkin yeni düzenlemeler yapılmıştır. 2006 yılında yapılan düzenlemelerle bu okulun sağlık alanındaki işlevi ve önemi büyük ölçüde ortadan kalkmıştır. Meslek garantileri yeni düzenlemelerle ellerinden alınmıştır. Oysaki özellikle Türkiye'nin taraf olduğu GATS, uluslar arası ticari ilişkilere açılan bir mesleki alan olarak sağlık alanının kalitesinin uluslararası düzeyde aktivite gösterecek işgücünün yetiştirilmesini önerilmiştir (T.C. AVRUPA BİRLİĞİ BAKANLIĞI, 2012). Bu doğrultuda Türkiye'de eğitim alanına yönelik uygulamaya konulan dönüşüm politikaları uluslararası geçerliliğe sahip standartları içerecek düzeyde eğitim kalitesine yansımış olmalıydı. Fakat gelinen noktada, politikalarda ifade bulan sağlık alanındaki eğitim kalitesini yükseltici standartlar gerçekleşmemiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen izlenime göre bu alana ilişkin eski işleyiş aranır olmuştur.

Sağlık Meslek Lisesi Türünü Temsi Eden Okulun Altyapısı ve Sosyal, Ekonomik, Kültürel ve Politik Konumu

Çalışma kapsamında sağlık meslek lisesi okul türünü temsil eden okula gidildiğinde, okulun iki binadan oluştuğu, geniş bir bahçesinin olduğu görülmüştü. Okul 1987 yılında açılmış olduğunda etrafı boş araziyken şimdi ise etrafı yüksek konutlarla çevrilmişti. Bu görüntüsüyle daha çok mahalle arasındaki bir ilköğretim okulunu andırmıştır. İdareci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okulun, Sağlık Bakanlığı'na bağlı olduğu süre içerisinde, Sağlık Bakanlığı Sağlık İşleri Daire Başkanlığı tarafından desteklendiği, bu nedenle bina ve malzeme donanımı açısından oldukça iyi olduğu ifade edilmiştir. Fakat Sağlık Bakanlığı'ndan Milli Eğitim Bakanlığı'na devredildikten sonra iki binadan biri kullanılmamaya başlanmış. Bunun nedeni yapılan politik ve bürokratik düzenlemeler sonucunda okulda bazı bölümlerin kapatılmış olması ve öğrenci sayısının azalmış olmasıydı. Okul idarecileriyle ve öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre, kullanılmayan binada çok değerli sağlık araç ve gereçleri varmış. Ne yazık ki bunlar paslanmaya terk edilmiş. Bunun dışında yeterli ödenek sağlanmadığı için okulda ekonomik sıkıntılar baş göstermiş. Bu durumun, okul idaresinin velilerden (zorunlu) "bağış", öğrencilerden de "katkı" parası almasına neden olduğu ifade edilmiştir.

Yapılan devir teslimi ve yasal değişiklikler okuldaki personel kadrosu üzerinde de olumsuz etki yapmış. Kapatılan bölümler ve azalan öğrenciler nedeniyle kadrolu öğretmen sayısı da düşmüştür. Bu durum birçok öğretmenin okulda kadro fazlası konumda kalmasına neden olmuştur.

Yapılan görüşmelerden edinilen bilgilere göre veliler açısından mesleğin sağlık açısından özel bir önemi olduğu belirtilmiştir. "Hiç olmazsa bize de yardımı dokunur" anlayışı velilerin bu mesleğe özel önem vermelerinin nedenlerinden biri olarak anlam bulmuştur. Bunun yanında iş güvencesi olan ve "iyi" gelir getiren bir meslek olması, bu konuda iş güvencesi ihtiyacı olan velileri bu okula yönlendirmiş olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerle ve velilerle yapılan görüşmelerde velilerin, daha çok lise düzeyinde eğitimleri olduğu ve bir kamu kurumunda alt düzey memur olarak çalışmış oldukları görülmüştür. Öğrencilere babalarının, annelerinin ne iş yaptıklarına ilişkin sorulan soruya öğrenciler genelde, "memur" olarak cevap vermiş olmaları bu çıkarımı desteklemiştir. Bunların yanında işsiz olan veliler de olmuştur. Fakat genelde bu okulun veli profili daha çok orta-alt düzey bir görüntü vermiştir. Genelde sabit gelirleri olan velilerdi. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, annelerinin ev hanımı olduğunu söylemişlerdi.

Aile içi ilişkilere gelince, öğretmenlerin ve öğrencilerin aktardıklarından anlaşıldığı kadarıyla, bu okula devam eden öğrencilerin ailelerinin geleneksel değerler üzerinden biçimlendiği kanaatine varılmıştır. Bu nedenle büyük bir çoğunluğu kız olan bu öğrencilerin aile içinde daha çok anneleriyle ilişki kurduklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan görüşmeler üzerinden bakıldığında okul sosyal çevresini oluşturan veli profili ile okulun bulunduğu semtin toplumsal örgüsü arasında ekonomik, sosyal ve kültürel paralellikler var olduğu düşünülmüştür. Bu algılanımda okulun bulunduğu semtin öncelikle bir gecekondulaşmaya tabi olduğu, ardından bu gecekonduların hızla apartmanlaşmaya dönüştüğü ve düşük gelirli alt memur kesiminin bu apartmanlardan konut edinmeleri, bunların arasında bu okula devam eden öğrenci velilerinin de olması etkili olmuştur.

İdarecilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin aktardıklarına göre okul-veli ilişkilerinde istendik düzeyde verimlilikte bir etkileşim gerçekleşmediği anlaşılmıştır. Örneğin, erkek veliler iş mazeretlerini göstererek veli toplantılarına ya da öğretmenlerle çocuğu hakkında bilgi almak amacıyla birebir görüşmelere pek gelemiyorlarmış. Görüşmelere sık olmasa da kadın veliler katılıyormuş. Kadın veliler ise daha çok ev kadını konumunda olmuşlar. Bu durumun okuldaki eğitimin niteliğini artırmak amacıyla okul-veli işbirliğini yeterli düzeyde kurulmasına engel oluşturmuş olduğu özellikle okul idarecileri tarafından belirtilmiştir. İfade edilmese de espri düzeyinde de olsa "veli toplantıları para toplamak için yapılıyor" biçiminde velide oluşan algı, okul ile veli arasındaki kopukluğun bir başka nedeninin de, okulun kendi ihtiyaçlarını gidermek için veliyi finansman kaynağı olarak gördüğünü düşündürtmüştür.

Tüm bu bulgular ışığında düşünüldüğünde, sağlık meslek lisesi türüne devam eden öğrencilerin velilerinin sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve sosyo-politik görünümünün düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu veli görünümünü, GATS ve buna dayalı uluslar arası anlaşmalarda eğitim alanına ilişkin iş güvencesini ortadan kaldıran, kurumsal destekten muaf bir meslek alanında eğitim görme imkânlarını zorlaştırmıştır. Bu noktada eğitimin kalitesi doğrultusunda olması gereken okul-aile işbirliği okulun finansmanı noktasında algılanması eğitimin kalitesine olumsuz yansıdığını düşündürtmüştür. Sonuçta sağlık meslek lisesi türü özelinde ortaya çıkan eğitim kalitesizliği GATS'ı tamamlayan uluslar arası bir anlaşma olan Lizbon Stratejisi'nde orta ve uzun vadeli eğitim planlarındaki kaliteli eğitim beklentisine (T.C. AVRUPA BİRLİĞİ BAKANLIĞI, 2012) cevap vermediği düşünülmüştür. Bunun yanında kaliteli bir eğitim sürecinden ve iş güvencesinden yoksun olarak mezun olan öğrencilerin yine aynı uluslararası stratejide hedeflenen uluslar arası akışkan emek gücü standardına ulaşmış bir aktif vatandaş düzeyine ulaşamamış olacaktır. Ayrıca bu düzeyde mezun biri, hem ulusal düzeyde hem de uluslar arası düzeyde aktif (değişken/esnek) istihdam alanının ihtiyaç duyduğu esneklikte ve çeşitlilikte özel eğitim (kurslar v.b.) alanından da faydalanamayacağından

bahsedilen strateji kapsamında yer alan hayat boyu öğrenme ve ulusal ve/veya uluslar arası emek gücü hareketliliği imkânından faydalanma noktasında eşit imkanlardan mahrum kalmış olacaktır. Ortaya çıkan bu durum eğitim alanına ilişkin söz konusu uluslararası anlaşmalarda öngörülen hedeflerle çelişmiş olduğu gözlemlenmiştir.

Sağlık Meslek Lisesi Türünü Temsil Eden Okuldaki İdareci (Müdür) Profili ve Okulun Bürokratik Makamlarla Olan İlişkisi

Okul müdürü ile yapılan görüşmede kendisinin okulda vekil olarak çalışmış olduğu görülmüştür. Aktardığına göre okul müdürü Sağlık Bakanlığı'nın değişik kademelerinde uzun yıllar görev yapmış, bu okula görevlendirildiğinde bu birikiminin kendisine çok faydası olduğunu söylemiştir. Edinilen izlenime göre okul Sağlık Bakanlığı'na bağlıyken, okul müdürü bu bakanlık içinde edindiği deneyimleriyle ve kurduğu ilişkilerle öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikle staj yerlerinde yaşadıkları sıkıntıları gidermede çok yeterli biri olarak işlev görmüştür. Fakat, bir kadın öğretmen ile birebir yapılan görüşmede, ilk önce okul müdürünün "fena biri olmadığını" belirtmesine ek olarak, "keşke bu iyi halini ders programlarını yaparken de gösterse" demesi, okul müdürünün öğretmenlerin çalışmalarını pek kolaylaştırmadığı biçiminde yorumlanmıştır. Ayrıca hem birebir yapılan görüşmede hem de öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesinde anlatılanlara ve edinilen izlenime göre okul müdürünün, bürokratik konulara titizliğinin rahatsızlık boyutuna ulaştığı sezinlenmiştir. Okul müdürünün oluşturduğu bu rahatsızlığın öğretmenler tarafından "yine de fena bir insan değil" yargısı çerçevesinde değerlendirilmiş olması, okul müdürünün davranışlarında ve tutumlarında birbirleriyle çelişen durumların öğretmenlere yansıdığı biçiminde algılanmıştır. Odak grup görüşmesinde öğretmenlerin aktardığına göre özellikle ders programları ve okul nöbetleri çizelgeleri oluşturulurken bazı mazeretlerinin dikkate alınmasını isteyen öğretmenlere okul müdürünün çok da sempatik olmayan bir tavırla yasa ve yönetmeliği hatırlattığı genel bir görüş olarak ortaya çıkmıştır. Bunun dışında normal insan ilişkilerine bakıldığında okul müdürünün "arayıp, soran, dinleyen nasihat veren babacan" tutum ve davranış sergilediği ifade edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde okul müdürünün öğrencilerle olan ilişkilerinin de benzer bir görüntü sergilemiş olduğu düşünülmüştür. Öğrencilerin "okul müdürümüz iyi ama çok sert biridir. Çok disiplinlidir. Ama yine de bizim iyiliğimizi düşünüyor" biçiminde okul müdürü hakkındaki görüşleri bu biçimde yorumlanmıştır.

Öğretmen ve öğrencilerin yargıları üzerinden okul idarecisinin tavrı değerlendirilirse, okul idarecisinin tutum ve davranışlarını okul sosyal bileşenlerine yansımasının çelişki olarak algılanmış olması, eğitim politikalarının denetimci ve dayatmacı yanının uygulamanın en alt kademelerine kadar kendini hissettirmiş olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Daha çok okul idarecilerinin ve öğretmenlerin deneyimlerine bakılırsa, okulun bürokratik kademelerle ilişkileri de "devir öncesi ve devir sonrası" olarak iki farklı süreç üzerinden biçimlendiği biçiminde düşünülmüştür. Okul, Sağlık Bakanlığı'na bağlıyken kendisi de sağlık alanından gelen okul müdürü, okulun bağlı bulunduğu Sağlık İşleri Daire Başkanlığı'ndaki bürokratik düzeylerin hemen hepsiyle ilişki kurabildiğini, bu ilişkiler bağlı olarak okullarına önemli parasal, bürokratik ya da araçsal destek aldıklarını belirtmiştir. Örneğin, üçüncü sınıf öğrencilerinin farklı sağlık kuruluşlarında staj görebilmeleri için gerekli yasal desteğin okulun bağlı olduğu Sağlık Bakanlığı'ndan alabiliyorlarmış. Bunun yanında okulda zaman zaman seminer ya da konferans vermek için yapılan doktor davetleri için de az miktarda da olsa parasal bir destek alıyorlarmış. Buna karşın okul Milli Eğitim Bakanlığı'na devredildiğinde okulun bakanlık bürokratik kademeleriyle olan ilişkileri ise farklılaşmıştır. Özellikle okul müdürünün aktardığına göre okul Milli Eğitim Bakanlığı'na

devredilince okulun bakanlığın bürokratik makamlarından destek isteği daha çok cevabı uzun süre alan resmi dilekçelere dönüşmüştür. Bu dilekçelerin büyük bir kısmı ise "yeterli ödenek yok, başınızın çaresine bakın" anlamından cevaplar içerdiği belirtilmiştir. Bürokratik makamlardan okula yönelik isteklerde ise yazılı olmaktan çok, çeşitli telefonlar üzerinden olmuştur. Özellikle kayıt dönemlerinde bu görüşmeler "veli kayırma" doğrultusunda "bürokratik baskı" anlamında olduğu ifade edilmiştir.

Tüm bu bulgular üzerinden bakıldığında sağlık meslek lisesi türünü temsil eden okul sosyal bileşenlerinin pratikleri ve deneyim üzerinden açıkça şu görülmüştür: Eğitim alanına ilişkin dönüşüm politikalarının ortaya önerdiği standartlar sadece"kar-maliyet hesapları" doğrultusunda bu okul türüne yansımıştır. Bu anlayışla üretilen politikalarla Milli Eğitim Bakanlığı'na devir edilen okulların merkezi bütçeye maliyeti düşürülmenin yanında maliyetinin bir kısmı veli üzerinden desteklenmiştir. Öte yanda temelde kar-maliyet üzerinden işleyen bahsedilen standartlaştırma, çalışma alanı içindeki ilişkiler üzerinde hukuksal bir işleyiş yerine bir iltimas/kayırma-dayatma biçiminde kendini gösterdiği düşünülmüştür. İlginç olan GATS ve onun tamamlayıcı anlaşmaları, stratejileri vb. içinde pratikte ortaya çıkan hukuksuzluğa ilişkin açıklayıcı ya da düzenleyici bir öneri yer almamıştır.

Sağlık Meslek Lisesi Türünü Temsil Eden Okulda İşleyen Eğitim Süreci

Sağlık meslek lisesi okul türünde işleyen eğitim sürecindeki eğitim anlayışına bu okul türünü temsil eden okul özelinde bakıldığında, eğitim anlayışının iki süreç üzerinden iki farklı anlayışa ayrılmış olduğu görülmüştür. Birinci süreç, okulun sağlık bakanlığına bağlı olduğu dönemi içermiştir. Bu dönemdeki eğitim anlayışı, bu okuldan mezun olan öğrencilerin "atama yöntemiyle" kamuya ait bir sağlık kuruluşunda çalışabilen ara elemanlar olmaları üzerinden anlamlandırılmıştır (ULUSOY, M. F. 1998). Bunun anlamı, mezuniyetten sonra doğrudan iş güvencesi olmuştur.

Konu, sağlık alanı olunca, bu okuldaki eğitim kalitesi de daha fazla önem kazanmıştır. Fakat yapılan protokol sonrasında okulun milli eğitim bakanlığına devri sonrasında eğitim anlayışı değişmişti. Buradaki öğrenciler artık işlerinin garantili olmadığını düşündükleri için, bu işi yapabilmek için üniversiteye gitmeleri gereğine inanmışlardır. Dolayısıyla bu okulun işlevi, üniversite üzerine kaydırılmıştır. Fakat öğrenci sayısı az olduğu için ve özel sağlık alanının duyduğu ihtiyaç nedeniyle bu okullardaki öğrencilerde yine de belli düzeyde bir başarı hedefi konulmasına neden olmuştur. Bu konuda özellikle öğretmenlerin "bakın sizin işiniz insanın direkt sağlığı ile ilgilidir. Eğer iyi yetişmezseniz, donanımlı olmazsanız başkasının vebalini taşırsınız" gibi uyarları öğrenciler üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu duruma bir öğrenci şu ifadeleriyle örnek göstermiştir.

> "Sonuçta biz bu işi yapacağız. Yarın bir hastanede çalışırken, bir hata yaparsak, bu hastanın hayatına mal olabilir. Öğretmenlerimiz de bu konuda bizi çok uyarıyorlar. Bu nedenle hem derslerimize çok çalışmalıyız hem de stajlarda (uygulamalarda) başarılı olmalıyız. Hem zaten bunu yapamazsak sınıfı geçeceğimizi zannetmiyorum. Geçen yıl (9. sınıftayken) biraz boşladım. Az daha kalıyordum. Öğretmenlerimiz çok titiz. Gözümüzün yaşına bakmıyorlar. Bu nedenle bu sene okula daha fazla önem veriyorum."

Sağlık meslek liseleri okul türünü temsil eden okul üzerinden bakıldığında, üretilen politikalarla yapılan dönüşümlerden olumsuz etkilenmesine rağmen, hem mesleğin insan hayatıyla doğrudan ilgili olması hem de bu konuda öğretmenlerin öğrencilerde oluşturdukları farkındalıklar, bu okul türünde yapılan eğitimin kalitesinin hala belli bir düzeyde olduğuna ilişkin bir kanaat oluşturmuştur. İlginç olan, bu meslek konusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin gösterdikleri hassasiyetin, politika üreticileri ve bürokratlar tarafından yeterince desteklenmediğinin görülmüş olmasıydı. Ortaya çıkan bu durum ise, bu okul türlerinde eğitimin kalitesinin yükseltilmesine yönelik politik yetkililerin ileri sürmüş oldukları görüşlerin pratikte geçerlilik kazanmamış olmasıydı. Bu açıdan bakıldığında politik yetkililerin bu söylem ve eylem farklılaşmalarının arkasında 1980'li

yıllarla başlayan kar-maliyet hesaplarının ne derecede etkili olduğunu göstermiştir. (MEB, 2010a). Uzun bir alıntı üzerinden aktarılan okul müdürünün ifadeler bu çıkarımı desteklemiştir.

> "Yapılan değişiklikten sonra okulumuzda sadece anastezi teknisyenliği ve hemşirelik alanlarında eğitim verilmeye başlandı. Yeterli ödenekten yoksun kaldık. Bu durum öğrencilerin uygulama derslerine olumsuz yansıdı. Biz öğrencileri uygulama için okul yerine hastanelere götürüyorduk. Orada doktorların ve hemşirelerin gözetiminde staj görüyorlardı. Hastanelerde "döner sermaye" uygulaması başlayınca doktorlar öğrencilerle ilgilenirken geçirecekleri vakti hasta görüşmelerine ayırdıkları için hastane yönetimleri "doktor olmadan öğrenciler sıkıntı çeker" gerekçesiyle hastanelerdeki öğrenci stajlarına zorluk çıkardılar. Bunun yanında Sağlık Bakanlığı'nın desteğiyle okulumuza belli bir ücret karşılığında doktor çağırabiliyorduk. Şimdi o da bitti. Öğretmenlerin ek ders ücretleri meslek lisesi mevzuatına göre yapıldığı için artk öğrencilerle yaptıkları herhangi bir hazırlık çalışmasında ek ücret alamıyorlar. Bu da öğretmenlerde bir moral (motivasyon) bozukluğuna, bir gevşemeye neden oldu. Tabi bu durum eğitim kalitesine de olumsuz yansıdı. Veli buraya "çocuğum mezun olduktan sonra iş sahibi olacak" diye gönderiyordu. Şimdi bu garanti de ortadan kalkınca okula sıcak bakmıyor. Sayımız hızla düştü. Şu an bir binamız atıl durumda. Bir çok öğretmenimiz de norm kadro fazlası olarak başka okullarda görevlendirmelerle çalışıyor. Hepsi çok değerli öğretmenler. Burada çok iyi şeyler yapıyorlardı. Kaldırılan bölümlerin kullandığı bir çok malzeme atıl durumda."

Bunun yanında yapılan politik uygulamalar sonucunda sağlık meslek liseleri türü kapsamında daha önce eğitimi yapılan bölümlerin kapatılmış olması ya da statülerinin değiştirilmesi, öğretmenlerin özlük hakları gibi konularda öğrencilerin ve öğretmenlerin zarar gördüğüne ilişkin eleştiriler oluşmakla kalmamış, bu konuda davalar açılmıştı. Açılan davalar ise bir kısım sorunu çözmenin ötesinde adeta politik yetkililere bir adım sonrasını tarif eder nitelikte olmuştur. "Sağlık Meslek Liseleri Kanunsuz Yönetiliyor" (memurlar.net, 2010) biçiminde yapılan eleştiriler ise sorunun hala çözülmüş olmadığını göstermiştir.

Bu doğrultuda, gelişmiş ülkelerle yarışabilmenin çok önemli kamu kaynakları olarak görülen sağlık ve eğitimin verimlilik, etkinlik ve sorumluluk kapsamında kullanılması (MEB, 2010a) gerekçeleriyle Sağlık Bakanlığı'ndan Milli Eğitim Bakanlığı'na devriyle sağlık meslek lisesi türleri için yeni süreç başlamış olduğu görülmüştür. Bu süreçte bu okul türünün açılmasının var oluş nedenleri ve tercih nedenleri olarak görülen hemşirelik ve ebelik alanları çeşitli tartışmalara ve karşı çıkışlara rağmen yapılan yasal düzenlemelerle kaldırılmıştır. Fakat sağlık meslek lisesi okul türü içinde bulunan ve bu türle özdeşleşen bu alanlarda eğitim alan öğrencilerin bir üst öğrenim olan üniversitede kendi alanlarının devamı olan bu bölümlere geçişleri kolaylaştırılmamıştır.

En çok tercih edilen bölümlerin sağlık meslek lisesi okul türü programından çıkarılması, yerine daha çok özel sermaye alanın ilgi gösterdiği sağlık alanının yan kuruluşları (özel hastaneler, poliklinikler, rehabilitasyon merkezleri gibi) için gerekli personelin sahip olması gereken bilgileri içeren bölümlerin açılması bu okullara olan ilgiyi düşürmüştür Ortaya çıkan bu durum nitelik ve verimlilik arttırmak söylemiyle bu okul türünde dönüşüme neden olan yasal düzenlemelerin gerçek amacının sağlık alanının ihtiyacını karşılayacak olan nitelikli bir eğitim ortamını oluşturmak değil, bu alanı özel girişimciliğe özendirmek ve onun çıkarı doğrultusunda emek gücünü az maliyetle yetiştirmek olarak düşünülmüştür. Bu durum, Lizbon Stratejisi'nde eğitim alanına ilişkin uzun vadeli "hareketliliğin teşvik edilmesi, aktif vatandaşlığın desteklenmesi" ((T.C. AVRUPA BİRLİĞİ BAKANLIĞI, 2012:2) önermelerine uygun bir sonuç olması dolayısıyla dikkat çekmiştir.

SONUÇ

Gelinen noktada, eğitim alanına ilişkin ortaya konulan yani politikalarda sağlık alanında mesleğin en üst örgütü ile uygulama alanları arasındaki koordinasyondan bu okul türünün çıkarılmış olmasının, bu okul türünde verilen eğitimin kalitesini düşürdüğünü düşündürtmüştür. Özellikle iş güvencesi motivasyonunun mesleki eğitimin kalitesine olumlu yansımasının, "nitelikli bir emek

gücünün iş güvencesine ihtiyacı olmadan kendine hem ulusal hem de uluslar arası düzeyde istihdam alanı bulur" anlayışı üzerinden anlam bulan aktif vatandaş yetiştirme eğitim anlayışında yer verilmemesi yeni eğitim politikalarının en önemli başarısızlık nedenlerinden biri olduğunu düşündürtmüştür. Bulgulara dayalı oluşan kanaate göre, *aktif vatandaşlık eğitimi anlayışı* içine iş güvencesinin konulmamasının nedeni ise, GATS'ın temel önermesinde ortaya konulduğu gibi eğitim alanının artık temel ticari anlayış olan "kar-maliyet hesaplarına" dayandırılmış olmasıdır. Bu yeni anlayışta "aktif vatandaş" uluslararası akışkanlıkta ekonomik anlamda üretim aracı olmanın yanında tüketim aracı olarak da anlam bulduğu düşünülmüştür. Öte yanda bu okul türüne ilişkin dönüşüm politikalarının mali açıdan ise devlet kurumuna maliyeti düşük olacak biçimde planlandığı kanaatine varılmıştır. Yeni politikaların bir başka etkisi de kalitesiz eğitimin kendisinde oluşturduğu eksikliği gidermek için mezun olan öğrenciye özel eğitim alanlarının kurslarının yönlendirmiş olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında; iki temel sonuç ön plana çıkmıştır: Birincisi, sağlık meslek lisesi türüne yönelik yeni politikalar kar-maliyet eksenli anlam bulmuştur. İkincisi, GATS'ta hedeflenen uzmanlık tanımı Türkiye'de mevzuat değişikliğiyle dört yıllık fakülte bitirme üzerinden anlam bulmuş olmanın yanında bu uzmanlık alanlarının iş güvencesinden çıkarılmış olmasıdır. Bu iki neden hızla sağlık meslek lisesi türünün yapısının değişmesine ve eğitim kalitesinin hızla düşmesine neden olmuştur. Bunun sonucunda hayat boyu öğrenme söylemi kapsamında öğrenciler özel eğitim alanının müşterileri, özel sağlık alanının da düşük ücretli aktif emek gücü olmuştur Ortaya çıkan bu sonuç ise ortaöğretim düzeyinde sağlık alanında yaşanan dönüşümün, GATS'ta hedeflenen uluslararası standartlarda beklentilere cevap verecek aktif bir emek gücünün oluşumunu sağlayamadığı biçiminde yorumlanmıştır.

KAYNAKÇA

CHOMSKY, N. (2007), Demokrasi ve Eğitim, Ed. C.P. Otero, Çev. Ender Abadoğlu ve Diğerleri, bgst Yayınları, İstanbul

GELİRLER İDARESİ BAŞKANLIĞI (2009), GATT Bilgilendirme Rehberi, Yayın No:95

ULUSOY, M. Filiz (1998), Türkiye'de Hemşirelik Eğitiminin Tarihsel Süreci, Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 2 (1). www.nuveforum.net, 02.10. 2010.

T.C. BAŞBAKANLIK BASIN-YAYIN VE ENFORMASYON GENEL MÜDÜRLÜĞÜ http://www.byegm.gov.tr/yayinlarimiz/anadoluyahaberleryeni/kaldir/2005/eylul/ah_27_09-05.htm

MEB (2010a), Sağlık Meslek Liseleri MEB'e Devredildi.

http//www.meb.gov.tr/haberler/haberayrıntı.asp?ID=5812, 03.11.2010

MEB (2010b), Sağlık İşleri Daire Başkanlığı, Sağlık Meslek Liseleri, http://sdb.meb.gov.tr/tasra.html, 03.10.2010.

MEB Sağlık İşleri Daire Başkanlığı (2010), Sağlık Meslek Liseleri, http://sdb.meb.gov.tr/tasra.html, 04.11.2010

Memurlar.net (2010), Sağlık Meslek Liseleri Kanunsuz Yönetiliyor (MEB'e devredilen okular), http://www.memurlar.net/haber/153303/, 04. 11. 2010

EĞİTİM BÜLTENİ(2006), Eğitim Bir Çatı Altında: Diğer Bakanlıklara Ait Olan Okullar MEB'e Devredildi, 50., MEB Süreli Yayını, Sayı 10, Yıl 2, Ocak.

T.C. AVRUPA BİRLİĞİ BAKANLIĞI (2012), Eğitim ve Kültür, httb://www.abgs.gov.tr/index.php?p=37

TÜRKEĞİTİM-SEN(2010), http://www.turkegitimsen.org.tr/konsol/upload_doc/mevuzuat/saglik_meslek_yonerge_dava.doc, 03.10.2010.

TÜRK SAĞLIK-SEN, Danıştay, Sağlık Meslek Liselerini MEB'e Devreden Protokolü Durdurdu. http://www.turksagliksen.org.tr/haberler/genel-haberler/110-danistay-saglik-meslek-liselerini-mebe-devreden-protokolu-durdurdu.html, 03.10.2010.

www.alomaliye.com (2012), GATS'a Ülkemizin Taahhüt Listesi, http://www.alomaliye.com/gats_taah%20_listesi.htm

ZAMAN GAZETESİ (19. 06. 2010), Bakan Çelik: YÖK Başkanı Özür Dilemeli, http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=704344, 01.10.2010.

BÖLÜM 3

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
CURRICULUM AND INSTRUCTION

ÖZBEK ASILLI AFGAN GÖÇMENİ ÖĞRENCİLER İLE TÜRK ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
THE COMPARISON OF UZBEK ORIGINATED AFGHAN IMMIGRANT STUDENT WITH TURKISH STUDENTS' LEARNING STYLES

Ayşe ÖZER

Mehmet Yetkin İlköğretim Okulu

aysebabacanozer@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

saltin@yildiz.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa Evrenpaşa İlköğretim Okulu 6,7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 104 Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenci ile Konya Çiftliközü İlköğretim Okulu 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 106 Türk öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini, Grasha-Reichman tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeğinden elde edilen puanlar ile Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin not ortalamaları oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova), Kruskal-Wallis testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin, öğrenme stillerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre Türk öğrenciler daha kaçınan öğrenme stiline sahiptir. Araştırmanın sonuçları ayrıca; Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ve Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıya göre farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.
Anahtar Sözcükler: Öğrenme stili, Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler, Türk öğrenciler, akademik başarı.

ABSTRACT

Within this research the learning styles of secondary school Turkish students and of Usbek originated Afghan immigrant students are compared, differentations between their learning styles regarding academic achievements are examined. Quantitative survey method has been used in this research. The working group of this research is consisted of 104 Usbec originated Afghan immigrant students of Sanlıurfa Evrenpaşa Secondary School and 106 Turkish students of Konya Ciftlikozu Secondary School. In research Grasha-Reichman Learning Style Inventory and the average marks of Turkish, Mathematics, Science and Social Science are used. Data of the research is analysed using for independent groups t test, One-Way Anova and Kruskal-Wallis tests. The results of the research indicate that there is difference between learning styles of Usbec originated Afghan immigrant students and Turkish students. According to that, Turkish students have more avoidant learning styles. Furthermore, the results of the research point out there is differentation regarding academic achievements in both groups.
Key Words: Learning Style,Usbek originated Afghan immigrant students, Turkish student, academic achievement.

GİRİŞ

Bireyler, özellikle çocukluk döneminde aileden ve yakın çevresinden çok etkilenir. Ailenin çocuk yetiştirme tutumları, fiziksel koşullar, sosyal çevre, toplumun kültürel özellikleri, cinsiyet vb. bireyin davranışlarını ve kişiliğini etkiler. Bireyler aynı aile ya da toplum içinde yaşasa bile, getirdiği farklı kalıtsal özellikler nedeniyle, farklı yaşantılar geçirir ve farklı davranışlar öğrenir. Bireyin davranışlarını etkileyen çok fazla etken vardır, bunların hepsinin farklı biçimlerde etkileşime girmesiyle bireysel farklılıklar meydana gelir (Erden ve Altun, 2006). Bireysel farklılıklar döllenme ile canlı organizmanın oluşumundan başlayarak, kalıtım ve çevre faktörlerinin birlikte etkisi ile ortaya çıkmaktadır (Özgüven, 2002). Kalıtımla getirilen özellikler, geçmiş yaşantılar, sosyal çevre, sosyo-ekonomik düzey, kültür, cinsiyet, anadil, zekâ, öğrenme stili gibi daha pek çok özellik bireysel farklılıkları oluşturur. Bu çalışmada bireysel farklılıklardan, araştırma konusu ile doğrudan ilişkili olan kültür ve öğrenme stillerine değinilecektir.

Bireylerin davranışları içinde yaşadıkları toplumun kültürüne göre şekillenir ve gelişmekte olan bireyler toplumun kültürünü, eğitim, din, aile gibi toplum kurumları içinde, kendi yaşantıları ile öğrenirler. Bu nedenle farklı kültürler içinde yaşayan bireylerin nitelikleri birbirinden farklı olur (Özgüven, 2002). Bireylerin kültürel özellikleri; etnik köken, din, anadil, cinsiyet v.b. faktörlerden etkilenir. Bireylerin kültürle ilişkili davranışlarının eğitim süreci üzerindeki etkisi önemlidir (Slavin, 2003). Bir bireyin kültürünü bilmek etkili öğrenmeyi sağlamada önemli bir hazırlıktır (Guild, 1994). Kültürel özellikler öğrenme stilleri üzerinde de etkilidir. Bu yüzden bireylerin öğrenme stilleri incelenirken içinde yaşadıkları toplumun kültürel özellikleri de dikkate alınmalıdır.

Öğrenme stili tanımlarına geçmeden önce stil kavramına değinmek gerekir. Webstern Sözlüğü'ne (1967, aktaran Stenberg, Grigorenko, 2001) göre stil ayırt edici ve karakteristik bir biçimdir ya da bir şeyleri yapmanın bir yoludur. Stil; kişilik düzeyinde, özelliklerle sınırlı bilgi işlem etkinliğine karşılık gelen ve temeli biyolojik olan bir kavramdır (Babadoğan, 1994). Doğası gereği, stil kolay değişmez ve nörofizolojik temeli olan bir değişkendir (Cengizhan, 2006). Yukarıdaki tanımlamalar incelendiğinde stilin, bireylere özgü, bir bireyi diğerinden farklı kılan, sürekli değişmeyen, zamanla tutarlılık gösteren özellikleri içeren bir kavram olduğu söylenilebilir. Bu özelliklerle birlikte stil, birey in çeşitli alanlardaki kendine özgü seçtiği yol ya da tercihleri olarak tanımlanabilir.

Öğrenme stili ise biyolojik ve gelişimsel olarak aynı öğretim yöntemini bazı öğrenciler için etkili diğerleri için etkisiz yapan kişisel karakteristiklerin yüklenmiş ve yerleşmiş bir şeklidir. Herkesin bir öğrenme stili vardır ve öğrenme stili kişinin imzası gibi o kişiye özgüdür (Dunn, Beadury ve Klavas, 1989). Öğrenme stili, öğrenenin öğrenme ortamındaki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu, nasıl algıladığını ve diğer öğrenenler ve öğrenme ortamıyla nasıl etkileştiğini gösteren, nispeten kalıcı, bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik etkenlerin karakteristik bileşiminden oluşur (Kefe ve Languis, 1983 aktaran Kefe ve Ferrel, 1990). Farklı tanımlamalar yapılsa da öğrenme stilleri genel olarak; bireylerin, kalıtımsal olarak doğuştan getirip, çevresel faktörlerle de değişebilen, bireyden bireye farklılık gösteren, öğrenme ile ilgili tercihleri olarak tanımlanabilir. Öğrenme stilleri ile ilgi görüşlerde farklılıklar olsa da öğrenme stillerinin, öğrenme üzerindeki önemi, bireyin yaşamını etkiliyor olması ve her bireyin öğrenme stilinin o bireye özgü olması noktasında birleşildiği görülmektedir.

Öğrenme stillerini tanımlayıp sınıflamak için geliştirilen pek çok model ortaya atılmıştır. Bu çalışmada Grasha- Reichmann Öğrenme Stili Modeli ele alınmıştır. Garasha ve Reichmann

öğrencilerin sınıf ortamında gözlemlenen/sergilenen özelliklerini üç boyut/altı özellik olarak sınıflandıran yapıyı kullanarak öğrenme stillerini incelemişlerdir (Grasha, Reichmen, 1974, aktaran Jonassen ve Grabowski, 1993).

Grasha (2002, Grasha, Reichmen, 1974, aktaran Jonassen ve Grabowski, 1993) altı adet öğrenme stili belirlemiştir.

Rekabetçi (Competative): Bu stile sahip bireyler, konuları sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak için öğrenen öğrencilerdir. Sunulan ödüller için derste diğer öğrencilerle rekabet etmek gerektiğine inanırlar. İlgi odağı olmayı ve sınıfta başarıları için onay almayı severler. Daha az rekabetçi öğrencilerin önüne geçebilirler ve bu stil onların işbirlikçi becerileri öğrenmelerini zorlaştırabilir.

İşbirlikçi (Collaborative): Fikirleri ve yetenekleri paylaşarak öğrenen öğrenci tipidir. Öğretmenlerle işbirliği yaparlar ve başkalarıyla çalışmayı severler. Grup ve takımla çalışma becerileri gelişkindir. Başkalarına çok fazla bağımlı olabilir ve tek başına çalışamayabilirler.

Kaçınan (Avoidant): İçeriği öğrenmeye ve derse katılmaya hevesli değildirler. Derste diğer öğrencilere ve öğretmenlere katılmazlar. Derste neler olup bittiği ile ilgili değildirler.

Katılımcı (Participant): Sınıfın iyi birer üyesidirler. Sınıfa gitmekten hoşlanırlar ve ders etkinliklerinde mümkün olduğunca çok yer almak isterler. Kendi ihtiyaçlarını başkalarınınkilerden önde görebilirler.

Bağımlı (Dependent): Çok az zihinsel merak gösterirler ve sadece gerekli olanı öğrenirler. Öğretmen ve akranlarını destek olarak görürler ve ne yapabilecekleri hakkında otorite figürlerine bakarlar. Bir öğrenci olarak özdenetim becerilerini geliştirmek zordur.

Bağımsız (İndependent): Kendi kendine düşünmeyi seven öğrencilerdir ve kendi öğrenme yeteneklerine güvenirler. Önemli olduğunu düşündükleri içeriği öğrenmeyi tercih ederler ve ders projelerinde başka öğrencilerle çalışmaktansa, tek başına çalışmayı isterler. İşbirlikçi becerilerde biraz yetersiz kalabilirler. Başkalarına danışmada ve yardıma ihtiyaçları olduğunda yardım istemede zorlanabilirler.

Grasha (2002), ortaya koyduğu altı öğrenme stili ile ilgili, bir öğrenme stilini diğerine göre iyi ya da kötü şeklinde nitelemenin doğru olmadığını ifade etmiştir. Bu stillerden bir ya da birkaçının diğer stillere göre bireylerde daha baskın olabileceğini belirtmiş, ideal olanın da bu altı stilin bireylerde dengeli bir şekilde bulunması olduğunu ifade etmiştir. Grasha'nın geliştirdiği ölçek bireylerin öğrenme stillerini belirlerken bireyin öğrenme örüntü ve süreçlerinden çok bireyin sınıftaki dışsal uyaranlarla ve ortamla etkileşimi üzerinde durmuştur (Jonassen ve Grabowski, 1993).

Alanyazın incelendiğinde öğrenme stili ile ilgili pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Kültürle ilgili araştırmalarda genellikle farklı kültürden öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılık görülüp görülmediği incelenmiş (Griggs ve Dunn, 1996 aktaran Dunn, 2000, Gadzella, Masten, 1999, Bichelmeyer ve Çağıltay, 2000, Park, 2002, Bilgin ve Durmuş, 2003), akademik başarıya yönelik çalışmalarda ise daha çok akademik başarı ile öğrenme stillerinin ilişkisi incelenmiştir (Uzuntiryaki,

Bilgin ve Geban 2003, Grasha ve Yangarber-Hicks 2000, Karataş 2004, Zereyak, 2006, Babadoğan ve Arslan, 2005).

Bu araştırmada; İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılık gösterip göstermediği ve Türk ve Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıya göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Bu araştırmanın farklı kültürdeki öğrenciler üzerinde yapılmış olması önemlidir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların araştırmacılar ve uygulayıcılara, çok farklı kültürden ve etnik kökenden bireylerin yaşadığı ülkemizde kültürel farklılıkları olan öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılığı konusunda yol göstermesi beklenmektedir. Farklı kültürdeki öğrencilere eğitim veren uygulayıcılara, bu tip farklı kökenden olan öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik öğretim ortamlarının oluşturulmasında yol göstermesi açısından bu çalışmanın sonuçları yararlı olabilir.

YÖNTEM

Bu araştırma, var olan bir durumu tespit etmeye yönelik olduğundan tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modellerindeki araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu; Şanlıurfa Evrenpaşa İlköğretim Okulu 6,7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 104 Özbek kökenli Afgan göçmeni öğrenciler ile Konya Çiftliközü İlköğretim Okulu 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 106 Türk öğrenciden oluşmuştur. Özbek kökenli Afgan göçmeni öğrencilerden, hem annesi hem babası, ikisi de Özbek kökenli Afgan göçmeni olanlar çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanılan Grasha-Riechman Öğrenme Stilleri Ölçeği ve öğrencilerin birinci döneme ait, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerindeki notlarından elde edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla, Grasha-Reichman (Grasha, 2002) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte kaçınan, bağımlı, işbirlikli, katılımcı, rekabetçi ve bağımsız olmak üzere 6 alt boyuttan oluşan toplam 60 madde yer almaktadır. Ölçek maddelerinin tümü olumlu cümle yapısında olup beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Zerayak (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine ait notları puan olarak ele alınıp her bir öğrenci için bu dört dersin puanlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. Elde edilen puanlar; 0–44 puan arası: düşük, 45–69 puan arası: orta, 70–100 puan arası: yüksek, olarak sınıflandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova), Kruskal-Wallis testleri kullanılarak, SPSS 15.0 (Social Sciences Statistical Package) istatistik programında analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak $p<.05$ değeri alınmıştır.

3. BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; "İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerinin öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Birinci alt probleme cevap bulmak amacıyla bağımsız gruplarda t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 1'de veri analizi sonucunda elde edilen gruplara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1: Türk ve Özbek Kökenli Afgan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Sonuçları

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Köken	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Bağımsız	Afgan	104	35.85	4.54	208	1.76	.08
	Türk	106	34.59	5.73			
Kaçınan	Afgan	104	26.88	5.22	208	-2.06	.04*
	Türk	106	28.40	5.39			
İşbirlikli	Afgan	104	38.59	5.97	208	1.84	.07
	Türk	106	37.06	6.11			
Bağımlı	Afgan	104	37.32	5.04	208	-.08	.94
	Türk	106	37.38	6.19			
Rekabetçi	Afgan	104	34.64	5.99	208	-.37	.71
	Türk	106	34.96	6.85			
Katılımcı	Afgan	104	35.67	5.01	208	.47	.64
	Türk	106	35.30	6.23			

N: Katılım Sayısı, $\overline{X}$: Aritmetik Ortalama, SS:Standart Sapma, sd: serbestlik derecesi

Tablo 1 incelendiğinde öğrenme stillerinin sadece kaçınan alt boyutunda, Türk öğrenciler ile Özbek kökenli Afgan öğrencilerin farklılık gösterdiği, Türk öğrencilerin Özbek kökenli Afgan öğrencilerden, daha kaçınan öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir [$t = 2.06$, $p< 0.05$].

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerinin öğrenme stilleri akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir? Şeklinde ifade edilmiştir. Akademik başarı düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı, ilişkisiz gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır. Varyans analizi yapılabilmesi için gerekli varsayımlardan biri grupların varyanslarının eşit olmasıdır. Grupların varyanslarının eşitliğinin test edilmesi için Levene

testi yapılmış ve "kaçınan", "işbirlikli" ve "katılımcı" stil boyutlarının p değeri p>.05 olduğu için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 2'da yapılan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 2: Özbek asıllı Afgan Göçmeni Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Anova Sonuçları

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	309.34	2	154.67	6.25	.00
Kaçınan	Gruplar İçi	2499.28	101	24.75		
	Toplam	2808.62	103			
	Gruplar Arası	614.19	2	307.09	10.15	.00
İşbirlikli	Gruplar İçi	3055.04	101	30.25		
	Toplam	3669.22	103			
	Gruplar Arası	313.43	2	156.72	6.98	.00
Katılımcı	Gruplar İçi	2267.46	101	22.45		
	Toplam	2580.89	103			

Tablo 2 incelendiğinde, Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin; kaçınan (F (2 – 101) = 6.25, p=0.00, p<0.05), işbirlikli (F (2 – 101) = 10.15, p= 0.00 p<0.05) ve katılımcı (F (2 – 101) = 6.98, p= 0.00 p<0.05) alt boyutlarından aldıkları puanların akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi akademik başarı düzeyindeki öğrenciler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Post-hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 3'de yapılan Scheffe testinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 3: Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) akademik başarı düzeyi	(J) akademik başarı düzeyi	OF (I-J)	SH	p
Kaçınan	Düşük	orta	1.06	1.46	.77
		yüksek	5.26*	1.75	.01
	Orta	düşük	-1.06	1.46	.77
		yüksek	4.19*	1.29	.01
	Yüksek	düşük	-5.26*	1.75	.01
		orta	-4.19*	1.29	.01
İşbirlikli	Düşük	orta	-6.51*	1.61	.00
		yüksek	-8.20*	1.94	.00
	Orta	düşük	6.51*	1.61	.00
		yüksek	-1.69	1.42	.50
	Yüksek	düşük	8.20*	1.94	.00
		orta	1.69	1.42	.50
Katılımcı	Düşük	orta	-4.80*	1.39	.00
		yüksek	-5.70*	1.67	.00
	Orta	düşük	4.80*	1.39	.00
		yüksek	-.90	1.22	.77
	Yüksek	düşük	5.70*	1.67	.00
		orta	.90	1.22	.77

OF: Ortalamalar farkı, SH: Standart hata, * 0.05 düzeyinde anlamlı fark

Tablo 3'de görüldüğü gibi Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin kaçınan alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde, akademik başarı açısından düşük düzeyde ($\overline{X}$ d= 28.57) ve orta düzeyde ($\overline{X}$ o=27.51) olan öğrencilerin, yüksek düzeyde ($\overline{X}$ y =23.32) olan öğrencilere göre daha kaçınan öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin ölçeğin işbirlikli alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, akademik başarı açısından orta düzeyde ($\overline{X}$ o=39.16) ve yüksek düzeyde ($\overline{X}$ y =40.84) olan öğrencilerin, düşük düzeyde ($\overline{X}$ d=32.64) olan öğrencilere göre daha işbirlikli öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin ölçeğin katılımcı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, akademik başarı açısından orta düzeyde ($\overline{X}$ o=36.16) ve yüksek düzeyde ($\overline{X}$ y =37.05) olan öğrencilerin, düşük düzeyde ($\overline{X}$ d=31.36) olan öğrencilere göre daha katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi; Levene Testi'nde öğrenme stilleri ölçeğinin, bağımsız, bağımlı ve rekabetçi alt boyutlarında grup varyansların eşit çıkmadığı görülmüştür. Bu üç alt boyut için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılamamış, yerine farklılığın test edilebilmesi için non parametrik Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Tablo 4'de yapılan Kruskal Wallis Testi'nin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4: Özbek Asıllı Afgan Göçmeni Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Akademik başarı düzeyi	n	Sıra Ortalaması	d	X	p
Bağımsız	Düşük	14	40.57	2	2.82	.24
	Orta	71	52.71			
	Yüksek	19	57.79			
Bağımlı	Düşük	14	28.71	2	12.99	.00
	Orta	71	53.43			
	Yüksek	19	66.55			
Rekabetçi	Düşük	14	38.96	2	3.40	.18
	Orta	71	55.19			
	Yüksek	19	52.42			

X: Ki Kare, sd: serbestlik derecesi

Tablo 4 incelendiğinde, Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin sadece bağımlı alt boyutundan aldıkları puanların akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre sırasıyla yüksek başarıya sahip olanlar daha bağımlı öğrenme stiline sahipken düşükler söz konusu stilde en son sırada yer almışlardır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi İlköğretim ikinci kademe Türk öğrencilerinin öğrenme stilleri akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir? Şeklinde ifade edilmiştir. Akademik başarı düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı, ilişkisiz gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır. Grupların varyanslarının eşitliğinin test edilmesi için Levene testi yapılmış ve tüm

boyutlarda p>.05 çıktığı için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 5'te yapılan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 5: Türk Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Anova Sonuçları

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
Bağımsız	Gruplar Arası	210.10	2	105.05	3.34	.04
	Gruplar İçi	3237.45	103	31.43		
	Toplam	3447.56	105			
Kaçınan	Gruplar Arası	564.59	2	282.30	11.68	.00
	Gruplar İçi	2488.77	103	24.16		
	Toplam	3053.36	105			
İşbirlikli	Gruplar Arası	95.33	2	47.67	1.28	.28
	Gruplar İçi	3826.33	103	37.15		
	Toplam	3921.66	105			
Bağımlı	Gruplar Arası	28.61	2	14.30	.37	.69
	Gruplar İçi	3992.30	103	38.76		
	Toplam	4020.91	105			
Rekabetçi	Gruplar Arası	100.91	2	50.46	1.08	.35
	Gruplar İçi	4784.94	103	46.91		
	Toplam	4885.85	105			
Katılımcı	Gruplar Arası	139.19	2	69.59	1.82	.17
	Gruplar İçi	3901.06	103	38.25		
	Toplam	4040.25	105			

Tablo 5 incelendiğinde, Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin; bağımsız (F (2 – 103) = 3.34, p= 0.04 p<0.05) ve kaçınan (F (2 – 103) = 11.68, p= 0.00 p<0.05) alt boyutundan aldıkları puanların akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi akademik başarı düzeyindeki öğrenciler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 6'da yapılan Scheffe testinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 6: Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi

Bağımlı Değişken	(I) akademik başarı düzeyi	(J) akademik başarı düzeyi	OF (I-J)	SH	p
Bağımsız	Düşük	orta	-2.79	1.16	.06
		yüksek	-3.04	2.11	.36
	Orta	düşük	2.79	1.16	.06
		yüksek	-.25	2.18	.99
	Yüksek	düşük	3.04	2.11	.36
		orta	.25	2.18	.99
Kaçınan	Düşük	orta	4.30*	1.01	.00
		yüksek	5.92*	1.85	.01
	Orta	düşük	-4.30*	1.01	.00
		yüksek	1.63	1.91	.70
	Yüksek	düşük	-5.92*	1.85	.01
		orta	-1.63	1.91	.70

OF: Ortalamalar farkı, SH: Standart hata, * 0.05 düzeyinde anlamlı fark

Tablo 6'da görüldüğü gibi Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin bağımsız alt boyutlarından aldıkları puanlar, akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Tablo 5'deki Anova sonucunda gruplar arasında bu alt boyutta fark görüldüğü halde Tablo 6'da fark görülmemesi, söz konusu farklılığın çok büyük olmamasından kaynaklı olabilir.

Türk öğrencilerin ölçeğin kaçınan alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, akademik başarı açısından düşük düzeyde ($\overline{X}$ d=30.42) olan öğrencilerin, orta ($\overline{X}$ o=26.13) ve yüksek düzeyde ($\overline{X}$ y =24.50) olan öğrencilere göre daha kaçınan öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları, Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin kaçınan alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, Türk öğrencilerin daha kaçınan öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin beş alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemesi; Özbek asıllı Afgan Göçmeni öğrencilerin ailelerinin yıllardır Türkiye'de yaşıyor olması, öğrencilerin Türkiye'de doğup büyümüş olması, öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı eğitim programına göre eğitim öğretim görüyor olması, öğrencilerin aynı kitapları kullanıyor olması gibi etkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanında, her iki grubun köyde yaşıyor oluşu, ailelerinin tarımla geçiniyor oluşu, sosyo-ekonomik düzeylerinin benzer oluşu, dini inançlarının benzer oluşu, dillerinin köken olarak benzerlik gösteriyor oluşu gibi etkenler, Türk ve Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin beş alt boyutunda farklılık göstermemesi sonucunu doğurmuş olabilir. Türk öğrencilerin daha kaçınan öğrenme stiline sahip olmaları, öğrencilerin ders içeriğini öğrenmeye ve derse katılmaya hevesli olmadıkları, derste diğer öğrencilere ve öğretmenlere katılmadıkları, derste neler olup bittiği ile ilgili olmadıkları anlamına gelmektedir. Bunun nedeninin; Türk öğrencilerin öğretmenlerinin öğretme stilleri ve eğitim öğretim ortamının etkisi ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Türk öğrencilerin öğretmenlerinin öğretme stilleri, öğrencilerin kaçınan öğrenme stiline sahip olmalarını etkilemiş olabilir. Öğretme stillerinin etkisi konusunda Grasha (2002, Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000), sadece öğrencilerin öğrenme stillerine odaklanmak yerine, öğrenme stillerini eğitimcilerin öğretme stilleri ile birlikte düşünmenin daha doğru olacağını belirtmiştir. Ayrıca öğrenenlerin öğrenme stillerinin, öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarına göre değişebileceğini vurgulamıştır. Grup çalışmalarının ağırlık verildiği öğrenci merkezli yaklaşımların uygulandığı sınıflarda işbirlikli ve katılımcı öğrenme stilleri daha yaygınken, öğretmen tarafından yapılandırılmış, öğretmen merkezli çalışmaların uygulandığı sınıflarda öğrencilerde bağımlı ve kaçınan öğrenme stillerinin daha yaygın olduğunu belirtmiştir (Grasha, 2002). Türk öğrencilerin Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilere göre daha kaçınan öğrenme stiline sahip olmaları da benzer şekilde bu öğrencilerin öğretmenlerinin öğretme stillerinin otoriter olması ve sınıf içi uygulamaların öğretmen merkezli olmasından, sınıfta öğrencilerin ilgisini çekecek ve derse katılımı arttıracak etkinliklere yer verilmemesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Alan yazın tarandığında, doğrudan Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin karşılaştırıldığı, araştırmanın bulgularını destekleyen bir araştırmaya ulaşılamamış ancak farklı kültürdeki öğrencilerin öğrenme stillerinin karşılaştırıldığı araştırmalara ulaşılabilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara benzer şekilde farklı kültürden öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılık bulunan bir çalışma, Griggs ve Dunn (1996, aktaran Dunn, 2000)

tarafından gerçekleştirilen ABD'deki beş büyük kültürel grupla ilgilidir. Bu çalışmada yerli Amerikan (Native Americans), İspanyol kökenli Amerikan (Hispanic Americans), Afrika kökenli Amerikan, Asya kökenli Amerikan ve Avrupa kökenli Amerikanların öğrenme stili tercihlerinde önemli farklılıklar olduğu ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre; Afrika kökenli Amerikalıların daha az yapılandırılmış öğrenme aktivitelerini tercih ederlerken Asya kökenli Amerikalıların yapılandırılmış öğrenme aktivitelerini tercih ettikleri belirtilmiş, yerli Amerikalıların kalabalık ortamda daha iyi öğrenirken Avrupa kökenli Amerikalıların yalnız öğrenmeye yatkın oldukları, yerli ve İspanyol kökenli Amerikalıların görsel öğrenmeye, Avrupa kökenli Amerikalıların işitsel öğrenmeye yatkın oldukları, Afrika kökenli Amerikalıların Avrupa kökenli Amerikalılara göre kinestetik ya da yaşantısal öğrenme etkinliklerini daha fazla tercih ettikleri sonuçları ortaya konulmuştur. Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise bu araştırmanın bulgularını desteklemeyen sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı araştırmada, Bolu ve Mardin'de öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri karşılaştırılmış ve bu araştırmada iki farklı bölgede yaşayan öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Gadzella, Masten ve diğerlerinin (1999), "Afrika Kökenli Amerikan (African American) ve göçmen (Caucasian) Öğrencilerin Eleştirel Düşünme (critical think) ve Öğrenme Stilleri Arasındaki Farklar" başlıklı çalışmalarında da bu öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çok farklı kültürden ve etnik yapıdan bireylerin yaşadığı ülkemizde, eğitimcilerin öğrencilerin geçmiş yaşantılarının nasıl bir kültürel ortamda gerçekleştiğini bilmeleri ve kültürel özelliklerin öğrenme stilleri üzerindeki etkisini dikkate alarak öğretim tasarımlarını planlamaları gerekmektedir. Ayrıca farklı kültürel yapıda olan bireylerin öğrenme stillerine ilişkin daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

Araştırmanın Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili bulguları Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin, rekabetçi ve bağımsız alt boyutlarında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı fark olmadığını, bunun yanında kaçınan, işbirlikli, katılımcı ve bağımlı alt boyutlarında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farkın olduğunu ortaya koymuştur. Akademik başarı açısından düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerin, yüksek düzeyde olan öğrencilere göre daha kaçınan öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Akademik başarı açısından orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin, düşük düzeyde olan öğrencilere göre daha işbirlikli ve katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Akademik başarı açısından yüksek olan öğrencilerin daha bağımlı öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Alan yazın tarandığında bu araştırmadaki sonuçları destekler nitelikte çalışmalara ulaşılmıştır. Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından gerçekleştirilen, öğrenme stillerinin lise öğrencilerinin kimya başarı ve tutumları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada; işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stilindeki öğrencilerin kimya kavramlarını anlamada daha başarılı olduğu sonucu ortaya konmuştur. Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından gerçekleştirilen, öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı araştırmada, katılımcı öğrenme stili ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçların yanında Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003)'ın, Bilgin ve Durmuş (2003)'un çalışmalarında araştırmanın sonucundan farklı olarak bağımsız öğrenme stili ile akademik başarı arasında da olumlu bir ilişki bulunmuştur. Grasha ve Yangarber-Hicks (2000) tarafından gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme stillerini eğitim teknolojileriyle ilişkilendirme konulu bir başka çalışmalarında, araştırma sonuçları ile benzer şekilde, teknoloji ve geleneksel sınıflarda işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğunu ortaya konulmuş, rekabetçi öğrenme stili ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bunun yanında akademik

başarısı yüksek olan öğrencilerin bağımlı öğrenme stilleri alt boyutundan aldıkları puanın düşük çıkması, araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermemektedir. Araştırma sonucunu desteklemeyen bir diğer çalışma ise Karataş (2004) tarafından gerçekleştirilen "Bilgisayara Giriş" dersini veren öğretmenlerin öğretme stilleri ile dersi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmadır. Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur.

Son olarak araştırmanın Türk öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili bulguları Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin, rekabetçi, işbirlikli, katılımcı, bağımsız ve bağımlı alt boyutlarında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı fark olmadığını, bunun yanında kaçınan alt boyutunda akademik başarı düzeylerine göre anlamlı fark olduğunu ortaya çıkmıştır. Akademik başarı açısından düşük düzeyde olan öğrencilerin, orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilere göre daha kaçınan öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Kaçınan öğrenme stiline sahip öğrencilerin ders içeriğini öğrenmeye ve derse katılmaya hevesli olmadıkları, derste diğer öğrencilere ve öğretmenlere katılmadıkları, derste neler olup bittiği ile ilgili olmadıklarından bu özelliklerin de başarıyı olumsuz etkileyebileceği için öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olabileceği düşünülmektedir. Öğrenme stillerinin bağımsız alt boyutlarında Türk öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin ortalamaları incelendiğinde akademik başarısı orta ve yüksek olan öğrencilerin düşük öğrencilere göre daha bağımsız öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler kendi kendine düşünmeyi sever ve kendi öğrenme yeteneklerine güvenirler. Bu özelliklerin başarıyı olumlu etkileyebileceği için öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yüksek olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında bağımsız öğrenme stili ile ilgili çalışmalarda, bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir. Örneğin, Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından gerçekleştirilen öğrenme stillerinin lise öğrencilerinin kimya başarı ve tutumları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, araştırmanın bulgusunu destekler biçimde bağımsız öğrenme stilindeki öğrencilerin kimya kavramlarını anlamada daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından gerçekleştirilen, öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı araştırmada, bağımsız öğrenme stili ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında bu araştırmanın sonucundan farklı olarak; Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003)'ın, işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stilleriyle akademik başarı arasında, Bilgin ve Durmuş (2003)'un çalışmalarında katılımcı öğrenme stili ile akademik başarı arasında da olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmada öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyine göre değiştiği ortaya konmuştur. Bu da öğrencilerin başarılarının arttırılmasında öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Eğitimcilerin, öğrencilerin öğrenme stillerini tanıyarak, her bir öğrenme stilindeki öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde materyalleri ve etkinlikleri düzenlenmesinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Bu konuda eğitimcilerin ve öğrencilerin öğrenme stillerini tanıma ve öğrenme stillerine uygun çalışma yöntemleri seçme konularında bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Babadoğan, C. (1994). Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi(Kuram-Uygulama-Araştırma)*. *3*: 1056-1065.

Babadoğan, C. , & Arslan, B. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İlişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *21*: 35-48.

Bichelmeyer, B. , & Çağıltay K. (2000). *Differences in Learning Styles in Different Cultures: A Qualitative Study*. Paper presented at Annual Meating of American Educational Research Association. New Orleans. Ağustos, 2007, http://search.epnet.com adresinden ulaşılmıştır.

Bilgin, İ. , & Durmuş, S. (2003). Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2): 381-393.

Cengizhan, S. (2006). *Bilgisayar Destekli ve Proje Temelli Öğretim Tasarımlarının; Bağımsız ve İşbirlikli Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dunn, R. , Beaudry, J. , Klavas A. (1989). Survey of Research on Learning Styles. *Educational Leadership*. *46*: 50-58.

Dunn, R. (2000). Capitalizing on College Students' Learning Styles. In R. Dunn & S. A. Griggs, *Theory, Practice and Research. Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*(3-18). London: Bergin&Garvey.

Erden, M. , Altun S. (2006). *Öğrenme Stilleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.

Gadzella, B. M. , Masten, W. G. , & Huang, J. (1999). Differences Between African American and Caucasian Students On Critical Thinking and Learning Style. *College Student Journal,33* (4): 538

Grasha, A. (2002). *Teaching With Style*. USA: Alliance Publishers

Grasha, A. , & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technology. *College Teaching, 48:* 2-10

Guild, P. (1994). The Culture Learning Style Connection. *Educational Leadership, 51*(8), 16-21

Jonassen, D. , & Grabowski B. (1993) . *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

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

Karataş, E. (2004). *Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kefe, J. , & Ferrel B. (1990). Developing A Defensible Learning Style Paradigm. *Educational Leadership, 48* (2): 57-61.

Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.

Park, C. (2002). Crosscultural Differences in Learning Styles of Secondary English Learners. *Bilingual Research Journal, 26*(2): 443-461

Slavin, E. R. (2003). *Educational Psychology Theory and Practice*. United States of America: Allyn and Bacon.

Stenberg, R. , Grigorenko, E. (2001). A Capsulute History of Theory and Research on Styles. In R. Sternberg, L. Zhang, *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Zereyak, E. (2006). *İnternet Tabanlı İşbirlikli Öğretimde Grup Yapısı İle Öğrenme Stilinin Öğrencilerin Etkileşim Düzeyleri ve Akademik Başarılarına Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Uzuntiryaki, E., Bilgin İ. , & Geban Ö. (2003). *The Effect of Learning Styles on High School Students' Achievment and Attitudes in Chemistry*. Paper presented at Annual Meating of National Association Research in Science Teaching Symposium. Philadelphia, Pennsylvania

İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE KARŞI TUTUMLARI VE KAYGI DÜZEYLERİ İLE İNGİLİZCE DERSİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATION BETWEEN PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENT ATTITUDE TOWARDS ENGLISH LESSON, THE LEVEL of ANXIETY and ENGLISH LANGUAGE ACHIEVEMENT

[a] Belkıs KARABIYIK, [b] Handan ARICI EĞLENCE, [c] Funda TOPRAK,
[d] Yrd. Doç. Dr. Bülent ALCI

[a b c d] *Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, İstanbul*
[a] belkiskarabiyik@gmail.com, [b]aricicheglence@gmail.com, [c]toprak__funda@hotmail.com, [d]bulent_alci@hotmail.com,

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce sınav kaygı düzeyleri ile İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 163 kız, 143 erkek olmak üzere toplam 306 ilköğretim 4. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin sınav kaygısı ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için "İngilizce sınav kaygı ölçeği" ve "İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizinde ilişkisiz gruplarda t testi, Mann - Whitney U testi, Pearson korelasyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tutumları ile başarıları arasında pozitif yönde; kaygıları ve tutumları arasında negatif; başarıları ve kaygıları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı fark çıkarken; kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sınav kaygısı, tutum, İngilizce başarısı*

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the effects of 4th grade students' attitudes towards English lesson and English exam anxiety on English language achievement. This research has 306 4th grade students -163 of which are female and 143 of which are male- as participants. Scanning model was used in this study. "English Exam Anxiety Scale" and "Attitude Scale towards English Lesson" were applied to the students. T test on independent groups, Mann-Whitney U test, Pearson correlation were used in analyzing the data. It is inferred from the study that there is a positive relation between students' attitude and achievement; negative relation between anxiety and the attitude; and a significant negative relation between the students' achievements and the anxiety. There is also significant difference between students' attitudes towards the lesson in respect of gender however; no significant difference is found between the anxiety levels of the students.

Key words*: Exam anxiety, attitude, English achievement.*

GİRİŞ

Dünya üzerindeki bilginin edinilmesi ve aktarılması çoğu zaman ortak bir dille gerçekleşir. Bu sebeple bilginin doğru ve tam olarak aktarılmasında ve edinilmesinde ortak olarak kullanılan yabancı dilin önemi büyüktür. Ülkemizde yabancı dil eğitimine dördüncü sınıfta başlanmaktadır. Yeni bir dille ilk kez karşılaşan öğrencilerin bu dile karşı farklı tutumlar geliştirmesi ve kaygı duyması neticesinde akademik başarılarının bunlardan etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu çalışmanın amacı yabancı dil

öğrenimiyle ilk kez karşılaşan öğrencilerin derse karşı oluşturdukları tutumların ve ders ile alakalı kaygılarının ders başarılarına etkisini incelemektir.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi devlet okullarında 4. Sınıfta (9-10 yaş) bazı özel okullarda ise okul öncesi dönemden itibaren öğretilmeye başlamaktadır. Öğrenilen yabancı dilin ana dilden çok farklı olması sebebi ile çeşitli zorluklar yaşanmaktadırlar. Öte yandan öğrenciler yabancı dilin işlenişi ve kendi dil becerilerine göre de tutumlar geliştirirler. Dilin öğrenilmesinde karşılaşılan zorluklar ve oluşturulan tutumlar öğrencide kaygının belirmesine sebep olmaktadır.

1.1 Kaygı Nedir?

Bireyin akademik başarısını etkileyen etmenlerden biri kaygıdır. Spielberg (aktaran Çubukçu, 2007)' e göre kaygı öznel bir gerginlik hali, sinirlilik hissi ve sinir sisteminin uyarılması ile ilişkili olarak bir endişe durumudur. Rachman (aktaran Liu ve Huang, 2011) kaygıyı huzursuzluk sonucu ortaya çıkan gerilim hissi olarak tanımlamaktadır. May (aktaran Bekleyen, 2004) kaygıyı bireylerin kişilikleri için önemli olan bir değerin tehdit edilmesi sonucu oluşturdukları duygusal bir cevap olarak betimlemektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak kaygının stres verici durumlarla karşılaşıldığında belirli ölçülerde yaşanılan uyarılmışlık hali olduğu söylenebilir.

1.2 Kaygı Türleri

Yapılan araştırmalar sonucu kaygı *kişilik*, ve *durum* kaynaklı olmak üzere iki türe ayrılmıştır (Spielberg, 1972; Hortwiz, Hortwiz ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991; Ellis, 1994). Kişilik kaynaklı kaygı; bireyin kendi kişilik özellikleri sonucu nispeten daha süreklidir ve kişiliğinin bir parçası haline gelmiştir. Durum kaynaklı kaygı ise farklı zamanlarda ve farklı durumlara tepki olarak ortaya çıkan geçici hislerdir.

1.3 Kaygıya Neden Olan Etmenler

Eğitim öğretim ortamında gözlenen kaygının birçok sebebi olabilir. Öğrencilerin kaygı sebeplerinin büyük bir bölümünü başarısızlık endişesi oluşturmaktadır (Aydın, 2010). Erden (2005)' e göre kaygı bir başarısızlığın sebebi olduğu kadar sonucu da olabilir. Yüksek kaygıya sahip bir öğrenci endişelerinden dolayı başarısız olabilir ve bu başarısızlık kişiyi daha çok kaygılandırabilir. Bu türden kaygıya sahip bireylerin dikkat dağınıklığı, öğrenme güçlüğü ve sınav başarısında düşüklük gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıkları gözlenmektedir. Çünkü böyle öğrenciler zihinsel olarak hem yeni öğretilecek olan materyal ile ilgilenmeye çalışmakta hem de kaygının oluşturduğu olumsuz durumdan kurtulmaya çalışmaktadırlar.

Kaygının bir başka sebebi öğretmen tutumudur. Öğretmen her sözünün ve davranışının öğrenciyi nasıl etkileyeceğini önceden düşünmeli ve buna göre davranmalıdır (Başar, 2009). Yargılayıcı ve suçlayıcı öğretmen davranışları özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin kaygılarının yükselmesine sebep olabilir.

1.4 Yabancı Dil Kaygısı

Araştırmalar gösteriyor ki yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı diğer kaygılardan daha farklıdır (Hortwiz & Hortwiz ve Cope, 1986). Dil öğrenmede kaygı (Hortwiz ve Cope 1986: 128) dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan öz algılama inanç ve duyguların oluşturduğu ayrı bir durumdur. Gardner'a göre yabancı dil kaygısı dil başarısını etkileyen önemli bir etkendir (aktaran, Aydın ve diğ, 2006).

Yabancı dil kaygısı genellikle kişinin yabancı dili kullanmaya zorunlu olduğu ancak kendisini yeterli hissetmediğinde ortaya çıkmaktadır. Böyle durumlarda bireyler yetersiz deneyimden dolayı endişe eder, üzülür ve hatta panik içerisinde olurlar. Bu sebeple yabancı dil kaygısının durum kaynaklı bir kaygı olduğu söylenir. Ancak yabancı dil kaygısının ortaya çıkma düzeyinde bireylerin dil öğrenmeye konusundaki inançları, tutumları, beklentileri, güdülenme düzeyleri ve duyuşsal durumları (Aydın ve Zengin: 2008) etkendir. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil öğrenmenin kişilik kaynaklı bir kaygı türü olduğu da söylenebilmektedir.

Spielberg, Hortwiz, Hortwiz ve Cope MacIntyre ve Gardner, Ellis'e göre yabacı dil kaygısı iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak üçe ayrılabilir (aktaran. Aydın ve Zengin: 2008,. *İletişim kaygısı,* bireylerin yabancı dilde kendilerini ve düşüncelerini ifade ederken yaşadıkları zorluklar ile ilgilidir. Araştırmalar gösteriyor ki bireylerin konu ile ilgili düşünceleri olsa bile bireyler düşüncelerini yabancı dilde ifade etmekte sıkıntı yaşıyorlarsa, anlama ve anlaşılma ile ilgili korkular geliştireceklerinden sınıf içerisinde daha sessiz kalmayı tercih edeceklerdir. *Sınav kaygısı* ise yabancı dil öğretimi süresinde bireyin sınavlarda başarısız olacağına kanaat getirmesi ile oluşturduğu kaygı türüdür. Bu tür kişilerde sınavlarda başarısız olacağına yönelik korkular oluşur ve bu korkular bireylerin güdü seviyelerini düşürdüğü için sonuçta da başarısız olurlar. Bu türden kaygıya sahip öğrenciler için gerçekçi hedefler belirlenmesi oldukça önemlidir. Bireyler yeterliliklerinin çok üzerinde hedefleri gerçekleştirmek için çabalarsa, süreç sonunda çabalarının yetersiz olduğunu düşünebilir ve başarısızlıkla sonuçlandığında öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilirler. *Olumsuz değerlendirilme kaygısı,* toplum içerisinde kendini ifade edemediğini düşünen bireylerin başkaları tarafından olumsuz olarak değerlendirilmesine yönelik korku ve kaygı geliştirilmesi ile oluşmaktadır.

Yabancı dil kaygısına sebep olan ana etmenler öğrencinin yeterlilik düzeyi ve sınıf içerisindeki özellikle dinleme ve konuşma becerilerini içeren uygulamalardır. Bunlara ek olarak öğretmenin süreç içerisindeki davranışları, yabancı dil derslerinin zorluk düzeyleri, öğrencilerin dil yetenekleri ve kültürel farklılıklar da yabancı dil kaygısını etkilemektedir (Aydın ve Zengin:2008).

1.5 Tutum Nedir?

Tutum, en genel anlamıyla bireylerin herhangi bir şeye karşı olumlu ya da olumsuz görüşleri olarak tanımlanabilir. Bir durum karşısında birey bir şey düşünebilir, bir eylem gerçekleştirebilir veya bir şey hissedebilir; yani düşünmek, yapmak ve hissetmek tutumun bileşenleri olarak nitelendirilebilir. Tavşancıl (2010), tutumların yaşamsal deneyimler yoluyla kazanıldığını, bireyin yaşamında belli bir süre devam ettiğini ve bireyin bir objeye karşı edindiği tutumla o objeye karşı yanlı bir bakış açısı geliştirebileceğini belirtir. Tutumların oluşmasında yaşamsal tecrübeler, bilgilendirilme ve benzer durumlarla ilişkilendirme etkilidir. Tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir ve olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2010). Kinniard'a göre (2007) öğrencinin herhangi bir şeye karşı geliştirdiği olumlu tutum, düşünce ya da algı sınıfta akademik açıdan başarıya dönüştürülebilir ya da en azından öğrencinin başarabileceğine inanmasına yardımcı olabilir.

Bilgin (2006), tutum ile bir nesne veya şahısa karşı olumlu veya olumsuz düşüncelerin oluşabileceğinden bahseder. Bunun yanında tutum doğrudan gözlememesi nedeniyle bireyin gözlenebilen davranışlarından yola çıkarak belirlenebilir.

Tutum ve İngilizce öğrenme başarısı üzerine yapılan çalışmalardan; Şaktanlı (2007), yaptığı çalışmasında ilköğretim 4. sınıf İngilizce dersinde kullanılan şarkıların müzik öğretmenin desteği ile

öğretilmesinin öğrencilerin başarı, başarının kalıcılığı ve İngilizce dersine yönelik tutumlarında, kullanılan yöntemlere göre daha etkili olduğu' sonucuna varılmıştır.

Karahan (2007) ise Türk öğrencilerin İngilizce' ye karşı dil tutumları konulu araştırmasında 'devlet okullarında okuyan öğrencilere göre daha yoğun İngilizce eğitimi almalarına karşın bu öğrencilerin genel anlamda, orta düzeyde olumlu tutumlarının olduğu; kız öğrencilerin ise daha yüksek oranlara sahip olduğu bulunmuştur. Örnek grubundaki öğrenciler İngilizcenin önemini anlamakta, ancak İngilizceyi öğrenmek konusunda yüksek düzeyde istek göstermemektedirler. Bir başka bulgu ise, İngilizce konuşulan kültüre ilişkin orta düzeyde olumlu tutumları bulunurken, Türklerin kendi aralarında İngilizce konuşmalarına ise hoşgörü gösteremedikleri' sonucuna varılmıştır.

Çelebi (2009), yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında 'öğretmenin sınıf içindeki hareket ve uygulamalarının, İngilizce dersinde değerlendirilmenin, sınıfta anadil ve yabancı dil kullanımının, oturma düzeni ve motivasyonun öğrencilerin sınıftaki kaygıları ve İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla ilişkili olduğunu' sonucuna varılmıştır.

Tutum ve yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan bir diğer çalışma ise Aydın ve Yeşilyurt (2009)'un çalışmasıdır. Çalışmada 'ilköğretim düzeyindeki yabancı dil öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum sergilediklerini, düşük düzeyde sınav kaygısı yaşadıklarını, ancak olumsuz tutumların yüksek düzeyde sınav kaygısına neden olduğu' sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumları ve kaygı düzeyleri ile İngilizce dersi başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın alt problemleri ise; İngilizce dersi başarısı ile öğrencilerin İngilizce dersine karşı gösterdikleri tutum ve İngilizce sınavına yönelik gösterdikleri kaygı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?, İngilizce dersine karşı öğrencilerin gösterdikleri tutum cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?, İngilizce sınavına karşı öğrencilerin gösterdikleri kaygı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Yapılan çalışma betimsel bir araştırma olup araştırmada "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. Tarama modeli, Karasar (2005)' e göre geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İngilizce sınav kaygı düzeyleri ile İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma, bir konudaki herhangi bir durumu saptamayı hedefleyen araştırma modelidir (Erdoğan, 2006).

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilindeki üç farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin 163 kız olup grubun %53,3'ünü geriye kalan öğrenciler ise grubun , %46.7'sını oluşturmak üzere 143 erkek bireyden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini toplam 306 ilköğretim 4. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan tüm anketler değerlendirmeye alınmış; ancak, eksik doldurulan maddeler kayıp değer (missing value) olarak değerlendirilerek analiz dışı tutulmuştur

2.3 Veri toplama aracının Uygulanması

Veri toplama araçları, katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere İngilizce Dersine İlişkin Tutum Ölçeği, İngilizce sınavına yönelik sınav kaygılarını belirlemek için Sınav Kaygı Ölçeği ve katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin Kişisel Bilgi Formundan oluşmaktadır.

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği: Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını belirlemek üzere Şaktanlı (2007) tarafından hazırlanmıştır. Tutum ölçeği için 11 önerme, "Evet"3, "Olabilir" 2, "Hayır" 1 cevap seçeneklerinden hazırlanmış ve ölçeğin Cronbach Alfa (güvenirlik) 0.73 olarak tespit edilmiştir.

Sınav Kaygı Ölçeği: (SKÖ) Sarason (1978) tarafından geliştirilmiş olup Aydın ve Yeşilyurt (2009) tarafından Türkçe uyarlanmış ve geçerlik güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi, Alpha modelinde 0.901 olarak bulunmuştur. Ölçek 37 çoktan seçmeli maddeden oluşmakta ve her bir madde bir – beş arasındaki genişlikte değerlendirilmiştir. (1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=bazen, 4=genellikle, 5=her zaman).

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanmış olup; öğrencilerin cinsiyet, anne baba eğitim durumları değişkenlerine yer verilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırma sorusuna dayalı olarak, veri, iki açıdan analiz edilmiştir. Öncelikle, öğrencilerin İngilizce derslerine karşı tutumları ve İngilizce sınav kaygı düzeyini belirlemek için frekanslar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş, ardından, tutum ve kaygı arasındaki ilişkiyi görmek için ilişkisiz gruplarda t testi, Mann - Whitney U testi, Pearson korelasyonu istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, üç alt probleme ilişkin bulguları içermektedir. İlk olarak, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ilgili bulgular özetlenmiş, ardından sınav kaygı düzeyine ilişkin bulgular sıralanmıştır. Son olarak, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumları ile sınav kaygı düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 1. İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin Cinsiyete göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanları ile Sınav Kaygı Ölçeği Puanlarının ve Başarı Notları Puanlarının Dağılımı

Başarı Puanları				**Tutum Puanları**		**Kaygı Puanları**	
Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**S**	$\overline{X}$	**S**	$\overline{X}$	**S**
Kız	163	73,97	18,65	28,42	2,68	86,12	21,64
Erkek	143	70,04	20,77	27,06	3,5	87,89	20,34
Toplam	306	72.13	19,73	27,79	3,15	86,95	21,03

Tablo 1 incelendiğinde, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı puan ortalamasının 73,97, erkek öğrencilerin ise 70,04 olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı düzeylerinin erkek öğrencilere göre çok az bir oranda yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin başarı oranını % 72 olduğu söyleyebiliriz. Öğrencilerin tutum puanları arasında ise kızlar 28,42, erkekler 27,06 puan ortalamasına sahiptir. Tutum ölçeğinin puanları 11 ile 33 puan arasında değiştiği göz

önünde bulundurulursa öğrencilerin genel olarak 27,79 tutum puanı ortalamasına sahip olması grubun İngilizce dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde (%87) olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin İngilizce sınavına yönelik kaygı puan ortalamaları kızlar için 88,42 olup erkek öğrencilerinki ise 91,05 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin. kaygı düzeyleri kız öğrencilere oranla daha yüksektir. Sınav kaygısı ölçeğinin 37 ile 185 puan aralığında değiştiği göz önünde bulundurulursa grubun kaygı düzeyinin 86,95 olması düşük kaygı düzeyine % 47 oranında sınav kaygısına sahip oldukları görülür.

Tablo 2. İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları, Sınav Kaygıları ve Başarı Notları Ortalamaları Arasında İlişki

Değişkenler arsı ilişki	**r**	**p**
Başarı - Tutum	,27	,00
Başarı - Kaygı	-,38	,00
Tutum - Kaygı	-,24	,00

Tablo 2 incelendiğinde çalışmanın bağımlı değişkenleri arasındaki korelasyon sonuçları verilmiştir. İlişki başarı – tutum, başarı – kaygı, tutum – kaygı değişkenleri arasında incelenmiştir. Başarı ve tutum puanları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. Öğrencilerin başarı ve kaygı puanları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları arttıkça İngilizce dersine yönelik tutumları da artmak ve sınav kaygısı algıları da düşmektedir.

Tablo 3. İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Mann - Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**Sıra Ortalaması**	**U**	**p**
İngilizce Dersine Yönelik Tutumları	Kız	163	169,73	9009,00	,00
	Erkek	143	135,00		

Kız öğrencilerin sıra ortalama puanları 137,27 bulunmuştur. Erkek öğrencilerin sıra puanları ortalaması ise 172 bulunmuştur. Mann - Whitney U Testi sonucuna göre $p<.01$ düzeyinde kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları puanlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Sınavlarına İlişkin Kaygı Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t-Test Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**S**	**t**	**p**
İngilizce Sınavına Yönelik Kaygı	Kız	163	86,12	21,64	.73	,46
	Erkek	143	87,89	20,34		

Tablo 4' de görüldüğü gibi, erkek öğrencilerin İngilizce sınavına ilişkin kaygı puanlarının ortalaması 87,89'dur. Kız öğrencilerin İngilizce sınavına ilişkin kaygı puanlarının ortalaması 86,12'dir. Yapılan bağımsız t-testi sonucunda, cinsiyete göre İngilizce sınavına ilişkin kaygı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(306)=,73$; $p=.46>.05$). Cinsiyete göre İngilizce sınav kaygısı düzeylerinde bir farklılık bulunmamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik başarıları, tutumları ve İngilizce sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilinin yanı sıra cinsiyete göre farklılığı incelenmiştir. Bulunan üç alt probleme ait sonuçlar sırasıyla bu bölümde ifade edilmiştir. Birinci alt probleme ait sonuçlar; öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları ile İngilizce derine yönelik sergilemiş oldukları tutumları arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Başarı ve tutum birbirini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İkinci ve üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar ise; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu ve İngilizce sınav kaygısı düzeylerinde arasında cinsiyete göre bir farklılık olamadığı anlaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, özellikle dil eğitiminde öğrencinin öğrenilen dile ve öğretime karşı oluşturduğu kaygı ve tutumun hem akademik başarılarına hem de dilin dört kullanma becerisi (konuşma, dinleme, okuma, yazma) üzerine etkisi olduğu gözlenmiştir (Katalin, 2006; Aydın ve Yeşilyurt, 2009; Aydın ve Zengin, 2008; Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt 2006; Bekleyen, 2004; Çubukçu, 2007; Daubney, 2005; Liu ve Huang, 2011; Şaktanlı, 2007; Ay, 2010). Önceki çalışmalar, yabancı dil öğrenmeye karşı olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin yüksek düzeyde yabancı dil ve sınav kaygısı yaşadıklarını göstermektedirler (Aydın ve Zengin, 2008; Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt, 2006: Horwitz, Horwitz ve Cope 1986)

Öğrenme ortamındaki iç ve dış değişkenlerin başarı, tutum ve kaygı odaklı irdelenmesi, öğrencilerin sınava yönelik kaygı kaynaklarının titizlikle incelenmesi gerekir. İngilizce dersine yönelik öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesine yönelik öğrenme öğretme ortamlarının motive edici özellik kazandırılması önerilebilir. Dersin öğrenme süreçlerine yönelik uygulanan sınavların zorluk derecesi, öğretmenin sınav notuna verdiği önem derecesi, dersin işlenişinde kullanılan materyallerin öğrencinin bilişsel – duyuşsal - psikomotor gelişim düzeyine uygunluk derecesi, öğretmenin ve velinin öğrenciden beklediği performans düzeyi gibi etkenler öğrencinin derse yönelik tutum ve sınava yönelik kaygı düzeylerini etkileyebileceği düşünülebilir. Bu konudaki çalışmalar daha fazla boyutta ve derinlemesine yapılarak öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyebilecek faktörler incelenebilir. Bu faktörler, tutum ve kaygının yanı sıra motivasyon, özgüven, öz düzenleme, güdülenme, korku v.s olabilir.

5. KAYNAKLAR

Ay, S. (2010) Young Adolescent Students'Foreign Language Anxiety in Relation to Language Skills at Different Levels. The Journal of International Social Research. 3(11), 83-91

Aydın, A. (2010). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayınevi.

Aydın, S., & Yeşilyurt, S. (2009). 4th Congress of Social Science Education, 7-9 October. Çocukların İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Sınav Kaygı Düzeyine Etkisi. 7—9 October, Ataturk Education Faculty of Marmara University, Istanbul, Turkey.

Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. Journal of Language and Linguistic Studies , 81-95.

Aydın, S., Yavuz, F., & Yeşilyurt, S. (2006). Test Anxiety in Foreign Language Language. Journal of Graduate School of Social Sciences of Balıkesir University , 145-160.

Başar, H. (2009). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bekleyen, N. (2004). Foreign Language Anxiety. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 13 (2), 27-41.

Bekleyen, N. (2004) The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety , A.Ü.TÖMER Dil Dergisi, (123):49-66

(http://www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/123/49-66.pdf)

Bilgin C. F. (2006). Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerin İngilizce Derslerine Yönelik Tutumları . (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Çelebi, S. (2009). Teachers And Students' Views On Anxiety In English Classrooms And Attitudes Towards English. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çubukçu, F. (2007). Foreign Language Anxiety. Iranian Journal of Language Studies , 133-142.

Daubney, M. (2005). Language Anxiety: Creative or negative force in the language classroom. Association of Portuguese Teachers of English.

Erden, M. (2005). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Epsilon.

Erdoğan, Y. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Biçimlerine Göre Bilgisayar Destekli Eğitim Tutumlarının ve Bilgisayar Başarılarının Karşılaştırılması. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 3 (2), 1-9, www.insanbilimleri.com.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Arastırma Yöntemleri , Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi,Journal of Arts and Sciences Sayı: 7.

Katalin, P. (2006). Foreign Language Classroom Anxiety: A Classroom Perspective. Retrieved April 10.2012 from http://www.pte.hu/uprt/1.3%20Piniel.pdf

Kinniard, J. (2010). Does Attitude Impact Academic Achievement? Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ohio Üniversitesi.

Liu, M., & Huang, W. (2011). An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. Education Research International , 1-8.

Sarason, I.G. (1978). The test anxiety scale: concept and research. In C.D. Spielberger & I.G. Sarason (Eds.), Stress and anxiety (Vol. 5). Washington, D.C.: Hemisphere Publishing Corp.

Şaktanlı, S. C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersindeki Şarkıların Müzik Öğretmeni Destekli Öğretimin Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Tutumları ve Başarıları Üzerine Etkisi (Ankara Talât Paşa İlköğretim Okulu Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Tavşancıl, E. (2010). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi (4. Baskı). Ankara: Nobel.

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNİN ŞİDDET İÇERİKLİ BİLGİSAYAR OYUNU OYNAYIP OYNAMAMALARINA GÖRE İNCELENMESİ

AGGRESSİON LEVELS OF THE STUDENTS AT THE SECOND STAGE İN PRİMARY SCHOOLS ON THE BASİS OF WHETHER THEY PLAY VİOLENT VİDEO GAMES OR NOT.

***Emregül Erşan**

*** Nazife Süer**

***Yrd Doç. Dr. Bülent ALCI**

Özet

Bu çalışmanın amacı, şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim okullarının 6. 7. ve 8. sınıflarında eğitim gören 13-15 yaşındaki 150'si kız, 177'si erkek olmak üzere toplam 327 ilköğretim öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplamak için öğrencilere "Kişisel Bilgi Formu" yanında Gültekin (2008) tarafından geliştirilen "Saldırganlık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Anova ve t-testi istatistiksel işlemleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, en fazla oynanan bilgisayar oyununun erkeklerde şiddet içerikli oyunların; kızlarda ise giysi giydirme ve tarla ekme oyunları olduğu görülmüştür. Erkeklerin saldırganlık düzeyi ile kızların saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fak bulunmuştur. Bilgisayar oyunu oynayan öğrenciler ve oynamayan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bilgisayar oyunu oynama yerlerine gore anlamlı bir fark bulunmazken, bilgisayar oynama sürelerine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Ayrıca, şiddet içerikli oyun oynayan ve şiddet içerikli oyun oynamayanlar arasında da saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar oyunları, saldırganlık, şiddet, ilköğretim ikinci kademe.

Abstract

The aim of the study is to determine aggression levels of the students at the second stage in primary schools on the basis of whether they play violent video games or not. Data were collected from 327 students, of whom 150 were girls and 177 were boys, who were 13-15 years old and attend to 6th, 7th and 8th grade students. The survey model was used in this study. To collect data in the research, "Personal Information Form" and "Aggression Scala" which is developed by Gültekin (2008) have been used. Anova and t-Test statistical techniques have been used to analyze the data. It was identified as a result of the study that boys prefer to play violent video games much more than the other games and girls prefer to play dress up and farmville games much more than the other games. Noteworthy difference has been found between the aggression average of guys and girls. Noteworthy difference has been found between the aggression avarage of teenagers who play video games and who don't. According to the video game playing period, noteworthy difference has been found out about the rate of aggression but where the gaming takes place doesn't cause a noteworthy difference on the rate of aggression. Further more, Noteworthy difference has been found between the aggression avarage of teenagers who play violent video games and who don't.

Key Words: Computer games, aggressiveness, violence, the secondary stage of primary schools

GİRİŞ

İnsan yaşamına önemli kolaylıklar sağlayan bilgisayar teknolojileri, her geçengün gelişmekte ve kullanıcı sayısı artmaktadır. Farklı alanlarda kullanılan bilgisayar,çocuklar tarafından çoğunlukla savaş, strateji, macera, spor, yarış ve zekâ türündeki oyunları oynamak içinkullanılmaktadır. Bir takım eğiticiözelliklerine rağmen çoğu zaman olumsuz özellikleri ile anılan bilgisayar oyunlarıçocukların önemli eğlence araçlarından biri haline gelmiştir.

Özellikle iş ve iletişimin yanı sıra, bilgisayar teknolojisinin eğlence alanında da yenilikler yaratması, başta çocuklar ve ergenlik çağındaki gençler olmak üzere milyonlarca insanı ekranların başından kalkmadan eğlenmelerini sağlamıştır.Fakat bu oyunların büyük bir bölümünün yüksek oranda şiddet unsurları içermesi birçok uzman tarafından, bilgisayar oyunlarının gençleri olumsuz yönde etkilediği öne sürülmüştür.

Görünüşte eğlenceden ibaret olan şiddet içerikli oyunlar, bir süre sonra artık karşılıklı iki gencin oynadığı heyecanlı bir oyundan öte, rekabeti "birbirini yok etme" ve "diğerini ortadan kaldırma" olarak algılayan bir zihniyete dönüşmektedir ve dolayısıyla bu durum da öfke ve saldırganlık yaşantısının oluşmasına neden olmaktadır (Bilgi, 2005).

Saldırganlık:

Saldırganlık, diğer kişiyi sözel veya fiziksel açıdan incitmeye yönelik veya nesnelere ve/veya kişinin kendisine yönelmiş nefret, kızgınlık ve düşmanlık içeren hareketler bütününe denir (Bilgi, 2005). Fromm, insandaki birbirinden bütünüyle farklı iki saldırganlık türü arasında ayrım yapmak gerektiğini vurgular. Birinci tür saldırganlık, yaşamsal çıkarlar tehdit altında kaldığında ortaya çıkan, kalıtımsal olarak programlanmış bir saldırma (ya da kaçma) tepkisidir. Bu savunucu, 'yumuşak' saldırganlık bireyin ve türün varlığını sürdürmesine hizmet eder, biyolojik olarak uyarlanabilir ve tehdit ortadan kalktığında o da ortadan kalkar. İkinci tür saldırganlık ise 'kıyıcı' saldırganlıktır. İnsan türüne özgüdür ve aslında çoğu memelilerde görülmez; kalıtımsal olarak programlanmamıştır ve biyolojik olarak uyarlanamaz (Evcin, 2010).

Bilgisayar oyunları ve Saldırganlık

Günlük yaşamda herkesin bir şekilde maruz kaldığı ya da tanık olduğu saldırganlıkla ilgili olarak çok sayıda haberle karşılaşmak olasıdır.Konuyla ilgili bilimsel araştırma ve medya haberlerinin içerikleri incelendiğinde, özellikle son yıllarda çocuk ve gençlerde saldırganlıkla ilgili giderek artan sayıda yayın olduğu dikkati çekmektedir.Bu yayınlardan bir kısmı da saldırganlık ve bilgisayar oyunları ilişkisine odaklanmaktadır (Kars, 2010).

Holtz ve Appel (2010), yaşları 10-14 arasında olan 205 ergen ile yaptıkları çalışmada iletişimsel olarak interneti kullanan, ve fps (first-person shooter, genellikle silah tutan bir elin ekranın ortasında olduğu, kişinin kendi gözünden bakıyormuşçasına ekranı gördüğü ve düşmanlarına ateş ettiği tarzda oyunlar. Doom, counter strike, call of duty vs.) tarzı oyunları tercih eden deneklerin davranış problemlerini dışa yansıttığı, rpg (role playing game. Kişinin hayali bir karakter yaratıp bu karaktere büründüğü ve çeşitli maceralar yaşadığı tarzda oyunlar. Baldur's gate, diablo, dragon age vs.) tarzı oyunlar oynayanların davranış problemlerini dışa yansıtmadıklarını ortaya koymuştur.

Kars (2010), şiddet içerikli bilgisayar oyunları oynamanın saldırganlık ve öz-kavramı ile ilişkisini İzmir'deki bir resmi ilköğretim okuluna devam etmekte olan 4. ve 5. sınıf öğrencisi 184

çocuk üzerinde incelediği çalışmasında, "Genel Bilgi Formu", "Sears Saldırganlık Ölçekleri" ve "Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" kullanmıştır. Araştırmada, erkeklerin kızlara göre daha fazla şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynadıkları, şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynamayan çocukların saldırganlık bunalımı alt ölçeğinden aldıkları puanların şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan çocukların saldırganlık bunalımı alt ölçeğinden aldıkları puanlardan daha yüksek, bu tür oyunlar oynayan çocukların antisosyal saldırganlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar, oynamayan çocukların puanından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öz-kavramı ölçeğinden çok yüksek ve çok düşük puan alan gruplar saldırganlık alt ölçekleri açısından karşılaştırıldığında, öz kavramı ölçeğinden çok yüksek puan alan gruptaki çocukların saldırganlık bunalımı alt ölçeğinden aldıkları puan, çok düşük puan alan gruptaki çocukların bu alt ölçekten aldıkları puandan daha yüksek; yansıtılmış saldırganlık, kendine dönük saldırganlık ve antisosyal saldırganlık alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ise daha düşüktür.

Bilgi (2005), bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan öğrencilerin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerini incelediği araştırmasını, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı İstanbul Kartal ilçesi ilköğretim okullarının 6.7.8. sınıflarında eğitim gören 13-15 yaşındaki 134'ü kız 176'sı erkek olmak üzere toplam 310 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada, "Bireyi Tanıma Formu", "Sears Saldırganlık Ölçekleri", "Reynolds Adolesan Depresyon Ölçeği" ve "UCLA Yalnızlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlığın arttığı, depresyon ve yalnızlık düzeyinde herhangi bir farklılaşmanın olmadığı, savaş-strateji ve macera oyunu oynayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinin bilgisayar oyunu oynamayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu, evde bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık bunalımının internet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin sadırganlık bunalımından daha yüksek olduğu, depresyon düzeyleri arasında farklılık olmadığı, internet kafede 9 bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin evde bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerden daha yalnız olduğu tespit edilmiştir.

Eastin (2006), çalışmasında genel saldırganlık modeline ek olarak, 3 ayrı test vasıtasıyla oyunlardaki cinsiyet tezahürlerini rakip türlerini ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 1 ve 2. testler, kadın oyuncuların oyunda erkek bir rakibe karşı daha saldırgan bir tutum aldıklarını ortaya koymuştur. 2. ve 3. testler, gerçek bir insana karşı oynarken sanal bir kişiye karşı oynarken ki duruma göre, deneklerin daha saldırgan bir tutum aldıklarını ortaya koymuştur. Son olarak, 1., 2. ve 3. testler , erkek bir karakterle kadın bir karaktere karşı oynamanın saldırganlığı belirgin bir biçimde azalttığını ortaya koymuştur.

Doğan (2006), çalışmasında video oyunlarının çocuklar üzerindeki sosyal, organik ve davranışsal etkilerini inceleyen araştırmaları incelemiştir. İnceleme sonuçlarına göre, Amerika'daki 2-17 yaş grubundaki çocukların %92'si video oyunlarını oynamaktadır ve çoğu aile ve eğitimci, oyunların içeriğinden ve çocuklarını nasıl etkilediği hakkında yeteri kadar bilgiye sahip değildir. Bilgisayar oyunu oynayan çocukların davranışları ve beyin aktiviteleri incelendiğinde, bağımlılık yarattıkları, çocukların hem davranışlarını hem de beyin gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecekleri ortaya çıkmıştır.

Gümüşoğlu (2006), çalışmasında bilgisayar oyunlarının içeriği aracılığıyla iletilen şiddet odaklı ideolojik kodlara dikkat çekmiştir. Şiddet içeren oyunları oynarken çocuklar ve gençler, şiddetin çeşitlerini öğrenmekte ve oynarken öldürülen adam ile kazanan puan ya da para ile oyunu başarıyla tamamlamaktadır. Araştırmada, 64 çocuktan 46'sı internet kafede, 18'i rastlantısal seçimle

bir kız lisesinde olmak üzere yapılan anket verilerine göre kentlerde çocukların oyun kültürleri değiştiği ve şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının daha çok tercih edildiğine değinilmiştir.

Sherry (2001), araştırmasında bilgisayar oyunlarının televizyon kadar şiddete özendirici olmadığını, etkinin vahşetin boyutuyla doğru orantılı, oyun oynama süresi ile ters orantılı olduğunu saptamıştır.

Wallenius ve Punamäki (2008), 12-15 yaş arası 316 denekle yaptıkları çalışmada şiddet içeren oyunların ergenler üzerindeki etkileri ve ebeveynlerin çocukları ile diyalogunun bu etkileri bertaraf etmedeki rolünü incelemişlerdir. Ebeveyn ve çocuk ilişkilerinin zayıf olması, negatif etkileri azaltmada yetersizliğe sebebiyet verse de güçlü ilişkilerin çocukların yaşı ilerledikçe pozitif etkilerinde azalma olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmanın amacı, şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaçdoğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Bilgisayar oyunu oynayanlar ile oynamayan öğrencilerin saldırganlık düzeyi arasında anlamlı farklılık var mı?
- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayanlar ile şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynamayan öğrencilerin saldırganlık düzeyi arasında anlamlı farklılık var mı?
- Öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre saldırganlık düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğrencilerin bilgisayar oyunu oynadığı yere göre saldırganlık düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. (Karasar, 2010). Büyüköztürk (2011)'e göre de tarama modelleri, geniş kitlelerin görüşlerini özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu tür araştırmalar daha çok "ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkla, hangi düzeyde, nasıl" gibi soruların cevaplanmasına olanak tanır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim okullarının 6. 7. ve 8. sınıflarında eğitim gören 13-15 yaşındaki 150'si kız, 177'si erkek olmak üzere toplam 327 ilköğretim öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için öğrencilere "Kişisel Bilgi Formu" yanında Gültekin (2008) tarafından geliştirilen "Saldırganlık Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu:

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş, cinsiyet bilgilerini, bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarını, bilgisayara sahip olup olmama durumlarını, oyunları nerede oynadıklarını ve oyun türlerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş, 11 maddelik bir formdur.

Saldırganlık Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin belirlemek amacıyla Gültekin (2008) tarafından geliştirilen "Saldırganlık Ölçeği" kullanılmıştır. Saldırganlık Ölçeği, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 15 maddelik bir ölçektir. Likert tipi üçlü derecelendirmeyi içeren ölçekte örgenciler her bir maddeyi "her zaman", "bazen", "hiçbir zaman" seçeneklerinden birini işaretleyerek cevaplandırmaktadırlar. Ölçek toplam puan veren bir ölçektir. Ölçekte "her zaman" seçeneğine 3, "bazen" seçeneğine 2, "hiçbir zaman" seçeneğine ise 1 puan verilmektedir. 15- 45 arasında puan veren ölçekten alınan yüksek puan, saldırganlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Çözümlenmesi ve İstatistiksel İşlemler

Araştırma sürecinde Şehitler İlköğretim Okulu ve 75. Yıl İlköğretim Okullarında yer alan ikinci kademe öğrencilerine "Kişisel Bilgi Forumu" ile "Saldırganlık Ölçeği" uygulanmıştır. Test ve anketler araştırmacı ve Okul Rehber Öğretmenleri gözetiminde doldurulmuştur. Bu aşamada araştırmacı, katılımcılara test ve anketlerin sağlıklı doldurulması amacıyla gerekli açıklamaları yapmış ve anlaşılmayan her noktada yardımcı olmaya çalışmıştır.

Bu araştırmada verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koyacak bir model içinde ele alınmıştır. Bu amaçla SPSS programı kullanılarak bilgisayarda istatistiksel analiz yapılmıştır. Verilerin analizinde Anova ve t-testi istatistiksel işlemleri kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Oynayıp Oynamamalarının Saldırganlık Düzeyine Etkisi

"Bilgisayar oyunu oynayanlar ile oynamayan öğrencilerin saldırganlık düzeyi arasında anlamlı farklılık var mı?" sorusuna cevap verebilmek için saldırganlık düzeyi ölçeğinde alınan puanlarla öğrencilerin oyun oynayıp oynamamaları arasındaki farka ilişkisiz guruplarda t testi analizi ile bakılmıştır.Tablo 1'de t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo1: Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayanların saldırganlık düzeyi arasındaki farklılığı için ilişkisiz guruplarda t testi sonuçları

Bilgisayar Oyunu Oynuyor mu?		N	*X*	S	sd	t	p
	Evet	282	21,48	2,96	2,96	6,34	,00
	Hayır	45	18,42	3,27	3,27		

Tablo 1 incelendiğinde bilgisayar oyunu oynayanların saldırganlık düzeyi puan ortalamasının 21,48; bilgisayar oyunu oynamayanların saldırganlık düzeyi puan ortalamasının 18,42 olduğu ve bilgisayar oyunu oynayanların saldırganlık düzeyi puan ortalamasının oynamayanlara göre daha

yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca t=6,34 ve p<0.01 olup bilgisayar oyunu oynayanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda bilgisayar oyunu oynayanların saldırganlık düzeylerinin oynamayanlara gore daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Saldırganlık Düzeyine Etkisi

"Öğrencilerin cinsiyetlerine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap verebilmek için cinsiyet faktörüne göre saldırganlık düzeylerine t testi ile bakılmış ve Tablo 2'de sonuçları verilmiştir.

Tablo2: Cinsiyete göre saldırganlık düzeyleri arasındaki fark için t testi sonuçları

		N	*X*	S		N
Cinsiyet	**Kız**	150	20,20	3,17	**Kız**	150
	Erkek	177	21,79	3,02		

Tablo 2 incelendiğinde grupta yer alan kız öğrencilerin saldırganlık düzeyi puan ortalaması 20,20; erkek öğrencilerin puan ortalaması ise 21,79'dur. Ayrıca t=4,63 ve p<0.01 olup erkeklerin lehinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kız öğrencilere gore daha yüksek olduğu söylenebilir.

Oynanan Şiddet içerikli Oyunların Saldırganlık Düzeyine Etkisi

"Şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayanlar ile şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynamayan öğrencilerin saldırganlık düzeyi arasında anlamlı farklılık var mı?" sorusuna cevap verebilmek için şiddet içeren oyun oynayıp oynamamalarına göre testlerden alınan saldırganlık düzeyi puanları arasında anlamlı fark olup olmamasına t testi ile bakılmış ve tablo 3'te sonuçlar verilmiştir.

Tablo3: Şiddet içerikli oyun oynayan ve oynamayanların saldırganlık düzeyi arasındaki farklılığı için t testi sonuçları

		N	*X*	S	sd	t	p
Şiddet İçerikli Oyunlar	**Şiddet İçeren**	176	21,84	2,94	0,36	2,60	,01
	Şiddet İçermeyen	105	20,89	2,93	0,36		

Tablo 3 incelendiğinde şiddet içerikli oyun oynayanların saldırganlık düzeyi puan ortalamasının 21,84 olduğu; şiddet içerikli oyun oynamayanların saldırganlık düzeyi puan ortalamasını 20,89 olduğu görülmüştür. Ayrıca t=2,60 ve p<0.05 olup şiddet içerikli oyun oynayanların lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırdanlık düzeyinin şiddet içerikli oyun oynamayan öğrencilere gore daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bilgisayar Oyunun Oynandığı Yerin Saldırganlık Düzeyine Etkisi

"Öğrencilerin oynadıkları oynadığı yere göre saldırganlık düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna cevap verebilmek için evde, internet kafede, okulda ve akraba ya da arkadaşlarının

evinde oynanan oyunların saldırganlık düzeylerine etkisi Anova testi kullanılarak aradaki farka bakılmıştır. Tablo 4'te Anova test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4: Bilgisayar oyununun oynandığı yere göre saldırganlık düzeyleri arasındaki farklılığın Anova testi sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	18,855	3	6,285	,712	,546
Grup içi	2455,614	278	8,833		
Toplam	2474,468	281			

Tablo 4 incelendiğinde Anova testinin sonucunda F= 0,71 ve p > 0,05 olup bilgisayar oyununun oynandığı yere göre saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu veriler çerçevesinde, bilgisayar oyunu oynanan mekanın saldırganlık düzeyini etkilemediği söylenebilir.

Bilgisayar Oyunu Oynama Süresinin Saldırganlık Düzeyine Etkisi

"Öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre saldırganlık düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna cevap verebilmek için günde 1 saat, günde 2 saat, günde 2 saatten fazla, haftada 1 ya da 2 saat ve hiç oynamam seçeneklerine göre bilgisayar oynama sürelerinin saldırganlık düzeyine etkisi Anova testi kullanılarak aradaki farka bakılmıştır. Tablo 5'te Anova test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5: Bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre saldırganlık düzeyleri arasındaki farklılığın Anova testi sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	482,54	4	120,63	13,72	,00
Grup içi	2829,97	322	8,78		
Toplam	3312,52	326			

Tablo 5 incelendiğinde Anova testinin sonucunda F= 13,72 ve p < 0,05 olup bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, bilgisayar oyunu oynama sürelerinin saldırganlık düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bilgisayar oyunu oynama sürelerinin betimsel istatistikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre saldırganlık düzeyleri arasındaki farklılığın Anova testi betimsel istatistik sonuçları

	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	95%a Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
günde 1 saat	127	21,29	2,88	,25	20,79	21,80	16,00	28,00

günde 2 saat	68	21,32	2,91	,35	20,61	22,02	6,00	28,00
günde 2 saatten fazla	46	22,89	2,82	,41	22,05	23,72	17,00	28,00
haftada 1 ya da 2	41	20,78	3,09	,48	19,80	21,75	16,00	28,00
hiç oynamam	45	18,42	3,27	,48	17,43	19,40	5,00	27,00
Total	327	21,06	3,18	,17	20,72	21,41	15,00	28,00

Tablo 6 incelendiğinde kişinin günde 1 saat, 68 kişinin günde 2 saat, 46 kişinin günde 2 saatten fazla ve 41 kişinin haftada 1 yada 2 saat bilgisayar oynadığı; 45 kişinin de hiç bilgisayar oyunu oynamadıkları görülmüştür. Yapılan Anova testinin sonucunda, anlamlı bir fark bulunması nedeniyle görülen farklılığı Benforroni yöntemi ile ikili karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Bu karşılaştırmanın sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre saldırganlık düzeyleri arasındaki farklılığın ikili karşılaştırma (Bonferroni) analiz sonuçları

(I) süre	(J) süre	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	P	95% Confidence Interval Lower Bound	Upper Bound
günde 1 saat	günde 2 saat	-,02	,44	1,00	-1,28	1,23
	günde 2 saatten fazla	-1,59*	,51	,02	-3,03	-,15
	haftada 1 ya da 2	,51	,53	1,00	-,98	2,02
	hiç oynamam	2,87*	,51	,00	1,42	4,33
günde 2 saat	günde 1 saat	,02	,44	1,00	-1,23	1,28
	günde 2 saatten fazla	-1,56	,56	,05	-3,16	,03
	haftada 1 ya da 2	,54	,58	1,00	-1,11	2,19
	hiç oynamam	2,90*	,56	,00	1,29	4,51
günde 2 saatten fazla	günde 1 saat	1,59*	,51	,02	,15	3,03
	günde 2 saat	1,56	,56	,05	-,03	3,16
	haftada 1 ya da 2	2,11*	,63	,01	,31	3,91
	hiç oynamam	4,46*	,62	,00	2,71	6,22
haftada 1 ya da 2 saat	günde 1 saat	-,51	,53	1,00	-2,02	,98
	günde 2 saat	-,54	,58	1,00	-2,19	1,11
	günde 2 saatten fazla	-2,11*	,63	,01	-3,91	-,31
	hiç oynamam	2,35*	,64	,00	,54	4,16
hiç oynamam	günde 1 saat	-2,87*	,51	,00	-4,33	-1,42
	günde 2 saat	-2,90*	,56	,00	-4,51	-1,29
	günde 2 saatten fazla	-4,46*	,62	,00	-6,22	-2,71
	haftada 1 ya da 2	-2,35*	,64	,00	-4,16	-,54

Tablo 7 incelendiğinde günde 2 saatten fazla oyun oynayan öğrencilerin; günde 1 saat, günde 2 saat, haftada 1 ya da 2 saat ve hiç oynamayanlara göre günde 2 saatten fazla oynayanların lehine anlamlı fark vardır.

Hiç bilgisayar oyunu oynamayan öğrencilerin; günde 1 saat, günde 2 saat, günde 2 saatten fazla ve haftada bir ya da iki saat sürelerine gore; günde 1 saat, günde 2 saat, günde 2 saatten fazla ve haftada bir ya da iki saat oynayanların lehine anlamlı bir faklılık vardır.

Haftada 1 ya da 2 saat oynayan öğrencilerin; günde 2 saatten fazla oynayan öğrencilere göre, günde 2 saatten fazla oynayanların lehine; hiç oynamayanlara göre de haftada 1 ya da 2 saat oynayanların lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri, cinsiyet, oyunun şiddet içerikli olup olmaması, bilgisayar oyunu oynayıp oynamama durumu, oyun oynama süresi ve oyun mekanı açısından incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre; çalışma grubunda yer alan erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, kız öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, şiddet içerikli oyun oynayanların saldırganlık düzeyi puan ortalamasının,şiddet içerikli oyun oynamayanların saldırganlık düzeyi puan ortalamasından daha yüksek çıktığı da görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda, şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının öğrencinin saldırganlık düzeyini artırdığı söylenebilir. Bilgisayar oyunu oynamayanların saldırganlık düzeyi puan ortalaması ise oynayanlara göre daha düşük çıkmıştır. Elde edilen veriler, öğrencilerin bilgisayar oynadıkları mekan açısından incelendiğinde ise öğrencilerin evde, internet kafede, akrabasının / arkadaşının evinde ya da okulda bilgisayar oynadıkları ve saldırganlık düzeyi puan ortamalarının da birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Öğrenciler en fazla evlerinde bilgisayar oynamakta, onu da sırasıyla internet kafe, yakınlarının evi ve okul takip etmektedir. Bir başka değişken olarak oyun oyanama sürelerine göre saldırganlık düzeyi puan ortalamalarına bakıldığında, "günde 2 saatten fazla oynayan" öğrencilerin saldırganlık düzeyi puan ortalamasının diğer sürelerdeki saldırganlık düzeyi puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu, "hiç oyun oyanamayan" öğrencilerin ise saldırganlık düzeyi puan ortalamalarının en az olduğu görülmüştür.

Bu araştırma verileri çerçevesinde literatür incelendiğinde, şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının saldırganlık üzerinde artırıcı etkisi olduğu söylenebilir.

Horzum (2011), ilköğretimde okuyan öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki üzerinde çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere; sosyo-ekonomik düzeyi üst seviye olan öğrencilerin orta ve alt sınıf sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere; 4.sınıf öğrencilerinin 3,ve 5. sınıf öğrencilere göre oyun bağımlılığının yüksek olduğu bulgusuna varılmıştır.

Sağlam (2011), ergenlik çağındaki öğrencilerin bilgisayar oyunlarını oynama sıklık ve alışkanlıklarının sosyalleşme süreçleri ile şiddet eğilimleri üzerindeki etkileri üzerine çalışmıştır. İstanbul ili Ümraniye ilçesinde özel bir dershanede eğitim alan altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden 250 kişiden oluşan örneklem grubuna, 1. ve 2. bölüm şiddet, sosyalleşme ve oyun kavramları hakkında teorik bilgi verilmiş, 3. bölümde ise anket uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen

verilere göre, ergenlerin bilgisayar oyunlarını çok fazla oynadıkları ve bunun sosyalleşme süreçlerine olumsuz etkilemediği, bilgisayar oyunları ile fazla vakit geçirmelerinin aileleri ve arkadaşlarıyla vakit geçirmelerini engellemediği, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre bilgisayar oyunlarında daha fazla zaman geçirdiği görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların %20'lik bölümü bilgisayar oyunlarının şiddeti özellikle tercih ettiklerini, bilgisayar oynama oynanma süresi arttıkça bilgisayar oyunlarındaki şiddetin kanıksandığını, bilgisayar oyunlarına şiddeti tercih edenlerin, etmeyenlere göre; şiddet içeren oyunları oynayanların da oynamayanlara göre şiddete daha meyilli olduğu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre şiddete karşı daha meyilli olduğu saptanmıştır.

Kıran (2011), çalışmasında Samsun ilinde şiddet içeren bilgisayar oyunlarının ortaöğretim gençlerine etkilerini, aileyapısı (aile içi ilişkiler, ailelerin gelir düzeyi), okul türleri, kitap okumaalışkanlıkları, sorun çözme biçimleri, internet kafelere gitme sıklıkları venedenleri, oyun mekânları, oyun süreleri, geleceğe dönük beklentileri veokul başarıdeğişkenleri doğrultusunda açıklamıştır. 9, 10 ve 11.Sınıfta okuyan 532 öğrenciye uygulanan anket sonucu, gençlerin çoğunluğunun şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynadıkları, bu öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha düşük olduğu, internet kafelere dahaçok gittikleri, bilgisayar basında daha çok zaman geçirdikleri, geleceğe dönükbeklentilerinin daha düşük olduğu ve daha çok Meslek Liseleri öğrencilerinin bu tür oyunlara yöneldikleri tespit edilmiştir.

Evcin (2010) , çalışmasında bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık eğilimine etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Tunceli ili Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının 6.7. ve 8. sınıflarına devam eden, 11-16 yaşlarındaki 75 kız 75 erkek öğrenciye "Kişisel Bilgi Formu", "Aile Bilgi Formu" ve "Agresyon Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynamanın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, "fiziksel saldırganlık", "sözel saldırganlık", "öfke", "dolaylı saldırganlık" ve "total saldırganlık" puanlarında artışa neden olduğu ve şiddet içerikli bilgisayar oyununu daha uzun süre oynayan (günde 2 saat) öğrencilerin, aynı oyunu kısa süre ile (günde 15 dakika) oynayanlara göre daha fazla saldırganlık eğilimi sergiledikleri, 2 saat süre ile şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan kızların fiziksel saldırganlık eğilimlerinin, erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yükselgün (2008), çalışmasında ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin internetkullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki farkı belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, İstanbul ili Zeytinburnu ilçesindeki Ziya Gökalp İlköğretim Okulu ve Şişli ilçesindeki Resneli Niyazi Bey İlköğretim Okulu,4. ve 5. Sınıfta okuyan 204'ü kız 207'si erkek toplam 411 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada internet kullanımının genel olarak çocukların saldırgan davranışlar göstermesi üzerinde bir etkisi olmadığı; ancak interneti denetimsiz ortamlarda kullanan ve sürekli oyun sitelerini tercih eden çocukların diğer çocuklara oranla daha saldırgan oldukları tespit edilmiştir. İnternet kullanım düzeyi gelişmiş çocukların, sosyal beceri düzeylerinin de geliştiği, ancak çocukların çoğunun boş zamanlarını internet basında geçirmelerinin sosyal beceri düzeylerini olumsuz etkilediği görülmüştür.

Ulusoy (2008), ergenlerin bilişim teknolojilerini kullanımı ile saldırganlıkları üzerinde çalışmıştır. 2007–2008 eğitim ve öğretim yılı Adana ili SeyhanİlÇesi sınırları içerisinde bulunan orta öğretim kurumları 9–10–11. sınıftan olmak üzere 249 erkek ve270 kız toplam 526 öğrenciye "Saldırganlık Ölçeği" ve "Bireyi Tanıma Formu" uygulanılmıştır. Araştırmaya görebilgisayar ve internet kullanan ergenlerin saldırganlık ortalamalarının kullanmayan ergenlere göre daha yüksek olduğu, savaş ve strateji oyunlarını tercih eden ergenlerin de saldırganlık puanlarınındaha yüksek olduğu görülmüştür.

KAYNAKÇA

Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., & diğ. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Eastin, M.S. (2006).Video game violence and the female game player: Self- and opponent gender effects on presence and aggressive thoughts. *Human Communication Research, 32,* 351–372.

Evcin, S. (2010).*Bilgisayar oyunlarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık eğilimine etkisinin incelenmesi.*Yayımlanmamışyüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi,İstanbul.

Doğan, F. Ö. (2006). Video games and children: Violence in video games. *New/Yeni Symposium Journal,44(4),* 161-164.

Holtz, P. & Appel, M. (2011). Internet use and video gaming predict problem behavoir in early adolescence. *Journal of Adolescence, 36,* 49-58.

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 36 *(159),* 56-68.

Gültekin, F. (2008). *Saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gümüşoğlu, F. (2006, Mayıs 20-21). *Bilgisayar oyunlarında şiddet, çocuklar ve gençler.*Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu, Eğitimsen,Ankara. 15.01.2012 tarihinde http://www.egitimsen.org.tr/icerik.php?yazi_id=2772 adresinden alınmıştır.

Karasar, N. (2010).*Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (21.bs.) Ankara, Türkiye: Nobel Yayıncılık.

Kars, G.B. (2010). *Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi.*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kıran, Ö. (2011). *Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının ortaöğretim gençliği üzerindeki etkileri (Samsun örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

Sağlam, H. (2011).*Bilgisayar oyunlarının ergen öğrencilerin sosyalleşme süreci ve şiddet eğilimleri üzerindeki etkileri.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Sherry, J. L. (2001). The effects of violent video games on aggression A Meta-analysis. *Human Communication Research, 27(3),* 409–431.

Sahin, H. (2004). *Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ulusoy O. (2008). *Ergenlerde bilişim teknolojileri kullanımı ve saldırganlık ilişkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Wallenius, M. &Punamäki, R. (2008). Digital game violence and direct aggression in adolescence: A longitudinal study of the roles of sex, age, and parent-child communication. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29,* 286-294.

Yükselgün, Y. (2008). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TAM ÖĞRENME MODELİNE GÖRE MATEMATİK DERSİNDEKİ ERİŞİ DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Özlem Özer

ozlemozer2001@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, tam öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Matematik dersindeki erişi düzeyi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada, kontrol gruplu öntest-sontest araştırma deseni ve betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunda tam öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna eğitim araştırmacı tarafından verilmiştir. Bu araştırmanın verileri, Matematik Başarı Testi ve Matematik Öğrenme Stratejisi Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde, Ortalama, Standart Sapma, t-Testi ve Varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, tam öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin Matematik erişi (başarı) düzeyi ve öğrenme stratejileri üzerinde, geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler *: tam öğrenme, matematik, erişi ,öğrenme stratejisi*

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the effects of mastery learning model and traditional methods on primary school students'Mathematic lessons's attainment level and their learning strategy.

In this research Pretest- posttest design with control groups and survey model are used. Research has been carried on two groups. Mastery Learning has been implemented on experimental group and traditional method on control group. Researcher taught both experimental and control groups.

The data of this research was collected by Mathematics Achievement Test and Mathematics Learning Strategy Scale. In the analyse of the quantitative data Mean, Standard Deviation, t- Test and analysis of Variance have been used. Research results indicate that mastery learning is more effective than traditional methods on primary school students' Mathematics lessons's attainment level (achievement) and learning strategy.

Keywords*: mastery learning, mathematics, attainment, learning strategy.*

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Sürekli değişen dünyada, eğitim olgusu geçmişten bugüne insanın yaşamında sürekli var olan etkinlik alanlarından biri olmuştur. Yaşamın her döneminde insanlar, eğitim ile ilgili aşamalar sağlama

gerekliliğini duymuşlardır. Toplumsal yaşamdaki ve teknolojideki gelişmelere bağlı olarak eğitimsel yapıda da gelişmeler ortaya çıkmaktadır. Bilimsel ve teknolojik alanlarda ortaya çıkan gelişmeler bilginin de çok hızlı bir şekilde artmasına sebep olmuştur. Bu durum, bireyin bilgi ve becerilerinin de değişmesini ve bu değişimin en üst düzeye çıkmasını gerekli kılmıştır.

Eğitim sisteminin ilk basamağı olan ilköğretimin temel amacı, bireyleri hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Her ikisinin de gerçekleşmesi için, etkili akıl yürütme, eleştirici düşünme ve problem çözme önemli zihinsel becerilerdir. Bu becerilerin geliştirilmesinde, ilköğretim programlarında yer alan derslerin her birinin rolleri vardır. Bunlar arasında matematiğin yeri hepsinden fazladır. Hemen her öğretim sisteminde, matematik anadil öğretiminden sonra ilk sırayı almaktadır (Bloom,1998). Matematik özellikle akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel becerilerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple, matematik öğretiminin, bu zihinsel becerilerin gelişmesini sağlayacak etkililikte gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. İlköğretimde etkili bir matematik öğretiminin gerçekleştirilmesi için diğer bir sebep de, ilköğretim yıllarının, çocukların, bir yandan temel becerileri kazandıkları, diğer yandan zihinsel gelişimlerinin en hızlı olduğu döneme rastlamasıdır (Baykul 2009).

Öğrencilerin ilk olarak matematik ile karşılaşmaları yaşamlarının ilk yıllarında başlamakta ve bu süreç birikimli olarak devam etmektedir. Ancak, bu birikimli süreç arttıkça öğrencilerin matematik başarılarının düşmekte olduğu görülmektedir. Oysa; matematik konularının, tanımlama, kavramları yorumlama gibi bir bütünlük içinde öğrenilmesi, öğrencilerin anlamalarını ve bu konulara karşı ilgilerinin daha üst düzeyde olmasını sağlayacaktır. Öğrenci, matematiksel kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini irdeleyecek, kafasında oluşan soruların yanıtlarını rahatlıkla bulacak ve başarı düzeyi yükselecektir.

İlköğretim öğrencilerinin matematikle ilgili ilkeleri öğrenebilmeleri ve problem çözebilme becerilerinin gelişmesi için temel kavramları çok iyi anlamaları gerekmektedir. Kavramlar, ilköğretim çağındaki çocukların zihinlerindeki temel bilişsel yapıların oluşmasına ve yeni bilgileri anlamlı bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. İlköğretim matematik dersinin temel amaçlarından biri de öğrencilerin ünitelerle ilgili çeşitli matematiksel kavramları anlayabilmelerini olanaklı hale getirmektir. İlköğretime başlayan öğrenciler bazı matematiksel kavramlarla ilk kez karşılaşma durumunda kalmakta ve bu tür kavramları, çoğu zaman anlamakta güçlük çekmekte, bu kavramlar arasında kavram karmaşası yaşanmakta veya kavramlarla ilgili değişik yanılgılara düşebilmektedirler. Eğitim kurumlarımızdaki mevcut geleneksel yöntemlerle ders işleme, öğrencilerin konuları anlamlı bir şekilde öğrenmelerini engelleyebilmektedir (Yazıcı ve Samancı 2003).

Başlı başına bir sistem olan matematik, yapı ve bağıntılardan oluşmakta olup, bu yapı ve bağıntıların oluşturduğu ardışık soyutlamalar ve genellemeler süreçlerini içeren soyut bir kavramdır ve soyut kavramların kazanılmasının zor olmasından dolayı, matematik öğrencilere zor gelmektedir. Bu nedenle, matematik öğretim yöntemlerinin irdelenmesi, çağımızda üzerinde öncelikli olarak durulması gereken bir konu durumuna gelmiş bulunmaktadır. Matematiğin yapısına uygun bir öğretimin, öğrencilerin matematikle ilgili kavramları ve işlemleri anlamalarına; bu kavramlar ve işlevler arasındaki bağları kurmalarına yardımcı olma amacına yönelik olması gerekmektedir (Alakoç 2003). Etkili bir matematik eğitimi, ezbere yapılan eğitim yerine öğrencilere kavramların anlamlı öğrenilmesini sağlama yoluyla gerçekleştirilebilir. Ezberlenen bilgi, zihinde kısa süreli kalır ve yeni kavramlar öğrencinin bilişsel yapısına tam olarak oturamaz. Matematik derslerinin özellikle soyut kavramları içeren konularda öğrencinin ilgisini çekecek, yaratıcılığını, düşünme becerilerini geliştirecek ve anlamlı öğrenmeyi sağlayacak şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir..

Son yıllarda program geliştirme konusunda yapılan çalışmalar, öğretmen merkezli ve öğrenenin pasif olduğu yaklaşımlar yerine öğreneni merkeze alan ve öğretmenin rehber konumunda olduğu yaklaşımları ön plana çıkarmıştır (Erdoğan 2007). Bu gelişmeler doğrultusunda, ilköğretim ders programları MEB tarafından değiştirilmiş ve 2005-2006 eğitim öğretim yılından başlanmak üzere ilköğretim oullarında uygulamaya konulmuştur. Yeni programla birlikte matematik ders programı da değişmiştir. Bu yaklaşım, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, akıl yürütme, bilgi teknolojilerini kullanma, ön bilgilerini harekete geçirme, etkili iletişim kurma, anlam çıkarma, uygulama ve değerlendirme kavramlarını ön plana çıkarmıştır (Erdoğan 2007). Matematik programı diğer derslerin programlarında (Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler) olduğu gibi öğrencilerin aşağıda belirtilen ortak becerileri kazanmalarını hedeflemektedir:

a.Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma

b.Eleştirel düşünme

c.Yaratıcı düşünme

d.İletişim

e.Problem çözme

f.Araştırma

g.Karar verme

h.Bilgi teknolojilerini kullanma

i.Girişimcilik

Program yukarıda belirtilen ortak becerilerle birlikte, problem çözme, iletişim, ilişkilendirme ve akıl yürütme gibi temel matematik becerilerin üzerinde önemle durmaktadır (MEB 2005).

Matematik dersinin ilköğretim programındaki yeri ve genel özellikleri dikkate alındığında, matematikteki dört temel becerinin matematiğin işlevsel bütünlüğünü oluşturduğu görülmektedir. Bütünsel bir yaklaşımla bu becerilerin birlikte öğretilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu görüş doğrultusunda matematik öğretiminde, öğrencilere kazandırılmaya çalışılan dört ana matematik becerisinin temel özelliklerini belirtmekte yarar görülmektedir.

Problem Çözme Becerisi

Matematik dersinin ve etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası problem çözmedir. Bir matematiksel durumun problem olabilmesi için, çözüme ulaşma yolunun açık olmaması ve öğrencinin mevcut bilgileri ile akıl yürütme becerilerini kullanması gereklidir (MEB 2005).

İçinde bulunduğumuz çağa damgasını vuran problem çözme, bütün derslerin amaçları arasında yer almaktadır. 21. yüzyılın öğretim yönteminin problem çözme olduğu bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle problem ve problem çözmenin yapısı ile problem çözmede başarının artırılması pek çok eğitimci psikolog tarafından üzerinde çalışılan bir konu durumunda bulunmaktadır (Kılıç ve Samancı 2005). Problem çözme, aynı zamanda bilimsel bir yöntem olduğundan, eleştirel düşünmeyi, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyi, analiz ve sentezleme becerilerinin de kullanımını gerektirmektedir. Problem çözmenin matematik müfredatlarının merkezinde olması, bu konuya matematik eğitimcilerinin ayrı bir önem vermesine neden olmuştur.

Öğrenciler problem durumlarında çalışarak yeni stratejiler oluşturmayı ve eski stratejileri düzenleyerek, yeni tür problemleri çözmeyi öğrenirler. Bu tarz bir matematik öğretiminde, kavramsal ve işlemsel bilgilerin kaynaştırıldığı gözlenmiştir. İşlemsel bilgide bir kavram ya da işlemin nedenini bilmeye gerek görmeden, yalnızca nasıl kullanılacağını bilmek söz konusu iken, kavramsal bilgide kavrama ön plana çıkmaktadır. Problem çözmede de kavrama söz konusu olduğundan kavramsal bilgi basamağına hizmet etmektedir. Nitekim, bilişsel alan kuramcılarına göre, problem çözmede kavrama ve anlama önemlidir (Soylu, 2006). Bir matematiksel süreç oluşturulduğunda, adımlar anlamlı olmalı ve her adımın niçin o şekilde yapıldığı açıklanmalı, yani, her adımın o kavramla ilgisi kurulabilmesi gerekmektedir. Kavramlar ile işlemler arasındaki bağın kurulması ilköğretimde, özellikle problem çözmede önemlidir. (Baykul 2009).

Temel işlemsel beceriler ile karmaşık problem çözme becerileri ve problem kurma becerileri arasında sıkı bir ilişki mevcuttur. Temel işlemsel becerilerinde eksik olan öğrenciler, başarılı problem çözücüler olamamakta, problem çözmeyi başaramayanlar da başarılı problem kurucu olamamaktadırlar (Soylu 2006).

İletişim Becerisi

Matematik aralarında anlamlı ilişkiler bulunan, kendine özgü sembolleri ve terminolojisi olan bir dildir. Eğer öğrencilerin matematiksel dili doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesi amaçlanıyorsa, bu dil öğrenci için anlamlı olmalıdır. İletişim, öğrencilerin sezgiye dayalı bilgileriyle soyut matematik dili ve sembolleri arasında köprü kurmada önemli rol oynamaktadır. Aynı zamanda, iletişim, mantıksal düşüncelerin fiziksel, resimsel, grafiksel, sözel, zihinsel ve sembolik temsilleri arasında önemli bağlar kurulmasını sağlamaktadır (MEB 2005).

İletişim becerisini kazanabilmesi için öğrencilerde aşağıdaki alt becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir:

a.Somut model, şekil, resim, grafik, tablo vb. temsil biçimlerini kullanarak matematiksel düşüncelerini ifade etme

b.Matematik ve problemler hakkındaki düşüncelerini açık bir şekilde sözlü ve yazılı ifade etme

c.Günlük dili, matematiksel dil ve sembollerle ilişkilendirme

d.Matematik hakkında konuşma, yazma, tartışma ve okumanın önemini fark etme (MEB 2005).

İletişim becerisinin gelişmesinde matematik hakkında yazı yazmanın faydalı olduğu söylenmektedir. Matematik ile ilgili yazmak ve konuşmak iletişim becerilerini geliştirirken öğrencilerin matematiksel kavramları ve sembolleri daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Matematik, öğrencilere tahmin etme ve açıklama yapma becerisi sağlayan bir iletişim aracı olarak görülebilmektedir (Taş 2008).

Akıl Yürütme

Taş'ın (2008) Sönmez (2001)'den aktardığına göre; eğitimdeki hedef davranışlardan biri de kişinin aklını etkili ve verimli bir şekilde kullanmasını sağlamak olabilmektedir. Bu tür hedef davranışlar her ders için gereklidir; çünkü kişi yaşamda karşılaştığı sorunları çözerken aklını kullanabilmektedir.

Matematik eğitiminin bir önemli amacı da öğrencilerin kendilerinin de matematik yapabileceklerine, kendi başarı ve başarısızlıkları üzerinde kontrol sahibi olduklarına inanmalarını sağlamaktır. Bu inançla öğrenciler akıl yürütme ve düşüncelerini savunmada özgüvenlerini geliştirebilirler. Böylece öğrenciler, matematik öğrenmenin kural ve formülleri ezberlemekten ibaret olmadığını, matematiğin keyifli, anlamlı ve mantıklı bir uğraş olduğunu da görmektedirler.

Matematiğe dayalı akıl yürütmenin değer verildiği ortamlarda, problem çözme ve iletişim becerileri de gelişmektedir. Akıl yürütme becerisinin kazanılabilmesi için, öğrencilerde aşağıdaki becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB 2005) :

a.Mantığa dayalı çıkarımlarda bulunmak

b.Kendi düşüncelerini açıklarken, matematiksel modeller, kurallar ve ilişkileri kullanma

c.Probleme ilişkin çözüm yollarını ve cevapları savunma

d.Bir matematiksel durum analiz ederken örüntü ve ilişkileri kullanma

e.Matematiğin mantıklı ve anlamlı bir alan olduğuna inanma

f.Matematikteki örüntü ve ilişkileri analiz etme

g.Tahminde bulunma

Bağıntıların ve ilişkilerin ortaya çıkmasında, akıl yürütme çok etkili olmaktadır. Akıl yürütmeye yardımcı olarak, şekil, şema, grafik veya tablodan da yararlanılmaktadır (Baykul 2009).

İlişkilendirme

Matematiksel fikirler Taş'ın (2008) Hardy'den (2001) aktardığına göre, matematiksel fikirler, üst üste katlar halinde dizilmiş gibidir. Her kattaki fikirler, birtakım bağlantılar yardımıyla, hem kendi aralarında hem de bir alt ve bir üst kattaki fikirlerle zincirlenmiştir.

Bu bağlamda, ilişkilendirme becerisinin önemi ortaya çıkmakta ve bu becerinin öğrenciler tarafından kazanılabilmesi için öğrencilerde bazı temel becerilerin geliştirilmesi gereği vurgulanmaktadır.

İlişkilendirme becerisinin kazanılabilmesi için öğrencilerde aşağıdaki becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB 2005):

a.Kavramsal ve işlemsel bilgiyi ilişkilendirme

b.Matematiksel kavram ve kuralları çoklu temsil biçimleriyle gösterme

c.Öğrenme alanları arasında ilişki kurma

d.Matematiği diğer derslerde ve günlük hayatta kullanma.

Eğitimde, insanların doğuştan getirdikleri zihinsel süreçlerin, öğrenmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görüşü hakimdir. Oysa, son yıllarda yapılan araştırma sonuçları, her bireyin öğrenme gücü ve hızına uygun öğrenme koşulları sağlandığında öğrenme düzeyi ve niteliğinin yükselebileceğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin okuldaki öğrenmelerinde gözlenen farkların nedeninin büyük oranda doğuştan getirilen özellikler değil, çevresel etkenler olduğu görülmektedir (Senemoğlu 2003). Okulda geçerli öğrenmelerin oluşturulmasını birçok etken belirlemektedir. Bunların bir kısmı zeka, genel yetenek, öğretmenlerin kişilik özellikleri, ailenin sosyoekonomik statüsü gibi değişmeye dirençli değişkenlerdir. Diğer bölüm ise, öğretimin niteliği, öğretmen ve öğrencinin öğrenmede harcadığı zaman, öğrencilerin bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri gibi değişmeye açık etkenlerdir. Bu durum, değişmeye açık değişkenlerin öğretme-öğrenme ortamında etkilice kullanılmasıyla, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışları büyük ölçüde öğrenebileceğini göstermektedir (Senemoğlu 2003). Bu bağlamda, Tam Öğrenme yaklaşımı gündeme gelmiştir.

1.2.Tam Öğrenme Modeli

Günümüzdeki, en güncel uygulamalardan birisi de Benjamin Bloom'un kabul görmüş çalışmalarından Tam Öğrenme Modelidir. Bu model, öğretmenlerin genel eğitim sınıflarında öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için bireyselleştirilmiş eğitim vermelerini ve en güçlü bir şekilde uyumlarını sağlama amacını gütmektedir). Bloom, öğrencilerin öğrenme oranları ve öğrenme stratejilerinde çok büyük değişiklikler olmasına rağmen, eğer öğretmenler tarafından, öğrencilere gerekli zaman ve uygun öğrenme koşulları sağlanırsa, neredeyse tüm öğrencilerin başarılarının yüksek düzeye ulaşabileceğini savunmuştur (Guskey 2010).

Gruba ve öğretmen performansına dayalı olan Tam Öğrenme yaklaşımı, bir parça, işbirliği ile kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Tam Öğrenme, belli bir konuda yapılan bir öğretimin ne zaman ve nerede yapılacağının açıkça belli olduğu durumlarda öğretmen tempolu, grup tabanlı ve bir parça işbirliği ile tasarlanmış bir yaklaşımdır (Block and Burns, 1976). Bu yaklaşımda, bireysel ihtiyaçlar dikkate alınarak, tüm öğretimsel metotlar kullanılır ve yeterli zaman verilerek yardımda bulunulursa tüm öğrenciler yüksek düzeyde öğrenebilir görüşü hakimdir (Guskey, 2007). Açıkgöz'ün (2002), Bloom (1979)'dan aktardığına göre, eğer uygun koşullar sağlanırsa dünyanın bir yerinde bir çocuğun öğrendiklerini dünyanın bir başka yerinde başka çocuklar da öğrenebilmektedir.

Tam Öğrenmenin önemli sorumluluklarından biri de düşük yetenekli öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalardan büyük bir bölümü, özellikle, düşük düzeyde yetenekli öğrencilerin belli bir öğrenme düzeyine ulaşmasında tam öğrenme yönteminin etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenci nitelikleri eğitim sisteminin dolayısıyla okulların en önemli girdilerini oluşturmaktadır. Çünkü, eğitim sistemi, öğrenci üzerine odaklaşarak öğrenci niteliklerinin, üzerinde işlem yapılacak ham maddeler olduğunu kabul etmektedir. Bu niteliklerin belirlenmesi ve sürecin buna göre organize edilmesi bir başka deyişle öğretim hizmeti niteliğinin öğrenci niteliklerine göre planlanması, uygulanması elde edilecek ürünlerin niteliklerini doğrudan etkilemektedir (Demir 2007).

Tam Öğrenme Modeli, okulların davranış geliştirme, değiştirme ve tamamlama adına yaptığı her şeyle ilgilenmekle beraber öğretim hizmeti niteliğinde yer alan ipuçları, pekiştirme, öğrenci katılımı ve dönüt-düzeltme işlemlerinin yani öğretim hizmeti niteliğinin öğrencilerin davranış kazanmalarında daha etkili olduğunu belirtmektedir (Demir 2007). Öğrenme, davranış birlikteliğiyle doğru orantılı ilerlemektedir. Bir ünitede tam ve doğru olarak kazanılan davranışlar bir sonraki ünitenin davranışlarının tam ve doğru olarak kazanılmasının ön koşuludur. Bu ön koşullar yerine geldikçe öğrencilerin öğrenme düzeyi yükselmektedir, öğrenme çeşidi artmakta yani bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri istenilen niteliklerde ortaya çıkmaktadır.

Bu ön koşullar gereği gibi yerine getirilmediğinde ise, öğrenci her ünitede gittikçe öğrenme zorluğu ile karşılaşmaktadır. Bu zorluklar üniteler ilerledikçe yığınlaşmakta, bu yığınlar da davranışlar

arasında kopukluğa neden olmakta, dolayısıyla öğrenci istenilen niteliklerde öğrenememektedir. Dolayısıyla öğrenci okula, derse, öğretmene, kendisine ve çevresine karşı olumsuz tutum geliştirebilmekte; başarısızlıktan dolayı okuldan uzaklaşabilmektedir. Öğrenci bir öğrenme ünitesinde istenilen düzeyde başarılı olamazsa, onun bu eksiklikleri daha sonra gelen üniteye girmeden önce giderilmedikçe bu öğrencinin daha sonraki üniteyi de istenilen nitelikte öğrenemeyeceği kabul edilmektedir. Matematik dersinde çarpma işlemini öğrenmeye çalışan öğrencilerin, çarpma işleminden önce çarpma işleminin ön koşulları olan toplama ve çıkarma işlemini tam olarak öğrenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin ileride kazanacakları davranışları kolayca öğrenmelerini sağlamak ve bu davranışı kazanmalarını olanaklı kılmak için, ön koşul niteliğindeki bilişsel giriş davranışları ünite ile ilgili öğretme-öğrenme etkinlikleri başlamadan önce belirlenmekte, bu davranışlar belirlendikten sonra öğrencilerin bu davranışları kazanıp kazanmadıkları güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla (bilişsel giriş davranışları testi) ortaya çıkarılmaktadır (Bloom 1998). Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilişsel giriş davranışları ile daha sonraki öğrenme ünitelerindeki başarılar arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (Erden 2003). Tam öğrenme modelindeki öğrenci niteliklerinden biri de duyuşsal giriş özellikleridir. Bu özellikler, öğrencinin öğretilecek öğrenme birimine karşı göstereceği ilgisi, tutumu ve kendi kendini nasıl gördüğü ile ilgili görüşlerinin karmaşık bir bileşkesidir. (Bloom 1998).

Öğrenci nitelikleri, öğretim ve öğrenme ürünleri olmak üzere üç temel değişkeni olan tam öğrenme modeli, eğitimin, dolayısıyla da okulların etkililik ve verimliliğini en yüksek düzeye çıkarabilecek koşulları belirleme yoludur ve öğrenme ürünleri, öğrencilerin nitelikleri ile öğretim hizmeti etkileşiminin bir fonksiyonudur. Öğrenme sürecinin temel unsuru kullanılan öğretim yöntemleridir. Son dönemlerde öğretme öğrenme modellerinde meydana gelen yenilikler öğrencinin bu sürece daha etkin olarak katılması gerektiği noktasında birleşmektedir. Amaç, öğrencinin hem duyuşsal hem de akademik olarak başarısını arttırmaktır. Bu nedenle, öğretimde öğrenciyi merkeze alan Tam Öğrenme modelinin kullanımı oldukça önem kazanmış bulunmaktadır.

Ülkemizde eğitim programlarının yapılandırmacı kurama göre değiştirilmiş olması, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını ve öğrenmeleri için daha çok sorumluluk almalarını zorunlu kılmıştır Bu zorunluluk, öğrenme konusundaki davranış ve alışkanlıklarını da etkilemiştir. Etkin öğrenme uygulamaları kişinin kendi öğrenmesini sorgulama ve yönetmesi becerisini gerekli kılmıştır (Yurdabakan 2011). Bireylerin nasıl öğrendiklerinin farkına varmaları, bilgiye ulaşabilmeleri, ulaştıkları bilgileri yorumlayıp kullanabilmeleri ve mevcut bilgiler ışığında yeni bilgiler ortaya koyabilmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleriyle, kısaca, öğrenme stratejilerini öğrenmeleri ile olanaklı hale gelmektedir (Güven ve Tuncer 2007).

1.3.Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejisi, kişilerin bilgiyi öğrenme ve kullanma yaklaşımıdır. Öğrenciler, öğrenme stratejilerini, bilgiyi anlamalarına ve problem çözmelerine yardımcı olduğu için kullanmaktadırlar. Öğrenme stratejilerini bilmeyen ya da iyi bir şekilde kullanmayan öğrenciler genellikle pasif olarak öğrenmekte ve sonuçta okulda başarısız olmaktadırlar. Öğrenme stratejilerini öğrenmeyi öğretmek, öğrencilerin daha aktif öğrenenler olmalarına ve başarılı olmak için öğrendiklerini nasıl kullanacaklarına odaklanmaktadır. Öğrenciler, okulda ya da okul dışında daha etkin ve verimli bir şekilde belirli bir görevi başarmak için bir dizi becerileri düzenlemekte ve kullanmaktadırlar. Öğrenme stratejileri, öğrencilere bir problemi çözmek için plan yapma ve düşünme şansı da vermektedir. Öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler, daha etkin ve bağımsız öğrenenler haline gelmektedirler.

Bilişsel psikolojideki gelişmeler sonucu öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyebilen etkin bir katılımcı olduğu görüşünün ağırlık kazanması öğrenme stratejilerini eğitim alanındaki en önemli konulardan biri haline getirmiştir. Bu gereksinim kaynaklarından birisi, bilginin hızla artması ve değişmesidir (Açıkgöz 1996). Öğrenciler, her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilmektedirler. Eğitsel literatürde birçok öğrenme stratejisi mevcuttur. Bunlardan en bilineni ve matematik dersinde problem çözmede kullanılan en etkili strateji George Polya'nın 4 adımda problem çözme sürecidir. Bu adımlar:

•Problemi anlama

•Çözülecek problem ile ilgili gelişmiş plan yapma

•Planı uygulama

•Çözülen problemin yanıtının doğruluğundan emin olma (test etmek) şeklinde sıralanmaktadır (Jefferson 2007).

Özellikle ilköğretim öğrencilerinin kendilerine öğretilmeden öğrenme stratejilerini kullanmaları oldukça güçtür. Yapılan araştırmalar sonucunda ulaşılan bulgular, öğretim sürecinde öğrenme stratejileri kullanmanın akademik başarıyı artırdığını göstermektedir. Güven ve Tuncer (2007), tarafından yapılan deneysel bir çalışmada da, öğretimde öğrenme stratejilerinin kullanımının akademik başarıyı artırdığı saptanmıştır. Öğrenciler ders konularını öğrenmenin yanı sıra, nasıl öğreneceklerinin de gereksinimi içindedirler. Öğrencilerin nasıl öğreneceklerini bilmeleri ders konularını öğrenmelerine de etki etmektedir. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin kullanımı öğretimin hedeflerine ulaşmasında yani öğrencilerin erişi düzeylerinde rol oynar.

1.4.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, tam öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Matematik dersindeki erişi düzeyi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tam Öğrenme ve Geleneksel Öğretim yöntemlerinin öğrencilerin matematik ders başarıları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?

2.Tam Öğrenme ve Geleneksel Öğretim yöntemlerinin öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada, tam öğrenme modeli kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırma deneme modelinde bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılmaktadır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmaktadır (Karasar 2004). Denel işlem, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve ikili öğretim yapan bir ilköğretim okulunda, şube şeklinde yapılandırılmış iki sınıfta uygulanmıştır. Sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney öncesi gerçekleştirilen ön test uygulamasının

verileri deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesinde kullanılmış, denel işlemin etkililiğinin sınanması ise son test sonuçlarına bakılarak gerçekleştirilmiştir.

2.2. Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini İzmir-Karşıyaka'da yer alan bir ilköğretim okulunun 5. Sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma 70 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrenci sayısı N=36 ve kontrol grubundaki öğrenci sayısı N= 34'tür.

2.3.Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, problem ve alt problemlerin çözümüne yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada verileri toplama sürecinde, veri toplama aracı olarak Matematik Başarı Testi ve Matematik Dersi Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

Matematik Başarı Testi 'nin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur ve 30 sorudan oluşmaktadır.

"Matematik Dersi Öğrenme Stratejileri Ölçeği"'ndeki maddelerin karşısında "Her Zaman, Çok Sık, Ara Sıra, Seyrek Olarak, Hiçbir Zaman" seçenekleri bulunmakta ve beşli Likert tipi ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır ve 25 maddeden oluşmuştur.

2.4.Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve tekrarlı ölçümler için kullanılan varyans analizi (ANOVA) ile veriler analiz edilmiştir. Araştırmada önem düzeyi .05 olarak alınmış ve analizlerde SPSS 13 paket programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veri toplama araçları yoluyla toplanan verilerin çözümü sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın amacıyla ilgili sorular kapsamında iki ana başlık altında yer almaktadır.

1.Tam Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Matematik Ders Başarıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Tablo1. Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Dersi Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Ölçüm	Grup	*N*		*Ss*
Ön Test	Deney	36	19.97	5.72
	Kontrol	34	21.18	6.23
Son Test	Deney	36	29.06	1.31
	Kontrol	34	23.06	6.12

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Dersi Başarısı Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları

Grup		*Ss*	*d*	*t*	*P*
Deney	19.97	5.72	68	0.843	.402
Kontrol	21.18	6.23			

Deney ve kontrol gruplarının matematik dersi başarısı öntest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öntest puanları ortalamalarının anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [t (68) =0.843, p>.05].

Deney işlemi öncesi matematik dersi başarısı ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarında anlamlı şekilde farklılaşmadığı görüldükten sonra 2X2 tekrarlı ölçümler için varyans analizine devam edilmiştir. Gerçekleştirilen varyans analizi sonucunda deney işleminin etkisi anlamlı bulunmuştur [Wilks' Lambda= .488, F(1, 68) = 71.33, p <.01, p2= .51]. Kısmi eta kare katsayısına bakıldığında bu etkinin varyansın %51'ini açıkladığı görülmektedir.

Tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonucunda elde edilen gruplararası ve gruplariçi etki testleri sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Matematik Ders Başarısı Puanlarına İlişkin Gruplariçi Etki Testi

Kaynak	*SD*	*KO*	*F*	*p*	$_p^2$
Ölçüm	1	1051.29	165.43	.00	.70
Ölçüm * Grup	1	453.35	71.33	.00	.51
Hata(Olçüm)	68	6.35			

** Anlamlılık düzeyi p<.05 kabul edilmiştir.*

*** SD (Serbestlik derecesi), KO (Kareler Ortalaması)*

Tablo 4. Matematik Ders Başarı Testi Puanlarına İlişkin Gruplararası Etki Testi

Kaynak	*SD*	*KO*	*F*	*P*	$_p^2$
Kesişim	1	76045.37	1572.97	.00	.96
Grup	1	200.80	4.151	.03	.05
Hata	68	48.37			

** Anlamlılık düzeyi p<.05 kabul edilmiştir.*

*** SD (Serbestlik derecesi), KO (Kareler Ortalaması)*

Gruplararası ve gruplar içi farklar incelendiğinde ölçüm temel etkisinin [F(1, 68) = 165.43, p<.01, $_p^2$= .70], grup temel etkisinin [F(1, 68) = 4.151, p <.05, $_p^2$= .05] ve ölçüm ve grup ortak etkisinin [F(1, 68) = 71.33, p < .01, $_p^2$= .51] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Deney grubunun ölçümlerine Tablo 2'den bakıldığında deney grubunun matematik dersi başarısı öntest puanları ortalamasının (=19.97, *Ss*= 5.72) sontestte (=29.06, *Ss*= 1.31) anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür. Bu durum tam öğrenme yaklaşımının matematik dersi başarısını artırmakta etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun öntest (=21.18, *Ss*= 6.23) ve sontest (=23.06, *Ss*= 6.12) puanlarının ortalamalarına bakıldığında bir yükselme olduğu görülmektedir, ancak bu yükselmenin deney grubuna kıyasla daha az olduğu görülmektedir.

2.Tam Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Matematik Öğrenme Stratejilerine Etkisi

Araştırmada tam öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin matematik öğrenme stratejilerine etkilerini ortaya koymak için matematik öğrenme stratejileri ölçeği toplam puanları ve alt ölçek puanları için ayrı ayrı 2X2 tekrarlı ölçümler için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlere geçilmeden önce deney ve kontrol gruplarının matematik öğrenme stratejileri puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler incelenmiştir (Tablo 5). Ayrıca, söz konusu ölçek

puanlarının normal dağılıp dağılmadığı skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerine bakılarak incelenmiş; söz konusu normal dağılımı ifade eden "0" değerine yakın olduğu görülmüştür (Tabachnick & Fidel, 1996). Bu durum araştırma grubuna ait matematik dersi öğrenme stratejisi puanlarının dağılımının kabul edilebilir çarpıklık ve basıklık değerlerine sahip olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Dersi Öğrenme Stratejisi Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Test		Grup	*n*		*Ss*
Dikkat Stratejisi	Öntest	Deney	36	24.17	3.84
		Kontrol	34	23.26	4.96
	Sontest	Deney	36	27.72	1.83
		Kontrol	34	20.61	7.85
Kısa Süreli Belleği Geliştirme Stratejisi	Öntest	Deney	36	16.27	2.57
		Kontrol	34	16.05	3.91
	Sontest	Deney	36	17.72	1.64
		Kontrol	34	14.32	5.61
Kodlamayı Arttırma Stratejisi	Öntest	Deney	36	8.97	2.88
		Kontrol	34	9.20	3.12
	Sontest	Deney	36	13.63	1.09
		Kontrol	34	8.85	4.20
Geri Getirmeyi Arttırma Stratejisi	Öntest	Deney	36	12.47	2.53
		Kontrol	34	12.23	3.38
	Sontest	Deney	36	15.66	2.36
		Kontrol	34	11.79	4.87
İzleme Yönetme Stratejisi	Öntest	Deney	36	11.00	1.77
		Kontrol	34	11.14	2.64
	Sontest	Deney	36	13.86	1.29
		Kontrol	34	9.73	3.99
Sosyal Stratejiler	Öntest	Deney	36	7.41	1.97
		Kontrol	34	7.05	2.14
	Sontest	Deney	36	8.47	1.68
		Kontrol	34	6.11	3.11
Örgütleme Stratejisi	Öntest	Deney	36	10.38	2.71
		Kontrol	34	10.52	2.15
	Sontest	Deney	36	11.13	2.95
		Kontrol	34	9.02	3.49
Toplam Puan	Öntest	Deney	36	90.69	12.80
		Kontrol	34	89.50	17.97
	Sontest	Deney	36	108.22	8.33
		Kontrol	34	80.47	30.02

Deney ve kontrol gruplarının matematik dersi öğrenme stratejisi ölçümlerinin deneysel işlem öncesinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının öntest puanları bağımsız örneklemler için t-testi ile karşılaştırılmıştır. (Tablo 6).

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Dersi Öğrenme Stratejisi Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

	Grup		*Ss*	*sd*	*t*	*P*
Dikkat Stratejisi	Deney	24.17	3.84		.854	.396
	Kontrol	23.26	4.96			
Kısa Süreli Belleği	Deney	8.972	2.88	68	.278	.782

Geliştirme Stratejisi	Kontrol	9.206	3.12			
Kodlamayı Arttırma	Deney	11	1.77	68	-.326	.746
Stratejisi	Kontrol	11.15	2.65			
Geri Getirmeyi	Deney	10.39	2.72	68	.333	.740
Arttırma Stratejisi	Kontrol	10.53	2.67			
İzleme Yönetme	Deney	16.28	2.57	68	-.274	.785
Stratejisi	Kontrol	16.06	3.92			
Sosyal Stratejiler	Deney	12.47	2.54	68	.726	.470
	Kontrol	12.24	3.38			
Örgütleme Stratejisi	Deney	7.417	1.98	68	-.218	.828
	Kontrol	7.059	2.15			
Toplam Puan	Deney	90.69	12.80	68	.322	.749
	Kontrol	89.50	17.97			

Deney ve kontrol gruplarının matematik dersi başarısı toplam puan ve alt ölçek öntest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öntest puanları ortalamalarının anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Deney işlemi öncesi matematik dersi öğrenme stratejisi ölçümlerinin toplam puanda ve alt ölçek puanlarında deney ve kontrol grupları açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı görüldükten sonra toplam puan ve alt ölçek puanları üzerinde 2X2 tekrarlı ölçümler için varyans analizleri gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonucunda deney işleminin matematik öğrenme stratejisi toplam puanları üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur [Wilks' Lambda= .805, $F(1, 68) = 16.50$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .19$]. Kısmi eta kare katsayısına bakıldığında bu etkinin varyansın %19'unu açıkladığı görülmektedir.

Tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonucunda elde edilen gruplarariçi ve gruplararası etki testleri sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7. Matematik Dersi Öğrenme StratejisiToplam Puanlarına İlişkin Gruplariçi Etki Testi

Kaynak	*SD*	*KO*	*F*	*p*	η_p^2
Ölçüm	1	631.42	1.69	.19	.02
Ölçüm * Grup	1	6166.20	16.50	.00	.19
Hata(Ölçüm)	68	373.67			

** Anlamlılık düzeyi p<.05 kabul edilmiştir.*

*** SD (Serbestlik derecesi), KO (Kareler Ortalaması)*

Tablo 8. Matematik Dersi Öğrenme Stratejisi Ölçümüne İlişkin Gruplararası Etki Testi

Kaynak	*SD*	*KO*	*F*	*P*	η_p^2
Kesişim	1	1189708.82	3496.29	.00	.98
Grup	1	7325.425	21.528	.00	.24
Hata	68	340.277			

** Anlamlılık düzeyi p<.05 kabul edilmiştir.*

*** SD (Serbestlik derecesi), KO (Kareler Ortalaması)*

Gruplararası ve gruplar içi farklar incelendiğinde matematik stratejisi toplam puanları için ölçüm temel etkisinin [$F(1, 68) = 1.69$, $p>.05$, $\eta_p^2 = .02$] istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı; grup temel etkisinin [$F(1, 68) = 21.528$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .24$] ve ölçüm ve grup ortak etkisinin ise [$F(1, 68) = 16.50$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .19$] ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür.

Deney grubunun ölçümlerine Tablo 8'den bakıldığında deney grubunun matematik dersi öğrenme stratejisi toplam öntest puanları ortalamasının (=90.69, *Ss*= 12.80) sontestte (=108.22, *Ss*= 8.33) anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür. Bu durum tam öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematik dersinde farklı stratejileri kullanmalarında artış yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubunun matematik dersi öğrenme stratejisi toplam öntest (=89.50, *Ss*= 17.97) ve sontest (=80.47, *Ss*= 30.02) puanlarının ortalamalarına bakıldığında ise bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum geleneksel öğretim yöntemi uygulanan grubun farklı öğrenme stratejilerini kullanmada bir düşüş gösterdiğine işaret etmektedir).

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Tam öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Matematik dersindeki erişi düzeyi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini inceleme amacıyla yapılan bu araştırmada, Tam öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunun matematik dersi başarısının anlamlı şekilde yükseldiği saptanmıştır. Bu durum, tam öğrenme yaklaşımının matematik dersi başarısını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, bu etkinin matematik dersindeki varyansın %51'ini açıklamakta olduğu görülmüştür. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun puanlarının ortalamalarına bakıldığında ise, bir yükselme olduğu görülmüş, ancak, bu yükselmenin deney grubuna kıyasla daha az olduğu ve anlamlı bir şekilde farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Ayrıca, deney işleminin matematik öğrenme stratejisi toplam puanları üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Bu etkinin varyansın %19'unu açıkladığı görülmektedir. Tam öğrenmenin uygulandığı deney grubunun matematik dersi öğrenme stratejilerinin anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür. Bu durum tam öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematik dersinde farklı stratejileri kullanmalarında artış yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubunun matematik dersi öğrenme stratejlerinde ise, bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum geleneksel öğretim yöntemi uygulanan grubun farklı öğrenme stratejilerini kullanmada bir düşüş gösterdiğini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerin matematik dersi erişi düzeylerinin yükselmesinde, tam öğrenme yaklaşımının etkili olduğu saptanırken, bu yaklaşımın öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini kullanmalarında da etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Eğitim sisteminin en önemli girdilerinden olan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinden en üst düzeyde yararlanabilmesi için, başarıyı %75-%95'e çıkarabilen Tam Öğrenme Modelinin okullarda her derste ve her konu alanında uygulanması yararlı olacaktır.

2. Tam Öğrenme Modelinin öğretmenler tarafından etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, bu model ile ilgili olarak öğretmenlerde teorik ve uygulamalı olarak farkındalık yaratacak hizmetiçi eğitim kurslarının yapılması başarıyı arttıracaktır.

3.Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlardaki eğitim programlarına "Tam Öğrenme Modeli" adı altında bir ders koyulması yararlı olacaktır.

4. Tam Öğrenme Modelinin etkililiği farklı sınıf düzeylerinde ve farklı konu alanlarında araştırılmalıdır.

5. Tam Öğrenme Modelinin öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini kullanmadaki etkililiği ile ilgili değişik konu alanlarında da araştırmalar yapılmalıdır.

6. Tam Öğrenme Modeli kapsamında kazandırılan farklı öğrenme stratejilerini öğrencilerin etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak açısından, bu konu ile ilgili olarak öğretmenlere farkındalık eğitimi verilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K.Ü.(2006). Etkili Öğrenme ve Öğretme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

Açıkgöz, K.Ü.(2002). Aktif Öğrenme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Alakoç, Z. (2003). MatematikÖğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları http://www.tojet.sakarya.edu.tr/archive/v2i1/zehra.htm,[09.07.2003]

Baykul, Y.(2009). İlköğretim Matematik Öğretimi, Pegem Yayınevi. Ankara.

Block, J.H.,Burns, R.B. (1976). Mastery Learning, Review of Researc in Education, Vol:4 Ed.L.S.Shulman. Itasca, IL F.E.Peacock.

Bloom, S.B.(1998). İnsanNitelikleri ve Okulda Ögrenme, Çev: D.Ali Özçelik, MilliEgitim Basımevi,İstanbul.

Demir,E. (2007. Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Guskey, T.(2007). Closing Achievement Gaps: Learning for Mastery, Journal of Educational,19(1), 8-31.

Guskey, T.(2010). Lessons of Mastery Learning.Educational Leadership, 68(2), 52-57.

Güven,B ve Tuncer,B.(2007. Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derseİlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi,Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:4 Sayı:II, 1-20.

Jefferson, T. (2007). The Access Center: Improving Outcomes for All Students K-8.

Erden, M.(2003). Eğitim Psikolojisi, Arkadaş Yayınları, Ankara.

Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Sanem Matbaası, Ankara.

Kılıç, D.,Samancı, O. (2005). İlköğretim Okullarında Okutulan Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Kullanılışı, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,Sayı:11.

MEB. (2005). İlköğretim Okulu Matematik Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.

Senemoğlu,N.(2003). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Gazi Kitapevi, Ankara.

Soylu, Y.(2006). Matematik Derslerinde Kavramsal ve İşlemsel Öğrenmenin DengelenmesininÖnemi Üzerine Bir Çalışma, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:8, Sayı: 2.

Taş, F. (2008). İlköğretim 1.-5. Sınıflardaki Matematik Dersi Temel Becerilerine DramaTekniğinin Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Tabachnick. B.G. & Fidell. L.S. (1996). Using Multivariate Statistics. (3rd ed.). New York: Harper Collins College Publishers.

Yazıcı, H.,Samancı, O. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları ileİlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri, Milli Eğitim Dergisi, sayı 158.

Yurdabakan, İ.(2011). Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı, Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,cilt:44, sayı:1, 51-57.

AZERBAYCAN AŞIK MÜZİĞİNİN EĞİTİM YÖNTEMLERİ

Hanım ALİYEVA
Azerbaycan Milli Konservatuvarı'nın Baş Öğretmeni, tarihsel-teori fakültesi
Azerbaycan Cumhuriyeti, Bakü
aliyeva.81@mail.ru

Azerbaycan aşık sanat müziği çokasırlı bir tarihsel yol geçmiştir. Bu tarihi yolda Gam, Varsag, Dede Yanşag, Aşık, Ozan ve sonuçta, Aşık adlarını taşıyan bu muhteşem sanat Azerbaycan müzik tarihinde kudretli ustad sanatçılar yetiştirmiştir. Bu ustad sanatçıların kimliği, yaratıcılığı Azerbaycan kültüründe daim yaşamakta ve adları her zaman hayranlıkla kullanılmakta. Onların hayatları, sanatsal özellikleri, yaratmış oldukları müzik-şiirsel veraset hakkında bir çok bilimsel araştırmalar, monografiler yazılmıştır. Bu ustad aşık sanatçılarının yaratmış oldukları destanlar, şiirler, havalar (aşık melodileri) günümüze kadar yaşamış ve geleneksel aşık sanatının değerli örneklerine dönüşmüşler. Azerbaycan halkının zengin müziğini, dilini, şiirselliğini içeren eski türk kökenli profesyonel aşık sanatı bugün de Azerbaycan halkı arasında sevilerek dinlenilmekte ve yaşamakta.

Güle sanatın türlü alanlarında farklı öğeleri birleştiren aşık sanatı için sintetizm karakterik. Burada tiyatro, muzik ve şiir unsurleri bütünlük şeklinde birleşmekte. Sonrakı aşamalarda bu öğeler diferensiyona uğrayarak bağımsız şekilde gelişmeye başlamışlar. Saz çalan ve okuyan, çoğu zaman aynı zamanda tiyatro ve mimikriyon öğelerini kullanan aşık konu bakımından kendi döneminin sanatçısı olarak söz almaktaydı. Aşık sanatında sentetizm belli değişikliklerle günümüze kadar korunup saklanmıştır. Yaratıcı olasılıklarına bağlı olarak modern aşıkları 3 temel sınıf olarak sınıflandırmışlar:

1.sınıf- yaratıcı aşıklar, ustad aşıklardır. Onlar güzel ifacılık yeteneğine sahip olup, destan koşar, şair ve besteci olarak faaliyette bulunur, kendi şarkılarını şarkıcı- müzisyen olarak ifa ederler. Bu aşıklar bir de halk destanlarının usta bilicisi, güzel ifacısı olamakta, onlar ustad sanatçı olarak büyük bir yetenekle yaratmış oldukları suretin rolüne girebilirler. Bu aşıkların pedagojik yeteneği de dikkati çekmekte, onlar gençleri aşık sanatının klasik gelenekleri ruhunda eğitmiş olan ustad öğretmen, bilge danışmanlar.

2. sınıf- ifacı aşıklardır, onlar çalıp-okur, bu zaman okudukları şarkının ritminden, konusundan doğan ilgili imgesel –plastik hareketler ve mimik öğeleri kullanmaktalar. Onlar bir de güzel destan ifacıları. Bu sınıfa dahil olan aşıklar şiir ve şarkı koşmak yeteneğine sahipler. Onlar yalnızca öncelleri ve çağdaş aşıklar tarafından yaratılmış edebi- müzikal eserleri ifa eder ve halk arasında yaygınlaştırır.

3. sınıf- aşık şairler, el şairleri. Onlar yeni motifler yaratmaz, fakat sazda çalır, yeni edebi eserler yaratırlar. Halk arasında "şüera" olarak anılan böyle aşıkların çoğu şairlerden- yazılı edebiyat temsilcilerinden sazda çalıp okumak yeteneklerine göre seçilir.

Orta çağlarda Azerbaycan'da *aşık sanatının ortamları* kurulmuş ve aşık ortamları günümüzde de yaşamakta. İrevan, Göyçe, Borçalı, Tebriz, Karadağ, Derbent, Şirvan, Gazah-Tovuz-Şemkir, Kelbecer, Gedebey, Nahçıvan bölgelerinin her birinde oluşan ve yaşayan aşık ortamlarına genel olarak Azerbaycan aşık kültürünün ayrı-ayrı dalları olarak yaklaşa biliriz.

Bu ortamların her birinde aşık havalarının kendine özgün ve türlü seçenekleri ifa olunmakta. Tarihler boyunca onların her birinin kendi ustad aşıkları mevcut olmuş. Her bir ortam zaman zaman kendi ustadlarından miras kalan eski aşık havalarını, destanlarını yaşatmış, yenilerini ortaya çıkarmış ve tüm sanat değerlerini yeni sanatçı nesillerine devretmekte. Her ortam içi kendi ifacılık gelenekleri, hava ve destan repertuvarı, tefsir özellikleri yaşanmış ve bilumum bu özel özellikler bir aşık ortamını diğerinden farklı yapmıştır. Azerbaycan aşık ortamları arasında her zaman olduğu gibi bu gün de sanat ve yaratıcılık ilişkisiŞ temasları var olmakta. Onların çalıp-okudukları havaların adlarında veya melodilerde seçeneklilik, türlülük olsa da, hepsi aynı bir müzik diline- *tek ozan- aşık müzik diline* bir sistem olarak dayanmaktalar.

Aşık ortamlarına gerekse de *sanat okulu* olarak yaklaşılması gerekli. Her bir aşık ortamı müzik tarihinde okul rolünü oynamış.

Aşık sanatında okul nedir?

Aşık okulu- aşık sanatının değişmez kanunlarının, onun eski ve yeni havalarını, aşığın karmaşık ifacılık kurallarını, aşık tarafından el meclislerinde hangi tarzda ve hangi havalarla çalıp-okumasının gerekli olduğunu genç sanatçılara öğretmek demek. Aşık ortamlarının hepsinde aşık sanat müziği "ustad- öğrenci" yöntemiyle eğitilmiştir. Bu okul sisteminde usrat- deneyimli, ünlü, sanata mükemmel sahip olan aşık olarak eğitici, öğretmen rolünü yapmakta. Öğrenci veya halk dilinde "öğrenci" ise bu sanata yeni adım atmak isteğinde bulunanlara, onu öğrenmek yoluna başlayanlara denilmekte. Tarih boyunca ve bugün de aşık sanat müziği ustaddan çırağa eğitilmiş ve kuşaktan kuşağa bu yöntemle devredilmiştir.

Her bir ünlü ustad aşığın sahip olduğu büyük bir sanatçı deneyine de müzik biliminde bazen "okul" denilmekte. Hangi aşık bu sanatın bilumum şartlarına, taleplerine, ifa kurallarına, destanlarına ve havalarına tam ve mükemmel olarak sahipse, onu dinleyen zaman "aferin ustadına" derler. Ustaddan ders almayan aşıklara hiç bir zaman asıl aşık sanatçıası olarak bakmazlar. Bu nedene göre de, her bir aşık ortamı tarihler boyunca "Aşık Sanat Konservatuvarı" rolünü oynamıştır.

Demek ki, aşık sanatı tarihinde bu sanatın kendine özgün eğitim geleneği olmuştur. Bu gelenek aşık sanatının uzun süreli olmasını, kuşaktan kuşağa öğretilmesini sağlamıştır. Aşık sanatında okul fonksiyonu her zaman canlı olarak "ustad-öğrenci" yöntemiyle eğitilmiştir. Böyle öğretmek geleneği kendisinin etiket kurallarına ve müziği çırağa öğretmek yöntemlerine sahip olmuştur ve tabi ki ustad aşık tüm bilgisini, aşık müziğinin tüm sırlarını çırağa öğretir. Ayrıca, Azerbaycan'da mugam sanatı da tarih boyunca "ustad-öğrenci" yöntemiyle yaşamıştır.

Aşık veya mugam müziğinin bu öğretim yöntemine Azerbaycan müzik biliminde "sözlü yol", "sözlü yöntem", "sözlemlilik" veya "sanatın sözlü yöntemle yaşaması" derler. Çünkü bu sözlü okulda aşık havaları ve destanları yazılı notlarla öğretilmemekte. Bu sanat müziği ustaddan çırağına- bellekten belleğe geçer.

Gerek aşık sanat müziğinde, gerekse de mugam sanatında sözlü öğretim yöntemi bugün de Azerbaycan'da geleneksel şekilde devam etmekte. Azerbaycan'ın aşık ortamlarında aşık sanatı bugün de "sözlü yöntemle" öğretilmekte ve kayd etmek gerekir ki, her iki sanat Sözlü gelenekli Azerbaycan profesyonel müziğinin dalları. Aşık müziğinin profesyonel anlamda kuramsal yönden incelenmesi, uygulanması, öğretilmesi 20. y.y. öncelerine raslanmakta. 1920. yılında Azerbaycan'da Halk Konservatuvarı kurulmuş ve onun terkibinde doğu şubesi faaliyette bulunmakta. 1921 yılında Azerbaycan Devlet Konservatuvarı kurulduğunda ise onun yanında Doğu müziği şubesi kurulmakta. 1922 yılında bu şube esasında Türk Devlet Müzik Teknik Okulu kurulur. Konservatuvar'da Avrupa

aletleri üzere dersler ve müziğinin tarihsel teorik alanda uzmanların hazırlanmasıyla yanısıra halk çalgı aletleri üzere dersler de düzenlenir. O dönemde Azerbaycan'da devlet düzeyinde Aşıklar Kongresi düzenlenir ve bu Kongrelerde Bilimsel- Araştırma Müzik Odasında koyulmuş ana konulardan biri Milli müziğin gelişimi, incelenmesi, uygulanmasıdır. Bunun için de Azerbaycan'ın tanınan tüm müzik eylemcileri, besteciler, ifacılar, kuramcılar, ayrıca Rusya'dan gönderilen bu alnda çalışan profesyonel bilim adamları Azerbaycan'ın bölgelerine folklor, halk müzik örneklerini- halk şarkı ve danslarını, mugamları, aşık havalarını toplamak, banda göçürmek, nota göçürmek için ekspedisyonlara gönderilir. Bu değerli malzemeler belli sürece kullanılır, öğrenilir ve bunların esasında milli lad teorimiz, ayrıca da bir çok ders kitapları düzenlenir. Tabi ki tüm bunlar Sovyet iktidarı altında olan bir devlet için büyük başarılar sayılmaktaydı. Yalnız 60. yıllarda Azerbaycan Devlet Konservatuvarında Milli Müzik Teorisi fakültesi kurulur. Azerbaycan Devleti bağımsızlık kazandıktan sonra milli müziğinin eğitimi tüm eğitim ocaklarında doğal olarak geniş yer almakta.

Azerbaycan Devletinin Çocuk Müzik Okullarında, Müzik Kolejlerinde, Milli Konservatuvarda, Devlet Kültür ve Güzel Sanatlar Üniversitesinde aşık sanatı (pratik çalışma) "sözlü yöntem"le (Lisans ve Yüksek Lisansta) öğrencilere geçilmekte.

Aşık ve mugam mesleğinin, yani aşıklık, şarkıcı ve enstrümantal mugam sanatlarının orta veya yüksek düzeyli meslek olarak not yazılarıyla değil, sözlü yöntemle öğretilmesi XX y.y. başlangıcında dahi Üzeyir Hacıbeyli tarafından temeli koyulmuştur. Üzeyir Hacıbeyli devletin müzik okullarında bu profesyonel sözlü müzik sanatlarının notla öğretilmesi konusunu kabul etmemiştir. Haklı olarak, düşünmüş ki, bu sanatların notlarla öğretilmesi onun özel müzik özelliklerini, yüzlerle eski aşık havalarını (melodilerini) zamanla aynı kalıp içerisine salacaktır. Bununla da gelecekte aşık sanatının kendisinin doğal yaşam kanunundan yoksun bırakılacak ve çökecektir. Tarih, zaman dahil Üzeyir beyin "sözlü öğretme yöntemi" üzerindeki bu mevkisinin doğru olduğunu kanıtladı. O zamandan bir asır geçmiş ama aşık müziğinin eski tarihi gelenekleri, eski melodileri ve destanları bu günde yaşamakta devam ediyor.

Bu nedenden bir müzik mesleği olarak mugam sanatını da, aşık sanatını da, kolejlere, konseratuvarlara, üniversitelere davet olunmuş ünlü ustad sanatçılar öğretirler. Fakat bu eğitim çağdaş talepler düzeyinde gerçekleştirilir. Aşık müziğinin incelenmesiyle uğraşan müzik bilimciler, bilim adamları bu sanatın meslek olarak eğitimine dair yeni yeni ders programları, ders kitapları, yöntemsel gereçler, yöntemsel tavsiyeler yazar, programlar düzenler, kitaplar basını yapılır.

Bu meslekleri ifacılık fakültesinde öğrenen öğrencilere aynı zamanda müzikbilimci bilginler tarafından aşık sanatının tarihi, sanatçıları, aşık ve mugam müziğinin teorisi hakkında konferans dersleri verilir. Hakkında söylediklerimizi ameli şekilde Azerbaycan Milli Konservatuvarının eğitim süreci onaylar.

Milli Konservatuvarda "Azerbaycan halk müzik yaratıcılığı", Azerbaycan müzik tarihi", "Doğu halklarında geleneksel sözlü profesyonel müzik" dersleri ister ifacılık (şarkıcı, tar, kemençe, kanon, trampet vb.) , gerekse de müzikbilim, bestecilik ve orkestra şefliği üzere eğitim alan öğrencilere konferans ve seminer kursları şeklinde öğretilir. (Burada öğrenciler aşık okulları, onların ifa ve yaratıcılık yönünden okşar ve farklı yönleri, tarihte büyük iz bırakan ünlü temsilcileri, saz aleti ve nevleri, saz perdeleri ve saz kökleri hakkında, aşık şiirinin janr ve şekilleri, aşık havaları, onların yapısı ve şekli, melodi, ritim, tembrintonasyonu özellikleri ve lad-makam kökleri gibi kuramsal bilgilere de sahip)

Aynı zamanda, Milli Konservatuvarda mugamın, aşık müziğinin, halk müzik ve danslarının nota yazılması her biri ayrıca bir ders olarak geçilir. "Aşık müziklerinin nota yazılması" dersini

mükemmel Konservatuvar eğitimini almış ve aşık sanatında ustad olan öğretmenler geçerler. Bu dersin öğretilmesi sürecinde öğretmen saz aletinde hava çalır ve öğrenciler de onu nota yazar. Bu yöntemle ifacılık ve aşık sanatı üzere eğitim almayan diğer bölümün öğrencileri de aşık müziğine hem onu canlı olarak duymakla, hem de nota yazmakla tanışabilirler.

Aşık müziğinin nota yazılması işinde Azerbaycanın tanınan müzikbilimci bilginleri bir çok bilimsel çalışmalar gerçekleştirmişler. Onlardan Profesör, Sanat Bilim Doktoru Tariyel Memmedov, sanat bilim adayı Emine Eldarova, Sanat Bilim Doktoru Sanat Bilim Doktoru İlgar İmamverdiyev, Sanat Bilim Adayı Kamile Dadaşzade, ünlü bestecilerden Halk oyuncusu Profesör Seid Rüstemov, Gamber Hüseynli ve başkaları yüzlerce aşık havalarını ve onlarca aşık destanlarını nota yazmışlar. Bu notlar ayrı ayrı toplular şeklinde basılmıştır. Bu basınlar aşık müziğini inceleyen müzikbilimler için de aşık müziğine ilgi gösteren besteciler için de, aşık müziğini öğreten öğretmenler için de, aynı zamanda öğrenciler için de tarihsel, pratik, kuramsal yönde mühüm önem taşırlar. Raslantı değil ki, tarih boyunca birçok bestecilerimiz kendi eserlerinde aşık müziği- geleneksel havalar, aşık müziği öğelerini, harmonisini, ritmini yaygın şekilde kullanmışlar. İlk baştan Azerbaycan müziğinin klasiki olan Dahi bestecisi Ü.Hacıbeylinin "Esli ve Kerem" ve "Koroğlu" operalarının adlarını çekmek yeterli. Çünkü bu operaların her ikisinde baş kahraman (Kerem ve Koroğlu) aşık. Onun için de bu operaların başından sonuna kadar aşık müziği kendisini göstermekte. Ü.Hacıbeylinin "Aşık Garip" operası, G.Garayev, C.Cahangirov, F.Emirov, S.Rüstemov vb. gibi ünlü bestecilerin eserlerinde aşık müziğinin konusu, şekil ve ifade vasitaları ile bağlılık çok. Bu ünlü besteciler her zaman aşık yaratıcılığının büyük bedii-estetik önem taşıdığını kaydetmişler ve bu örneklerden büyümekte olan genç neslin müzik gelişiminin eğitim sisteminde kullanmayı kendi yazılarında tavsiye etmiştir.

2009 yılında Azerbaycanın aşık Sanatı YUNESKO'nun "Dünyanın sözlü ve maddi olmayan mirasının şah eserleri" listesine eklendi. Bu bizim için, türk kökenli bir sanat olduğu için tüm türk dünyası için büyük başarıydı ve düşünüyorum ki, bu zengin sanatı, değerli medeni mirası korumak, yeniliklerle geliştirmek, gelecek nesillere ulaştırmak her birimizin borcu. Bu müzikbilimci gibi asıl buna göre ben işbu yazıyı her zaman güncel olan bu konuya adadım. Tabi ki söylemek gerekir ki, aşık müziğinin profesyonel anlamda eğitiminin yeni gelişen derslerinde, incelemelerinde, sunulan yeni programlar içinde bir çok tartışma konuları da zaman boyunca olmuştur. Fakat birçok hallerde mükemmel sonuçlar elde edilmiş ve halen de bu konuda gelişmeler devam etmekte.

Anahtar kelimeler : aşık,halk müziği,konservatuvar,eğitim,öğretim,Azerbaycan

Kaynaklar

1.Hacıbeyli.Ü. (1965).Aşık sanatı,Eserleri 2-ci cilt, Azerbaycan Cumhuriyyeti Bilimler Akademisi,Bakü.

2.Hacıbeyli Ü. (1965).Azerbaycan Türk Halk müziği hakkında, Eserleri 2-ci cilt, Azerbaycan Cumyuriyyeti Bilimler Akademisi,Bakü

3.Eldarova E. (1996).Azerbaycan Aşık sanatı,Bakü,Bilim matbaası.

4.İsmayılov M.S.(1960).Azarbeycan Halk müziğinin janrları, Azerbaycan Cumhuriyyeti Bilimler Akademisi,Bakü.

5.Memmedov T. (1988).Azerbaycan aşıklarının geleneksel melodileri,Bakü,Işık matbaası.

SERBEST ETKİNLİK DERSİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ
(Elazığ İli Örneği)

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

hkazu2010@gmail.com

Serkan ASLAN

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

aslan.s1985@gmail.com

Zehra AŞKIN

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

zehraada@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin serbest etkinlik dersi ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Elazığ/ Merkez ilçesinde görev yapan toplam 50 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma, serbest etkinlik dersi ile ilgili olarak "*serbest etkinlik dersinin planlanması*", "*serbest etkinlik dersinde uygulanan etkinlikler*" ve "*serbest etkinlik dersinde karşılaşılan sorunlar"* ve *"sorunlara yönelik çözüm önerileri*" kategorileri etrafında oluşturulmuştur. Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin; serbest etkinlik dersinin planlanmasında öğrencilerin ilgi ve istidadını dikkate aldıkları, bu derste daha çok diğer derslerdeki eksikleri gidermeye çalıştıkları, bu derse ait öğretmen kılavuz kitabının olmamasından dolayı sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, serbest etkinlik dersinde karşılaşmış oldukları sorunlara benzer çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Son olarak da araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Serbest Etkinlik Dersi, Öğretmen Görüşleri.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the classroom teachers' views on free activity lesson. Qualitative research design has been used in the research. A total of 50 classroom teachers who work in the central district of Elazığ have participated in this study. The data of the research have been collected interview form. The activity has been formed around the categories of" planning of free activity lesson", "activities applied in free activity lesson" and "problems encountered in free activity lesson and recommendations" in relation to free activity lesson. Content analysis, one of the qualitative analysis, have been used in the analysis of the data. According to the findings; it has emerged that teachers consider students' interest and deserve in planning of free activity lesson, they work to correct deficiencies of other subjects in this lesson, they have had problems due to the absence of the teacher guide book. The participants have developed solutions to similar problems which are encountered in

free activity lesson.Finally,recommendations have been made on the basis of the findings of research results.

Key words: Free Activity Lesson, Teacher Opinions

1. GİRİŞ

Çağımızda bireyler, bilimsel, teknolojik ve toplumsal değişimlere ayak uydurmak için yaşamlarını zenginleştirmek, değiştirmek ve zamanlarını iyi değerlendirmek zorunda kalmaktadırlar. Bu doğrultuda oluşan serbest zamanlarını da en verimli şekilde değerlendirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Serbest zamanlarda bireyler, özgürce meşgul oldukları, yaratıcılıklarını kullanarak geliştirdikleri çeşitli etkinliklerle uğraşmaktadırlar. Sellick (2002) serbest zaman etkinliklerinin bireylerin kendilerini geliştirmelerine, yaşadıkları üzerine düşünmesine ve özgüvenin artmasına olanak sağladığını ifade etmektedir. Wilson vd. (2009) serbest zaman etkinliğini; amaçlı çaba gerektiren, ders saatleri dışında spor, akademik klüpler ile fen ve edebiyat klüplerine üye olmak ve bu klüplerde aktif rol almak gibi ek program etkinlikleri olarak tanımlamaktadır. Serbest zaman etkinlikleri öğrencilerin kimlik gelişimine pozitif yönde yardımcı olmaktadır. Bjarnadóttir (2004) ise serbest zaman etkinliklerinin bireyin kendini yansıtmasında ve çatışmalara yaratıcı çözümler bulabilmesinde yardımcı olduğunu söylemektedir.

Serbest etkinlik saatlerinde öncelikle öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine, yaratıcı zekalarını ve hayal güçlerini; yardımlaşma, dayanışma, işbirliği, dürüstlük, empati kurma, özgüven, liderlik vb. özelliklerini geliştirmelerine, sosyal çevrelerini, yaşadıkları ortamı, milli, manevi ve evrensel değerleri tanımalarına, yaşadıkları sorunlara çözümler üretebilmelerine, toplumla uyumlu ve topluma katkısı olan bireyler olarak yetişmelerine imkan sağlayacak nitelikte uygulamalara yer verilmelidir. Serbest etkinlik saatinde öğrencilerin farklı ortamlarda bulunmaları sağlanarak sosyal yaşam becerileri geliştirilmelidir. Öğretmenler öğrencilerle çarşı, pazar gibi alışveriş ortamlarına giderek bütçe oluşturma, kaliteli ve uygun fiyatlı ürünü seçme, tüketici haklarını bilme konularında onlara yardımcı olabilirler. Serbest etkinlik dersi düzenlenirken çevre koşulları dikkate alınmalıdır. Çevrenin imkânları ölçüsünde sebze-meyve yetiştirme, balık tutma vb. faaliyetler, yaşanılan çevreyi düzenleme, bölgenin gelir kaynağı olan meslekleri tanıma, trafik ve ev kazalarından korunma gibi etkinlikler öğrenci seviyesine uygun olarak yapılabilir. Anne-babalar sınıfa davet edilerek meslekleri ve çalışmaları hakkında öğrencileri bilgilendirebilir, kurum ve kuruluşlara ziyaretler düzenlenebilir. Ayrıca serbest etkinlikler dersinde; folklor, müsamere, konser, müzik, monolog, diyalog, grup tartışmaları, güzel konuşma-yazma, kitap okuma, sergi düzenleme, gezi-gözlem, bilmece-bulmaca, sayışmaca, şarkı, türkü söyleme, oyun oynama, film izleme, bitki ve hayvan yetiştirme etkinlikleri de yapılabilir (MEB, 2010).

Serbest etkinlik dersi, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 1-5. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Serbest etkinlik dersi 1, 2 ve 3. sınıflarda 5 saat olarak 4 ve 5. sınıflarda 4 saat olarak uygulanmaktadır. Bu uygulama ile birlikte ilköğretim kurumlarındaki 30 saatlik zorunlu ders saati azaltılarak 1, 2 ve 3. sınıflarda 25 saat; 4 ve 5. sınıflarda 26 saat olarak belirlenmiştir. İlköğretim kurumlarındaki öğrencilerin zorunlu ders saatinin azaltılarak ders yükünü hafifletmek, öğrencilere okulu daha çok sevdirmek, istek ve yetenekleri doğrultusunda etkinlikler yapmalarına imkan sağlamak için bu ders uygulamaya konulmuştur (MEB, 2010). Serbest etkinlik ders saatleri, ayrı ayrı veya blok olarak farklı günlerde uygulanabileceği gibi gerektiğinde tamamı bir gün içinde de uygulanabilmektedir. Serbest etkinlik dersinin birer saatinde bilişim teknolojileri ve rehberlik/sosyal etkinlik dersleri uygulanmaktadır. Rehberlik/sosyal etkinlikler dersi için ayrılan ders saati, dönüşümlü

şekilde bir hafta rehberlik, bir hafta sosyal etkinlikler için kullanılmaktadır. Sosyal etkinlik çalışmaları kapsamında, "*Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*"nde belirtilen esaslar dikkate alınarak etkinlikler düzenlenmektedir.

2010 yılından itibaren uygulanmaya konulan serbest etkinlik dersi ile ilgili yeterince araştırma yapılmamıştır. Bu dersin planlanırken nelere dikkat edildiği, ne tür etkinlikler yaptıkları ve öğretmenlerin ders sürecinde karşılaşmış oldukları sorunları ve bu sorunlara geliştirmiş oldukları çözüm önerilerini ortaya koymak için böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak serbest etkinlik dersi ile ilgili değerlendirme yapmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenler, serbest etkinlikler dersini planlamakta neleri dikkate almaktadırlar?
- Öğretmenler serbest etkinlik derslerinde ne tür etkinlikler yaptırmaktadırlar?
- Öğretmenler serbest etkinlik derslerinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
- Serbest etkinlik dersinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin serbest etkinlik dersi ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2012: 39). Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir tekniktir (Ekiz, 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ/Merkez ilçesinde görev yapan 50 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. *"Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi"* yöntemiyle örneklem seçimine gidilmiştir. Bu yöntemde araştırmacılar yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Bu nedenle araştırmacılar, ulaşabildikleri sınıf öğretmenlerini çalışma grubu içerisine almışlardır. Bu öğretmenlerin sayısı, her sınıf düzeyinden 10'ar olmak üzere toplam 50 kişidir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Grup	***f***	**%**
Cinsiyet		
Bayan	20	40
Erkek	30	60
Toplam	**50**	**100**
Yaş		

21-25 yaş arası	4	8
26-30 yaş arası	19	38
31-35 yaş arası	11	22
36-40 yaş arası	8	16
41 yaş ve üstü	8	16
Toplam	**50**	**100**
Eğitim Durumu		
Eğitim Enstitüsü	4	8
2+2 Lisans Tamamlama Programı	2	4
Lisans	39	78
Lisansüstü	5	10
Toplam	**50**	**100**
Kıdem Yılı		
1 yıldan az	-	-
1-5 yıl	11	22
6-10 yıl	22	44
11-15 yıl	3	6
16-20 yıl	8	16
21 yıl ve üstü	6	12
Toplam	**50**	**100**

Çalışma grubundaki; erkek öğretmenler (%60) bayan öğretmenlerden (%40) fazladır. Öğretmenlerin diğer dağılımlarına bakıldığında daha çok 26-30 yaş arasında (%38), lisans mezunu (%78) oldukları ve kıdem yıllarının 6-10 yıl arası (%44) olduğu görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Sınıf öğretmenlerinin serbest etkinlik dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu uygulanarak katılımcıların görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Görüş formundaki açık uçlu sorular, literatür taraması yapılarak ve üç sınıf öğretmeninin görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD'nda görev yapan iki öğretim üyesinin görüşlerine de başvurularak görüş formuna son şekli verilmiştir. Görüş formu, "*serbest etkinlik dersinin planlanması", "derste hangi etkinliklerin uygulandığı","uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar" ve "bu sorunlara dayalı olarak geliştirilen çözüm önerileri"* olmak üzere dört kategori etrafında oluşturulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından ulaşılan 50 sınıf öğretmeninden, görüş formundaki açık uçlu soruları cevaplamaları istenilmiştir. Verilerin analizinde, nitel veri analizlerinden olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu tür analiz herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin (gözlem, görüşme, resmi ve kişisel belge, gazete vb.) içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir (Ekiz, 2009: 77). Öğretmenler tarafından verilen cevaplar, özellikleri bakımından bir araya getirilerek daha önceden belirlenen kategoriler altında toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011: 236), kuramsal çerçevesi iyi çizilmiş bir araştırmada, kategorilerin bu kuramsal çerçeveye göre önceden belirlenmesinin mümkün olabileceğini ve bu durumun araştırmacının işini daha da kolaylaştırdığını söylemişlerdir. Bu nedenle bu araştırmada kategoriler önceden belirlenmiştir. Verilerin analizi için ilk olarak her bir görüş formundaki veriler, sorular bazında ayrı ayrı incelenerek listelenmiştir. Bu liste doğrultusunda daha önceden belirlenen kategoriler ile ilgili kodlama

yapılmıştır. Daha sonra kategorilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik bir araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak veya artırmak için kullanılan en önemli iki ölçüttür. Bu bağlamda, "*Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır.*" (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 257). Bu araştırmada, araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak için veri analiz süreci ayrıntılı olarak ele alınıp incelenmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin görüş formlarına yazmış oldukları görüşleri ayrı ayrı kodlayarak kategoriler üzerinde görüş birliğini ve görüş ayrılığını belirlemişlerdir. Daha sonra Milles ve Huberman (2002)'ın [Güvenirlik: Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü uygulanarak araştırmanın güvenirliği hesaplanılmıştır. Bu formüle göre araştırmanın güvenirliği 0,89 bulunmuştur. Milles ve Huberman'a göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun 0,90'a yaklaşması ya da 0,90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenirlik sağlanmış olmaktadır. LeComte ve Goetz'in (1982; Akt, Yıldırım ve Şimşek, 2011) güvenirliği arttırmak için yaptıkları bir öneri ise, verilerin analizinde bir başka uzmandan yardım alma ve ulaşılan sonuçları teyit etmedir. Bu nedenle araştırma sonuçları, nitel araştırma deneyimine sahip Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD'nda görev yapan iki öğretim üyesi tarafından teyit edilmiştir. En son olarak da araştırma bulgularını nicel olarak yorumlayabilmek ve değerlendirebilmek amacıyla elde edilen verilerin frekansları (*f*) ve yüzdeleri (%) hesaplanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada elde edilen sonuçlar "*Serbest Etkinlik Dersinin Planlanması, Serbest Etkinlik Dersinde Uygulanan Etkinlikler ve Serbest Etkinlik Dersinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*" olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır.

3.1. Serbest Etkinlik Dersinin Planlanması

Serbest etkinlik dersinin planlanmasına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2. Serbest Etkinlik Dersinin Planlanmasında Dikkate Alınan Faktörler

Faktörler		***f***	**%**
1.	Öğrenci ilgi ve istidadı	34	45,95
2.	Çevre koşulları	17	22,97
3.	Hazır plan	13	17,57
4.	Mevcut eğitim araç-gereçleri	4	5,41
5.	İlgili genelge	3	4,05
6.	Zümre toplantı kararları	3	4,05
	Toplam	**74**	**100**

Öğretmenlerin bir bölümü serbest etkinlik dersini planlarken bir faktörü dikkate alarak, bir bölümü de birkaç faktörü dikkate alarak planladıklarını belirtmişlerdir. Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çoğunun serbest etkinlik dersini planlarken öğrenci ilgi ve istidadı (%45,95) ile çevre koşullarını (%22,97) dikkate alarak planladıklarını belirtmişlerdir. İlgili genelgede, serbest etkinlik dersinin öğrencilerin ilgi ve istidadı ile çevre koşullarının da dikkate alınarak planlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu da öğretmenlerin ilgili genelgeyi dikkate alarak serbest etkinlik dersini planladıklarını göstermektedir. Öğretmenler, serbest etkinlik dersini planlarlarken internetten hazır

planlar indirdiklerini (%17,57) belirtmişlerdir. Bu derse ait bir öğretmen kılavuz kitabı bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin serbest etkinlik dersinin planlanmasında hazır planlara yöneldiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler, serbest etkinlik dersini planlarlarken araç-gereçleri (%5,41), ilgili genelgeyi (%4,05) ve zümre toplantı kararlarını (%4,05) dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

3.2. Serbest Etkinlik Dersinde Uygulanan Etkinlikler

Serbest etkinlik dersinde uygulanan etkinliklere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Serbest Etkinlik Dersinde Uygulanan Etkinlikler

Etkinlikler		***f***	**%**
1.	Diğer derslerdeki eksiklerin giderilmesi	24	14,91
2.	Serbest okuma	22	13,66
3.	Eğitsel oyunlar	19	11,80
4.	Bilmece-bulmaca	19	11,80
5.	Film izleme	17	10,56
6.	Drama	15	9,32
7.	Şarkı söyleme	9	5,59
8.	Şiir okuma-yazma	8	4,97
9.	Satranç	7	4,35
10.	Bilgisayar oyunları	6	3,73
11.	Fıkra anlatma	5	3,11
12.	El becerileri çalışmaları	4	2,48
13.	Rehberlik etkinlikleri	3	1,86
14.	Tekerleme	1	0,62
	Toplam	**161**	**100**

Katılımcılardan bazıları görüş formuna bir etkinlik yazarken bazıları birkaç etkinlik uyguladıklarını yazmışlardır. Serbest etkinlik dersinde öğretmenlerin daha çok diğer derslerdeki eksikleri gidermeye yönelik çalışmalar yaptıkları (%14,91) görülmektedir. Dündar ve Karaca (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin serbest etkinlik dersinde daha çok diğer derslerdeki eksikleri gidermeye yönelik çalışmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, zamanın yetersiz olmasından ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı diğer derslerin öğretim programlarını yetiştirememektedirler. Bu nedenle serbest etkinlik dersinde, diğer derslerin öğretim programlarını uyguladıklarını belirtmişlerdir. Tabloda ikinci sırada öğretmenler tarafından serbest okuma (%13,66) etkinliğinin yapıldığı görülmektedir. Öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmak ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla serbest etkinlik dersinde bu etkinliğin yapılması oldukça faydalı olacaktır. Nitekim ülkemizin uluslararası sınavlarda (PİSA gibi) okuma ve okuduğunu anlama konularında hep alt sırada olması (Aydın vd, 2011), bu becerilerin geliştirilmesinin ne kadar önem arz ettiğini ortaya koymaktadır. Tablo 3'te rehberlik (%1,86) ile ilgili etkinliklerin az sayıda öğretmen tarafından yapıldığı görülmektedir. İlgili genelgede, rehberlik etkinliklerinin sosyal etkinliklerle birer hafta dönüşümlü olarak uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Rehberlik, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım edip, kişinin kendisini tanımasını sağlamaktadır. Bu bakımdan rehberlik dersi büyük bir öneme sahiptir. Ancak araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik

etkinliklerini yeterince uygulamadıkları görülmektedir. Ayrıca tabloda, öğretmenlerin ilgili genelgede belirtilen etkinlikleri uygulamaya çalıştıkları da görülmektedir.

3.3. Serbest Etkinlik Dersinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Serbest etkinlik dersinde karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Serbest Etkinlik Dersinde Karşılaşılan Sorunlar

Sorunlar		***f***	**%**
1.	Sorun yok	16	28,57
2.	Araç-gereç eksikliği	10	17,86
3.	Öğrenci motivasyonu eksikliği	8	14,29
4.	Öğretmen kılavuz kitabının olmaması	6	10,71
5.	Öğretim programının olmaması	5	8,93
6.	Fiziki alan yetersizliği	4	7,14
7.	Ders saatinin fazla olması	3	5,36
8.	Ailenin ilgisiz olması	2	3,57
9.	Disiplin sorunu	2	3,57
10.	Sınıfların kalabalık olması	1	1,79
	Toplam	**56**	**100**

Katılımcılardan bazıları görüş formuna bir sorun yazarken bazıları birkaç sorun yazmışlardır. Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler, birinci sırada serbest etkinlik dersinin planlanmasında sorunla karşılaşmadıklarını (%28,57) belirtmişlerdir. Buna karşın, öğretmenlerin çoğunun bu derste sorun yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu araç-gereç eksikliğinden (%17,86) dolayı bu derste sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Özellikle öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlamak için okulların gerekli araç-gereçle donanık olması gerekmektedir. Öğretmenler, öğrenci motivasyonu eksikliğinden (%14,29) dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Serbest etkinlik dersinde, öğrencilerin ilgi ve istidatları doğrultusunda etkinlikler uygulanmaması öğrencilerde motivasyon sorununa yol açabilir. Ayrıca öğretmenler, öğretmen kılavuz kitabının olmamasını (%10,71), öğretim programının olmamasını (%8,93), fiziki alan yetersizliğini (%7,14), ders saatinin fazla olmasını (%5,36), ailenin ilgisiz olmasını (%3,57), disiplin sorunlarının olduğunu (%3,57) ve sınıfların kalabalık olmasını (%1,79) sorun olarak belirtmişlerdir. Dündar ve Karaca (2011) tarafından yapılan araştırmada da serbest etkinlik dersinde benzer sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenleri, yukarıdaki sorunlara dayalı olarak aşağıdaki çözüm önerilerini geliştirmişlerdir.

Tablo 5. Serbest Etkinlik Dersinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Geliştirilen Öneriler

Öneriler		***f***	**%**
1.	Ders saatleri azaltılmalı	10	27,03
2.	Araç-gereç temin edilmeli	9	24,32
3.	Öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmalı	8	21,62
4.	Öğretim programı hazırlanmalı	5	13,51

5.	Etkinliklere yönelik fiziki alanlar oluşturulmalı	3	8,11
6.	İlgi çekici etkinlikler düzenlenmeli	2	5,41
	Toplam	**37**	**100**

Katılımcılardan bazıları öneri geliştirememiştirler. Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu (%27,03) serbest etkinlik dersinin ders saatlerinin azaltılmasına yönelik öneriler geliştirmişlerdir. Tablo 2'de belirtildiği gibi öğretmenler zaman yetersizliğinden ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı diğer derslerin öğretim programlarını yetiştirememektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin böyle bir öneri geliştirdikleri düşünülmektedir. Ancak bu öneri serbest etkinlik dersinin öğretim programlarına konulma amacıyla ters düşmektedir. Serbest etkinlik dersiyle, öğrencilerin zorunlu ders saatinin azaltılarak ders yükünü azaltmak, öğrencilere okulu sevdirmek ve ilgi ve istidatları doğrultusunda etkinlikler yaparak yaratıcıklarını geliştirmek amaçlanmıştır. Serbest etkinlik ders saatinin azaltılması bu amaçların gerçekleşmemesine neden olabilir. Ayrıca öğretmenler, araç-gereç temin edilmesine (%24,32), öğretmen kılavuz kitabının hazırlanmasına (%21,62), öğretim programının hazırlanmasına (%13,51), etkinliklere yönelik fiziki alanların oluşturulmasına (%8,11) ve etkinliklerin ilgi çekici olarak düzenlenmesine (%5,41) yönelik öneriler geliştirmişlerdir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin görüşlerine başvurularak serbest etkinlik dersi ile ilgili bir değerlendirmenin yapılmak istendiği bu araştırmada, sınıf öğretmenlerine üç soru yöneltilmiştir. Bu sorular katılımcıların görüşlerine göre serbest etkinlik dersini planlarken neleri dikkate aldıkları, bu derste hangi etkinlikleri uyguladıkları ve bu derste karşılaşmış oldukları sorunlar ve bu sorunlara dayalı geliştirmiş oldukları çözüm önerileri olmak üzere dört kategori altında oluşturulmuştur. Serbest etkinlik dersini planlama kategorisi altında öğretmenler, daha çok öğrenci ilgi ve istidadını dikkate alarak serbest etkinlik dersini planladıklarını belirtmişlerdir. İlgili genelgede, serbest etkinlik dersi planlanırken öğrencilerin ilgi ve istidatlarının dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu da öğretmenlerin ilgili genelgeyi dikkate aldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, internetten hazır planlar indirerek serbest etkinlik dersini planladıklarını belirtmişlerdir. Bu da serbest etkinlik dersi ile ilgili büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü serbest etkinlik dersi planlanırken okulun ve çevrenin koşullarının dikkate alınması gerekmektedir. İnternetten indirilen hazır planlarda bu koşullar dikkate alınmayabilir. Serbest etkinlik dersine ait bir öğretim programının olmayışı da bu dersin planlanmasında sorunlara neden olmaktadır. Nitekim Bektaş ve Dinçer (2011) tarafından yapılan araştırmada da serbest etkinlik dersinin planlanmasında sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler serbest etkinlik dersini planlarlarken çevre koşullarını, ilgili genelgeyi ve okulun imkânlarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

Serbest etkinlik dersinde uygulanan etkinlikler kategorisi altında öğretmenlerin çoğu, serbest etkinlik dersinde diğer derslerdeki eksiklerini gidermeye yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Sınıfların kalabalık olması, zamanın yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı öğretmenler diğer öğretim programlarını yetiştirememektedir. Bu nedenle serbest etkinlik dersinde diğer derslerin öğretim programlarını işleyip eksikleri gidermeye çalıştıkları düşünülmektedir. Nitekim Dündar ve Karaca (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin serbest etkinlik dersinde diğer derslerdeki eksikleri gidermeye yönelik çalışmalar yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ilgili genelgeyi dikkate alarak etkinlikler uyguladıkları da ortaya çıkan diğer bir bulgudur.

Serbest etkinlik dersinde karşılaşılan sorunlar kategorisi altında sınıf öğretmenlerinin çoğunun serbest etkinlik dersinde sorun yaşamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğretmenler tarafından ikinci sırada, bu derste kullanabilecekleri araç-gereçlerin olmaması bir sorun olarak görülmektedir. Özellikle serbest etkinlik dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için okullara gerekli araç-gereçlerin temin edilmesi büyük bir önem arz etmektedir. Ayrıca araştırmada öğrenci motivasyon eksikliği, öğretim programının olmaması, öğretmen kılavuz kitabının olmaması, ders saatinin fazla olması, fiziki alan yetersizliği, ailenin ilgisizliği ve disiplin sorunu da ortaya çıkan diğer sorunlardandır.

Karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirilen öneriler kategorisi altında öğretmenler karşılaştıkları sorunlara dayalı olarak benzer öneriler geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu ders saatleri azaltılmalı önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenler, zaman yetersizliğinden ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretim programlarını zamanında bitirememektedirler. Öğretmenler serbest etkinlik dersinde, bitiremedikleri öğretim programlarını uygulama yoluna gitmektedirler. Bu nedenle öğretmenler, serbest zaman etkinlik ders saatlerinin azaltılmasını istemiş olabilirler. Ancak bu öneri serbest etkinlik dersinin öğretim programlarına konulma amacıyla ters düşmektedir. Serbest etkinlik dersinde, bireyin ahlaki ve kişilik gelişimine katkı sağlamak, öğrencilere okulu sevdirmek, öğrencilerin ilgi ve istidatları doğrultusunda etkinlikler yaparak yaratıcıklarını geliştirmek, sosyalleşmesini sağlamak, zorunlu ders yükünü azaltmak vb. amaçlanmıştır. Serbest etkinlik ders saatinin azaltılması bu amaçların gerçekleşmemesine neden olabilir. Öğretmenlerin bazıları araç-gereç temin edilmesine yönelik öneri geliştirmişlerdir. Aydın vd. tarafından yapılan araştırmada da, müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri sınıf ortamının teknolojik araç-gereç açıdan zenginleştirilmesine yönelik öneri geliştirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler tarafından şu önerilerde geliştirilmiştir; öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmalı, öğretim programı hazırlanmalı, etkinliklere yönelik fiziki alanlar oluşturulmalı ve ilgi çekici etkinlikler düzenlenmeli.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenler, serbest etkinlik dersinde diğer derslerin öğretim programlarını uygulamaktadırlar. Bu nedenle diğer derslerin öğretim programlarında düzenlemeler yapılmalıdır.

2. Öğretmenler tarafından belirtilen en büyük sorunlardan biri eğitim araç-gereçlerinin yetersiz olmasıdır. Serbest etkinlik dersinde öğrencilerin kullanabileceği araç-gereçlerin olmaması soruna neden olmaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara serbest etkinlik dersinde kullanılabilecek araç-gereçlerin teminine ağırlık verilmelidir.

3. Okullardaki öğretmen ve öğrencilerin ortak kullanabilecekleri spor salonu, sanat ve etkinlik merkezleri oluşturulmasına özel bir önem verilmelidir.

4. Sınıf öğretmenlerine, serbest etkinlik çalışmalarına yönelik hizmetiçi eğitim programı uygulanmalıdır.

5. Serbest etkinlik dersine yönelik öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmalıdır.

6. Velilere serbest etkinlik dersine yönelik bilgi verilmeli ve velinin bu derste uygulanan etkinliklere yönelik katkısı sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Aydın, A., Erdağ, C. ve Taş, N. (2011). 2003-2006 Pisa Okuma Becerileri Sonuçlarının Karşılaştırılmalı Olarak Değerlendirilmesi: En Başarılı Beş Ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11 (2), 1090-1095.

Aydın, A., Bakırcı, H. ve Ürey, M. (2012). Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 193, 214-230.

Bektaş, M. ve Dinçer, Ş. (2011). Serbest Etkinlik Dersine İlişkin İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (5-8 Mayıs 2011),* Sivas.

Bjarnadóttir, R. (2004). Modern Adolescents' Leisure Activities : A New Field For Education? *Nordic Journal of Youth Research,* 12 (4), 299- 315.

Dündar, H. ve Karaca, E. T. (2011). İlköğretim Okullarında Serbest Etkinlikler Dersinin Değerlendirilmesi. *10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (5-8 Mayıs 2011),* Sivas.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB. (2010). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 20.07.2010 tarihli ve 75 sayılı kararı*, Ankara.

Milles, M.B. and Huberman, A.M. (2002). *The qualitative researcher's companion*. California: Sage Publications.

Sellick, J. (2002). Leisure Education: Models and Curriculum Development. www.**cprs.org**/membersonly/LeisureEducation_Models.doc Erişim Tarihi: 21.01.2012.

Wilson, DM., Gottfredson, DC., Cross, AB., Rorie, M., & Connell, N. (2009). Youth Development İn After- School Leisure Activities. *The Journal of Early Adolescence,* 30 (5), 668- 690.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN BU OKULLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
(*Elazığ İli Örneği*)

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD
hkazu2010@gmail.com
Zehra AŞKIN
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD
zehraada@hotmail.com
Serkan ASLAN
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD
aslan.s1985@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında (YİBO) görev yapan öğretmenlerin bu okullarla ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Elazığ ilinde, YİBO'larda görev yapan toplam 70 öğretmen katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma "*Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Türk Eğitim Sistemindeki Yeri*", *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Karşılaşılan Sorunlar"* ve *"Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Geliştirilen Çözüm Önerileri"* kategorilerden oluşmuştur. Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden içerik analizi ile betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; özellikle kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar için bu uygulamanın gerekli olduğu; ancak bu okullarda aile desteğinin yetersiz kaldığı, fiziki imkanlarının düzeltilmesi ve nöbet tutan öğretmenlerin nöbetle ilgili sorunlarının giderilmesi gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, YİBO'larda karşılaşmış oldukları sorunlara benzer çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Son olarak da araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yatılı İlköğretim Bölge Okulları, YİBO Öğretmenlerinin Görüşleri.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the Regional Primary Boarding Schools (YİBO) teachers' views on these schools. Qualitative research design has been used in the research. A total of 70 teachers who work in the district of Elazığ and in these schools have participated in this study. The data of the research have been collected by using semi-structured interview form. The activity has been formed around the categories of "**The Benefits of** Regional Primary Boarding Schools in terms of Education System", "Problems of Regional Primary Boarding Schools" and "Developed reccomendations against the problems encountered". Content analysis, one of the qualitative analysis, and descriptive analysis have been used in the analysis of the data. According to the findings; it has emerged that this practise is necessary especially for children living in rural areas, but these schools are inadequate from family support, physical facilities need to be corrected and eleminated the problems related to seizures of theachers. The teachers have developed solutions to similar problems which are encountered in YİBOs. Finally, recommendations have been made on the basis of the findings of research results.

Keywords: Regional Primary Boarding Schools, Teachers' Opinions on YİBO.

1. GİRİŞ

YİBO'lar ülkemizde yaygın olan eğitim kurumlarından olup genellikle kırsal bölgelerden gelen öğrencilere hizmet vermektedir. Türkiye'nin coğrafi yapısından dolayı nüfus dağılımı bölgeler arasında faklılıklar göstermektedir. Nüfusun büyük bir bölümü köy, mezra, kom, yayla gibi yerleşim birimlerinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Bu da Türkiye'de nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim yerlerinde (köy, mezra, kom, oba) zorunlu eğitim çağına gelmiş maddi olanaklardan yoksun çocukların sekiz yıllık eğitim ihtiyaçlarını karşılamada sorunlara neden olmaktadır (MEB, 2008). Özellikle bazı bölgelerde, coğrafi yapının engebeli olması ve iklimin elverişsizliği bu bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını daha da zorlaştırmaktadır. Burada yaşayan çocukların eğitim sorunlarının giderilebilmesi için, merkezi bir eğitim kurumuna getirilerek onlara burada eğitim verilmesi gerekmektedir. İlköğretim çağındaki çocukların bir bölümü merkezi eğitim kurumlarına taşınmaktadır; fakat ulaşım imkânlarının elverişsizliğinden dolayı öğrencilerin bir bölümü taşınamamaktadır. Bunun yanı sıra nüfusun küçük gruplar halinde topluluklar oluşturduğu farklı yerleşim birimlerine ayrı ayrı okul yapmak, eğitim olanaklarını sağlamak ve hizmet götürmek devlete önemli bir ekonomik yük olacaktır. Bu sebeplerden dolayı, belirli merkezlerde eğitim ve öğretim vermek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları* (YİBO) açılmıştır. Bu doğrultuda, YİBO'lar ilköğretimin yaygınlaştırılması için kullanılan önemli bir kurum olmuştur.

1997-1998 eğitim-öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasının başlatılması ile birlikte YİBO'lar daha da önem kazanmış ve sayılarının hızla arttırılarak yaygınlaştırılması yoluna gidilmiştir. 2006-2007 öğretim yılından itibaren Pansiyonlu İlköğretim Okullarının (PİO), YİBO'lara dönüştürülmesiyle birlikte ise YİBO'ların sayısı belirgin bir şekilde artmıştır (MEB, 2009). Ayrıca okulu bulunmayan, öğrenci yetersizliği nedeniyle okulu kapatılan yerleşim birimlerindeki öğrenciler ile birleştirilmiş sınıfları bulunan okullarda beşinci sınıfı tamamlayan ve taşımalı ilköğretim kapsamına alınamayan zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler de YİBO'lara alınmaktadırlar. Bu da YİBO'ların sayısını arttıran diğer bir etken olmuştur. Ancak bazı illerde YİBO'ların mevcudu yeterli olmamaktadır. Bunun için bulunduğu ilde YİBO bulunmayan öğrenciler, kontenjanlarının bulunması durumunda diğer illerdeki YİBO'lara yerleştirilmektedirler (EURYDICE, 2008: 20). Bu okullarda öğrenim gören öğrenciler, devlet denetimi ve gözetimi altında eğitimde fırsat eşitliğinden faydalanmakta ve bulundukları yörenin gelişimine katkı sağlamaktadırlar. YİBO'larda; öğrencilerin barınma, yiyecek, giyecek, kırtasiye ve benzeri gereksinimleriyle birlikte aylık harçlıkları devlet tarafından karşılanmaktadır. Bu ekonomik destek, ailelerin çocuklarını eğitim sürecine dahil etmelerini olumlu yönde etkilemektedir (Eraslan, 2006).

Haftanın 7 günü ve 24 saat eğitim veren bu okullarda; ders dışı etkinlikler de normal okullara göre daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle ders dışı etkinliklerin planlı olarak oluşturulması gerekmektedir. Boş zaman etkinlikleri YİBO'larda ders dışı etkinlikleri ifade etmektedir (MEB, 2008: 100). Boş zaman etkinlikleri, öğrencilerin okul derslerinden sonra rahatlamalarını sağlayacak, bedensel gelişimlerine katkıda bulunacak etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Boş zamanın iyi bir şekilde değerlendirilebilmesi için YİBO binalarının fiziksel olarak yeterli olması beklenmektedir. Bu okullarda çocukların bütün günlerini geçirdikleri göz önüne alındığında bina ve diğer donanımları itibariyle YİBO'ların öğrencilere yetecek bir nitelik taşıması önem arz etmektedir.

Bilindiği üzere köy ya da kırsalda bulunan okulların şehirdekilere oranla fazla sorunu vardır. Kırsal bölgelerin olumsuz ekonomik, toplumsal, kültürel ve coğrafik özellikleri öğretmen, öğrenci, okul ve dolayısıyla yapılan eğitim üzerinde olumsuz etkilerde bulunmaktadır (Yaman, 2011).

Özellikle kırsal bölgelerde, farklı öğrenme-öğretme ortamlarının sunulmasına yönelik fiziki imkânların düzenlenmesi gerekli olmaktadır. YİBO'lar, öğrencilerin yatılı olarak kaldıkları okullar olduğundan okulun fiziki koşulları da önemlidir. Yapılan birçok araştırmada elde edilen bulgular ise YİBO'ların mevcut fiziksel koşullar açısından iyi durumda olmadığını ve mevcut fiziksel yapının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Kılıç 2001; Arı, 2002; Işıkoğlu, 2007; Damğa, 2008). Genellikle öğrencilerin zamanlarını verimli kullanamamaları nedeniyle ortaya çıkan öğrenci disiplin davranışları da görülmektedir. Bu disiplin sorunlarının en önemli nedenleri arasında; öğrencilerin aile yapısı, aileden uzaklığı ve caydırıcı kuralların olmaması yer almaktadır (Özmen ve Tonbul, 2010: 3).

YİBO'larda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerden biri öğretmenlerin nöbet görevidir. YİBO'larda nöbet tutan öğretmenlere belletici öğretmen denilmektedir. Belletici öğretmenler okuldaki eğitim-öğretim görevlerinin yanı sıra, nöbet görevlerini de yerine getirmekle sorumludurlar. Belletici öğretmenler, haftada en çok üç gün nöbet tutarlar. Nöbetçi belletici öğretmenler, gece yatakhanede kalarak öğrencilerin birçok ihtiyaçlarıyla ilgilenmek zorundadırlar. Öğretmenlerin nöbetlerde sorun yaşadığı da bilinmektedir (Dağlı ve Gündüz, 2008). Öğretmenlerin ders görevlerinin yanı sıra ders çıkışında nöbet gibi görevleri de yerine getirmeleri öğretmenlerin yorgunluk yaşamalarına neden olmaktadır.

YİBO'larla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Ancak yapılan araştırmalarda, bu okulların eğitim sistemindeki yeri öğretmen görüşleri doğrultusunda yeterince ele alınmamıştır. YİBO'ların eğitim sisteminde sahip olduğu yeri, bu okullarda karşılaşılan sorunları ve bu sorunlarla ilgili olarak öğretmenlerin geliştirmiş oldukları çözüm önerilerini belirlemek amacıyla bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan öğretmenlerin bu okullarla ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Yatılı ilköğretim bölge okullarının eğitim sistemimiz açısından faydalı olduğu görüşüne katılıyor musunuz? Neden?
- Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan öğretmenler birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar nelerdir ve bu sorunların nedenleri/kaynağı hakkında neler düşünmektesiniz?
- Yatılı ilköğretim bölge okullarının eğitimde uzun zamandır yer aldığı bilinmektedir. Bu okulların fiziksel ve eğitsel olarak daha iyi bir seviyeye gelebilmesi için neler yapılabilir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan öğretmenlerin bu okullar ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir tekniktir (Ekiz, 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde bulunan 6 YİBO'da görev yapan 70 öğretmen oluşturmaktadır. *"Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi"* yöntemiyle örneklem seçimine gidilmiştir. Bu yöntemde araştırmacılar yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle araştırmacılar, ulaşabildikleri YİBO öğretmenlerini çalışma grubu içerisine almışlardır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	***f***	**%**
Bayan	27	38,57
Erkek	43	61,43
Yaş		
21-25	11	15,71
26-30	28	40,00
31-35	11	15,71
36-40	8	11,43
41 yaş ve üstü	12	17,15
Kıdem		
1 yıldan az	5	7,14
1-5	28	40,00
6-10	16	22,86
11-15	7	10,00
16-20	6	8,57
21 yıl ve üstü	8	11,43
Toplam	70	100

Çalışma grubundaki; erkek öğretmenler (%61,43) bayan öğretmenlerden (%38,57) fazladır. Öğretmenlerin diğer dağılımlarına bakıldığında daha çok 26-30 yaş (%40) arasında ve kıdem yıllarının 1-5 yıl (%40) olduğu görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Katılımcıların YİBO'larla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2009: 63). Görüşme formu, üç sınıf öğretmeninin görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD'nda görev yapan iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurularak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu, yatılı ilköğretim bölge okullarının Türk eğitim sistemi açısından faydaları, bu okullarda karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerilerini belirlemek üzere üç kategori etrafında oluşturulmuştur. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ortalama15-20 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

2.4. Verilerin Analiz Edilmesi

Görüşmelerin ses kayıtlarının yazıya dökümü yapılmıştır. Döküm yapılırken konuşmalar aynen, hiç düzeltme yapılmadan gerçekleştirilmiştir. Daha sonrasında verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla hem görüşmenin ses kayıtları hem de yazılı dökümleri her üç araştırmacı tarafından dinlenmiş ve okunmuştur. Araştırmacılar, dökümlerin doğru olup olmadığını kontrol etmiş ve eksik

olan yerleri tamamlamıştır. Verilerin analizinde, öğretmenlerin YİBO'lar ile ilgili görüşlerini yansıtarak, var olan durumu açıklamak için betimsel, daha detaylı bulguları elde etmek ve yorumlamak için de içerik analizi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre betimsel analiz, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacıyla yapılır. Bu çalışmada da, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak YİBO'ların eğitim sistemimiz açısından faydasını, karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerilerini daha etkileyici bir biçimde yansıtmak amacıyla betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve kategoriler içerik analizi sonucunda keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 162). Bu araştırmada da içerik analizi sürecinde, sözcükler ve cümleler organize edilerek ve yorumlanarak kodlama yapılmış ve bu kodlar ile ilgili kategoriler oluşturulmuştur. Bu şekilde öğretmen görüşleri daha iyi organize edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri Ö:1, Ö:2,….Ö:70 olarak düzenlenerek görüşlere bulgular bölümünde yer verilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik bir araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak veya arttırmak için kullanılan en önemli iki ölçüttür. Yıldırım ve Şimşek (2006) betimsel analizin kullanıldığı bir araştırmada, görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermeyi ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamayı, araştırmanın geçerliğini sağlamada önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada, geçerliği sağlamak için doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bu alıntılardan yola çıkarak sonuçlar açıklanıp yorumlanmıştır. LeComte ve Goetz'in (1982; Akt, Yıldırım ve Şimşek, 2006) güvenirliği arttırmak için yaptıkları bir öneri ise, verilerin analizinde bir başka uzmandan yardım alma ve ulaşılan sonuçları teyit etmedir. Bu nedenle araştırma sonuçları, nitel araştırma deneyimine sahip üç uzman tarafından teyit edilmiştir. Araştırma bulgularını nicel olarak yorumlayabilmek ve değerlendirebilmek amacıyla elde edilen verilerin frekansları (*f*) ve yüzdeleri (%) hesaplanılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen sonuçlar "*Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Türk Eğitim Sistemi Açısından Faydaları*", "*Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Karşılaşılan Sorunlar*" ve "*Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Geliştirilen Öneriler"* olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

3.1. Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Eğitim Sistemimiz Açısından Faydaları

YİBO'ların eğitim sistemimiz açısından faydaları ile ilgili olarak öğretmen görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2: Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Eğitim Sistemimiz Açısından Faydaları

FAYDALARI	***f***	**%**
Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama	41	28,28
Toplumsal rol ve sorumluluk geliştirme	26	17,93
Kapanan köy okullarına alternatif	24	16,55
Kız öğrencilerin okula devamı	16	11,03
Sosyal faaliyetlerle yeteneklerin gelişimi	11	7,59
Kırsal kesimdeki çocukların okuması ve bu bölgelerin gelişimi	10	6,90
Parçalanmış aile çocuklarının topluma uyumu	9	6,21
Her yaş grubundan öğrencinin aynı ortamı paylaşması	8	5,51
TOPLAM	145	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları YİBO'ların eğitim sistemimize faydaları ile ilgili olarak bir görüş belirtirken bazıları birden fazla görüş belirtmiştir. Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun YİBO'ları eğitimde fırsat eşitliği sağlaması (%28,28) bakımından faydalı buldukları görülmektedir. YİBO'ların kurulma amaçlarından birisi de kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin eğitim haklarını karşılayabilmektir. Bu nedenle öğretmenler, YİBO'ların eğitimde fırsat eşiliğini sağladığını belirtmektedirler. Ö: 65'in görüşü şu şekildedir:

"Türkiye'de okuma seviyesini yükseltme hedefine ulaşmak için YİBO'ları daha fazla yaygınlaştırmak zorunludur. Ülkemizin coğrafyası ve personel sayısı göz önüne alındığında okullaşma hedefi ancak YİBO'larla giderilebilir. (Ö: 65)"

Öğretmenlerin %17,93'ü, toplumsal rol ve sorumluluk kazandırması bakımından YİBO'ların faydalı olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler; YİBO'lar sayesinde küçük yaşlarda yardımlaşma, birlikte yaşama gibi toplumsal rolleri kazanabilmektedirler. Ö: 16'nın bu konuya yönelik görüşü şu şekildedir:

"YİBO'larda eğitim gören öğrencilerin birçok sorunu bireysel olarak çözmeyi başarabildiklerini ve toplum içinde uyumlu bir biçimde davrandıklarını gözlemliyorum. (Ö: 16)"

Kapanan köy okullarına alternatif olması görüşlerin %16,55'ini oluşturmaktadır. Kırsal bölgelerde bulunan birçok okul öğrenci mevcudunun yetersizliğinden dolayı kapanmaktadır. YİBO'lar bu okullardaki öğrencilere eğitim imkanı sunmaktadır. Aşağıda Ö: 43'ün düşüncesine yer verilmiştir:

"Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının eğitimde önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum. Çünkü okulu kapanan kırsal bölgelerdeki çocuklar için oluşturulan olumlu bir projedir. (Ö:43)"

Tabloda, öğretmenler tarafından, YİBO'lar sayesinde kız çocuklarının okula devamının sağlandığı (%11,03) belirtilmiştir. Kırsal bölgelerde özellikle Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde erkek çocuklarına eğitim konusunda da öncelik verilmesinin YİBO'ların eğitimde yer almasıyla giderilebileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde YİBO'lar eğitimde eşitlik ilkesiyle erkek ve kız öğrenciler arasındaki farkın azalmasını, hatta kapanmasını hedeflemiştir. Nitekim Yördem (2009) tarafından yapılan *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarına İlişkin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları* adlı çalışmada da YİBO'lar sayesinde kız çocuklarının okula devamlarında bir artışın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler YİBO'ların varlığının kız çocukları için olumlu etkisini şu şekilde açıklamıştır:

"Özellikle kız öğrencilerin okullaşma oranını arttırdığını düşünüyorum. Aileler erkek çocuklarını gerektiğinde kırsaldan ilçeye ya da ile gönderebilirken kız çocuklarını gidiş-geliş problem olur endişesiyle bulundukları yerde okul yoksa okula göndermemekteler. Bu nedenle YİBO'ların ilköğretimde ve kız çocuklarının okula kazandırılmasında önemli olduğunu düşünüyorum. (Ö:13)"

"Eğitime devamın sağlanması ve özellikle kız çocuklarının ilköğretime kazandırılması konusunda YİBO'lar eğitim sisteminde önemli bir konuma sahiptir. (Ö:56)"

Ders dışı etkinlikleri ve boş zaman etkinlikleri YİBO'larda önemli bir yere sahiptir. Haftanın 7 günü 24 saat eğitim olanağının bulunduğu bu okullarda öğrencilere akranlarıyla farklı etkinliklere katılma hakkı sunulmaktadır. Öğretmenler sosyal faaliyetlerle yeteneklerin gelişebilmesinin (%7,59) YİBO'larla mümkün olduğunu açıklamaktadır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şunlardır:

"Ben bir yatılı okul öğrencisiydim. Yatılı okuldaki arkadaşlarımızla birçok sportif faaliyete katılma şansı bulmuştuk. YİBO'ların kırsal bölgelerden gelen çocuklara yönelik farklı seçenekler sunabildiği için eğitimde önemli olduğunu düşünüyorum. (Ö: 4)"

"YİBO'larda açılan resim, müzik gibi kurslar sayesinde kırsal bölgelerden gelen çocukların yaratıcılığı gelişmektedir. Ayrıca YİBO'lar arasında düzenlenen çeşitli müsabakalar sayesinde öğrencilerin yetenekleri açığa çıkmaktadır ve böylece kendilerine olan güvenleri artmaktadır. (Ö: 12)"

Öğretmenlerin %6,90'ı, kırsal kesimdeki çocukların okumasıyla birlikte bu bölgelerin gelişmesinin mümkün olacağını belirtmiştir. Ö: 34 bu konudaki düşüncesini şöyle açıklamıştır:

"Kırsal bölgelerdeki çocuklara gelişmiş imkanlarla eğitim sunulmasının kırsal bölgelerin gelişimi için fırsat olduğu düşüncesindeyim. (Ö: 34)"

Parçalanmış aile çocuklarının topluma uyum sağlaması da (%6,21) YİBO'ların eğitime sağladığı faydalar arasında düşünülmektedir. Ö: 54'ün bu konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

"YİBO'lar çeşitli nedenlerle ayrılmış ailelerin çocuklarına maddi ve manevi olarak destek sağlamaktadır. (Ö: 54)"

Her yaş grubundan öğrencinin aynı ortamı paylaşması (%5,51) YİBO'ların katkıları arasında ifade edilmiştir. Farklı yaş gruplarının birlikte olması ile ilgili olarak öğretmenler tarafından olumsuz görüş belirtilmesine karşın, öğrencilerin yardımlaşma ve dayanışma becerilerini arttırdığı için olumlu görüş de belirtilmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Farklı kültürel ortamda yetişmiş çocukları biraraya getirerek aynı yaşam alanını paylaşmaları sağlanmaktadır. Bu da çocuklarda paylaşmayı, yardımlaşmayı, beraber yaşamayı ve hoşgörü duygularının gelişmesini sağlamaktadır. (Ö: 7)"

"Aynı bölgeden gelen yaşça büyük çocukların özellikle küçük yaştaki çocuklara destek ve onların öz bakım becerilerinde yardımcı olması YİBO'ların öğrenciler açısından daha olumlu algılanmasını sağlamaktadır. (Ö: 12)"

3.2. Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Karşılaşılan Sorunlar

Yatılı ilköğretim bölge okullarında karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Karşılaşılan Sorunlar

SORUNLAR	***f***	**%**
Aile desteğinin yetersizliği	49	25,65
Öğretmenlerin nöbet sonrası yaşadığı yorgunluk	21	11,00
Disiplin sorunları	20	10,47
Öğrencilerin psikolojik sorunları	20	10,47
Oğretmenlerin bu okullarla ilgili deneyimsizliği	16	8,38
Temel eğitimde eksiklikler	13	6,82
Oğrencilerin motivasyon eksikliği	10	5,24
Belletici öğretmen azlığı	9	4,71
Teknolojik materyallerin eksikliği ve mevcut olanların kullanılamaması	9	4,71
Araç-gereç yetersizliği	7	3,66

Fiziki alan yetersizliği	7	3,66
Temizlik sorunları	6	3,14
Fiziki alanların ortak paylaşımı	4	2,09
TOPLAM	191	100

Katılımcıların bazıları YİBO'larla ilgili olarak bir sorun belirtirken, bazıları birkaç sorun belirtmiştir. Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çoğu, aile desteğinin azlığını (%25,65) sorun olarak görmektedir. Şenol ve Yıldız (2009) tarafından yapılan araştırmada da YİBO'larda aile desteğinin az olduğu ve bunun olumsuz sonuçlar doğurduğu ortaya çıkmıştır. Aile desteğinin az olduğuna dair bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

"YİBO'larda parçalanmış aile çocukları önemli bir yer tutmaktadır. Velilerin öğrenci ihtiyaçları konusunda duyarsız olması eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. (Ö: 1)"

"Ailenin çocuklar için ilgisiz olması en büyük problemimiz. Bizler öğrencilerin yalnızca öğretmeni değil, anne-babası olarak da buradayız. (Ö: 37)"

"YİBO'larda sadece okul, öğretmen ve öğrenci boyutu vardır. Aile desteği azdır veya yok durumundadır. (Ö: 62)"

Öğretmenlerin nöbet sonrasında yaşadıkları yorgunluk, sorunların %11'ini oluşturmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar incelendiğinde de, öğretmenlerin nöbet sonrasında yorgun oldukları ve bu nedenle derslere ve okula karşı olumsuz tutum geliştirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Acar, 2008; Dağlı ve Gündüz, 2008). Ö: 60'ın görüşü şu şekildedir:

"Nöbet günlerinde huzursuz oluyorum. Nöbet süresince yüklendiğim sorumluluk ve yaşadığım yorgunluk bir sonraki gün derse girdiğimde de devam ediyor. Bu nedenle YİBO'ların öğretmenler üzerinde baskı kurduğunu düşünmekteyim. (Ö: 60)"

Öğrencilerde görülen psikolojik sorunlar ve disiplin sorunlarının eşit yüzdeye sahip olduğu (%10,47) görülmektedir. YİBO'larda öğrenim gören öğrencilerin, ailelerinden uzak kalmalarının bu öğrencilerde psikolojik ve disiplin sorunlarına neden olduğu düşünülmektedir. Ö: 30'un bu soruna ait düşüncesi şöyledir:

"Öğrencilerde çoğu zaman kendi yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha fazla huzursuzluk görülmektedir. Ben bunun en önemli nedeni olarak ;öğrencilerin aile özlemini ve ailelerin çoğu zaman okula karşı ilgisizliğini görmekteyim. (Ö: 30)"

Belirtilen sorunların %8,38'i öğretmenlerin bu okullarla ilgili deneyimi olmadığı şeklindedir. Öğretmenler bu okullarla ilgili deneyim kazanmadan ve bilgi sahibi olmadan YİBO'lara atanmaktadırlar. Bu da bu okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki şevkini olumsuz etkilemektedir. Bu konuyla ilgili Ö: 28'in görüşü şu şekildedir:

"YİBO'ya atandığım zaman bu okullarda verilen eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip değildim. Bu nedenle okul ve öğrenci boyutunda birçok sorun yaşadım. (Ö: 28)"

Köylerinde okul bulunan öğrenciler ilkokul eğitimini tamamladıktan sonra ikinci kademeye YİBO'larda devam edebilmektedirler. Ancak bu şekilde ikinci kademeye başlayan öğrencilerin temel

eğitiminde eksiklikler bulunduğu sorunların %6,82'si şeklinde ifade edilmiştir. Konuyla ilgili olarak Ö:15 görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

"Öğrencilerin çoğu kırsal bölgelerde birleştirilmiş sınıf uygulamasından geldikleri için öğrencilerin branş derslerindeki hazırbulunuşluk düzeyleri yetersiz kalmakta. Okuma-yazma bilmeyen 2.kademe öğrencileri bile bulunmaktadır. (Ö: 15)"

Öğretmenler tarafından ifade edilen_öğrencilerin motivasyon eksikliği (%5,24) sorunu öğrenci başarısını etkileyen nedenler arasındadır. Ö: 33 görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

"Öğrencilerin birçoğu, eğitimi zorunluluk olarak algılamakta ve ilköğretimden mezun olduktan sonra okula devam etmeyi düşünmemekteler. Bu da öğrencilerin okulla ilgili amaçlarını sınırlamaktadır. (Ö: 33)"

Belletici öğretmen azlığı ve teknolojik materyallerin eksik olması sorunların %4,71'ini oluşturmaktadır. Belletici öğretmenler aynı anda birçok sorumluluğa sahiptir. Bu nedenle özellikle etkinlik odalarının kullanımında öğretmen sayısının yetersiz kaldığı düşünülmüş olabilir. Teknolojik materyaller öğrencilerin bilgiye farklı yollardan ulaşabilmesini sağlamaktadır. Teknolojik materyallerin (bilgisayar, projeksiyon) eksikliği nedeniyle öğrenme ortamlarında sorun yaşanabilir. Bu konudaki görüşler şu şekilde açıklanmıştır:

"Belletici öğretmen azlığı yüzünden tüm öğrencilerle aynı anda yeteri kadar ilgilenememekteyiz. (Ö: 29)"

"Tekmolojik materyaller öğrenci sayısını karşılayamamaktadır ve öğrencilerin ödevleri için araştırma yapabilmeleri güçleşmektedir. (Ö: 42)"

Araç-gereç ve fiziki mekan yetersizliği eşit yüzdeye sahiptir ve sorunların %3,66'sını oluşturmaktadır. Bu konudaki görüşlerden ikisi şöyledir:

"Araç- gereç eksikliği birçok etkinliğin yapılabilmesini güçleştirmektir. Etüt saatlerinde kullanılabilecek kalem, kağıt ve kitap gibi malzemelerin yetersizliğinin yanı sıra oyun alanlarının kullanılabilmesi için gerekli araçlar da yetersiz kalmaktadır. (Ö: 2)"

"Okulumuzun fiziki koşulları oldukça yetersiz, özellikle öğrencilerimizin boş zamanlarını değerlendirebilecekleri hiçbir alternatif yok. (Ö: 60)"

Temizlikle ilgili sorunların yaşandığı da (%3,14) öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Yatakhane, yemekhane, banyo, revir gibi bölümleri de bulunan YİBO'larda temizlik son derece önemli bir yere sahiptir. Ö: 70'in bu konuyla ilgili görüşü:

"Özellikle yemekhanelerin sürekli denetimden geçmesi gereklidir. Hemşiresi bulunmayan YİBO'larda ise revirin ve ilaçların bulunduğu dolabın sürekli temizlenmesi gerekmektedir. (Ö:70)"

Fiziki mekanların ortak paylaşımı (%2,09) sorun olarak görülmekte ve bu sorunun gürültüye ve öğrencilerde dikkat dağınıklığına neden olabileceği düşünülmektedir. Fiziki mekanların ortak paylaşımı ile ilgili Ö: 27'nin görüşü şu şekildedir:

"Öğrencilerin aynı alanda ders çalışmak zorunda olması ve oyun alanlarının yetersiz olmasından dolayı ortak alanların toplu olarak kullanılması zorunluluğu gürültüye ve öğrenci disiplin sorunlarına neden olmaktadır. (Ö: 27)"

3.3. Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Geliştirilen Öneriler

Yatılı ilköğretim bölge okullarında karşılaşılan sorunlara dayalı olarak geliştirilen çözüm önerileri ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Geliştirilen Öneriler

ÖNERİLER	***f***	**%**
Sosyal tesisler sağlanmalı	30	16,39
Boş zamanlar verimli bir şekilde değerlendirilmeli	24	13,11
Psikolojik danışman bulunmalı	20	10,93
YİBO'lar kapatılmalı	20	10,93
Etüt saatlerindeki etkinlikler arttırılmalı	17	9,29
Personel sayısı arttırılmalı (Hemşire, belletici öğretmen)	17	9,29
Hizmet içi eğitim verilmeli	15	8,20
Teknolojik imkanlar arttırılmalı	9	4,92
Nöbet kaldırılmalı	8	4,37
Ek ücret sağlanmalı	7	3,83
Yöneticilerin seçiminde kriterler belirlenmeli	6	3,28
Öğretmenler sınavla belirlenmeli	5	2,73
Bütçe arttırılmalı	3	1,64
Okul lojmanları olmalı	2	1,09
TOPLAM	183	100

Öğretmenlerin bazıları bir öneri geliştirirken bazıları birkaç öneri geliştirmiştir. Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin %16,39'u sosyal tesislerin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. YİBO'larda ders dışı etkinlikler, yani boş zaman etkinlikleri önemli bir yer tuttuğundan öğrencilerin sosyal etkinliklere katılabilmesi için sağlanacak sosyal tesislere gereksinim duyulmaktadır. Ö: 34'ün bu konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

"Okulumuzda öğrencilerin sportif faaliyetlere katılımını sağlayacak oyun alanları ve sosyal tesisler son derece yetersizdir. YİBO'larda kurulacak spor salonu ve çok amaçlı kullanılabilecek salonlarla ders dışı zamanlar verimli geçirilebilir. (Ö: 34)"

Boş zamanların verimli bir şekilde değerlendirmesine yönelik katılımcıların %13,11'i görüş belirtmiştir. Sosyal tesislerle birlikte boş zamanların verimli bir şekilde geçirilebilmesi için düzenli bir planlama yapılması ve etkinliklerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara da destek vermesi gerektiği bulgular arasındadır. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Boş zaman etkinliklerinin sadece zaman geçirmek şeklinde düzenlenmemesi gerekir. Ne yazık ki farklı seçeneklerimiz olmadığından ders dışı zamanları genellikle çocukları susturmaya çalışmakla geçirmekteyiz. Bu nedenle YİBO'larda atölye, müzik odaları, spor salonu gibi birimler olmalıdır. (Ö: 9)"

"YİBO'larda ders dışı faaliyetler için yeterli alanın oluşturulamaması nedeniyle öğrenciler boş zamanlarını monoton bir şekilde geçirmekteler. Bu da öğrencilerin değişik uğraşlar aramalarına

neden olduğundan bu boş zamanlar amacına ulaşamamaktadır. Boş zaman etkinlikleri mutlaka planlı bir şekilde oluşturulmalıdır. (Ö: 17)"

YİBO'larda psikolojik danışma hizmelerinin arttırılması (%10,93) öğretmenlerin önerileri arasında yer almaktadır. Psikolojik danışma hizmetlerinin sağlanması ile öğrencilerin uyum sorunlarına çözüm sağlanacağı düşünülmektedir. YİBO'larda psikolojik danışma ve rehberlik öğretmeni sayısının arttırılmasına yönelik planlama yapılmalıdır (Işıkoğlu, 2007). Bu konu ile ilgili Ö:12'nin önerisi şu şekildedir:

"Sorunu olan öğrencilerle ilgilenmesi için öğrencilerin akşamları da görüşebileceği psikolojik danışmanlar bulunmalıdır. (Ö: 12)"

Öğretmenlerin yazdığı önerilerden %10,93'ü YİBO'ların kapatılması gerektiği ve artık eğitimde geçerliliğini yitirdiği yönündedir. Yaman (2011) tarafından hazırlanan "*Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Süreci İç Denetim Raporunda*" da YİBO'ların kapatılıp yeni bir sistem kurulması ortaya çıkan bulgular arasında yer almaktadır. YİBO'ların kapatılmasına yönelik Ö:16'nın görüşü ise şöyledir:

"YİBO'ların eğitim sistemi içerisinde geçerliliği kalmamıştır. Çocukların ailelerinden uzak olması, etkinlik alanlarının sınırlı olması gibi nedenler yüzünden kapatılması gerekmektedir. (Ö: 16)"

Etüt saatlerinde yapılan etkinliklerin ve personel sayısının (hemşire, belletici öğretmen, hizmetli sayısı) arttırılmasına yönelik görüşlerin yüzdesi %9,29'dur. Eraslan (2006) tarafından yapılan araştırmada da YİBO'larda görev yapan personelin yeterli olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ile ilgili Ö:3'ün görüşü şu şekildedir:

"YİBO'larda eksik personel ihtiyacı (hemşire, teknisyen, öğretmen) bir an önce giderilmelidir. (Ö: 3)"

Görüşlerin %8,20'si öğretmenlerin bu okullar konusunda hizmet içi eğitim alması doğrultusundadır. İnal'ın (2009) yaptığı araştırmada da öğretmenler hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere sağlanacak hizmet içi eğitimle; öğretmenler, diğer YİBO öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanabilir. Ö: 45'in hizmet içi eğitimle ilgili düşüncesi şu şekildedir:

"YİBO'larda görev alan öğretmenlerin birçoğu bu okulları tanımamaktadır. Bu nedenle de bu okullara atandıktan sonra normal öğretim veren okullara yönelmektedir. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek YİBO'lar hakkında bilgi verilebilir. (Ö: 45)"

Teknolojik imkanların arttırılması (%4,92) öğretmenler tarafından boş zamanların ve etüt saatlerinin değerlendirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Bu görüş ile ilgili Ö: 34'ün önerisi:

"Teknolojik mataryallerin bulunduğu odalar öğrencilerin kullanımı için oldukça sınırlı durumda. Bu yüzden de bu odalar öğrenci kullanımı için yetersiz olduğundan kapalı tutulmaktadır. Teknolojik materyallerin bulunduğu odalar öğrenci sayısı dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir. (Ö:34)"

Öğretmenlerin %4,37'si ise nöbet görevinin, yani belletici öğretmenlik görevinin bitirilmesini istemektedir. Belleticilik görevi birçok öğretmen tarafından yorucu ve yıpratıcı bir görev olarak görüldüğünden belleticilik görevinin bitirilmesi öneri olarak geliştirilmiş olabilir. Ö: 56'nın belleticilik görevi ile ilgili görüşü:

"Bence, YİBO'larda yaşanan en önemli sorun belleticilik görevidir. Okul dışından görevlendirilecek belletici öğretmenlerle öğretmenlerin nöbet sorunları giderilebilecektir. (Ö: 56)"

Önerilerden %3,83'ünü, öğretmenleri bu okullara yönlendirmek amacıyla ek ücret sağlanması oluşturmaktadır. Ek ücret imkanının sağlanmasıyla öğretmenlerin YİBO'larda görev almak için daha istekli olabileceği düşünülmektedir. Ö: 11'in ek ücret ile ilgili görüşü:

"Nöbet saatleri için bizlere ödenen ücret nöbet sorumluluğumuz için yeterli değil. Bu nedenle YİBO'larda görev yapan öğretmenlere ek ücret konusunda düzenlemeler yapılması gerekmektedir. (Ö: 11)"

YİBO'larda görev alacak yöneticilerin seçiminde kriterler belirlenmesi (%3,28) yönünde öneriler de bulgular arasında yer almaktadır. Yöneticilerin belli kriterlere sahip olması durumunda bu okulların daha nitelikli olacağı düşünülmektedir (Yaman, 2011). Bu önerilerle ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"YİBO'larda görev alan yöneticilerin bu okulları tanımaması nedeniyle öğretmen, öğrenci ve okul boyutunda sorunlar yaşanmaktadır.Bu nedenle YİBO'lara seçilecek yöneticiler için uygun kriterler belirlenebilir. (Ö:66)"

Önerilerden %2,73'ünü ise öğretmenlerin bu okullara sınavla alınması oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınavla alınması bu okullar hakkında bilgi sahibi öğretmenlerin bu okullarda görev almasını sağlayabilecektir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin önerileri şu şekildedir:

"Bu okullarda genellikle genç ve yeni atanan öğretmenler görev almaktadır. Tecrübeli öğretmenlerin görev alması sağlanmalıdır. (Ö: 50)"

"YİBO'lara alınacak öğretmenler için bir sınav hazırlanmalıdır. Bu okullarda çalışacak öğretmen nitelikleri de belirlenmelidir. (Ö: 21)"

YİBO'lara yapılan ödemelerin yani bütçenin arttırılması (%1,64) ve okul lojmanlarının olması (%1,09) da öğretmenler tarafından sunulan öneriler arasında yer almaktadır. Bu önerilerle ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Gerekli sosyal tesislerin sağlanabilmesi için mutlaka YİBO'lara yapılan ödemeler arttırılmalıdır. (Ö: 45)"

"Okul binası içinde öğretmen lojmanları bulunmalıdır. Böylece öğretmenler işbirliği içinde okulun ve öğrencilerin eksikleriyle ilgilenebilirler. (Ö: 65)"

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada YİBO'larda görev yapan öğretmenlere, bu okullarla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla üç soru yöneltilmiştir. Bu sorular katılımcı görüşlerine dayalı olarak YİBO'ların eğitim sistemimiz açısından faydaları, karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri olarak üç kategori altında oluşturulmuştur.

YİBO'ların eğitim sistemimiz açısından faydaları içerisinde, YİBO'lar eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için bir çözüm olarak görülmektedir. YİBO'lar kırsal bölgelerde yaşayan çocuklara eğitim sağlamak amacıyla kurulmuş okullar olduğundan kapanan köy okullarına alternatif olarak da görülmektedir. Özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde kız çocuklarının eğitime kazandırılması ve okullaşmanın arttırılması için de kurulan bu ilköğretim okulları faydalı

olmaktadır. YİBO'larda 6-14 yaş aralığındaki çocuklara eğitim sağlanıyor olması çocuklarda toplumsal rol ve sorumluluk gibi duyguların da gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerde birlikte yaşama, paylaşma, zamanı verimli kullanma ve sosyal faaliyetlere katılmada isteklilik gibi olumlu nitelikler ortaya çıkmaktadır. Ayrıca araştırmada; YİBO'ların eğitim sistemimizdeki önemi ile ilgili sosyal faaliyetlerle yeteneklerin gelişimi, kırsal bölgelerdeki çocukların okuryazarlığı, parçalanmış aile çocuklarının topluma uyumu ve her yaş grubundan öğrencinin aynı ortamı paylaşması sonuçları da ortaya çıkmıştır.

YİBO'larda karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak öğretmenler en fazla aile desteğinin az olmasını beirtmişlerdir. YİBO'lar kırsal bölgelerdeki ilköğretim öğrencilerine eğitim olanaklarının sağlanması amacıyla kurulmuş yatılı okullardır. YİBO'lar; öğrencilere haftanın 7 günü ve tüm gün hizmet verdiğinden öğrenciler ailelerinden uzakta kalmaktadırlar. Aile desteğinin az olması öğrenci davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler aile özlemi nedeniyle psikolojik sorunlar yaşamaktadırlar ve olumsuz davranışlar sergilemektedirler. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak okul başarısını arttıran faktörler üzerinde yapılan araştırmalar, okul başarısı üzerinde okul-aile dayanışmasının önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003: 1). Bu durum, okul yıllarında da çocuk-aile etkileşiminin önemini göstermektedir. Yapılan bu araştırmada YİBO'larda aile desteğinin yetersiz olmasının öğrencilerde psikolojik sorunlara ve disiplin sorunlarına neden olduğu da çıkan sonuçlar arasındadır. YİBO'larda görevli öğretmenlerin öğrencilerle yeterince ilgilenememesi, oryantasyon eksikliği, okul etkinliklerinin azlığı, caydırıcı kuralların olmaması disiplin sorunlarını arttıran nedenler arasındadır (Özmen ve Tonbul, 2010: 3). YİBO'larda aile rolünü öğretmenler almaktadır. Öğretmenlerin nöbet yüklerinin yanı sıra öğrencilerin sevgi ve ilgi ihtiyaçlarını karşılamaları zor görünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, nöbet sırasında ve sonrasında karşılaştıkları sorunlar arasında yorgunluk ve tükenmişlik olduğunu vurgulamışlardır. YİBO'larla ilgili yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin belleticilik görevlerinde yorgunluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Acar, 2008; Dağlı ve Gündüz, 2008). Bu durumda öğretmenlerin anne ve babanın rolünü üstlenmelerinin zor olduğu düşünülmektedir. Öğrenci sorunlarının giderilmesine yönelik psikolojik danışma hizmetlerinin yetersiz olduğu da elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca araştırmada öğretmenler tarafından, öğretmenlerin bu okullar konusundaki deneyimsizliği, ikinci kademe öğrencilerinin okuma yazma bilmemesi, öğrencilerin motivasyon eksikliği, belletici öğretmen azlığı, teknolojik materyallerin eksikliği, araç-gereç yetersizliği, fiziki alan yetersizliği, temizlik sorunları, fiziki alanların ortak paylaşımı sorunlarının da olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler öğretim hedeflerine ulaşmak için YİBO'lardaki fiziksel donanım ve malzemelerinin çoğunlukla yeterli olmadığını düşünmektedirler (Bostan, 2005: 126).

Son olarak da öğretmenler karşılaşılan sorunlara yönelik birçok öneri geliştirmişlerdir. YİBO'larda boş zaman etkinlikleri yani ders dışı etkinlikler normal okullara oranla daha önemli bir yer tutmaktadır. Boş zaman etkinlikleri; öğrencilerin farklı yetenek alanlarını zenginleştirmeye yönelik hazırlanabilir. Öğrencilerin farklı yeteneklerinin gelişimi ise sağlanacak uygun sosyal tesislerle mümkün olacaktır. Bu nedenle sosyal tesislerin sağlanması da bir diğer öneri olmuştur. Boş zamanların verimli bir şekilde geçirilmesinin sorunları azaltacağı da geliştirilen öneriler arasında yer almaktadır. Boş zamanların verimli olarak geçirilmesi, YİBO'ların fiziksel olarak iyi bir şekilde yapılandırılmasıyla mümkün olacaktır. YİBO binalarının öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir biçimde yapılandırılması öğrencilerin zamanlarını verimli geçirmelerini sağlayacaktır. Bunların yanı sıra Filiz ve Çalıkuşu'nun (2010) yaptıkları araştırmaya göre YİBO'lardaki öğrencilerin boş zamanları değerlendirme ve spor alışkanlıklarının istenilen seviyede olmadığı, genelde pasif olarak faaliyetlere katıldıkları ortaya çıkmıştır. Tiyatro, yarışma, gezi vb. etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin bakış

açıları zenginleştirilebilir. Böylece gerçek yaşama dair olumlu yaşantılar kazandırılıp ideal benlikleri buna uydurulmaya çalışılmalıdır. En azından ayda bir espri içeren film ya da tiyatro izlettirilmelidir (Kahraman, 2009). Ayrıca öğretmenler tarafından psikolojik danışman bulunması, YİBO'ların kapatılması, etüt saatlerindeki etkinliklerin arttırılması, personel sayısının arttırılması, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve teknolojik imkânların arttırılması gibi öneriler de geliştirilmiştir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Aile desteğinin çok önemli olduğu eğitim sürecinde özellikle birinci kademede eğitim gören öğrenciler için öncelikle normal eğitim veren ilköğretim kurumları tercih edilmelidir.
- Aile ile okulun eğitim sürecinde birlikte hareket etmesi çok büyük bir önem arz etmektedir. Aile desteğinin düşük kaldığı bu okullarda okul-aile birliği toplantıları sık yapılmalıdır. Ayrıca ailelerle birlikte okul sergileri ve çevre gezileri gibi etkinliklerin düzenlenmesi de faydalı olacaktır.
- YİBO'ları tanıtmak için projeler geliştirilmelidir. Bu okulları tanımayan ya da yanlış bilgiye sahip olan öğrenci velileri bu konuda bilgilendirilmelidir.
- YİBO'larda çalışan yönetici ve öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirmeler yapılmalıdır.
- YİBO'larda tecrübeli öğretmenlerin de uzun süreli kalabilmesi için öğretmenlere maddi ve manevi olarak cazip hale getirecek önlemlerin alınması etkili olacaktır.
- YİBO'lardaki personel açığı giderilmelidir.
- YİBO'ların fiziksel imkanlarının iyileştirilmesi için ek ödenekler sağlanmalıdır.
- Tüm okul çalışanları seminer, kurs vb. etkinlikler düzenlemek suretiyle sürekli eğitilmeli, öğretmen ve yöneticilere mesleki gelişimlerini destekleyen hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- YİBOlar'dan mezun olmuş ve kariyeri bakımından önemli yerlerde olan insanların rol model olarak belirli zamanlarda okullara davet edilerek çocuklarla tanışma toplantıları düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

Acar, H. (2008). *Samsun İli Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (Yibo) Öğrencilerinin Spor Yapma Alışkanlıkları ve Şiddete Uğrama Durumlarının Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Arı, A. (2002). Normal, taşımalı ve yatılı ilköğretim okullarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, (153–154). www.yayım.meb.gov.tr/dergiler/153-154/ari.html, Erişim Tarihi: 11/12/2010.

Bostan, F. (2005). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Değerlendirilmesi, Tunceli-Elazığ İllerinde Araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu, Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online,* 2 (2), 28–34.

Dağlı, A. ve H. Gündüz. (2008). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Diyarbakır İli Örneği). *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 12-35.

Damğa, S. (2007). *YİBO ve Taşımalı İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Eraslan, L. (2006). Yalnızlığın okulları. *Çoluk Çocuk Dergisi,* eski.bianet.org/2006/02/03/ 74148, Erişim Tarihi: 02/02/2011.

EURYDICE. (2011). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice /yayinlar/TR_TR_2010-2011.pdf. Erişim Tarihi: 11/10/2011.

Filiz, K. ve Özçalıkuşu, O. (2010). Hatay İli Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Okuyan Öğrencilerin Boş Zaman Alışkanlıkları. *A. Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 82-87.

Işıkoğlu, Y. E. (2007). *Hakkâri ilinde bulunan yatılı ilköğretim bölge okullarının olanakları ve sorunları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İnal, U. (2009). *Adana İl Sınırları İçerisindeki Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kahraman, H. (2009). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (Yibo) ve Normal Okullara Devam Eden Ergenlerde Mizah Duygusu ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kılıç, Durmuş. (2001). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ile Diğer İlköğretim Okullarının Toplumsal Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

MEB. (2008). YİBO Yönetici Kılavuz Kitabı, Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Yönetici Kılavuz Kitabı http://egitimmevzuat.com/.../yatili-llköğretim-bölge-okullari-yönetci-kilavuzu. Erişim Tarihi: 10/12/2010.

MEB (2009). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Tarihsel Gelişimi. www.iogm.meb.gov.tr. Erişim Tarihi: 10/12/2010.

Özmen, F. ve T. Tonbul. (2010) . Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (Yibo) Sınıflarında Disiplin Sorunları ve Baş Etme Yolları (Elazığ İli Örneği). *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ, 775-779.

Şenol, D. ve Yıldız, S. (2009). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Öğrenci-Öğretmen ve Aile Etkileşimi-Diyarbakır-Erzurum Örneği. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 359-376.

Yaman, A. (2011). Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Süreci. *İç Denetim Raporu*. 26 ağustos 2011.

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

Yördem, H., Y. (2009). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarına İlişkin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları* (1923-2000). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

ARDIL ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE ZİHİN HARİTALARI OLUŞTURMA YÖNTEMİNİN ETKİLİLİK DERECESİ

EFFECT OF MIND MAPPING IN CONSECUTIVE INTERPRETER TRAINING

Öğr. Gör. Aylin Yavaş, M.Ed.
Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Davutpaşa Yerleşkesi, İSTANBUL
aylinyavas@gmail.com

ÖZET

Türkiye'deki Sözlü Çeviri Çalışmaları, program geliştirme çalışmalarıyla ve deneysel araştırmalarla geliştirilmektedir. Bu çalışmanın amacı, ardıl çeviri eğitiminde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'nin öğrencilerin ardıl çeviri başarımları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemi, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Ana Bilim Dalı 3. sınıfa devam eden ve 2008–2009 akademik yılının bahar döneminde Ardıl Çeviri dersini seçen 40 öğrenciden oluşmaktadır.

Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi odaklı bir eğitim alan deney grubu üzerinde öntest/sontest deseni kullanılmıştır. Hatırlamak için yalnızca kendi bilişsel kaynaklarını kullanmalarını sağlayabilmek amacıyla, deneklere bellek destekleyici bir yöntem olarak not alma izni verilmemiştir. Öntestte ve sontestte aldıkları puanlar istatistiksel yollarla analiz edilmiştir. Bağlantılı örneklem t testi sonucuyla elde edilen bulgular, bellekte tutma ve geri çağırma için Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'ni kullanan deneklerin ardıl çeviri başarımlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Bu çalışma, Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'nin sözlü çeviri öğrencilerinin ardıl çeviride bellekte tutma ve geri çağırma başarımlarını geliştirme açısından etkili bir bellek destekleyici olabileceği yolunda somut veriler sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ardıl çeviri, Zihin Haritaları Oluşturma, eğitim programı, analitik düşünme

ABSTRACT

The Interpreting Studies in Turkey have been advanced through curriculum development studies and experimental research. The aim of this study is to investigate the effect of the Mind Mapping technique on consecutive interpreting performances of the students in the course of training. The subjects of this research were the 40 students who were attending the Hacettepe University Faculty of Letters, Department of Translation and Interpretation, Division of English Translation and Interpretation and taking up the Consecutive Interpretation course during the spring term of the 2008-2009 academic year.

Pre/post-test experimental design was used on the experimental group, which received training sessions focusing on the use of Mind Mapping. To ensure that they would rely on their own cognitive resources for recalling, the group was not allowed to take notes as a memory aid. The scores of the pre-test and the post-test were analyzed statistically. The findings, received by means of a paired sample t-test, indicated that there was a statistically significant difference in the consecutive interpreting performances of the subjects using Mind Mapping as a retention and recall mechanism.

This study provides concrete data which suggests that Mind Mapping is an effective memory aid for interpreting students to improve their retention and recall performance in consecutive interpreting.

Keywords: Consecutive interpreting, Mind Mapping, curriculum, analytical thinking

GİRİŞ

İletişim, tarih boyunca insanların temel gereksinimlerinden biri olmuştur. Farklı dilleri konuşan insanlar, iletişim kurabilmek için çeşitli iletişim yöntemlerine başvurmuşlardır. Sözlü çevirinin farklı dillerin konuşmacıları arasındaki mesajların sözel aktarımı olarak kullanılması antik çağlara kadar uzanmaktadır.

Sözlü çeviri, en genel anlamda 'andaş çeviri (simültane/eşzamanlı çeviri)' ve 'ardıl çeviri' olmak üzere ikiye ayrılır. Andaş çeviri, konuşmacı konuşurken onunla aynı anda yapılan çeviridir. Bu çeviride, genellikle çevirmen çeviri edimi üzerine odaklanacak kabin içi bir ortamda bulunur. Konuşmacı, çevirmen ve dinleyiciler arasında aletsel iletişimi sağlayacak kulaklık ve mikrofon, çokdilli ortamlarda kabinler arası iletişimi sağlayacak röle sistemi vardır. Ardıl çeviri ise, konuşmacının sözü bittikten hemen sonra yapılır. Konuşmacının yaptığı konuşmayı dinleyen çevirmenin gerektiği yerde not alması, konuşma bitiminde de belleğinde tuttukları ile aldığı notları birleştirerek dinleyicilere erek dilden aktarması ile gerçekleştirilir. Ardıl çeviri, konuşmacıyı, çevirmeni ve dinleyicileri yüz yüze bir ortamda, özel bir alet gerektirmeden buluşturur.

Ardıl çeviri, etkin zihinsel bilgi işleme süreçlerini gerektirir. Çevirmenin not alma becerisi kavrama, sınıflama, ögelerine ayırma, bütün haline getirme, hatırlama, yeniden ifade etme gibi birçok üst düzey zihinsel becerilerin kullanımını gerektiren ve kendine özgü teknikleri olan bir bilişsel ve devinsel etkinliktir (Doğan, 1999, 55).

Ardıl çeviri eğitiminin kalitesini artırmak için deneysel çalışmaların yapılması hem çeviri başarımının artmasını hem de bilimsel alan olarak sözlü çevirinin gelişmesini destekleyecektir. Bu deneysel araştırmada, öğrencilerin ardıl çeviri eğitiminde zihin haritaları oluşturarak, not almadan çevirip çeviremediklerine bakılmıştır.

Çalışmanın ilk iki bölümünde ardıl çeviri ve zihin araştırma yöntemleri kavramları açıklanmıştır. Üçüncü bölümde ise konuya ilişkin yabancı ve yerli yazında yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir. Dördüncü bölümde ise araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları, örneklemi, veri toplama aracı ve veri analiz teknikleri yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde bulgular ve yorumlar kapsamında, alt problemlere ilişkin bulgular ve bunların yorumları yer almaktadır. En son olarak, araştırmanın genel olarak sonuçları değerlendirilmiştir ve gelecek araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

1. Ardıl Çeviri Kavramı

Ardıl çeviri konuşmacı, çevirmen ve dinleyiciyi yüz yüze, aynı ortamda buluşturan, bu nedenle, özel bir alet gerektirmeyen, konuşmacının belli bir süre içinde yapmış olduğu konuşmayı çevirmenin belleğinde tuttukları ile aldığı notları birleştirerek erek dilden aktarmasıyla gerçekleştirdiği sözlü çeviri türüdür (Doğan, 2000, 65). Bunun dışında, tarihsel gelişim içinde çeşitlenmiş diğer ardıl çeviri türleri irtibat çevirisi, refakat çevirisi, ikili görüşme (konuşma) çevirisi ve telefon çevirisidir. İrtibat çevirisi, Fransızca'daki 'liason' (irtibat) sözcüğünden gelmektedir. İrtibat çevirisinde çevirmen çeviri yapmanın dışında taraflar arasında iletişimi kurmak ve geliştirmek için çeşitli pek çok irtibatı sağlandığından, bu tür çeviriye 'liason' denmiştir (Gentile ve diğ., 1996, 1). İrtibat çevirisinin bugünkü ardıl çeviri uygulamasından farkı, çevirmenin çeviri dışında diplomatik kişileri bir araya getirmek için bağlantı kurma görevini de üstlenmesidir.

Ardıl çevirinin küçük gruplara yapılan bir türü olarak ortaya atılan bir terim olan refakat çevirisi, günümüzde daha geniş bir anlamda kullanılmaktadır. Refakat çevirisinde çevirmen, çeviri

hizmetine ihtiyaç duyan kişinin her yerde yanında olup, ona eşlik eder. Ona refakat ederek iletişim gereksinimi doğduğu anda çeviri hizmeti sunar. İkili görüşme ya da konuşma çevirisinde, çevirmen iki farklı dilden kişi ya da grup görüşmek yapmak istediğinde onların arasında durarak söylenenleri aktarır. Telefon çevirisi ise, çeviri hizmeti isteyen kişinin telefon görüşmelerinde çevirmene gereksinim duymasıyla ortaya çıkmıştır. Burada çevirmen hattın diğer ucundaki kişiyi göremediğinden bazı zorluklarla karşılaşabilir.

Doğan'a (2002b, 177) göre, ardıl çeviri süreci, etkin dinleme, söylenenin iletmek istediği derin anlamı iyi kavrama, ayrıntıları ayırt etme ve o ileti içindeki önemine dikkati çevirebilme, ayrıntının hangi amaçla verildiğini kavrayarak onu durumun gerektirdiği işlemi uygulayabilme, her iki dili iyi kullanabilme, söyleneni diğer dilde aynı amacı gerçekleştirecek ve anlamı kendi üslubuyla iletebilecek yeteneklerin işe koşulduğu bir süreçtir.

2. Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi

'Zihin haritaları', İngiliz psikolog, matematikçi ve beyin araştırmacısı Tony Buzan tarafından 1960'lı yılların sonunda geliştirilmiş bir düşünme stratejisi ve not alma modelidir (Buzan, 2008, 62). Zihin haritaları oluşturma not alma yeteneklerini temel alır. Bellek psikolojisine dayanır. Ağlar ve doğal sistemlerin kavrayışı üzerine oturur. Beynin yapısının ve işleyişinin kavranmasına bağlıdır. Zihnin gerçekte ne yapmak istediğine dayanır. Buzan ve Buzan'a (1994, 59) göre, zihin haritaları oluşturmada dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:

1. Konuya dikkat, merkezi bir resimle sağlanır.

2. Konunun ana temaları merkezde bulunan bir resimle ilişkili dallar sayesinde oluşur.

3. Dallar, birleştirilmiş çizgiler üzerindeki bir anahtar resim ya da sözcüğü ifade eder.

4. Dallar birbiriyle ilişkili bir yapıya sahiptir.

Bu deneysel araştırmada ise Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi, 'not almadan ve analitik olarak dinleyerek, gelen cümledeki dilbilgisel özelliklere göre bilgiyi zihinde oluşturulacak haritalar içine yerleştirme' anlamında kullanılmıştır. Bilginin diğer dile çevrilene kadar sönmemesi için yapılması gereken zihinsel tekrar, zihinsel imgeleme ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemler vardır. Zihin haritaları oluşturma da bu işlemleri kapsar.

Ardıl çeviri, etkin zihinsel bilgi işleme süreçlerini gerektiren bir sözlü çeviri türüdür. Ardıl çeviri sürecinin en önemli bölümü, iletiyi tam olarak algılama, çevirisine ses kazandırana kadar bellekte tutma ve onu diğer dilde yeniden oluşturma sürecidir. Bu nedenle, zihinsel alt yapının iyi oluşturulmuş olmasının bu süreçte çok önemi vardır. Bilginin kısa süreli bellekte saklanma süresi en fazla 20 saniyedir. Ancak bu süre, bilgiyi zihinsel ya da sesli olarak sürekli tekrar etme yoluyla uzatılabilir. İki türlü zihinsel tekrar vardır: 1. Koruyucu tekrar (maintenance rehearsal), 2. Düzenleyici tekrar (elaborative rehearsal). Koruyucu tekrar sürecinde, bilişsel sisteme giren mesajın uzun süreli bellekte depolanabilmesi için zihinde en yalın tekrarlama işleminin yer aldığı bir süreçtir ve mesaj hiçbir değişikliğe uğratılmaz (Gagne ve Glaser, 1987, 55). Düzenleyici tekrarda mesajın sadece saklanmasının yanı sıra, mesaja ek bir anlam yüklenir. Yeni gelen mesaj eski bilgilerle ilişkilendirilerek birey için anlamlı hale gelir (Erden ve Akman, 1995, 150).

İşitsel yolla gelen bilginin işitimsel özellikleriyle iç tekrar yoluyla zihinde bir süre kalmasını zihinsel tekrar sağlar. Bunun yanı sıra, zihinsel imgeleme ile bilgi zihinde görsel olarak canlandırılır. Bu da iki farklı şekilde gerçekleştirilebilir. Birincisi, işitimsel özellikte bir girdinin bellekte

canlandırılmasıdır. Bunun için anlamlandırma belleğini kullanmak gerekir. Ardıl çeviride konuşmacının tarif ettiği herhangi bir ürünü, bir tarihi, bir sayıyı gözde canlandırmak en basit düzeyde zihinsel imge oluşturmaktır. Ayrıca, bir konuşmanın içeriğini kavrayıp onu zihinde haritalara dökmek ve aradaki bağlantıları kurup görselleştirmek daha üst düzeyde bir işlemdir.

İkinci zihinsel imgeleme yolu ise, bir görüntünün fotoğrafik belleğe kaydedilmesidir. Doğan'a (2003, 156-160) göre, fotoğrafik bellek hem andaş hem de ardıl çevirmene büyük kolaylık sağlar. Örneğin, konuşmasında ekranı kullanmakta olan konuşmacı görüntü ile ilgili kendi söyleyeceklerini bitirdiğinde heyecana kapılıp çevirmeni unutarak bir sonraki görüntüye geçebilir. Ancak, çevirmen çevirisine devam etmek durumundadır. Bu durumda, belleğine kaydettiği görüntü ile çevirisini tamamlar.

Zihinsel tekrar ve zihinsel imgelemenin yanı sıra, anlamlandırma da çevirmenin bellek yükünü hafifletir. Anlamlandırmada, çevirmen yeni gelen bir bilgiyi mevcut olan bilgilerle kendine göre eşleştirir. Örneğin, duyduğu bir numara için ilk dört rakamı birinin doğum yılı, sonraki üç numara oda numarası gibi. Ardıl çeviride çevirmen tüm bu zihinsel işlemleri kullanır. Konuşmacıdan duyduğu iletiyi hem zihinsel tekrar ve işitimsel geri çağırma ile bellekte tutarken, hem de daha önceden edinmiş bilgilerle eşleştirerek, bilgiye anlam kazandırır. Bu anlatılanlardan, zihinsel harita oluşturma yöntemi süreci için şunlar söylenebilir:

- Çevirmen konuşmayı analitik bakış açısı ile dinleyebilmelidir. Analitik bakış açısı ile dinleyebilme, becerinin dile bağımlı bölümünün dışında kalan düşünsel içerik bölümünü kendi içindeki mantıksal dizilim ve bağlantıları ile zihinsel olarak ayırt edip şematik hale getirebilme ve konuşmadaki edimbilimsel özelliklerini ve işlevlerini görebilme becerisidir (Doğan, 2000, 69). Ardıl çeviri için söyleneni iyi anlama çeviri sürecinin vazgeçilmez bir aşamasıdır. Bir çevirmenin yazma ve konuşma yetileri ne kadar gelişmiş olursa olsun, iyi anlayamıyorsa tüm çeviri süreci başarısız olur. Bu nedenle, sözlü çeviri öğrencilerine önce duyduğunu anlama alıştırmaları yapılması çok önemlidir.

- İletiyi analitik düşünme ile dinleyen çevirmen, onu not almadan zihninde oluşturacağı zihin haritalarına yerleştirme aşamasından önce zihinsel imgeleme alıştırmaları yapmalıdır. Eğitim sürecindeki alıştırmalarda önce öğrencilere kabin, kitap gibi somut nesneler tek tek söylenir ve sonra öğrencilerden bunları zihinlerinde canlandırmaları istenir. Sonra bu nesnelerin çeşitli özellikleri betimlenir; örneğin kırmızı koltukları olan bir otobüs gibi. Daha sonra görsel açıdan imgelemesi kolay nesnelerin bulunduğu bir olay anlatılıp, öğrencilerden bunu zihinlerinde canlandırmaları ve sonra bu olayı olabildiğince ayrıntısını vererek aynı dilden anlatmaları istenir. Bu alıştırma somuttan soyuta ve aynı dilden hedef dile doğru genişletilir. Bu daha zor olacağından zihinde soyut olarak sayıları, sözcükleri, vs yazma çalışmaları yapılır. Örneğin, 31 Temmuz 1959 - Türkiye'nin Avrupa Ekonomik Topluluğu'na (AET) üyelik başvurusu gibi. Bu alıştırma genişletilerek zorlaştırılabilir. Öğrencilere daha uzun bir cümle okunur: *'Tam üyelik başvurumuza AET tarafından verilen yanıtta, Türkiye'nin kalkınma düzeyinin tam üyeliğin gereklerini yerine getirmeye yeterli olmadığı bildirilerek, tam üyelik koşulları gerçekleşinceye kadar geçerli olacak bir Ortaklık Anlaşması imzalanması önerilmiştir. Taraflar arasında bir "ortaklık" kuran Ankara Anlaşması 12 Eylül 1963'te imzalanarak, 1 Aralık 1964 tarihi itibariyle yürürlüğe girmiştir.'* Öğrencilerden buradaki tarihleri ve anahtar sözcükleri zihinde canlandırmaları ve yeniden aynı dilde tekrarlarken zihinsel okuma yapmaları istenir. Daha sonraki aşamada ise erek dilde vermeleri istenir.

- Analitik düşünme ve zihinsel imgeler oluşturmanın önemli bir boyutu, Seleskovitch'in (1975'ten aktaran Doğan, 2002, 31) 'deverbalization' dediği sözcüklerden arındırarak dinleme ve kaydetme becerisinin oluşturulmasıdır. Doğan, buna 'önerme öncesi zihinsel etkinlik aşaması' adını

vermiştir. Önerme, bir iş, bir oluş bildiren zihinsel bildiri cümlesidir (Hurford ve Heasley, 1987, 19). Çevirmen iletiyi analitik bir şekilde dinlerken, dikkatini anlamsal açıdan sözcüklere değil işlem ve bağlantıların zihinsel temsillerine odaklar. Bu sürece de 'önerme öncesi zihinsel temsil süreci' (pre-propositional mental representation) adı verilir. Seleskovitch'e (age.) göre, çevirmen önce dilbilimsel açıdan anlamlı olan algılanmış göndergeyi iyi dinlemeli, entelektüel düzeyde çözümlemeli ve anlamalıdır. Daha sonra gönderge unutulmalı ve zihinde sadece bir imge olarak kalmalıdır, sonunda da çeviri sırasında yeni dilbilimsel gönderge oluşturmalıdır. Ardıl çevirinin başarısında çevirmenin önermeleri ve aradaki bağlantıları görmesi kilit rol oynamaktadır. Önermeler arasındaki bağlantı tüm dillerde dört şekilde karşımıza çıkar. Bunlar 'ekleme bağlantısı' (additive), 'zıtlık bildiren bağlantı' (contrastive), 'zamansal bir bağlantı' (temporal) ve 'nedensel bir bağlantı'dır. Bu bağlantıları, ekleme için 've', zıtlık için 'ama', zamansal bağlantı için 'birinci, sonra' ve nedensel bağlantı için 'çünkü' gibi sözcükler kurar. Çevirmen için önemli olan iki önerme arasındaki ilişkinin hangisi olduğunu kavramaktır. Bu nedenle, ardıl çeviri esnasında çevirmen dikkatini bu noktalara yoğunlaştırmalı, bu bağlantılara göre zihin haritalarına yerleştirmelidir (Doğan, 2002a, 31).

Sonuç olarak zihin haritaları oluşturma, çevirmene çok büyük destek sağlayacak bir beceridir. Bunun için çok fazla alıştırma yapmak gerekir. Bu da ardıl çeviri için çok yönlü bir eğitim programının tasarlanmasını ve bu alanda deneysel çalışmalara ağırlık verilmesini ortaya koymaktadır.

3. İlgili Araştırmalar

Sözlü çeviri yazını 1950'li yıllardan itibaren çevirmenlerin kişisel deneyimlerini aktardıkları yazılarıyla oluşmaya başlamıştır. Bunların başlıcaları Jean Herbert'ın (1952) 'Le Manuel de L'interprète', Jean-François Rozan'ın (1956) 'La Prise de Notes En Interprètetation Consècutive' ve Gèrard Ilg'ın (1959) 'L'enseignment de I'interprètation à l'Ecole d'Interprète' adlı eserleridir. İlk akademik çalışma ise Eva Paneth'in (1957) 'An Investigation into Conference Interpretation' başlıklı yüksek lisans tezidir. 1960'larda Treisman, Oleran, Nanpon, Goldman-Eisler, Gerver ve Barik gibi psikoloji ve psikodilbilim kökenli araştırmacılar tarafından çeviri sürecinin bilişsel boyutunu irdeleyen ve kimisi deneysel olan birtakım çalışmalar yapılmıştır (Gerver, 1976, 165-207). 1970'lerde daha fazla çevirmen sözlü çeviri alanında çalışma yapmaya başlamıştır. Bir sözlü çevirmen ve psikolog tarafından yayımlanan ilk doktora tezi Ingrid Pinter'in (1969) 'Der Einfluss der Übung und Konzentration auf Simultanes Sprechen und Hören' başlıklı doktora tezidir. 1970'lerin ortalarında Danica Seleskovitch önderliğinde Paris'teki 'Ecole Supèrieure de Traducteurs et d'Interprètes' (ESIT) (Günümüzdeki 'Paris Okulu') sözlü çeviri çalışmalarında önemli bir rol oynamaya başlamıştır.

Pöchhacker'e (2004, 36) göre 1980'ler profesyonel sözlü çevirmen olan araştırmacıların etkin olarak araştırma yaptıkları bir dönem olmuştur. Bu dönemde, 1970'lerde psikolojide çığır açan bilgi işleme modelleri, David Gerver'in (1976) ve Barbara Moser'ın (1978) sözlü çeviri modellerine yansımıştır. Moser ilk olarak 1975 yılında Dominic Massaro tarafından ortaya atılan, konuşmacıdan gelen dili anlama ve yanıt üretme süreciyle ilgili 'Andaş Çeviri Süreç Modeli'ni geliştirmiştir. Daniel Gile 1970'lerin sonlarından itibaren sözlü çevirinin bilişsel süreçleri için 'Çaba Modeli'ni geliştirmeye başlamıştır (Gile, 1995, 159-162). İlk olarak andaş çevirideki bilişsel süreçleri incelemiştir. Bu süreçlerin hiçbirinin otomatik olmadığını vurgulamak için 'çaba' başlığını daha uygun görmüştür. Bu süreçler sırasıyla 'Dinleme ve Çözümleme Çabası', 'Üretim Çabası' ve 'Bellek Çabası'dır. Gile, andaş çevirideki Çaba Modeli'ni daha sonra ardıl çevirideki bilişsel süreçleri incelemek üzere geliştirmiştir. Bu model, sözlü çevirideki karmaşık betimlemelere göre daha genel ve basitleştirilmiş, şematik bir soyutlamadır.

Sözlü çeviri yazınında andaş çevirinin bilişsel süreçleriyle ilgili pek çok çalışma varken, ardıl çevirinin bilişsel süreçleriyle ilgili çalışma çok azdır. Günümüzdeki ardıl çevirinin bilişsel süreçleriyle

ilgili çalışmaların çoğu Gile'in Çaba Modeli'ni temel almıştır. Xiaoyan Fan (2006) 'Ardıl Çeviride Kısa Süreli Bellek' başlıklı yüksek lisans tezinde Çinli sözlü çeviri araştırmacılarının ve eğitmenlerinin kısa süreli belleğe ve ardıl çeviride kısa süreli bellek eğitimine yeterince önem vermediğinden, ardıl çeviri ve kısa süreli bellek konusunu bilişsel psikoloji açısından ele almıştır. Daniel Gile'in Çaba Modeli'ne ve bilgi işleme modeline dayalı olan çalışmada, Fan (age.) ardıl çeviride kısa süreli belleğin neden kilit rol oynadığını ve ardıl çeviri eğitiminin başında neden kısa süreli bellek eğitimi verilmesi gerektiğini ispatlamaya çalışmıştır. Bir aylık deneysel çalışmada kontrol grubu tekrar söyleme (retelling) alıştırmaları yapmıştır. Deney grubu ise görsel ve analitik düşünerek tekrar söyleme alıştırmaları yapmıştır. Görsel ve analitik düşünerek alıştırma yapan deney grubunun kontrol grubuna göre deneyde geri çağırma işleminde daha başarılı olduğu görülmüştür. Fan (age.), sözlü çevirmenlerin kısa süreli bellek kapasitelerini görsel ve analitik düşünerek tekrar söyleme alıştırmalarıyla artırabileceklerini ortaya koymuştur.

Michaela Albl-Mikasa (2005), 'Notationssprache und Notizentext: Ein Kognitiv-Linguistisches Modell Für Das Konsekutivdolmetschen' başlıklı doktora tezinde ardıl çevirinin bilişsel süreçlerini incelemiştir. Gunagjun Wu ve Kefei Wang (2009) "Ardıl Çeviri: Bir Söylem Yaklaşımı ve Gile'in Çaba Modeli'nin Gözden Geçirilmesine Doğru" başlıklı çalışmalarında ardıl çeviriye söylem çözümlemesi çerçevesinde yaklaşmışlardır.

Ülkemizde ise sözlü çeviri alanındaki ilk doktora çalışması Aymil Doğan'ın (1995) 'Simultane Tıp Çevirisi Eğitiminde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yöntemi'nin Etkililik Derecesi' başlıklı tezidir. Bu araştırmada, andaş tıp çevirisi eğitiminde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Latince-Yunanca kökenli biçimbirimlerin telaffuz ve Türkçe karşılıklarını hatırlama ile bu biçimbirimlerden oluşmuş terimleri içeren cümleleri tekrarlama veya andaş çevirmeye etkisinin belirlenmesi amaçlanmış, transfer ve kalıcılık düzeyi araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yöntemi'nin, deneklerin eğitim süreci sonunda kazandıkları davranışlar sonucu Türkçe karşılığı, cümle tekrarı ve cümle çevirisi boyutlarında etkili olduğu, telaffuz boyutunda ise olmadığı; bu yöntemin uygulandığı deneklerin, cümle tekrarı ve cümle çevirisi boyutlarında öğrendiklerinden yola çıkarak yeni davranışları, öğrenmediklerine transfer edebildikleri, telaffuz ve Türkçe karşılığı boyutlarında ise transferin söz konusu olmadığı; ayrıca, telaffuz, Türkçe karşılığı, cümle tekrarı ve cümle çevirisi boyutlarında kalıcı izli öğrenmeler elde ettikleri, bu tür öğrenmelerin ise, aradan geçen zaman içinde bellekte yerleştiği ve duyuşsal çıktılar üzerinde daha olumlu etkileri olduğu ileri sürülmüştür.

Doğan ve Kafadar (1998, 197-205), Mütercim-Tercümanlık Bölümü öğrencilerinin, Psikoloji ve Tıp öğrencilerinin kısa süreli bellek düzeyleri arasında bu düzeyleri etkileyen değişkenler açısından fark olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya Mütercim-Tercümanlık, Psikoloji ve Tıp öğrencilerinden 200 öğrenci denek olarak katılmıştır. Çalışma sonucunda, Mütercim-Tercümanlık Bölümü ve Psikoloji öğrencilerinin kısa süreli bellek puanları arasında istatistikî olarak anlamlı farklar çıkmıştır. Araştırmaya göre; Mütercim-Tercümanlık Bölümü öğrencilerinin kısa süreli bellek puanları Psikoloji öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Mütercim-Tercümanlık Bölümü ve Tıp öğrencilerinin kısa süreli bellek puanları arasında fark anlamlı çıkmamıştır. Genel olarak, ardıl çeviri alanında benzer bir çalışma ülkemizde çok fazla yapılmamıştır. Bu nedenle, ardıl çeviri alanında deneysel çalışmalar yapılmasına gerek duyulmaktadır.

4. Araştırmanın Yöntemi

4.1. Araştırmada Kullanılan Tanımlar

- **A dili:** Çevirmenin anadilidir. Sözlü çevirmen, profesyonel ölçütler çerçevesinde, birden fazla dile sahipse, çevirisini, bildiği tüm dillerden A diline gerçekleştirir. Çevirmenin en iyi

kullandığı dil, anadilidir. Ancak, çevirmenin anadiline eş ölçüde aktif olarak kullandığı başka dili varsa, o da A dili sayılır; iki kültürde birden yetişenlerin sahip olduğu iki anadil gibi (AIIC, [16.10.2010]).

- **B dili:** Anadil dışındaki aktif dildir. Çevirmenin anadili dışında, mükemmel derecede, aktif olarak kullandığı dildir. İlke olarak çeviri B dilinden A diline yapılır (AIIC, [16.10.2010]).

- **C dili:** Çevirmenin pasif dili ya da dilleridir. Bu dil ya da diller, çevirmenin mükemmel derecede anlayabileceği, ancak diğer iki dil kadar kullanamadığı dil ya da dillerdir (AIIC, [16.10.2010]).

- **Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi:** Bu deneysel araştırmada 'Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi', 'iletiyi not almadan ve analitik olarak dinleyerek, gelen cümledeki dilbilgisel özelliklere göre bilgiyi zihinde oluşturulacak haritalar içine yerleştirme' anlamında kullanılmıştır.

4.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, ardıl çeviri eğitim sürecinde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'nin, yetişmekte olan öğrencilerin ardıl çeviri başarımları üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Hem bir disiplin olarak var olabilmek hem de nitelikli ve çağın gereklerine uygun bir eğitim programına ulaşmak için birikik ve uygulamalı bilgi eksiğini gidermek üzere her konu alanında bilimsel araştırmalara gereksinim vardır. Yeni gelişmekte olan çeviribilimin bir disiplin olarak varlığını sürdürmesine temel olacak bilgi birikimi sağlanırsa ve yapılan bilimsel çalışmaların bulguları doğrultusunda Ertürk'ün (1975, 105-106) üzerinde önemle durduğu planlı denemecilik zihniyeti ile eğitim programı yeniden elden geçirilirse, öğrencilerin istendik davranışlara daha iyi derecede ulaşmaları mümkün olacak ve iyi yetişen elemanlar, uluslararası ilişkilerde çok önemli olan iletişime daha nitelikli aracılık edecek, böylece ülke kalkınmasında daha üretken ve daha nitelikli olarak katkıda bulunabilecektir (Doğan, 1995, 38).

Sözlü çeviri yazını incelendiğinde çalışmaların daha ziyade andaş çeviri üzerinde yapıldığı görülmektedir (Bkz. İlgili Araştırmalar). Ardıl çeviri alanındaki bellekle ilgili deneysel çalışma sayısı çok azdır. Ülkemizde ise deneysel araştırmalar henüz kısıtlıdır; Doğan'ın (1995) 'Simultane Tıp Çevirisi Eğitiminde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkililik Derecesi' başlıklı doktora tezi ülkemizdeki ilk örnektir. Araştırmacının bildiği kadarıyla 2008-2009 akademik yılının bahar döneminde 'Ardıl Çeviri Eğitiminde Zihin Haritaları Oluşturma Yönteminin Etkililik Derecesi' başlıklı araştırma yapılıncaya kadar ardıl çeviri alanında benzer bir çalışma ülkemizde yapılmamıştır. Bu araştırmanın, ülkemizdeki deneysel sözlü çeviri çalışmalarına ve eğitim programlarına katkı getirmesi beklenmektedir.

4.3. Araştırma Problemi

Ardıl çeviri eğitimde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi eğitimi almış deney grubu öğrencilerin başarımları ile böyle bir eğitim almadan önceki ardıl çeviri başarımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri

- Eğitim alan deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark var mıdır?

- Eğitim alan deney grubunun öntest ve sontest sınav süreçleri konusundaki görüşleri, sontest lehine bir sonuç ortaya koymakta mıdır?

4.4. Araştırmanın Sayıltıları

- Denekler deneysel çalışma sürecindeki olumlu ve olumsuz laboratuar koşullarından aynı derecede etkilenmişlerdir.
- Denekler çalışma sırasında metinlere tüm dikkatleriyle odaklanabilmişlerdir.
- Deneysel süreçte kullanılan sınavın geçerliği için uzman kanısı yeterlidir.
- İngilizce cümlelerin yapısal ve anlamsal düzeyi, deneklerin çevirilerini aynı derecede etkilemiştir.

4.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Ana Bilim Dalı üçüncü sınıf öğrencileri arasında yapılmıştır.
- Çeviri B dilinden A diline (İngilizce'den Türkçe'ye) yapılmıştır.
- Bu araştırma, sadece deneklerin ardıl çeviri eğitiminde aldıkları Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'yle yaptıkları ardıl çeviri başarımlarının değerlendirilmesiyle sınırlıdır.
- Bu araştırma, sadece dört haftalık eğitim ile sınırlıdır.

4.6. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Ana Bilim Dalı 3. sınıfa devam eden ve 2008–2009 akademik yılının bahar döneminde Ardıl Çeviri dersinin 01 şubesindeki 40 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın evreni Mütercim-Tercümanlık Bölümlerinde sözlü çeviri başlangıç derslerini alan öğrencilerdir.

4.7. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ölçme aracı ile toplanmıştır. Bu ölçme aracı, 'Reading and Thinking (Moore, 1980)' kitabından uyarlanan İngilizce bir konuşma metnidir ve bu sözlü çeviri metni, deneklerin sözlü çeviri başarılarını değerlendirmek üzere kullanılmıştır. Reading and Thinking (Moore, age.) kitabında verilen okuma parçaları analitik düşünmeyi göstererek tasarlandığından, bu okuma parçalarından geliştirilen konuşmalarla eğitim sürecinde alıştırmalar yapılmıştır.

4.8. Veri Analiz Teknikleri

Veri çözümleme için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Ardıl çeviri eğitiminde analitik düşünme ile zihin haritaları oluşturma yönteminden önce ve sonra yapılan sınavlar 'Bağlantılı Örneklem t testi (Paired-Sample t test)' kullanılarak değerlendirilmiştir. Pilot uygulama güvenirlik çalışması, Bağlantılı Örneklem t testi sonuçları ve görüşmelerden alınan yanıtlar bir sonraki bölümde detaylı olarak anlatılmıştır.

5. Araştırmanın Bulguları

5.1. Ölçme Aracının Güvenilirliğine Yönelik Pilot Uygulamaya İlişkin Bulgular

Pilot uygulama muhtemel hatalardan kaçınmak için bir ölçüm aracının deneklere uygulanmadan önce çalışmanın muhtemel denekleriyle benzer özellik taşıyan kimselere uygulanmasıdır. Pilot uygulamanın en az 10 kişi üzerinde yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Altunışık ve diğ., 2005, 82). Bu araştırmanın güvenirlik çalışması İstanbul Üniversitesi Edebiyat

Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Ana Bilim Dalı 3. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen pilot uygulama ile hesaplanmıştır.

Pilot uygulamada gözlem sayısının 25, değerlendirilen birim sayısının 30, bunlara göre Cronbach Alfa katsayısının 0,766 olduğu görülmektedir. Cronbach Alfa katsayısı 0,70'den büyük olduğundan sınav güvenilir bulunmuştur, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

5.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde 'Eğitim alan deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark var mıdır?' sorusuna yanıt aranmıştır. Verilerin analizinde 'Bağlantılı Örneklem t testi' kullanılmıştır.

Tablo 1. Bağlantılı Örneklem t testi İstatistikleri

	Ortalama	Sayı	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Eğitim Oncesi	10,22	40	4,79	,75
Eğitim Sonrası	11,90	40	3,77	,59

Bağlantılı örneklem t testi istatistikleri çıktısında; ardıl çeviri eğitiminde analitik düşünme ile zihin haritaları oluşturma eğitiminden önce ortalamanın (öntestte) 10,22, gözlem sayısının 40, standart sapmanın 4,79 ve ortalamanın standart hatasının 0,75 olduğu görülmektedir. Ardıl çeviri eğitiminde analitik düşünme ile zihin haritaları oluşturma eğitiminden sonra ortalamanın (sontestte) 11,90, gözlem sayısının 40, standart sapmanın 3,77 ve ortalamanın standart hatasının 0,59 olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Bağlantılı Örneklem Korelasyonları

	Sayı	Korelasyon	Anlamlılık (p)
Eğitim Öncesi & Eğitim Sonrası	40	,925	,000

Bağlantılı örneklem ilişkiler çıktısında; ardıl çeviri eğitiminde analitik düşünme ile zihin haritaları oluşturma eğitiminden önce ve sonra gözlem sayılarının 40, gruplar arasındaki ilişkinin 0,925 ve gruplar arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p=0,000 < \alpha=0,05$) görülmektedir.

Tablo 3. Sontestin Betimleyici İstatistikleri

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	En az birim sayısı	En fazla birim sayısı
Eğitim Sonrası	40	11,90	3,77	6,00	25,00

Sontestte gözlem sayısının 40, değerlendirilen birimlerin ortalamasını 11,90 ve standart sapmasının 3,77 olduğu görülmektedir. 40 denek tarafından en az 6 birim ve en fazla 25 birim bellekte tutulmuştur.

5.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde 'Eğitim alan deney grubunun öntest ve sontest sınav süreçleri konusundaki görüşleri, sontest lehine bir sonuç ortaya koymakta mıdır?' sorusuna yanıt aranmıştır.

Deneklerin öntest sonrası görüşleri oldukça olumsuzdur. Deneklerin %95'i not alma şansı olmadan çeviri yapmaktan korktuklarını, çeviri başarımı esnasında çok heyecanlandıklarını, bellekte tutmak için herhangi bir bellek destekleyici kullanmadıklarından çeviremediklerini ve bellekte

tutamadıkları birimler olduğu ifade etmişlerdir. Özellikle metnin ikinci kısmındaki anlamlı birimlerin çoğunu bellekte tutamadıklarını söylemişlerdir. Denekleri %5'i çevirilerini başarılı bulmuştur.

Deneklerin sontestten sonra görüşleri ise daha olumludur. Deneklerin %90'nı konuşma metnini analitik bir şekilde zihin haritaları oluşturarak dinlemeye başladıklarını, eğitim aldıkları için hazırbulunuşluk düzeylerinin arttığını ve zihin haritaları ile daha fazla birimi bellekte tutabildiklerini ifade etmişlerdir. Diğer yandan, halen not almadan bellekte tutmakta zorlanan, heyecandan zihin haritaları kuramayan denekler olmuştur (deneklerin %10'nu). Bu denekler, zihin haritaları oluşturma için daha çok alıştırmaya gereksinim duyduklarını, daha uzun süreli bir 'not almadan ardıl çeviri eğimi' istedikleri belirtmişlerdir. Özetle, eğitim alan deney grubunun öntest ve sontest sınav süreçleri konusundaki görüşleri, sontest lehine bir sonuç ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi odaklı bir eğitim alan deney grubu üzerinde öntest ve sontest deseni kullanılmıştır. Hatırlamak için yalnızca kendi bilişsel kaynaklarını kullanmalarını sağlayabilmek amacıyla, deneklerin hiçbirine bellek destekleyici bir yöntem olarak not alma izni verilmemiştir. Öntestte ve sontestte aldıkları puanlar istatistiksel yollarla analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde 'Eğitim alan deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark var mıdır?' sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminde ise 'Eğitim alan grubunun öntest ve sontest sınav süreçleri konusundaki görüşleri, sontest lehine bir sonuç ortaya koymakta mıdır?' sorusuna yanıt aranmıştır. Deneklerden aldıkları eğitimden öncesi ve sonrası yaşadıkları sınav süreçleri hakkındaki görüşlerine ilişkin şu sorular sorulmuştur:

- Az önce çevirdiğiniz metindeki başarımınızı nasıl değerlendirirsiniz?
- Çeviremediklerinizi neden çeviremediniz?

Bağlantılı örneklem t testi sonucuyla elde edilen bulgular, bellekte tutma ve geri çağırma için Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'ni kullanan deneklerin ardıl çeviri başarımlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ardıl çeviri eğitiminde analitik düşünme ile Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi yetişmekte olan sözlü çeviri öğrencilerinin başarımlarında anlamlı bir fark sağlamıştır.

Ardıl çeviri eğitiminde analitik düşünme ile Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'nin deneklere eğitim sürecinde kazandırdığı davranışlara bağlı olarak,

- Öğrenilen davranışların zihinsel örüntülerinin daha netleştiği ve daha iyi yerleştiği saptanmıştır.
- Ardıl çeviri eğitiminde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'nin duyuşsal çıktılar üzerinde daha olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonuçları ışığında, Mütercim-Tercümanlık Bölümü'nün eğitim programında ardıl çeviri dersleri için aşağıdaki çalışmalara yer verilebilir:

- Ülkemizde sözlü çeviri alanında ilerleme kaydedebilmek ve mevcut durumlarda iyileştirme yapabilmek için deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Yeni gelişmekte olan bir disiplin olarak sözlü çeviri çalışmaları ve uygulamaları için de bu tür çalışmalardaki artış beraberinde olumlu sonuçları getirecektir.

- Ardıl çeviri dersi dışında ve ardıl çeviriye yönelik çalışmalar içeren temel becerilere ilişkin dersler, Mütercim-Tercümanlık Bölümü eğitim programında daha fazla yer almalıdır ve buna yönelik program tasarıları geliştirilebilir.

- Ardıl çeviri dersinden önce metindilsel, daha ileri aşamada da edimsel bilgiler ışığında zihin alıştırmaları hazırlanabilir.

- Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi gibi bellek kapasitesi artırma çalışmaları ardıl çeviri dersinden önce bağımsız bir ders olarak tasarlanarak verilebilir.

- Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak ardıl çeviri ve ardıl çeviriye önkoşul derslerinin eğitim programları, Ertürk'ün (1975, 105-106) üzerinde önemle durduğu planlı denemecilik zihniyetiyle yeniden ele alınabilir.

KAYNAKÇA

A Dili. http://www.aiic.net/glossary/default.cfm?ID=9&letter=A. (Erişim16.10.2010).

Albl-Mikasa, Michaela. (2005). Notationssprache und Notizentext: Ein Kognitiv- Linguistisches Modell Für Das Konsekutivdolmetschen. Doktora Tezi. Tübingen University.

Altunışık, Remzi, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu ve Engin Yıldırım. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı. 4.bs. İstanbul: Sakarya Kitabevi.

B Dili. http://www.aiic.net/glossary/default.cfm?ID=49&letter=B. (Erişim:16.10.2010).

Buzan, Tony. (2008). Brain Boot Camp. New York: Metro Books

Buzan, Tony ve Barry Buzan. (1994). The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential. London: BBC Books.

C Dili. http://www.aiic.net/glossary/default.cfm?ID=52&letter=C. (Erişim:16.10.2010).

Doğan, Aymil. (1995). Simultane Tıp Çevirisi Eğitiminde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkililik Derecesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, Aymil. (2000). Ardıl Çeviri. HÜ Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi: 65-71.

Doğan, Aymil. (2002a). Ardıl Çeviride Dikkat Odakları. HÜ Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi: 25-36.

Doğan, Aymil. (2002b). Ardıl Çeviri Eğitimine Nörodilbilimsel ve Psikodilbilimsel Yaklaşım. Translation Studies in the New Millennium: Proceedings From the 1st International Conference on Translation and Interpreting. Ankara: Bizim Büro: 173-182.

Doğan, Aymil. (2003). Sözlü Çeviri Çalışmaları ve Uygulamaları. Ankara: Hacettepe Doktorlar Yayınevi.

Doğan, Aymil ve Hatice Kafadar. (1998). Mütercim-Tercümanlık Bölümü Öğrencilerinin Kısa Süreli Bellek Düzeyleri. HÜ Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi: 197-205.

Erden, Münire ve Yasemin Akman. (1995). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Ertürk, Selahattin. (1975). Eğitimde Program Geliştirme. 2. bs. Ankara: Cihan Matbaası.

Fan, Xiaoyan. (2006). Short-Term Memory in Consecutive Interpreting - A study based on Cognitive Psychology. Yüksek Lisans Tezi. School of Interpreting and Translation Studies, Guangdong University of Foreign Studies.

Gagné, Robert ve Robert Glazer. (1987). Foundations in Learning Research. Instructional Technology Foundations. ed. Robert Gagné. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gentile, Adolf, UIdis Ozolins ve Mary Vasilakakos. (1996). Liaison Interpreting: A Handbook. Carlton South, Vic.: Melbourne University Press.

Gerver, David. (1976). Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and A Model. Translation, Applications and Research. New York: Gardner Press: 165-207.

Gile, Daniel. (1995). Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Hurford, James ve Brendan Heasley. (1987). The Emergence of a Cognitive System. USA: Blackwell Pub.

Moore, John. (1980). Reading and Thinking in English. Oxford: Oxford University Press.

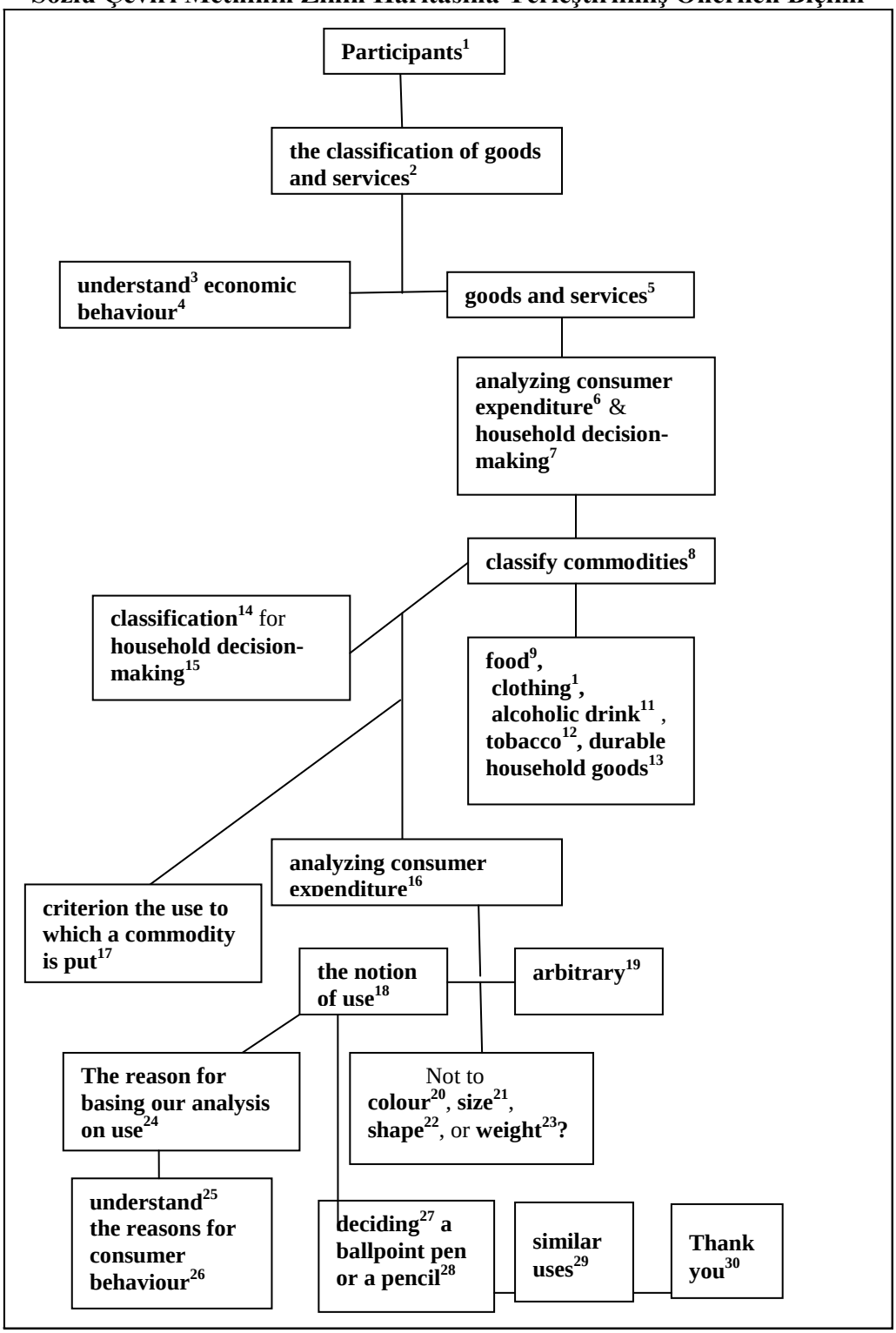
Pöchhacker, Franz. (2004). Introducing Interpreting Studies. London ve New York: Routledge.

Seleskovitch, Danica. (1975). Language and Memory: A Study of Note-Taking in Consecutive Interpreting. The Interpreting Studies Reader. ed. Franz Pöchhacker, Miriam Shlesinger. London and New York: Routledge: 121-129 (Aktaran: Doğan, Aymil. 2002a. Ardıl Çeviride Dikkat Odakları. HÜ Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi: 25-36).

Wu, Gunagjun ve Kefei Wang. (2009). Consecutive Interpretation: A Discourse Approach. Towards a Revision of Gile's Effort Model. Meta. c. 54. s. 3: 401-416.

EK

Sözlü Çeviri Metninin Zihin Haritasına Yerleştirilmiş Önerilen Biçimi



Not: Yukarıdaki metin bir öneridir. Öğrenciler istediği dilde anlamlı birimleri istedikleri şekilde Zihin Haritalarına yerleştirerek belleklerinde tutabilirler.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
(Erciyes Üniversitesi Örneği)

Gülnur Candan Gürleyük
Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, KAYSERİ
candangurleyuk@yahoo.com
Hatice Özgan Sucu
Nevşehir Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, NEVŞEHİR
haticeozgan@hotmail.com

ÖZET

Araştırmanın amacı, Erciyes Üniversitesi öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeylerini incelemektir. İlişkisel tarama modeline dayalı olan araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılı bahar yarıyılında Erciyes Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler, örneklemi ise, Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi ve Meslek Yüksekokulu'na devam etmekte olan 1505 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Türkçeye uyarlanması Akın; Abacı ve Çetin (2007) tarafından yapılan 52 maddelik (Bilişüstü Farkındalık Envanteri) MAI kullanılmıştır. Verilerin analizinde cinsiyet, lise mezuniyet alanı ve okudukları fakülte/yüksekokula ilişkin veriler ile öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede, t-testi, tek boyutlu varyans analizi anlamlılık testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; erkek öğrencilerin daha fazla biliş ötesi farkındalığa sahip oldukları, lisede mezuniyet alanına göre olan öğrenciler arasında sayısal alan mezunu öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, fakülte/yüksekokul değişkenine göre, öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları açısından anlamlı bir farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Biliş, biliş ötesi, biliş ötesi farkındalık.*

ABSTRACT

The aim of the study is to analyze metacognitive awareness level of Erciyes University students. The study is based on the relational survey model and the scope is composed of students at Erciyes University in 2010-2011 academic year spring semester. The sampling frame consists of 1505 students from the departments of Faculty of Education, Science and Literature, Faculty of Economics and Administrative Sciences, and Vocational College. Data was collected through MAI (Inventory of Metacognitive Awareness) composed of 52 items and adapted into Turkish by Akın; Abacı and Çetin (2007). In data analysis t-test and one-way analysis of variance tests were used in order to determine if there exists any significant difference between students' level of metacognitive awareness and gender, high school fields, and faculties/colleges at the university. Research findings reveal that male students have higher awareness level of metacognition, and it is found out that there is significant difference between high school fields of university students in favor of science graduate students. Finally, there exists significant difference between metacognitive awareness levels of different faculty/college students.

Key Words: *Cognition, Metacognition, Metacognitive Awareness.*

1. GİRİŞ

Flavell (1979: 906) bilişüstünü "öğrencinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi" şeklinde kavramsallaştırmıştır. Taylor (1999: 24)'a göre bilişüstü bireyin bildiklerinin bir değerlendirmesidir. Bu değerlendirmede öğrenme görevlerini ve onun ne gibi bilgi ve becerileri gerektirdiğini doğru bir şekilde kavramak önemlidir. Son zamanlarda bilişüstünün tanımı biraz daha genişletilmiştir ve sadece "düşünmeyi düşünmek" sınırlarında kalmamıştır. Artık, bilişsel ve duyuşsal durumların bilgisini, öğrencinin bilinçli ve kasıtlı olarak öğrenme süreçlerini izlemesi ve düzenlemesi de bilişüstü kapsamında ele alınmaktadır. (Louca, 2003: 10-12).

Wilson (1999: 3) ise bilişüstünü "bireyin kendi düşünme ve değerlendirmesi hakkında sahip olduğu farkındalığı ve kendi düşünmesini düzenleme yeteneği" şeklinde tanımlamıştır. Brown'a (1987: 65) göre bilişüstü, nasıl öğreneceğinin farkında olma, hangi stratejilerin yeni öğrenmeleri kolaylaştıracağını bilme ve öğrenme işleminin farkında olmaktır. Livingston (2003:1)'a göre bilişüstü, başarılı öğrenme için kritik bir rol üstlendiğinden, öğrencilerin bilişüstü kontrolü ile bilişsel kaynaklarını kullanmanın nasıl öğretileceğini belirlemek için bilişüstü aktivitelerini ve gelişimini bilmek önemlidir.

Bilişüstü kavramıyla ilgili temel bir problem; "biliş" in (cognition) ve "üstü"nün (meta) ne olduğunu ayrımlaştırmada yaşanan zorluktur (Brown, 1987: 66). Biliş, yaptığımız şeyle ilgilenir, oysaki bilişüstü yapacağımız şeyi seçme ve planlama ve yapılan şeyi izleme ile ilgilenir (Artzt ve Thomas Armour, 1992:141).

Senemoğlu (1997: 339- 341), bilişi, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama olarak tanımlarken; bilişüstünü, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilme olarak tanımlamaktadır. Welton ve Mallan (1975: 283), bilişüstünü, öğrencilerin bağımsız düşünebilmeleri için, kendi düşünme süreçlerini bilinçli olarak kontrol etmeleri ve yönlendirmeleri olarak tanımlamaktadırlar. Öğrenci düşünürken, "nasıl" düşünüyor olduğunu da düşünmelidir. Öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşmesi, öğrenenin bu bilinçte olmasıyla ilişkilidir.

Flavell (1979) bilişüstü bilgiyi (metacognitive knowledge); prosedurel bilgi (yordam bilgisi), açıklayıcı (bildirimsel) bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üçe ayırmıştır. Prosedurel bilgi (procedural knowledge), bilişsel bir iş için hangi stratejinin kullanılacağının ve stratejinin nasıl uygulanacağının bilgisidir. Başka bir deyişle bir işin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlandırılacağını; nasıl yapılacağını bilmektir. Ancak unutulmamalıdır ki yordam bilgisi bir isi yapmayı değil, sadece işin nasıl yapılacağını bilmeyi ifade eder. Örneğin İngilizce bir metnin ana fikrinin nasıl bulunacağını bilmek ya da bir üçgenin alanının nasıl hesaplanacağını bilmek, yordam bilgisine örnek olarak verilebilir (Jacobs ve Paris, 1987; Pintrich ve Schunk, 2002; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006).

Açıklayıcı bilgi (Declarative Knowledge) bireyin söz konusu işi ya da görevi kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesini ifade eder. Açıklayıcı bilgi, bireyin öğrenen bir kişi olarak kendisiyle, stratejileriyle ve performansını etkileyecek unsurlarla ilgili bilgisidir. Açıklayıcı bilgi, bireyin kendi sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir (Thomas ve Mee, 2005).

Durumsal bilgi (Conditional Knowledge), açıklayıcı ve prosedurel bilginin neden ne zaman ve nerede kullanılacağıyla ilgili bilgidir. (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw, 1998; Thomas ve Mee, 2005). Bu durum, bilişüstünün üç bileşenin birbirinden ayrı olmadığına işaret etmektedir. Öğrencilerin açıklayıcı ve yöntemsel bilgiyi kullanırken öğrenme ve düşünme stratejileriyle ilgili kendilerine sordukları "ne" ve "nasıl" soruları öğrenmede onlara yardımcı olur. Bununla birlikte öğrenmede

uzmanlaşmaları için bu stratejilerin "neden" "ne zaman" ve "nerede" kullanılacağı bilgisine sahip olmaları ve bu bilgiyi geliştirmeleri gereklidir (Paris, Lipson ve Wixson, 1983). Yani duruma bağlı bilgide bireyin, bir isin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin yapıp yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir.

Biliş ötesinin bir diğer bileşeni bilişin düzenlenmesi planlama, kendini izleme ve kendini değerlendirme becerilerinden oluşur. Bilişin düzenlenmesi üç çeşit bilişüstü etkinliği içerir. Bunlar planlama, izleme ve değerlendirmedir (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw, 1998;). Ridley ve diğerlerine (1992:293-306) göre bilişüstü yetenekler, öğrenmenin bilinçli şekilde kontrolünü, uygun stratejilerin seçilmesini ve planlanmasını, öğrenmenin gelişimini izlemeyi, hataların düzeltilmesini, etkili öğrenme stratejilerinin analizini ve öğrenme inançlarının ve stratejilerinin gerektiğinde değiştirilmesini içerir. Brown tarafından üç boyutta ele alınan bilişüstü bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesidir (Brown, 1978:269).

Bunlardan planlama, işe uygun strateji ve kaynakların seçilmesidir. Planlama ayrıca, amaç belirleme, konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme ve zamanı ayarlamayı içerir. Strateji seçimini ve performansı etkileyen uygun kaynakların ayırt edilmesini içerir. Planlama bazı araştırmacıların iddia ettiği gibi daha geniş bir kategori olan düzenlemenin altında olan basit bir strateji değil, bilişüstü düşünmede temel bir aşamadır (Schraw, 1998). Kendini izleme ise, bireyin kendi kavraması ve göreve dair performansı ile ilgili anlık farkındalığıdır (Schraw ve Moshman, 1995). Hacker (1998) bilişüstü izlemeyi, bireyin şu anda işleyen görevleri belirlemesine, bu görevdeki mevcut gelişmeyi kontrol etmesine, bu gelişmeyi değerlendirmesine ve bu gelişmenin sonuçlarının ne olacağını tahmin etmesine yardım eden kararları olarak tanımlamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Akademik başarı bilişsel ve bilişüstü yeteneklerle çok yakından ilişkilidir. Öğrencilerin zihinsel süreçleri hakkında düşünmesi yeteneği genellikle geç yaşlarda gelişir. Yükseköğrenim yaşları bilişüstü gelişim için önemli süreçler olarak düşünüldüğünde, sınırlı bilişüstü yetenekle üniversite öğrencisi görevin gereklerini anlamada, ilgili ve önemli bilgiye seçici biçimde odaklanmada, bilgi depolama teknikleri kullanmada ve sağlıklı işlemediği zaman bu teknikleri değiştirmede sıkıntı yaşayacağı ifade edilebilir.

Weistein & Mayer (1986: 317); öğrencilerden öğrenmelerinin beklendiğini ama nasıl öğreneceklerinin öğretilmediğini, öğrencilerin büyük miktarda bilgiyi hatırlamalarının beklenip nasıl hatırlayacaklarının öğretilmediğini eleştirerek eğitimcilerin bu eksiklikleri gidermelerinin zamanının geldiğini belirtmektedir.. Eğitimcilerin kendilerine ilişkin bu eleştiriler, öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin başarılı olmaları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır.

Öğrenciye öğrenme sürecinde etkin bir rol veren öğrenci odaklı yaklaşımda öğretmen, bilgi aktaran kişi olmaktan çok öğrencinin bilgiye nasıl ulaşacağı ve bilgiyi nasıl işleyeceği konularında onu yönlendiren kişi olmuştur. Anderson (2003: 22), bu şekilde tanımlanan bilişüstü becerilerin öğretilmesinin, öğretime ayrılan zamanın etkili bir biçimde değerlendirilmesi demek olduğunu ifade etmektedir. Rubin (1987: 15), öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu nasıl alacaklarının tanımlanması ve öğretmenlerin öğrencileri nasıl daha bağımsız hale getirebileceklerinin açıklık kazanması yönünde, artmakta olan bir eğilimin olduğunu vurgulamaktadır.

Hayat boyu öğrenme becerilerinden olan değerlendirme, kendini yönetme ve özdenetimli öğrenme de bilişüstü farkındalığın gelişimiyle paralel olarak ilerlemektedir. Bu nedenle üniversitelerde bilişüstü farkındalığın incelenmesi ve bu doğrultuda alınacak kararlara katkı sağlanması önemli görülmektedir.

Bu doğrultuda bu **araştırmanın problemi,** Erciyes üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilişüstü farkındalığını incelemek ve öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ve alt boyutları ile kişisel özellikleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını araştırmaktır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Üniversite öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ve alt boyutları olan açıklayıcı bilgi, prosedurel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgiyi yönetme düzeyleri nedir?

1.1.1.1. Alt Problemler

Araştırmanın genel amacına ulaşmak için su alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Cinsiyet bağımsız değişkenine göre, öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Lise mezuniyet alanı değişkenine göre, öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokul bağımsız değişkenine göre, öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Erciyes Üniversitesi öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyip aralarındaki ilişki düzeyinin belirlenmesidir.

1.1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Erciyes Üniversitesi'nde 2011-20012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

2. Üniversite öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerini etkilediği varsayılan bireysel değişkenler cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, liseden mezun olunan alan ve üniversitede okudukları program ile sınırlıdır.

3. Üniversite öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki, kısa adı MAI (Bilişüstü Farkındalık Envanteri) olan ankete verdikleri cevapların analizleri ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Toplam 1550 anket formu dağıtılmıştır. Geri dönen anket sayısı 1505'dir.

Tablo 2.1. Anketi Cevaplayan Öğrencilerin, Cinsiyet, Anne ve Baba Eğitim Durumu ve Üniversitede Okudukları Bölümlere göre Dağılımları

Özellikler	f	%	Özellikler	f	%
Cinsiyet					
Erkek	948	63	**Fakülte /Yüksekokul**		
Bayan	557	37	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	211	14
Lise Mezuniyet Alanı			Eğitim Fakültesi	613	41
Sözel	367	25	Meslek Yüksekokulu	360	24
Sayısal	481	32	Fen Edebiyat Fakültesi	196	13
Eşit Ağırlık	575	38	Sağlık Yüksekokulu	125	8
Yabancı Dil	82	5			

n=1505

Tablo 2.1'deki öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin % 63'ünün erkek, % 37'sinin bayan olduğu görülmektedir. Öğrencilerin lise mezuniyet alanlarına bakıldığında ise % 25'ininn sözel alan mezunu, %32'sinin sayısal alan mezunu, %38'inin eşit ağırlık mezunu olduğu ve % 5'inin de yabancı dil alanından mezun olduğu anlaşılmaktadır. Yine Tablo 2.1'de araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitede okudukları fakülte/yüksekokula bakıldığında % 14'ünün İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, %41'inin Eğitim Fakültesi, %24'ünün Meslek Yüksekokulu, %13'ünün Fen Edebiyat Fakültesi ve %8'inin Sağlık Yüksekokulu öğrencisi olduğu görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen "Metacognitive Awareness Inventory MAI" (Bilişüstü Farkındalık Envanteri) kullanılmıştır. Schraw ve Dennison, yetişkinlerde bilişüstü farkındalığı değerlendirmek için bu envanteri geliştirmiştir. Bilişüstü farkındalığı ölçmek için 52 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu maddelerin her biri son derece anlamlı puanlara ve bazı maddeler ise yüksek derecede karşılıklı ilişkiye sahip olan bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması Akın; Abacı ve Çetin (2007) tarafından yapılmıştır.

Akın, Abacı ve Çetin (2007) Bilişüstü Farkındalık Envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmış ve dilsel eşdeğerlik bulguları ölçeğin orijinal ve uyarlanan form puanları arasındaki ilişkinin .93 olduğunu göstermiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda sekiz alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlar açıklayıcı bilgi, prosedurel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetmedir.

Bu araştırma kapsamında Akın, Abacı ve Çetin (2007)'in Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığı envanterin faktör analizi yapılmış ve anketin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.9074 olarak bulunmuştur. Bu da güvenli bir anket olduğunu göstermektedir. BFE'deki toplam madde sayısı 52'dir. Bu nedenle 5 dereceli Likert tipi hazırlanan bu envanterden alınabilecek en yüksek puan 260, en düşük puan ise 52'dir. Olumsuz madde bulunmayan envanterden alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde bilişüstü farkındalığı göstermektedir. (Akın, Abacı ve Çetin, 2007).

2.3. Verilerin Analizi

Anket ile elde edilen veriler istatistik programına uygun olarak kodlanmış ve verilerin islenmesi SPSS 15.0 istatistiksel analiz yazılımı ile yapılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde genel dağılım özelliklerini belirlemek için tanımlayıcı istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde dağılımları tabloları yapılmıştır. İlişkisiz örneklemler t-testi uygulamasında "her iki gruptaki ölçümlerin dağılımına ait varyanslar eşittir" varsayımının geçerliği Levene Testi ile

incelenmiştir (Büyüköztürk, 2006:39). Uygun istatistik tekniklerinin seçilmesinde Levene testi sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın yönünü belirlemek amacıyla Bonferroni ve LSD Çoklu Karşılaştırma Testleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR VEYORUM

Öğrencilerin demografik özellikleri bakımından bilişüstü farkındalıkları açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmek için "t" ve ANOVA testleri uygulanmıştır.

3.1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Bilişüstü Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.1'de öğrencilerin cinsiyetine göre bilişüstü farkındalıkları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3.1. Bilişüstü Farkındalık Konusundaki Öğrencilerin Cinsiyeti Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK	**Cinsiyet**	$\bar{X}$	**ss**	**t**	**p**
Açıklayıcı Bilgi	Bayan Erkek	2,010 2,018	0,516 0,541	-,291	0,771
Prosedurel Bilgi	Bayan Erkek	2,302 2,312	0,665 0,708	-,287	0,774
Durumsal Bilgi	Bayan Erkek	2,081 2,075	0,639 0,617	,168	0,778
Planlama	Bayan Erkek	2,222 2,264	0,569 0,640	-1,305	0,192
İzleme	Bayan Erkek	2,238 2,263	0,553 0,598	-,834	0,404
Değerlendirme	Bayan Erkek	2,277 2,305	0,624 0,642	-,825	0,410
Hata Ayıklama	Bayan Erkek	2,070 2,285	0,658 0,692	-6,007	**0,000**
Bilgiyi Yönetme	Bayan Erkek	2,178 2,224	0,570 0,562	-1,527	0,127
Genel Bilişüstü Farkındalık	Bayan Erkek	2,172 2,218	0,439 0,491	-1,882	0,060

n_{erkek}=557 n_{bayan}=948

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere, ankete cevap veren öğrencilerin cinsiyeti ile bilişüstü farkındalığın açıklayıcı bilgi, prosedurel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, bilgiyi yönetme alt boyutları ve genel bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Buna karşın, bilişüstü farkındalığın alt boyutlarından hata ayıklama düzeyleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı analiz edildiğinde, erkek öğrencilerin ($\bar{X}$=2,28) bayan öğrencilere ($\bar{X}$=2,07) göre hata ayıklama açısından daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip oldukları görülmektedir.

Bu bulgular Holden, Trudy, Larry ve Yore (1996) tarafından elde edilen bulgularla paralellik gösterirken Sheorey ve Mokhtari (2001), Hall ve arkadaşları (1999) tarafından elde edilen bulgularla çelişmektedir. Yavuz (2009) öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalıklarının çeşitli değişkenler

açısından incelenip aralarındaki ilişki düzeyinin belirlenmesini amaçladığı çalışmasında genel bilişüstü farkındalık düzeylerinde, bayan öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları arasında bayan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçları da bulgularla çelişmektedir.

Sonuç olarak, alt boyutlardan sadece hata ayıklamada erkekler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış, diğer alt boyutlar ve genel bilişüstü farkındalık düzeyleri açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle cinsiyetin bilişüstü farkındalık düzeyinde çok etkin bir faktör olmadığını söyleyebiliriz.

3.2. Öğrencilerin Lise Mezuniyet Alanlarına Göre Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri

Anketi cevaplayan öğrencilerin; lise mezuniyet alanı değişkenine göre genel bilişüstü farkındalık ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla "ANOVA" testi uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için ise çoklu karşılaştırma analizlerinden LDS testi uygulanmıştır.

Tablo 3.2. Lise Mezuniyet Alanına Genel Bilişüstü Farkındalık ve Alt Boyutların Anova Testi Sonuçları

	Lise Mezuniyet Alanı	**N**	**$\bar{X}$**	**ss**	**p**	**Anlamlılık**
Açıklayıcı Bilgi	Sözel	367	1,923	0,522	**0,000**	LSD Sözel ile eşit ağırlık ve sayısal
	Sayısal	481	2,074	0,544		
	Eşit Ağırlık	575	2,033	0,513		
	Yabancı Dil	82	1,911	0,443		
	Toplam	1505	2,013	0,525		
Durumsal Bilgi	Sözel	367	1,989	0,613	**0,003**	LSD Sayısal ile eşit ağırlık ve sözel
	Sayısal	481	2,135	0,678		
	Eşit Ağırlık	575	2,103	0,606		
	Yabancı Dil	82	1,985	0,553		
	Toplam	1505	2,079	0,631		
Planlama	Sözel	367	2,160	0,612	**0,037**	LSD Sözel ile yabancı dil ve sayısal
	Sayısal	481	2,262	0,603		
	Eşit Ağırlık	575	2,260	0,578		
	Yabancı Dil	82	2,290	0,587		
	Toplam	1505	2,238	0,596		

df=3

Tablo 3.2. incelendiğinde, "açıklayıcı bilgi","durumsal bilgi" ve "planlama" alt boyutlar ile ilgili olarak liseden mezun olunan alan arasında anlamlı farklılıklar olduğu ifade edilebilir ($p<0,05$). Bununla birlikte diğer alt boyutlarla liseden mezun olunan alan arasında anlamlı farklılık olmadığı için tabloda yer verilmemiştir. Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında, bilişüstü farkındalığın alt boyutlarından "açıklayıcı bilgi" açısından, sayısal ($\bar{X}$=2,07) alandan mezun olan öğrencilerin sözel ($\bar{X}$=1,92), eşit ağırlık ($\bar{X}$=2,03) mezunlarına göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip oldukları ifade edilebilir. Buradan hareketle, lisede sayısal alandan mezun olan öğrencilerin açıklayıcı bilginin kapsamından hareketle; zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin daha iyi farkında olduklarını, bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu daha kolay anlayabildiklerini, bilgiyi organize etmede ve bilgileri hatırlamada daha iyi olduklarını söyleyebiliriz.

Yine aynı tablo, durumsal bilgi açısından sayısal alan mezunu öğrencilerinin ($\bar{X}$=2,13), eşit ağırlık alanı mezunu öğrencilerinin ($\bar{X}$=2,10) ve sözel alan mezunlarına ($\bar{X}$=1,98) göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Bulgular en fazla durumsal bilgiye sahip olanların lisede sayısal alan mezunu öğrenciler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler karşılaştıkları bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceklerini daha iyi anlayabiliyorlar; diğer bir deyişle hangi durumda ne yapacaklarına daha doğru karar verebiliyorlar denilebilir. Başka bir deyişle, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip oldukları söylenebilir.

Aynı zamanda tablodan, planlama alt boyutu açısından yabancı dil alanından mezun öğrencilerinin ($\bar{X}$=2,29), sözel alan mezunu öğrencilerine ($\bar{X}$=2,16) ve sayısal alan mezunlarına ($\bar{X}$=2,26) göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buradan yabancı dil mezunu öğrencilerin diğer alan mezunlarına göre, bir göreve başlamadan önce onu öğrenmek için nelere ihtiyacı olduğunu daha sıklıkla düşündükleri, zamanı iyi organize ettikleri, bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okudukları ve özel amaçlar belirlemede daha iyi oldukları ifade edilebilir.

3.3. Öğrencilerin Üniversitede Okudukları Fakülte/Yüksekokula Göre Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri

Anketi cevaplayan öğrencilerin; üniversitede okudukları fakülte/yüksekokul değişkenine göre genel bilişüstü farkındalık ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla "ANOVA" testi uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için ise çoklu karşılaştırma analizlerinden LDS testi uygulanmıştır.

Tablo 3.3. Öğrencilerin Üniversitede Okudukları Fakülte/ Yüksekokula Göre Anova Testi Sonuçları

Tablo 3.3. incelendiğinde, genel bilişüstü farkındalık ile ilgili olarak üniversitede okudukları fakülte / yüksekokul arasında anlamlı farklılıklar olduğu ifade edilebilir. Ayrıca "açıklayıcı bilgi", "durumsal bilgi", "planlama" ve "değerlendirme" alt boyutlar ile ilgili olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte / yüksekokul arasında anlamlı farklılıklar olduğu da istatistiksel olarak ortaya çıkmaktadır ($p<0,05$). Bununla birlikte diğer alt boyutlarla okudukları program arasında anlamlı farklılık olmadığı için tabloda yer verilmemiştir.

Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında, açıklayıcı bilgi alt boyut açısından Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}$=1,90), Sağlık Yüksekokulu öğrencilerine ($\bar{X}$=2,15), İ.İ.B.F. öğrencilerine ($\bar{X}$=2,10) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerine ($\bar{X}$=2,02) göre daha az bilişüstü farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Yine Tablo 3.3. incelendiğinde açıklayıcı bilgi alt boyut açısından Fen SYO öğrencilerinin ($\bar{X}$=2,15) MYO öğrencilerine ($\bar{X}$=1,98) göre daha yüksek düzeyde bilişüstü farkındalığa sahip oldukları görülmektedir.

		N	$\bar{X}$	ss	p	Anlamlılık
Açıklayıcı Bilgi	İktis. İdar. Bil. Fak.	211	2,100	0,533	**0,000**	Bonferroni Fen Edebiyat Fak. ile İİBF, Eğitim Fak. ve SYO arasında ve MYO ile SYO arasında
	Eğitim Fakültesi	613	2,020	0,481		
	Meslek Yüksekokulu	360	1,982	0,531		
	Fen Edebiyat Fakültesi	196	1,861	0,548		
	Sağlık Yüksekokulu	125	2,155	0,601		
	Toplam	1505	2,013	0,525		
Durumsal	İktis. İdar. Bil. Fak.	211	2,164	0,616	**0,000**	Bonferroni

Bilgi	Eğitim Fakültesi	613	2,074	0,553		Fen Edebiyat Fak. ile İİBF, Eğitim Fak., SYO ve MYO arasında
	Meslek Yüksekokulu	360	2,086	0,668		
	Fen Edebiyat Fakültesi	196	1,901	0,625		
	Sağlık Yüksekokulu	125	2,220	0,831		
	Toplam	1505	2,079	0,631		
Planlama	İktis. Idar. Bil. Fak.	211	2,348	0,631	**0,000**	Bonferroni İİBF ve Eğitim Fak ile SYO, MYO ve Fen Edebiyat Fak. arasında
	Eğitim Fakültesi	613	2,306	0,560		
	Meslek Yüksekokulu	360	2,162	0,595		
	Fen Edebiyat Fakültesi	196	2,107	0,642		
	Sağlık Yüksekokulu	125	2,140	0,563		
	Toplam	1505	2,238	0,596		
Değerlendirme	İktis. İdar. Bil. Fak.	211	2,258	0,598	**0,000**	Bonferroni Eğitim Fak.ve SYO ile MYO ve Fen Edebiyat Fak. arasında
	Eğitim Fakültesi	613	2,396	0,570		
	Meslek Yüksekokulu	360	2,201	0,655		
	Fen Edebiyat Fakültesi	196	2,090	0,605		
	Sağlık Yüksekokulu	125	2,362	0,806		
	Toplam	1505	2,287	0,631		
Genel Bilişüstü Farkındalık	İktis. İdar. Bil. Fak.	211	2,226	0,426	**0,000**	Bonferroni Fen Edebiyat Fak. ile İİBF, Eğitim Fak., ve SYO arasında
	Eğitim Fakültesi	613	2,227	0,425		
	Meslek Yüksekokulu	360	2,163	0,478		
	Fen Edebiyat Fakültesi	196	2,054	0,520		
	Sağlık Yüksekokulu	125	2,232	0,485		
	Toplam	1505	2,189	0,459		

df=4

Bulgulardan yola çıkarak, FEF öğrencilerinin öğrenen kişiler olarak kendileriyle, stratejileriyle ve performanslarını etkileyecek unsurlarla ve kendi yeterlilikleri hakkında diğer öğrencilere oranla daha fazla bilgiye sahip oldukları söylenebilir ki bu bilgi, birey tarafından bilişsel olaylarla ilgili olgu ve görüşleri ifade edebilmeyle ilgilidir. Aynı şekilde SYO öğrencilerinin bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlama, bilgiyi organize etmede, bilgileri hatırlamada, ne kadar iyi öğrendiğini kontrol etmede MYO öğrencilerine göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3.3. durumsal bilgi alt boyut açısından yorumlandığında, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}$=1,86), Sağlık Yüksekokulu öğrencilerine ($\bar{X}$=2,22), İ.İ.B.F. öğrencilerine ($\bar{X}$=2,16), MYO öğrencilerine ($\bar{X}$=2,08) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerine ($\bar{X}$=2,07) göre daha az bilişüstü farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Başka bir ifadeyle, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri bir işin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin yapıp yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapacağını diğer öğrencilere göre daha az bildiği söylenebilir.

Yine Tablo 3.3.'daki Bonferroni testi sonuçları, "planlama" alt boyutu açısından değerlendirildiğinde, farklı programlarda okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında İİBF ($\bar{X}$=2,34) ve Eğitim Fakültesi ($\bar{X}$=2,30) öğrencilerinin planlama puan ortalamalarının, MYO ($\bar{X}$=2,16), SYO ($\bar{X}$=2,14) ve Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{X}$=2,10) öğrencilerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durumda planlama alt boyutu bakımından daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip olan öğrencilerin çıktıları tahmin etme, stratejileri programlama ve deneme yanılmada daha başarılı oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, amaç belirleme ve bir öğrenme görevi için uygun bilişsel kaynaklar tahsis etme becerisine de sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3.3.'ten değerlendirme alt boyut açısından Eğitim Fakültesi ($\bar{X}$=2,39) ve SYO ($\bar{X}$=2,36) öğrencileri, İİBF ($\bar{X}$=2,25), MYO ($\bar{X}$=2,20) ve FEF ($\bar{X}$=2,09) öğrencilerine göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda Eğitim Fakültesi ve SYO öğrencilerinin performanslarını etkileyen görev özelliklerini ve kişisel yeteneklerini analiz etmede daha fazla farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Yapılan araştırma sonuçları şu şekilde sıralanabilir.

1. Erkek öğrenciler "hata ayıklama" bakımından bayan öğrencilere göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahiptir.

2. "Açıklayıcı bilgi" ve "durumsal bilgi" açısından, lisede sayısal alandan mezun olan öğrenciler sırasıyla eşit ağırlık ve sözel alan mezunlarına göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahiptirler. Ayrıca öğrenmeyi "planlama" açısından yabancı dil alanından mezun öğrenciler sırasıyla sayısal ve sözel alan mezunu öğrencilerine göre daha fazla bilişüstü farkındalığa sahiptirler.

3. "Açıklayıcı bilgi" açısından FEF öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri, SYO, İ.İ.B.F. ve Eğitim Fakültesi öğrencilerine daha düşüktür. Ayrıca, açıklayıcı bilgi alt boyut açısından SYO öğrencileri de MYO öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde bilişüstü farkındalığa sahiptirler. Aynı şekilde "Durumsal bilgi" alt boyut açısından, FEF öğrencileri SYO, İ.İ.B.F., MYO, ve Eğitim Fakültesi öğrencilerine oranla daha düşük bilişüstü farkındalığa sahiptiler. Bununla birlikte. İİBF ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin "planlama" puan ortalamalarının, MYO, SYO ve FEF öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Değerlendirme" açısından sonuçlar değerlendirildiğinde ise Eğitim Fakültesi ve SYO öğrencilerinin, İİBF, MYO ve FEF öğrencilerine göre bilişüstü farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öneriler

Genel bilişüstü farkındalık ve bilişüstünün alt boyutları bakımından öğrencilerin farkındalık ortalamalarının genelde düşük olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle yükseköğretime kadar ihmal edilmiş ya da yeterince geliştirilememiş olan bilişüstü becerilere dikkat çekmek gerekmektedir. Mevcut öğretim programlarında bilişüstü becerilere yer verilmesine rağmen öğrencilerde bu becerilerin geliştirilememiş olması öğretim programlarının bu kapsamda tam olarak uygulamadığı için yükseköğretim öncesi kademelerdeki öğretmenlerin bu konuya dikkati çekmek için seminer ve hizmet içi programlar düzenlenebilir. Üniversitelerde ise, öğretide bilişüstü stratejilerin kullanımına yer vererek ve bilişüstü bilgiyi destekleyici ortamlar yaratarak öğrencilerin bu alana yönelik farkındalık düzeyleri geliştirebilir.

Liselerde bölümler arası farklılıkları ortadan kaldırmak ve her alandaki öğrencilerde bilişüstü farkındalığı geliştirmek için ve dolayısıyla da üniversitede fakülte ve yüksekokullar arasındaki bilişüstü farkındalık düzeylerini her alanda yükseltmek için, bilişüstü becerilerinin doğal gelişim sonucunda kazanılmasını beklememek gerekir. Çünkü bilişüstü beceriler yavaş geliştiği için öğrencilerin bu beceriyi kazanması onu çok uzun zaman alacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin, öğrencilerin üst biliş becerilerini geliştirmelerinde doğrudan olarak yardım edecek şekilde öğretimi düzenlemeleri daha etkili bir yaklaşım olabilir.

Bilişüstü farkındalığın alt boyutlarının gelişim düzeyleri de çok farklılık göstermektedir. Her biri arasında bütünlük sağlanmaması etkili öğrenme için bilgiyi yönetmede yetersiz kalmaktadır.

Bilişüstü farkındalığın gelişimi, öğrencilerin "öğrenmeyi öğrenme" hakkında bilgi sahibi olmalarına bağlı olduğu için öğretim programlarında öğrenmeyi öğrenmeye yönelik stratejilere daha fazla yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice, 7*(2), 655-680.

Anderson, N .J. (2003). Metacognitive reading strategies increase L2 performance. *The Language Teacher Online,* 27(7), web: http://www.jalt-publications.org/tlt /articles/2003/07/anderson. 3 Mart 2011'de alınmıştır.

Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Sel Regulation and Other More Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation and Understanding. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: PegemA Yayınları.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist,* 34, 906-911.

Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Metacognition in educational theory and practice (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hall, K., Helen B., Julia M. (1999). Metacognition and Reading Awareness Among Samples of Nine Year-Olds in Two Cities. *Educational Research,* 41(1), 99-107.

Holden, Trudy G. ve Larry D. Yore (1996); "Relationships Among Prior Conceptual Knowledge, Metacognitive Awareness, Metacognitive Self-Management, Cognitive Style, Perception-Judgment Style, Attitude Toward School Science, Self-Regulation, And Science Achievement _n Grades 6-7 Students," ERIC Doküman No: ED395823, http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/.

Jacobs, J.E., Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist,* 22, 255-278.

Koutselini M. (1995). Metacognition: Conceptual Instruction. *Nea Pedia*, 74, 48-56.

Livingston, J. A. (2003). "Metacognition: An Overview," ERIC Doküman No: ED474273 web: ,http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content storage_ 01 /0000019b /80/1a/de/02.pdf**,** 20 Nisan 2011'de alınmıştır.

Louca, E. P. (2003). The Concept and Instruction of Metacognition. *Teacher Development,* 7(1), 9-30.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology* 8, 293-316.

Pintrich, P.R., Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, research, and Applications.* Upper Saddle River: Merrill Prentice-Hall.

Ridley, D.S., Schutz, P.A., Glanz, R.S. & Weinstein, C.E. (1992). Self-regulated learning: the interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. Journal of Experimental Education, 60 (4), 293-306.

Rubin, J. (1987). *Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology*. New Jersey: Prentice Hall.

Schraw, G., Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive theories, *Educational Psychology Review*, 7, (4) 351-371.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26* (1-2), 113-125.

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. Research in Science Education, 36(1-2), 111.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.

Taylor, S. (1999). Better learning through better thinking: Developing students' metacognitive abilities. *Journal of College Reading and Learning*, 30(1), 34-46.

Thomas, G.P., Mee, D. A (2005). Changing Learning Environment to Enhance Students' Metacognition in Hong Kong Primary School Classrooms. *Learning Environment Research*, 8, 221-243.

Welton, A.D., Mallan, J.T. (1975). *Children and Their World. Strategies for Teaching. Boston:* Mifflin Company.

Wilson, J. (1999). *Defining metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Melbourne.

Yavuz, D. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

YENİ İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİÖĞRETİM PROGRAMI İLE İLGİLİ TAMAMLANMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN 5N 1K SORULARIYLA İRDELENMESİ

Meral CANSIZ AKTAŞ
Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Matematik Bölümü, ORDU
cansizmeral@hotmail.com,
Devrim Yaşar AKTAŞ
Fatih Anadolu Lisesi, ORDU
dinardya@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 2005-2010 yılları arasında yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı ile ilgili olarak tamamlanmış lisansüstü tezlerindeki eğilimleri belirlemektir. Çalışma, doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda 76 adet lisansüstü tez 5N-1K soruları kullanılarak incelenmiştir. Doküman analizi sonucunda, araştırmacıların çalışmalarını öğretim programının öğelerine veya bütününe, yeni öğretim materyallerine veya öğretim programını önceki öğretim programı veya diğer ülkelerin öğretim programları ile karşılaştırmaya odaklanarak yürüttükleri sonucuna varılmıştır. Tamamlanan tez sayısının 2008 yılına kadar arttığı, sonraki yıllarda azalmaya başladığı, bölgelere ve bölgeler içinde illere homojen dağılmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmacıların nicel araştırma desenini, özellikle betimsel araştırma türlerinden biri olan tarama yöntemini ve veri toplama metodu olarak anket kullanımını daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırma amaçlarının ise belirlemek, yeni yöntem ve yaklaşımlar, programı değerlendirmek, öğretim materyalleri ve karşılaştırma şeklinde adlandırılan temalar altında toplanabildiği anlaşılmıştır. Ek olarak incelenen tezlerin yazarlarının büyük çoğunluğunun aynı zamanda öğretmen olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yeni öğretim programı araştırmalarında eğilimler, yeni ilköğretim matematik öğretim programı, lisansüstü tezler, 5N-1K soruları.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine trends in completed thesis between the years 2005 and 2010 on new primary school mathematics curriculum in Turkey. The study was conducted by using document analyses method. In this context, 76 graduate theses was examined by using 5W-1H questions. After the document analysis it was concluded that the researchers conducted their studies by focusing on the items or the whole of the curriculum, the new teaching materials, comparing the curriculum with the previous curriculum or the curriculums of other countries. It was understood that the number of completed theses increased until 2008 and began to decrease in subsequent years, didn't show a homogeneous distribution when taken into consideration regions and the cities within these regions. Additionally it was understood that researchers mostly preferred using quantitative research design, descriptive methods especially surveys. It was understood that the aims of these researches could be classified by using five themes called determining, the new methods and approaches, assessing the curriculum, teaching materials and comparing. In addition, it was concluded that a large majority of the investigated graduate theses authors' were teachers at the same time.

Key Words*:* Trends in new curriculum researches, new mathematics curriculums, *graduate theses*, 5W-1H questions.

1. GİRİŞ

Son yıllarda bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak yaşanan gelişmeler eğitim alanını da etkilemiş ve ülkeler öğretim programlarını çağın gereksinimlerine uygun hale getirmek için çağdaş öğrenme teorilerinin de etkisiyle köklü değişiklikler yapma yoluna gitmişlerdir. Ülkemizde de yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya konulmuştur.

Yapılan bu değişim ile öğrenci, öğretmen, veli, yönetici ve müfettişler birçok yenilik ile karşı karşıya kalmışlardır. İşte bu durumlar birçok eğitim araştırmacısı için yeni bir çalışma alanına zemin hazırlamıştır. Şu ana kadar yapılan çalışmalarda neyin, ne zaman, nerede, nasıl, niçin ve kim tarafından araştırıldığının belirlenmesi önemlidir. Çünkü böylelikle hangi boşlukların kaldığı belirlenecek ve elde edilecek sonuçlar çalışma yapılmayan bu alanlarda yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır. Bu sebeple öğretim programının uygulamaya koyulduğu yıldan itibaren tamamlanan tezler incelenmiştir. Çalışmanın kapsamında yalnız tezlere yer verilmesinin sebebi ilgili konuyu ele alan çalışmaların tez kapsamında daha ayrıntılı olarak ele alındığının düşünülmesidir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı ile ilgili tamamlanan lisansüstü tezlerdeki eğilimleri belirlemektir. Böylece yapılan çalışmalar ile ilgili olarak okuyucunun haberdar olması sağlanacaktır. Bilindiği gibi bir konu ile ilgili haber vermek için kullanılan en geçerli yöntem 5N-1K yöntemidir. Bu kural, “ne”, “ne zaman”, “nerede”, “nasıl”, “neden(niçin)” ve “kim” sorularına göre haberin oluşturulması demektir (MEB, 2007).

Yapılan literatür taramasında ilköğretim matematik öğretim programı ile ilgili olarak yürütülen çalışmaları konu alan yalnız bir araştırma olduğu belirlenmiştir. Kablan (2011), ilgili araştırmasında ilköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesi ile ilgili yapılan 52 çalışmayı (ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler, bilimsel kongrelerde sunulan ve basılı kitapta yayınlanan bildiriler ile ulaşılan tezler) çeşitli değişkenler açısından sistematik bir şekilde incelemiştir. Araştırmanın sonucunda inceldiği çalışmaların büyük bir kısmının yüksek lisans tezi olduğunu, önemli bir kısmının genel tarama deseninde, nicel yöntemlerle, anket türü veri toplama araçlarıyla ve görüş almak amacıyla, örneklemlerin önemli bir kısmının öğretmenlerden oluşacak şekilde tamamlandığını belirtmiştir. Sözü edilen bu çalışmada yalnız öğretim programını değerlendirmeye yönelik çalışmaların incelendiği ifade edilmiştir. Öğretim programı ile ilgili diğer konuların da araştırılmasını konu alan çalışmaların incelenmesinin önemlilik arz etmesi nedeniyle araştırmamızın bu alandaki boşluğun doldurulmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Böylelikle çalışma yapılmamış olan alanlar altı temel soru (5N-1K) ile mümkün olduğunca geniş bir yelpazede belirlenerek yeterli sayıda çalışma yapılmamış alanlar için ilerde planlanacak çalışmalara ışık tutulmuştur.

1. 1. Problem Durumu

Bu araştırmada belirlenen amaca bağlı olarak, ülkemizde 2005-2010 yılları arasında ilköğretim matematik dersi öğretim programı ile ilgili olarak tamamlanan tezler için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ne araştırıldı?
2. Ne zaman araştırıldı?
3. Nerede araştırıldı?
4. Nasıl araştırıldı?
5. Neden(Niçin) araştırıldı?

6. Kim araştırdı?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada analitik araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu anlamda Türkiye'de yeni ilköğretim matematik öğretim programları ile ilgili olarak altı yıl boyunca (2005-2010) tamamlanmış lisansüstü tezler incelenmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda Yükseköğretim Kurulundaki (YÖK) Ulusal Tez Merkezi ve üniversitelerin kütüphaneleri taranarak76 adet tez belirlenmiştir. Doküman analizi sonucunda bu tezler 5N-1K sorularına (ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden (niçin) ve kim) göre Ek 1'de verilen ölçütler doğrultusunda analiz edilmiştir.

Uygulamaya konan matematik öğretim programında (MEB, 2005a; MEB, 2005b) kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört öğe yer almaktadır. Öğretim programının öğelerinin birbirini etkilemesi elbette kaçınılmazdır. Bu sözü edilen öğelerin birbirinden bağımsız düşünülemeyeceği yani öğelerden herhangi birinde yapılan değişikliğin diğer öğeleri etkileyebileceği anlamına gelmektedir. Bu nedenle araştırmada "ne araştırıldı?" sorusu için analiz yapılırken baskın olarak üzerinde durulan öğeye kodlama yapılmıştır. "Ne zaman araştırıldı?" sorusu tezlerin tamamlandığı yıl, "Nerede araştırıldı?" sorusu araştırma örnekleminin alındığı il(ler) ve ait oldukları coğrafi bölge dikkate alınarak cevaplandırılmıştır. "Nasıl araştırıldı?" sorusu ise tezlerde kullanılan araştırma türünün, yöntemin, veri toplama metotlarının ve çalışılan örneklemin (örneklemin kimlerden oluştuğu) belirlenmesi ile cevaplandırılmıştır. Araştırma yöntemi ile ilgili ölçütlerin oluşturulmasında Çepni (2007), veri toplama metodu ile ilgili ölçütlerin oluşturulmasında Ulutaş ve Ubuz (2008) ve Baki vd. (2011) tarafından belirlenen kategoriler kullanılmıştır. Diğer taraftan "Neden (niçin) araştırıldı?" sorusu tezlerde yer alan "çalışmanın amacı" bölümlerinin verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama (Yıldırım ve Şimşek, 2005) yoluyla analiz edilmesi ile cevaplandırılmıştır. Son olarak "Kim araştırdı?" sorusu için tez yazarının çalışmanın tamamlandığı yılda hangi görevde bulunduğu belirlenmiştir.

Kategorileştirme esnasında incelenen bir çalışma bir temel başlık altında bulunan iki veya daha fazla kategoriyi kapsıyorsa, her bir kategoride ele alınmıştır. Örneğin, bir çalışma veri toplama aracı başlığı altında hem anket hem mülakat kullanılarak gerçekleştirilmiş ise her iki kategoriye de dâhil edilmiştir ("yalnız …" ifadesi kullanılan durumlar hariç). Bu sebepten bulgular bölümünde bazı frekansların, toplam tez sayısını geçmesi normaldir. Kodlamada geçerliliği sağlamak amacıyla veriler her iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda kodlanmış ve iki kodlama arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Ülkemizde 2005-2010 yılları arasında tamamlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi sonucunda, yeni ilköğretim matematik öğretim programına odaklanan 76 adet tezin tamamlandığı belirlenmiştir. Düzey açısından inceleme yapıldığında birinci kademe ve ikinci kademe öğretim programını ele alan çalışmaların birbirine yakın sayıda olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1. Düzeye Göre Dağılım

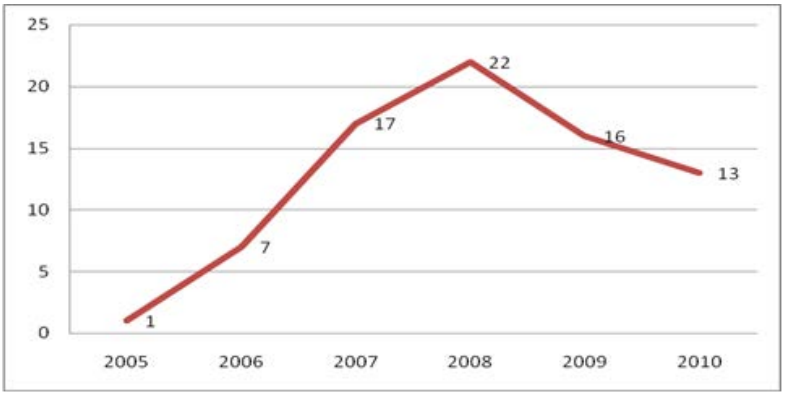
Düzey	f	%
1-5. sınıflar	37	48,7
6-8. sınıflar	34	44,7
1-8. sınıflar		6,6

"Ne araştırıldı?" sorusu tezlerde öğretim programı ile ilgili olarak neye odaklanıldığı dikkate alınarak cevaplandırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir. Bu veriler incelenen tezlerde daha çok öğretim programının bütününe, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme öğelerine odaklanılarak çalışıldığını göstermektedir.

Tablo 2. Odak noktasına göre dağılım

Odak Noktası	f	%
Yalnız kazanımlar	3	3,9
Yalnız belli bir içerik	4	5,3
Yalnız öğrenme-öğretme süreci	18	23,7
Yalnız ölçme değerlendirme	16	21,1
Öğretim programının bütünü	28	36,8
Öğretim materyalleri	7	9,2
Karşılaştırma	4	5,3

"Ne zaman araştırıldı?" sorusu incelenen tezlerin tamamlandığı yıl dikkate alınarak cevaplandırılmış ve elde edilen bulgular Şekil 1'de verilmiştir. Bu veriler tamamlanan tez sayısının 2008 yılına kadar her geçen yıl arttığını, bu yıldan sonra ise azalmaya başladığını göstermektedir.



Şekil 1. Lisansüstü tezlerin tamamlandığı yıla göre dağılımı

"Nerede araştırıldı?" sorusu incelenen tezlerde örneklemin alındığı il ve ilin ait olduğu coğrafi bölgeye göre kategorileştirme yapılarak çözülmüş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Örneklemin alındığı il ve coğrafi bölgeye göre dağılım

Bölge	İller	f	%
Marmara Bölgesi	Istanbul	9	23,7
	Bursa	4	
	Sakarya	2	
	Kocaeli	1	
	Edirne	1	
	Çanakkale	1	
Ege Bölgesi	Afyonkarahisar	5	17,1
	İzmir	3	
	Denizli	1	
	Muğla	2	
	Manisa	1	
	Kütahya	1	

İç Anadolu Bölgesi	Ankara	4	15,8
	Konya	4	
	Eskişehir	4	
Doğu Anadolu Bölgesi	Van	5	11,8
	Elazığ	2	
	Erzurum	1	
	Kars	1	
Karadeniz Bölgesi	Trabzon	3	9,2
	Bolu	2	
	Amasya	1	
	Çorum	1	
Akdeniz Bölgesi	Adana	4	5,3
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Batman	1	1,3
Karma (Farklı bölgelerden iller)		8	10,5

Yapılan inceleme sonucunda en çok çalışmanın Marmara ve Ege bölgesinden alınan iller üzerinde tamamlandığı anlaşılmıştır. Buna karşın Güneydoğu Anadolu Bölgesinden alınan örneklemler üzerinde yalnızca bir çalışmanın yürütüldüğü belirlenmiştir. Bölgeler için inceleme yapıldığında ise örneklemlerin seçildiği illerin homojen bir dağılım göstermediği, aynı illerde tekrar eden çalışmaların var olduğu ve herhangi bir bölgeye ait illerin birçoğundan örneklem alınmadığı anlaşılmaktadır.

"Nasıl araştırıldı?" sorusu tezlerde kullanılan araştırma türünün, yöntemin, veri toplama metotlarının ve çalışılan örneklemin (örneklemin kimlerden oluştuğu) belirlenmesi ile cevaplandırılmıştır. Tablo 4'te kullanılan araştırma türüne göre dağılım verilmektedir. Buna göre tezlerin büyük çoğunluğunun nicel araştırma türü kullanılarak tamamlandığı görülmektedir.

Tablo 4. Araştırma türüne göre dağılım

Araştırma türü	f	%
Nicel	45	59,2
Karma	19	25
Nitel	12	15,8

Tablo 5'te tez sayısının kullanılan yönteme göre dağılımı verilmektedir. Tablo 5 incelendiğinde, tezlerin büyük çoğunluğunda(%75) yalnız betimsel yöntemin, betimsel yöntem türlerinden ise alan tarama yönteminin(%75,4) yazarlar tarafından tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Kullanılan yönteme göre dağılım

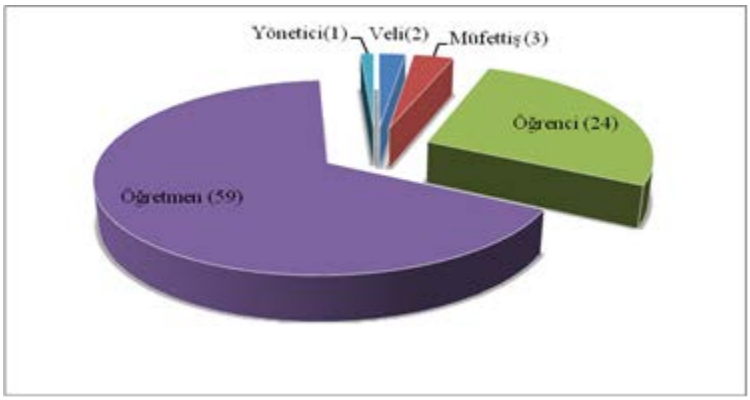
Yöntem		f
Yalnız betimsel	Alan tarama	43
	Özel durum	7
	Belirtilmemiş	6
	Karşılaştırmalı	1
Yalnız deneysel	Yarı deneysel	8
Yalnız analitik	Doküman Analizi	1
Karma		6
Belirtilmemiş		4

Tezlerin kullanılan veri toplama metoduna göre analiz edilmesi sonucunda Tablo 6 oluşturulmuştur. Buradan tezlerin büyük çoğunluğunda (%76,3) anket metodu kullanımının tercih edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca anketten sonra en çok tercih edilen veri toplama metodunun mülakat olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 6. Kullanılan veri toplama metoduna göre dağılım

Veri Toplama Metodu	f	%
Anket	58	76,3
Mülakat	22	28,9
Başarı testi	12	15,8
Kaynak taraması	11	14,4
Gözlem	9	11,8

Tezlerin örneklemin alındığı gruba göre analiz edilmesi sonucu Şekil 2 elde edilmiştir. Bu şekildeki veriler, tezlerin büyük çoğunluğunda öğretmenler ile çalışıldığını göstermektedir. Bunu öğrencilerin örneklemde yer aldığı çalışmaların izlediği, ayrıca daha az olmakla birlikte müfettiş, veli ve yöneticilerle yürütülen çalışmaların var olduğu da dikkat çekmektedir.



Şekil 2. Çalışılan örnekleme göre dağılım

"Neden (niçin) araştırıldı?" sorusu tezlerin amacının belirtildiği bölümlerin kodlanması yoluyla cevaplandırılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda "belirlemek", "öğretim programını değerlendirmek", "yeni yöntem ve yaklaşımlar", "öğretim materyalleri" ve "karşılaştırma" şeklinde adlandırılan 5 tema oluşturulmuştur.

Tablo 7. Belirlemek Temasına Ait Kodlar/ Alt Kodlar

Kodlar /Alt kodlar				Örnek ifade (araştırmanın amacının belirtildiği bölümden)
Öğretmen	Görüşler	Genel	15	*Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin tespit edilip…*
		Sorunlar	7	*Matematik programının … aksaklık ve eksiklikleri konusunda öğretmenlerin görüşlerini almak*
		Çeşitli değişkenler	2	*Öğretmenlerin öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek*
		Öneriler	2	*Öğretmenlerin matematik dersinin işlenişi sırasında yaşadıkları sorunları ve …çözümü için önerilerini belirlemek*
		Başarı	1	*Programın amaç gerçekleştirme başarısını öğretmen görüşleri bağlamında……betimlemek*
	Yeterlilikler		4	*…programda yer alan öğrenme alanlarının öğretimine yönelik*

			yeterlilikleri belirlemek
	Algılar	4	*...sınıf öğretmenlerinin matematik programına ilişkin algılarını belirlemek*
	Değişim	2	*...öğretim programı hakkındaki görüşlerinde meydana gelen değişimleri ortaya çıkarmak*
	Öz yeterlilik	3	*Öğretmenlerin öğretim programının uygulanma süreci hakkındaki öz yeterlik inanışlarını incelemek*
	Endişe	1	*Öğretmenlerin yeni öğretim programı hakkındaki endişelerini incelemek…*
Öğrenci	Görüşler	2	*Öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlar hakkında öğrenci ve ... görüşlerini belirlemek*
	Algılar	2	*Öğretim programının öğrencilerin ..., algılarını, ... nasıl etkilediğini …belirlemek*
	Hata/öğrenme kaybı	2	*...öğrencilerde yaz tatili süresince herhangi bir öğrenme kaybı gerçekleşip gerçekleşmediğini ....sınamak*
	Başarı	1	*Öğretim programının öğrencilerin ..., problem çözme başarılarını nasıl etkilediğini ... belirlemek*
	Tutum		*Öğretim programının öğrencilerin problem çözme tutumlarını nasıl etkilediğini ve ... belirlemek*
	Beceri		*Öğretim programının öğrencilerin.... problem çözme aşamalarını kullanabilme becerilerini belirlemek*

Tablo 7'de "belirlemek" temasına ait kodlar, alt kodlar ve tezlerden orijinal alıntılama yoluyla elde edilen örnek ifadelere yer verilmektedir. Bu tablo incelendiğinde, öğretmenlerin yeni öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen çalışma sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Burada öğretmenlerin görüşlerinin çoğunlukla öğretim programının geneli ile veya yaşanan sorunlar ile ilgili olmak üzere alındığı dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yeterliliklerinin, algılarının, endişelerinin vb. belirlenmesi için yürütülen çalışmalar da söz konusudur. Diğer taraftan daha az sayıda olmak üzere öğrencilerin yeni öğretim programına yönelik görüşlerini, algılarını vb. belirlemek üzere yürütülen çalışmalar da mevcuttur.

Tablo 8. Yeni Yöntem ve Yaklaşımlar Temasına Ait Kodlar/Alt Kodlar

Kodlar/Alt Kodlar		f	Örnek ifade (araştırmanın amacının belirtildiği bölümden)
Uygulama süreci	Ortaya koyma/inceleme	5	*... programa uygun öğrenme ortamlarını nasıl oluşturduklarını ve bu ortamların yapısalcı öğrenme yaklaşımını ne kadar yansıttığını ortaya çıkarmak*
	Karşılaşılan sorunlar	4	*Müfredattaki öğretim tekniklerinin uygulanma sürecinde karşılaşılan zorlukları belirlemek*
	Çeşitli değişkenler açısından karşılaştırma	3	*...aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*
	Sınıf içi gözlemlerini sunmak	2	*....matematik sınıfının bir ünite süresince gözlemlerini sunmak ve açıklamak*
	Hedefe ulaşıp ulaşmadığı	1	*...portfolyonun tam olarak istenen hedeflere ulaşıp ulaşmadığına bakmak...*
	Yapılan yanlışlar	1	*...uygulamada yapılan yanlışları ortaya çıkarmak*
Başarıya etkisi		8	*Programda yer alan tamsayılar ile ilgili etkinliklerin öğrencilerin başarısına etkisini belirlemek*
Duyuşsal özelliklere etkisi		7	*...yapılan değişikliklerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye etkisini araştırmak*
Kalıcılığı		1	*Bazı konuların öğretilmesinde kullanılan etkinliklerin.. ve kalıcılığını araştırmak*

Tablo 8'de yeni yöntem ve yaklaşımlar temasına ait kodlar, alt kodlar ve tezlerden orijinal alıntılama yoluyla elde edilen örnek ifadelere yer verilmektedir. Buradaki veriler incelendiğinde öğretim programı değişikliğinin beraberinde getirdiği yeni yöntem ve yaklaşımların uygulanma sürecinde yaşananları, bu yöntem ve yaklaşımların başarıya, duyuşsal özelliklere etkisini araştırmak amacıyla çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalarda daha çok uygulama sürecinde yaşananları (öğretmenlerin yapısalcı öğrenme yaklaşımını yansıtan ortam oluşturma durumlarını, uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukları) belirlemenin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretim programı ile getirilen değişikliklerin başarıya, duyuşsal özelliklere ve kalıcılığa etkisini ortaya koymak amacıyla tamamlanan çalışmalar da söz konusudur.

Tablo 9. Öğretim Programını Değerlendirmek Temasına Ait Kodlar/ Alt Kodlar

Kodlar/Alt Kodlar			Örnek ifade (araştırmanın amacının belirtildiği bölümden)
Görüşlere göre	Öğretmen	15	*Programın öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*
	Öğrenci	3	*Matematik programını ... ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmek*
	Veli	1	*Matematik programını veli görüşleri doğrultusunda çeşitli değişkenler açısından incelemek*
	Müfettiş	1	*Öğretim programını ... ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek*
	Yönetici	1	*Öğretim programını ....okul yöneticilerinin görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek*
Yapılandırmacı öğrenme açısından		2	*Programın yapılandırmacı öğrenme ortamı açısından değerlendirilmesi ve...*

Tablo 9'da öğretim programını değerlendirme temasına ait kodlar, alt kodlar ve tezlerden orijinal alıntılama yoluyla elde edilen örnek ifadelere yer verilmektedir. Bu veriler öğretim programını değerlendirmek için yapılan çalışmaların çoğunluğunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirme yapma amacıyla yürütüldüğünü göstermektedir. Bunun yanında daha az sayıda olmak üzere öğretim programını öğrenci, veli, müfettiş ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirme amacıyla yürütülen çalışmalarda mevcuttur. Ayrıca öğretim programını yapılandırmacı öğrenme ortamı açısından değerlendirme amacı ile tamamlanan çalışmaların da var olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Öğretim Materyalleri Teması Altındaki Kodlar/Alt Kodlar

Kodlar/Alt Kodlar		f	Örnek ifade (araştırmanın amacının belirtildiği bölümden)
Değerlendirme	Belli ölçütlere göre	2	*Programa göre hazırlanmış ders kitaplarını değerlendirmek (Proje 2061 ölçütlerine göre)*
	Öğretmen görüşlerine göre	2	*Programa göre hazırlanmış temel öğretim materyallerini öğretmen ve .... görüşleri doğrultusuna değerlendirmek*
	Öğrenci görüşlerine göre	2	*Ders kitabı ve yardımcı materyalleri....özellikleri açısından ... ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirmek*
	Uzman görüşlerine göre	1	*Programa göre hazırlanmış temel öğretim materyallerini... ve uzman görüşleri doğrultusuna değerlendirmek*
Görüş belirleme	Öğretmen	4	*Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşlerini belirlemek*
	Öğrenci	1	*Kitapların içeriği ile ilgili (öğrenci) görüşleri elde etmek*
Kullanılma durumunu belirleme		1	*Öğretmenlerin programda belirtilen öğretim materyallerini kullanma durumlarını ve ... belirlemek*
Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye etkisini belirleme		1	*Kitapların içeriği ile ilgili ....yapılan değişikliklerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye etkisini araştırmak*

Tablo 10'da öğretim materyalleri (ders kitabı, kılavuz kitaplar vb.) temasına ait kodlar, alt kodlar ve tezlerden orijinal alıntılama yoluyla elde edilen örnek ifadeler yer almaktadır. Buradaki veriler incelendiğinde söz konusu öğretim materyallerini belli bir grubun görüşlerine (öğretmen, öğrenci vb.) göre veya belli ölçütlere göre değerlendirme, öğretim materyalleri ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirleme amacıyla çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca daha az sayıda olmak üzere bu materyallerin kullanılma durumlarını ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye etkisini ele alan çalışmalar da söz konusudur.

Tablo 11. Karşılaştırma Teması Altındaki Kodlar

	f	Örnek ifade (araştırmanın amacının belirtildiği bölümden)
Diğer ülkelerin programları ile	3	*Türkiye, Singapur ve Ingiltere ilköğretim programlarını karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklarını belirlemek*
Önceki program ile	1	*Yeni matematik programı ile önceki programın farklılıklarını incelemek*
Standartlar ile	1	*Sayılar öğrenme alanı kazanımlarını NCTM standartları ... ile karşılaştırmak*

Tablo 11'de karşılaştırma temasına ait kodlar ve tezlerden orijinal alıntılama yoluyla elde edilen örnek ifadelere yer verilmektedir. Bu veriler incelendiğinde yeni öğretim programını Singapur, İngiltere gibi diğer ülkelerin öğretim programlarıyla, önceki öğretim programı ile veya NCTM standartları ile karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla yürütülen çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır.

"Kim araştırdı?" sorusu çalışmanın yürütüldüğü sırada yazarın ne pozisyonda çalıştığının belirlenmesi ile cevaplandırılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. Yazarın Görevine Göre Dağılım

Yazar	f	%
Öğretmen	56	73,7
Araştırma görevlisi	13	17,1
Öğretim görevlisi	2	2,6
Yalnız lisansüstü öğrenci	1	1,3
Diğer (Koordinatör)	1	1,3
Bilgi yok	3	3,9

Tablo 12'deki veriler tez yazarlarının büyük çoğunluğunun (%73,7) öğretmen olarak görev yaptığını göstermektedir. Bununla birlikte daha az sayıda olmak üzere araştırma görevlisi, öğretim görevlisi vb. olarak görev yapmakta olan kişiler tarafından tamamlanan tezlerin de olduğu dikkat çekmektedir.

4. TARTIŞMA

Yapılan inceleme sonucunda birinci kademe (1-5. Sınıflar) ile ikinci kademe (6-8. Sınıflar) ilköğretim matematik öğretim programı üzerine yürütülen tezlersin sayıca birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. "Ne araştırıldı?" sorusunu cevaplamak amacı ile yapılan analiz sonucunda, öğretim programının bütün olarak ele alındığı çalışmaların ön planda olduğu belirlenmiştir. Buradan öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme öğelerine odaklanan çalışma sayısının, kazanım ve içerik öğelerine odaklanan çalışma sayısından oldukça fazla olduğu anlaşılmıştır. Yine sayıca az olmakla birlikte öğretim programı değişikliği sonrası geliştirilen öğretim materyallerini ve

ülkemiz öğretim programını Singapur, İngiltere gibi diğer ülkelerin öğretim programları ile veya NCTM standartları ile karşılaştıran çalışmaların yürütüldüğü ortaya çıkmıştır.

"Ne zaman araştırıldı?" sorusunu cevaplandırmak için yapılan analiz sonucunda tamamlanan tez sayısının 2008 yılına kadar her geçen yıl arttığı, bu yıldan sonra azalmaya başladığı anlaşılmıştır. Benzer olarak Kablan (2011), çalışma sayısının öğretim programının pilot okullarda uygulandığı dönemde (2004-2005 eğitim-öğretim yılı) az olduğunu ancak 2005-2006 eğitim-öğretim yılında çalışma sayısının iki kat arttığını, 2006-2007 eğitim-öğretim döneminden itibaren çalışma sayısının kademeli olarak azaldığını ifade etmiştir. Bu çalışmada verilerin farklı sonuçlar göstermesi Kablan'ın (2011) çalışmasında ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler, bilimsel kongrelerde sunulan ve basılı kitapta yayınlanan bildiriler ile ulaştığı tezleri incelemiş olmasından ve çalışmasının kapsamına yalnızca öğretim programının değerlendirilmesine yönelik araştırmaları dahil etmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

"Nerede araştırıldı?" sorusunu cevaplandırmak için yapılan analiz sonucunda Marmara bölgesinden alınan iller üzerinde yürütülen çalışma sayısının diğer bölgelerde yürütülen çalışma sayısından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Tamamlanan tez sayısı açısından bakıldığında bölgeler arasındaki sıralamanın Marmara, Ege, İç Anadolu, Doğu Anadolu, Karadeniz, Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Bölgeler içinde inceleme yapıldığında tez sayısının tamamlandığı illere göre homojen dağılım göstermediği, bazı illerde daha fazla çalışma yürütüldüğü belirlenmiştir. Örneğin Marmara bölgesindeki illerden alınan örneklemler üzerinde tamamlanan çalışmaların yarısının İstanbul ilinde, Akdeniz bölgesindeki tüm çalışmaların Adana ilinde yürütüldüğü anlaşılmıştır. Bu aynı zamanda her bölgede çalışma yürütülmeyen iller olduğu anlamına da gelmektedir.

"Nasıl araştırıldı?" sorusunun cevaplandırılması için yapılan analiz sonucunda incelenen tezlerin yarıdan fazlasının nicel araştırma türü, yalnız betimsel yöntem ve bu türe ait alan tarama yöntemi kullanılarak tamamlandığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, Kablan'ın (2011) çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir. Ayrıca incelenen tezlerde yorumlayıcı araştırma yöntemlerinden aksiyon araştırması (araştırmacı öğretmen yöntemi), etnografik ve fenomonografik yöntemin kullanımına yer verilmediği anlaşılmıştır. Tablo 12'de gösterilen verilere dayalı olarak tez yazarlarının Milli Eğitim Bakanlığında görevli öğretmenler olduğu dikkate alındığında bu bulgunun oldukça dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Zira araştırmacı öğretmen yöntemi, eğitim-öğretim sürecinin özel bir durumunda ortaya çıkan bir problemi belirleyip, uygulama sürecinde yaşananları tespit etmeyi ve farklı veri toplama kaynakları kullanarak çözümler getirmeyi amaçlamaktadır (Cohen ve Manion, 1989). Bu durumda ilköğretimin farklı kademelerinde görev yapmakta olan tez yazarı öğretmenlerin yeni öğretim programı ile ilgili kendi uygulamaları yerine diğer öğretmenlerin yaşadıklarını veya düşündüklerini başka yöntemler ile (ağırlıklı olarak alan tarama yöntemi) araştırmayı tercih etmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak görülmektedir. Burada araştırmacılar geniş bir örneklemden veri elde etmek amacıyla böyle bir seçim yapmayı tercih etmiş olabilirler. İncelenen çalışmalarda yöntem olarak tarama yönteminin kullanılmasının bir sonucu olarak veri toplama metodu olarak çoğunlukla anket metoduna başvurulduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Kablan (2011), tarafından yürütülen araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu duruda ayrıca anket metodunun kolay ve hızlı bilgi toplanmaya olanak sağlaması, geniş örnekleme ulaşma fırsatı vermesi, ekonomik olması ve elde edilen verilerin kolaylıkla analiz edilmesine imkan sağlaması gibi özelliklerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Zira Türkiye'de eğitim alanındaki araştırmalardaki eğilimleri belirlemek amacıyla yürütülen çeşitli çalışmaların (Ulutaş ve Ubuz , 2008; Baki vd., 2011; Sözbilir vd., 2012; Göktaş, vd. 2012) sonuçları da aynı noktayı işaret etmektedir. Diğer taraftan çalışmaların örneklemlerini ağırlıklı olarak öğretmenlerin oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç Kablan'ın (2011) çalışmasının sonuçları ile de

örtüşmektedir. Burada araştırmacıların öğretmenleri programın ilk elden kullanıcıları olarak görmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmalar daha fazla olmak üzere veli, yönetici ve müfettişlerin örneklemde yer aldığı çalışmaların da tamamlandığı anlaşılmıştır.

Bal (2009), yeni ilköğretim programları üzerine yürütülen çalışmaların genellikle öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek, programın uygulama süreçlerini irdelemek vb. amaçlarla yürütüldüğünü belirtmektedir. Bu çalışmada da "Neden araştırıldı?" sorusunun cevaplandırılması için yapılan içerik analizi sonucunda "belirlemek", "yeni yöntem ve yaklaşımlar", "öğretim programını değerlendirmek", "öğretim materyalleri" ve "karşılaştırma" şeklinde isimlendirilebilecek beş tema oluştuğu ve amacı "belirlemek" teması altında değerlendirilebilecek tez sayısının (50 tez) daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Bu tezlerin çoğunluğunun (27 tez) öğretim programının geneli, aksaklık ve eksiklikleri vb. konularında öğretmenlerin görüşlerini belirlemek şeklinde amaçları olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca daha az sayıda olmak üzere öğretmenlerin yeterliliklerini, algılarını, değişimlerini vb. ve öğrencilerin görüş, algı, başarılarını vb. belirlemek amacıyla tamamlanan tezler olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan amacı "yeni yöntem ve yaklaşımlar" teması altında değerlendirilebilecek 32 tez, "öğretim programının değerlendirmek" teması altında değerlendirilebilecek 23 tez, "öğretim materyalleri" teması altında değerlendirilebilecek 14 tez ve "karşılaştırma" teması altında değerlendirilebilecek 5 tez olduğu anlaşılmıştır. "Yeni yöntem ve yaklaşımlar" teması altında değerlendirilen tezlerin daha çok söz konusu olan değişikliklerin uygulanma sürecine (16 tez), "öğretim programını değerlendirme" teması altında değerlendirilen tezlerin ise başta öğretmen olmak üzere (15 tez), öğrenci, veli, müfettiş ve yönetici görüşlerine göre öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla yürütüldüğü belirlenmiştir. Burada yine öğretmen görüşlerine göre öğretim programını değerlendirmek amacıyla yürütülen tez sayısının daha fazla oluşunun, tezlerin örneklemlerinde daha çok öğretmenler ile çalışılmasının doğal bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca amacı "Öğretim materyalleri" teması altına alınan tezlerin daha çok yeni öğretim materyallerini (ders kitabı, kılavuz kitaplar vb.) belli ölçütlere, öğretmen, öğrenci veya uzman görüşlerine göre değerlendirmek, amacı "karşılaştırma" teması altına alınan tezlerin ise yeni öğretim programını diğer ülkelerin öğretim programları ile karşılaştırılmak için yürütüldüğü anlaşılmıştır.

"Kim araştırdı?" sorusunun cevaplandırılması için yapılan inceleme sonucunda tez yazarlarının büyük çoğunluğunun (%73,7) öğretmen olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sayıca daha az olmak üzere araştırma görevlileri, öğretim görevlileri vb. tarafından tamamlanan tezlerin de mevcut olduğu anlaşılmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada "Ne?" sorusunun cevaplandırılması için elde edilen bulgular tezlerde öğretim programının bütün olarak ele alınmasına dayalı olarak yürütülen çalışmaların ön planda olduğunu göstermiştir. Bunun yanında öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme öğelerine odaklanan çalışmaların diğer öğelere (kazanım ve içerik) odaklanan çalışmalardan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yine karşılaştırma amacı ile yapılan çalışmaların da sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Az sayıda çalışma yapıldığı saptanan bu öğeler ile ilgili olarak yürütülecek yeni çalışmalar aracılığı ile yaşananların belirlenmesi mevcut durumun ortaya koyulması ve gereken önlemlerin alınması açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırmada "Ne zaman?" sorusunun cevaplandırılması için elde edilen bulgular yeni matematik öğretim programları üzerine yürütülen çalışma sayısının 2008 yılına kadar kademeli olarak arttığını ve bu yıldan sonra azalmaya başladığını göstermiştir. Araştırmada "Nerede?" sorusunun

cevaplandırılması için elde edilen bulgular örneklemlerin alındığı illerin hem bölgeler içinde alındıkları iller bakımından hem de yedi coğrafi bölgeye dağılım açısından homojenlik göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda özellikle çalışma sayısının çok az olduğu bölgelerde (örneğin Güneydoğu Anadolu Bölgesi), her bölgede örneklem alınmayan illerde ve bu illere ait daha küçük yerleşim birimlerinde yeni çalışmaların yürütülmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca halen birleştirilmiş sınıf uygulaması devam eden okullarda öğretim programının uygulamalarını yansıtan çalışmaların planlanması gerekmektedir. Böylelikle yeni öğretim programlarının farklı gelişmişlik seviyesindeki yerlerdeki öğrenme ortamlarına yansımaları hakkında fikir sahibi olunabilecek ve yaşanan aksaklıkların ilgili makamlara ulaşmasına katkıda bulunulacaktır. Yine tüm bölgelerden alınan illerden oluşturulan örneklemler üzerinde yürütülecek çalışma sayısının, ilgili karşılaştırmalara fırsat sunacak olması nedeniyle artırılması önerilmektedir.

Araştırmada "Nasıl?" sorusunun cevaplandırılması için elde edilen bulgular tezlerin daha çok nicel araştırma türü, betimsel araştırma yöntemlerin alan tarama yöntemi kullanılarak ve örnekleme daha çok öğretmenleri dâhil ederek yürütüldüğünü ve veri toplama metodu olarak en çok anket kullanıldığını göstermiştir. Burada sunacağı faydaları görmemiz açısından, diğer araştırma yöntemleri ile yürütülecek farklı araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada "Neden?" sorusunun cevaplandırılması için elde edilen bulgular çalışmaların en çok çeşitli değişkenleri "belirlemek" (öğretmen-öğrenci görüş, algı, yeterlilik, endişe vb.) amacıyla yürütüldüğünü göstermiştir. Bunun yanında yeni yöntem ve yaklaşımların uygulama süreci hakkında bilgiler sunmak, öğretim programını değerlendirmek, öğretim materyallerini (öğretim programı değişikliği ile yazılan yeni ders kitapları, kılavuz kitaplar vb.) değerlendirmek ve öğretim programını karşılaştırmak (öğretim programını farklı ülkelerin öğretim programları, önceki öğretim programı ve belli standartlar ile) için de çalışmalar yürütüldüğü belirlenmiştir. Öte yandan öğretim programının literatürde geçen çeşitli program değerlendirme modellerine göre (Bkz. Uşun, 2009; Özdemir, 2009) değerlendirilmesi amacıyla herhangi bir çalışma yürütülmediği belirlendiğinden bu alanda da yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada "Kim?" sorusunun cevaplandırılması için elde edilen bulgular öğretim programı ile ilgili yürütülen tezlerin yazarlarının büyük çoğunluğunun aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığında görevli öğretmenler olduğunu ortaya koymuştur. Ancak öğretmenlerin araştırmalarını yürütürken araştırmacı öğretmen yöntemi yerine daha çok genel tarama yöntemini kullanmayı tercih ettikleri anlaşılmıştır. Burada öğretmenlerin araştırmacı kimliği ile uygulama sürecinde yaşadıklarını yansıtmalarına olanak sağlayacak olması nedeniyle ileride planlanacak çalışmalarda bu yöntemin de kullanılması önerilmektedir.

Bu çalışma yalnızca yeni matematik öğretim programları ile ilgili olarak yürütülen 2005-2010 yılları arasında tamamlanmış lisansüstü tezler ile sınırlıdır. Benzer çalışmaların yayınlanan makaleleri, sunulan bildirileri dikkate alarak yapılması ve öğretim programı değişikliği söz konusu olan diğer dersler ile ilgili olarak da yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca tamamlanan tezlerde ulaşılan sonuçları ve yapılan önerileri ortaya koyacak yeni çalışmaların yürütülmesinin de son derece faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Baki, A., Güven, B., Karataş, İ., Akkan, A. & Çakıroğlu, Ü. (2011). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmalarındaki eğilimler: 1998 ile 2007 yılları arası. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 57-68.

Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). Research Methods in Education (4th Ed.). London: Routledge.

Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayak, N., Baran, M. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 455-459.

Kablan, Z. (2011). İlköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesine yönelik araştırmaların analizi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1160-1177, 25 Şubat 2012 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr adresinden alınmıştır.

MEB (2007). "MEGEP Gazetecilik Alanı Haber Yazma Teknikleri", http://cygm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/gazetecilik/moduller/haber_yazma_teknikleri.(18.11.2011tarihinde indirilmiştir).

MEB (2005a). İlköğretim Matematik Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretimi Programı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB (2005b). Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: MEB Yayınları

Özdemir, M. S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

Sözbilir, M., Güler, G., Çiltaş, A. (2012). Türkiye'de eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 574-578.

Ulutaş, F. ve Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online* 7(3), 614-626, 24 Şubat 2012 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr adresinden alınmıştır

Uşun, S. (2009). Eğitimde program değerlendirmede yeni yaklaşımlar ve modeller. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.

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

Ek 1. İnceleme Ölçütleri

5 N 1K SORULARI	**ÖLÇÜTLER**			
NE?	(1)Öğretim programının öğelerine odaklanan çalışmalar • Yalnız kazanımlara odaklanan çalışmalar • Yalnız belli bir içeriğe odaklanan çalışmalar • Yalnız öğrenme-öğretme sürecine odaklanan çalışmalar • Yalnız ölçme değerlendirmeye odaklanan çalışmalar (2) Öğretim programının bütününe odaklanan çalışmalar (3) Öğretim materyallerine (öğretim programı değişikliği ile yazılan yeni ders kitapları, kılavuz kitaplar) odaklanan çalışmalar (4) Karşılaştırma çalışmaları (yeni öğretim programını belli standartlar veya başka ülkelerin öğretim programları ile karşılaştırmaya odaklanan çalışmalar			
NE ZAMAN?	Tezlerin tamamlandığı yıl			
NEREDE?	Örneklemin alındığı il(ler) ve ait olduğu coğrafi bölge			
NASIL?	**Araştırma türü** (1) Nitel (2) Nicel (3) Karma	**Yöntem** (1) Yalnız Betimsel Yöntem • Özel durum çalışması • Alan tarama • Karşılaştırmalı araştırma • Gelişimci araştırma • Belirtilmemiş (2) Yalnız Yorumlayıcı Yöntem • Aksiyon araştırması • Etnografik araştırma • Fenomonografik araştırma (3) Yalnız Deneysel Yöntem • Tam deneysel • Yarı deneysel (4) Yalnız Analitik Yöntem • Doküman analizi • Meta analiz • Tarihsel yöntem (5) Karma Yöntem (6) Belirtilmemiş	**Veri toplama metodu** (1)Anket (2) Mülakat (3) Başarı testi (4) Gözlem (5) Kaynak taraması	**Çalışılan örneklem** (1) Öğretmen (2) Öğrenci (3) Veli (4) Yönetici (5) Müfettiş
NEDEN? (NİÇİN?)	"Çalışmanın amacı" bölümlerinin analiz edilmesi			
KİM?	Tez yazarının görevi			

İLKÖĞRETİM ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA ETİĞİN YERİ VE ÖNEMİ
THE PLACE AND IMPORTANCE OF ETHICS AT PRIMARY CURRICULUMS

Mehmet Fatih AYAZ
Atatürk İÖO. ELAZIĞ
mf_ayaz@hotmail.com
Nida DURAK
Atatürk İÖO. ELAZIĞ
nidadurak@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğretim programlarında etiğin yeri ve önemini belirlemektir. Eğitim sistemimizde etiğe verilen önemin ne olduğunu ve etik değerlerin arttırılmasıyla ilgili fikirler ortaya koymaktır.

Araştırma 2012 yılında Elazığ ilinde bulunan toplam 5 eğitim uzmanı ile yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış sorular kullanılmıştır. Öğretim programlarına ve ders kitaplarına yer yer etik konusu yerleştirilmiş ancak bunlar yeterli değil görüşü uzmanlarca belirtilmiştir. Uzmanlar genel olarak günümüz eğitiminde etiğe verilen önemin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ancak son yıllarda değerler eğitiminin ve eğitimde etik anlayışlarının tartışılması eğitimde etiğe olan ilginin artmasını sağlamış olduğunu söylemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Etik, Öğretim Programı, Etik Olmayan Davranışlar.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the place and importance of ethics in the curriculum of primary education.

Research in 2012, a total of 5 training specialists in the province of Elazig were face to face. Used semi-structured questions in the interview. Placed the issue of ethics teaching programs and textbooks, but they are not enough places mentioned by experts opinion. Experts stated that not enough emphasis on ethics education in general today. However, the recent discussion of approaches to values education and ethical education, said education is provided an increased interest in ethics.

Key Words: Curriculum, Education, Ethics, Unethical Behaviours.

1. GİRİŞ

Eğitimde etik, eğitimin hedefleri, değerleri ve süreçleri açısından öncelikle ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim, kavram olarak bireyde entellektüel, ahlâki ve fiziki mükemmelliği meydana getirme gibi önemli bir anlam içerir (Tozlu,1997). Etik ve eğitim birbirlerini karşılıklı tamamladıklarından, etiğin eğitimle özel bir yakınlığı vardır. Sokrates için etik ve eğitim, ayrılmaz bir bütün oluşturur ve etik bilgiler eğitim anlayışını yönlendirir (Pieper, 1999). Ray Billington etik eğitimini şöyle tanımlıyor: "Ahlak kurallarına ilişkin önyargılı görüşlerin kalıntılarını temizlemek." Devletlerin asıl görevi insanların gözlerini açmak, uyuşukluklarını gidermektir. Bu noktada eğitime özellikle de etik eğitimine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (Akarsu,1998).

1.1. Etik Nedir?

Morin'e (2004, s. 20) göre; "Etik, zihinlerde, insanın hem toplumun bir parçası hem bir türün parçası olarak birey olduğu bilincinden hareketle oluşmalıdır. Her birimiz bu üçlü gerçeği kendimizde taşıyoruz. Dolayısıyla, gerçekten insani olan her gelişme bireysel özerkliklerin, toplumsal aidiyetlerin ve insan soyuna ait olma bilincinin ortak gelişimini içermelidir".

Piepper'e (1999, s. 21) göre, "etiğin asıl amacı: İnsanın iyi, ahlâki kararları kendi başına vermek durumunda olduğunu ve başka hiç kimseye teslim olmaması gerektiğini gösterebilmektir. Ahlâk sorunsalında hiç kimse doğuştan bir başkasından daha yetkin değildir, olsa olsa bu konuda daha bilgili, daha aydındır ve bu nedenle de kendi yerini daha kolay bulur, eleştirel yaklaşımıyla daha kolay belirler. Bu aydınlanma sürecinde etiğin çok önemli bir işlevi vardır: Bireyi vesayet altına almayacak, aksine toplum içinde diğerleriyle birlikte yaşarken bireyin kendini nasıl kendi olarak gerçekleştirebileceğine ya da neyse o olarak var olabileceğine ilişkin yolları gösterecektir".

Etik genel olarak bakıldığında ahlâkla, dinle, inançla, gelenek ve göreneklerle, kültürle ve bazen de kanun ve düzenlemelerle bağlantısı kurulmaya çalışılan karmaşık bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda, ülkeler, toplumlar ve kültürler arasında farklılıklar göstermektedir. Bu durum, büyük ölçüde etiğin soyut bir kavram olması ve pek çok alanı kapsayan içeriğinden kaynaklanmaktadır. Etik değerlerde toplumlararası değişkenlikler görülmesine karşın hemen her toplumda dürüstlük, saygı gibi temel davranışlar etik; hırsızlık, hile, yalan gibi davranışlar ise etik olmayan davranışlar olarak kabul görmektedir (Obuz, 2009).

1.2. Eğitim ve Etik

Eğitim, insanı doğumdan ölüme kadar etkileyen ve belli bir şekle sokmaya çalışan bir süreçtir. Etik ise, insanın ne yapmalıyım, nasıl yaşamalıyım? Sorularına vermeye çalıştığı cevaptır. Bu nedenle eğitim ve etik arasında zorunlu bir ilişki vardır. Eğitim; bireylere kendi yaşantıları yoluyla istendik davranışları kazandırma sürecidir. Bireylere kazandırılacak davranışların lime göre istendik olacağı, hangi amaçlarla eğitim yapılacağı etik tartışmalarından bazılarıdır.

Eğitim – öğretim sürecinde insan davranışını değiştirmek amacı ile çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Öğretmenin, öğretim ortamının, öğretim programının bazı özelliklerinden dolayı kimi öğrenciler baskı ve itaate dayalı eğitim görürken kimi öğrenciler ise mutlu ve özgür bir biçimde eğitim görmektedirler. Bu durum eğitim ve etik konularındaki temel tartışmalardandır.

2. GELİŞME

2.1. Problem Durumu

Eğitimin temel hedeflerinden olan etik anlayışının öğrencilere kazandırılmak üzere öğretim programlarımızda nasıl ve ne derece yer aldığını belirlemek üzere bir araştırma yapılmıştır. İlköğretim öğretim programlarında etik değerlerin yeri ve etik değerlere verilen önem tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmada "Eğitimde etiğe verilen önem yeterli midir?", "İlköğretim programlarında etiğe gerektiği kadar yer veriliyor mu?" ana soruları ekseninde sorular yer almaktadır. Bu sorular genel olarak şunlardır:

- Eğitimde etik neden önemlidir?
- Eğitim sistemimizde (öğretim programlarında) etiğe verilen önemi yeterli buluyor musunuz?

- Bir öğretmenin mesleki etik kurallarına uyup uymadığını hangi özelliklerinden anlayabiliriz?
- Öğretmen yetiştiren fakültelerdeki programlarda etik konusunun üzerinde yeterince durulduğunu düşünüyor musunuz?
- Eğitimde etik sorunları nelerdir?
- Eğitimde etiğin özellikleri nelerdir?
- Eğitimde etiğin %100 sağlanması mümkün müdür?
- Eğitimde etik düzeyini arttırmanın çözüm yolları neler olabilir?

2.2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla uzmanların fikirleri alınmıştır.

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırma 5 uzmanla yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Uzmanların hepsi yüksek lisanslarını tamamlamış olup 1' i üniversitede akademisyen,1' i milli eğitimde eğitim müfettişi,1' i milli eğitimde yönetici, 2' si milli eğitimde öğretmen olarak görev yapmaktadırlar.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme not alınarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen notlar görüşme sonrasında soru soru değerlendirilmiş ve ardından genel bir durum değerlendirmesi yapılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinden sonra görüşme yapılan kişiler tamamen rastlantısal olarak "Uzman 1", "Uzman 2" olarak isimlendirilmişlerdir.

2.5. Bulgular

Uzman 1;

Davranış değiştirme işlemi olan eğitim ile davranışlarla ilgili olan etiğin ayrılamaz bir ikili olduğunu düşünüyorum. Son yıllarda etik ve değerler eğitimi konusunda bazı adımlar atılsa da bunun yeterli olduğu konusunda emin değilim. İlköğretim programlarında etik konusuna çok fazla değinilmemiş. Sosyal Bilgiler dersinde az bir yer tutması aslında bu konuda yapılması gereken çok şey olduğunu gösteriyor. Eğitim fakültelerinin öğretmenlerin etik değerlere sahip olması için programda ciddi değişiklikler yapması gerektiğini düşünüyorum. Dürüstlük, objektiflik ve duygusal tepkilerden uzak durmanın en önemli etik davranışlar olduğunu düşünüyorum. Bunun yanında siyasi tartışmaları sınıfa taşımak ve torpil yapmak etik dışı davranışlardır. Eğitimde %100 etikten bahsetmek herkesin etiği farklı algılamasından dolayı mümkün olmasa da yakınlaştırılabilir. Eğitim fakültelerindeki program değişiklikleri ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) hizmet içi seminerleriyle öğretmenlere etik davranışlar kazandırılabilir. İlköğretim programları mutlaka gözden geçirilmeli ve etik konusuyla ilgili ek düzenlemeler yapılmalıdır.

Uzman 2;

Eğitimin aslında bir terbiyeleştirme sistemi olduğu düşünülürse eğitim belki de etik kuralları oluşturma disiplinidir. Eğitim sistemimizde etik her zaman konuşulan bir şey olsa da son yıllarda bu konudaki çalışmalar arttığı için ülkemizde etik konusuna verilen değer ve önem artmaktadır. İlköğretim programlarının tamamında etik konusuna yer verilmelidir. Bu iş topyekûn bir şekilde ele alınırsa ancak çözülebilir. Eğitim fakültelerindeki programlara serpiştirilmiş şekilde bulunan etik konusunun daha ayrıntılı bir şekilde verilmesi gerektiği kanısındayım. Bir öğretmen genel olarak mesleğine kendisini adamasıyla etik değerlere sahip olur. Eşitlik ve adalet duyguları da oldukça önemlidir. Adil olmayan, mesleğini sadece para için yapan öğretmenlerde etik değerlerden bahsetmek mümkün değildir. Mükemmel bir etikten söz etmek elbette mümkün değildir ancak mükemmele ulaşmak için bazı normlar geliştirilebilir. Öğretmen yetiştirmenin içine etik değerleri katarsak etik değerlerle yetiştirilen öğretmenlerde bu davranışlar kalıcı olur ve öğrencilere bunu verebilirler. MEB' in ilköğretim programlarında etik konusuna mutlaka eğilmesi ve çok daha fazla yoğun bir şekilde etik konusu programlarda yer almalıdır.

Uzman 3;

İnsanlarla ilgili olan eğitim ve etik ayrılmaz bir bütündür. Eğitimin için etik davranışlar ve değerler verilmedikçe eğitim eksik kalmış olur. Eğitim işi yapıldığından beri etik tartışmaları süregelmektedir. Son yıllarda bu tartışmaların artması eğitim ve etik iş birliği açısından umut vericidir. İlköğretim programlarında etik konularına yer verilmiştir ancak bu kesinlikle yeterli değildir. Etik konusuna tüm derslerde atıf yapılması ve değinilmesi gerekmektedir. Çocukların bu yaşlarda bu değerlerle büyümesi gelecek açısından son derece önemlidir. Eğitim fakültelerinde etik konusunun daha ciddiyetle ele alınması gerektiğini düşünüyorum. Ancak yeni araştırmalar ışığında bu konunun fakültelere daha net gireceğini düşünüyorum. Bir öğretmen mesleğini profesyonel olarak yapmaya çalışırsa etik kurallarına da mecburen uyar. Öğrencilere karşı şiddet unsurlarını kullanmayan, adil ve sorumluluk duyguları etik özelliklerindendir. Mesleğini gönül vermeden yapanlarda etikten söz etmek pek mümkün değildir. Bu kişilerin mesleki yeterlilikleri de eksik olur. Zaten mesleki yeterlilikle etiğin birbiriyle paralel olduğunu düşünüyorum. Eğitimde tam bir etikten söz edebilir miyiz sanmıyorum. Ancak gerekli tedbirler ve çabalarla etik konusunun genel olarak sağlanacağını düşünüyorum. Etik konusunun eğitimde daha fazla yer bulması için öncelikle konunun kamuoyunda ciddi bir şekilde tartışılması gerekir. Ardından tartışmalar ve araştırmalar ışığında ilköğretim programlarının sadece etik konusu için bile olsa revize edilmesi gerektiğini düşünüyorum

Uzman 4;

Eğitim toplumun geleceğini şekillendiren en önemli araçtır. Etiğin de toplumun kültürü olduğu düşünülürse eğitim ve etik ayrı ayrı düşünülemez. Eğitim sistemimizde son 10 yılda çok açık bir şekilde olmasa da önemli adımlar atıldığını ve yakın gelecekte bunun daha çok artacağını düşünüyorum. İlköğretim programları etiğin çocuklarda oluşması için kritik bir dönem ancak programda ve kitaplarda buna çok fazla yer verildiğini görmedim. Eğitim fakültelerindeki programların değişmesi gerektiğini düşünüyorum. Etik konusu da bu aşamada ciddi ve yoğun bir şekilde programlarda yer almalı. Aksi halde etik konusunda başarılı olunabileceğini sanmıyorum. Etik davranışlarda tek bir davranıştan söz etmek mümkün değil. Ancak genel olarak öğretmen kendi kişisel düşüncelerini öğrencilerine dikte etmeye çalışmamalı, objektif, adil olmalı ve öğrencileriyle maddi çıkarlar üzerine bir iletişimden kaçınmalıdır. Kopya çekilmesine göz yummak, öğrencilerine para karşılığında kitap vs. şeyler satmak, pahalı hediyeler kabul etmek, öğrencilerin özel bilgilerini başkalarıyla paylaşmak gibi davranışlar etik olmayan davranışlardır. Eğitim gibi değişken ve kişiye özgü bir disiplinde %100 etik sağlanması çok güçtür. Ancak MEB ve eğitim fakültelerinin yapacakları işbirliğiyle etiğe gereken önem verilebilir. Hizmet içi eğitimlerin ve öğretmenlik mesleğine bakışın

etik konusundaki hassasiyeti arttıracağını düşünüyorum. Ama mutlaka ilköğretim programlarında etik yoğun bir şekilde ele alınmalı.

Uzman 5;

Eğitimin kültürün devamını sağlamak için en temel unsur olduğu düşünülürse etik de bir kültürdür ve aralarında doğal bir bağ vardır. Eğitimsiz etik ve etiksiz eğitim düşünülemez. Eğitim sistemimizde yazılı olsun olmasın etik her zaman önemli olmakla beraber özellikle değerler ve etik konusunun tartışılmaya başlandığı dönemden itibaren daha fazla önem arz etmeye başlamıştır. İlköğretim programlarında etik konusu bazı derslerde zaman zaman yer almakla birlikte genel olarak etikle ilgili bir çalışma yapılmamaktadır. Bunun için daha detaylı bir çalışma yapılmalı ve tüm ilköğretim öğretim programlarında yer verilmelidir. Eğitim fakültelerindeki programların etik konusuna yoğun bir şekilde yoğunlaştığını düşünmüyorum. Mutlaka bazı düzenlemeler yapılması gerektiği kanaatindeyim. Etik değerlere sahip bir öğretmen öğrencilerine ırk, dil, din ayrımı gözetmeden eşit ve objektif yaklaşmalıdır. Zengin -fakir veya çalışkan – tembel ayrımı yapmadan herkese eşit bakabilmelidir. Öğrencilerini bilerek ve isteyerek aşağılamak, gururuyla oynamak, derse geç gelmek ve dersine gerek önemi vermemek etik dışı davranışlardır. Etik kişiden kişiye esneklik taşıyan bir kavram olduğu için eğitimde %100 etikten söz etmek doğru olmaz. Ancak toplumun kırmızıçizgilerine uygun bir etik anlayışı geliştirmek mümkün olabilir. Her kademedeki öğretim programlarında etik konusuna ciddi bir yer verilmeli ve önemi konusunda eğitimciler bilinçlendirilmelidir.

3. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Uzmanların görüşleri genel olarak şöyledir; etik konusunun eğitimden ayrı düşünülemeyeceği ve aralarında koparılamayacak bir bağ olduğu düşünülmektedir. Bunların birbirlerini etkileme gücünün olduğu belirtilmiştir. Ancak günümüz eğitiminde etiğe verilen önemin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Son yıllarda değerler eğitiminin ve eğitimde etik anlayışlarının tartışılması eğitimde etiğe olan ilginin artmasını sağlamış olduğunu söylemişlerdir. İlköğretim öğretim programlarında etik konusunun her derste olmasa da bazı derslerde genel olarak değinilen bir konu olduğu belirtilmiştir. Öğretim programlarına ve ders kitaplarına yer yer etik konusu yerleştirilmiş ancak bunlar yeterli değil görüşü uzmanlarca belirtilmiştir. Öğrencilerin davranış değişikliği için kritik bir zaman olan ilköğretimde etik konusuna ayrıca önem verilmesi gerektiği ortaya koyulmuştur. Yine eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirmek için hazırlanan programlarda etik konusuna daha fazla önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Adalet, objektiflik, yansızlık, mesleğini sevmek ve kendini mesleğine adamak, öğrencileriyle aralarında sağlıklı bir iletişim kurmak, para konusunu temel amaç yapmamak etik davranışlar olarak ön plana çıkmıştır. Eğitimde %100 etiğin sağlanmasının çok güç olduğu belirtilmiştir. Etiğin kişiden kişiye değişiklik göstermesi, öğretmenlerin kendine has kültürlerinin ve anlayışlarının olması gibi nedenlerden dolayı mükemmel bir etikten söz etmenin pek mümkün olmadığı ortaya koyulmuştur. Etik tartışmalarının artmasıyla etiğin eğitimin içinde daha fazla yer alması sağlanacaktır. Bu konuda düzenlenen kongre ve sempozyumların ciddi bir yararı olacağı düşünülmektedir.

3.1. Öneriler

- Eğitim ve etik konusunun eğitim çevrelerinde ciddi bir şekilde tartışılması gerekmektedir.

- Etik konusunun başta ilköğretim ve eğitim fakültelerindeki öğretim programlarına olmak üzere her seviyeden öğretim basamağının programına yoğun bir şekilde koyulması gerekmektedir.

- Etik konusuna hizmet içi eğitimlerde daha çok yer verilmesi gerekmektedir.

- Araştırmacıların "eğitim ve etik" konusuyla ilgili daha çok ve nitelikli çalışma yapmaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Akarsu, B. (1998). **Mutluluk Ahlâkı.** İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

Billington R. (1997). **Felsefeyi Yaşamak, Ahlak Düşüncesine Giriş**, çev. Yıldırım A., Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 396, 385, 308-309.

Morin, E. (2004). **Geleceğin Eğitim İçin Gerekli Yedi Bilgi.** Hüsnü DİLLİ (çev.).

Ioanna KUÇURADİ (snş.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Obuz, Ü. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi.Adana.

Pieper, A. (1999). **Etiğe giriş.** (V.Atayman, G. Sezer, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Tozlu, N. (1997). **Eğitim Felsefesi.** İstanbul: MEB Yayınları.

CITIZENSHIP EDUCATION THROUGH DRAMA METHOD

Gökçen ÖZBEK

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ANKARA

gokcen_ozbek@yahoo.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı vatandaşlık eğitimi ile drama yöntemi arasında bir ilişki kurmaktır. Heathcote (1985) dramayı hayatın provası olarak tanımlamaktadır. Bundan yola çıkarak drama yöntemiyle, sivil yaşam sınıfa taşınarak katılımcıların güvenli bir -mış gibi yapma ortamında hayatı prova etmeleri sağlanabilir (Bolton, 1984). Dramanın vatandaşlık eğitimi için yapısal olarak elverişliliği yanı sıra, dramatik ortamın genel hedefleri de yurttaşlık eğitimi ile paraleldir. Bu çalışmada Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi programının drama yöntemi göz önüne alınarak tekrar yapılandırılması önerilmektedir. Bu bağlamda, dramatik yöntemin etkili bir yurttaşlık algısı geliştirmedeki etkisini incelemek için, programda yer alan Tema-3: Hak ve Özgürlüklerimiz konu olarak seçilerek 5 haftalık alternatif drama temelli dersler geliştirilmiştir. Bu çalışma, nitel durum çalışmasıdır. Drama yönteminin yurttaşlık ve demokrasi eğitimindeki etkisini araştırmak için Ankara'da bulunan bir özel okulda 5 hafta boyunca çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçları şu şekilde sıralanabilir:drama yönteminin bilgilerin öğrenilmesinde ve içselleştirilmesinde olumlu bir etkisi vardır. Alanyazında, drama yönteminin çocukların öğrenme düzeylerine güçlü ve olumlu katkıda bulunduğuna dair birçok çalışma vardır (Woolland, 1993; Simpson 1997; Karadağ, 2002; Gökbulut, 2003; Duatepe, 2004; Erkan & Sungur, 2005; Kara, 2007). 5 haftalık drama temelli yurttaşlık eğitiminin demokrasi ve olumlu yurttaşlık bilinci için gerekli olan karakter, tutum ve değerleri teşvik ettiği bulunmuştur. Elde edilen bulgular, alanyazındaki çalışmalar (Adıgüzel & Beştepe, 2002; Ermiş & Ermiş, 2009; Levent, 2001; Okvuran, 1995; Üstündağ, 1997) ve projelerle (DICE, 2010; EURODICE, 2005; GHK Report, 2007) paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, Eğitimde Drama

ABSTRACT

The purpose of this study is to establish a relation between citizenship education and drama method. Heathcote (1985) stated that drama was a rehearsal for life. It means that with the help of drama method, the civic life can dramatized in the classroom and participants play in this safety make-believe environment (Bolton, 1984). In addition to the appropriateness of the structure of drama for citizenship education, the general goals of dramatic environment are also in the same line with civic education. In this study, it is proposed to re-organize the Citizenship and Democracy Education curriculum considering drama method. In this regard, by choosing Theme-3, Our Rights and Freedoms, 5 alternative drama-based lessons was developed, in order to investigate the effects of dramatic method in developing a perception in effective citizenship. This study is a qualitative case study investigating the effects of the drama method on citizenship and democracy education in a private primary schools in Ankara. In the selected schools, a drama-based citizenship and democracy program was conducted for 5 weeks. The findings can be listed that drama method has a positive effect in learning and internalizing the knowledge and skills given in citizenship and democracy lessons. In the literature, there is considerable evidence that drama method provided a powerful and positive impact on students' learning (Woolland, 1993; Simpson 1997; Karadağ, 2002; Gökbulut, 2003; Duatepe, 2004; Erkan & Sungur, 2005; Kara, 2007). 5-week drama sessions on citizenship education was found to encourage the consideration of dispositions, attitudes and values necessary for developing a conscious of democracy and positive citizenship. The findings are parallel with the studies (Adıgüzel & Beştepe, 2002; Ermiş & Ermiş, 2009; Levent, 2001; Okvuran, 1995; Üstündağ, 1997) and projects (DICE, 2010; EURODICE, 2005; GHK Report, 2007).

Keywords: Citizenship and Democracy Education, Drama in Education

1. INTRODUCTION

More than two thousand years ago Aristotle (2009) discussed the need to guide the development of citizenship in youth. In Republic, Plato offered political education as part of a broader education for moral justice and explained a rationale for such education in terms of universal philosophic principles rather than the demands of a particular society (Ornstein, Pajak & Ornstein, 2007). After these pioneers, with the important happenings in the scene of the history, the term of citizenship have been reshaped and the citizenship education has taken place in the curriculum (Ajegbo Report, 2007). In the world, the Renaissance and Reform movements, French Revolution, the Enlightment period, Industrial Revolution and the Second World War can be listed as the main actors, which influence the concept of citizen. These resulted with to important events: the first one was declaration of human rights which is followed by women rights, children rights and animal rights; and the second one was establishment of European Union. After these main steps, the term citizenship was started to discuss more than ever and the citizenship education was tried to keep updated with the changes in the social, political and historical developments in the world.

In Turkey, the efforts spent on the citizenship education can also be divided into two: formal education perspective and non-formal education perspective. In the formal side, the curriculum development process can be mentioned. Starting from the 1926 curriculum, the citizenship education took its place in the program both as a separate subject and as an integrated topic. The reason of this explained by Çayır and Gürkaynak (2008) that civic education was appeared as a tool to reach the standards of developed countries by modernization movement. Starting from the earlier primary curricula, the citizenship education always found a place in the program by changing names or position. The changes in the course was related with the historical and social background of the society and İçduygu, Romano and Sirkeci (1999) categorized the periods into four eras: the single party period; the multi party period; 1980 military coup and after the 1999 Helsinki. Especially, after being candidate country to European Union, Turkey began to apply Copenhagen Criteria, which included democracy, the rules of law, human rights, children rights and protection of minorities. With the influence of Helsinki summit, the reformation conducted on the education program. In this process, the content of citizenship education was revised with the name of "Human Rights and Citizenship Education." In 2005, curriculum was renewed in the light of the constructivist approach. One of the results of constructivist curriculum was that the citizenship education course dropped from the program and a new approach that integrated the civic education into other courses was adopted. In 2009, with the support of EU and European Commission, an elective "Democracy and Human Rights" course was included to the 8th grade program (Keser, Akar & Yıldırım, unpub.). In this adaptation process for educational politics of Turkey, the effect of Lizbon and Bologna Process cannot be ignored.

Similar to the European case, in Turkey, NGOs have supported the citizenship education out-of the school context. Education Volunteers Foundation of Turkey (TEGV) has been carried out varieties of social responsibilities projects one of which was "I am human, individual and citizen" (2002). Their target group was children with low socio-economic status from slum areas. İHOP (Human Rights Joint Platform) is another organization which arranged seminars, meetings and workshops on human rights. The aim of citizenship education seminar provided for students was explained to help young people develop the ability to make informed and reasoned decisions for the public good as citizens (İHOP, 2010).

After the Helsinki process, TÜBA (The Turkish Academy of Sciences), TİHU (Human Rights Foundation of Turkey) and the History Foundation were carried out an collaborative study to

investigate the content of the textbooks from the perspective of human rights. Their results presented the insufficiency of textbooks and their misleading hidden curriculum (History Foundation, 2003). Turkey European Foundation was another NGO with the European Citizenship Education Project (2007). The efforts spent by Sabancı University and Women for Women's human Rights Foundation should also be listed as the supporters of citizenship education.

1.1 Purpose of the Study

In this study, drama method was used to enhance the attainments of the Citizenship and Democracy Education given in 8th grades. Through drama, students' awareness of democracy, human rights and active citizenship perception was tried to be developed in an enjoyable environment. In order to achieve this, the theme of "Our Rights and Freedom" in the curriculum was selected.

Considering the context and the goals of drama method, it is not unlikely to create a connection between citizenship education and drama method. As proposed at the beginning of the paper, drama is an effective alternative to the traditional education in civic courses. Although in the curriculum, the course is tried to be activated trough activities and interesting assignments, a curriculum based on drama method can create an original and authentic environment with its nature (Freeman & Johnson, 2000). Drama involves the experience-based learning which is crucial for the citizenship education. In drama, students can experience some political and social issues in a dramatic context. They can discuss and improvise and play the situations, which they may face in the future. Heathcote (1985) stated that drama was a rehearsal for life. It means that with the help of drama method, the civic life will be in the classroom and participants will play in this safety make-believe environment (Bolton, 1984). They can improvise every aspects of the life from different perspectives, which creates insight to the real life.

In addition to the appropriateness of the structure of drama for citizenship education, the general goals of dramatic environment are also in the same line with civic education. The goals specified in Eurydice report (2005) and in the nation-wide standards are parallel with the general goals of drama method. The civic education standards defined by the England National Education (Ajegbo Report, 2007) was to be able to play and effective role in society, be informed, thoughtful, responsible citizen who are aware of their duties and rights, raise self-confident, moral, social and communicative person, play a helpful part in the life of their schools, neighborhoods and communities and the wider world (DfEE/QCA, 1999, HST:183). In drama, together with the personal development, raising person for the society was also encouraged (Heathcote, 1984). In this perspective, citizenship education and drama method are in the same line. It is only necessary to make them closer friends.

Actually, drama method and citizenship education know each other through the medium of studies, projects and seminars. Bolton (1984), Heathcote (1984) and O'Neill (1995) discussed the importance of raising responsible and developed citizens for the country and world. In the books, they pointed out the issues of human rights, democratic persons and responsible citizens. Recently, IDEA (International Drama/Theatre Association) prepared a declaration on drama education and human rights (2010). Also, a DICE report (2010) was published to present results of the application of 5 key competencies through drama. This project supported by European Commission was derived from Eurydice project (2005). One of the key competencies selected from the original project was interpersonal, intercultural and social competence. The results yielded that this goal was achieved through drama method.

2. Methods

2.1. Design of the Study

This study is a qualitative case study investigating the effects of the drama method based citizenship and democracy education on students' perception of Human Rights and Freedom. A case study design was used as it provides opportunities to gather detailed data on critical incident or single depository of documents (Bogdan & Biklen, 1998). In this study, "an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context" was explored (Yin, 2009, p.18). In order to assure in-depth data collection, "multiple sources of information were explored" (Creswell, 2007: 73). This satisfied triangulations of data for reliability. During the period, the most common data collection methods in qualitative research: interviews, observations (Yıldırım & Şimşek, 2003) and document analysis were employed. In this study, 5-week drama based citizenship and democracy education lesson in a private school was chosen as a case.

2.2. Participants of the Study

Participants of the study were 18 students (10 girls, 8 boys) from 8th grade. The students participants were between the ages of 13-15 whom were mostly from middle socio-economic background. Among the participants' parents, 40% of the mothers and 52 of the fathers are graduate of university, 62% of the mothers and 90% of the fathers are working.

2.3. Data Sources

Data were gathered through qualitative data collection methods and triangulated to obtain an in-depth and multi-perspective study. In data collection, focus group interviews, observation and document analysis were used.

Focus Group Interviews

Semi-structured focus group interviews were conducted with participants who were asked to evaluate drama sessions, which they participated in terms of developing active citizenship and democracy. A focus group interview schedule including 5 main questions was used during the interviews. The questions were about students' perception of aims of lessons; what they learned as a result of activities mentioned; the importance of these activities for their further adult life; the comparison between dramatic method and classic method and the possible implications of these activities in their daily life. The interview was examined by specialized experts in the field and pilot study was conducted with 8th graders from the same school.

Observations

During 5-weeks, the lessons were observed by the psychological counsellor of the school and the teacher who teach citizenship and democracy education. A systematic observation log was designed by the researcher, after performing required revisions in the light of expert opinions. This log was composed of 3 dimensions to guide the in-depth field notes of the researchers. The three guiding dimensions were: Human rights, perception of freedom and perception of democracy. Observers took notes about students' small group improvisations, which were played at each session. Observers entered 4 of the sessions and took notes on students' perception of the human rights, freedom and democracy.

Document Analysis

At the end of the 5-week drama based citizenship and democracy education, students were asked to prepare two reports on 2 real-life scenarios developed by two experts in the field of pedagogy. Students' responses were evaluated according to the guide developed by the same experts.

2.4 Data Analysis

Data analysis is a body of methods that help to describe facts, detect patterns, develop explanations, and test hypotheses (Fraenkel & Wallen, 2003). The data were analysed through content analysis. The analysis process which follows inducting method was conducted regarding conceptual frame and research questions. In this study, data analysis was conducted according to the four steps specified by Yıldırım and Şimşek (2003): data coding; establishing the categories; organization and definition of data by codes and categories; conclusion from findings.

3. Results

The results of the study revealed that five week drama based citizenship and democracy education has positive effect in students' learning and attitude towards awareness of democracy and human rights and active citizenship perception. Additionally, students indicated the effectiveness of enjoyable and learning by doing nature of dramatic method.

Results of the analysis of classroom observation and focus group interviews with students showed that through the active drama techniques like role playing, improvisation, forum theatre, students developed an awareness of democracy and human rights. In terms of democracy, students highlighted equality, justice, freedom, responsibility and tasks, civic awareness during the lessons. In their improvisations, they mainly preferred to play the bad results of undemocratic environments. Especially, students preferred to play the conditions in undemocratic classrooms with teachers who had no awareness of democracy. In the interviews, one of the participant stated: "A true democracy can only be established through the people all of whom aware of the importance and necessity of democracy" (FGI-1).

The other dimension focused on the program was human rights. Findings of the research revealed that at the end of the study participants developed holistic understanding on the importance of human rights. Data gathered through interviews and observation showed that participants internalized certain human rights as right to life, security, liberty, education and right to recognition as a person. Additionally, the improvisations presented that participants understood the rights of confidentiality, privacy of personal life and protection. They also saw human rights as a universal issue: "No matter who you are, what you are doing and where you are living, we all have right to live in the world" (improvisation-2). Data showed that students developed a concern about the violation of human rights: "Hey Dear! If you cannot solve this problem in your country, (…) you have to consult European Court of Human Rights…" (improvisation-4). During the focus group interviews, some participants underlined the need of learning legal procedures of protecting their rights "We need to know more about the ways to protect our and others rights like international courts and Turkish regulations" (FGI-4). Moreover, in document analysis, students mentioned voting, equality, justice, freedom, understanding others, democratic perception, privacy of personal life, rights to live, right to get education and right to liberty.

The last result emerged throughout the analysis was the effect of dramatic method in citizenship education. Data revealed that through drama method an enjoyable, creative learning environment could be established to practice real life situations in classrooms. One of the participants said that drama created an effective and enjoyable environment for this course (FGI-2).

Drama is an instructional method, which helps individuals develop themselves in multi dimensions by empathizing with others, be active in educational and instructional processes, be able to express themselves, be creative, perceive life from many perspectives, be keen on research and on learning as opposed to the fact of education's getting dull and non-productive (FGI-3).

Drama is a process which focused on both self awareness and awareness of others or understanding others' thoughts (FGI-3).

Moreover, participants emphasized the creative learning environment which foster discovering the things and provide long-lasting knowledge trough second hand experiences.

I think drama is really rehearsal for life and it suits this civic education course (FGI-1).

It is about the emotions. Drama uses our feelings while teaching a subject just because of this we don't forget things learned through drama (FI-2).

4. Discussion and Conclusion

In this study, drama method was used to achieve the aims of the Citizenship and Democracy Education given in 8th grades. Through the method of drama, students' awareness of democracy, human rights and active citizenship perception were tried to be developed in an enjoyable learning environment. In the present research, it was found that drama method was effective for students to develop active citizenship competencies and awareness of democracy and human rights.

The results of the study was parallel with the previous researches (Adıgüzel & Beştepe, 2002; Ermiş & Ermiş, 2009; Levent, 2001; Okvuran, 1995; Üstündağ, 1997) and projects (DICE, 2010; EURODICE, 2005; GHK Report, 2007) conducted on drama and citizenship education. It can be said that drama and citizenship education aim similar outcomes regarding promoting democratic understanding and being aware of human rights. In the historical perspective, it is not surprising to come across with the applications in which drama and civic education have merged into each other. However, in order to support raising active, responsible and knowledgeable citizens, it is found crucial to create education environment where students can experience through learning by doing. Briefly, drama is an inquiry method of learning involves interaction and communication of students based on their sensory and kinaesthetic experiences. Since, drama, which creates "second-order experience", can look like a real event (Bolton, 1984, p. 107), the emotions evoking in drama is as real as actual happenings (Sutherland, 1971). This activation of feelings makes learning through drama a lifelong experience, which can not be forgotten (Aslan, 1999). Regarding this, the curriculum can be revised by giving more place to drama in education.

References

Adıgüzel, H. Ö. & Beştepe, N. E. (2002). Yaratıcı Drama Yöntemi ile İnsan Hakları Sergisinin Kazandırdıkları- Gençlerle Yapılan Bir Çalışma, *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayınları,* 290-297.

Ajegbo Report (2007). Retrieved 4 January, 2011 from

http://www.education.gov.uk/publications//eOrderingDownload/DfES_Diversity_&Citizenship.pdf

Aristoteles. (2009). Poetika. I. Tunalı (trans.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Aslan, N., (1999). Çocuklar, Eğitim ve Yaratıcı Drama. In Aslan, N. (Ed). *Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması.* (pp. 14-16). Ankara: Fersa Matbaacılık.

Bogdan R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon

Bolton, G. (1984). *Drama as education: an argument for placing drama at the center of the curriculum.* London: Longman.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry research Design: Choosing Among Five Approaches* (Second ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Çayır, K., & Gürkaynak, İ. (2008). The state of citizenship education in Turkey: Past and present. *Journal of Social Science Education, 6*(2), 50-58.

Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi. Türkiye Tarih Vakfı, TUBA, İnsan Hakları Vakfı (2003).

DICE Report (2010). Making a world of difference. Retrieved 2 December, 2010 from http://www.dramanetwork.eu/file/Education%20Resource%20long.pdf

DfEE/QCA (1999). *The national curriculum: Handbook for primary teachers in England: Key Stages 1 and 2*. London.

Duatepe, A. (2004). *The effects of drama based instruction on seventh grade students' geometry achievement, van Hiele geometric thinking levels, attitudes toward mathematics and geometry.* PhD Thesis. Middle East Technical University. Retrieved December 21, 2008, from Middle East Technical University Digital Thesis.

Ermiş, H. & Ermiş, N. (2009). Demokrasi Eğitiminde Drama Yönteminin Önemi. I. *Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

ETGACE (2003). Research project report: Education and training for governance and active citizenship in Europe. Retrieved January 11, 2011 from

http://www.socsci.kun.nl/re-etgace/RE-ETGACE_FinalReport.pdf

Erkan, V. & Sungur, H. (2005). Bir hayat bilgisi dersinin drama yöntemiyle işlenmesi. In N. Aslan (Ed), *Dramada arayışlar.* (pp. 150-151). Ankara: Fersa Matbaacılık.

European Commission (2008). The report of religion and citizenship Education in Europe. Retrieved January 7, 2011 fromhttp://ec.europa.eu/education/pdf/doc280_en.pdf

EURYDICE (2005). Citizenship education at school in Europe. Retrieved December 24, 2010 from http://www.moec.gov.cy/programs/eurydice/publication.pdf

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). How to design and evaluate research ineducation (5th ed.). New York: Mc Graw-Hill Companies.

Freeman, *D.*, & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.

GHK Report on Active Citizenship Education Study (2007). Retrieved 11 January, 2011 from http://ec.europa.eu/education/pdf/doc248_en.pdf

Gökbulut, Ö. Ö. (2003). Yaşadığımız çevreye duyarlılık konusunun okul öncesi çağındaki çocuklarla yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi. In Aslan, N. (Ed). *Okul öncesinde drama ve tiyatro*. (pp. 63-76). Ankara: Fersa Matbaacılık.

Heathcote, D. & Herbert, P. (1985). A Drama of Learning: Mantle of Expert. *Theory into Practice*, 24 (3), 173-180.

İçduygu, A., Romano, D., & Sirkeci, İ. (1999), The ethnic question in an environment of insecurity: the Kurds in Turkey. *Ethnic and Racial Studies, 22*(6), 991-1010.

İHOP (2010). *Dialogue for Human Rights*. Retrieved November 11, 2010, from http://www.ihop.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=210:nsan-haklar-cin-diyalog-dergisinin-4-says-yaymland&catid=13:yaynlar&Itemid=109

History Foundation (2003) *Human Rights in Textbooks: For Textbooks that are Sensitive to Human Rights* (in Turkish). Turkey. Istanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Kara, Ö. T. (2007). Dramanın yönteminin ilköğretim türkçe derslerinde kullanılması. In Aslan, N. (Ed). *Drama kavramları.* (pp. 55-62). Ankara: Fersa Matbaacılık.

Karadağ, N. (2002). Yaratıcı dramanın öğretim tekniği olarak kullanılması ve ilköğretim 3. sınıf öğrencileriyle özgürlük kavramı üzerine bir çalışma. In Aslan, N. (Ed). *İlköğretimde drama ve tiyatro*. (pp. 91-97). Ankara: Fersa Matbaacılık.

Levent, T. (2001). Demokrasi Kültürü, İletişim ve Drama. *İletişim***,** Ankara: Gazi Üniversitesi, İletişim Fakültesi Basımevi, *Spring*, 9, 231-235.

Okvuran, A.(1995). Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi.*Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi***,** *27* (1), 14-21.

O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ornstein, A. C., Pajak, E. F. & Ornstein, S.B. (2007).*Contemporary issues in curriculum* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Simpson, L. J. (1997). Developing through drama young children's thinking skills in relation to reading and writing. Research drama and theatre in education International conference programme, 46.

Somers, J. (1997). Drama comprises material and content in fusion. How do we choose the material? Researching drama and theatre in education conference. 7-23. University of Exeter: Exeter.

TEGV (2002). *İnsanım, bireyim, vatandaşım projesi*. Retrieved 5 January, 2011 from http://files.tegv.org/tegv/TEGV_FR_2002.pdf

Turkey European Foundation (2007). European Citizenship Education Project. Retrieved December 21, 2010 from http://www.annalindhturkiye.org/TEF.pdf

UNICEF (2004). UNICEF UK position statements, retrieved January 4, 2011 from http://uicef.org.uk/policiy

Üstündağ, T. (1997).*Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişiye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi*. Unpublished doctoral dissertation. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yates, M. & Younnis, J., (1999). *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications: Thousand Oaks, CA.

Woolland, B. (1993). *Teaching of drama in the primary school. The effective teacher series*. UK: Longman Group

YETİŞKİN EĞİTİMİ KURAMLARININ YETİŞKİN EĞİTİMİ UYGULAMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

THE EFFECT OF ADULT LEARNING THEORIES ON ADULT EDUCATION PRACTICE

Halil İbrahim Haseski
Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
hihaseski@anadolu.edu.tr

Özet

Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, yetişkin bireylerin özelliklerinin bilinmesi ve yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışan kuramların dikkate alınması gereklidir. Bu çalışmada yetişkin eğitimini açıklamaya yönelik geliştirilen, literatürde yaygın olarak yer tutan kuram ve yaklaşımlar ile bunların uygulamaya yönelik katkıları ele alınmaktadır. Söz konusu kuramların uygulamaya yönelik belirtimleri, yetişkin eğitimi pratiklerinin etkili olması konusunda yol gösterici olacaktır.

Anahtar kavramlar : Yetişkin Eğitimi, Yetişkin Eğitimi Kuramları.

Abstract

It is essential that adult educator must know the characteristic of adult learners and adult learning theories that explain how adults learn for effective adult education. In this study, It is argued that edult education theories which are most popular in literature and their practical using in education. The findings of adult education theories and models are showed the way of effective adult education.

Keywords : Adult Education, Adult Education Theories

1. GİRİŞ

Yetişkin eğitimi, formal eğitim sürecini çeşitli nedenlerden dolayı yarıda bırakmış ya da kendisini ilgi duyduğu alanda geliştirmek isteyen ve bir öğrenme ihtiyacı hisseden yetişkinlere yönelik sistemli, planlı ve programlı etkinlikler bütünüdür.

Yetişkin eğitimi, her ne kadar 20. yy da ön plana çıksa da aslında kökeni insanlık tarihi kadar eskiye uzanır. Geçmişten günümüze ele alındığında, önceleri günlük hayat pratiklerinin bireyler arasında aktarılması bağlamında ortaya çıkan yetişkin eğitimi uygulamaları, ilerleyen zaman içinde dini öğretilerin halka benimsetilmesi amacıyla kendisini göstermiş; toplumsal yapıların nispeten karmaşıklaşmasıyla birlikte, seçkin sınıfın faydalanabileceği bir ayrıcalık halini almıştır (Bilir, 2009). Günümüzde ise, bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve bilgiye duyulan ihtiyacın artmasının sonucu olarak yetişkin eğitimi, toplumu oluşturan tüm kesimler için bir gereklilik olmuştur.

Günümüzde devlet, özel sektör ve gönüllü kuruluşlar tarafından yürütülen yetişkin eğitimi faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, yetişkin bireylerin özelliklerinin bilinmesi ve yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışan kuramların dikkate alınması gereklidir. Bu çalışmada yetişkin eğitimini açıklamaya yönelik geliştirilen kuram ve yaklaşımların uygulamaya yönelik katkıları açıklanmaktadır. Bu bağlamda Knowles'in Andragoji modeli, Mezirow'un

Dönüştürücü Öğrenme Kuramı, McClumsky'nin Marjin Teorisi, Illeris'in Üç Boyutlu Öğrenme Modeli ve Jarvis'in Öğrenme Modeli ele alınarak, literatür doğrultusunda uygulamaya yönelik neler yapılabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu konuda yapılan uygulamaya yönelik belirtimler, yetişkin eğitimi pratiklerinin etkili olması konusunda yol gösterici olacaktır.

2. Yetişkin Eğitimi Kuramları

2.1. Knowles ve Andragoji Modeli

Knowles (2009)'a göre andragoji, yetişkin öğrenmesini açıklayan bir model işlevi görmektedir. Knowles, yetişkin bireylerin kendi gelişim dönemlerine has farklılıklar taşıdığını belirtir. Bu doğrultuda andragoji yetişkin öğrenenler ile ilgili 6 temel varsayıma dayanmaktadır .

Yetişkin öğrenen :

1. Bağımsız bir benlik algısına sahiptirler ve kendi öğrenmesini yönlendirebilirler.
2. Öğrenmesi için zengin kaynak oluşturacak yaşam deneyimlerine sahiptir
3. Değişen sosyal rollere ilişkin öğrenme gereksinimi vardır.
4. Problem merkezlidir ve bilginin bir an önce uygulanması ile ilgilenir.
5. Dışsal etmenlerden çok içsel etmenler tarafından güdülenmiştir.
6. Yetişkinler bir şeyi neden öğrenmesi gerektiğini bilmek ister. (Merriam, 2009).

Andragoji yaklaşımına göre yetişkinler bağımsız bir benlik algısına sahiplerdir ve olgunlaştıkça daha da öz yönelimli olma eğilimindedirler. Öz yönelimli öğrenenler, kendi öğrenme gereksinimlerini kendileri tespit ederler, daha sonra kaynaklar ve öğretim biçimlerini belirler, planı uygular ve son olarak da çıktıyı değerlendirirler (Merriam, 2001). Öğretmenler bir başkasının öğrenmesini zorla sağlayamaz, sadece öğrenmede yardım edebilir (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007). Başka bir ifade ile yetişkin eğitiminde öğretmenin rolü öğrenenlere rehberlik yapma ve onları yönlendirme olarak belirlenmiştir.

Andragojinin altında yatan temel varsayımlardan birisi, yetişkinin bağımsız bir benlik algısına sahip ve olgunlaştıkça daha da öz yönelimli olduğudur (Knowles, 2009). Bu nedenle yetişkin öğrenenler, kişisel deneyimleri ihmal edilmeden, sosyal etkileşim içinde, yaparak ve yaşayarak öğrenmeli, kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri konusunda yetişkin eğitimcisi tarafından yönlendirilmelidirler.

2.2. Jack Mezirow ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı

Dönüştürücü öğrenme kuramının merkezinde yer alan kavram bilinçlenmedir. Bilinçlenme bir süreçtir ve kişisel ve toplumsal düzeylerde daha çok farkındalığı gerektirir, kişinin hayatını kuşatan politik, ekonomik ve toplumsal güçlerin farkındalığını kapsar (Sayılan, 2009).

Mezirow'a göre öğrenme dönüşüm ile gerçekleşmekte; dönüştürücü öğrenme sürecinde, kişisel ve entelektüel olarak gelişmek ve olgunlaşmak için bireyin kendi varsayımlarını, inançlarını, hislerini ve bakış açılarını amaçlı olarak sorgulamayı öğrenme söz konusudur (Taylor, 2008). Dönüşümsel süreçten geçen bireyin, eleştirel süreçler doğrultusunda kendi inanç, varsayım ve deneyimlerini yeni anlamlı perspektiflere dönüştürmesi sonrasında ise uygulamaya geçirebilmesi beklenir ve bu durum öğrenmeyi sağlar (Cooper, 2006).

Mezirow ve Taylor (2009), yetişkin öğrenmesinde oluşturmacı kuramın etkileri olduğunu belirtmektedir. Buna göre, dönüşümsel öğrenme yaklaşımında deneyimin anlamlandırılması yanında

var olan bilişsel yapı ile yeniden yapılandırılması da söz konusudur. Mezirow, yetişkinlerin kültürel yapı içerisinde, sosyal etkileşimleri ile hem bilinçli hem de bilinçsiz olarak pek çok şey öğrendiklerini ifade etmektedir (Dirkx, 1998). Başka bir ifade ile dönüştürücü öğrenme kuramına göre, bireyler içinde bulundukları çevrede var olur ve öğrenme sürecinde sosyal ortam ve dil önem taşımaktadır.

Yaşamın farklı evrelerinde yetişkinlerin gereksinimleri de farklılaşır. Yetişkinler karşılaştıkları sorunları çözmek için duruma uygun stratejiler geliştirir ve bu süreç zihinsel dönüşümü gerçekleştirir (Mezirow, 1991). Yaşamın anlamını sorgulama, suçluluk ve utanç duygularıyla yüzleşme, işini kaybetme korkusu, yeni rol, ilişki ve eylem seçeneklerini keşfetme, kendi varsayımlarıyla yüzleşmesi, başkalarının sorunlarını nasıl müzakere ettiğini görme, risk alma gibi tipik olarak gündelik yaşamda karşılaşılan ancak gündelik yaşamın düzenini bozan deneyimler hem maddi hem de zihinsel dünyada yeniden yapılanmaya yol açar (Sayılan, 2009).

2.3. McClusky'nin Boşluk Teorisi (Theory of Margin)

McClusky'nin teorisi, öğrenmenin yetişkinlerin yaşam durumları ile nasıl kesiştiğine odaklanmaktadır. Boşluk teorisi, yetişkinliğin büyüme, gelişme, değişim ve ihtiyaç duyulan enerji ile mevcut olan enerji arasındaki denge arayışının entegrasyonu düşüncesi temeline dayanmaktadır (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007). Kuramda geçen denge kavramı, hayattaki görevleri yerine getirmek için harcanan enerjiyi ifade eden "yaşam yükü" ve bu yükün altından kalkmayı sağlayan "yaşam gücü" arasındaki oran olarak ifade edilmekte; söz konusu oran "yaşamdaki boşluk" olarak nitelenmektedir (Merriam, 1987). Başka bir ifade ile daha çok yaşam gücü, öğrenmeye daha çok katılım fırsatı anlamına gelmektedir.

Hem yaşam gücü hem de yaşam yükü hem içsel hem de dışsal faktörlerden oluşmaktadır (McClusky, 1970). Dışsal yaşam yükü, ailede, iş ortamında, toplum içinde, kısacası yaşamın her alanında üstlenilen görevlerden oluşmakta iken; içsel yaşam yükü ise, amaçlar, istekler ve gelecekle ilgili beklentiler gibi bireylerin yaşam beklentilerinden oluşmaktadır (Hiemstra, 1993). Bunlar haricinde yaşam gücü, bireyin sahip olduğu aile desteği, sosyal yetenekler ve ekonomik yeterlilikler gibi dışsal kaynaklardan oluşmaktadır. Ayrıca, bireylerin sahip olduğu azim ve kişilik gibi bireysel özellikler de öğrenme görevine başlanması, sürdürülmesi ve tamamlanması konusunda önemli bir unsur olmaktadır.(Merriam, 2006)

Teoriye göre, yaşam yükü ve gücü birlikte kontrol edilirse öğrenmeye, araştırmaya ve kendini geliştirici etkinliklere katılabilir. Örneğin, iş yükü ve yerine getirmesi gereken kişisel sorumlulukları fazla olan bir birey, maddi imkânı olsa bile zaman yetersizliği yüzünden kendini geliştirmek ya da hobi amacıyla bir kursa gitme fırsatı oluşturamayabilir. McClusky'nin teorisine göre bu kişinin öğrenme faaliyetlerine katılması için yeterli boşluğu yoktur. Öte yandan, maddi imkânı iyi olan ve günlük hayatta yapması gereken işleri yerine getirmesi konusunda yardımcısı olan bir kişi ise, kendisini geliştirmek veya hobi edinmek amacı ile bir kursa ya da öğrenme etkinliğine katılma imkânına sahip olabilir. McClusky'nin teorisine göre bu kişinin öğrenme faaliyetlerine katılması için yeterli boşluğu vardır (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007).

2.4. ILLERIS 'in Üç Boyutlu Öğrenme Modeli

Illeris'in modelinde biliş, duygu ve toplum olmak üzere öğrenmeye dâhil olan 3 boyut vardır ve modelde toplum içinde gerçekleşen öğrenmenin bu boyutların hepsi, farklı oranda olsa da tüm öğrenme etkinliklerinde daima yer alır (Illeris, 2002). İlleris'in modelinde, bilişsel boyut bilgi ve becerileri; duygusal boyut ise duygu, tutum ve motivasyonu kapsar. Duygu ve biliş, içsel süreçlerdir ve bilgi ya da becerinin edinilmesinde eş zamanlı işler (Illeris, 2004b).

Modelin boyutları şöyle açıklanmaktadır (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007) :

1. Biliş boyutu : Modelde biliş boyutu, bilişsel ve motor beceriler öğrenmeyi ifade eder ve bunlar merkezi sinir sistemi tarafından kontrol edilir.

2. Duygu boyutu : Modelde duygu boyutu, psikolojik enerji, hissedilenlerin aktarılması, tutumlar, duygular ve motivasyonu içermektedir.

3. Çevre boyutu : Modelde çevre boyutu aktif katılım, iletişim ve işbirliği gibi dışsal etkileşimi temsil eder ve öğrenmeye etkin katılma ile ilgilidir.

Modelde çevre ve toplum boyutunun öğrenmenin her üç boyutunu da kapsamakta olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrenme daima yaşadığımız toplum içinde gerçekleşmekte ve çevresel faktörler öğrenmeyi biçimlendirmektedir.

İlleris'in modeline göre öğrenme öncelikle algılama ile başlamaktadır. Bireyler algı ile edindikleri uyarıcılar doğrultusunda, toplum içinde bir amaç doğrultusunda hareket ederek, gözlem, aktif katılım, etkileşim ve taklit gibi etkinlikler ile öğrenme faaliyetinde bulunmaktadırlar. Bir etkinliğin sözel bilgilerinin öğrenilmesinde bilişsel boyut söz konusu olurken, öğrencilerin süreçteki deneyim, duygu ve motivasyonları başka bir ifade ile duyuşsal özellikleri öğrenmede bireysel farklılıkları oluşturmakta ve bunlar öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu süreçte öğretmen rehberliği, akran yardımı gibi dış sosyal koşullar öğrenme sürecini desteklemektedir. (Illeris, 2004a).

2.5. Jarvis'in Öğrenme Modeli

Jarvis'e göre insanlar, eski öğrenmeleri yeni durumun üstesinden gelmede yetersiz kaldığında, öğrenme ihtiyacı hisseder (Jarvis, 2004). Bu noktada bireyler öğrenme ihtiyacını gidermeye yönelik faaliyete geçmek durumunda kalmaktadır. Jarvis'e göre öğrenme bireylerin sosyal ortamlardaki bilişsel, duygusal ve pratik deneyimlerinin bileşimlerinin bireylerin yaşamlarında değişim getirmesi sonucunda gerçekleşmektedir (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007).

Jarvis'in teorisinde tüm öğrenmelerin algı ile başladığı görülmektedir. İnsanlar duyu organları ile uyarıcıları algılar. Bununla birlikte Jarvis'e göre, tüm deneyimler öğrenenin dünyası içinde meydana gelir (Jarvis, 1987). Birey yaşadığı dünya içinde var olur. Bu bakımdan ele alındığında öğrenenler hem zihin hem de beden bileşenlerinden oluşur ve öğrenme ortamına geçmişleri, deneyimleri ile gelip, bu özellikleri ile bireysel olarak öğrenirler (Jarvis, 2009).

Modele göre öğrenme süreci kendi sosyal bağlamındaki deneyimleri ile katılan ve tüm özellikleri ile bir bütün olarak ele alınan öğrenen ile başlar. Bireyin geçmiş yaşantıları ve deneyimleri öğrenmede çıkış noktasıdır (Jarvis, 2006). Bu noktadan sonra, öğrenmenin üç yolu olan bireyler düşünme, yapma ve hissetme vasıtasıyla eleştirel düşünme, problem çözme, deneyimsel öğrenme gibi farklı tip öğrenmeler üreteceği belirtmektedir (Jarvis, 1983). Jarvis'e göre öğrenme sürecinde duygular önem taşımaktadır ve düşüncenin, motivasyonun, inançların, tutum ve değerlerin oluşmasında büyük etkiye sahiptir (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007).

Jarvis'in modelinin en önemli noktalarından bir diğeri ise öğrenmenin sosyal bağlam içerisinde süreklilik taşıyan bir eylem olarak ifade edilmesi ve bu özelliği ile döngüsel bir yapıya sahip olmasıdır.

3. SONUÇ

Yetişkin öğrenmesini açıklamaya yönelik kuramsal çalışmalar, bu konuda yapılacak uygulamalara yol göstermektedir. Yetişkinlere yönelik sunulacak eğitim etkinliklerinde, bu alana yönelik mevcut kuramlar temelinde hareket edilmesi, söz konusu uygulamaların etkililiklerini ve verimliliklerini arttıracaktır. Söz konusu kuramların uygulamaya yönelik belirtimleri literatüre göre şöyle özetlenebilir :

Fiziksel Ortam

- Eğitim ortamının fiziksel çevresi yetişkinleri rahat hissettirecek özellikte olmalıdır.
- Eğitim ortamı yetişkinlerin kabul edildiği, saygı duyulduğu ve desteklendiğini hissettirecek bir ortam olmalıdır.

Öğretmen

- Öğretmen her şeyi bilen liderlik rolünde olmamalı, öğrenenlerle birlikte araştıran, öğrenene ve onlara rehberlik eden bir tutum içinde olmalıdır.
- Öğretmen, yetişkinlere neyi öğrenmesi gerektiğini zorla kabul ettirmemelidir.
- Öğretmen, yetişkinlere kendi eğitsel amaçları konusunda sergiledikleri ilerleme ile ilgili dönüt sağlamalı ve onların kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

Planlama

- Yetişkin öğrenenlerin kişisel özellikleri, öğrenmeye yönelik tutumları, geçmiş deneyimleri gibi bilgileri belirlenerek, bu bilgilerin öğretimin her aşamasında yol gösterici kılınması gereklidir.
- Yetişkin öğrenenlerin karar verme sürecine etkin katılması sağlanmalı.
- Yetişkin öğrenmesini kolaylaştırdığı için iyi organize edilmiş, basit ve anlaşılır materyaller kullanılmalı ve öğrenenler ile öğrenme materyali arasında ilgi kurulmalıdır
- Yetişkin öğrenenlerin eğitimciye ve bilgi kaynaklarına ihtiyaç duyduğu her an kolaylıkla ulaşabileceği bir alt yapı tasarlanmalıdır.
- Yetişkin öğrenenlerin hem bireysel hem de grupça çalışabileceği etkinlikler tasarlanmalıdır.
- Öğretim materyallerinin birden çok duyu organına hitap edecek nitelikte tasarlanması gereklidir.
- Öğrenme durumları yaşamın içinden seçilmeli ve yetişkin öğrenenlerin geçmiş bilgileri, deneyimleri ve ihtiyaçları ile uyumlu olması sağlanmalıdır.

- Öğrenmenin zamanlaması : programdaki konuların izleniş sırası, yetişkinin gelişim ödevleri ile birebir gidecek biçimde zamanlanmalıdır. Ör: işe yeni başlayanlar için düzenlenen bir yöneltme programını, kuruluşun tarihi ve felsefesi ile başlatmak yerine,

işe başlayanların bilgileri ile başlamak yeğlenir : nerede çalışacağım? Kiminle çalışacağım? Benden ne iş yapmam beklenecek?

Uygulama

- Yetişkin öğrenenlere dünyadaki değişimlere paralel olarak sahip oldukları bilgileri güncellemeleri gerektikleri düşüncesi kazandırılmalıdır ve öğrenme ihtiyacı hissettirilmelidir.

- Yetişkinlere sunulan bilginin pratik hayattaki kullanımı üzerinde durulmalı.

- Yetişkin öğrenenlerin sosyal etkileşim dâhilinde etkinliklere aktif katılımı sağlanmalı, yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri uygulamalar yapılmalıdır.

- Yetişkin öğrenenlere gerçek hayat problemleri sunulmalı ve bunları çözmeye yönelik araştırmaya sevk edilmelidir.

- Düzenlenen etkinliklerde yetişkinlerin deneyimleri ile bağlantı kurmalı ve deneyim paylaşımı özendirmelidir.

- Başarılı olan yetişkinlerin ödüllendirilmesi onların öğrenme motivasyonunu ve kalıcılığını arttırır.

- Yetişkinler yarışmaktan çok, yardımlaşarak, işbirliği yaparak özellikle kendi yaşantılarını çözümleme yoluyla öğrenmeleri sağlanmalıdır.

- Yetişkin eğitimi kişi merkezli olmalı, öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını taşımaları sağlanmalı.

- Bireylere yetişkin öğrenmesi ve yetişkinlerin özellikleri konusunda bilgi verilmelidir.

- Yetişkin öğrenenlerin öğrenme konusunda önyargıların, olumsuz tutum ve düşüncelerin aşılması için çalışılmalı ve karşılaşılan durumlarda empati kurmalarına özendirmelidir.

- Kültürel farklılıkların zenginlik olduğu vurgulanmalı ve hoşgörü içerisinde farklı kültürlerin anlayış ve düşüncelerinden yararlanılmalıdır.

- Eleştirel düşünceye önem verilmeli ve bir durum karşısında farklı bakış açılarından yararlanılmalıdır.

- Yetişkinlerin eğitim için zaman ayırabilmeleri konusunda esnek davranılmalı, öğretim etkinlerinin internet teknolojileri, farklı medya ve materyal türleri ile desteklenip, yeri geldiğinde zamandan ve mekândan bağımsız kılınması sağlanmalıdır.

- Yetişkin öğrenenlerinin görüşleri doğrultusunda uygulama etkinlikleri çeşitlendirilebilmelidir.

Değerlendirme

- Hiçbir yetişkin başkası tarafından yargılanmaktan hoşlanmaz. Bu nedenle küçük yaş gruplarındaki gibi not verilmek yetişkinler açısından saygısızlık olarak algılanır.

- Yetişkinler süreç içerisindeki performansları gözlenmeli ve bütüncül olarak değerlendirmelidir.

- Yetişkin öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri teşvik edilmelidir.

- Uygulanan programın etkililiği yetişkin eğitimcileri, yetişkin öğrenenler ve uzmanlar tarafından değerlendirilip, aksayan yerlerinin düzeltilmesi ve öğretim hizmetinin niteliğinin arttırılması konusunda çalışmalar sürekli olarak yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Bilir, M. (2009). Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi. A. Yıldız ve M. Uysal, (Ed.), *Yetişkin eğitimi: Kuramdan uygulamaya* içinde (25-83). İstanbul : Kalkedon Yayınları.

Cooper, S. (2006). *Transformational learning theory*. 06.04.2012, http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories /humanist/mezirow.html

Dirkx, J. M. (1991). *Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview*. 06.04.2012, http://www.iup.edu/assets/0/347/349/4951/4977/10251/AF0EAB12-C2CE-4D2C-B1A0-59B795415437.pdf

Hiemstra, R. (1993). Three under developed models for adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education, 1993*(57), 37–46.

Illeris, K. (2002). *Three dimensions of learning*. Denmark : Roskilde University Press.

Illeris, K. (2004a). *Adult education and adult learning*. FL: Krieger.

Illeris, K. (2004b). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education, 2*(2), 79-89.

Jarvis, P. (1983). *Adult and contiuning education*. London : Croom Helm.

Jarvis, P. (1987). *Adult learning in social content*. London : Croom Helm.

Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning : Theory and practice* (3rd ed.). NY : Routledge Falmer Press.

Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. NY : Routledge Falmer Press.

Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. London : Routledge.

Knowles, M. (2009). Andragoji : Yetişkinlere öğrenme konusunda yeni bir teknoloji. A. Yıldız ve M. Uysal, (Ed.), *Yetişkin eğitimi: Kuramdan uygulamaya* içinde (127-144). İstanbul : Kalkedon Yayınları.

McClusky, H.Y. (1970). An approach to a differential psychology of the adult potential. S.M. Grabowski (Ed.), *Adult learning and instruction* içinde (80-95). NY: ERIC Clearinghouse on Adult Education.

Merriam, S. B. (2009). Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası. A. Yıldız ve M. Uysal, (Ed.), *Yetişkin eğitimi: Kuramdan uygulamaya* içinde (105-126). İstanbul : Kalkedon Yayınları.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S. ve Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood : A comprehensive guide* (3rd ed.). CA : Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (1987). Adult learning and theory building: A review. *Adult Education Quarterly, 1987*(37), 187-198.

Merriam, S.B. (2006). Adult learning: Where have we come from? where are we headed? *New Directions for Adult and Continuing Education, 1993*(57), 5–14.

Merriam, S.B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2001*(89), 3–14.

Mezirow, J. ve Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. CA : Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. CA : Jossey-Bass.

Sayılan, F. (2009). Jack Mezirow ve dönüştürücü öğrenme kuramı. A. Yıldız ve M. Uysal, (Ed.), *Yetişkin eğitimi: Kuramdan uygulamaya* içinde (161-176). İstanbul : Kalkedon Yayınları.

Taylor, E. W. (2008). *Transformative learning theory*. 04.04.2012, http://meds.queensu.ca/ohse/assets/new_article_tl.pdf

BÖLÜM 4

EĞİTİM TEKNOLOJİSİ

INSTRUCTIONAL TECHNOLOGIES

SOSYAL PAYLAŞIM SİTELERI VE ÜNIVERSİTE GENÇLİĞİ: FACEBOOK'UN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN KULLANILMA NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

AYŞE KIYAK

Sinop Üniversitesi, Ayancık Meslek Yüksekokulu, SİNOP

akiyak@sinop.edu.tr

ÖZET

Küresel anlamda birbirine bağlı milyonlarca bilgisayarın karşılıklı veri alışverişine olanak verdiği sosyal paylaşım ağları günümüzde giderek popüler hale gelmektedir. Sanal ile gerçek arasındaki farkların azaldığı, günlük yaşantıların yerini sanal yaşamlara bıraktığı günümüz dünyasında, yeni bir iletişim kanalı olan sosyal medya insanlara, düşüncelerini paylaşacakları olanakları sağlayarak, paylaşım ve tartışmanın esas olduğu bir iletişim ve sosyalleşme imkânı sunmaktadır.

Sosyal medya, dünyanın globalleşmesi ve sınırların ortadan kalkmasında çok etkili olmuştur. Bedensel, mekânsal ve zamansal sınırlarından bağımsız olarak elektronik bir alan üzerine sanal kimlikler yeniden inşa edilmektedir. Sanal ortam farklı şehirlerde, ülkelerde ve hatta ayrı kıtalarda yaşayan insanları hızlı, ekonomik ve kolay bir şekilde bir araya getirmesi ve aralarındaki etkileşimi arttırması bakımından önem taşımaktadır. Çoğu zaman gerçek hayat ile sanal hayat kesişerek, sanal ile gerçek arasındaki farkların gün geçtikçe azaldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar insanların, bu sanal gerçeklik içinde gün geçtikçe daha fazla vakit harcadıklarını, bu sanal gerçeklik içinde gerçek yaşam ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıklarını ve yine bu sanal gerçeklik içinde yeni bir dünya kurarak yaşadıklarını göstermektedir. Özellikle de üniversite öğrencileri tarafından çok değişik amaçla ve yaygın bir biçimde kullanılan sanal ortam, üniversite öğrencilerinin yaşamlarındaki psikolojik ve çevresel faktörlerden kaçınma, diğer taraftan, karşı cinsten yaşıtları ile yakın ilişkiler kurma eğilimleri onlar için sosyal medya kullanımını cazip kılmaktadır.

Bu çalışma kapsamında, yoğun rağbet görmesiyle sosyal paylaşım ağlarına yeni bir biçim kazandıran Facebook'un, üniversite gençleri tarafından kullanılma nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sosyal iletişim ağlarının odak noktası haline gelen Facebook'un üniversite gençlerine özgü kullanım nedenleri, sosyal yaşamlarında olumlu ya da olumsuz etkileri, hangi aktivitelerle ilgilendikleri, günde ne kadar vakit ayırdıkları, yeni ilişkiler kurma ve var olan ilişkileri devam ettirmede alternatif sosyal mekânlar olma etkinliğinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Gençliğin toplum içinde var olabilme arayışındaki rolüne ilişkin, betimsel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda üniversite öğrencileri örneklemesinde yapılan alan araştırmasında Sinop Üniversitesi

öğrencilerinden 200 kişiye anket formu uygulanmıştır. Çalışmaya yön vermesi ve faydalı olması amacıyla Facebook'u aktif kullanan öğrenciler arasından seçim yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Gençliği, Facebook, İnternet, Sanal Medya, Sosyal Paylaşım.

ABSTRACT

Social-sharing networks which allow to data exchange between millions of computers gradually become popular nowadays. Individuals are living in a new virtual environment. The virtual environment which is known as a social media provides some facilities to share people's ideas in the world. Therefore, it offers a communication and socialization facilities.

Social media affected the world to reach a global world. Furthermore, it destroyed effectively some restrictions. Virtual identifications are established again on an electronic area without body, place and time restrictions. In terms of speed and economy, virtual environment has importance. Differences which are between virtual and real decrease gradually. Surveys show that people spend more time, search their real needs and live by setting a new world in this virtual life. Social-sharing networks are constituted as an identify area which users define their selves again and participate social connections. Virtual environment that is especially used for different kinds of aims by university students assists to escape from psychological and environmental factors. In addition, it is a chance for people who tend to contact with opposite sex.

In this study, reasons for use of Facebook which is used by university students were determined. Moreover, specific reasons of university students to use Facebook, which is a focus point of communication network, positive or negative effects of Facebook in their social life, which they interested in activities and whether it is alternative social place to contact or not were evaluated in this study. For this, a questionnaire was made to 220 individuals who are students at Sinop University. These students were chosen among students who actively use Facebook to be helpful for the survey.

Keywords: University Youth, Social Sharing, Internet, Facebook, , Virtual Media.

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanın kendini ifade etme ve çevresi ile iletişim kurma ihtiyacı insanlık tarihi kadar eskidir. Bu ihtiyacın giderilmesinde ilk başvurulan yol yüz yüze birebir iletişimdir. Buna ek olarak zaman ve mekâna göre değişkenlik gösteren teknoloji ile bu gereksinim karşılanmaya çalışılmıştır.

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında birçok farklı alanda dönüşümler meydana geldiği gibi, sosyal yaşamı ve ortamı, sosyal iletişimi, sosyal ilişkileri kapsayan bir sosyal dönüşüm de

yaşanmaktadır. Yaşanmaya devam eden bu dönüşüm teknolojiyi ve teknoloji kullanımını da etkilemektedir (Çoklar, 2010). Yeni medya olarak tanımlanan teknolojilerin çoğu, dijitalliği ifade eden; manipüle edici güce sahip, yoğun, sıkıştırılabilir, etkileşimli, ağ bağlantılı, tarafsızlık gibi karakteristiklere sahiptir. Bu nedenle yeni medya, analog yayın yapan televizyon ve radyo yayınları ve gazete, dergi gibi basılı yayınlardan çok dijital bilgisayar ve ağ tabanlı iletişim ortamlarını kapsamaktadır (Flew, 2008).Yeni medyayı karakterize etmek için yapılan çeşitli girişimler sonucunda, özellikle internetin bu yeni akımı temsil ettiği görülmektedir (McQuail, 2005). İnterneti geleneksel iletişim araçlarından ayıran en önemli özellik, iletişim sürecinde etkileşimin güçlü bir biçimde ortaya çıkmasıdır. Günümüzde teknolojinin gelişimine paralel olarak yaygınlaşan bilgisayar kullanımı ve internet bilgiye ulaşmada en çok tercih edilen kullanım araçları olarak ön plana çıkmaktadır. Kullanımının basit olması, kolay erişilebilirliği, herkesimden insanın kendine göre bir ilgi alanı bulabilmesi, yaş, cinsiyet sınırlamalarının bulunmaması gibi nedenlerle kısa sürede geniş halk kitleleri tarafından benimsenmiş ve tahmin edilemeyen bir hızla dünya çapında yaygınlaşmıştır.

Kitle iletişim teknolojisindeki gelişmeler, bilgi ve mesajları bütün insanlığa iletmelerine katkıda bulunmuştur. Farklı nedenlerle kapsama alanlarını dünyanın her yanına yaymak isteyen bireyler, küreselleşmenin iletişim ağlarının yoğunlaşması ile kendilerini ifade etme imkânı bulurlar. İletişim alanındaki bu gelişmeler yeni iletişim düzeni olarak tanımlanan bir durumun esasını oluşturmaktadır (Timisi, 2003). Ayrıca kitle iletişim teknolojisindeki karşı konulmaz gelişmeler kişinin bireysel ya da kendi akranları ile vakit geçirmesini kolaylaştırıcı etkenler olmuştur. Bu durum yeni sosyo-kültürel bağların ortaya çıkmasına, dolayısıyla bu insanların dini veya ruhçu birtakım gruplar içinde yer almasına ortam sağlamıştır (Arslan, 2006). Bu nedenle, iletişim belirli sınırlar içinde gerçekleşen bir etkinlik olma niteliğini aşmıştır. Yeni medya olarak tanımlanan teknolojiler, özellikle internet küresel bir düzen haline gelmiştir. Yaşanan gelişmeler, dönüşümler ve internetin sunduğu olanaklar, insanların ve özellikle gençlerin iletişim yollarını, sosyalleşme araçlarını ve çevrimiçi dünyadaki hareket alanlarını etkilemiştir. Sosyal etkileşim, iletişim ve bilgi edinme için öncü ve tercih edilen bir ortam haline gelen internet, genç insanların hayatında artan bir şekilde daha fazla yer bulmaktadır (Gemmill ve Peterson, 2006; Wang vd. 2010).

İnternet aracılığı ile insanların iletişim biçimini farklı boyutlara taşıyan sosyal ağlarda kullanıcılar, profilleri ile birlikte kendi kişisel bilgilerini de paylaşabilir, tanıdıkları diğer kişilerin alanlarını ziyaret edebilir, çoklu ortam içerikleri yayımlayabilir, paylaşabilir ve bunları etiketleyebilir, diğerlerinin içeriklerine erişebilir, ortak ilgi ya da ihtiyaca bağlı olarak alt gruplara katılabilir ya da kendi gruplarını oluşturabilirler (Lockyer & Patterson, 2008). Sosyal ağ siteleri, kullanıcılarına; sosyal bir ortamda kendilerini tanıtma, sosyal ağ ortamı kurma, diğer kullanıcılarla iletişim kurma ve devam ettirme (Ellison, Steinfield & Lampe, 2007), oluşturdukları içeriği paylaşma (Kim, Jeong ve Lee, 2010), kişisel bilgilerini, fotoğraf ve videolarını içeren profil sayfası oluşturma ve tanımadığı

insanlarla ilişkiler kurma, yeni arkadaşlıklar keşfetme (Wang ve ark., 2010) olanağı sunmaktadır. Sunulan olanakların ve bireylerin farklı gereksinimlerini karşılamaya yönelik uygulamaların varlığı, her geçen gün daha fazla sayıda bireyin sosyal ağ sitelerine üye olmasını sağlamaktadır. Sosyal ağ siteleri, esnek ve kullanıcı dostu olması sebebi ile diğer yönetim sistemlerine göre daha kolay kullanılabilmektedir. Birçok eğitimci ve araştırmacının çok daha basit adımları takip ederek bir topluluk oluşturması, kendi aralarında paylaşımların gerçekleşmesi, iletişim ve dönüt açısından oldukça kolaylıklar sağlamaktadır. Sosyal ağ siteleri bahsedilen bu özelliklerin yanı sıra, harmanlanmış öğretim deneyimlerini zenginleştirmesi, öğretim ve değerlendirme sürecine destek olması gibi özelliklerden dolayı eğitim örgütlerine de yarar sağlamaktadır (Jones ve ark., 2010).

Sonuç olarak, Facebook, Youtube, Flickr, Myspace gibi kişisel bilgi, resim, video, içerik ve profil paylaşımı vb. amaçlarla ortaya çıkan sosyal ağ sitelerinin kolay kullanılabilmesiyle sürekli çoğalan bilgilerin hızla güncellenebilmesi, analiz edilebilmesi ve paylaşılabilmesi kullanıcıların büyük ilgisini çekmiş hem bu uygulamaların sayısı, hem de kullanıcılarının sayıları günden güne artarak yayılımları hızlanmıştır (Ajjan & Hartshorne, 2008).

1.1. Problem Durumu

Üniversite öğrencilerinin, sosyal paylaşım ortamlarından biri olan Facebook sosyal paylaşım sitesini kullanma nedenleri nelerdir?

1.2 Amaç

Bu çalışmada teknolojiyi kullanım ve erişim olanağı yüksek üniversite öğrencilerinin, sosyal paylaşım ortamlarından biri olan Facebook sosyal paylaşım sitesini kullanma nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, kullanımlar ve doyumlar perspektifinden hareket ederek, üniversite öğrencilerini Facebook kullanmaya yönelten öncelikli motivasyonları, öğrencilerin geleceğe bakan yönüyle bu tür sitelerden nasıl bir beklenti içinde oldukları, hayatlarındaki hangi boşluğu doldurduğu veya mevcudun gelişimine nasıl bir katkı yaptığı, içe dönük olarak kendini tanımada ve çevre ile ilişkilerinde kendilerini ifade etmedeki rolünün ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın literatür kısmında tarama modeli ile çalışılmış ve alan hakkında bilgi verilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte olmuş ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002: 77–79). Facebook'un üniversite gençliğinin üzerinde oluşturduğu etkiyi, deneyimleri belirlemek ve ilişkilerin değerlendirilmesi amacıyla nicel araştırma metotları kullanılmıştır. Gözlem ve anket yöntemleri betimsel verileri toplamak üzere sıkça kullanılır (Borg ve Gall, 1999: 331).

Son yıllarda sosyal iletişim ağlarından biri olan Facebook, Türkiye'de özellikle üniversite gençliği arasında hızla yaygınlaşmaktadır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal iletişim ağlarından biri olan Facebook'a, üye olma nedenleri sorgulanacaktır. Bu bağlamda Sinop Üniversitesi

öğrencilerinden 200 kişiye anket formu uygulanmıştır. Elde edilen sayısal veriler SPSS paket programı ile değerlendirilmiştir.

2.1. Veri Toplama Tekniği

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Karakoç ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen "Facebook Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur. Test için elde edilen güvenirlik değerleri, ölçeklerde kabul edilen katsayı değeri olan 0.70'in üzerindedir. Ölçeğin tümünden ve faktörlerden elde edilen iç tutarlılık katsayılarının, güvenirlik aralığına çok yakın ve ideal güvenirlik değerinin üstünde olduğu görülmektedir (Creswell, 2005). Elde edilen güvenirlik katsayıları, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Test tekrar test analizi sonucunda korelasyon katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. İlgili bulgu, ölçeğin farklı zamanlarda uygulandığında tutarlı sonuçlar verdiğini göstermektedir (Murphy ve Davidshofer, 1991).

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın çalışma evrenini 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Sinop Üniversitesi merkez il ve ilçeleri sınırları içinde öğrenim gören 19-24 yaş grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Sinop Üniversitesi'nden seçilen 200 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilere 20 maddeden oluşan "Facebook Algı Ölçeği" adı altında bir anket formu uygulanmıştır. Bu maddeler beşli likert tipinde hazırlanmış ve seçenekler kesinlikle katılıyorum (1), katılıyorum (2), kararsızım (3), katılmıyorum (4), kesinlikle katılmıyorum (5) aralıklarında düzenlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğlenceli içerikler sunuyor.	56	31,1	99	55,0	14	7,8	10	5,6	1	,6
Eski arkadaşlarıma tekrar ulaşmamı sağlıyor.	97	53,9	75	41,7	2	1,1	5	2,8	1	,6
Yaşadığım toplumu yansıtan bilgiler elde etmemi sağlıyor.	32	17,8	95	52,8	30	16,7	21	11,7	2	1,1
Merakımı gideriyor.	32	17,8	90	50,0	24	13,3	30	16,7	4	2,2
Kendimi ifade etmemi sağlıyor.	44	24,4	57	31,6	22	12,2	34	18,8	23	12,7
Bu tür siteleri kullanmak hoşuma gidiyor.	18	10,0	87	48,3	40	22,2	32	17,8	3	1,7

Boş zamanlarımı değerlendirmemi sağlıyor	33	18,3	91	50,6	21	11,7	28	15,6	7	3,9
İnsanlar arasında daha kolay fark edilmemi sağlıyor.	36	20	69	38,3	18	10	31	17,2	26	14,4
Aile üyeleri ve arkadaşlarla bir arada olmamızı sağlıyor.	41	22,8	80	44,4	16	8,9	34	18,9	9	5,0
Ders bilgilerimi paylaşmamı sağlıyor.	30	16,7	50	27,8	23	12,8	57	31,7	20	11,1
Gün içinde zaman geçirmeme yardımcı oluyor.	31	17,2	118	65,6	14	7,8	12	6,7	5	2,8
Kendi video ve fotoğraflarımı paylaşmak hoşuma gidiyor.	28	15,6	69	38,3	22	12,2	52	28,9	9	5,0
Yeni insanlarla tanışmamı sağlıyor.	37	20,6	69	38,3	16	8,9	43	23,9	15	8,3
Sıkıntılarımı unutturuyor.	23	12,8	65	36,1	26	14,4	39	21,6	27	15,0
Gündemdeki gelişmeleri paylaşmama yardımcı oluyor.	58	32,2	90	50,0	12	6,7	14	7,8	6	3,3
Arkadaşlarımın fotoğraflarına bakmak, değişimlerini görmek hoşuma gidiyor.	48	26,7	91	50,6	21	11,7	18	10,0	2	1,1
Hoşça vakit geçirtiyor.	23	12,8	99	55,0	29	16,1	27	15,0	2	1,1
Bir gruba aitmiş hissine kapılmamı sağlıyor.	28	15,5	64	35,5	27	15	33	18,3	28	15,5
Beni sıkan insanlardan kurtulmamı sağlıyor.	20	11,1	33	18,3	14	7,8	92	51,1	21	11,7
Oyun oynamama yardımcı oluyor.	41	22,8	64	35,6	7	3,9	46	25,6	22	12,2

"Facebook eğlenceli içerikler sunuyor." maddesine katılımcıların vermiş olduğu yanıtların yüzdesine bakıldığında öğrencilerin % 86,1'inin bu görüşe katıldığı görülmektedir. Facebook'un içeriğinde yer alan oyun oynama, video, müzik paylaşımı ve gruplara katılım gibi çeşitli uygulamaların kullanıcılara eğlenceli geldiği söylenebilir. "Facebook eski arkadaşlarıma ulaşmamı sağlıyor." maddesine katılımcıların % 53,9'u kesinlikle katılıyorum ve % 41,7'si katılıyorum şıkkını işaretlemiştir. Bulgular katılımcıların genel olarak aynı düşüncede olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum kullanıcılar açısından Facebook'un önemini ortaya koymaktadır. Eski arkadaşlarını bulabilmek amacı ile Facebook'a üye olma nedeni de öğrenciler arasında yaygın olarak görüldüğü söylenebilir. Öğrencilerin üniversiteye girmeden önce iletişimde bulunduğu arkadaşları ile zaman içinde görüşme ortamının

yaratılamaması ve iletişim adreslerinin değişmesinden dolayı sosyal ilişkileri kopabilir. Daha önce yüz yüze görüştükleri arkadaşları ile tekrar iletişime geçmede Facebook'un önemli bir araç olarak görüldüğü yorumu yapılabilir. ''Yaşadığım çevreyi, toplumu yansıtan bilgiler edinmemi sağlıyor'' maddesinin sonuçlarına baktığımızda katılımcıların % 70,6'sı bu görüşe katıldıklarını beyan etmişlerdir. Aynı çevrede yaşayanların, kendileri gibi sanal ortamda olanlar ile bağlantı kurmada, çevre ve toplumu tanımada Facebook'tan yararlandıkları söylenebilir. Yine Tablo-1'e bakıldığı zaman %67,8 kişi Facebook içeriğinin meraklarını giderdiklerini belirtmiştir. Arkadaş listesinde yer alanların paylaşıma sunduğu etkinlikler, fotoğraflar ve bunlara yapılan yorumlar hem kullanıcıların merakını gidermekte hem de keyifli zaman geçirmede tercih edilen bir seçenek olduğu söylenebilir. '''Facebook kendimi ifade etmemi sağlıyor'' görüşüne katılan kullanıcı yüzdesi ile bu görüşü desteklemektedirler (% 56). Bu oran Facebook'un kullanıcılarına daha özgür ifade etme alanı sağladığını ortaya çıkarmaktadır. "Facebook boş zamanlarımı değerlendirmemi sağlıyor." düşüncesine öğrencilerin vermiş olduğu yanıtların yüzdesine bakıldığında öğrencilerin 98,6' sı bu görüşü destekleyerek genel olarak azınlıkta olmadıklarını göstermektedirler. Bireyler Facebook'un sunmuş olduğu olanaklarla oyun, chat, üyelerin paylaştığı birbirinden farklı videolar ve birçok paylaşımlarla boş zamanlarını değerlendirerek hoş vakit geçirdikleri söylenebilir. Facebook '' İnsanlar arasında daha kolay fark edilmeme imkân sağlıyor." maddesine katılımcıların % 58,3'ü olumlu yanıt vermişlerdir. İnsan var oluşunun gereği olarak fark edilmek ister. Bunu da bireylerin Facebook aracılığıyla yerine getirdiği yorumu yapılabilir. '' Facebook aile üyeleri ve arkadaşlarla bir arada olmamızı sağlıyor." maddesine öğrencilerin % 67,2'si yakınları ile sanal ortamda bir araya geldiklerini, Facebook'u aile bireyleri veya arkadaşları ile buluşmaya ortam sağladığı için tercih ettikleri söylenebilir. ''Facebook ders bilgilerimi paylaşmamı sağlıyor'' görüşüne öğrencilerin % 31,7'sinin katılmadığı bulgular sonucu ortaya çıkmıştır. Kullanıcıların büyük bir bölümünü üniversite öğrencilerinin oluşturduğu Facebook'un, özellikle sağladığı aktif katılım ve işbirliği ile eğitsel bir ortam olarak kullanıma uygun olduğu ileri sürülebilir. Tabloya baktığımız zaman ''Gün içinde zaman geçirmeme yardımcı oluyor''görüşüne oluyor'' görüşüne % 82,8 kişinin katıldığı görülmektedir. Facebook hoşça zaman geçirmek isteyenlerin uğrak yeri olduğu söylenebilir. ''Facebook kendi video ve fotoğraflarımı insanlarla paylaşmak hoşuma gidiyor. " maddesine öğrencilerin % 53,9'unun katıldığı ortaya çıkmıştır. Bu durum internetteki videoların kullanıcılar açısından önemini ortaya koymaktadır. Tablo 3'teki frekans sonucuna göre anket katılımcılarından % 58,9'u yeni arkadaşlara sıcak bakmaktadır. Bu durum insanların arkadaşa ve arkadaşlığa duydukları ihtiyacı Facebook'un karşıladığını ve tanımadığı kişilerle arkadaş olma konusunda tereddütlerinin olmadığını ortaya çıkmaktadır. 'Sıkıntılarımı unutturuyor' maddesine öğrencilerin % 48,9'unun katıldığı görülmektedir. Burada Facebook'un kullanıcılar açısından rahatlama, dertleri öteleme gibi gerçek hayata alternatif bir çözüm aracı olarak da işlev gördüğü de söylenebilir. Tablo-1'e bakıldığında öğrencilerin % 82,2 gibi büyük bir kısmının Facebook'u gündemdeki gelişmeleri arkadaşlarıyla paylaşma ve bu gelişmelerle ile ilgili düşüncelerini ifade etmek için kullandıkları gözlemlenmektedir. Bu orandan hareketle kullanıcıların çoğunun aktüel

gelişmeleri diğerleriyle paylaşmada ve tartışmada Facebook'tan yararlandıkları söylenebilir. ''Arkadaşlarımın fotoğraflarına bakmak ve onların değişimlerini görmek hoşuma gidiyor'' maddesi Facebook'un öğrenciler tarafından kullanılmasında görsel öğelerin kullanım biçimini ve kullanıcıların bundan ne kadar faydalandıklarının tespit edilmesi için katılımcılara yöneltilmiştir. Öğrencilerin % 77,3 'lük kısmı Facebook'u bu doğrultuda kullandıkları yönünde düşüncelerini ortaya koymuşlardır. ''Facebook hoşça vakit geçirtiyor'' düşüncesine öğrencilerin % 67,8'si katılmaktadır. Facebook diğer kişilerle iletişim kurma, bilgi alış-verişinde bulunma gibi daha çok ihtiyaç giderme amacının yanı sıra sunduğu bazı eğlenceli kullanım özellikleriyle de kullanıcılara hoşça vakit geçirtebiliyor. Kişiler eğlence zevklerine göre Facebook'un sunmuş olduğu alternatiflerden yararlanarak uzun süre online olabiliyorlar. '' Bir gruba aitmiş hissine kapılmamı sağlıyor'' maddesi öğrencilerin sanal ortamda aidiyet hissi üzerinde Facebook'un etkisini saptamak amacıyla katılımcılara yöneltilmiştir. Bu noktada Facebook hangi alanda olursa olsun herkesin kendinden bir şeyler bulabileceği, çok değişik grupları bünyesinde barındırmaktadır. Tabloya bakıldığında kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyenler aynı doğrultuda değerlendirildiğinde % 51,0 gibi bir oran bu düşüncenin açık destekleyicisi durumundadır''Beni sıkan insanlardan kurtulmamı sağlıyor'' maddesine katılımcıların büyük bir çoğunluğu (% 62,8) bu görüşe katılmamaktadır. Kendisini sıktığını düşündüğü veya muhatap olmak istemediği kişilerden bir kaçış yeri olarak görüldüğü kanısına varılabilir. Geliştirilen çeşitli oyunlar sosyal ve interaktif özellikleri ile birlikte Facebook kullanıcılarının hem oyun oynayarak eğlendikleri hem de bu oyunlar vasıtasıyla etkileşime geçerek sosyalleştikleri bir aktivite haline gelmiştir. ''Facebook'un oyun oynamama yardımcı oluyor'' fikrine % 58,4'ü katılırken %37,8'i katılmamaktadır. Facebook'un içerdiği oyunları kullanıcıların tercih ettiği yorumu yapılabilir. Facebook'ta geliştirilen çeşitli oyunlar sosyal ve interaktif özellikleri ile birlikte Facebook kullanıcılarının hem oyun oynayarak eğlendikleri hem de bu oyunlar vasıtasıyla etkileşime geçerek sosyalleştikleri bir aktivite haline gelmiştir.

4.SONUÇ ve TARTIŞMA

Sanal ile gerçek arasındaki farkların gün geçtikçe azaldığı ve günlük yaşantıların yerini sanal yaşamlara bıraktığı günümüz dünyasında sosyal paylaşım ağları özellikle gençler arasında popülerliğini artırıp yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada yoğun rağbet görmesiyle sosyal paylaşım ağlarına yeni bir biçim kazandıran Facebook'un, üniversite gençleri tarafından kullanılma nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, kullanıcı profillerini dikkate alarak üniversite öğrencilerinin kültürel bir faaliyet olarak sisteme bakışını, hangi aktivitelerle ilgilendiklerini, gençliğin siteye katılımının hangi amaç ve beklentilerle gerçekleştirildiği, sanal alem ile gerçek hayat arasında nasıl bir bağ kurduklarını, kendi anlam inşalarını burada nasıl yarattıkları ve kendilerini nasıl konumlandırdıkları, yeni ilişkiler kurma ve mevcut ilişkileri sürdürmede alternatif sosyal mekânlar olma özelliği de irdelenmiştir. Üniversite öğrencileri ile yapılan anket sonuçlarından elde edilen

verilere göre, Facebook'a üye olma nedenleri gençler arasında, birden fazla nedene bağlı olarak değişmektedir. Eğlence amacı ağırlıklı olarak ön sırada gelmektedir. Eski arkadaşlarını bulabilmek amacı ile Facebook"a üye olma nedeni de öğrenciler arasında yaygın olarak görülmektedir. Daha önce yüz yüze görüştükleri arkadaşları ile tekrar iletişime geçmede Facebook"un önemli bir araç olarak kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Eski arkadaşlarını bulabilmek amacı ile Facebook"a üye olma nedeni de öğrenciler arasında yaygın olarak görüldüğü söylenebilir. Öğrencilerin üniversiteye girmeden önce iletişimde bulunduğu arkadaşları ile zaman içinde görüşme ortamının yaratılamaması ve iletişim adreslerinin değişmesinden dolayı sosyal ilişkileri kopabilir. Daha önce yüz yüze görüştükleri arkadaşları ile tekrar iletişime geçmede Facebook'un önemli bir araç olarak görüldüğü, yeni ilişkiler kurma ve sürdürmede alternatif bir mekan olduğunu düşünülebiliriz.

Facebook'un bu kadar çok rağbet görmesinin nedenleri arasında sosyal taleplere cevap vermesi, kişilerin kendini gerçekten farklı gösterip istediği gibi yansıtabilmesine imkan sağlaması, gerçek hayatta kabul görmesinin zor olduğu bir takım gruplara üye olup aidiyet hissini yaşabilmesi, yazınsal, görsel, video, sözlü iletişim gibi her türlü paylaşıma açık olması, yani genel olarak kişilere gerçeğin dünyasından farklı olarak oldukları gibi değil sanal bir Öğrencilerin üniversite ortamında ve özel yaşamında edindiği sosyal çevreden beklentilerinin, internet aracılığı ile geliştirdiği sosyal ortamdan daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır.

5.ÖNERİLER

Bu çalışmada yoğun rağbet görmesiyle sosyal paylaşım ağlarına yeni bir biçim kazandıran Facebook'un, üniversite gençleri tarafından kullanılma nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın devamı olarak, nicel araştırma ve nitel araştırma paradigmaları birleştirilerek her bir amaç doğrultusunda anketin yanı sıra her bir öğrenci ile görüşme yapılarak katılımcılardan derinlemesine bilgi toplanabilir. Ayrıca, farklı bir örnekleme grubu analiz edilerek karşılaştırma yapılabilir. Örneğin lise kademesinde ki gençler de ankete tabii tutularak, ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılabilir.

Çalışma Sinop Üniversitesi öğrencileri ile sınırlı olduğundan diğer üniversite öğrenciler kapsam dışında bırakılmıştır. Araştırma her bölge için yapılabilir. Üniversite öğrencilerinin Facebook kullanım nedenlerinin bölgeler arasındaki farklılıkları kıyaslanabilir.

Facobook örneği üzerinden yapılan sosyal iletişim ağlarının kullanımına ilişkin bu çalışma diğer sosyal iletişim ağları (Badoo, blogcu, dailymotion, Flickr, Friendfeed, Mixx, Multiply, MyBlogLog, Netlog, twitter vb.) üzerinden de yapılabilir. Daha sonra bugulara dayanarak sonuçlar arasında karşılaştırma yapılabilir.

6.KAYNAKÇA

Akar, E. (2006). Blogla Pazarlama. İstanbul: Tiem Eğitim ve Yayıncılık Org.Tic. Ltd. Şti.

Aktan, Coşkun Can ve İstiklal Yaşar Vural. Globalleşme Fırsat mı, Tehdit mi?, İstanbul, 2004

Alikılıç, Özlem ve Onat, Ferah (2008). "Bir Halkla İlişkiler Aracı Olarak KurumsalBloglar" http://kutuphane.balikesir.edu.tr/bulten/kutbul_1207/kurumsal_bloglar.pdf, Erişim Tarihi, 20.09.2008

Altunay, C. M.(2010).Twitter: Gündelik yaşamın yeni rutini "Pıt Pıt Net", İletişim, 12, 31-56.

Ajjan, H. andHartshorne, R. (2008). InvestigatingFacultyDecisionstoAdopt Web2.0 Technologies: TheoryandEmpiricalTests. The Internet andHigherEducation,

Arslan, Mustafa. (2006). "Değişim Sürecinde Yeni Dindarlık Formları:"Yeni Çağ" İnanışları Örneği".Değerler Eğitimi Dergisi, 4 (11), 9-25.

Borg, W. R.,Gall, J. P., Gall, M.D., ApplyingEducationalResearch : A Pratical Guide.Longman, New York, 1999.

Bostancı, Naci (2003), "Etnisite, Modernizm ve Milliyetçilik", Türkiye Günlüğü, Sayı:75,5-33.

Blog. (2012). http://tr.wikipedia.org/wiki/Blog, Erişim Tarihi: 04.12.2012

Bozkurt, Veysel (Eylül 2003) "Yıkıcı Gemenschaft"Tan "Öteki"Siz Postmodern Kabilelere: Sanal Cemaatler. Stradigma Analiz E-Dergisi, Sayı 8, 1-11

C. M. K. Cheung, P.Y. ChiuandM.K.O. Lee , "Online socialnetworks: Why do studentsusefacebook?" Computers in Human Behavior, pp.1-7, 2010.

Gross, R.,Acquisti, A. (2005). *Information andPrivacy in Online Social Networks (The Facebook case*. 10 Mart 2007, www.heinz.cmu.edu/~acquisti/papers/privacy-facebook-gross-acquisti.pdf

Güvendi, S. (2011). *İnternet* ve Dijital Miras. http://www.catalagac.com/Editor-Yazilari/Internet-ve-Dijital-Miras-506.htm, Erişim Tarihi: 19.09.2011.

Ellison N, Steinfield C, Lampe C. (2006)SpatiallyBounded Online Social Network andCapital: The Role of Facebook, https://www.msu.edu/~nellison/Facebook_ICA_2006.pdf Aralık 2008.

Tasci, D. (2001), "Yeni Yönetim Anlayislari", Amme Idaresi Dergisi, 34, 99-107.

Timisi, Nilüfer (2003). Yeni İletişim Teknolojileri ve Demokrasi. Ankara: Dost Yayınevi.

TOĞUŞLU, D. Özlem, (2002) Halkla İlişkilerin Yeni Macerası: İnternet, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Tonta, Y. (2009). Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve KütüphanelerinGeleceği. http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&ano=107120_d634655faca84597d7e451bf445105 Erişim Tarihi:14.04.2011.

Toprak, Ali vd. (2009) Toplumsal Paylaşım Ağı Facebook: 'Görülüyorum, ÖyleyseVarım!.İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Tapscott, Don ve D. Williams, Anthony,(2002) "Vikinomi", Çev., Deniz Boyraz, MediaCat, İstanbul.

Türkoğlu, Tanol ,(2011) Dijital sosyal kimlikhttp://www.bilgicagi.com/Blog/322-dijital_sosyal_kimlik.aspx.

Yörükoglu, A. (2007). Gençlik çagı, ruh saglıgı ve ruhsal sorunlar, İstanbul: Özgür Yayınları.

Wang, S. S., Moon, S., Kwon, K. H., Evans, C. A. &Stefanone, M. A. (2010). Faceoff: Implications of visualcues on initiatingfriendship on facebook. Computers in Human Behaviour, 26(2), 226-234.

Web 2.0, Nano Öğrenme, Semantik Web. (2010) http://www.bulguc.com/web-2-0-nano-ogrenme-semantik-web. Erişim Tarihi: 02.10.2011.

Weinberg, Tim,(2009) The New Community Rules: Marketing On TheSocial Rules, O'Reilly Media, USA.

Wright, N. (2010). Twittering in teachereducation: Reflecting on practicumexperiences. Open learning: TheJournal of Open, Distanceand e-Learning.

Wellman, B.,Haase, A. Q., Witte, J., &Hampton, K. (2001). Doesthe Internet increase,decrease, orsupplementsocialcapital? Socialnetworks, participation, and community commitment. American Behavioral Scientist.

Zengingönül, Oğul. (2004). Küreselleşme. Ankara: Adres Yayınları.

WEB DESTEKLİ GRUP TABANLI ÖĞRENMENİN UYGULANDIĞI ORTAMLARDA ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BULUNUŞLUK ALGISINI VE BAŞARI DÜZEYLERİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Yrd. Doç. Dr. Sami ACAR

Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi, Bilgisayar Uygulamaları Eğitimi,

samiacar@gazi.edu.tr

Arş. Gör. Dilek USLU

Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi, Büro Yönetimi Eğitimi,

duslu@gazi.edu.tr

Ö Z E T

Bu araştırmanın amacı, web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin sosyal bulunuşluk algısını ve başarı düzeylerini ortaya koymaktır. Araştırma problemine geçerli, nesnel, doğru ve ekonomik cevap bulmak için "tek grup sontest uygulamalı" araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler öğretim programı sonunda uygulanan başarı testi ve Kang, Choi ve Park (2007) tarafından geliştirilen Olpak ve Çakmak (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan sosyal bulunuşluk algısı ölçeği (α=0.85) ile elde edilmiştir.

Araştırma, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Muhasebe ve Finansman Eğitimi Bölümü'nde 3.sınıfta öğrenim gören ve BİL-501 İşletmelerde Bilgisayar Kullanımı dersinde web destekli grup tabanlı öğrenme uygulamasına katılan 2 ayrı şubede toplam 70 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında web destekli grup tabanlı öğrenme uygulamasına katılan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeyleri; ortak bulunuşluk, etkileme ve kaynaştırma düzeyleri olmak üzere 3 grupta incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeylerinin; ortak bulunuşluk, etkileme ve kaynaştırma düzeyleri ortalamalarının yüksek olduğu ve web destekli grup tabanlı öğrenmenin öğrencilerin başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, web destekli öğrenmenin uygulandığı ortamdaki öğrencilerin yüksek düzeyde kendilerini bir grubun parçası olarak gördüğü, birbirlerinden haberdar olduğu ve birbirlerini dikkate aldıkları (ortak bulunuşluk), birbirlerini anlayabildikleri, birbirlerinden yardım isteyebildikleri ve birbirlerinden bağımsız olarak fikir ileri sürdükleri (etkileme), olumlu yönde etkileşime girdikleri, gruptaki çalışmalara katkı sağladıkları, kendilerini gruba ait hissettikleri (kaynaştırma) ve ders başarılarına da yüksek düzeyde katkısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Web Destekli Grup Tabanlı Öğrenme, Sosyal Bulunuşluk Algısı.

1. GİRİŞ

Eğitim ve teknoloji insan yaşamının daha etken duruma getirilmesinde önemli rolü olan iki temel öğedir. Her iki öğe de insanın doğal ve sosyal çevresine egemen olma yönünde gösterdiği çabalarda başvurduğu iki temel araç olmuştur. Eğitim, insanın doğuştan kazandığı gizil güçlerin ve yeteneklerin açığa çıkarılmasına, onun daha güçlü, daha olgun, yaratıcı ve yapıcı bir varlık olarak gelişme ve büyümesine hizmet etmiştir.

Teknoloji ise, insanoğlunun eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerden daha etken, daha verimli biçimde yararlanabilmesinde, onları daha sistemli ve bilinçli olarak uygulayabilmesinde yardımcı olmuştur. Böylece eğitim ve teknoloji insanoğlunun mükemmelleştirilmesi, kültürlenmesi ve geliştirilmesi, doğaya ve çevresine karşı etken ve nüfuzlu, egemen bir unsur haline gelmesinde önemli iki faktör olmuştur (Alkan, 2005).

Eğitime olan talebin ve bilgi miktarının günden güne hızlı bir şekilde artması teknolojik unsurların (özellikle internet teknolojisinin) eğitime girmesi ile sonuçlanmıştır. Teknolojiye dayalı öğrenme uygulamaları sayesinde coğrafik açıdan uzakta olan bireylerle bilgi ve düşünce paylaşımı, yapısalcı öğrenme ortamı, kendi kendine öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme olanağı sağlanmaktadır. Teknoloji destekli işbirlikli öğrenme ortamları öğrencilere bilgisayar, mobil öğrenme araçları ve internet destekli ortamlarda birlikte çalışarak projeler üretmelerine olanak sağlamaktadır. Bu ortamlardan biri de web destekli öğrenme ortamıdır. Öğrenci-öğretmen-ders etkileşimini de sağlayan web, aynı ya da farklı yerlerdeki bireylerin veya grupların bilgisayar ağları ile birbirlerine bağlanarak metin, veri ve grafik gibi çoklu ortam araçlarını paylaştığı bir elektronik öğrenme ortamıdır. Bu nedenle, günümüz eğitim kurumları bilgisayar ağlarını, interneti ve dolayısıyla webi bir eğitim teknolojisi olarak kullanmaktadırlar.

Web destekli öğrenme, geleneksel sınıf ortamındaki yüz yüze öğrenmenin destekleyicisi ve tamamlayıcısıdır. Günümüzde sınıf ortamında yüz yüze öğretimde, web temelli öğrenmeden web destekli öğrenmeye geçiş söz konusudur. Eşgi (2006), web temelli öğretim ve web destekli öğretim arasındaki farkı şu şekilde belirtmektedir: "Web temelli öğretimde uygulamalar tamamen teknoloji temelli yapılırken, web destekli öğretimde yüz yüze devam eden öğretim, teknoloji ile tamamlanmaktadır. Web temelli öğretimde teknoloji, baskın olarak; web destekli öğretimde ise tamamlayıcı veya destekleyici olarak kullanılmaktadır." Buna göre; web destekli öğretim, hem yüz yüze sınıf ortamında öğretimi hem de web ortamında öğretimi kapsamakta ve öğrenmede daha etkili olmaktadır.

Çağdaş yöntemlerde öğrenci; öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Burada öğretmenin rolü; öğrencinin öğrenmesinin kolaylaştırmak için ona rehberlik etmek, öğrencinin öğrenim sürecine katılımını sağlamak için gerekli önlemleri almak ve öğrenciyi sürekli güdülemektir. Öğretmenin ana görevi, öğrenme kaynağı ile öğrencinin doğrudan etkileşimini sağlamak ve gereksinim duyduğunda ona rehberlik ederek öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımını sağlamaktır (Alkan, 1977).

Aktif öğrenme işbirlikçi çalışmayı gerektirir. Buna sebep olarakta bilgi alış-verişi, iletişim ve ortak çalışma becerisi gibi değerleri kazanmanın öğrencilere ileriki yaşantılarında faydalı olacağı gerçeği gösterilmektedir. İşbirlikçi öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla, öğrenciler gruplar halinde

çalışırlar. Grup çalışmalarında farklı görüşlerin ortaya çıkma olasılığı yüksek olduğundan, doğal olarak tartışma ortamları oluşmaktadır. Bu tür ortamlar öğrencilere birçok kazanım sağlamaktadır. Bunların en önemlileri; başkalarının görüş ve önerilerine saygı duyma, eleştirilere açık olabilme, olayları kritik edebilme ve yorumlama becerileridir (Çelik, vd. 2005).

Garth (1999), sınıf ortamında grup tabanlı öğrenme yaklaşımının ve bu yaklaşıma göre gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin işbirlikli öğrenme dâhilinde gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada (Sang, 2003) öğrencilerin grup tabanlı öğrenmeye katılımlarının desteklenmesi gerektiği ve hatta grup içinde işbirliği yapma zorunluluğu hissetmeleri önerilmektedir. Buna göre grup tabanlı öğrenme için öğretmenlerin öğrencilere çeşitli alıştırma, örnek olay ve proje görevleri vererek grup ortamında öğrenmelerini teşvik etmesi gerekir. Bu aynı zamanda öğrencilerin bağımsız olarak öğrenmeyle elde edecekleri kazanımlardan daha fazlasına ulaşmalarını ve grup ortamında iletişim becerilerinin gelişimini sağlayacaktır. Day ve arkadaşları (1998), grup tabanlı öğrenme sürecini 12 bölümde açıklamışlardır (Acar, 2009). Bunlar;

1. Öğrenme-Öğretme Ortamı ve İklim: Öğrenme-öğretme ortamının aydınlık, sıcaklık vb. açısından uygun olup olmadığı incelenir, diğer bir ifadeyle çevresel koşullar analiz edilir ve öğrencilerin bir araya getirileceği uygun bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturulur.

2. Amaç ve Hedefler: Öğrenme oturumlarına ilişkin temel amaçlar, bu oturumların diğer derslerle olan ilişkisi ve bu oturumlarda öğrencilerin nasıl başarılı olacağı gibi hususlar öğrencilerin anlayabileceği şekilde açıklanır.

3. Temel Kurallar: Öğrencilerin hangi yöntemle gelişime veya bir soruyu yanıtlamaya hazır oldukları ya da grup üyelerinin oluşturabileceği anlaşmazlık noktaları ile derse nasıl hazırlıklı gelecekleri ve grup liderlerinin rolleri net bir şekilde ortaya konur.

4. Görevleri Planlama: Öğrenme oturumlarının amaçlarına uygunluğu, uygun bir öğrenme yaşantısı sunma, öğrencilerin gereksinim duyması durumunda gruplara sunum yapma yoluyla yeterli düzeyde bilgilendirme ve rehberlik yapma görevleri planlanmalıdır.

5. Görevleri Yapılandırma ve Düzenleme: Öğrenme oturumları öncesinde planlanan ve geçerli olan görevlerin yapılandırılması, bir görevin diğer bir görevin tamamlayıcısı olacak şekilde sonuçlandırılması, görevlerin oluşturulması ve yerine getirilmesi için gerçeğe uygun zaman tahsisi gibi düzenlemeler kesinleştirilir.

6. Dinleme: Grup üyelerinin ne söylediklerini dikkatli bir şekilde dinleme, sözel olarak veya beden dili ile dinlemeye ilişkin hazır bulunuşluk uygulamalı olarak gösterilir.

7. Soru Sorma: Açık, kapalı ve düşündürücü vb. farklı soru sorma stratejilerinin kullanımı ve bu soru sorma stratejilerinin hassas ve esnek bir şekilde uygulanması sağlanır.

8. Açıklama ve Aydınlatma: Öğrencilere görevleri yerine getirmeleri veya problemleri çözmeleri için açıklama öncesi zaman tanınır, mevcut açıklamalarda açık ve net olunur, açıklamalar yapıldığında öğrencilerin açıklamalara ilişkin görüşlerini dile getirmesi istenir.

9. Katılımı Sağlama: Gruplardaki tüm öğrencilerin öğretmenin olduğu kadar diğer öğrencilerle konuşma ve sorumluluklarını yerine getirmeye katkıda bulunması konusunda cesaretlendirilmesi gerekir. Bir veya birkaç öğrenciye aşırı üstünlük sağlayacak rol vermekten kaçınılır. Gürültü ve patırtıyı önleme, sessiz çalışmayı teşvik, anlaşmazlıkları önleme, konu üzerinde yeniden odaklanma gibi çeşitli konularda gruplara zamanında uygun müdahalelerde bulunulur.

10. Öğrencilere Kişisel Yanıtlar Verme: Öğrencilere kendi isimleri ile hitap etme, onların sahip oldukları deneyimler ve bilgiler doğrultusunda bir birey olarak duygusal şekilde yaklaşma,

grupta sunum yapan ve görevini başarılı bir şekilde yerine getiren öğrencilere yararlı (yapıcı) geri bildirim sağlanır.

11. Kapanış: Kazanımlar özetlenir, takip eden oturumda nelerin öğrenileceği ve ihtiyaçların neler olduğu ortaya konur, öğrenilenler pekiştirilir.

12. Denetleme ve Değerlendirme: Oturumlarda nelerin iyi gittiği ve ne tür gelişimlerin olduğu denetlenir, gruplara yapılan etkinlikleri gözden geçirme olanakları sağlanır, sözlü veya poster sunular incelenir, yazılmış raporlar dâhilinde grubun geneli veya öğrencilerin bireysel çalışmalarındaki kalite değerlendirilir.

Özellikle son yıllarda teknoloji destekli öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte bu ortamlar için yapılan tasarımların öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun olmasına yönelik çabalar göze çarpmaktadır. Son dönemde e-öğrenmenin kalitesini artırmaya yönelik yapılan çalışmalar öğrencilerin kendilerini öğrenme ortamında sosyal olarak var hissetmelerini sağlamaya yönelik olarak sosyal bulunuşluk (social presence) kavramını ortaya çıkarmıştır.

Alanyazın tarandığında sosyal bulunuşluk algısının farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir: Short, Williams ve Christie sosyal bulunuşluğu bir insanın medya araçlarıyla gerçekleştirdiği iletişimde kendini gerçek hissetme derecesi olarak tanımlamışlardır (Akt. Doğan vd. 2011). Kang ve diğerleri'ne (2007) göre ise, çevrimiçi öğrenme sürecinde diğer öğrenciler ve toplulukla olan ilişkilerin algılanan derinliğidir (Akt: Olpak, Çakmak, 2009).

Öğrenenlerin günlük hayatlarında kullandıkları iletişim araçlarını e-öğrenme ortamlarında bulabilmeleri, bu öğrenme ortamlarını ilgi çekici bir hale getirip, bireysel olmaktan uzaklaştıracaktır. Bunun yanı sıra yalnızca bilgisayardan bilgisayara etkileşim değil, bireyler arasında da etkileşim sağlanmış olacaktır. Bu bağlamda kullanılabilecek araçlar: *Anlık iletişim için sohbet araçları, Video paylaşım araçları, Forumlar, Podcastler, Ağ Günlükleri (Bloglar), Wikiler, Sosyal Ağlar.*

Herhangi bir öğrenme ortamında, çevrimiçi veya yüz-yüze, sosyal bulunuşluk algısı yaratmanın temel amacı öğretmen ve diğer katılımcılar için rahat bir öğrenme ortama oluşturularak bireylerin hislerini rahat ifade etmelerini sağlamaktır. Bu amaca ulaşılmazsa, öğrenme ortamı hem öğrenciler hem de öğretmenler için başarılı ve tatmin edici bir ortam olmayacaktır (Aragon, 2003).

Alanyazın tarandığında sosyal bulunuşluk algı düzeyinin belirlenmesi amacıyla farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş farklı ölçeklerin olduğu görülür. E-öğrenme ortamlarında öğrenenlerin sosyal bulunuşluk algılarını ölçmeye yönelik geliştirilen araçların birçoğunun araştırmacıların geliştirdiği ortamlara özgü olduğu ancak Kang, Choi ve Park (2007) tarafından geliştirilen ölçme aracının hazırlanan ortamdan bağımsız olduğu görülmektedir. Bu araştırmada e-öğrenme ortamlarında öğrenenlerin sosyal bulunuşluk düzeylerini ölçmede birçok araştırmacı tarafından kabul görmüş, Kang, Choi ve Park (2007) tarafından geliştirilmiş Olpak ve Çakmak (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan sosyal bulunuşluk ölçeği kullanılmıştır.

Kang, Choi ve Park (2007) tarafından yapılan *"Construction and Validation of a Social Presence Scale for Measuring Online Learners' Involvement"* isimli çalışmanın amacı e-öğrenme esnasında öğrencilerin katılımını ölçmek için bir sosyal bulunuşluk ölçeği geliştirmektir. Araştırmacılar literatür taraması sonucunda sosyal bulunuşluğun üç ana bileşeninin; **ortak bulunuşluk** (co-presence), **etkileme** (influence) ve **kaynaştırma** (cohesiveness) olduğunu belirlemişlerdir. Bu ana bileşenler de daha önce yapılan çalışmalardan yararlanılarak bazı alt bileşenlere ayrılmıştır. **Ortak bulunuşluğun alt bileşenlerini;** *izole olmamak, karşılıklı olarak birbirinden haberdar olma ve birbirini dikkate alma* olarak; **etkilemenin alt bileşenlerini;** birbirini anlama, birbirinden bağımsız

olma, birbirine yardım etme olarak ve **kaynaştırmanın alt bileşenlerini;** olumlu *etkileşim, katkı sağlama fırsatları ve gruba ait olma hissi* olarak belirlemişlerdir.

E-öğrenme ortamlarında öğrenciler kendilerini yalnız hissetme, yeterli etkileşim kuramama, birbirlerinin çalışmalarını etkileyememe, kaynaşma sağlayamama gibi problemlerle çok sık karşılaşılabilmektedir. Kısacası e-öğrenenler bu ortamlarda kendilerini sosyal olarak var hissedememektedirler. Ancak bu problemler e-öğrenme ortamlarında farklı öğretim strateji ve yöntemleri, çeşitli uygulamalar ve farklı etkileşim araçları kullanılarak çözülebilir (Olpak, Çakmak 2009). Bu çalışmada ise ilgili alanyazındaki çalışmalardan hareketle konu farklı bir boyuttan ele alınarak web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı e-öğrenme ortamlarında öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeyleri ile başarı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi de şu şekilde oluşturulmuştur.

"Web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı ve başarı düzeyleri nedir?"

2. AMAÇ, ÖNEM VE SINIRLILIKLAR

2.1. Amaç

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Muhasebe ve Finansman Eğitimi Bölümü'nde 3. sınıfta öğrenim gören ve BİL-501 İşletmelerde Bilgisayar Kullanımı dersine katılan öğrencilerin web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı e-öğrenme ortamlarındaki sosyal bulunuşluk algı düzeylerini ve başarı düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu ana amaç doğrultusunda belirlenen araştırma soruları (alt amaçlar) ise şöyledir:

1) Web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı e-öğrenme ortamında öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeyleri nedir?
2) Web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı e-öğrenme ortamında öğrencilerin başarı düzeyleri nedir?
3) Web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı e-öğrenme ortamında öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeyleri cinsiyete, yaşa ve cinsiyetxyaş ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4) Web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı e-öğrenme ortamında öğrencilerin başarı düzeyleri cinsiyete, yaşa ve cinsiyetxyaş ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.2. Önem

Çalışmada, alanyazında grup tabanlı öğrenme ve web ortamında uygulama konusunda birçok araştırmanın yapıldığı ancak İşletmelerde Bilgisayar Kullanımı dersinde web destekli grup tabanlı öğrenmeye ilişkin uygulamalı bir araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Web ortamında grup tabanlı öğrenme öğrenenlerin işbirlikli öğrenmelerine ve dersin hedeflenen kazanımları yanında birçok becerinin de öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, İşletmelerde Bilgisayar Kullanımı dersinin öğretiminde sınıf ortamında grup tabanlı öğrenmenin web ortamı ile desteklenmesi diğer bir ifadeyle web destekli grup tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasının daha doğru olacağına inanılmaktadır. Öğrencilerin kullanılan bu e-öğrenme ortamında kendilerini sosyal olarak ne

derecede var hissettiklerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın kullanılan e-öğrenme ortamının kalitesini arttırmaya yönelik yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

2.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar içinde yürütülmüştür:

- Web destekli grup tabanlı öğrenme yaklaşımına göre gerçekleştirilen öğretim ile,
- Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Muhasebe Finansman Eğitimi Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören ve İşletmelerde Bilgisayar Kullanımı dersine sürekli katılan 70 öğrenci ile,
- 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz dönemi ile,
- Web ortamında kullanılan İşletmelerde Bilgisayar Dersi Yazılımı ile,
- İçerik olarak İşletmelerde Bilgisayar Kullanımı dersinin tüm üniteleri ve 14 haftalık öğretim programı ile sınırlıdır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeylerini ve başarı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, araştırma problemine geçerli, nesnel, doğru ve ekonomik cevap bulmak için "tek grup sontest uygulamalı" araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma modeli çerçevesinde uygulama sonrası öğrencilerin web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin sosyal bulunuşluk algısını ve başarı düzeylerini belirlemek amacıyla Kang, Choi ve Park (2007) tarafından geliştirilen Olpak ve Çakmak (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan sosyal bulunuşluk algısı ölçeği uygulanmıştır (α=0.85). Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için ise alan uzmanlarının görüşü alınarak geliştirilen başarı testi kullanılmıştır (KR-20=0.75).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Muhasebe Finansman Eğitimi Bölümünde "İşletmelerde Bilgisayar Kullanımı" dersine kayıtlı 3. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Derse sürekli devam eden 70 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

3.3. Öğretim Materyali ve Uygulama

Web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin sosyal bulunuşluk algısını ve başarı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, öğretim sınıf ortamında yüzyüze öğretim yanında web ortamı ile desteklenmiştir. Sınıf ortamında grupların çalışmaları PowerPoint sunumu ve video görüntüsü ile, web ortamında ise İşletmelerde Bilgisayar Kullanımı Dersi Yazılımı dâhilinde sunum ve video görüntüsüne ilaveten sohbet, forum, ödev (word belgesi) ve mesaj panosu kullanılmıştır.

İşletmelerde Bilgisayar Kullanımı dersine katılan ve araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler, grup tabanlı öğrenme yaklaşımına göre A,B,C,D,E,F ve G olmak üzere toplam 7 gruba ayrılmıştır. Her bir grupta 1'i grup sorumlusu, 2'si araştırmacı, 2'si metin yazıcı (word), 2'si sunu hazırlayıcı (Powerpoint), 2'si sunucu ve 1'i değerlendirmeci olmak üzere toplam 10 öğrenci yer almıştır. Grup sorumlusu, grup lideri olarak grubun çalışmalarını organize etmiş, grupta bütünlüğü

sağlamış ve grup hakkında dersin öğretmenine geri bildirimlerde bulunmuştur. Ayrıca, grup sorumluları araştırma konularına ait dosyaların paylaşımını ve grubun çalışmasına ilişkin soruları yine web ortamında sohbet ve forum sayfalarında yanıtlamıştır. Grup üyeleri, araştırma konusu ile ilgili kendilerine verilen görevleri yerine getirmiş ve gruptaki diğer üyeler ile sürekli iletişim halinde olmuşlardır. Dersin öğretmeni, öğretim programı dâhilinde grupları oluşturmuş, grup tabanlı öğrenme sürecini dikkate alarak grupların çalışmalarını hem sınıf ortamında hem de web ortamında yakından takip etmiş ve gruplara zamanında geri bildirimlerde bulunarak öğrenmelerini kolaylaştırmıştır.

Uygulamada her bir grup, önce araştırma konuları ile ilgili literatür taraması yapmış, elde edilen kaynaklar word belgesine özetlenerek aktarılmış, word belgesinde toplanan ve özetlenen veriler Powerpoint sunusuna dönüştürülmüş, sunular ve içerik sınıf ortamında diğer gruplara anlatım yöntemiyle sunulmuş ve son olarak konuya ilişkin çoktan seçmeli değerlendirme soruları yanıtlamaları için sınıfa sunulmuştur. Öğretmen ve diğer grup üyelerinin değerlendirmeleri sonucunda grupların çalışmaları son şeklini almış ve web ortamında paylaşıma sunulmuştur. Bu süreçte gruptaki her bir öğrenci öğrenme ortamına aktif katılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler öğretim programı sonunda uygulanan başarı testi ve Kang, Choi ve Park (2007) tarafından geliştirilen Olpak ve Çakmak (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan sosyal bulunuşluk algısı ölçeği (α=0.85) ile elde edilmiştir.

Olpak ve Kılıç-Çakmak (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan sosyal bulunuşluk ölçeği, ortak bulunuşluk (co-presence) 5 madde, etkileme (influence) 7 madde ve kaynaştırma (cohesiveness) 7 madde olmak üzere 3 faktör ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin tamamı olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini "hiç katılmıyorum (1)", "katılmıyorum (2)", "emin değilim (3)", "katılıyorum (4)" ve "tamamen katılıyorum (5)" şeklinde Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması bireyin ortamda kendini sosyal olarak var hissettiğini göstermektedir.

Araştırmada uygulanan anketin (ölçeğin) güvenirlik analizinde, ölçeğin likert tipi bir ölçek olmasından dolayı Cronbach Alpha kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri (iç tutarlılık katsayısı) 0.85 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için ise alan uzmanlarının görüşü alınarak geliştirilen başarı testi kullanılmıştır (KR-20=0.75).

Araştırmanın amacı ve araştırma modeli çerçevesinde uygulama sonrası yapılan anket sonucunda elde edilen veriler, SPSS paket programında analiz edilmiştir. Buna göre verilerin analizinde;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin istatistiklerde frekans (f) ve yüzde (%),
- Web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı e-öğrenme ortamında öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeylerini ve başarı düzeylerini belirlemeye yönelik istatistiklerde ortalama (%),
- Öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeylerinin cinsiyete, yaşa ve cinsiyetxyaş ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için çok faktörlü varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır.

- Öğrencilerin başarı düzeylerinin cinsiyete, yaşa ve cinsiyetxyaş ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri; cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelenmiş, elde edilen bulgular yorumlanarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrencilerin Demografik Özellikleri		
Cinsiyet	**Sayı**	**%**
Kız	37	54.4
Erkek	31	45.6
Toplam	**68**	**100.0**
Yaş	**Sayı**	**%**
16-20	9	13.2
21-25	55	80.9
26-30	4	5.9
Toplam	**68**	**100.0**

Tablo 1'deki verilere göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yarıdan fazlasının (%54.4) kız öğrencilerden oluştuğu ve erkek öğrencilerin oranının kız öğrencilerden az olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan ve çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yarıdan fazlasının kız öğrencilerden oluştuğu söylenebilir.

Yaş açısından öğrencilerin dağılımına bakıldığında ise, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin çoğunun (%80.9) 21-25 yaş grubunda yer aldığı, 16-20 yaş grubu öğrencileri (%13.2) ile 26-30 yaş grubundaki öğrencilerin (%5.9) oldukça az olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun 21-25 yaş aralığında olduğu söylenebilir.

4.2. Web Destekli Grup Tabanlı Öğrenmeye Katılan Öğrencilerin Sosyal Bulunuşluk Algısı Düzeyleri

Web destekli grup tabanlı öğrenmeye katılan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algısı düzeyleri ortak bulunuşluk, etkileme ve kaynaştırma alt boyutlarında incelenmiştir. Araştırmanın, *"Web destekli grup tabanlı öğrenmeye katılan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algısı düzeyleri nedir?"* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sosyal Bulunuşluk Algı Düzeyi Ortalamaları

CİNSİYET		ORTAK BULUNUŞLUK	ETKİLEME	KAYNAŞTIRMA
KIZ	Ortalama	19.1351*	27.1892**	27.3784***
	N	37	37	37
	Standart Sapma	2.6475	3.6881	3.9816
ERKEK	Ortalama	19.6452*	27.3871**	28.2258***
	N	31	31	31
	Standart Sapma	2.6147	4.2558	4.1850
TOPLAM	Ortalama	19.3676*	27.2794**	27.7647***
	N	68	68	68
	Standart Sapma	2.6254	39.9279	4.0670

* Ortak bulunuşluk düzeyi : 1-5 çok düşük, 6-10 düşük, 11-15 orta, 16-20 yüksek, 21-25 çok yüksek (5 madde).

** Etkileme düzeyi : 1-7 çok düşük, 8-14 düşük, 15-21 orta, 22-28 yüksek, 29-35 çok yüksek (7 madde).

*** Kaynaştırma düzeyi : 1-7 çok düşük, 8-14 düşük, 15-21 orta, 22-28 yüksek, 29-35 çok yüksek (7 madde).

Tablo 2'deki öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeyi ortalamaları incelendiğinde;

- Kız öğrencilerin ortak bulunuşluk puanlarının (=19.1351) erkek öğrencilerin ortak bulunuşluk puanlarına (=19.6452) göre biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bir grubun parçası olarak görme, birbirlerinden haberdar olma ve birbirlerini dikkate alma (ortak bulunuşluk) düzeylerinin biraz daha yüksek olduğu ve hem kız hem de erkek öğrencilerin ortak bulunuşluk düzeylerinin (16-20 puan aralığında) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

- Kız öğrencilerin etkileme puanlarının (=27.1892) erkek öğrencilerin etkileme puanlarına (=27.3871) göre biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre birbirlerini anlayabilme, birbirlerinden yardım isteme ve birbirlerinden bağımsız hareket etme (etkileme) düzeylerinin biraz daha yüksek olduğu ve hem kız hem de erkek öğrencilerin etkileme düzeylerinin (22-28 puan aralığında) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

- Kız öğrencilerin kaynaştırma puanlarının (=27.3784) erkek öğrencilerin etkileme puanlarına (=28.2258) göre biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre birbirlerini olumlu yönde etkileşime girme, gruptaki çalışmalara katkı sağlama ve kendilerine gruba ait hissetme (kaynaştırma) düzeylerinin biraz daha yüksek olduğu ve hem kız hem de erkek öğrencilerin kaynaştırma düzeylerinin (22-28 puan aralığında) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 2'deki bulgulara göre web destekli grup tabanlı öğrenmeye katılan öğrencilerin genel sosyal bulunuşluk algı düzeylerinin ve ortak bulunuşluk, etkileme ve kaynaştırma alt boyutlarındaki düzeylerin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, ortak bulunuşluk, etkileme ve kaynaştırma boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde sosyal bulunuşluk algısı içinde oldukları da görülmektedir. Bunun sebebi olarak, kız öğrencilerin web destekli grup tabanlı

öğrenme ortamını hâlâ sosyal bulunuşluk algısı dahilinde bir öğrenme ortamı olarak görmedikleri söylenebilir.

4.3. Web Destekli Grup Tabanlı Öğrenmeye Katılan Öğrencilerin Başarı Düzeyleri

Web destekli grup tabanlı öğrenmeye katılan öğrencilerin başarı düzeyleri, öğrencilerin puan ortalamaları dahilinde incelenmiştir. Araştırmanın, "Web destekli grup tabanlı öğrenmeye katılan öğrencilerin başarı düzeyleri nedir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Başarı Puan Ortalamaları

CİNSİYET	ORTALAMA	N	STANDART SAPMA
Kız	77.7297	37	5.5159
Erkek	76.6452	31	6.1620
TOPLAM	77.2353	68	5.8005

* Başarı düzeyi : 1-20 çok düşük, 21-40 düşük, 41-60 orta, 61-80 yüksek, 81-100 çok yüksek.

Tablo 3'deki öğrencilerin başarı düzeyi ortalamaları incelendiğinde; kız öğrencilerin başarı puan ortalamalarının (=77.7297) erkek öğrencilerin başarı puan ortalamalarına (=76.6452) göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre derslerinde biraz daha yüksek başarı düzeyine sahip olduğu ve hem kız hem de erkek öğrencilerin ders başarı düzeylerinin (61-80 puan aralığında) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3'deki bulgulara göre web destekli grup tabanlı öğrenmeye katılan öğrencilerin genel başarı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Sosyal bulunuşluk algı düzeyleri açısından kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha düşük bir düzeyde iken ders başarı düzeyleri açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden biraz daha yüksek başarı düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre web destekli grup tabanlı öğrenme ortamında daha başarılı oldukları söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin Sosyal Bulunuşluk Algı Düzeylerinin Cinsiyete, Yaşa ve CinsiyetxYaş Ortak Etkisine Göre Farklılıkları

Araştırmanın, "Öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeylerinin cinsiyete, yaşa ve cinsiyetxyaş ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sosyal Bulunuşluk Algı Düzeylerinin Cinsiyete, Yaşa ve CinsiyetxYaş Ortak Etkisine Göre Farklılıklarına İlişkin Çok Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

VARYANSIN	Bağımlı Değişken	Kareler	sd	Kareler	F	p

KAYNAĞI		Toplamı		Ortalaması		
CİNSİYET	*Ortak Bulunuşluk*	3.261	1	3.261	0.461	0.500
	Etkileme	7.645	1	7.645	0.475	0.493
	Kaynaştırma	1.903	1	1.903	0.109	0.743
	Sosyal Bulunuşluk	3.934	1	3.934	0.412	0.523
YAŞ	*Ortak Bulunuşluk*	7.523	2	3.761	0.532	0.590
	Etkileme	26.320	2	13.160	0.818	0.446
	Kaynaştırma	6.111	2	3.056	0.174	0.840
	Sosyal Bulunuşluk	9.552	2	4.776	0.501	0.609
CINSIYET x YAŞ	*Ortak Bulunuşluk*	5.819	2	2.909	0.412	0.664
	Etkileme	13.706	2	6.853	0.426	0.655
	Kaynaştırma	0.412	2	0.206	0.012	0.988
	Sosyal Bulunuşluk	4.922	2	2.461	0.258	0.744
Hata	*Ortak Bulunuşluk*	438.274	62	7.069		
	Etkileme	996.970	62	16.080		
	Kaynaştırma	1085.833	62	17.513		
	Sosyal Bulunuşluk	591.612	62	9.542		
Toplam	*Ortak Bulunuşluk*	25969.000	68			
	Etkileme	51637.000	68			
	Kaynaştırma	53528.000	68			
	Sosyal Bulunuşluk	42449.111	68			

Tablo 4'deki çok faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre; web destekli grup tabanlı öğrenme uygulamasına katılan öğrencilerin genel sosyal bulunuşluk, ortak bulunuşluk, etkileme ve kaynaştırma algı düzeyleri cinsiyete, yaşa ve cinsiyetxyaş ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir($p>0.05$). Bu bulguya dayanarak, web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı e-öğrenme ortamındaki öğrencilerin sosyal bulunuşluk algılarında cinsiyetin, yaşın ve cinsiyetxyaş ortak etkisinin önemli olmadığı söylenebilir.

4.5. Öğrencilerin Başarı Düzeylerinin Cinsiyete, Yaşa ve CinsiyetxYaş Ortak Etkisine Göre Farklılıkları

Araştırmanın, "Öğrencilerin başarı düzeylerinin cinsiyete, yaşa ve cinsiyetxyaş ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Başarı Düzeylerinin Cinsiyete, Yaşa ve CinsiyetxYaş Ortak Etkisine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
CİNSİYET	*Başarı*	35.960	1	35.960	1.072	0.305
YAŞ	*Başarı*	71.966	2	35.893	1.073	0.348
CİNSİYETxYAŞ	*Başarı*	76.592	2	38.296	1.142	0.326
Hata		2079.886	62	33.547		
Toplam		407894.000	68			

Tablo 5'deki tek faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre; web destekli grup tabanlı öğrenme uygulamasına katılan öğrencilerin ders başarı düzeyleri cinsiyete, yaşa ve cinsiyetxyaş ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir($p>0.05$). Bu bulguya dayanarak, web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı e-öğrenme ortamındaki öğrencilerin başarı düzeylerinde cinsiyetin, yaşın ve cinsiyetxyaş ortak etkisinin önemli olmadığı söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

- Araştırmada, web destekli grup tabanlı öğrenmenin uygulandığı e-öğrenme ortamında öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeyleri ile başarı düzeyleri istatistiksel çözümlemeleri içeren araştırma bulguları ile ortaya konulmuştur. Araştırmanın amaçlarına göre sıralanmış sonuçlar aşağıda verilmiştir:
- Web destekli grup tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı çalışma grubuna katılan öğrencilerin yarıdan fazlası kız öğrencilerden oluşmakta ve öğrencilerin çoğu tamamı 21–25 yaş aralığında bulunmaktadır.
- Web destekli grup tabanlı öğrenme uygulamasına katılan öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeyleri yüksektir. Araştırmaya katılan hem erkek hem de kız öğrenciler bir grubun parçası olarak görme, birbirinden haberdar olma, birbirlerini dikkate alma (ortak bulunuşluk); birbirlerini anlayabilme, birbirlerinden yardım isteme, birbirlerinden bağımsız olarak fikir ileri sürme (etkileme); olumlu yönde etkileşime girme, gruptaki çalışmalara katkı sağlama, kendilerini gruba ait hissetme (kaynaştırma) boyutlarında yüksek düzeyde sosyal bulunuşluk algısına sahip oldukları görülmüştür.
- Araştırmaya katılan kız öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeyleri, erkek öğrencilerine göre biraz düşük olmasına karşın bu farkın anlamlı (önemli) olmadığı görülmüştür.
- Araştırmada, öğrencilerin ders başarı düzeylerinin yüksek olduğu kız ve erkek öğrencilerinin ders başarı ortalamaları arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin başarı düzeyleri, erkek öğrencilere göre biraz fazla olmasına karşın bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.
- Araştırmada, web destekli grup tabanlı öğrenmeye katılan öğrencilerin sosyal bulunuşluk ve başarı düzeylerinin cinsiyete, yaşa ve cinsiyetxyaş ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin sosyal bulunuşluk algı düzeyleri ile başarı düzeyleri üzerinde cinsiyetin ve yaşın önemli bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle varılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Araştırmada uygulanan İşletmelerde Bilgisayar Kullanımı Ders Yazılımı, bu dersin öğretimine bir yenilik katmaktadır. Uygulama, dersin verildiği eğitim kurumlarında örnek bir çalışma olarak değerlendirilebilir. İşletmelerde Bilgisayar Kullanımı dersi, yüz yüze öğretimin tamamlayıcısı olan web destekli grup tabanlı öğretim ile desteklenebilir.
- Araştırmada, çalışma grubunda uygulanan web tabanlı öğretim yazılımı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Web ortamında uygulanan bu tür öğretim yazılımlarının geliştirilmesinde web tasarımcısı, grafik tasarımcısı, ses ve görüntü uzmanı, içerik uzmanı ve benzeri kişilerden oluşan bir uzman ekibin bulunması önerilir.
- Web destekli grup tabanlı öğrenme yaklaşımı, eğitimin diğer kademelerinde ve farklı öğrenme ortamlarında uygulanarak farklı boyutlarda etkisi araştırılabilir.
- Araştırmada çalışma grubunda 68 öğrenci yer almıştır. Bu sayı, güvenilir istatistikî sonuçlar için minimum düzeyi karşılamaktadır, ancak araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için daha çok sayıda öğrenci üzerinde çalışmanın yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

ACAR, S. (2009). Web Destekli Grup Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri. VIII. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi, Ankara Üniversitesi Adalet Meslek Yüksekokulu, 14-16 Ekim 2009, Ankara.

ALKAN, C.(1977) Eğitim Teknolojisi, 4. Baskı, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.

ALKAN, C. (2005). Eğitim Teknolojisi, 7. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

ARAGON, S. R.. (2003). Creating Social Presence in Online Environment. New Directions for Adult and Continuing Education. 100 (3).

DAY, K., GRANT, R. ve HOUNSELL, D. (1998). Key Dimensions of Group-Based Learning, Centre for Teaching, Learning and Assesment, The University of Edinburgh,

DOGAN, D. DUMAN, D. SEFEROĞLU S., (2011). "E-öğrenme Ortamlarında Toplumsal Buradalığın Artırılması İçin Kullanılabilecek İletişim Araçları", Akademik Bilişim, 2-4 Şubat 2011-İnönü Üniversitesi, Malatya.

EŞGİ, N. (2006). Web Temelli Öğretimde Basılı Materyal ve Yüzyüze Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:4, Sayı:4, Ankara.

GARTH, R. (1999). Group-Based Learning, New Directions for Teaching and Learning, No.80, Winter 1999, Jossey-Bass Publishers.

KANG, M. Choi, H. And PARK, S. (2007). Construction and validation of a social presence scale for measuring online learners' involment. Inc. Montgomerie & J.. Seale (Eds.) Proceeding of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (pp. 1829-1833) Cheesapeake, VA: AACE.

OLPAK, Y. Z., CAKMAK KILIÇ E., (2009) "E-öğrenme Ortamları İçin Sosyal Bulunuşluk Ölçeğinin Uyarlama Çalışması" Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Haziran, Cilt: VI, Sayı: I, 142-160, Van.

SANG, C.N. (2003). Group-Based Learning and Assesment, http://www.cdtl.nus.edu.sg/ideas/iot43.htm, Erişim Tarihi: 10 Haziran 2009.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ İTME VE MOMENTUM KONUSUNDA BDE KULLANIMINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ

Özet:

Günümüzde toplumların değişimi, teknolojiyi ve iletişim alanındaki gelişmeleri beraberinde getirmekte ve birçok sorununun çözümünde yararlanılmaktadır. Eğitim ve Öğretim alanındaki sorunların çözümünde ise karşılaşılan zorlukları aşmada, geleneksel yaklaşımların yetersiz kaldığı bilinmekte olup bu alanda bilgi teknolojilerinin olanaklarından yararlanılması bu zorlukların giderilmesinde fayda sağlamaktadır. Teknolojinin ve bilgisayar tabanlı eğitim sistemlerinin hızla gelişimi yeni öğretim tekniklerinin oluşmasına olanak sağlamıştır. Bu öğretim teknikleri günümüz ismi ile "Bilgisayar Destekli Eğitim" olarak adlandırılmakta ve etkin bir öğretim türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada 1. Sınıfta öğrenim gören 55 Fen Bilgisi Öğretmen adayının *İtme ve Momentum* konusunda Bilgisayar Destekli Eğitim materyali kullanımının, öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerindeki değerlendirmeleri incelenmiştir. Bu amaçla, araştırmacılar tarafından geliştirilen 26 soruluk ve 5'li likert tipi olan "Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitim Kullanımı Değerlendirme Anketi (FÖBDEKDA)" hazırlanmış ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Veri analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının anket sorularına ilişkin görüşlerinin yüzde ve frekans dağılımları verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar Kelimler: BDE Materyal, Bilgisayar Teknolojileri, Fizik Eğitimi.

SCİENCE TEACHER PRE-SERVİCES' EVALUATİONS ABOUT COMPUTER-AİDED INSTRUCTİON (CAI) ON IMPULSE AND MOMENTUM SUBJECT

Abstract:

Today, change of societies has brought about developments in technology and communication. Solving of many problems has been benefit from developments in technology and communication.

It is known that conventional approaches are insufficient for overcoming the challenges of the difficulties in Education and Instruction. Utilization of information technology facilities in this area has provided benefits in removing these difficulties. The rapid development of technology and computer-based instruction systems has enabled the formation of new instruction techniques. Today, these instruction techniques called "Computer-Aided Instruction" appear to be an effective type of instruction. In this study, the reviews of 55

Science teacher candidates studying in first class on use of Computer Aided Instruction material in Impulse and Momentum subject and effects on learning of the students were examined.

For this purpose, “Evaluation Survey About Use of Computer-Aided Instruction in Physics Instruction (FÖBDEKDA)” which is 5-point Likert-type 26 questions has been developed by researchers and applied to teacher candidates. According to the results of data analysis, percentage and frequency distributions of the teachers’ opinions regarding the survey questions were given and results were discussed.

Keywords: CAI Material, Computer Technologies, Physics Education.

1.GİRİŞ

Fen bilgisi öğretiminde gözlem yöntemi, ders gezileri ve inceleme, deney yöntemi, problem çözme, proje yöntemi ve tartışma yöntemi gibi birçok öğretim yöntemi kullanılmaktadır (Akgün, 2001). Her dersin kendine özel konusu ve içeriği olduğu gibi bu konu ve içerikle ilgili hedef ve amaçların (kazanımların) belli bir eğitim düzeyindeki öğrencilere kazandırılabilmesi için de o yöntemlerin uygulanabileceği özel ortamlara ihtiyaç olacağı doğaldır. Yani hangi düzeyde olursa olsun fen bilgisi ile ilgili kazanımları öğrencilerin yapılandırabilmesi için gerekli olanakların sağlanabileceği, özel bir şekilde donatılmış yerlere, özel araç ve gereçlere gereksinim vardır. Deney yöntemi öğretim alanına girdiğinden beri, fen bilimlerinin etkili ve çekici bir biçimde öğretilebileceği ortam olarak ilk akla gelen yer kuşkusuz laboratuvar olmaktadır (Alkan vd. ,1991). Laboratuar ortamında öğrenciler deneyleri bizzat kendileri uyguladıkları için yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamında aktif hale gelirler. Ancak bu yöntemin uygulanmasında fiziksel yetersizlikler ve maddi sorunlarla karşılaşılmaktadır. Tam bu noktada eğitim teknolojileri ve en önemlisi bilgisayarların laboratuar yöntemini desteklemek amacı ile kullanılması kaçınılmaz hale gelmektedir (Kıyıcı ve Yumuşak, 2005).

Alan yazında yapılan araştırmalara göre fen bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretimden yararlanılması öğrencilerin başarılarını ve tutumlarını anlamlı bir biçimde artırmaktadır (Akaygün, ve Ardaç, 2001; Berger vd., 1994; Geban, 1995; Kesercioğlu vd.,2001; Zavrak, ve Tarhan,2001). Yeni uygulamaya konulan İlköğretim Fen Bilgisi Programı’nın, gerektiği biçimde uygulanabilmesi ve etkili olması için, öğretimin niteliğini artıracak öğretim materyalleri gereklidir.

Fen derslerinin, deneylerle birlikte işlenilmesi öğrencilerin fen bilgisi dersine ilişkin başarı ve tutumlarını arttırmakta, ve dersi daha çok sevmelerine neden olmaktadır (Aydoğdu, 1991; Aycan vd.,2001; Ergin vd., 2001) Ayrıca, Gürkan ve Gökçe'nin (2001) yaptıkları araştırmanın sonuçları, öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik başarı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Gürkan ve Gökçe, 2001) . Bu ilişki, fen bilgisi dersine ilişkin tutumu yüksek olan öğrencilerin bu derse ilişkin başarılarının da yüksek olması şeklindedir. Ancak ilköğretim okullarında yeterli laboratuvar yeri yoktur, sınıflar aşırı kalabalıktır ve mevcut laboratuvarlarda da malzeme ve araç gereç yönünden yetersizlikler görülmektedir (Çallıca vd.,2001; Earged, 1995; Güzel, 2001). Araştırma sonuçları fen bilgisi öğretmenlerinin, fen bilgisi deneylerini yapmak için hizmet öncesinde yeterli bilgi ve becerileri kazanamadıklarını göstermektedir (Arslan, 2001). Fen bilgisi öğretiminde araç gereç ve laboratuvar kullanımı açısından öğretmenler gerekli davranışların tümünü gösterememektedirler (Korkmaz, 2000). Birçok okulda fen bilgisi deneyleri gerekli olduğu şekilde yapılamamaktadır, yapılabilen deneyler ise genellikle gösterim deneyi olmaktadır (Çallıca vd.,2001; Earged, 1995; Güzel, 2001; Arslan, 2001; Değirmençay ve Çepni, 2001; Kayatürk vd., 1995; Nakiboğluve Sarıkaya, 1999; Üce vd., 2001). Özdener ve Erdoğan'ın (2001) yaptıkları araştırmada laboratuvar çalışmalarının yapılmasına ilişkin öğretim amaçlı yazılımların geliştirilmesi ve kullanılması önerilmektedir (Özdenerve Erdoğan, 2001).

Fen bilgisi derslerinin laboratuvar uygulamaları ile ilgili hedeflenen öğretim durumu öğrencilerin, yeterli yer ve donanıma sahip laboratuvar ortamında bireysel ya da küçük gruplar şeklinde laboratuvar çalışmalarını yapmalarıdır. Ancak yukarıda değinilen araştırma bulgularından da anlaşılacağı gibi laboratuvar uygulamaları; yer sıkıntısı, donanım yokluğu, yetersiz süre ve insan kaynaklarının yeterli olmaması genel başlıklarında toplayabileceğimiz birçok problem nedeniyle istenilen şekilde yapılamamaktadır (Akgün, 2005).

Bu problemlerin çözümüne katkı sağlayabilecek, bilgisayar destekli öğretim uygulaması şeklinde itme ve momentum konusundaki birçok çoklu ortam materyalinin fen bilgisi öğretmen adaylarına uygulanarak etkinliğinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak uzman görüşleri alınarak çok sayıdaki çoklu ortam materyalinden uygun olanları seçilmiş ve materyallerin uygulanmasından sonra öğrenci değerlendirmeleri alınmıştır.

2. YÖNTEM

2.1 Evren ve Örneklem

Bu araştırma, İstanbul İli'nde bulunan bir eğitim fakültesinde 2011–2012 eğitim-öğretim güz döneminde öğrenim gören Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir (n = 55).

2.2 Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Bu çalışmada, *İtme ve Momentum* konusunda Bilgisayar Destekli Eğitim materyali kullanımının, öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerindeki değerlendirmeleri incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmacılar tarafından geliştirilen 26 soruluk ve 5'li likert tipi olan "Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitim Kullanımı Değerlendirme Anketi (FÖBDEKDA)" hazırlanmış ve 55 öğretmen adayına uygulanmıştır. Veri analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının anket sorularına ilişkin görüşlerinin yüzde dağılım tabloları oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının *İtme ve Momentum* konusunda Bilgisayar Destekli Eğitim materyali kullanımının, öğrenmeleri üzerindeki değerlendirmelerinin incelenmesi amacı ile hazırlanan "Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitim Kullanımı Değerlendirme Anketi (FÖBDEKDA)" yüzde dağılımı sonuçları Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitim Kullanımı Değerlendirme Anketi (FÖBDETA)

SIRA	SORULAR	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	(BDE) ile bu konunun işlenmesi klâsik eğitim kadar etkilidir.	32.7	**52.7**	10.9	3.6	0.0
2	Simülasyonlarda kullanılan dil Türkçe olsa daha iyi olurdu.	**45.5**	32.7	12.7	7.3	1.8
3	(BDE) ile bu konunun işlenmesi beni tatmin etmedi.	0.0	16.4	14.5	**58.2**	10.9
4	(BDE) ile bu konunun işlenmesinin beklentilerimi karşıladığını düşünüyorum.	9.1	**61.8**	18.2	9.1	1.8
5	(BDE) ile bu konunun işlenmesi, yaratıcılığımı olumsuz yönde etkileyebilir.	0.0	7.3	9.1	**61.8**	21.8
6	(BDE) ile bu konunun işlenmesi, beni araştırmaya teşvik etti.	9.1	**34.5**	32.7	18.2	5.5
7	(BDE) ile bu konunun işlenmesinde öğrenciler arası etkileşim yetersizdir.	7.3	27.3	**34.5**	29.1	1.8
8	(BDE) ile bu konunun işlenmesi sırasında kullanılan görsel öğeler derse olan ilgimi arttırdı.	16.4	**54.5**	18.2	7.3	3.6
9	(BDE) ile bu konunun işlenmesi, zaman kaybıdır.	1.8	14.5	7.3	**50.9**	25.5

10	(BDE) ile bu konunun işlenmesi ile öğrendiklerimin daha kalıcı olacağını düşünüyorum.	23.6	**54.5**	12.7	7.3	1.8
11	(BDE) ile bu konunun işlenmesi, öğrenci merkezlidir.	9.1	**36.4**	32.7	20.0	1.8
12	(BDE) ile bu konunun işlenmesinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	3.6	21.8	3.6	**45.5**	25.5
13	(BDE) ile bu konunun işlenmesi sırasında zamanın nasıl geçtiğini anlamadım.	14.5	**47.3**	20.0	14.5	3.6
14	(BDE) ile bu konunun işlenmesinin beni tembelleştirebileceğini düşünüyorum.	5.5	20.0	20.0	**36.4**	18.2
15	(BDE) ile bu konunun işlenmesinin motivasyonumu arttırdığını düşünüyorum.	14.5	**41.8**	27.3	16.4	0.0
16	(BDE) ile bu konunun işlenmesinin başarımı arttıracağını düşünüyorum.	18.2	**43.6**	27.3	10.9	0.0
17	(BDE) ile bu konunun işlenmesi derse olan ilgimi arttırdı.	18.2	**41.8**	27.3	12.7	0.0
18	(BDE) ile bu konunun işlenmesi zaman kazancıdır.	14.5	**49.1**	20.0	16.4	0.0
19	(BDE) ile bu konunun işlenmesinin eğlenceli olduğunu düşünüyorum.	20.0	**52.7**	16.4	5.5	5.5
20	(BDE) ile bu konunun işlenmesi, bana çok itici geliyor.	7.3	18.2	7.3	**45.5**	21.8
21	(BDE) ile bu konunun işlenmesinin yaratıcılığımı geliştireceğini düşünüyorum.	16.4	**49.1**	18.2	14.5	0.0
22	Simülasyonlarda kullanılan dilin İngilizce olması, öğrenmemi olumsuz etkiledi.	5.5	27.3	**34.5**	23.6	9.1
23	(BDE) ile bu konunun işlenmesi ile fizik problemlerini gözümde canlandırmamı kolaylaştırmıştır.	21.8	**41.8**	21.8	14.5	0.0
24	(BDE) ile bu konunun işlenmesi ile konuyu daha iyi öğrenmemi sağladı.	18.2	**45.5**	25.5	10.9	0.0
25	(BDE) ile bu konunun işlenmesi, problem çözme başarımı arttırabilir.	7.3	**49.1**	25.5	16.4	1.8
26	(BDE) ile bu konunun işlenmesi, öğrencileri pasif hale getirebilir.	7.3	18.2	20.0	**43.6**	10.9

Tablo1'de, öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde % 52.7'sinin "(BDE) ile bu konunun işlenmesi klâsik eğitim kadar etkilidir" görüşüne katıldığı, % 45.5'inin "Simülasyonlarda kullanılan dil Türkçe olsa daha iyi olurdu" görüşüne kesinlikle katıldığı, % 58.2'sinin "(BDE) ile bu konunun işlenmesi beni tatmin etti" görüşüne kesinlikle katıldığı, %61.8'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesinin beklentilerimi karşıladığını düşünüyorum" görüşüne katıldığı, %61.8'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesi, yaratıcılığımı olumlu yönde etkileyebilir" görüşüne kesinlikle katıldığı, % 34.5'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesi, beni araştırmaya teşvik etti" görüşüne katıldığı, % 34.5'i "(BDE) ile bu konunun işlenmesinde öğrenciler arası etkileşim yetersizdir" görüşünde kararsız, % 54.5'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesi sırasında kullanılan görsel öğeler derse olan ilgimi arttırdı" görüşüne katıldığı, % 50.9'unun "(BDE) ile bu konunun işlenmesi, zaman kaybı değildir" görüşüne kesinlikle katıldığı, % 54.5'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesi ile öğrendiklerimin daha kalıcı olacağını düşünüyorum" görüşüne katıldığı, % 36.4'ünün "(BDE) ile bu konunun işlenmesi, öğrenci merkezlidir" görüşüne katıldığı, % 45.5'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesinin sıkıcı olmadığını düşünüyorum" görüşüne kesinlikle katıldığı, % 47.3'ünün "(BDE) ile bu konunun işlenmesi sırasında zamanın nasıl geçtiğini anlamadım" görüşüne katıldığı, % 36.4'ünün "(BDE) ile bu konunun işlenmesinin beni tembelleştirebileceğini düşünüyorum" görüşüne katılmadığı, %

41.8'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesinin motivasyonumu arttırdığını düşünüyorum" görüşüne katıldığı, % 43.6'sının "(BDE) ile bu konunun işlenmesinin başarımı arttıracağını düşünüyorum" görüşüne katıldığı, % 41.8'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesi derse olan ilgimi arttırdı" görüşüne katıldığı, % 49.1'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesi zaman kazancıdır" görüşüne katıldığı, % 52.7'sinin "BDE) ile bu konunun işlenmesinin eğlenceli olduğunu düşünüyorum" görüşüne katıldığı, % 45.5'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesi, bana çok itici geliyor" görüşüne katılmadığı, % 49.1'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesinin yaratıcılığımı geliştireceğini düşünüyorum" görüşüne katıldığı, % 34.5'inin "simülasyonlarda kullanılan dilin İngilizce olması, öğrenmemi olumsuz etkiledi" görüşünde karasız olduğu, % 41.8'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesi ile fizik problemlerini gözümde canlandırmamı kolaylaştırmıştır" görüşüne katıldığı, % 45.5'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesi ile konuyu daha iyi öğrenmemi sağladı" görüşüne katıldığı, % 49.1'inin "(BDE) ile bu konunun işlenmesi, problem çözme başarımı arttırabilir" görüşüne katıldığı, % 43.6'sının "(BDE) ile bu konunun işlenmesi, öğrencileri pasif hale getirebilir" görüşüne katılmadığı görülmektedir.

4.SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin fizik öğretiminde BDE materyallerinin kullanılmasını olumlu karşıladıklarını göstermektedir. Bu nedenle fizik dersine ait ünitelerin içerikleri hazırlanırken olabildiğince çok BDE materyallerinden faydalanılmalıdır. Öğrencilerin ders konusu ile ilgili kavramları sanal ortamlarda gerçekleştirilen deneylerle, animasyonlarla ve üç boyutlu canlandırmalarla anlamlı bir biçimde yapılandırmalarına olanak sağlanmalıdır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulardan bir diğeri de öğrencilerin derste kullanılan BDE materyallerinin dilinin Türkçe olmasını istediklerini göstermektedir. Bu nedenle fizik dersine ait ünitelerin içerikleri hazırlanırken olabildiğince BDE materyallerinin dilinin Türkçe olmasına dikkat edilmelidir. Eğer ders içeriğinde kullanılmak istenilen BDE materyalinin dili İngilizce ise bu materyalin üzerine Türkçe olarak açıklayıcı sözlü anlatımlar eklenmelidir. Böylece öğrencilerin içeriği öğrenmede yaşayabilecekleri dil probleminin kısmen ortadan kaldırılması sağlanabilir.

Elde edilen bulgulara göre Fizik eğitiminde BDE materyallerinin kullanılması öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmıştır. Bu çalışma kapsamında kullanılan BDE materyalleri, öğrencilerin fizik öğretimindeki başarı ve derse yönelik ilgilerinin artırılması amacıyla kullanılmalı, okullarda kullanılmak üzere benzer simülasyon, animasyon ve üç boyutlu görseller geliştirilmelidir. Ayrıca, Fizik deneylerinin yapılamadığı durumlarda öğrencilerin başarılarının ve ilgilerinin artması için BDE materyalleri kullanılabilir.

Fizik öğretiminde BDE materyallerinin öğrenci başarı ve tutumları üzerindeki etkisinin daha iyi belirlenmesi amacıyla, Fizik dersinde klasik eğitimle öğretim gören, BDE materyalleri kullanılarak

geliştirilen içeriklerle öğretim gören öğrencilerin oluşturduğu desenlerde verimlilik faktörünü de değerlendirecek araştırmalar yapılabilir.

Yapılacak araştırmalarda farklı deney yöntemlerinin, öğrencilerin problem çözme becerileri, bilimsel işlem becerileri, eleştirel düşünme gibi üst düzey öğrenme ürünlerine etkisi incelenmeli, daha uzun süreli ve daha çok denek üzerinde araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

Akgün, Ş. (2001). *Fen Bilgisi Öğretimi.* Giresun. 119-153.

Alkan, C., Çilenti, K. ve Özçelik, D., (1991). *Kimya öğretimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Arslan, M. (2001). İlköğretim Okullarında Fen Bilgisi Öğretimi ve Belli Başlı Sorunları (Kayseri İli Örnekleminde Araştırma). *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiler Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 119-124.

Akaygün, S. ve Ardaç, D. (2001). Kimyasal Tepkimelerin Çoklu Ortam Olanaklarından Yararlanılarak Mikro, Makro ve Sembolik Düzeylerde Öğretilmesi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiler Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 733-738.

Akgün, Ö. K. (2005). Bilgisayar Destekli ve Fen Bilgisi Laboratuvarında Yapılan Gösterim Deneylerinin Öğrencilerin Fen Bilgisi Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt: II, Sayı:1.

Aydoğdu, C. (1991). *Kimya Öğretiminde Laboratuarın Önemi, Laboratuar Teknikleri ve Uygulamaları.* Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara.

Aycan, Ş., Aycan, N., Arı, E. ve Türkoğuz, S. (2001). Manisa Demirci Lisesi'nde Kimya Laboratuvar Uygulamalarının Kimya Dersi Başarısına Etkisi Üzerine Bir Çalışma. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiler Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 486-489.

Berger, C.F., Lu, C.R. ve Belzer, J.B. & Voss, B.E. (1994*). Research on the Uses of Technology in Science Education*. D.L. Gabel (Ed.). Handbook of Research on Science Teaching and Learning. New York: Simon ve Schuster Macmillan. 177-210.

Çallıca, H. , Erol, M., Sezgin, G. ve Kavcar, N. (2001). İlköğretim Kurumlarında Laboratuar Uygulamalarına İlişkin Bir Çalışma. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiler Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 217-219.

Değirmençay, Ş.A. ve Çepni, S. (2001). Fizik Öğretmenlerinin Laboratuar Derslerinde Kullanabilecekleri Rehber bir Materyal. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiler Kitapçığı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 279-284.

Earged, (1995). *Gösterim İçin Fen Laboratuarları.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Ergin, Ö., Akgün, D., Küçüközer ve H. Yakal, O. (2001). Deney Ağırlıklı Fen Bilgisi Öğretimi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiler Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 345-348

Geban, Ö. (1995). The Effect of Microcomputer Use in a Chemistry Course. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 25-28.

Gürkan, T. ve Gökçe, E. (2001). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiler Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 188 – 192.

Güzel, H. (2001). İlköğretim Okulları I. ve II Kademedeki Fen Bilgisi Derslerinde Laboratuar Etkinlikleri ve Araç Kullanımının Düzeyi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiler Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 181-187.

Kayatürk, N. Geban, Ö. ve Önal, A. (1995). Genel Lise Programında Yer Alan Kimya Konularıyla İlgili Derslerin Müfredatlarının İncelenmesi ve Ders Geçme Sisteminin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 9-13.

Kesercioğlu T., Balım A.G., Ceylan A. ve Moralı S. (2001). İlköğretim Okulları 7. Sınıflarda Uygulanmakta Olan Fen Dersi Konularının Öğretiminde Görülen Okullar Arası Farklılıklar. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiler Kitabı.* Ankara Milli Eğitim Basımevi. 125-130.

Kıyıcı, G., Yumuşak, A.(2005). "Fen Bilgisi Laboratuarı Dersinde Bilgisayar Destekli Etkinliklerin Öğrenci Kazanımları Üzerine Etkisi; Asit-Baz Kavramları ve Titrasyon Konusu Örneği". *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* Volume: 4, Issue: 4, Article 16,

Korkmaz, H. (2000). Fen Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı ve Laboratuar Uygulamaları Açısından Öğretmen Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19, 242-252.

Nakiboğlu, C. ve Sarıkaya, Ş. (1999). Orta Öğretim Kurumlarında Kimya Derslerinde Görevli Öğretmenlerin Laboratuardan Yararlanma Durumunun Değerlendirilmesi. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* Özel Sayı, 11, 395-405.

Özdener, N. ve Erdoğan, B. (2001). Fen Öğretimi Amaçlı Sanal Laboratuarlarda Kullanılmak Üzere Geliştirilmiş Bir Simülasyon. *Sakarya Üniversitesi Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı Bildirisi.*

Üce, M., Özkaya, A.R. ve Şahin, M. (2001). Kimya Eğitimi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiler Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 437-439.

Zavrak, M. ve Tarhan, L. (2001). Orta Öğretimde Asitler-Bazlar Konusuna Yönelik Etkin Bir Öğretim Materyali Geliştirme. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiler Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 398-402.

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ELEKTRONİK PORTFOLYOLARIN KULLANIMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Selma HÖÇÜK

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalı/ANKARA

selmahocuk@gmail.com

Özet

E-portfolyolar, yeni değerlendirme yaklaşımları ve teknolojideki hızlı gelişimin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Sağladığı kolaylıklara rağmen, okullarda uygulanması yaygın değildir. Bu araştırmanın amacı dünyadaki eğitim ve değerlendirme sistemindeki değişimlerle birlikte gündeme gelen e-portfolyoların eğitim sistemimizde kullanılabilirliği hakkında fikir edinebilmektir. Bu amaçla öğretmenlerin e-portfolyo ile ilgili görüşleri alınmıştır. Çalışma tarama modelinde bir araştırma olup, veriler yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla 25 öğretmenden oluşan çalışma grubundan elde edilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına bağlı olarak içerik analizi yapılmış, bazı veriler kategoriler halinde sunulmuş, frekanslar verilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenler derslerin çoğunda, e-portfolyolarda performans görevleri ve projelerin bulunmasını uygun bulmaktadırlar. Öğretmenler e-portfolyoların saklanması için en uygun ortamın e-okul olduğunu düşünmektedirler. Bunun sebebi olarak da; erişim kolaylığı ve yıllarca bir üst eğitim basamağına aktarılabilme imkânını göstermişlerdir. Öğretmenlerin %88'i e-portfolyoları faydalı bulsalar da uygulanabilirliği ve gerekliliği konusunda endişeler taşımaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: e-portfolyo, öğretmen görüşleri

Abstract

E-portfolios are emerging as a result of new evaluation approaches and rapid development of the technology. Although its ease of use, it's not commonly-used in our schools. In this study, it is aimed to examine teachers' views about e-portfolios, to get some idea about usability of this current issue which appears with changes in instruction and evaluation systems in world. Survey method was used in this study and data were gathered via semi-structured interview forms from a study group of 25 teachers. Depending on sub-aims of the study contents analysis is performed and data are presented as categories and frequency tables. Results of the study showed that teachers find e-portfolios and performance tasks reasonable in most of their lessons. As an addition to this they think that e-school is the best place to store e-portfolios. Access easiness and transferability of e-school are big factors for this opinion. Although %88 of the teachers find e-portfolios useful they have some concern about reasonability and necessity of e-portfolios.

Key Words: e-portfolyo, teachers' vıew

1. GİRİŞ

Öğretim programlarının ayrılmaz bir parçasını oluşturan değerlendirme öğrencilerin eğitiminde çok önemli bir role sahiptir. Öğrenciler hakkında sağlıklı değerlendirme yapabilmek, değerlendirme sonuçlarını eğitimi daha iyiye götürecek şekilde kullanabilmek; geçerliği ve güvenilirliği yüksek, iyi bir ölçme ve değerlendirme sürecini gerektirir. Yeni değerlendirme yaklaşımlarına göre değerlendirme bir süreç olarak ele alınmalı ve bu süreç içerisinde öğrencinin hem akademik başarısı hem de gelişimi sürekli izlenmelidir. Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına alternatif olarak geliştirilen yeni değerlendirme yaklaşımları da süreç değerlendirmeyi ön plana çıkarmaktadır. Alternatif değerlendirme yaklaşımları üst düzey bilişsel ve duyuşsal özelliklerin ölçülmesini daha mümkün kılmıştır.

Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından biri olan portfolyo da üst düzey özelliklerin ölçülmesini kolaylaştıran, süreç odaklı bir ölçme-değerlendirme yöntemidir. Literatür incelendiğinde, portfolyo ile ilgili, amaç, tür, şekil ve boyutuna göre farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Eğitimde öğrencileri değerlendirmede kullanılan portfolyolar (ürün dosyası) düşünüldüğünde, belli amaçlarla (beceriler, kazanımlar, değerler vb.), öğrencinin üst düzey çalışmalarını (Johns, 1996) ve özgün ürünlerini içeren bir koleksiyon (Barrett, 2001) veya bir fotoğraf albümü olarak tanımlanabilir. Bu koleksiyonlar, öğrencinin içerik seçimine yaptığı katkıları, seçim ve kritik etme için kullandığı ölçütleri ve kendi bilgisini yansıtabildiği kanıtları içermektedir. Tierney (1991) portfolyoyu öğrencileri sürekli değerlendirmek amacıyla kullanılan bir araç olarak tanımlar. Vavrus'a (1990) göre portfolyo, öğrencilerin belli bir konudaki bilgi, becerileri ve tutumlarının göstergesi olan kanıtların organize ve sistematik olarak toplanmasıdır. Belirli bir süre zarfında toplanan çalışmalar öğrenciye, öğretmene ve ebeveyne öğrencideki gelişmeleri gözleme imkânı sağlar. Öğrenci çalışmalarının sistematik ve amaçlı bir toplamı olan portfolyo öğrenci gelişim sürecinin hikâyesini anlatır.

Portfolyolara, öğrencinin günlük veya haftalık yaptığı çalışmaların içinden seçilen örnekler, resimler, fotoğraflar, boyama çalışmaları, ses veya görüntü kayıtları, proje çalışmaları, performans ödevleri, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları, velilerden gelen bilgiler, araştırma soruları, kavram haritaları, öğrenci görüşlerini yansıtan formlar, öğretmenin yaptığı sınav evrakları vb. konulabilir.

Teknolojinin hızla gelişmesi ve eğitim sisteminin bu gelişmelere adapte olması ile birlikte değerlendirme araçlarının bilgisayar ve web ortamında kullanılması gündeme gelmiştir. Elektronik ortamdaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları düşünüldüğünde Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Testler (CAT-Computerized Adaptive Testing), e-portfolyolar, soru bankaları gibi farklı uygulamalar akla ilk gelenlerdir. Bu araştırmada, elektronik ortama kayıt edilen e-portfolyolar üzerinde durulacaktır.

2.1. Elektronik Portfolyo

Son yıllarda bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler, portfolyoların uygulanmasında yaşanan bazı sıkıntıların (nerde saklanacağı, zarar görmeden nasıl korunacağı, dosyadaki bilgilere kısa sürede nasıl ulaşılacağı ve kalabalık sınıflarda öğrenci başarısının nasıl izleneceği vb. durumlar) azaltılmasına olanak tanımıştır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009). Bu gelişmeler e-portfolyo kavramının oluşmasını sağlamıştır.

E-portfolyolar da portfolyolarla benzer bir anlama sahiptir fakat öğrenme kayıtları elektronik bir ortamda (web, bilgisayar vb.) saklanır (Demirli ve Turhan, 2009). Bu nedenle türleri ve özellikleri portfolyolarla aynıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009). Örneğin; portfolyoda yer alacak materyaller

e-portfolyoda da olabilir. İçindekiler sayfası, öğrenci çalışmaları, değerlendirme sonuçları vb. E-portfolyoya klasik portfolyo bileşenlerinin yanı sıra elektronik ortamın sağladığı bileşenler; hipermedya programları, veri tabanı, kelime işlemci yazılımları, web tasarım programları da eklenebilir (Korkmaz ve Kaptan, 2005).

Gülbahar ve Köse (2006) öğrenciler tarafından oluşturulan özgün ürünlerin, elektronik ortamda bir araya getirilerek, kaydedilip saklanması e-portfolyo olarak adlandırmışlardır. Diğer bir ifade ile elektronik portfolyo, bireysel ürünlerin webtabanlı koleksiyonudur.

Elektronik portfolyo ya da dijital portfolyo olarak anılabilen bu değerlendirme yönteminde, öğrenci ürünlerinin elektronik ortamda kullanıcı tarafından toplanması esastır. Toplanan ürünler metin, elektronik tablo, sunu dosyaları olabileceği gibi resim, çoklu ortam, bağlantılar şeklinde de olabilir. Kısaca, elektronik ürünleri web kullanıcısı aracılığıyla yönetmek anlamına gelebilmektedir (http://en.wikipedia.org/wiki/Electronic_portfolio, 5 Aralık,2010).

Elektronik portfolyo literatürde, e-portföy (Ergün, 2010), elektronik portfolyo, dijital portfolyo (Zubizarreta, 2009) ya da internet ortamında kullanıldığında webfolyo (web tabanlı portfolyo), bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası (Baki ve Birgin, 2004) ve elektronik gelişim dosyası (Kazan, 2006) olarak da adlandırılabilmektedir. Bu araştırmada elektronik portfolyo adı tercih edilmiştir.

2.1.1. Türleri

E-portfolyoların türlerinde elektronik ortamda oluşturulmaları dışında klasik portfolyolara göre bir farklılık söz konusu değildir.

Kutlu, Doğan ve Karakaya (2009)'ya göre en az üç tip portfolyo vardır:

a. Derleme Portfolyo: Öğrencinin ürettiği çalışmaların tümünü içerir.

b. Vitrin Portfolyo: Öğrencinin en iyi çalışmalarını içerir. Bu yüzden kişisel seçim ve kişisel değerlendirmeler önemlidir.

c. Değerlendirme Portfolyo: Genelde kullanımı yaygın olan tür portfolyolardır. İleri sınıflardaki öğrenme etkinliklerini belirleyici bir rolü vardır.

Eportfolyolar da klasik portfolyolarda olduğu gibi derleme, vitrin ve değerlendirme portfolyoları olarak sınıflandırılabilir.

2.1.2. Yararları

E-portfolyoların okulda uygulanması sürecinde, klasik portfolyolara göre avantajları; ulaşım kolaylığı, saklama olanakları, zaman, öğretime katkıları başlıkları altında ele alınabilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009). Ayrıca; hem öğretim anlayışı hem de öğrencilere sunduğu öğretim çevresi bakımından, öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Gürol ve Demirli, 2006).

Öğrenciler, çalışmalarını okuldan uzakta bile olsalar teslim etme sansına sahiptir, aynı şekilde öğretmenlerde istedikleri yerden çalışmaları kontrol edebilirler (Wade, Abrami & Sclater, 2005). Zaman ve ortam sınırlaması olmaksızın bilgiye erişim olanağı sağlar (Aktürk, Şahin ve Sünbül, 2008).

E-portfolyoların bir avantajı da birçok çalışmayı bir arada tutabilmesi ve saklamayabilmesidir. Bu sayede öğrenci çalışmalarının taşınma, yer kaplama, konularındaki sıkıntıları azalmakta ve yedekleme imkânının bulunması da kaybolması durumundaki sıkıntıları yok etmektedir.

E-portfolyolara ulaşmak için öğretmen ve öğrenciler için farklı giriş şifrelerine sahiptirler. Bu şifreler ile öğrenciler istedikleri zaman kendi hesaplarına girebilmekte ve çalışmalarını yapabilmektedirler. Öğretmenler ve veliler de gerek gördüklerinde kendi şifrelerini kullanarak öğrencilerinin ve çocuklarının çalışmalarını izleyebilmekte ve kontrol edebilmektedirler. Bu sayede hem dosyaya başkalarının ulaşımı hem de çalışmalarının zarar görmesi (yırtılma, buruşma vb.) engellenmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009). Ayrıca öğrenci performansları tekrar gözden geçirilebilir. İstenildiğinde daha kolay ve daha kısa sürede düzeltme yapılabilir, organize edilebilir (Korkmaz ve Kaptan, 2005). Öğrenciler, çoklu ortam bileşenlerinden istediklerini kullanabilir ve böylece "Bilgi ve İletişim Teknolojileri" konusundaki becerilerini de geliştirme olanağı bulurlar (Gülbahar ve Köse, 2006).

2.1.3. Sınırlılıkları

E-portfolyonun gelişimiyle porfolyoda bulunan bazı sınırlılıklar aşılabilir aynı zamanda portfolyoların elektonik ortamda olması bazı sınırlılıklar doğurabilir. Örneğin, her öğrencinin e-portfolyonun bulunduğu sisteme (web, bilgisayar vb.) her an erişme imkânı olmayabilir. "Bilgi ve İletişim Teknolojileri" konusundaki becerileri yeterli düzeyde olmayan öğrenciler diğerlerine göre, kendi öğrenme sürecinin hikâyesini anlatmada, düzenlemede dezavantajlı durumda olabilirler.

2.1.4. Elektronik portfolyo oluşturma prensipleri

Ivers ve Barron (1998; akt: Tezci ve Demirli, 2004) e-portfolyo oluşturma prensiplerini şöyle sıralamışlardır.

1) Öncelikle öğrenen, bir dijital ya da elektronik ortamlardan birisine karar vermelidir. Ayrıca amaç ve bağlamı belirlemelidir. Kendi bireysel gelişim dosyasının amaçlarını belirlemesi gerekmektedir. Diğer taraftan hangi yazılım ve donanımları kullanacağına karar vermelidir. Çünkü her tür yazılım ve donanım her tür amaç için uygun olmayabilir.

2) Bireysel gelişim dosyası girişinde bir takdim: Öğrenci, yaptığı çalışmayı anlatan ve çalışmasının amaçlarını ifade ettiği bir takdimde bulunmalıdır. Bu, başkalarının dosyanın 'ne için hazırlandığı?' ve 'neye hizmet ettiği?' sorularına cevap bulacağı tarzda olmalıdır. Bu yazılım ya da donanımı seçtiğini de ayrıca açıklamasında yarar vardır.

3) Bireysel gelişim dosyası dokümanları: Bu basamak, yapılan tüm çalışmaların belirli bir düzende ve tarihsel periyotta sıralanmasıdır. Hangi parçaların birbiri ile ilişkili olduğu açık ve yalın olmalıdır. Bu aşama sınırları, estetiği ve tarzı önemli ölçüde etkiler. Örneğin, İnternet teknolojileri kullanılarak dijitalleştirilmiş bir bireysel gelişim dosyası dokümanında; çalışmaların tarihsel bir ardışıklık içinde, taslaklarından tamamlanmış haline doğru, her çalışma için ayrı bir klasör içinde akışkan bir biçimde sunulması mümkündür. Bu, tartışma konularının ve içeriğinin belirli bir ardışıklıkta sunumuna imkân sağlamaktadır.

4) Sonuç: Öğrencilerin kendini değerlendirmelerin ve öz yansımalarının yer aldığı basamaktır. Öğrencilerin söz konusu dersten oluşturdukları anlamları yansıtmaktadır. Öğrencilerin ön deneyimleri ile hali hazırdaki bilgi oluşturma sürecini ve değişimini yansıtması sağlanmaktadır.

Gülbahar ve Köse (2006)'nin öğretmen adaylarının değerlendirme için elektronik portfolyo kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yaptıkları araştırmada adaylar, proje-tabanlı bir dersi değerlendirmek için en uygun yöntemin elektronik portfolyo olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları; aşamalı çalışma, geri dönüp düzeltme şansının olması, kendi kendilerini değerlendirme ve izleme fırsatı bulunması, düzenli ve planlı çalışmayı sağlaması ve birbirlerini değerlendirme olanağı sunması nedenleriyle bu yöntemi benimsediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin e-portfolyoların okullarda kullanılması ile ilgili görüşleri, e-portfolyo uygulamaları için bir yön çizebilir. Literatür incelendiğinde daha çok klasik portfolyoların eğitimde kullanılması ile ilgili farklı grupların fikirleri üzerinde durulmuştur. Birgin (2008) ilköğretim öğrencilerinin Matematik dersinde portfolyo kullanımı ile düşüncelerini araştırmış ve öğrencilerin portfolyolar hakkında olumlu fikirlerinin olduğunu bulmuştur. Öğrenciler, kendisine ve öğretmenine daha detaylı bilgi sunduğu, öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmede sorumluluk almasını teşvik ettiği, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi artırdığını belirtmişlerdir. Portfolyolarla ilgili olumlu görüşleri Gökçen (2010)'in ilköğretim sınıfı öğretmenleriyle yaptığı araştırma da desteklemektedir. Tatar ve Ören (2009), 70 ilköğretim sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdikleri araştırmada; öğretmenler alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda becerilerini geliştirdiğini savunmuşlardır. Öğretmenlerin %70'i kullanılan değerlendirme teknik ve araçların öğrencileri araştırmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir.

Yaşar (2010) öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik görüşlerinin genel itibariyle olumsuz olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemi ile ilgili en büyük sorununun konu ile ilgili bilgi eksikliği olduğu belirlemiştir. Öğretmenler bu bilgi eksikliğinden dolayı portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenciye katkı sağlamadığı görüşünde birleşmişlerdir. Ayrıca portfolyo değerlendirme uygulamasının çok zaman aldığı, uygulama için fiziksel olanakların kısıtlı olduğu ve portfolyo değerlendirme yöntemini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri içinde kapsamlı bir eğitime (teorik-uygulamalı kurslar ve seminerler) ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Hatuk (2010)'un sosyal bilgiler öğretiminde portfolyoların kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirdiği araştırmada; öğretmenlerin; portfolyoları, sosyal bilgiler dersi için uygun bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak gördükleri, portfolyolarla ilgili hizmet içi eğitim aldıkları ancak aldıkları bu eğitimi yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Okullarda portfolyo değerlendirme yönteminin uygulandığı fakat bu yöntemin etkili biçimde kullanılmadığı, öğretmenlerin, portfolyo çalışmalarının önümüzdeki yıllarda daha verimli olacağına inandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan portfolyo değerlendirmenin; fazla zaman, emek ve maddiyat gerektirdiği, öğrencilerin, portfolyo dosyalarını; taşıma, saklama ve korumada zorlandığını, kalabalık sınıfların portfolyo değerlendirmeyi olumsuz yönde etkilediği görüşündedirler. Öğretmenler, portfolyo çalışmaları için gerekli rubrik ve değerlendirme formlarını oluşturmada ve portfolyolarla öğrencileri güvenilir bir şekilde değerlendirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sağlam, Devecioğlu ve Arslan (2009) de Fen ve Teknoloji dersinde alternatif değerlendirme yöntemleri ile ilgili yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Sonuç olarak, portfolyoların kullanımı ile ilgili farklı görüşlerin olduğu ifade edilebilir.

Gülbahar ve Köse (2006)'nin öğretmen adaylarının değerlendirme için elektronik portfolyo kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yaptıkları araştırmada adaylar, proje-tabanlı bir dersi değerlendirmek için en uygun yöntemin elektronik portfolyo olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları; aşamalı çalışma, geri dönüp düzeltme şansının olması, kendi kendilerini değerlendirme ve izleme fırsatı bulunması, düzenli ve planlı çalışmayı sağlaması ve birbirlerini değerlendirme olanağı sunması nedenleriyle bu yöntemi benimsediklerini belirtmişlerdir.

Alternatif değerlendirme yöntemleri içerisinde gündeme gelen e-portfolyolar, bilişim konusundaki alt yapı, öğretmen yeterlikleri ve uygulanmasının faydalarına inanç ve yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere öğretmen görüşlerinin olumsuz veya olumsuz yönde olabilmesi gibi sebeplerle uygulanma düzeyi tartışmaya açıktır. Günümüzde e-portfolyoların Türkiye'deki okullarda yaygın olarak kullanılmadığı belirtilebilir. Portfolyo değerlendirme yaklaşımının eğitime katkıları, elektronik portfolyonun avantajları, e-okul sistemindeki ilerlemeler ve genel olarak eğitim teknolojisindeki ilerlemeler düşünülürse, eğitim sistemimizde öğrencilerin ürünlerini bir sonraki

eğitim sürecine ve öğretmenlerine taşımasını sağlayabilecek olan e-portfolyoların uygulanması zor görünmemektedir. Bu gelişim ve değişimler dikkate alındığında öğretmenlerin e-portfolyo hakkındaki görüşleri, e-portfolyoların okullardaki uygulanabilirliği konusuna ışık tutacaktır.

3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı dünyadaki eğitim ve değerlendirme sistemindeki değişimlerle birlikte gündeme gelen e-portfolyoların eğitim sistemimizde kullanılabilirliği hakkında fikir edinebilmek için öğretmenlerin e-portfolyo ile ilgili görüşlerini almaktır. Bu amaca ulaşabilmek için belirlenen alt amaçlar şu şekildedir.

a) Sınıf ve branş öğretmenleri hangi dersle ilgili ne tür ürünlerin elektronik portfolyoda olmasını tercih etmektedirler?
b) Öğretmenler portfolyonun hangi elektronik ortamda saklanmasını istemektedirler?
c) Öğretmenlere göre, okullarda elektronik portfolyoya ilişkin kimler ne tür görevler almalıdır?
d) Öğretmenlerin elektronik portfolyo ile ilgili düşünceleri nelerdir?

4. YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

Araştırma yaklaşımı belirlenirken araştırmanın amacı temel oluşturmuştur. Öğretmen görüşleri elde edilmek istendiği ve varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlandığı için tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından yarı yapılandırılmış görüşme teknikleriyle gerçekleştirilmiş, veriler frekans değerleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına bağlı olarak içerik analizi yapılmış, bazı veriler kategoriler halinde sunulmuş, frekanslar verilmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmada evrendekileri listeleyemediğimiz için olasılığa dayalı olmayan bir örnekleme yapılarak araştırma grubu belirlenmiştir. "Uygun örnekleme yöntemi" benimsenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Mamak ilçesi Rotary Yeşiltepe İlköğretim Okulu'nda görevli, araştırma süresinde ulaşılabilen öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmaya 25 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5 i erkek 20'si kadın, 10'u sınıf öğretmeni, 15'i branş öğretmenidir.

4.3. Verilerin Toplanması

Verileri toplamak için, araştırma amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Formun geliştirme aşamasında üç ölçme ve değerlendirme uzmanı, iki ilköğretim Bilişim Teknolojileri öğretmeninden ve iki sınıf öğretmeninden yardım alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler dikkate alınmış düzeltmeler ve geliştirmeler yapılıp görüşme formu tekrar gözden geçirilmiştir.

5. BULGU VE YORUMLAR

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerine göre farklı derslerde e-portfolyoda bulunması gereken ürünler (n=10)

Dersler	**Seçilmesi istenen ürünler ve frekansları (Her öğretmenin her ders için ürün belirtmediği dikkate alınmalıdır.)**
Türkçe	Yaratıcı yazma(7), Şiir (6), Hikâyeler (3), Hikâye tamamlama (2), Performans görevleri (2), Projeler (2), Drama gösterileri videoları (2), Kavram haritaları, Akrostiş
Yabacı dil	Resimleme çalışmaları, posterler
Matematik	Performans görevleri (5), Projeler (5), Oründüler (2), Geometrik şekiller (2), Uç boyutlu çalışmaların fotoğrafları (2), Hazırladıkları takvimler, Etkinlik raporları (2)
Hayat Bilgisi	Atatürk albümü (3), Performans görevleri (3), Aile albümü (2), Drama gösterileri, Proje, Meslekler, Hayvanlar, Besinler ve Gün şeridi, Mevsim şeridi, Posterler, Ses dosyaları
Fen ve Teknoloji	Deney Raporları (5), Proje (4), Performans görevleri (4), Deneye Ait Tuttuğu Notlar (1)
Sosyal Bilgiler	Performans görevleri (2), Projeler (2), Gezilere ait raporlar (2), Araştırma raporları (1), Posterler (2), Tarihi fihrist (1)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Performans görevleri (1), Projeler (1)
Sosyal Etkinlikler	Drama gösterileri, yaratıcı yazma, En sevdikleri şiir, sevdikleri bir film hakkındaki görüşleri, Spor etkinliklerine ait sözler, bilgiler
Beden Eğitimi	Spor türleri ile ilgili resimler, Atatürk'ün sporla ilgili sözleri, gösteriler (jimnastik step vb) ünlü sporcular
Müzik	Atatürk'ün en çok sevdiği şarkılar, değişik yörelerin müzikleri, değişik aşıkların türkülerinin olduğu, Ses dosyaları

Tablo 1 incelendiğinde genel olarak sınıf öğretmenlerinin e-portfolyolarda performans görevleri ve projelerin yer alması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Özel olarak ise Türkçe dersi için yaratıcı yazma ve şiirlerinin, Fen ve teknoloji dersinde deney raporlarının öğretmenlerin çoğunluğu tarafından bulunması konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenler daha çok ana derslerde (Türkçe, Yabacı dil, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) bulunması gerektikleri ürünler üzerinde durmuşlardır.

Tablo 2. Branş öğretmenlerine göre derslerde e-portfolyoda bulunması gerektiğini düşündükleri ürünler (n=15)

Dersler	**Öğrt. Sayısı**	**Ürünler (Frekansları düşük olduğu için kategorileştirilmemiştir.)**
Görsel Sanatlar	1	Bilgisayarda taranmış resimler, derslerde yapılan dramatizasyonların videoları, tüm sınıflarda yapılan çalışmalardan seçkiler, öğrencinin ilgi alanlarına dair birikimleri (örneğin; sevdiği ressamların resimleri, araba, uçak, uzay, moda robotlar, fotoğraflar, resim ve grafik çalışmaları), sanat haberlerinden derlemeleri
Teknoloji ve Tasarım	1	Öğrencilerden istenen üç boyutlu çalışmaların resimleri çekilip portfolyoya aktarılabilir.
Sosyal Bilgiler	2	Proje performans görevleri, şiir, resim, yaratıcı yazma ürünleri, slogan çalışması, poster, afiş çalışmaları, tarih şeridi, anayasa kitapçığı, Atatürk albümü, zaman kavramı haritaları, harita bilgisi, resimler, ödev raporları
İngilizce	3	İşlenen konularla ilgili slayt gösterileri, poster, performans görevleri, proje
Fen ve Teknoloji	2	Bilimdeki yeniliklerin ve gelişmelerle ilgili araştırma raporları, projeler, performans görevleri, kendi hazırladıkları slayt gösterileri

Türkçe	3	Şiir, yaratıcı yazma ürünleri, kompozisyonlar, drama çalışmalarının videoları, proje-performans görevleri afişler, dilbilgisi çalışmaları
Matematik	1	Üç boyutlu çalışmaların fotoğrafları, proje ve performans ödevleri, sunumlar
Bilişim Teknolojileri	2	Performans ödevleri, projeler, bilişim teknolojileriyle diğer dersleri birleştirdikleri ürünler

Tablo 2'den yola çıkılırsa, genel olarak branş öğretmelerinin de sınıf öğretmenleri gibi e-portfolyolarda proje ve performans görevlerinin bulunmasını uygun buldukları görülmektedir. Ayrıca üç boyutlu çalışmalar, drama gösterilerinin fotoğraf ve videoları ve öğrencilerin yaptığı slayt gösterileri de birden çok derste tekrarlanan ürünlerdir. Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin, öğrenci ürünleri üzerine yoğunlaştıkları, öğretmen değerlendirmeleri, kontrol listeleri gibi, değerlendirme sonuçlarına değinmemeleri dikkat çekicidir.

İlköğretim öğretmenlerinin e-portfolyoların nerede saklanması gerektiği ile ilgili fikirleri incelendiğinde (Tablo 3) eğilimin e-okulda saklanması üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %56'sının e-okulu seçme nedenleri arasında e-okulun erişim kolaylığı, sunucu ve şifreleme güvenliği, eğitim yaşantısı boyunca aktarımlı olarak öğrenci bilgilerinin bir sonraki öğretmenlerine ulaştırılması imkânı gibi sebepler sıralanmıştır.

Verilen cevaplarda öğretmenlerin bilişim teknolojileri konusunda, görüşme formunda geçerli sonuçlar elde edecek kadar bilgiye sahip olmadığı göze çarpmaktadır. Örneğin, e-okulda öğrencilerin birbirlerinin notlarını ya da gelişimleriyle ilgili herhangi bir bilgiyi görmeleri mümkün değilken bir öğretmenimiz böyle olmasının öğrencilerin birbirilerinin ürünlerinden öğrenmeler gerçekleşmesinin avantaj sağlayacağını belirtmiştir.

"Aynı eğitim düzeyindeki öğrenciler, zaman ve mekan farkı olmadan birbirlerinin hazırlıklarına ulaşabilir. Bu durum birbirlerine örnek oluşturabilir. "(Ö13)

Tablo 3. E-portfolyonun saklanacağı ortama ilişkin öğretmen görüşleri (Veriler bir öğretmenin birden çok seçeneği işaretleyebileceği şekilde toplanmıştır.)

Ortam	f	Açıklamalar
e-okulda	**14**	• Öğretmen e-okuldan çocuğun gelişimini izleyebilir. • Öğrencilerin tüm diğer verileriyle birlikte saklanması, erişim, değerlendirme, bir sonraki öğretim kademesinde taşıma gibi çok sayıda kolaylık ve faydayı gösterecektir. • Daha güvenli • Bir öğrencinin tüm eğitim hayatı boyunca gelişimi e-okulda ürün dosyalarının da dahil edilmesiyle takip edilebilir. • Daha iyi korunur ve kolay ulaşılır. • Veri tabanının güçlü olması verilerin uzun süreli saklanmasını kolaylaştırır. • Böylece ürünlere öğretmen ve öğrenciler internetin olduğu her yeren ulaşabilme imkânı bulur. Veliler de ürünleri ve çocuklarındaki ilerlemeleri görme imkânına sahip olurlar. • Hem öğrenci, hem veli hem de öğretmen kolaylıkla ulaşılabilir. Öğretmen değerlendirmesini yapabilir ve daha güvenli olur. • Öğretmen veli ve öğrencilerin takip ve inceleme imkanı daha yüksek olur ve üst sınıflara taşınması daha kolay olur. • Öğrencilerin gelişimlerinin izlenerek daha nesnel bir değerlendirme yapılması sağlanacaktır.
Kişisel öğrenci blogları	**7**	• Öğrenci açısından daha verimli olacağını düşünüyorum. Öğrenci bu şekilde ürünlerini daha çok sahiplenecektir. • Öğrenciler çalışmalarını toplu olarak görür ve kontrol eder. Veliler çalışmaları takip edebilir. • Öğrencilerin kendi ürünlerini kendi sayfalarında görmeleri sahiplenmelerini ve daha da şevklenmelerini sağlayacaktır.

		• Ürünlerini en iyi yükleyen, takip eden geliştiren öğrencinin kendisi ve ailesi olacaktır. • Daha kolay bir alternatiftir. • Öğrencileri arkadaşlarının çalışmalarını merak edip incelebilir, yorumlar yazabilir. Bu da sosyal bir ortam oluşturması kadar, sosyal öğrenmeyi de sağlayacaktır.
CD veya Bilgisayar	**6**	• Daha kolay olacaktır • Öğrencinin çalışmalarının bir kopyasının olması gerekli aksi takdirde kendi gelişimini gözlemleyemez. • Öğretmen ya da öğrenci istediğinde rahatlıkla ulaşabilir • Daha güvenilir olur. • Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gerektiğinde ulaşması ve ürünlerin yedeklenmesi açısından faydalı olacaktır. • Değerlendirme yapmak, öğrenci gelişimini görmek, geçmiş ile şimdiki durumu karşılaştırmak için en uygun birim CD'dir diye düşünüyorum.
Okul Web sitesi	**4**	Diğer okullardan ve çevreden paylaşım ve etkileşim yaratılabilir. Yapılan çalışmalar, siteyi ziyaret eden tüm öğrenciler tarafından izlenebilir, takip edilebilir. Böylece daha özendirici olabilir. Öğrenciler birbirlerinin ürünlerini görerek fikir sahibi olabilirler. Öğrenci ve velilerin de ürünleri inceleyerek hazırlanacak diğer ödevlerde fikir sahibi olması sağlanabilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin e-portfolyoların gerekli, faydalı veya uygulanabilir olmasına ilişkin görüşleri

Görüş	f	Açıklamalar
Gerekli	13	• Teknolojinin tüm imkânlarından yararlanmak öğrencilerin bilgi ve becerilerini daha çok geliştirmelerine yardımcı olur. • Teknoloji çağında yaşıyoruz ve her yerde genelde işler teknolojiyle yürüyor. Buna okullarımızda bir ön hazırlık sağlamış oluruz. • Bilgiye erişimde yer ve zaman sınırlaması ortadan kalkar. • Gerekli olabilir fakat uygulanabilir olması önemli yoksa gereksiz olarak algılanması kaçınılmaz. • Öğrenci, öğretmen ve velilerin öğrenci ürünlerini takip etmesi açısından bulunmaz ve gerekli bir durum. Böyle bir çalışmanın ihtiyacını duyuyoruz esasında. • Öğrencilerin eğitimin yaşantısını, gelişimini görebilmek açısından gerekli
Gereksiz	12	• Öğrenciler hangi ürünlerin saklanacağını bilemez. Her türlü bilgiyi dosyaya koyar. • Takip edilmesi zor. • Faydaları olabilir fakat, öğrencinin çalışmalarını elektronik ortamda sergilemesinin çok gerekli olduğunu düşünmüyorum. Ayrıca yabancı dilin, bilgisayarda değil, kalem ile elle yazıldığında daha iyi öğrenilebileceğini düşünüyorum. • Oldukça faydalı, ancak takibi oldukça zor. Öğretmenin öğrencisini çok iyi takip edip portfolyosuna koyduğu ürünlerin kendi ürünlerini olduğundan emin olması gerekir. • Gereksiz olduğunu düşünüyorum. Yeterince angarya işimiz var.
Faydalı	21	• Gelecekte incelenirse faydalı • Öğrenci ve öğretmenler birbirinden uzak dahi olsalar çalışmaları teslim etme, kontrol etme ve inceleme şansına sahip olurlar. • Öğrencinin teknolojiyi kullanma konusunda deneyimlerini artırması açısından faydalı olacaktır. • Deneme değer. • Daha rahat bir ortamda çalışılabilir ve çalışmalar takip edilebilir. Öğrenci daha keyifle ürün hazırlayacaktır. • Öğretmenler istedikleri zaman çalışmaları inceleyebilirler. İstedikleri zaman kontrol edebilirler. • Öğrenciler arkadaşlarıyla paylaşabilir ve dönütler alabilirler. • Öğrencinin gelişen teknolojiyi pratik olarak kullanması gelişimini hızlandırır. • Öğrencilerin teknik eksikliklerin giderilmesi durumunda uygulanabilir ve faydalı buluyorum. • İstekli öğrenciler için faydalı olacaktır • Öğrencilerin kendi gelişimlerini görebilmeleri, eksikliklerin daha kolay tespiti açısından faydalı olacaktır. • Faydalı olabilir fakat her öğrencinin bilgisayarının olmaması bir sınırlılıktır. Elektronik ortam kırtasiyeciliği de azaltacaktır.
Fayda	4	Öğrenci, öğretmen, veli ve idarecilerin takip etmeyeceğini düşündüğüm için faydasız buluyorum.

Uygulanabilir	14	• Uygulanabilir ama takip etmesi zor. • Uygulanması için tüm katılımcıların inanması ve katkıda bulunması gerekli. Görsel sanatlar dersinde öğretmen çok sayıda sınıfa girdiği için hepsinin ürünlerinin seçilmesi yüklenmesi büyük emek e zaman gerektirir. Fakat sınıf öğretmenleri uygulayabilirse gerçekten çok faydalı olabilir. Öğretmen değişikliklerinde öğretmenin öğrencilerini tanıması için çok büyük bir fırsat. • Uygulanabilir çünkü normal portfolyolardan daha çok imkan sunuyor. • Aslında uygulanabilir fakat bilgisayarı olmayan öğrenciler düşünüldüğünde uygulamada aksaklılar olabileceğini düşünüyorum. • İyi bir planlamayla uygulanabilir. • Evde ve okulda bilgisayar ve internet kullanım oranları arttığından uygulanabilir buluyorum. • Öğrencilerin teknik eksikliklerin giderilmesi durumunda uygulanabilir ve faydalı buluyorum. • Özellikler proje ve performans görevleri yüklenebilir. • Uygulanabilir fakat ekip çalışması ve konu alanında uzman kişiler gerekiyor (e-portfolyo alanında) • Gerekli şartlar oluşturulduğunda uygulanabilir.
Görüş	**f**	**Açıklamalar**
Uygulanamaz	11	• Uygulanması zor. Amacına ulaşacağını düşünmüyorum. • Eğer her türlü imkan oluşturulmuşsa (öğrencilerin bilgisayarı varsa, kullanmayı biliyorlarsa, öğretmenin bilgisayar bilgisi yeterli ise vb.) uygulanması güzel olacaktır. • Uygulaması iş yükünü çok artıracak. • Çok fazla zaman alacağını ve bir süre sonra angarya işler kapsamında değerlendirileceğinden beklenen amaçlara ulaşabilmesi açısından uygulanamaz olduğunu düşünüyorum. • Öğrencilerin ve velilerin yetersizliklerinden dolayı uygulanamaz. • Uygulanamaz çünkü velilerin maddi imkanları ve bilgisayar kullanımları da yetersiz. • Uygulanamamasının sebebi tüm çocukları bilgisayar kullanımı kaydetme, yükleme ile ilgili bilgilere sahip değiller. Tüm veliler ve öğretmenler de kurs görmelidir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık %50'sinin gereksiz ve uygulanamaz bulmasına rağmen, %88'nin faydalı bulduğu gözlenmiştir. Açıklamalar incelendiğinde öğretmenlerin e-portfolyoyu aslında faydalı buldukları, hatta günümüz teknolojisinde gerekli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin e-portfolyo uygulamasının iş yükü getireceğinden, öğrencilerin, velilerin hatta kendilerinin (Ö23: "Ben de bilgisayarı çok temel düzeyde biliyorum.") bilgisayar ve iletişim teknolojileri konusundaki yetersizliklerinden, iyi planlanmadığında gereksiz hale geleceğini düşündüklerinden olumsuz düşüncelere sahip oldukları da ifade edilebilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin e-portfolyolarla ilgili işlerde kimlerin görev alacağına ilişkin görüşleri

Görevli Kişiler	**Görevler ve Frekansları**
Okul Yöneticileri	Yapılacaklar konusunda Bilgilendirme /Yönlendirme(9),Toplama(6), Planlama/Kontrol/Koordinasyon(5), Seçme/İnceleme (4), Bilgileri saklama (3), Değerlendirme(3)
Öğretmen	Değerlendirme (12),Yapılacaklar konusunda Bilgilendirme /Yönlendirme(11), Toplama (10), Seçme/İnceleme (9), Planlama/Kontrol/Koordinasyon (2)
BTFO	Ürünleri yükleme (8), Teknik Bilgilendirme /Yönlendirme(8), Sunma (5) Toplama(3), Seçme/İnceleme (3), Planlama/Kontrol/Koordinasyon (1) Değerlendirme(1)
Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı	Ölçme ve Değerlendirme(18), Ölçme ve Değerlendirme/Portfolyo hazırlama konusunda öğretmen rehberlik etme (4), Değerlendirme kriterlerini belirleme (2)
Öğrenci	Sunum(17), Seçme/Içeriği belirleme (11), Bilgileri saklama/yükleme (6) Toplama(5), Öğretmene Teslim (1), Planlama/Kontrol/Koordinasyon(1)
Veli	Öğrenciyi Yönlendirme (6), Destek (5), Çalışmaları takip etme (4), Seçme/İnceleme (3), Veli değerlendirmesi (1)

Öğretmenlerin, okullarda kullanılması öngörülen e-portfolyoların oluşturulmasında hangi işlerde kimlerin görev alacağı ile ilgili açıklamalarda (Tablo 5), görevlerin birçoğunu öğretmenlerden bekledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yapılacaklar konusunda bilgilendirme, yönlendirme, ürünleri toplama, seçme ve değerlendirme işlerinde görev almaları beklenmektedir. Öğretmen görüşleri okul yöneticilerinin yapılacaklar konusunda bilgilendirme /yönlendirme, bilgisayar formatör öğretmenlerinin ürünleri yükleme, teknik bilgilendirme ve yönlendirme, ölçme ve değerlendirme uzmanı varsa ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin bilgileri seçme, içeriği belirleme ve sunma görevlerini almaları konusunda yoğunlaşmıştır. Velilere çok fazla görev verilmemekle birlikte en çok öğrencileri yönlendirmeleri konusunda hemfikir olunmuştur.

6. SONUÇ VE TARTIŞMALAR

Araştırma bulgularından yola çıkarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenler derslerin çoğunda, e-portfolyolarda performans görevleri ve projelerin bulunmasını uygun bulmaktadırlar.
- Öğretmenler e-portfolyoların saklanması için en uygun ortamın e-okul olduğunu düşünmektedirler. Bunun sebebi olarak da; erişim kolaylığı, yıllarca bir üst eğitim basamağına aktarılabilme imkânı gibi e-okul kolaylıkları sayılmıştır.
- Öğretmenlerin %88'i e-portfolyoları faydalı bulsalar da uygulanabilirliği ve gerekliliği konusunda endişeler taşımaktadırlar. Bu bulgu portfolyonun uygulanabilirliği ile ilgili endişelerle benzeşmektedir (Sağlam, Devecioğlu ve Arslan (2009); Hatuk (2010), Yaşar 2010).
- Öğretmenlerin e-portfolyolarda toplama, seçme, bilgilendirme, değerlendirme gibi en fazla görevi ders öğretmenine vermişlerdir. Yönlendirme ve koordinasyon okul yöneticilerine, ürünleri elektronik ortama sunma ve teknik destek Bilgisayar formatör öğretmenlerine, ürünleri seçme ve sunma öğrenciye, yönlendirme ve destek görevleri de veliye uygun görülmüştür.
- Öğretmenlere göre sınıf mevcudu kalabalık ve ders saati az olan derslerde e-portfolyonun uygulanabilirliği bir sorundur.

9. KAYNAKÇA

Aktürk, A.O., Şahin, İ., Sünbül, A. M. (2008). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Web Temelli Öğretim Hakkındaki Görüşleri, İnternational Educational Technology Conference, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Baki, A., Birgin, O. (2004). Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamaları, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), article 11.

Barrett, H. C. (2001). *Electronic portfolios*. In educational technology an encyclopedia. [Online]: http://electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm (2 Şubat 2012).

Demirli, C., Turhan, M. (2009). *Using Electronic Portfolios in Vocational Education: The Application Report and Results*, III. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Döşlü, A. (2009). *Ortaöğretim 10.Sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersinde Web Tabanlı Portfolyo Kullanımı-Adana İlinde Bir Çalışma*, Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ergün, M. (2012). Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi, online:* www.egitim.aku.edu.tr/Teblig16.doc.

Gülbahar, Y. ve Köse, F. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirme İçin Elektronik Portfolyo Kullanımına İlişkin Görüşleri, Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 75-93.

Gürol, M., Demirli, C. (2006). *E-Portfolio Sürecinde Öğrenci Motivasyonu*, VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, KKTC.

Hang-Kuuser Carrie A. (2001). Electronik Portfolios In The Elementary Classroom. Unpublished Master Thesis, Division of Instructional Design and Technology. Emporia State University.

Hatuk, M.H. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Portfolyoların Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Kazan, Z. (2006). *Elektronik Gelişim Dosyasının Eğitim Amaçlı Tasarlanması ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullanımının Değerlendirilmesi*, Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, H., Kaptan, F. (January, 2005). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek için Elektronik Portfolyo Üzerine Bir İnceleme, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 4(1), Article 13.

Kutlu, Ö., Doğan, C.D., ve Karakaya İ. (2009). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi- Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*, Pegem Akademi: Ankara.

Tezci, E., Demirli, C. (Temmuz 2004). *Bir Değerlendirme Modeli: Bireysel Gelişim Dosyası*, XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Özer, Y. (2010), *"Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası (E-Portfolyo)"*,

Online: www.e-denetim.com/**dosya**/e-portfolyo.ppt (5 Ocak 2011'de indirilmiştir.)

Web: http://en.wikipedia.org/wiki/Electronic_portfolio

Zubizarreta J. (2009). *The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning* (Second Edition). Published by Jossey Bass.United States of America.

HUZUREVLERİNDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ ERİŞEBİLİRLİĞİ

ACCESSIBILITY OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE RESTING HOME

Dr. Özlem Çakır

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Turkey

ocakir@ankara.edu.tr, ozlemcak@yahoo.com

Contact Phone: +903123633350-3210

Keywords: Huzurevleri, bilgisayar erişimi, internet erişimi

Özet:

Gelişmiş ülkelerde nüfusun yaşlı oranının %16'ya ulaştığı kabul edilmekle birlikte, yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda bu oranın 2034 yılına kadar %24'e çıkacağı tahmin edilmektedir (Soygür, 2000). Ülkemizde ise yaklaşık olarak nüfusun %8,23'nü yaşlı sınıf oluşturmaktadır.

Geleneksel olarak aile içinde bakımı gerçekleştirilen yaşlılar, değişen aile yapısı, ekonomik koşullar veya bireysel tercihler nedeni ile huzurevlerinde kalmayı uygun görmektedir. Artan yaşlı nüfusla birlikte huzurevlerindeki sayının da artış göstereceği kabul edilmektedir.

Türkiye'de yaşlılar üzerinde yeteri kadar bilimsel çalışma yapılmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların daha çok fiziksel sağlık üzerine olduğu gözlemlenmiştir.

Toplumsal ve sosyolojik açıdan yapılmış araştırmalarda, huzurevlerinde kalan yaşlılarda gözlemlenen temel sorunların fiziksel olduğu kadar ruhsal sebeplere dayandığı izlenmiştir. Bu ruhsal sorunların başında depresyon gelmektedir. Uyum sorunu, toplumsal ve sosyal işlevselliğini yitirme, günlük aktive düzeyinde gerileme, fiziksel sorunlar, yok olma, unutulma korkusu vb. nedenler depresyona yol açan temel sebepler olarak sayılmaktadır (Soygür, 2000). Depresyon sonucunda yaşlılardaki yaşam doyumunun ve özbakım gücünün azaldığı, dolayısıyla kaliteli yaşam düzeylerinin düştüğü söylenmektedir (Özer, 2001).

Huzurevlerindeki yaşlılarımıza etkinlik yapıldığında yaşam doyumlarının arttığı gözlenmiştir (Kurt, 2008). Sağlık sorunu, fiziksel yetersizliği olan yaşlıların sosyalleşmelerinin sağlanabilmesinin yanı sıra göremediği ve/veya okuyamadığı kitapları okuyabilir hale gelmeleri bilgi teknolojileri sayesinde mümkündür. Bu araştırmada huzurevlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığı ile yapılabilecek etkinlikleri değerlendirebilmek açısından, mevcut huzurevlerinde bulunan yaşlılarla birlikte, bu yaşlıların kullanabilecekleri bilgisayarlara erişimleri rapor edilmek istenmiştir.

Giriş

Yaşlılık evresi, organizma ve organizmanın içinde barındırdığı sistemlerin fonksiyonlarının yavaşlaması ve yapılarının başkalaşmasıyla ortaya çıkan fiziksel değişim ve bu değişimin ve sosyal çevrenin etkileriyle ortaya çıkan psikolojik deformasyon süreci olarak tanımlanabilir (Dönmez, 2010). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), yaşlılık dönemini 65 yaş ve üzeri olarak görmekte ve bu yaş sınırını demografik açılardan bağımsız konumdan bağımlı konuma geçiş dönemi olarak kabul etmektedir (DSÖ, 1998). DSÖ'nün sınıflandırmasına göre; 45-59 yaşları orta yaş, 60-74 yaşları yaşlılık, 75-89 yaşları ileri yaşlılık ve 90 yaş ve üzeri ileri ihtiyarlık olarak sınıflandırılmaktadır (DSÖ, 1999).

Çizelge 1- Türkiye'de nüfus

Yaş grubu	Erkek	Kadın	Toplam	Oran (%)
0-4 yaş arası	3,396,690	3,188,132	6,584,822	9.7
5-9 yaş arası	3,485,746	3,270,871	6,756,617	9.9
10-14 yaş arası	3,570,657	3,307,999	6,878,656	10.1
15-19 yaş arası	3,691,218	3,518,257	7,209,475	10.6
20-24 yaş arası	3,426,714	3,263,432	6,690,146	9.8
25-29 yaş arası	2,976,30	2,918825	5,895,255	8.6
30-34 yaş arası	2,552,370	2,457,285	5,009,655	7.3
35-39 yaş arası	2,453,579	2,400,808	4,854,387	7.1
40-44 yaş arası	2,083,531	1,985,225	4,068,756	6.0
45-49 yaş arası	1,710,757	1,658,012	3,368,769	4.9
50-54 yaş arası	1,356,31	1,360,58	2,717,349	4.0
55-59 yaş arası	1,016,254	1,042,168	2,058,422	3.0
60-64 yaş arası	864,299	964,989	1,829,288	2.7
65-69 yaş arası	794,881	850,636	1,645,517	2.4
70-74 yaş arası	517,870	654,773	1,172,643	1.7
75-79 yaş arası	254,43	323154	577,97	0.8
80-84 yaş arası	98,797	147,895	246,692	0.3
85+	83,572	132,928	216,500	0.3
Bilinmeyen	12,536	10,845	23,381	0.03
Toplam	**34,346,735**	**33,457,192**	**67,803,927**	**100**

Kaynak: TUİK, 2007

Türkiye'nin, en son 2000 yılında yapılan nüfus sayımına göre nüfusu 67,803,927'dir. 2005 yılında Türkiye'de toplam nüfus değişim oranı ‰12.6'dır. Türkiye'de nüfusun yaş grupları ve cinsiyete göre dağılımı Çizelge 1'de özetlenmektedir. Çizelge 1'in de gösterdiği gibi, Türkiye'deki nüfusun %8,23'ü yaşlı sınıfını oluşturmaktadır. Bu oran 5,711,618 kişiye tekabül etmektedir (TUİK, 2007).

Yaşlılık evresi insan yaşamının önemli, fizyolojik ve psikolojik açıdan oldukça hassas evresidir (Dönmez, 2010). Fiziksel ve mental fonksiyonlarda gerileme, üretkenlik vasfını yitirme, emeklilik gibi bireyi edilgenleştiren etkenlerden dolayı yaşlı bireylerde görülen önemli bir depresif semptomsa işe yaramazlık hissi ve kendini önemsiz hissetme durumudur (Bahar, Tutkun ve Sertbaş, 2005). Çocukların evden ayrılması ve/veya emeklilik ile birlikte çevresel ve sosyal amaçlarını tükettiğini varsayan yaşlılar gitgide sosyal etkinliklerini, iletişimlerini, günlük aktivitelerini vb. azaltmaktadırlar. Yaşlıların etkinlik ve sosyalleşmede yaşadığı bu sorunlar ileriye dönük planlarını da olumsuz etkilemektedir. Yaşlılık dönemi öncesinde yaşadıkları gelecek kaygısı yerini ölüm korkusuna bırakmaktadır (Erdoğdu ve Özkan, 2007).

Geride bıraktıklarının yok olması korkusu, biyolojik sonla beraber sosyal sonu da düşündürmekte ve yaşlıyı gerilime sürüklemektedir. Hayatı boyunca kazandığı mal varlığı paylaşılacak, umutları, değerleri yok olacaktır. Bu da insanın biyolojik olarak olmasa bile, sosyal yönden kalıcı olma, iz bırakma, anılma, unutulmama vb. beklentilerini zedelemektedir. İnsan için sosyal son anlamına gelen bu duygular, zaman zaman biyolojik son korkusunu aşmaktadır. Bu konularda kent ve ilçe örneğindeki düşünce ve kaygılar hem çok yüksek hem de oranlar birbirine çok yakındır: Kentte %95, ilçede ise %90'dır. Biyolojik son kabullenilmiş görünmesine karşın, sosyal son sorun haline getirilmektedir (Maden,1991).

Geleneksel toplumlarda yaşlı nüfusunun deneyimlerinin önemsendiği, yaşam tecrübelerinin kıymetinin bilindiği, otoritesinin yol gösterdiği tartışılmaz bir gerçeklikken günümüzün değişen koşullarında modern hatta kimlerine göre post modern kültürde yaşlı nüfusu dışlanmakta, daha da ileri

giderek atıl konuma itilmektedir. Kent yaşantısının ağır koşullarından, yaşlılarımız ailesi tarafından gereken özeni bulamayıp ötekileştirilerek çeşitli nedenlerle huzurevlerinde yaşamaya başlamışlardır.

Yaşamını en iyi şekilde devam ettirmesi için yaşlı insanların ihtiyaçlarının Çoklu- Faktör Modeli (Gaßner ve Conrad, 2010)'ne göre yaşlı bireylerin hayatlarını kaliteli bir şekilde devam ettirebilmeleri için; sağlık ve iyilik, hobiler, hareketlilik, iş hayatı, bilgi ve öğrenme ve bunlardaki sosyal etkileşim bireyin kendisinin iyi olmasını, yaşamının kaliteli olmasını sağlayan unsurlardır (Şekil 1). İlerleyen yıllarda daha da artacak olan yaşlı nüfusun bu evreyi sorunsuz bir şekilde yaşaması için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılabilinir.

Şekil 1. Yaşamını en iyi şekilde devam ettirmesi için yaşlı insanların ihtiyaçlarının Çoklu-Faktör Modeli (Gaßner ve Conrad, 2010)

Sağlık ve Sıhhat

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde Evde Sağlık, Güvenlik Bağlantıları ve İletişim Katılımcıları, sağlığı bilgi ve iletişim teknolojileri ile bağlantılı en önemli öğelerden biri olarak tanımlanmıştır. Yaşlı bireyler sağlık problemleri ile ilgili öğrenmek istedikleri bilgilere internet üzerinden erişebilirler (Karavidas, Lim ve Katsikas, 2005). Sağlık kartı, bilgisayara işlenmiş klinik geçmişi, günlük yaşamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin birleşiminden bahsederken yaşlı insanlar için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılabileceği gibi, yaşlı bireyler web kamera aracılığıyla da sağlık ile ilgili yardımı doktorlarından alabilirler (Hernández-Encuentra, Pousada ve Gómez-Zúñiga, 2009). Bu sayede sağlık giderleri de azaltılabilir (Hogeboom, McDermott, Perrin, Osman ve Bell-Ellison, 2010).

Emniyet, Güvenlik ve Gizlilik

Yaşlı bireylerin yalnız başına evde kalmaları kendi güvenliklerini ve diğer insanların güvenliğini de tehlikeye atabilir. Evdeki güvenliğin sağlanması için gaz ya da elektrik kaçağı gibi birinin tehlike içinde olabileceği durumlar için alarm sistemleri olabilir (Hernández-Encuentra, Pousada ve Gómez-Zúñiga, 2009).

Hobiler

Birçok insan için hobiler, kişisel gelişim, yeniden bir şeyler oluşturma ve sosyal etkileşim için çok önemli uğraşlardır (Karavidas, Lim ve Katsikas, 2005). Genelde yapılan etkinlikler; oyunlar, müzik, okumak, yürüyüş yapmak, golf oynamak, koleksiyonculuk ya da sadece aynı konu ile ilgilenen diğer insanlarla sohbet etmek, vb gibi sıralanabilir. Bilgi ve iletişim teknolojileri, hobileri ile ilgili bilgiye ve ilgilenen kişilere erişmelerini sağlayarak (Gaßner ve Conrad, 2010; Karavidas, Lim ve

Katsikas, 2005) veya yaşlı insanlara yeni bir uğraşı alanı bularak (Karavidas, Lim ve Katsikas, 2005) yardım edebilir.

Hareketlilik

Yaşlı kişilerin hareketlilik sorunları ya da kendisinden uzakta olan aile bireyleri için, internet web tabanlı kameralar, mesaj yollama sistemi ve e-mail gibi internet araçlarıyla ihtiyaçları olan sanal sosyal desteği sağlar (Karavidas, Lim ve Katsikas, 2005).

Bilgi ve Öğrenme

Bugünün bilgi ve iletişim teknolojileri (internet ve interaktif TV), insanların evlerinden ayrılmadan eğitim ve bilgilendirmenin geniş sınırlarını kullanabilmelerine olanak sağlar. Cep telefonları, el bilgisayarları ve e-kitap gibi modern cihazlar yaşlı kişilerin bilgilendirilmesine izin verir. Bilgilendirme zihinsel aktivitelerin yapılmasını, saklanmasını, dış dünyayla bağlantıyı devam ettirebilmesi, bireysel gelişimi için gereklidir. (Gaßner ve Conrad, 2010).

Sosyal Etkileşim

Yaş ilerlemesinden kaynaklı yeterlilik kaybı, ölümlerden dolayı arkadaş kayıpları, yaşlılığın bir soyutlaması olan yalnızlık ve dışlanmışlık yaşlanmanın tipik durumlarıdır. Yapılan çoğu çalışmada (Cohen, 2001; Karavidas, Lim ve Katsikas, 2005; Robinson, Kestnbaum, Neustadtl ve Alvarez, 2000; White ve ark., 1999) yaşlılıkta en çok karşılaşılan problem yalnızlıktan dolayı oluşan depresyondur. Cohen ve Syme (1985) tarafından yapılan bir araştırmada hastalıkları boyunca sosyal etkileşimi yüksek olan yaşlı bireylerin daha hızlı iyileştikleri rapor edilmiştir. Fiziksel olarak bir araya gelmekte zorlanan yaşlı bireylere bilgi ve iletişim teknolojileri sosyalleşmeleri için eşsiz bir fırsat sunabilir, yalnızlığı azaltabilir ve yabancılaşmaya engel olabilen sosyal iletişim ağlarını kurabilir (Gaßner ve Conrad, 2010; Hogeboom ve ark., 2010; Robinson, Kestnbaum, Neustadtl ve Alvarez, 2000). Karavidas, Lim ve Katsikas, (2005) yaptıkları çalışmalarında yaşlıların bilgisayar aracılığı ile sosyal iletişimlerini artırdıklarında yaşam doyumlarında direkt olarak ve olumlu yönde etkilenmelerin olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak Bilgi ve iletişim Teknolojileri eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağlık giderlerini düzenlemekte, depresyonu azaltmakta ve stresi düzenlemekte güçlü sosyal iletişim ağlarının yardımcı olduğu söylenmiştir (Berkman, 1985; Cohen ve Syme, 1985; Crawford, 1987; Lubben ve Gironda, 1996; Seeman, 1996).

Bunlara ek olarak, internet insanların iletişim halinde olmasını sağlar ve sosyal iletişim ağlarını etkileyebilir (Hogeboom ve ark., 2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri oldukça yaşlıların hayat kalitelerini geliştirmeye, sağlıklı kalmalarına ve kendi başlarına daha uzun süre yaşamlarına yardımcı olabilir (Pieri ve Diamantinir, 2010).

Gittikçe artan yaşlı nüfusun ihtiyacı doğrultusunda ülkemizde yıllara göre açılan huzurevi sayısı, kapasitesi ve kalan kişi sayısı Çizelge 2'de gösterilmiştir. En son Huzurevleri ile ilgili Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Web sayfasından erişilen bilgiye göre Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı huzurevleri, gerçek kişilere, azınlıklara, dernek ve vakıflara, yerel yönetimlere ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarına ait toplam 292 adet huzurevi bulunmaktadır (Yaşlı ve Özürlüler Dairesi Başkanlığı, 2012). Bu araştırmada sayısı günden güne artan huzurevlerindeki yaşlılarımızın bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim durumları rapor edilmek istenmiştir.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Türkiye'deki huzurevlerinde yaşayan bireylerin

A) erişebilecekleri bilgisayar laboratuvarı var mıdır?

B) erişebilecekleri bilgisayar sayısı kaç tanedir?

C) İnternet erişimleri var mıdır?

Yöntem:

Bu çalışma Türkiye'deki huzurevlerindeki bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili var olan durumu ortaya koymayı amaçladığından tarama modelindedir.

Yaşlı ve Özürlüler Dairesi Başkanlığı'ndan alınan bilgilere göre Türkiye'deki huzurevi sayılarının, kapasitelerinin ve bu huzurevlerinde bakılan yaşlı sayılarının yıllara göre dağılımı aşağıdaki gibidir (Çizelge 2).

Çizelge 2. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Genel Müdürlüğüne bağlı huzurevlerinde 2002-2011 yılları arasında bakılan yaşlı sayısı ve kapasitesi (Yaşlı ve Özürlüler Dairesi Başkanlığı, 2012)

Yıl	Huzurevi Sayısı	Huzurevi Kapasitesi	Bakılan Yaşlı Sayısı
2002	63	6477	4952
2003	63	6580	5188
2004	62	6760	5389
2005	66	7173	5603
2006	69	7605	6082
2007	70	7552	6477
2008	79	8002	6773
2009	81	8126	7220
2010	97	9260	7979
2011	99	9608	8511

Huzurevleri sayısının 2012 yılında ise 293'e ulaştığı görülmektedir. Bu çalışmanın verileri Huzurevleri ile ilgili Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü web sayfasından erişilen bilgi Yaşlı ve Özürlüler Dairesi Başkanlığı (2012)'na göre Türkiye'de bulunan toplam 293 huzurevinden ulaşılabilen 201 tanesinden toplanmıştır. Huzur evlerinin kurum türüne göre dağılımları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Huzurevleri kurum türü

Kurum Türü	Adedi	%	Ulaşılan	%
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne Bağlı Huzurevleri	102	34.81	77	38.31
Gerçek Kişilere Ait Huzurevleri	124	42.32	79	39.30
Azınlıklara Ait Huzurevleri	7	2.39	4	1.99
Dernek ve Vakıflara Ait Huzurevleri	33	11.26	27	13.43
Yerel Yönetimlere Ait Huzurevleri	21	7.17	8	3.98
Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Ait Huzurevleri	6	2.05	6	2.99
Toplam	**293**	**100.00**	**201**	**100.00**

Huzurevleri ile görüşülerek bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili durumlarına ilişkin durumları hakkında bilgi toplanmış ve betimsel analiz yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

A) Türkiye'deki Huzurevlerinde Yaşayan Bireylerin Erişebilecekleri Bilgisayar Laboratuvarı Durumu

Türkiye'deki huzurevlerinde bilgisayar odası olup olmadığı kontrol edildiğinde 201 huzurevinden 28 (%13.93) tanesinde bilgisayar odası bulunduğu görülmüştür.

Çizelge 4. Bilgisayar odası bulunan huzurevleri

Kurum Türü	Bilgisayar Olan	%	Toplam
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne Bağlı Huzurevleri	14	18.18	77
Gerçek Kişilere Ait Huzurevleri	8	10.13	79
Azınlıklara Ait Huzurevleri	0	0.00	4
Dernek ve Vakıflara Ait Huzurevleri	6	22.22	27
Yerel Yönetimlere Ait Huzurevleri	0	0.00	8
Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Ait Huzurevleri	0	0.00	6
Toplam	**28**	**13.93**	**201**

B) Türkiye'deki Huzurevlerinde Yaşayan Bireylerin Erişebilecekleri Bilgisayar Sayısı
Türkiye'deki huzurevlerinde bilgisayar odası olan huzurevlerindeki bu sayının ne kadar olduğu kontrol edildiğinde ise aşağıdaki çizelgeler ile karşılaşılmaktadır.

Çizelge 5. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı huzurevleri bilgisayar sayıları

İl	Huzurevi Adı	Kapasite	Bilgisayar Sayısı
Afyonkarahisar	Afyonkarahisar Huzurevi Yaşlı Bakım Ve Rehabilitasyon Merkezi	110	2
Antalya	Antalya Fethi Bayçın Huzurevi	163	4
Aydın	Aydın Huzurevi Yaşlı Bakım ve Reh.Merk.	140	3
Bolu	Bolu İzzet Baysal Huzurevi	60	4
Denizli	Denizli Huzurevi Yaşlı Bakım Ve Rehabilitasyon Merkezi	200	4
Karabük	Karabük Yücel Huzurevi	140	5
Kastamonu	Kastamonu Huzurevi	104	4
Kocaeli	Gölcük Belediyesi Huzurevi	40	7
Kocaeli	Kocaeli Huzurevi	104	4
Konya	Konya Dr.İsmail Işık Huzurevi Yaşlı Bakım Ve Rehabilitasyon Merkezi	325	5
Manisa	Manisa Turgutlu Huzurevi	75	4
Mersin	Tarsus Huzurevi	54	8
Nevşehir	Nevşehir Hacı Bektaş Rıfat Kartal Huzurevi	40	6
Samsun	Samsun Havza Huzurevi Ve Rehabilitasyon Merkezi	30	2
	Toplam		**62**
	Minimum		**2**
	Maksimum		**8**

Çizelge 6. Gerçek kişilere ait huzurevleri bilgisayar sayıları

İl	Huzurevi Adı	Kapasite	Bilgisayar Sayısı
İstanbul	Özel Çengelköy Huzurevi ve Yaşlı Bakımevi	55	3
İstanbul	Özel Erdem Huzurevi ve Yaşlı Bakımevi	17	2
İstanbul	Özel Ferah Huzurevi	29	1
İstanbul	Özel Göksu Huzurevi	10	3
İstanbul	Özel Gülşah Huzurevi ve Yaşlı Bakımevi	18	1
İstanbul	Özel Yeşilköy Huzurevi	41	22
İzmir	Özel Yaka Yaşlı Bakım ve Dinlenme evi	26	1
Mersin	Özel Dr. Selahattin Palamut Huzurevi ve Yaşlı Bakımevi	22	1
	Toplam		**34**
	Minimum		**1**
	Maksimum		**22**

Çizelge 7. Dernek ve vakıflara ait huzurevlerinde bulunan yaşlıların kullanabileceği bilgisayar sayıları

İl	Huzurevi Adı	Kapasite	Bilgisayar Sayısı
Ankara	Özel Akyurt Vakfı Akyurt Yaşam Evi	85	3
Antalya	Antalya Güçsüz ve Kimsesiz Yaşlıları Koruma ve Yardımlaşma Derneği Huz.	24	1
İstanbul	Yapı Kredi Bankası A.Ş. Mensupları Yardımlaşma ve Emekli Sandığı Huz.	33	2
İstanbul	Rumeli Türkleri Kültür ve Dayanışma Vakfı Huzurevi ve Yaşlı Bakımevi	44	32
İstanbul	Darüşşafaka Maltepe Bağışçılar Sitesi 2.Bakımevi	39	2
Mersin	Mersin Yardım ve İyilik Vakfı Huzurevi ve Yaşlı Bakımevi	90	1
	Toplam		**41**
	Minimum		**1**
	Maksimum		**32**

Erişebilecekleri bilgisayar sayılarına bakıldığında ise toplam 201 huzurevinde hepsi toplam 137 bilgisayar bulunmakla birlikte çoğu huzurevinde bilgisayar olmadığı görülmüştür. Bilgisayar odası bulunan huzurevlerinde de en az 1 ile en çok 32 adet bilgisayar olduğu görülmüştür. Huzurevine düşen bilgisayar sayısına bakıldığında ise bu sayının (201/137) 2 adet bilgisayar bile etmediği görülmüştür. Sonuç olarak huzurevlerinde yaşlıların erişebileceği bilgisayarların yok denecek kadar az olduğu söylenebilir.

C) Türkiye'deki Huzurevlerinde Yaşayan Bireylerin İnternet Erişim Durumları

İnternet erişimi olup olmadığı bakıldığında ise bilgisayar erişiminin olduğu her huzurevinde genelde internet bağlantısı olduğu görülmüştür. Çizelge 4'te görüldüğü gibi Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü Ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne Bağlı Huzurevleri (14), Gerçek Kişilere Ait Huzurevleri (8), Dernek ve Vakıflara Ait Huzurevleri (6) bilgisayarın bulunduğu huzurevlerinde internet erişimi de bulunmaktadır. Bununla birlikte, bilgisayarı olmayıp, bilgisayar temin edildiğinde internet erişimi sunan huzurevleri de bulunmaktadır. Kendi bünyesinde bilgisayarı olsun veya olmasın yaşlılara internet hizmeti sunan huzurevleri Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. İnternet imkanı bulunan huzurevleri sayısı

Kurum Türü	İnternet Olan	%	Toplam
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne Bağlı Huzurevleri	38	49.35	77
Gerçek Kişilere Ait Huzurevleri	46	58.23	79
Azınlıklara Ait Huzurevleri	2	50.00	4
Dernek ve Vakıflara Ait Huzurevleri	18	66.67	27
Yerel Yönetimlere Ait Huzurevleri	0	0.00	8
Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Ait Huzurevleri	6	100.00	6
Toplam	**110**	**54.73**	**201**

Bilgisayar odası bulunan 28 huzurevinin 28'inde de internet erişimi bulunmaktadır. Bununla birlikte tüm huzurevlerinde resmi işlemlerden dolayı internet bağlantısı vardır. Huzurevinde kalan yaşlıların kullanımına izin veren ise 110 (%54.73) huzurevidir.

Tartışma

Ülkemizde Huzurevleri bünyesinde bilgisayar odası yok denecek kadar azdır. Toplam 201 huzurevinin 28 tanesinde bilgisayar odası ve sadece 137 adet internet erişimi olan bilgisayar bulunmaktadır. Yapılan görüşmelerde ifade edildiği kadarı ile iki huzurevinde yaşlılar kendi imkanları ile bilgisayar almış ve wireless üzerinden internete bağlanmışlardır. Halk evlerinden bilgisayar kursu vermek üzere öğretmen istemişler, eğitimleri ise web kamera kullanmak, yakınlarına ve arkadaşlarına erişmek, sosyal ağlar konulu derslerden oluşmaktadır. Şu an ise bu girişimler yok denecek kadar azdır.

Yaşlılarla ilgili yapılan araştırmalarda; huzurevlerindeki yaşlıların genelde boş vakitlerini sohbet ederek, TV izleyerek ve gezme ile vakitlerini geçirdikleri saptanmıştır (Bahar, Tutkun ve Sertbaş, 2005; Fadıloğlu, Esen ve Karadakovan, 1992; .Lee, King, 2003). Böyle bir ortamda, huzurevlerinde TV izlemekten başka etkinlik var mıdır ki, bu yaşlılar o etkinliği yapmıyorlar sorusuna cevap aranması gerekmektedir.

Bulunan az sayıdaki bilgisayarla bile olsa video gösterimi yapılabilir, görmekte zorlandıkları metinler büyütülebilir veya gerekli programlar aracılığı ile seslendirilebilir. Huzurevlerinde yaşayan bireylerin, bir kısım fiziksel engellerinden bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde kurtulmaları sağlanabilir.

Yukarıda bahsedildiği gibi, bilgi ve iletişim teknolojileri yaşlılarda stresi düzenlemeye yardım eder, depresyonu azaltır, sağlık giderlerini düzenler (Hogeboom ve ark, 2010). Bunlarla birlikte, yenilikçi bilgi ve iletişim teknolojileri çözümleri genellikle insanların yaş ilerledikçe karşılaştıkları hafıza, görme, duyma ve hareketlilik problemleri gibi problemleri çözmeye de olanak sağlar (Pieri ve Diamantinir, 2010). Hareketlilik, sağlık, sosyal iletişim gibi alanlarda bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılabilir. Ancak; öncelikle bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimin artırılması gerekmektedir.

References: ___

Bahar,A., Tutkun, H. ve Sertbaş,G. (2005).Huzurevinde yaşayan yaşlıların anksiyete ve depresyon düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi; 6*:227-239.

Berkman, L. F. (1985). The relationship of social networks and social support to morbidity and mortality. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), Social support and health. Orlando, FL: Academic Press.

Cohen, C. (2001). Guiding seniors. Internet, 64(2), 50–53.

Cohen, S., & Syme, S. L. (1985). Issues in the study and application of social support. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), Social support and health. Orlando, FL: Academic Press.

Crawford, G. (1987). Support networks and health-related change in the elderly: Theory-based nursing strategies. Family & Community Health, 10, 39–48.

Dönmez, G. (2010). Yaşlılarda Yasam Kalitesini Etkileyen *Faktörler*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Programı. Yüksek Lisans Tezi.

DSÖ (1998). Dünya Saglık Raporu, Dünya Saglık Örgütü Yayınları, Genova 1998;7.

DSÖ (1999). DSÖ Raporu. Erişim adresi: http://didb.saglik.gov.tr/yayinlar/1999. Erişim tarihi: 15.03.2012.

Erdoğdu, M Y. ve Özkan, M. (2007). Farklı Dini İnanışlardaki Bireylerin Ölüm Kaygıları ile Ruhsal Belirtiler ve Sosyo-Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Journal of Inonu University Medical Faculty, 14*,No 3.

Fadıloğlu Ç, Esen A, Karadakovan A (1992) Huzuevinde yaşayan yaşlıların günlük yaşam aktiviteleri ve sağlık durumlarının incelenmesi. "Sağlıklı Yaşlanma", Uluslararası Hemşireler Birliği 1992 Teması Sempozyum Kitabı. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu, 26-27 Kasım 1992, Baþbakanlık SHÇEK Basımevi, Ankara, s.139-148.

Gaßner,K., & Conrad, M.(2010). *ICT enabled independent living for elderly*. Druckerei Feller, Teltow. ISBN 978-3-89750-160-7

Hernández-Encuentra, E., Pousada, M. & Gómez-Zúñiga, B. (2009): ICT and Older People: Beyond Usability, Educational Gerontology, 35:3, 226-245 Erişim Adresi: http://dx.doi.org/10.1080/03601270802466934, Erişim tarihi: 15.03.2012.

Hogeboom, D. L., McDermott, R. J., Perrin, K. M. , Osman, H. & Bell-Ellison, B. A. (2010). Internet Use and Social Networking Among Middle Aged and Older Adults, *Educational Gerontology,* 36:2, 93-111. Erişim Adresi: http://dx.doi.org/10.1080/03601270903058507, Erişim tarihi: 15.03.2012.

Karavidas, M., Lim, N. K., & Katsikas, S. L. (2005). The effects of computers on older adult users. *Computers in Human Behavior* 21. 697–711.

Kurt, G. (2008). Türkiye'de Yaşlılık Olgusuna Sosyolojik Bir Bakış (Sivas İl Örneği). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Toplumsal Yapı ve Değişme Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Sivas.

Lee, R.E, King, A.C. (2003). Discretionary time among older adults: how do physical activity promotion interventions affect sedentary and active behaviors? *Annals of Behavioral Medicine,* 25 (2), 112-119.

Lubben, J., & Gironda, M. (1996). Assessing social support networks among older people in the United States. In H. Litwin (Ed.), The social networks of older people: A cross-national analysis. London: Praeger.

Maden, A. (1991). İhtiyarlık Psikosomatiği ve Kültürel Nitelikleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi,* 35, 1, 181-189. DOI:10.1501/Dtcfder_0000001113.

Özer M. (2001). *Huzurevinde ve aile ortamında yaşayan yaşlılarda özbakım gücü ve yaşam doyumunun incelenmesi*. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Izmir.

Pieri, M. & Diamantinir, D. (2010). Young people, elderly and ICT. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2* (2010) 2422–2426.

Robinson, J. P., Kestnbaum, M., Neustadtl, A., & Alvarez, A. (2000). Mass media use and social life among Internet users. *Social Science Computer Review, 18*(4), 490–501.

Seeman, T. E. (1996). Social ties and health: The benefits of social integration.*Annals of Epidemiology,* 6, 442–451.

Soygür, H. (2000). Bakımevlerinde Yaşlı Bakımı ve Psikolojik Değerlendirme. *Demans Dizisi.* 1:32-40.

TUİK, (2007). http://www.tuik.gov.tr/

White, H., McConnell, E., Clipp, E., Bynum, L., Teague, C., Navas, L., et al. (1999). Surfing the net in later life: A review of the literature and pilot study of computer use and quality of life. *Journal of Applied Gerontology, 18*(3), 358–378.

Yaşlı ve Özürlüler Dairesi Başkanlığı (2012). Erişim Adresi: http://www.ozurluveyasli.gov.tr, Erişim tarihi: 15.03.2012.

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİSAYAR ÖĞRETMENLİĞİ ÖZ YETERLİK İNANÇLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Yrd.Doç.Dr. Hasan ÖZGÜR,

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, EDİRNE
nilgunt@hotmail.com

Yrd.Doç.Dr. Nilgün TOSUN

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, EDİRNE

hasanozgur@gmail.com,

ÖZET

Bu çalışmada, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının, kendi alan öğretmenliği öz yeterlik inançlarının ve inançlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yapılan bu çalışma, alana yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılında, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 1, 2 ve 3. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adayı sayısı 103'tür. Bu öğretmen adaylarından 38'i 1., 39'u 2. ve 26'sı 3. sınıfa kayıtlıdır. Öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Akkoyunlu, Orhan ve Umay (2005) tarafından geliştirilen, 5'li Likert tipinde 12 maddelik Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgilerini almaya yönelik olarak, araştırmacılar tarafından 5 soruluk kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bilgisayar öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları; cinsiyet, sınıf, mezun oldukları lise türü, bölümlerini bilinçli tercih edip etmedikleri ve mezun olduklarında M.E.B.'e bağlı bir eğitim kurumunda çalışmak isteyip istemedikleri değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu amaçla aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi, t-testi ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Yapılan testler sonucunda, sınıf ve mezun olunan lise türünün, öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik inançları üzerinde farka neden olduğu, diğer değişkenler açısından inançlar arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik inançlarının da ortanın üzerinde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Bilgisayar Öğretmenliği, Öz Yeterlik, Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterliği, Öğretmen Adayları, Eğitim.*

ABSTRACT

This study was designed as a descriptive survey study in order to determine Department of Computer Education and Instructional Technologies students' computer teacher self-efficacy beliefs and identify factors that might affect their beliefs. The study was conducted in Department of Computer Education and Instructional Technologies at Trakya University, Faculty of Education during the 2010-2011 academic year. The sample was composed of 103 students; freshmen (38), sophomores (39) and juniors (26). In order to determine students' computer teacher self-efficacy beliefs 5 point likert type Teacher Self Efficacy Scale for Computer Teachers scale which consist of 12 items and developed by Akkoyunlu, Orhan and Umay (2005) was used with personal information form which

consist of 6 questions and prepared by the researchers. Prospective teachers' computer teacher self-efficacy beliefs were studied according to the variables; gender, class, age, graduated high school type, whether they consciously choice the department that they teach and whether they want work in a school under the Ministry of National Education when they graduate. In order to evaluate the obtained data the arithmetic mean, standard deviation, one-way analysis of variance, t-test and Scheffe tests were used. According to the findings, it was determined that the type of class, age and graduated high school, caused the difference on prospective teachers' computer teacher self-efficacy beliefs, there was no difference between beliefs in terms of other variables. In addition, computer teacher self-efficacy beliefs of students were also above the average.

Keyword: *Computer Teacher, Self Efficacy, Computer Teacher Self Efficacy, Prospective Teachers, Education.*

1. GİRİŞ

Albert Bandura (1997), "Bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları"nı, Öz Yeterlik Algısı olarak tanımlamıştır (Akkoyunlu ve diğerleri, 2005). Schunk (1990)'a göre öz yeterlik algısı, aslında bir bireyin edindiği ve zor durumlarda kullanacağı duygusal performansını kontrol edebilme kabiliyetidir (Çetin, 2008). Aşkar ve Umay (2001) ise, öz yeterliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşı karşıya kaldıklarında bu durumdan kaçmak yerine üstesinden gelmeye çalışırlar. Bu nedenle öz yeterlik algısı, eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Usluel ve Seferoğlu, 2003). Öz yeterlik, bireyin kendine olan güvenidir. Öz yeterlik algısı güçlendikçe, gösterilen çaba, kararlılık ve azim de artmaktadır. Diğer yandan, öz-yeterlik algısı düşük olan bireylerin güç işlerden kaçındıkları, güçlükler karşısında çabuk pes ettikleri ve daha fazla stresle daha düşük performans gösterip daha başarısız oldukları gözlenmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Pajares, 2002, aktaran Özerman, 2007). Bu tanımlar ışında, öz yeterlik algısının, bireylerin gerek akademik gerekse sosyal başarılarını etkileyen önemli unsurlardan biri olduğu söylenebilir.

Öğretmenin kendi öğretimsel yeterliklerine ve bu yeterliklerin öğrenciye istendik nitelikleri kazandırma gücüne ilişkin yargısına Öğretmen Öz Yeterlik Algısı denilmektedir (Özerman, 2007). Guskey ve Passaro (1994) ise öğretmen öz yeterliğini, öğretmenlerin öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusunda kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları olarak tanımlamaktadır (Akdoğan, 2009). Öğretmen öz yeterliğinin; öğrenci başarısı (Ashton ve Webb, 1986; Podell ve Soodak, 1993; Allinder, 1995), öğrenci motivasyonu (Rose ve Medway, 1981; Brophy ve Good, 1984; Midgley, Feldhaufer ve Eccles, 1989), alandaki gelişmelerin öğrenilmesi ve benimsenmesi (Fuchs, Fuch ve Bishop, 1992); eğitim programını uygulama başarısı (Guskey, 1988), özel eğitim gerektiren öğrencileri için özel eğitim kararlarının alınması (Meijer ve Foster, 1988; Soodak ve Podell, 1993), öğretmenin mesleki bağlılığı (Coladarci, 1992), öğretmenlerin sınıfı yönetme stratejisi (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990) gibi, eğitimle ilgili birçok değişkenle ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Ülkemizin gereksinim duyduğu çağdaş, analitik düşünebilen ve sorunlara çözüm üreten, öğretimde yeni teknolojileri etkin olarak kullanabilen öğretmen adaylarını yetiştirmek üzere, 1997 yılında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü kurulmasına karar verilmiştir (Altun, 2009). Bu bölüm mezunları bilişim teknolojileri öğretmenliği, eğitim teknolojileri uzmanı, e-öğrenme uzmanı, web tasarımcısı, donanım uzmanı, akademisyen, ağ yöneticisi, öğretim tasarımcısı, grafik tasarımcısı, öğretim yönetim sistemi uzmanı, eğitim yazılımı geliştirici ve uzaktan öğrenme uzmanı gibi meslekleri yapabilmektedir (Şahin, 2010). Bu kadar farklı iş olanağı bulunmasına rağmen, bölüm mezunlarının öncelikli görevi, ilk ve ortaöğretim okullarında bilişim teknolojileri öğretmenliği yapmaktır. Bu bağlamda, BÖTE Bölümü mezunu öğretmenlerin güncel bilişim teknolojilerini takip edip kullanabilmeleri, öğrenci ve diğer öğretmenlere bu alanda rehberlik edebilmeleri, sahip oldukları bilgi ve becerileri toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda işe koşmaları kendilerinden beklenen niteliklerin başında gelmektedir. Tüm bu niteliklerin yanı sıra, BÖTE mezunlarının öğretmenlik meslek bilgisi ve

becerisi yeterliklerine sahip olmaları da şarttır.

Erden (1998)'e göre öğretmenlik mesleği, eğitim sistemi ile sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Usta ve Korkmaz, 2010). Eğitimin önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin başarısı, öz yeterlik algılarıyla doğrudan ilişkilidir. Çünkü öğretmenin öğrencilerine karşı tutumu, sınıf içi ve eğitim kurumu içindeki davranışları, ders anlatımında kullandığı strateji, yöntem ve teknikler, öz yeterlik algısının birer yansımasıdır. Öğretmenin öz yeterlik algısı ne kadar yüksek ise belirtilen yansımalar o derece etkindir. Öğrencilerin öğretmenleri rehberliğinde eğitim ve öğretime tabii olduğu düşünüldüğünde, bir öğretmenin yüksek öz yeterlik algısı eğitimde kaliteyi de o ölçüde arttırır. Öğrencilerinin de başarısı yüksek, alana özgü öz yeterlik algısı güçlü olur. Tüm bu nedenlerden dolayı, öğretmenlerde öz yeterlik algısını olumlu veya olumsuz etkileyen etmenlerin belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmada, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, alana yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayı sayısı 103'tür. Bu öğretmen adaylarından 38'i 1., 39'u 2. ve 26'sı 3. sınıfa kayıtlıdır. Öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Akkoyunlu, Orhan ve Umay (2005) tarafından geliştirilen, 5'li Likert tipinde 12 maddelik Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği (Cronbach α=.93) kullanılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach α) .94 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin demografik bilgilerine erişim için ise, araştırmacılar tarafından hazırlanan 5 soruluk kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. Elde edilen verileri değerlendirmek amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA ve farklın anlamlılığını değerlendirmek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=45.19), standart sapması (S=6.56), en yüksek algı puanı 58, en düşük algı puanı ise 24'tür. Elde edilen bu bulgu, öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algılarının olumlu olduğunu ve kendilerine bilgisayar öğretimi konusunda güven duyduklarını göstermektedir (Tablo1).

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Algı Puanlarının Dağılımı

	N	Min	Max	$\bar{X}$	S
Öz yeterlik algısı	103	24	58	45.19	6.56

Tablo 2'deki değerlere göre, öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algısı puanları arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(101)}$=0.67, p>.05].

Tablo 2. Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t – Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	41	44.66	7.76	101	-0.67	.503
Erkek	62	45.55	5.67			

Tablo 3'e göre, öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algı puanları arasında öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır

[$F_{(2,100)}$=1.32, p<.05, η^2=.12]. Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=48.65, S=4.37), 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı puanlarının ortalamasından ($\bar{X}$=42.79, S=5.49) daha yüksektir. Bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algısı ölçeği puanlarında gözlenen varyansın %12'si sınıf değişkenine bağlıdır.

Tablo 3. Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıfa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	530.993	2	265.497	6.880	.002	B-A
Gruplar içi	3859.123	100	38.591			
Toplam	4390.117	102				

*A: 1. Sınıf *B: 3. Sınıf

Tablo 4'deki verilere göre, öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algı puanları arasında yaş değişkenine göre görülen anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(4,98)}$=4.67, p<.05, η^2=.16]. Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 22-23 yaş aralığında olan öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=47.27, S=6.52), 18-19 yaş aralığında olan öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı puanlarının ortalamasından ($\bar{X}$=40.91, S=6.87) daha yüksektir. Bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algısı ölçeği puanlarında gözlenen varyansın %16'sı yaş değişkenine bağlıdır.

Tablo 4. Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	702.813	4	175.703	4.670	.002	B-A
Gruplar içi	3687.304	98	37.626			
Toplam	4390.117	102				

*A: 18-19 yaş *B: 22-23 yaş

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algı puanları arasında mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3,99)}$=3.01, p<.05, η^2=.08]. Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=46.76, S=6.95), düz liseden mezun olan öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı puanlarının ortalamasından ($\bar{X}$=40.62, S=4.07) daha yüksektir. Bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algısı ölçeği puanlarında gözlenen varyansın %8'i lise türü değişkenine bağlıdır.

Tablo 5. Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	366.641	3	122.497	3.007	.034	B-A
Gruplar içi	4023.476	99	40.641			
Toplam	4390.117	102				

*A: Düz Lise *B: Meslek Lisesi

Tablo 6'da, öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algısı puanları arasında bölümü bilinçli olarak tercih etme değişkenine bağlı anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir

[$t_{(101)}$=0.65, p>.05].

Tablo 6. Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Bölümün Bilinçli Olarak Tercih Edilmesine Göre t – Testi Sonuçları

Bilinçli Tercih	N	X	S	sd	t	p
Evet	81	44.98	6.84	101	-0.65	.519
Hayır	22	46.00	5.47			

Tablo 7'deki değerlere göre, öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algısı puanları arasında MEB'de çalışma değişkenine bağlı anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(101)}$=1.07, p>.05].

Tablo 7. Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının MEB'de Çalışma Tercihine Göre t – Testi Sonuçları

MEB'de Çalışma	N	X	S	sd	t	p
Evet	77	44.79	6.33	101	-1.07	.287
Hayır	26	46.38	5.21			

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Alan yazında bu bulguyu destekleyen (Koh, Chai ve Tsait, 2010; Kaya, Özdemir, Emre ve Kaya, 2011) araştırmalara rastlanmıştır. Gerek kız gerekse erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının olumlu ve yüksek oluşu, birçok nedene bağlanabilir. Öncelikle, günümüz ekonomik ve sosyal yaşam şartları gereği çalışma hayatında bayanlar rahatlıkla yer almaktadır. Öğretmenlik mesleği toplumun büyük kesiminde yıllardır, özellikle bayanlar için ideal meslek olarak bilinmektedir. Bu nedenle, bayan öğrencilerin tamamına yakını öğretmenlik mesleğini yapmak isteğiyle bu bölümü tercih etmektedir. Bölümde okutulan meslek bilgisi derslerinin de öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin düşünce ve tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Tüm bu nedenlerden dolayı cinsiyet, öğretmenlik öz yeterlik algısı üzerinde herhangi bir farka neden olmamıştır denilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı farklılaşmaya sebep olduklarıdır. Alan yazında bu bulguyu destekleyen (Kaya, Özdemir, Emre ve Kaya, 2011) araştırmalara rastlamak mümkündür. Benzer şekilde öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının araştırıldığı çalışmalarda (Çetin, 2008; Ekici ve Berkant, 2007; Ekici ve Bahçeci, 2006) elde edilen bulgular da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlik öz yeterlik algısının 3. sınıf öğrencilerinde 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek oluşu, 2 ve 3. sınıfta hem meslek bilgisi hem de alan derslerinin sayıca fazla olmasına bağlanabilir. 3. sınıftaki bir öğrenci, üç yıl boyunca okuduğu dersler ve katıldığı eğitsel etkinlikler nedeniyle, mesleğe ilişkin çok daha yüksek algıya sahip olabilir.

Öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algılarının mezun olunan lise türü değişkenine göre değiştiği bulgusu, araştırmadan elde edilen bir diğer bulgudur. Alan yazında benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ortaya çıkan farkın bilgisayar aşinalığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler, bir çok bölümde bilgisayarı diğer lise öğrencilerine göre daha çok kullanmaktadır. Nitekim alan yazında, bilgisayar kullanım süresindeki

artışın bilgisayar öz yeterliğini arttırdığını belirten birçok araştırmaya (Tosun ve Özgür, 2011; Baki, Kutluca ve Birgin, 2008) rastlamak mümkündür.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, öğrenim görülen bölümün bilinçli olarak tercih edilmesi, öğrencilerde bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algılarını etkilememiştir. Alan yazında bu bulgularla örtüşen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bugün, dershanelerde rehberlik hizmetlerinin önceki yıllara göre çok daha sağlıklı yürütülmesi, öğrencilerin üniversite için bilinçli tercih yapmasında önemli bir etkendir. Lise öğrencilerinin büyük kısmının dershaneye giderek üniversiteye hazırlandığı dikkate alınırsa, öğrencilerin bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algısında farklılık olmaması normaldir.

Mezun olduktan sonra MEB'e bağlı bir okulda ya da özel sektörde çalışma isteği, öğrencilerin bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algılarında farka neden olmamıştır. BÖTE bölümlerinin asıl kurulma amacının ilk ve ortaöğretimde okutulan Bilişim dersleri için öğretmen yetiştirmek olduğunu, bölümü tercih eden öğrenciler de bilmektedir. Öğrencilerin çoğu, kendileriyle yapılan birebir görüşmelerde, atama sorununa ve Bilişim dersinin seçmeli olmasına rağmen, öğretmenlik mesleğinden vazgeçmediklerini, garantili bir iş sahibi olmak istediklerini belirtmişlerdir. Özelde çalışmak isteyenler de, herhangi bir terslik durumunda B planı olarak öğretmenlik diplomasına sahip olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, öğrencilerin bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algıları arasında fark bulunamamıştır.

Elde edilen bu sonuçlar ışığında, araştırmacı ve uygulayıcılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen yetiştiren farklı öğretim kurumları ve farklı öğretim programlarında yer alan öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algıları araştırılabilir.
- Bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algısının, alan veya meslek bilgisi derslerindeki akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımının arttırılması ve yeni uygulama faaliyetlerinin organize edilmesi sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algıları ile bilgisayara karşı kaygı ve bilgisayara yönelik tutum arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Farklı öğretim tasarım modelleri kullanılarak geliştirilen öğretim programlarının, öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algıları üzerindeki etkileri belirlenebilir.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik algılarının olumlu ve yüksek oluşu, mesleklerinde elde edecekleri başarı için anahtar niteliğindedir. Bu nedenle, öğrencilerde öğretmenlik öz yeterlik algısının zayıflamasına neden olan ya da olacak nedenlerin belirlenip giderilmesi, Bilgisayar Öğretmenliği mesleği ve yetiştirilecek nesiller açısından oldukça önemlidir. Yapılacak yasal düzenlemelerle, Bilgisayar Öğretmeni adaylarının mesleğe özendirilmesinin yanı sıra, hak ettikleri ortam ve şartlarda çalışmalarının sağlanması da, mesleğe ilişkin öz yeterlik algısının güçlenmesinde önem arz etmektedir.

KAYNAKLAR

Akdoğan, F.E. (2009). *The Relationship Between Stress Levels And Self Efficacy Perceptions Of Teachers Of Intellectual Disabilities.* Master thesis, Anadolu University, Institute of

Educational Sciences, Eskisehir.

Akkoyunlu, B. Orhan, F. ve Umay, A., (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 29*, 1-8.

Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2 (3),* 86-93.

Albion, P. (2000). Preliminary investigation of some influences on student teachers' self efficacy for teaching with computers. *AACE, 76(4),* 569-582.

Altun, E. (2009). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri I-II. Ankara: Pegem Akademi.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi,, 21*, 1-8.

Baki, A., Kutluca, T. ve Birgin, O. (2008). *Matematik Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi.* VIII. International Educational Technology Conference Bildiriler Kitabı, 77–81, 6–9 May, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bandura, A. (1995). *Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies*. In A. Bandura (Ed.) Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press (pp.1-45).

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:9, Sayı:15, Bahar 2008,* 33-53.

Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11*, 101-114.

Ekici, G. ve Berkant, H. G. (2007). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Lisans Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Bilgisayara Yönelik Tutumları ve Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi. *I.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu,* 16-18 Mayıs Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

Ekici, G. ve Bahçeci, E. (2006). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları İle Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* 7-9 Eylül Gazi Üniversitesi: Ankara.

Kaya, Z., Özdemir, T. Y., Emre, İ. ve Kaya, O. N. (2011). Exploring Preservice Information

Technology Teachers' Perception of Self-Efficacy in Web-Technological Pedagogical Content Knowledge. *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11),* (pp.28-33), 16-18 May 2011, Elazığ, Turkey

Koh, J.H.L., Chai, C.S. ve Tsait, C.C. (2010). Examining the technological pedagogical content knowledge of Singapore pre-service teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning,26,* 563–573.

Özerman, E. (2007). *The Relationship Between The Teacher Self-Efficacy and The Students Social Studies Self-Concept.* Master thesis, Trakya University, Social Science Institute, Edirne.

Şahin, S. (2010). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Ankara: Pegem Akademi.

Tosun, N. ve Özgür, H. (2011). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *11th International Educational Technology Conference (2),* (pp.1385–1390). 25-27 May 2011, Istanbul University, Istanbul.

Usluel, Y. ve Seferoğlu, S. S. (2003). Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Kullanımı ve Öz-yeterlik Algıları. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi (BTIE-2003),* 21-23 Mayıs, 2003, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlikleri ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1),* 1335-1349.

Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1 (1),* 35-43.

3 BOYUTLU SANAL DÜNYALARDA BURADALIK VE SOSYAL BURADALIK

Rabia Meryem KÜFREVİOĞLU

Atatürk Ünv. KK Eğitim Fak. Bilgisayar ve Öğr. Tekn. Eğitimi Bölümü, ERZURUM
rabia.kufrevi@gmail.com

Fatma Burcu TOPU

Atatürk Ünv. KK Eğitim Fak. Bilgisayar ve Öğr. Tekn. Eğitimi Bölümü, ERZURUM
burcutopu@hotmail.com

Murat ÇOBAN

Ağrı İbrahim Çeçen Ünv. Meslek Yüksekokulu, AĞRI
mcoban2005@hotmail.com

Yüksel GÖKTAŞ

Atatürk Ünv. KK Eğitim Fak. Bilgisayar ve Öğr. Tekn. Eğitimi Bölümü, ERZURUM
yukselgoktas@atauni.edu.tr

ÖZET

3 boyutlu sanal dünyalar; gerçeğe yakın olma, etkili iletişim ve etkileşimi sağlama gibi özellikleriyle diğer öğrenme ortamlarından ayrılmaktadır. Bu özellikleriyle 3 boyutlu sanal dünyalar; eğitsel açıdan önemli bir potansiyele sahiptir. Bu çalışmada 3 boyutlu sanal dünyalardan OpenSim platformunda 42 BÖTE öğretmen adayı tarafından tasarlanan öğrenme ortamında, bireylerin buradalık ve sosyal buradalık düzeyleri belirlenmiştir. Bunun için üç farklı ölçekle veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, 3 boyutlu sanal dünyalarda bulunan bireylerin büyük bir kısmının (%95) sanal ortamda buradalık algısının eşik değerin üstünde olduğunu ve sosyal buradalık algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, 3 boyutlu sanal öğrenme ortamları tasarlanırken bu boyutların dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *3 Boyutlu Sanal Dünya, Opensim, Buradalık, Sosyal Buradalık.*

ABSTRACT

Three-dimensional virtual worlds divided from other learning environments with being close to reality, effective communication and interaction. Because of these features, three-dimensional virtual worlds, has considerable educational potential. In this study, presence and social presence level was determined by 42 prospective teachers in Opensim of 3D virtual worlds. For this, data were collected with three questionnaire. The research findings show that, most of the participants (95%) is above the threshold value in a virtual environment, and social presence, sense of presence, perception is high. According to the results, when three-dimensional virtual learning environments desinging, can be said that these dimensions should be taken into consideration.

Keyword: *3D Virtual Worlds, Opensim, Presence, Social Presence.*

1. GİRİŞ

Değişen öğrenme ortamlarının getirdiği yeniliklerden biri olan 3B sanal dünyalar; kullanıcı etkileşimi ve gerçek dünyaya yakın üç boyutlu bir ortam sunma özelliğiyle diğer ortamlardan ayrılmaktadır (Dalgarno & Lee, 2010; Franceschi-Diaz, 2009). Eğitsel açıdan bakıldığında 3B sanal dünyalar; bilgi kaynaklarına ulaşımı kolaylaştırmakta, öğrencileri aktif olarak sürece dâhil etmekte ve öğrencilerin bireysel öğrenmelerini sağlamaktadır. Hayat boyu öğrenme ve işbirlikçi çalışma becerisinin yanında öğrencilerin bilgi ve yeteneklerini göstermeleri için de fırsatlar sunması (Harris & Rea, 2009; Heid & Kretschmer, 2009; Özdinç, 2010) sahip olduğu eğitsel potansiyeli ortaya koymaktadır. Bu potansiyelin farkına varan eğitim kurumlarının sanal dünyalara olan ilgisi artmakta ve bu ortamların kullanımı gittikçe yaygınlaşmaktadır (Biocca, Harms & Burgoon, 2003; Dalgarno & Lee, 2010; Dickey, 2005; Bulu ve İşler, 2011).

Alan yazında 3B sanal dünyalarda oluşturulan etkili öğrenme ortamlarının kullanıcıların öğrenme sürecinde aktif rol alarak, buradalık hissini ve sosyal buradalığını artırdığı böylelikle eğitimi iyileştirdiği vurgulanmaktadır (Holmberg, 1997; Mishra, 2009; Short, Williams, & Christie, 1976 Akt: Traphagan vd., 2010).

Streur (1992), buradalık hissinin, sanal dünyaların merkezinde olduğunu, hatta bu ortamların bir özelliği olduğunu vurgulamaktadır. Buradalık; etkileşimin derecesi, düşüncelerin sesli olarak paylaşılması, nesnelerin hareket etmesi, geniş görme alanı ve kapsamı gibi ortam özelliklerinden etkilenmektedir (Slater, Usoh & Steed, 1994). Ayrıca gerçeğe yakın düzenlenmiş ortamların buradalık hissini artırdığı, canlandırılan hislerin sayısı ve netliğinin de etkisi önemlidir. Bunun yanı sıra kullanıcıların nesnelerle etkileşime girmesi, değişiklikler yapması da buradalığı etkileyen faktörlerdendir (Steuer, 1992). Bu bağlamda düşünüldüğünde sanal dünyalar, bu faktörleri kendi içerisinde barındırmaktadır (Slater, Usoh & Steed, 1994).

Sosyal buradalık ortama dâhil olmayı, kişinin yeteneklerini kanıtlaması, liderlik etme duygusunu ve insanlarla olan iletişimini gelişme ihtiyacına olan eğilimini kontrol etmesini sağlamaktadır (Whiteman, 2002). Hem çevrimiçi hem yüz yüze öğrenme ortamlarında sosyal buradalık, öğretmen ve öğrencilerin ortamda rahat olmalarını sağlamaktadır. (Leh, 2001). Dolayısıyla sosyal buradalığın da etkisiyle, sıcak ve cana yakın olarak algılanan öğrenme ortamları oluşmaktadır (Rourke, Anderson, Archer, & Garrison, 1999). Bu doğrultuda sosyal buradalık hissi yüksek olan ortamlarda, kullanıcıların sanal dünyada verilen görevi daha doğal bir şekilde yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Bu doğrultuda, öncelikle sanal dünyaların eğitsel açıdan daha ayrıntılı incelenebilmesi ve eğitimin başarıya ulaşması için buradalık hissinin önemli olduğunu belirtilmektedir (Slater, Usoh ve Steed, 1994). Ayrıca alan yazında buradalık üzerine yapılan çalışmalar bu özelliğin sanal dünyalarda gözetilmesi gereken bir özellik olduğunu göstermektedir (Özdinç, 2010).

Diğer taraftan sosyal buradalık; yeni teknolojilerin etkilerini açıklayıcı bir değişken olarak değer kazandığından (Biocca, Harms & Burgoon, 2003) ve bilişsel ve etkili öğrenmeyle ilişkili olduğundan (Tu & McIssac, 2002) üzerinde durulması gereken bir konudur.

Ancak mevcut çalışmalarda 3B sanal dünyalarda ortama ait olma hissi ile sosyal buradalık kavramlarının etkileri açıklanması zor olduğundan bu konuda çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Whitelock & Jelfs, 1999). Ayrıca diğer bir çok araştırma alanıyla karşılaştırıldığında sanal dünyalarla ilgili çalışmaların yolun başında olduğu görülmektedir (Messinger, vd., 2009). Bu doğrultuda yapılan çalışma, alan yazına da katkı sağlaması ve ileriki çalışmalara kaynak teşkil etmesi açısından önemlidir. Bu çalışmayla 3 boyutlu sanal dünyalardaki kullanıcıların buradalık ve sosyal buradalık düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma aşağıdaki araştırma soruları kapsamında ele alınmıştır.

1. 3B sanal dünyalarda bulunan bireylerin buradalıkları ne düzeydedir?
2. 3B sanal dünyalarda bulunan bireylerin sosyal buradalıkları ne düzeydedir?
3. 3B sanal dünyalarda bulunan bireylerin oluşturulan ortama ilişkin sosyal buradalık algıları ne düzeydedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada Mcmillan ve Schumacher (2010)'un sınıflandırmada yer alan nicel araştırma desenlerinden biri olan betimsel araştırma yöntemi temel alınmıştır. Bu desen; bir örneklemdeki katılımcıların kazanımlarını, tutum ve davranışlarını ya da diğer özelliklerini ortaya koyarak mevcut durumu tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Burke & Christensen, 2004). Bu çalışmada öğrencilerin buradalık hislerinin ve sosyal buradalıklarının etkisinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amacıyla bu desen tercih edilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu Atatürk Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde; araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması için kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır (Fraenkel & Wallen, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2006). Buna göre araştırma örnekleminde "Proje Geliştirme ve Yönetimi" dersini alan 19 kız, 23 erkek olmak üzere toplam 42 öğrenciden oluşan 4. Sınıf öğrencileri yer almıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırma soruları doğrultusunda üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının seçilme nedeni, geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarının yüksek çıkması ve Türkçe uyarlamalarının bulunmasıdır. Birinci veri toplama aracı olarak Witmer ve Singer (1998) tarafından geliştirilen ve Özdinç (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sanal Ortamda Buradalık Ölçeği"

kullanılmıştır. İkinci veri toplama aracı olarak da Kreijns, Kirschner, Jochems ve Buuren (2007) tarafından geliştirilen ve Bardakçı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Algılanan Sosyalleşme Ölçeği" kullanılmıştır. Son olarak Short, Williams, & Christie (1976) tarafından hazırlanan "Sosyal buradalık" ölçeğinden (Hills, 2005) çalışmamıza uygun olan 6 madde alınmış, ortamı betimlemek amacıyla kullanılmıştır. Veri toplama araçları 2011-2012 eğitim öğretim yılı güz dönemi sonunda, uygulamanın hemen bitiminde uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen nicel verilere kullanılan ölçeklerden SPSS 18 programında betimsel analiz uygulanmıştır. Analiz öncesinde ölçeklerde yer alan olumsuz maddeler ters çevrilmiş ve iç tutarlığının sağlanması için (Colton, & Covert, 2007) Cronbach Alpha (α) güvenirlik katsayıları hesaplanarak güvenirlik katsayılarının yüksek olduğu ($\alpha>0.8$) saptanmıştır. Güvenirlik katsayısının 0.80 ile 1.0 arasında olması anketin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010). Sonrasında her bir ölçekte yer alan maddelerin ortalaması, standart sapması verilerek betimleyici istatistik yapılmış, sonuçlar tablo, grafik ve şekillerle gösterilerek yorumlanmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla; önceden oluşturulmuş ve geçerliği, güvenirliği sağlanmış hazır veri toplama araçları kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarının yapılan çalışma için yüksek düzeyde güvenilir olup olmadığının belirlenmesi için güvenirlik analizi yapılmıştır. Ayrıca araştırmacıların yanlılığı ve ön yargılarının azaltılması için veri analizi sürecinde araştırma danışmanı ve konu alanı uzmanından görüş alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3. BULGULAR

Veri analizlerinden elde edilen bulgular araştırma sorularına göre sıralanmış, elde edilen istatistiksel veriler tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

3.1. 3B Sanal Öğrenme Ortamını Kullanan Öğrencilerin Buradalık Düzeyleri

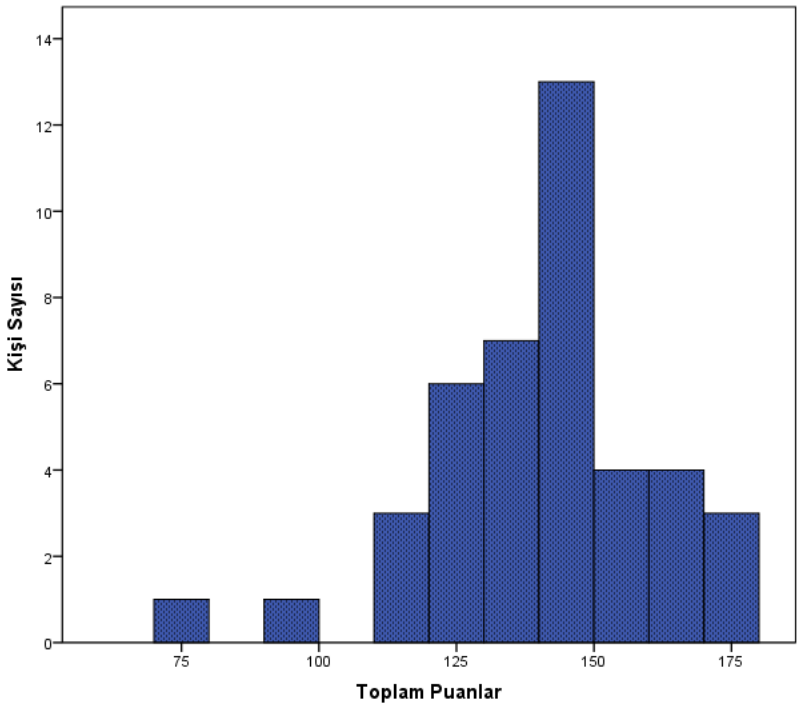
3B sanal öğrenme ortamlarının kullanıcılarda ne kadar gerçeklik hissi yarattığı ve kullanıcıların kendilerini ne kadar ortamın içinde hissettiklerini belirlemek amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 3.1' de sunulmuştur.

Tablo 3.1 *Sanal ortamda buradalık hissi sonuçları*

Ölçek	F	En az	En fazla	$\overline{X}$	S
Sanal Ortamda Buradalık Ölçeği	42	79	174	139,97	19,65

Özdinç (2010) sanal ortamda buradalık ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 189, eşik değerinin ise 108 olarak belirtmiştir. Buna göre çalışmada kullanıcıların 3B sanal ortamlarda buradalık hislerinin ortalama değerine (X=139.97) bakıldığında eşik değerin (108) üstünde olduğu

görülmektedir. Ayrıca puan dağılımının detaylı olark verildiği Grafik 3.1 incelendiğinde sonuçların 79-174 arasında değiştiği dikkat çekmektedir.



Grafik 3.1. Sanal ortamda buradalık hissi sonuçları puan dağılımı

Grafik 3.1'de görüldüğü gibi puanlar 110 ve üzerinde yığılmıştır. Katılımcıların %95'inin sanal ortamda buradalık hissi eşik değerinin üstünde, yalnızca iki kullanıcının puanı eşik değerin (108) altında çıkmıştır.

3.2. 3B Sanal Dünyalarda Bulunan Bireylerin Sosyal Buradalık Düzeyleri

3B sanal dünyalarda bulunan bireylerin sosyal buradalık düzeylerini belirlemek amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

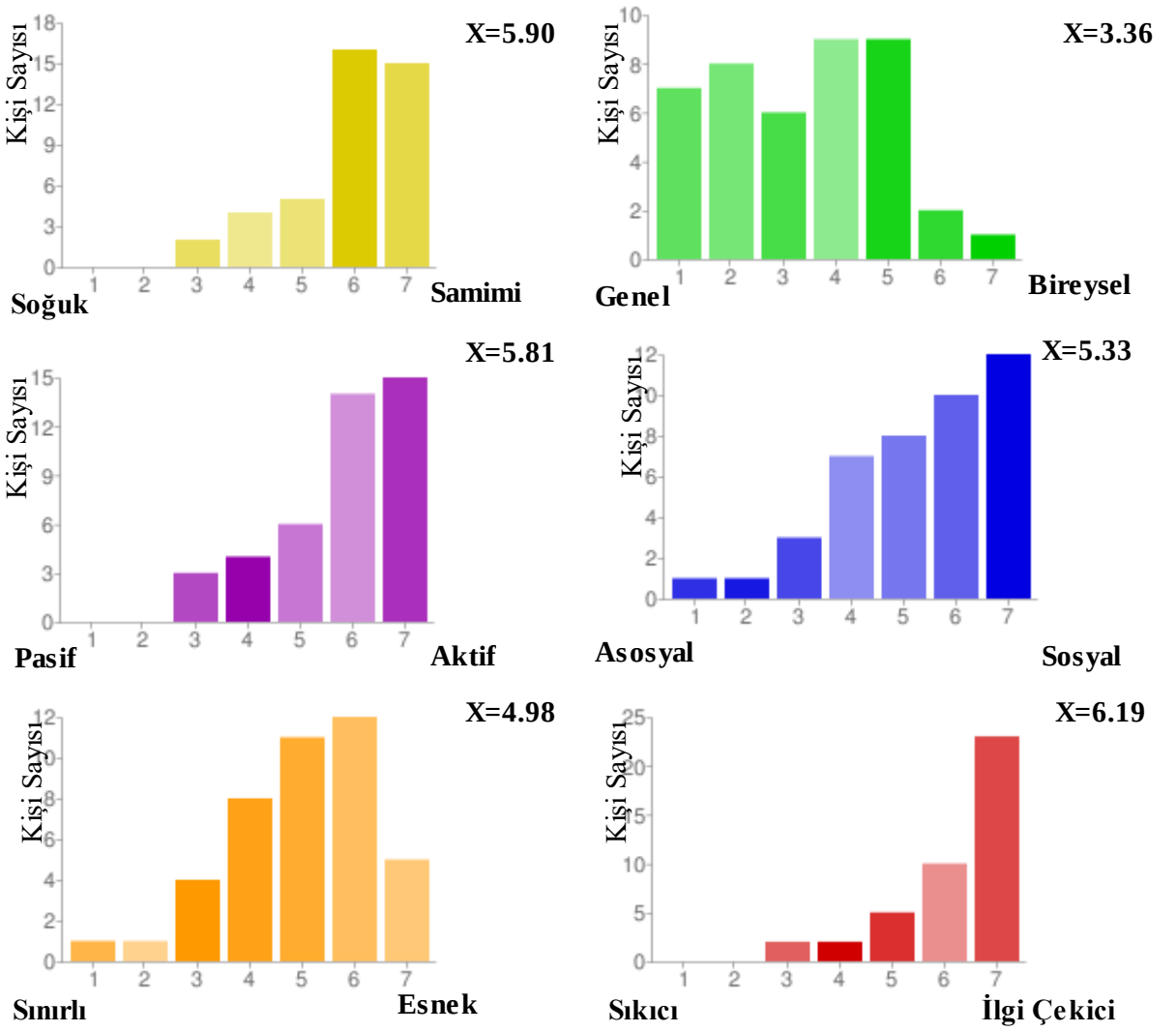
Tablo 3.2. Sosyal Buradalık Düzeyi Sonuçları

	F	$\overline{X}$	**SS**
Sosyal Buradalık	42	3.88	.56

Tablo 3.2.' de sunulan verilere göre anketten elde edilen genel puan ortalamasının "*Katılıyorum*" düzeyinde olduğu ($\overline{X}$ =3.88) belirlenmiştir. Elde edilen verilerdeki yüksek madde ortalamaları (4.00< $\overline{X}$ <4.24) dikkate alındığında; kullanıcıların ortamda kendini rahat hissetmesi ve birbirleriyle kolay iletişim kurması, kendilerini yalnız hissetmemeleri, gündelik sohbetlerin yapılabilmesi ile iyi çalışma ilişkilerinin geliştirilmesi sosyal buradalığı etkileyen önemli faktörler olarak ön plana çıkmıştır.

3B Sanal Dünyalarda Oluşturulan Ortama İlişkin, Bireylerin Sosyal Buradalık Algıları

3B sanal dünyalarda oluşturulan ortama ilişkin, bireylerin sosyal buradalık algılarını betimlemek amacıyla kullanılan anketten elde edilen sonuçlar Grafik 3.2' de yer almaktadır.



Grafik 3.2. 3B Sanal ortamda öne çıkan ortam özellikleri

Grafik 3.2' de verilen analiz sonuçlarına göre kullanıcılar; sosyal bulunuşluk açısından 3B sanal ortamı samimi, ilgi çekici ve esnek olarak gördüklerini, ortamda aktif ve sosyal olduklarını ve ortamın bireysel olmadığını, genele hitap ettiğini belirtmişlerdir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada, kullanıcıların 3B sanal dünyalarda buradalık düzeylerinin ortalama değerine bakıldığında iki katılımcı dışındaki bütün katılımcıların eşik değerin üstünde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre 3B sanal dünyaların, bireylerde yüksek seviyede buradalık hissi oluşturduğu söylenebilir. Bu durum bireylerin nesnelerle etkileşime girmesi ve değişiklikler yapmasının bulunuşluğu etkileyen faktörlerden olmasıyla ve gerçeğe yakın düzenlenmiş ortamların ortamda bulunma hissini artırmasıyla (Özdinç, 2010; Steuer, 1992) açıklanabilir. Bunun yanı sıra buradalığın sağlanmasında, avatarların özellikleri de önemli bir faktördür (Messinger vd., 2009). Ayrıca ortamda

işbirliği ve iletişim çeşitliliğinin olmasının katılımcıların buradalık hissini artırdığı da söylenebilir (Hendrix & Barfield, 1995; Shin, 2009).

Çalışmada 3B sanal dünyalarda katılımcıların sosyal buradalık düzeylerine bakıldığında genel ortalamanın yüksek çıktığı görülmüştür. Bu durumun öncelikle bireylerin ortamda kendilerini rahat hissetmesinden kaynaklandığı söylenebilir. **Leh (2001)' in** öğrenme ortamlarında sosyal buradalığın, öğretmen ve öğrencilerin ortamda rahat olmalarını sağladığı yönündeki ifadesi bu sonucu doğrular niteliktedir. Diğer taraftan, sosyal buradalığın sağlanmasında kolay iletişim kurma ve bireylerin kendilerini yalnız hissetmemelerinin önemli etkenlerden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, sıcak ve cana yakın bir öğrenme ortamı oluşmasına katkı sağlamasıyla (Rourke, Anderson, Archer & Garrison, 1999) sosyal buradalığı etkilediği söylenebilir. Ayrıca ortamda kullanıcıların kendilerini sınıfın üyesi olarak hissetmeleri de sosyal buradalığın yeterli düzeyde sağlandığının göstergesidir. Bu durum, bireylerin ortama dahil olmalarına ve yeteneklerini kanıtlamasına izin vermektedir (Whiteman, 2002). Zira sosyal buradalığın olmadığı ortamlarda, katılımcıların kendilerini ortama ait hissedemedikleri ve buna bağlı olarak da başkalarıyla paylaşılan bilgi miktarının azaldığı da bilinmektedir (Leh, 2001).

Çalışmada kullanıcıların; sosyal buradalık açısından 3B sanal ortamı samimi, ilgi çekici ve esnek olarak gördükleri, ortamda aktif ve sosyal oldukları, ortamın bireysel olmadığı ve genele hitap ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Lombard ve Ditton (1997)'in da vurguladığı gibi; ortamın birebir etkileşime izin vermesi ve sesli konuşma sağlaması gibi özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan sosyal rolünün, sosyal buradalığın sağlanmasında önemli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; 3B sanal dünyaların, bu ortamda bulunan bireylerin öğrenme ortamına dahil ederek, buradalığı ve sosyal buradalığı sağladığı görülmektedir (Short, Williams, & Christie, 1976 Akt: Traphagan vd., 2010; Mishra, 2009). Böylelikle etkileşim, işbirliği ve sosyalleşmeye imkan veren öğrenme ortamları sağlandığı sürece, 3B sanal dünyalar gelecek nesiller için eğitsel açıdan önemli bir potansiyele sahip platformlar olacaktır (Shin, 2009).

KAYNAKLAR

Bardakçı, S. (2010). Çevrimiçi öğrenme ortamında algılanan sosyalleşme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43*(1), 17-39.

Biocca, F., Harms, C., & Burgoon, J.K. (2003). Criteria for a theory and measure of social presence. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments, 12*(5), 456-480.

Bulu, S. T. (2011). Place presence, social presence, co-presence, and satisfaction in virtual worlds. *Computers & Education, 58*(1), 154–161.

Bulu, S. T. ve İşler, V. (2011, Şubat). *Second Life ODTÜ Kampüsü*. Akademik Bilişim Kongresi'nde sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya. Kasım 15, 2011 tarihinde http://ab.org.tr/ab11/bildiri/248.pdf adresinden alınmıştır.

Burke, J., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches (2nd Edt.).* London: Pearson.

Colton, D., & Covert, R.W. (2007). *Designing and constructing instruments for social research and evaluation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishing.

Dalgarno, B., & Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology, 41*(1), 10–32.

Dickey, M. D. (2005). Three-dimensional virtual worlds and distance learning: two case studies of ActiveWorlds as a medium for distance education. *British Journal of Educational Technology 36*(3), 439-451.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2000). *How to design and evaluate research in education (4th Edt.).* London: McGraw Hill.

Franceschi-Diaz, K.G. (2009). *Group presence in virtual worlds: Supporting collaborative e-learning.* Yayımlanmamış doktora tezi, Florida International University, Miami, Florida.

Harris, A.L., & Rea, A. (2009). Web 2.0 and virtual world technologies: A growing impact on IS education. *Journal of Information System Education, 20*(2), 137-144.

Heid, S., & Kretschmer, T. (2009). LLL3D's contribution to teaching and learning with 3-D MUVEs in higher education. *British Journal of Educational Technology, 40*(3), 568-571.

Hendrix, C., & Barfield, W. (1995, March). *Presence in virtual environments as a function of visual and auditory cues.* Paper presented at the meeting of the Virtual Reality Annual International Symposium. Ocak 02, 2012 tarihinde http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=512482 adresinden alınmıştır.

Hills, A. L. (2005). *Social presence and communication quality in videoconferencing.* Unpublished bachelor dissertation, University of Otago, New Zealand.

Holmberg, B. (1997). Distance-education theory again. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 12*(1), 31-39.

Kalaycı, Ş. (2010). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. Baskı).* Ankara: Asil Yayınları.

Leh, A. S. (2001). Computer-mediated communication and social presence in a distance learning environment. *International Journal of Educational Telecommunications, 7*(2), 109–128.

Lombard, M., & Ditton, T. (1997). At the heart of it all: The concept of presence. *Journal of Computer Mediated Communication, 3*(2). Kasım 14, 2011 tarihinde http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue2/lombard.html adresinden alınmıştır.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry (7th Edition).* London: Pearson.

Messinger, P. R., Stroulia, E., Lyons, K., Bone, M., Niu, R. H., Smirnov, K., & Perelgut, S., (2009). Virtual worlds — past, present, and future: New directions in social computing. *Decision Support Systems. 47(*3), 204-228.

Mishra, S. (2009). Virtual Worlds. In S. Mishra (Ed.), *E-Learning* (ss. 110-113). New Delhi: Indira Gandhi National Open University.

Özdinç, F. (2010). *Üç-boyutlu çok-kullanıcılı sanal ortamların oryantasyon amaçlı kullanılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Rourke, L., Anderson, T., Archer, W., & Garrison, R. (1999). Assessing social presence in asynchronous computer conferencing transcripts. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.

Shin, D. H. (2009). The evaluation of user experience of the virtual world in relation to extrinsic and ıntrinsic motivation. *International Journal of Human-Computer Interaction 25*(6), 530-553.

Slater, M., Usoh, M., & Steed, A. (1994). Depth of presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 3*(2), 130–144.

Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. *Journal of Communication, 42*(4), 73-93.

Traphagan, T., Chiang, Y., Chang, H., Wattanawaha, B., Lee, H., Mayrath, M., et al. (2010). Cognitive, social and teaching presence in a virtual world and a text chat. *Computers & Education, 55*(3), 923-1404.

Tu, C.H. & McIssac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American journal of distance education 16*(3). 131-150.

Whitelock, D., & Jelfs, A. (1999). Understanding the role of presence in virtual learning environments. *In Proceedings of 2nd International Workshop on Presence,* University of Essex.

Whiteman, J. A. M. (2002). *Interpersonal communication in computer mediated learning*. Kasım 11, 2011 tarihinde http://eric.ed.gov/PDFS/ED465997.pdf adresinden alınmıştır.

Witmer, B.G., & Singer, M.J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 7*(3), 225-240.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5.baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

3 BOYUTLU SANAL ORTAMLARDA SOSYAL BURADALIK ALGISI

THE PERCEPTION OF SOCIAL PRESENCE AT 3 DIMENSIONAL VIRTUAL WORLDS

Melike Aydemir[a], Rabia Meryem Küfrevioğlu[a], Selçuk Karaman[a], Yüksel Göktaş[a]

[a]Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Erzurum

melikeaydemir@atauni.edu.tr

ÖZET

Son yıllarda kullanıcılara sunduğu ek olanaklar nedeniyle 3 boyutlu sanal ortamların uzaktan eğitimde kullanımı gündeme gelmiştir. 3 boyutlu ortamların öğrenci katılımı, etkileşimi ve iletişimi üzerindeki etkileri sosyal buradalık hissi ile ilişkilendirilebilir. Uzaktan eğitimin sınırlılıklarını azaltmak ve eğitimin etkiliğini artırmak için sosyal buradalık algısını etkileyen faktörlerin araştırılması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitimde öğrencilerin 3 boyutlu sanal ortamların sosyal buradalık algısı üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaçla sanal ortamlar ve 3 boyutlu sanal ortamlar buradalık algısı açısından deneysel olarak karşılaştırılmıştır. Atatürk Üniversitesi, Uzaktan Eğitimde İLİTAM programı kapsamında öğrenim gören 20'si deney grubu, 20'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 kişi araştırmanın örneklemini oluşmaktadır. Veriler "Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Algılanan Sosyalleşme Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek ile elde edilen verilere bağımsız t-testi uygulanmıştır. Sosyal buradalık açısından ortamlar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Buna göre 3 boyutlu sanal ortamda; kullanıcıların kolay iletişime geçtikleri, kendilerini yalnız hissetmedikleri ve kendilerini sınıfın bir üyesi olarak hissettikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *sanal ortam, 3 boyutlu sanal ortam, sosyal buradalık, uzaktan eğitim*

ABSTRACT

In recent years, 3 dimensional virtual worlds are used at distance education because of offering opportunities to the users. It is increased student participant and communication by generating a sense of social presence in 3 dimensional virtual worlds at distance education. It is important to be researched the factors affect the social presence to increase effectiveness of education and decrease the boundedness of the distance education. The aim of this study is to examine the effect of 3 dimensional virtual worlds on the social presence. For this purpose, two dimensional and three dimensional virtual worlds were compared experimentally in terms of social presence perception. The study sample consists of 40 students (20 students in the experimental group and 20 students in the control group) enrolled in theology bachelory completion degree program at Ataturk University. The data were collected by "Social Space Scale and the Sociability Scale". Indepented t-test was used in data analysis. In terms of social presence, significant differences were observed between environments. Accordingly, it is said that users can communicate easily each other, they don't feel alone and feel as a member of the class at 3 dimensional virtual worlds.

Keyword: *virtual worlds, 3 dimensional virtual worlds, social presence, distance education*

1. GİRİŞ

Son yıllarda kullanıcılara sunduğu imkânlar doğrultusunda 3 boyutlu (3B) sanal ortamların kullanımı hızla artmaktadır. 3B sanal ortamlar erişim kolaylığı sağlaması, gerçek zamanlı olması, dinamik dönüt sağlaması ve deneyime bağlı olması sayesinde yüksek düzeyde etkileşimli ortamlar olarak tanımlanmıştır (Kalyuga, 2007). Bu ortamların gerçek zamanlı ulaşım kolaylığı, uygulama, gezinme, sosyal etkileşim ve dosya paylaşımı gibi özellikleriyle öne çıktığı görülmektedir (Jaligama, Liarokapis, 2011; Özdinç, 2010). Ayrıca bu ortamlar katılımcılara çeşitli iletişim, hareket ve etkinlik seçeneği sunduğundan dikkat çekici bir ortam olarak da karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan sanal dünyaların sahip olduğu bileşenler ve ortamın yapısı beraberinde birçok zorluğu da getirmektedir. Bu zorluklar eski uygulamalardan yeni uygulamalara geçişte, uygun etkinlik ile durumların geliştirilmesinde ve oluşturulmasında karşımıza çıkmaktadır (Thomas & Brown, 2009).

Eğitsel açıdan bakıldığında 3B sanal ortamların sahip olduğu bileşenler sayesinde bu ortamlar eğitime dâhil edilmektedir. Böylelikle öğrenme bir kavram olmaktan çıkarak eylem haline gelmektedir (Thomas & Brown, 2009). Ayrıca öğrenciler arasında fırsat eşitliği ve uygun fırsatlar oluşturması açısından oldukça popüler bir ortam olmaya başlamıştır (Mcbrien, Jones, & Cheng 2009). Öğrenme kaynaklarının daha erişilebilir olması, uygulama yapmaya uygun yapısı, öğrenenlere ortamda gezinme, etkileşim ve iletişim imkânı sağlaması özelliklerinden dolayı uzaktan eğitim için de etkili bir ortam veya materyal olabilir (Dickey, 2003; Özdinç, 2010).

3B sanal ortamların uzaktan eğitimde etkililiğini sağlamak ve artırmak amacıyla. bu ortamlarda öğrencilere gerçek sınıf deneyimi yaşatmak yapılması gerekenlerin başında gelmektedir (Puterbaugh, Shannon, & Gorton, 2010). Bununla ilişkili olarak öğrencilerin birbiri ile etkileşim ve iletişim kurmalarının sağlanmasıyla sosyal buradalık algısı oluşturulmalıdır. Sanal ortamda sosyal buradalık algısı, kullanıcıların ortama başkalarıyla birlikte dahil olma hissi ile ilgilidir (Gunawardena & Zittle, 1997; Traphagan vd., 2010). Uzaktan eğitimin vermiş olduğu uzaklık hissini en aza indirgemek için öğrencilerde sosyal buradalık algısı oluşturmak önemlidir. (Dickey, 2005). Ayrıca uzaktan eğitimde 3B sanal ortamlarda sosyal buradalık hissi oluşturmak öğrenci katılımını, etkileşimini ve iletişimini artırdığı da bilinmektedir (Crellin, Duke-Williams, Chandler & Collinson, 2009). Ancak 3B sanal ortamların uzaktan eğitim ortamlarındaki etkisi ve bununla ilgili faktörlerin araştırılması, uzaktan eğitime 3B sanal ortamların entegrasyonu açısından önemli olmasının yanında uzaktan eğitim ve sosyal buradalık hissi arasındaki ilişki de önem arz etmektedir (Thomas & Brown, 2009).

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, uzaktan eğitimde öğrencilerin 3B sanal ortamların sosyal buradalık algısı üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaçla sanal ortamlar ve 3B sanal ortamlar, sosyal buradalık algısı açısından deneysel olarak karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. 3B sanal ortamda derse katılan öğrencilerin sosyal buradalık algıları ne düzeydedir?

2. 3B sanal ortamda derse katılan öğrencilerle sanal sınıf uygulamasına katılan öğrencilerin sosyal buradalık düzeyleri arasında fark var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, deneysel desenlerden tam deneysel desen temel alınmıştır. Bu desende; kişiler, oluşturulan iki gruptan birisi deney diğeri kontrol grubu olmak üzere, bu gruplara rastgele atanmaktadır. Çalışmanın örneklemi; uzaktan eğitim alan, yüksek teknik özellikli bilgisayarlara sahip

öğrencilerin rastgele deney ve kontrol gruplarına atanmasıyla belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda 4 hafta süren uygulamada dersler farklı ortamlarda, aynı doğrultuda yürütülerek sosyal buradalık algısı incelenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubu Atatürk Üniversitesi, Uzaktan Eğitimde İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) programı kapsamında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma doğrultusunda oluşturulan örneklemde, Osmanlı Türkçesi dersini alan 20'si deney grubu, 20'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 kişiden oluşan birinci sınıf öğrencisi yer almaktadır.

2.3. Süreç

Bu çalışmada, dersin yürütüldüğü platform olarak 3B sanal ortamlardan Second Life ve sanal ortamlardan Adobe Connect kullanılmıştır. Dersler, deney grubunda 3B Second Life ortamında, kontrol grubunda ise Adobe Connect ortamında gerçekleştirilmiştir. Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim derslerinin yürütüldüğü Adobe Connect sanal sınıf uygulamasına alternatif olarak Second Life'ın seçilme nedeni; 3B gerçekçi bir ortam olması, gittikçe popülerleşmesi ve pek çok üniversite tarafından etkili olarak kullanılmasıdır (Bulu ve İşler, 2011). Her iki platformda da senkron ders anlatımı yazılı ders materyalleriyle desteklenerek 4 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Aracı:

Veri toplama aracı olarak tek faktör altında toplanmış 5'li Likert tipinde 10 önermeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek, Kreijns, Kirschner, Jochems ve Buuren (2007) tarafından bilgisayar destekli ortaklaşa öğrenme ortamlarına yönelik olarak geliştirilmiş olan "Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Algılanan Sosyalleşme Ölçeği"nin; Türkçe uyarlamasıdır (Bardakçı, 2010). Ölçeğin Türkçe uyarlaması Bardakçı (2010) tarafından geçerlik güvenirlik analizine tabi tutularak güvenirlik katsayısı 0.82 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında kullanılan ölçekten elde edilen verilere betimsel analiz uygulanmış ve bağımsız t-testi yapılmıştır. Ayrıca deney grubuna uygulanan ölçekte yer alan her maddenin ortalaması, standart sapması verilerek sonuçların genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmada elde edilen veriler araştırma soruları dikkate alınarak sırayla sunulmuştur.

3.1. 3B sanal ortamda derse katılan öğrencilerin sosyal buradalık algıları ne düzeydedir?

Çalışmada 3B sanal ortamı kullanan öğrencilerin sosyal buradalık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Sosyalleşme ölçeği maddelerinin ortalamaları*

Maddeler	**F**	$\overline{X}$	***ss***
Kullanıcıların yakın arkadaşlıklar kurmasını sağlaması	20	3,85	1,04
Kullanıcıların birbirleriyle kolay iletişim kurması	20	3,80	1,20
Ortamın gündelik sohbetlere izin vermesi	20	3,75	0,97

Kullanıcıların kendini yalnız hissetmemesi	20	3,65	1,23
Kullanıcıların birbirleri hakkında iyi bir izlenim edinmesi	20	3,60	0,99
Kullanıcının kendini sınıfın üyesi olarak hissetmesi	20	3,60	1,05
Kullanıcıların ortamda kendini rahat hissetmesi	20	3,45	1,15
Yüksek performanslı bir sınıf ortamı oluşturulması	20	3,30	1,08
Ortamın dersle ilişkili olmayan sohbetlere izin vermesi	20	3,25	1,16
Sınıf arkadaşlarıyla iyi çalışma ilişkilerinin geliştirilmesi	20	3,20	0,95
Toplam		**3,88**	

Elde edilen analiz sonuçlarına göre; 3B sanal ortamdaki öğrenciler, "Yüksek performanslı bir sınıf ortamı oluşturulması", "Ortamın dersle ilişkili olmayan sohbetlere izin vermesi" ve "Sınıf arkadaşlarıyla iyi çalışma ilişkilerinin geliştirilmesi" maddelerine "Kararsızım" cevabını verirken, bu madde dışındaki tüm maddelere "Katılıyorum" cevabını vermişlerdir. Kullanılan 3B ortamda; kullanıcıların kolay iletişime geçtikleri, kendilerini yalnız hissetmedikleri, yakın arkadaşlıklar kurdukları, kendilerini sınıfın bir üyesi olarakve rahat hissettikleri görülmüştür.

3.1. 3B sanal ortamda derse katılan öğrencilerle sanal sınıf uygulamasına katılan öğrencilerin sosyal buradalık düzeyleri arasında fark var mıdır?

Çalışmada kullanılan her iki ortam, katılımcıların diğer kullanıcılarla birlikte kendilerini ne kadar ortamın içinde hissettikleri açısından deney ve kontrol grupları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Grupların sosyal bulunuşluk düzeyleri arasındaki farkın analizi

Grup	N	$\overline{X}$	ss	t	p
Deney Grubu	20	35,45	8,77	4,71	0,00
Kontrol Grubu	20	24,60	5,40		

Tablo 2'de deney ve kontrol grubu arasında sosyal buradalık düzeyi açısından (t= 4,71, p<.05) anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Ayrıca, sosyal buradalık açısından deney ve kontrol grubu arasındaki farklılığı detaylı bir şekilde incelemek amacıyla, ölçekteki her maddenin analiz sonuçları Tablo 3.'de sunulmuştur.

Tablo 3. Gruplara göre maddelerin analizi

Maddeler	*Group**	$\overline{X}$	*ss*	*t*	*p*
Ortamın gündelik sohbetlere izin vermesi	1	3,75	0,97	6,63	,00
	2	2,10	0,55		
Ortamın dersle ilişkili olmayan sohbetlere izin vermesi	1	3,25	1,16	4,54	,00
	2	1,90	,64		
Sınıf arkadaşlarıyla iyi çalışma ilişkilerinin geliştirilmesi	1	3,20	0,95	4,49	,00
	2	2,00	0,73		
Kullanıcıların yakın arkadaşlıklar kurmasını sağlaması	1	3,85	1,04	4,45	,00
	2	2,35	1,09		
Yüksek performanslı bir sınıf ortamı	1	3,30	1,08	3,70	,00

oluşturulması	2	2,15	0,88		
Kullanıcıların birbirleriyle kolay iletişim kurması	1	3,80	1,20	3,65	,00
	2	2,40	1,23		
Kullanıcıların birbirleri hakkında iyi bir izlenim edinmesi	1	3,60	0,99	3,65	,00
	2	2,45	1,00		
Kullanıcıların kendini yalnız hissetmemesi	1	3,65	1,23	2,22	,03
	2	2,80	1,20		
Kullanıcının kendini sınıfın üyesi olarak hissetmesi	1	3,60	1,05	1,40	,17
	2	3,15	0,99		
Kullanıcıların ortamda kendini rahat hissetmesi	1	3,45	1,15	0,42	,67
	2	3,30	1,13		

** **1:**Deney Grubu, **2:** Kontrol Grubu*

Tablo 3.'de görüldüğü gibi, "Kullanıcının kendini sınıfın üyesi olarak hissetmesi" (t=-1.40, p>.05) ve "Kullanıcıların ortamda kendini rahat hissetmesi" (t=0.42, p>.05) maddesi dışında diğer maddelerde anlamlı bir fark gözlenmektedir. Elde edilen sonuçlara 3B sanal ortamdaki öğrencilerin sanal sınıfa katılan öğrencilere göre ortamda birbirleriyle daha kolay iletişime geçebildikleri, kendilerini yalnız hissetmedikleri, yakın arkadaşlıklar kurdukları ve daha yüksek sınıf performansı oluşturdukları görülmüştür.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, sanal sınıf uygulaması ile 3B sanal ortama katılan öğrencilerin bu ortamlarda ki sosyal bulunuşluk algıları incelenmiştir.

Araştırmada 3B sanal ortamın kişilerle kolayca iletişim kurmaya uygun yapısı olduğu belirlenmiştir. Zira sosyal buradalık algısının oluşumunda dönüt ve etkileşim en önemli değişkenler arasındadır (Özdinç, 2010; Whitelock & Jelfs, 1999). Bu doğrultuda 3B sanal ortamlar katılımcıların birbiriyle etkileşim kurmasına olanak sağlamalıdır (Crellin, Duke-Williams, Chandler & Collinson, 2009). Ayrıca bu durum kolayca iletişim, ortamın gündelik ve ders dışı sohbetlere izin vermesi sonucuyla da ilişkilendirilebilir.

3B sanal ortamda bulunan kişilerin kendilerini ortamda yalnız hissetmedikleri ve sınıf arkadaşlarıyla iyi çalışma ilişkileri geliştirdiği belirlenmiştir. Bu ortamlar sayesinde ortama dahil olma hissi artmakta ve özellikle uzaktan eğitimde bu yönde oluşan eksiklik ortadan kalkmaktadır (Thomas & Brown, 2009). Ortam tasarımında kişilerin kendilerini yalnız hissetmeyecekleri aktivitelere yer verilmesi önemlidir (Albuquerque & Velho, 2002). Bu sonuç ayrıca 3B sanal ortamların iletişim ve sosyal etkileşim yoluyla iyi çalışma ilişkileri geliştirmedeki destekleyici rolüyle de örtüşmektedir (Lucia vd., 2009; Özdinç, 2010).

Bazı öğrenciler tarafından sanal ortamların kullanımının zor olduğu ve ilgi çekici olmadığı dile getirilmesine rağmen 3B sanal ortamlar öğrenci katılımını artırdığı ve yüksek performanslı bir sınıf oluşturmaya olanak sağladığı tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimcilerin bu ortamı iletişime ve etkileşime açık bir ortam olarak tasarlamaları amaçlarına ulaşmada yardımcı olacaktır (Crellin, Duke-Williams, Chandler & Collinson, 2009).

Katılımcılardan çoğu ortam sayesinde ortamda bulunan kişiler hakkında iyi bir izlenim edindiğini ve yakın arkadaşlıklar kurmasını sağladığını belirtmişlerdir. Sanal ortamlarda aynı amaç

için toplanmış bireylerin bir arada bulunması memnuniyetlerini olumlu yönde etkilemektedir (Lucia v.d., 2009; Özdinç, 2010).

Sanal ortamlardaki bileşenlerin oluşturduğu durumlar, metin ve karmaşık öğeler içeren görsel ortamlardan farklı olarak ortamda bulunma ve yer alma hissi sağlamaktadır. Ayrıca kullanıcının fiziksel olarak bir avatarda yer alması bu hissi artırmaktadır (Crellin, Duke-Williams, Chandler & Collinson, 2009; Thomas & Brown, 2009). Çalışmada her iki sanal ortamda da öğrencilerin kendini sınıfa dâhil ve bu ortamda rahat hissettiği belirlenmiştir. Kişilerin ortam içerisinde kendilerini rahat hissetmesi ve gerçek yaşamlarına benzer deneyimler yaşaması sanal ortamlarda sosyal buradalık algısını artırmaktadır (McCall, O'Neill & Caroll, 2004; Özdinç, 2010).

Sosyal buradalık algısı oluşturmada ortam özelliklerinin öğrenci tarafından hissedilmesi önemlidir (Crellin, Duke-Williams, Chandler & Collinson, 2009). 3B ortamların tasarımında ve geliştirilmesinde samimi, ilgi çekici ve esnek durumları içerir aktivitelerin oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca öğrenciler ortamda aktif ve sosyal olduklarını belirtmişlerdir. Ortamda aktiviteler, öğrencilerin kendini ortama dâhil ve ortamda rahat hissetmesini sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır (Bulu, 2011; Mantovani & Castelnuovo, 2003).

Sanal sınıflar ile 3B sanal ortamlar karşılaştırıldığında her iki ortam arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu fark 3B sanal ortamların gerçeğe daha yakın (Traphagan vd, 2010), sosyal yönden daha iyi ve daha samimi (Lombard & Ditton, 1997) olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca kullanıcıların nesnelerle etkileşime girmesi ve değişiklikler yapmasının buradalığı etkilemesi ve gerçeğe yakın durumların ortamda bulunma hissini artırması (Özdinç, 2010; Steuer, 1992) bu farkı oluşturabilir. Bu özellikler sayesinde 3B sanal ortamlar uzaktan eğitimde oluşan sınırlılıkları giderebilir.

Özet olarak sanal ortam ve 3B sanal ortamların sosyal buradalık algısına etkisini belirlemeye yönelik çalışmalarla karşılaştırıldığında uzaktan eğitimde yer alan öğrencilerin çalışmada yer alması ve uzaktan eğitimde büyük bir eksiklik olarak görülen ortama dâhil olma hissinin artırılmasının sağlanması açısından farklı bulgular ortaya koyduğu belirtilebilir. Çalışmada elde edilen sonuçların 3B sanal ortamların oluşturulması ve geliştirilmesinde kullanılabilir.

Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Gelecek çalışmalarda, örgün eğitimi destekler nitelikte bir ortamın geliştirilerek buradaki öğrencilerin sosyal buradalık algısı incelenebilir.
- Çalışma süresi ve örneklem sayısı artırılarak sosyal buradalık algısını oluşturan boyutlar araştırılabilir.
- 3B ortamın tasarımı uzun ve yorucu bir süreci içerdiği için sürecin en başından planlanması önerilmektedir.
- Çalışmanın eksikliklerinin görülmesi açısından planlanan çalışmanın pilot uygulaması önceden yapılmalıdır.

5. KAYNAKÇA

Albuquerque, A.L., & Velho, L. (2002). *Togetherness through virtual worlds: How real can be that presence?"*. Proceedings of the Fifth Annual International Workshop on Presence (Presence 2002), 9-11 October, Porto, Portugal, pp.435-447.

Bardakçı, S. (2010). Çevrimiçi öğrenme ortamında algılanan sosyalleşme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43*(1), 17-39.

Bulu, S. T. (2011). Place presence, social presence, co-presence, and satisfaction in virtual worlds. *Computers & Education, 58* (1) 154–161.

Crellin, J., Duke-Williams, E., Chandler, J., & Collinson, T. (2009). Virtual worlds in computing education. *Computer Science Education, 19*(4), 315-334.

Dickey, M.D. (2003). Teaching in 3d: Pedagogical affordances and constraints of 3d virtual worlds for synchronous distance learning. *Distance Education, 24*(1), 105-121.

Dickey, M. D. (2005). Three-dimensional virtual worlds and distance learning: Two case studies of Active Worlds as a medium for distance education. *British Journal of Educational Technology, 36*, 439–451.

Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education, 11*(3). 8-26.

Jaligama, V., & Liarokapis, F. (2011, May). *An online virtual learning environment for higher education*. Paper presented at the meeting of the third International Conference in Games and Virtual Worlds for Serious Applications, Atina, Yunanistan.

Kalyuga, S. (2007). Enhancing instructional efficiency of interactive e-learning environments: A cognitive load perspective. *Educational Psychology Review, 19*(3), 387-399.

Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W., & van Buuren, H. (2004). Measuring perceived sociability of computer-supported collaborative learning environments. *Computers & Education, 49*, 176–192.

Lombard, M., & Ditton, T. (1997). At the heart of it all: The concept of presence. *Journal of Computer Mediated Communication, 3(*2). Kasım 14, 2011 tarihinde http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue2/lombard.html adresinden alınmıştır.

Lucia, A. D., Francese, R., Passero, I., & Tortora, G. (2009). Development and evaluation of a virtual campus on second life: The case of SecondDMI. *Computers & Education, 52*(1) 220-233.

Mantovani, F., & Castelnuovo, G. (2003). Sense of presence in virtual training: enhancing skills acquisition and transfer of knowledge through learning experience in virtual environments. G. Riva, F. Davide, W.A IJsselsteijn (Eds.). *In Being There: Concepts, effects and measurement of user presence in synthetic environments* (p.167-182). Amsterdam, The Netherlands.

Mcbrien, J. L., Jones, P., & Cheng, R. (2009). Virtual spaces: employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 10*(3), 1-17.

McCall, R., O'Neill, S. J., & Carroll, F. (2004). *Measuring presence in virtual environments*. Paper presented at the CHI2004 Conference, Vienna, Austria.

Özdinç, F. (2010). *Üç-boyutlu çok-kullanıcılı sanal ortamların oryantasyon amaçlı kullanılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Puterbaugh, M. D., Shannon, M., & Gorton, H. (2010). A survey of nurses' attitudes toward distance education and the educational use of 3-d virtual environments. *Journal* of *Electronic Resources in Medical Libraries, 7*, 292–307.

Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: dimensions determining telepresence. *Journal of Communication, 42*(4), 73–93.

Thomas, D., & Brown, J. S. (2009). Why virtual worlds can matter. *International Journal of Media and Learning, 1*(1), 1-20.

Traphagan, T., Chiang, Y., Chang, H., Wattanawaha, B., Lee, H., Mayrath, M., et al. (2010). Cognitive, social and teaching presence in a virtual world and a text chat. *Computers & Education, 55*(3), 923-1404.

Whitelock, D., & Jelfs, A. (1999). *Understanding the role of presence in virtual learning environments.* Paper presented at the 2nd International Workshop on Presence, University of Essex, UK.

2007-2011 YILLARI ARASINDA EĞİTİM TEKNOLOJİSİ ARAŞTIRMALARINDAKİ EĞİLİMLER

TRENDS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY RESEARCHES IN 2007-2011

Gürkan Yıldırım[a], Melike Aydemir[a], Sevda Küçük[b], Ömer Arpacık[a], Yüksel Göktaş[a]

[a] *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ERZURUM*

[b] *İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İSTANBUL*

gyildirimbote@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma ERIC veri tabanı tarafından dizinlenen 2007-2011 yılları arasında yayımlanmış Türkiye adresli eğitim teknolojileri araştırmalarının konuları, yöntemleri, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ve örneklem özellikleri açılarından eğilimlerinin hangi yönde olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 53 dergideki 254 makale Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu (ETYSF) kullanılarak içerik analiziyle incelenmiştir. Analiz sonucu eğitim teknolojileri araştırmalarında 2011 yılında yayınlanan makale sayısında önemli bir artış görülmüştür. Makalelerde öğretim ortamları ve teknoloji konusunun araştırıldığı ve nicel araştırma yöntemlerinin daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşmelerin daha fazla kullanıldığı, amaca uygun örneklem seçim yönteminin ve örneklem düzeyi olarak da eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretmenlerin daha fazla seçildiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: *eğitim teknolojileri, araştırma eğilimleri, yayın sınıflama.*

ABSTRACT

This study focused on Turkey addressed educational technology research articles published from 2007-2011 in journals listed in ERIC database. Study topics, research methods, data collection tools used, data analysis methods employed, and types of samples were analyzed. A total of 254 articles published in 53 journals were examined via content analysis by using the 'Educational Technology Papers Classification Form (ETPCF). According to the results, Turkey-addressed educational technology researches dramatically increased in 2011. "Educational environments and technology", "distance education" and "education and performance" were the predominate topics in the articles. Regarding research methods, it was found that quantitative studies mostly used within educational technology researches. Surveys and interviews were used as a data collection tool, and convenience sampling methods were also used widely. The most frequently studied samples participants were pre-service teachers and teachers.

Key words*: educational technology, research trends, publication classification.*

GİRİŞ

Hızla gelişen teknoloji bütün alanları etkilediği gibi eğitim alanında da etkisini göstermektedir. Eğitim ve teknoloji arasındaki ilişki eğitim teknolojileri kavramının doğmasına neden olmuştur. Eğitim teknolojilerinin uygulama ve kullanım alanı oldukça geniştir. Bu alanda ortaya koyulan her yenilik bireylerin öğrenme süreçlerini de ilgilendirmektedir. Bu doğrultuda eğitim teknolojisi alanında yapılan çalışmalar ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar yakından takip edilmelidir.

Eğitim teknolojileri alanında yapılan çalışmaların eğilimlerini belirlemek süreç içerisinde birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Bu çalışmalar genellikle alanda yapılmış tezler ya da dergilerde yayınlanmış makaleler üzerine odaklanmıştır. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde Caffarella (1999) ve Ma (2000)'nın çalışmaları dikkat çekmektedir. Her iki araştırmacı da eğitim teknolojileri alanında yayınlanan tezler üzerinde çalışmışlardır. Caffarella, 1977 yılından itibaren ABD'de tamamlanan doktora tezlerindeki bazı eğilimleri incelemiştir. Araştırmasında eğitim teknolojileri ile ilgili yayınlanan tezlerde en çok bilgisayara dayalı ve bilgisayar destekli eğitim konularının ele alındığını ve son dönemlerde deneysel çalışmaların azalarak nitel araştırmaların ağırlık kazandığını ortaya koymuştur. Ma (2000) ise Wisconson Üniversitesi Eğitim Teknolojileri Bölümü'nde 1977-1999 yılları arasında yönetilen tezleri içerik analizi ve atıf analizi yaparak incelemiştir. İncelemeleri sonucunda en çok araştırılan konuların eğitimsel bilgisayarlar ve interaktif video olduğunu, yöntem olarak deneysel çalışma ve durum çalışmalarının daha çok tercih edildiğini tespit etmiştir.

Masood (2004) tarafından yapılan çalışmada Educational Technology Research & Development (ETR&D) dergisinde yayınlanan 200 makaleyi içerik analizi yöntemi ile incelenmiş, en çok araştırılan konuların başında medya araştırmalarının ve öğretim tasarımının geldiğini, nitel araştırmalarının sayısının arttığını ortaya koymuştur. Hew, Kale ve Kim (2007) ise yaptıkları doküman analizi niteliğindeki çalışmalarında ETR&D dergisinde 2000–2004 yılları arasında yayımlanan 340 deneysel araştırma makalesini incelemişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre alanda en çok çalışılan konu medya olurken, betimsel araştırma en çok tercih edilen araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra en çok kullanılan örneklem grubunun yüksek öğretim ve ilköğretim, veri toplama aracının ise anket olduğu tespit edilmiştir.

Ülkemizde de eğitim teknolojileri alanında yapılan çalışmaları inceleyen araştırmalar mevcuttur. Göktaş vd. (2012) yaptıkları çalışmada SSCI kapsamındaki 32 uluslararası dergide 2000-2009 yılları arasında eğitim teknolojileri alanında yayınlanmış Türkiye adresli 460 makaleyi içerik analizi yöntemiyle incelemişlerdir. Bu çalışmaya göre makalelerde en çok öğretim ortamları ve teknoloji konusu araştırılmıştır. Araştırmalarda nicel yöntemlere, araştırma deseni olarak da taramalara daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca veri toplama aracı olarak anket, örneklem seçiminde amaca uygun örneklem seçim şekli, veri analiz yöntemi olarak da betimsel analiz yöntemlerinin daha çok tercih edildiği belirtilmiştir. Alper ve Gülbahar (2009) TOJET dergisinde 2003-2007 yılları arasında yayınlanmış olan makaleleri inceledikleri araştırmalarında en çok çalışılan konunun online sistemlerin eğitimde kullanılması olduğu üzerinde durmuşlardır. Ayrıca son dönemlerde nitel yöntemin daha fazla tercih edildiği sonucunu ortaya koymuşlardır.

Erdoğmuş ve Çağıltay (2009) çalışmalarında Türkiye'de alanda yapılan tezleri incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmada tezlerde ele alınan en popüler üç konunun medya, medya karşılaştırmaları ve öğrenci değişkenleri olduğu sonucunu bulmuşlardır. Şimşek vd. (2008) çalışmalarında on yıllık süre içerisinde ülkemizde eğitim teknolojisi alanında yayınlanmış doktora tezlerini incelemişlerdir. İncelenen tezlerde konu olarak bilgisayarlı sistemlerde öğrenme, öğretim tasarımı değişkenleri ve öğrenme yaklaşımları üzerinde yoğunlaşıldığı ortaya koyulmuştur. Aynı zamanda Türkiye'de hala

nicel paradigmanın nitel paradigmaya oranla daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca sık kullanılan veri toplama araçlarının arasında başarı testleri, tutum ölçekleri, anketler ve görüşme formlarının dikkat çektiğini de vurgulamışlardır.

Eğitim teknolojileri araştırmaları farklı veri tabanı ve indekslerde yer almaktadır. Eğitim teknolojileri araştırmalarının da sıklıkla yer aldığı veri tabanlarından birisi olan ERIC (Education Resources Information Center) eğitimle ilişkili konuları temel alan geniş kapsamlı bir veri tabanıdır. Bu nedenle eğitim teknolojisi araştırmalarında ülkemizdeki güncel eğilimlerin belirlenmesinde ERIC kapsamında bulunan dergilerde yayınlanmış makalelerin şekil ve içerik yönünden çözümlemelerinin yapılmasının alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ERIC veri tabanında dizinlenen dergi sayısının ve konu yelpazesinin geniş olması alandaki eğilimleri belirlemede etkili sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

Bu çalışmanın amacı; ERIC veri tabanı tarafından dizinlenen 2007-2011 yılları arasında yayımlanmış Türkiye adresli eğitim teknolojileri araştırmalarının konuları, yöntemleri, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ve örneklem özellikleri açılarından eğilimlerinin hangi yönde olduğunu tespit etmektir.

Araştırma kapsamında aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Eğitim teknolojileri araştırmalarında hangi konular yaygın olarak incelenmiştir?
2. Eğitim teknolojileri araştırmalarında hangi araştırma yöntemleri yaygın olarak kullanılmıştır?
3. Eğitim teknolojileri araştırmalarında kullanılan yöntemlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Eğitim teknolojileri araştırmalarında hangi araştırma desenleri yaygın olarak kullanılmıştır?
5. Eğitim teknolojileri araştırmalarında hangi veri toplama araçları yaygın olarak kullanılmıştır?
6. Eğitim teknolojileri araştırmalarında hangi örneklem seçim şekilleri yaygın olarak kullanılmıştır?
7. Eğitim teknolojileri araştırmalarında yaygın olarak seçilen örneklem düzeyleri nelerdir?

1. YÖNTEM

Çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı biçime dönüştürmesi nedeniyle tercih edilmiştir (Bauer, 2003).

2.1. Evren/Örneklem

Çalışmanın evrenini ERIC veri tabanında dizinlenen eğitim teknolojileri alanındaki dergilerde 2007- 2011 yılları arasında yayımlanan Türkiye adresli makaleler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öncelikle ERIC dergi listesinden eğitim teknolojileri alanında yayın yapan dergiler seçilmiştir. Bu dergilerden SSCI veya SCI'da indekslenen dergiler kapsam dışında tutularak toplam 53 dergideki 254 Türkiye adresli makale incelenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu (ETYSF) kullanılmıştır. Bu form Göktaş vd. (2012)'nin yapmış oldukları çalışmadan alınmıştır. ETYSF, yedi bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, incelenmiş olan makalenin adı, yazarları, yayınladığı dergi gibi tanımlayıcı özelliklerinin belirtildiği makalenin künyesi bölümüdür. Diğer bölümlerde sırasıyla makalenin türü, makalenin konusu, makalenin yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemleri yer almaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında içerik analiziyle incelenen makalelerden elde edilen veriler betimsel istatistikî yöntemler (yüzde ve frekans) kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen sayısal veriler çizelgeler ve grafikler halinde sunulmuştur.

2. BULGULAR

3.1. Eğitim Teknolojileri Araştırmalarında Yaygın Olarak İncelenen Konular

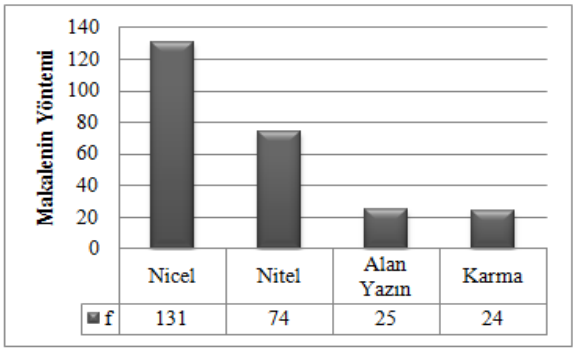
Tablo 1 eğitim teknolojileri araştırmalarının konulara göre dağılımını göstermektedir. Eğitim teknolojileri araştırmalarında en fazla öğretim ortamları ve teknoloji, uzaktan eğitim, eğitim ve performans konularının incelendiği görülmektedir. Araştırma ve teori, sistematik değişim ve yönetim konularında ise fazla çalışmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 1.
Eğitim Teknolojileri Araştırma Konularının Dağılımı

Çalışma konusu	f	%
Öğretim ortamları ve teknoloji	70	27.6
Uzaktan eğitim/öğrenme	60	23.6
Eğitim ve performans	35	13.8
Öğretmen eğitimi	26	10.2
Çoklu ortam (multimedia)	21	8.3
Tasarım & geliştirme	18	7.1
Diğer	11	4.3
Araştırma ve teori	8	3.1
Sistematik değişim	3	1.2
Yönetim	2	0.8
Toplam	**254**	**100**

3.2. Eğitim Teknolojileri Araştırmalarında Yaygın Olarak Kullanılan Yöntemler

Grafik 1, eğitim teknolojileri araştırmalarının yöntemlerine göre dağılımını göstermektedir. Grafik incelendiğinde, çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığı, bunu sırasıyla, nitel, alan yazın derleme ve karma yöntemlerin takip ettiği görülmektedir.

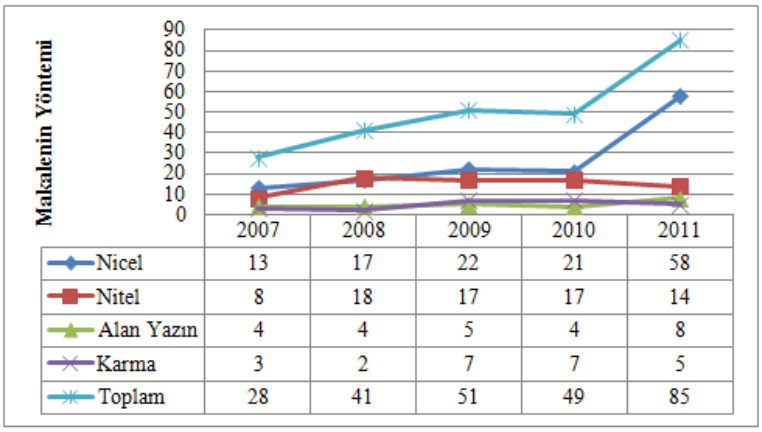


Grafik 1. *Araştırma Yöntemlerinin Dağılımı*

3.3. Eğitim Teknolojiler Araştırmalarında Kullanılan Yöntemlerin Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 2, eğitim teknolojileri araştırmalarında kullanılan yöntemlerin yıllara göre dağılımını göstermektedir. Grafik incelendiğinde genel olarak makale sayısının artış eğiliminde olduğu, bunun yanı sıra nicel yöntemlerin kullanımının 2011 yılında önemli düzeyde artış gösterdiği anlaşılmaktadır.

Nitel, alan yazın ve karma yöntemlerin kullanımında ise yıllara göre önemli ölçüde artma ya da azalma olmadığı görülmektedir.



	2007	2008	2009	2010	2011
Nicel	13	17	22	21	58
Nitel	8	18	17	17	14
Alan Yazın	4	4	5	4	8
Karma	3	2	7	7	5
Toplam	28	41	51	49	85

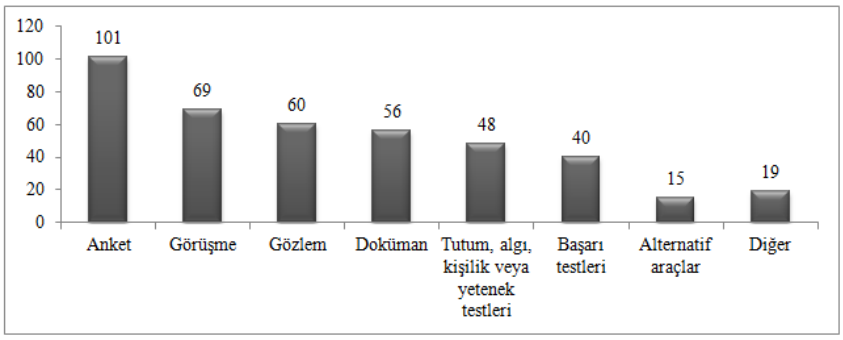
Grafik 2. *Yöntemlerin Yıllara Göre Dağılımı*

3.4. Eğitim Teknolojileri Araştırmalarında Yaygın Olarak Kullanılan Araştırma Desenleri

2007-2011 yılları arasında ERIC veri tabanında dizinlenen eğitim teknolojileri makalelerinde nicel araştırma yöntemlerinden betimsel (f=50), yarı deneysel (f=24) ve tarama (f=20) desenlerinin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu duruma ek olarak tam deneysel desenlerin (f=4) çok az kullanıldığı, ex post facto ve ikincil veri analizi desenlerinin de tercih edilmediği belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay (f=69) en çok tercih edilen araştırma deseni olurken, bunu olgu bilim (f=4) takip etmiştir. Kavram analizine sadece bir çalışmada rastlanırken tarihsel analiz, kültür analizi, eleştirel çalışma ve kuram oluşturma desenlerinin de tercih edilmediği belirlenmiştir. Karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desenin (f=13) en çok kullanıldığı belirlenmiştir. Bunu çeşitleme desenlerini (f=10) izlemektedir. Karma yöntemlerin diğer bir türü olan keşfedici yöntemin (f=1) ise diğerlerine oranla daha az tercih edildiği belirlenmiştir. Alan yazın araştırma yöntemlerinden alan yazın derlemenin (f=22) sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Meta analiz çalışmalarının ise (f=3) daha az tercih edildiği belirlenmiştir.

2.5. Eğitim Teknolojileri Araştırmalarında Yaygın Olarak Kullanılan Veri Toplama Araçları

Eğitim teknolojileri araştırmalarında yaygın olarak kullanılan veri toplama araçları Grafik 3'te gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde veri toplama aracı olarak en çok anketlerin kullanıldığı, bunu görüşme, gözlem, doküman, algı ve kişilik testlerinin izlediği görülmektedir. Veri toplama sürecinde alternatif araçlara (performans testleri, tanılayıcı testler, kavram haritaları v.b.) daha az başvurulduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 3. *Yaygın Olarak Kullanılan Veri Toplama Araçları*

2.6. Eğitim Teknolojileri Araştırmalarında Yaygın Olarak Kullanılan Örneklem Seçim Şekilleri

Eğitim teknolojileri araştırmalarında kullanılan örneklem seçim şekilleri incelenerek kullanım sıklıkları ve yüzdeleri Tablo 2'te gösterilmiştir. Amaca uygun örneklem seçim şeklinin en fazla tercih edildiği, bunu sırasıyla kolay ulaşılabilir ve rastgele örneklem seçim şekillerinin takip ettiği görülmektedir. Evrenin tamamının ve diğer seçim şekillerinin kullanıldığı çalışmaların ise tercih edilmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 2.
Örneklem Seçim Şekillerinin Kullanım Sıklıkları

Örneklem Seçim Şekli	f	%
Amaca uygun	120	56,6
Kolay ulaşılabilir	56	26,4
Rastgele	36	17,0
Evrenin tamamı	-	0
Diğer	-	0
Toplam	**212**	**100**

3.7. Eğitim Teknolojileri Araştırmalarında Yaygın Olarak Seçilen Örneklem Düzeyleri

Tablo 3, eğitim teknolojileri araştırmalarındaki örneklem düzeylerini göstermektedir. Çalışmalarda örneklem düzeyi olarak en fazla eğitim fakültesi öğrencilerinin seçildiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenler ve diğer lisans öğrencileri ile yapılan çalışmaların sayısı da fazladır. En az veri toplanan örneklem düzeylerinin okul öncesi ve veliler olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.
Örneklem Düzeylerinin Seçilme Sıklıkları

Örneklem Düzeyi	f	%
Lisans (Eğitim Fak.)	61	25,5
Öğretmenler	39	16,3
Lisans (Diğer)	38	15,9
Ortaöğretim (9-12)	18	7,5
Öğretim üyeleri	17	7,1
İlköğretim (6-8)	15	6,3
Lisansüstü	10	4,2
İlköğretim (1-5)	6	2,5
Yöneticiler	4	1,7
Okul öncesi	3	1,3
Veliler	3	1,3
Diğer	25	10,5
Toplam	**239**	**100**

3. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma ERIC veri tabanı tarafından dizinlenen 2007-2011 yılları arasında yayımlanmış Türkiye adresli eğitim teknolojileri araştırmalarının konuları, yöntemleri, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ve örneklem özellikleri açılarından eğilimlerinin hangi yönde olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, eğitim teknolojileri araştırmalarında en çok ele alınan konunun öğretim ortamları ve teknoloji olduğu ortaya çıkmıştır. Bunu uzaktan eğitim, eğitim ve performans ve öğretmen eğitimi konuları izlemiştir. Literatürde de eğitim teknolojilerinde en çok bilgisayarların öğretim ortamlarında kullanımı konusunun tercih edildiği görülmektedir (Alper ve Gülbahar, 2009; Caffarella 1997; Erdoğmuş ve Çağıltay, 2009; Göktaş vd., 2012; Hew vd., 2007; Ma, 2000; Masood, 1997; Şimşek vd., 2008). Eğitim ve performans konusundaki makale sayısının önemli oranda olması ise literatürle paralel nitelikte değildir. Bu durum ERIC veri tabanında dizinlenen dergi sayısının fazla ve konu yelpazesinin oldukça geniş olmasından kaynaklanabilir.

Eğitim teknolojileri alanındaki çalışmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde nicel yöntemlerin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Nicel yöntemi nitel, alan yazın ve karma yöntemlerin takip ettiği belirlenmiştir. Yurt içinde yapılan çalışmalarda da (Alper ve Gülbahar, 2009; Göktaş vd., 2012; Gülbahar ve Alper, 2009; Şimşek vd., 2008; Şimşek vd., 2009) eğitim teknolojileri araştırmalarında nicel yöntemlerin sıklıkla tercih edildiği ifade edilmiştir. Türkiye'de nicel yöntemlerin sıklıkla kullanılması; çalışma sonuçlarını genelleme, geniş örneklemlere ulaşma, zaman ve maliyet bakımından sağladığı avantajlardan kaynaklanabilir (Göktaş vd., 2012). Makale sayılarının yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2011 yılında makale sayısının önemli ölçüde arttığı görülmüştür. Bu durum eğitim teknolojileri alanının gelişmesi ve son yıllarda üniversitelere alınan akademik personel sayısındaki artışla ilişkilendirebilir.

Eğitim teknolojileri alanındaki çalışmalarda kullanılan yönteme göre tercih edilen araştırma desenlerine bakıldığında nicel araştırma yöntemlerinden betimsel, yarı deneysel ve tarama desenlerinin sıklıkla tercih edildiği görülmüştür. Türkiye kökenli çalışmalarda genellikle bir durumun betimlemesi ve taraması yapılmaktadır (Göktaş vd., 2012). Ayrıca eğitim araştırmalarında deneysel desenlerden yarı deneysel desenin tercih edilmesi, eğitim ortamlarında tam deneysel çalışmaların uygulanmasının zor olmasından kaynaklanabilir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması sıklıkla kullanılmıştır. Bu durum alandaki yeni teknolojik gelişmelerin etkisinin belirlenmesi ihtiyacının ortaya çıkmasıyla açıklanabilir.

Çalışmalarda anket, görüşme, gözlem ve dokümanlardan sıklıkla yararlanıldığı belirlenmiştir. Literatürde de benzer çalışmalarda eğitim teknolojileri araştırmalarında en çok anketlerin ve görüşmelerin kullanıldığı tespit edilmiştir (Akça-Üstündağ, 2009; Alper ve Gülbahar, 2009; Şimşek vd., 2009; Göktaş vd., 2012). Bunun yanı sıra görüşme ve gözlemin sayısının fazla olması eğitim teknolojileri alanında nitel ve karma çalışmaların sayısıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Örneklem seçiminde en fazla amaca uygun ve kolay ulaşılabilir yöntemlerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç literatürle de paralellik göstermektedir (Akça-Üstündağ, 2009; Alper ve Gülbahar, 2009; Göktaş vd., 2012; Şimşek vd., 2008). Bu örneklem seçim şekillerinin çalışma sürecini kolaylaştırdığı için tercih edildiği söylenebilir.

Yapılan çalışmalarda en fazla seçilen örneklem düzeylerinin eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretmenler olduğu belirlenmiştir (Akça -Üstündağ, 2009; Alper ve Gülbahar, 2009; Göktaş vd., 2012; Şimşek vd., 2009). Eğitim teknolojileri alanının eğitimi daha çok ilgilendirdiği ve etkilediği düşünülürse bu alandaki araştırmalarda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bulunması kaçınılmazdır. Eğitim teknolojileri alanını daha çok geliştirmek ve etkili hale getirmek için özellikle okul öncesi ve ilköğretim örneklem düzeylerinde çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak eğitim teknolojileri alanında az çalışılmış konulara ve araştırma yöntemi olarak nitel ve karma çalışmalara ağırlık verilmelidir. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından rastgele örneklem seçim yöntemin tercih edilmesi önerilmektedir. Bunların yanı sıra ilköğretim ve okul öncesi öğrencileri ile daha çok çalışılmasının alana farklı açılardan katkılar sağlayabilir. Ayrıca alandaki eğilim çalışmalarının sonuçlarının genellenebilirliği açısından farklı indekslerdeki yayınlanan çalışmalar incelenebilir.

KAYNAKLAR

Akça-Üstündağ, D. (2009). *Türkiye'de bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin içerik ve yöntem açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Alper, A., & Gülbahar, Y.(2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 8* (2), Article 12.

Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 131-151). London: Sage.

Caffarella, E. P. (1999). The major themes and trends in doctoral dissertations research in educational technology from 1977 through 1998. (ERIC Document Reproduction Service No. ED436178).

Uğur-Erdoğmuş, F., & Çağıltay, K. (2009). *Türkiye'de eğitim teknolojileri alanında yapılan master ve doktora tezlerinde genel eğilimler.* XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Turkey, 11-13 Şubat.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(1), 177-199.

Hew, K. F., Kale, U., & Kim, N. (2007) Past research in instructional technology: Results of a content analysis of empirical studies published in three prominent instructional technology journals from the year 2000 through 2004. *Journal of Educational Computing Research, 36* (3), 269-300.

Ma, Y. (2000). Research in educational communications and technology at the University of Wisconsin: A study of dissertation completed since the inception of the program. 22'rd National Convention of the Association for Educational Communiations and Technology.

Masood, M. (2004). Trends and issues as reflected in traditional educational technology literature: A content analysis. Ph.D. dissertation, Indiana University, United States, Indiana. Retrieved July 22, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3162248).

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). *Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19 .

DETERMINING THE STUDENTS' PERSPECTIVES AND USAGES OF VIDEO LECTURES AT DISTANCE EDUCATION

UZAKTAN EĞİTİMDE VİDEO DERSLERE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN VE KULLANIMLARININ BELİRLENMESİ

Münevver Esgice[a], Sevda Küçük[b], Melike Aydemir[a], Selçuk Karaman[a]
[a] *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ERZURUM*
[b] *İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İSTANBUL*
munevveresgice@gmail.com

ÖZET

Uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte bu ortamların daha etkili bir şekilde tasarlanması gündeme gelmiştir. Uzaktan eğitim ortamlarının tasarlanmasında öğrenme materyalleri önemli bir yere sahiptir. Etkili bir öğretim sağlamak amacıyla uzaktan eğitimde öğrencilere çeşitli öğrenme materyalleri sunulmaktadır. Bu materyallerden biri de kaydedilmiş ders anlatım videolarıdır. Bu tür ders videolarının sunum şekli, sıklığı, kapsamı ve süresi gibi özelliklerinin belirlenmesinde öğrencilerin kullanım amaçları, tercihleri ve beklentileri dikkate alınmalıdır. Bu çalışmada uzaktan eğitimde kullanılan video ders materyallerine yönelik öğrenci görüşlerinin, kullanımlarının ve tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) programında uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören 115 öğrenci oluşturmaktadır. Bu programda öğrencilere her ders için ders notlarıyla birlikte haftalık video ders materyalleri sunulmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistiki yöntemlerle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; video ders materyalleri öğrencilerin öğrenmelerini, derse karşı ilgilerini ve buradalık algısını artırmaktadır. Öğrencilerin video ders materyallerini genellikle ders notunu okuduktan sonra kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler video derslerin süresinin konu kapsamına göre değişebileceğini ve videolarda önemli noktalara vurgu yapılarak tüm konunun anlatılması gerektiğini düşünmektedirler.

Anahtar kelimeler: *uzaktan eğitim, video ders, öğrenci görüşleri, öğrenci tercihleri*

ABSTRACT

With the widespread of distance education design of educational environment received more attention. Learning materials have important roles in designing of distance education environments. Various learning materials are presented to students in order to provide an effective instruction. One of the formats of these learning materials is recorded video lecture. Usages, preferences and expectations of students should be considered in order to decide format, frequency, scope and duration of video lecture. The aim of this study is to determine the students' perspectives and usages of video lectures at distance education. Descriptive research method was used in this study. The sample consists of 115 distance students who enrolled bachelor completion degree program in theology. A survey was used as a data collection tool. Data were analyzed by using descriptive statistics. According to the findings, video lecture materials enhance students' learning, attention and sense of presence. It was also determined that students generally use these materials to go over the course subjects. Students thought that each video lectures should cover the unit with important points and duration of videos depends on the subject scope.

Key words: *distance education, video lecture, students' views, students' preferences*

1. GİRİŞ

Teknolojideki hızlı gelişmeler web tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarını yaygınlaştırarak uzaktan eğitime olan talebin artmasına neden olmuştur. Uzaktan eğitim ortamlarında hedef kitleye, öğretimin amacına, içeriğine ve süresine göre senkron (eş zamanlı) ile asenkron (eş zamansız) yöntemler kullanılmaktadır. Senkron uygulamalarda öğretim aktiviteleri, öğrenci ve eğitmenler farklı mekanlardayken eş zamanlı olarak; asenkron uygulamalarda ise öğretim aktiviteleri zamandan ve mekandan bağımsız olarak gerçekleştirilir (Driscoll, 2002). Asenkron uygulamalar kapsamında öğrencilere çeşitli öğrenme materyalleri sunulmaktadır. Uzaktan eğitim sürecini daha etkili hale getirmek amacıyla kullanılan bu öğrenme materyallerinden biri de video ders materyalleridir. Bu materyaller, öğretim elemanının görüntüsü ve sesi eşliğinde gerçek sınıf veya stüdyo ortamında kaydedilen ders anlatım videolarıdır (Wieling & Hofman, 2010; Ownston, Lupshenyuk & Wideman, 2011).

İletişim teknolojilerindeki gelişmeler video ders materyallerinin uzaktan eğitim ortamlarında kullanımını yaygınlaştırmış ve kalitesini de artırmıştır (Marchionini, 2003). Video ders materyalleri maliyet düşüklüğü, birden çok öğrenci tarafından aynı anda kullanımı, zaman ve mekan bağımsızlığı sağlama gibi avantajlara sahiptir (Ownston, Lupshenyuk & Wideman, 2011). Bunların yanı sıra video ders materyalleri, çoklu ortam öğeleri içermesi, esnek ve kontrol edilebilir olması, bireysel ve kendi hızında öğrenmeyi desteklemesi, sosyal bulunuşluk hissini artırması gibi nedenlerle uzaktan eğitimde sıklıkla tercih edilmektedir (Chiu & Lee,2009; Dykman & Davis, 2008; Griffiths & Graham, 2009; Lyons, Reysen & Pierce, 2012; Palmer, 2007).

Etkili ve verimli eğitim sağlamak için uygun öğrenme materyalleri, araçları ve hizmetleri sunarak ihtiyaçları karşılamak uzaktan eğitimin amaçları arasındadır (Wieling & Hofman, 2010). Sürecin amaca uygun yapılandırılması ve kalitenin artırılması açısından öğrenci tercihlerinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Ancak literatürde uzaktan eğitimde video ders materyali kullanımına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrenci tercihlerinin odağa alındığı çalışmaların az olduğu görülmektedir. Video derslerin tasarımında dersin kapsam ve anlatım şekli açısından farklılıklar oluşturulabilir. Bu doğrultuda öğrencilerin görüş ve tercihleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmada uzaktan eğitimde kullanılan video ders materyallerine yönelik öğrenci görüşlerinin, kullanım durumlarının ve tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma uzaktan eğitim ortamlarında video ders materyallerinin tasarlanması ve değerlendirilmesi sürecine ilişkin öğrenci merkezli bir yaklaşıma dayanarak somut veriler sunması açısından önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

Uzaktan eğitimde kullanılan video ders materyallerine yönelik öğrenci görüşlerinin, kullanımlarının ve tercihlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Örneklem

Çalışmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) programında öğrenim gören 115 öğrenci oluşturmaktadır. Bu programda dersler; sanal sınıf uygulamaları, e-ders paketleri, ders notları ve video ders materyalleri ile senkron ve asenkron olarak yürütülmektedir. Video derslerde dersi yürüten öğretim üyeleri haftalık olarak hazırlanan ders notları paralelinde konuyu anlatmaktadır. Stüdyo ortamında kamera ile çekilen 10-15 dakikalık görüntüler kurgu ve montaj işlemleri gerçekleştirildikten sonra öğretim yönetim sistemi üzerinden öğrencilere sunulmaktadır. Öğretim yönetim sisteminde her ders için bir dönem boyunca ders notlarına bağlı kalınarak 14 adet video ders materyali yayınlanmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin video derslerdeki tercihlerini belirmeye yönelik anket kullanılmıştır. Bu anket maddelerini oluşturmak amacıyla İLİTAM programındaki birkaç öğrenciyle

görüşmeler yapılmış ve literatürden faydalanılmıştır. Anketin güvenirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ankette 5'li likert tipinde ve çoktan seçmeli maddelerden oluşan üç bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde video dersleri değerlendirmeye yönelik 5'i likert tipinde 8 madde ve üçüncü bölümde video ders kullanımına ve önerilere yönelik 5'i likert ve çoktan seçmeli olmak üzere 8 madde bulunmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel istatistiki yöntemlerle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo ve grafiklerle aktarılmıştır. Likert tipindeki maddelerin analizinde ortalama, standart sapma ve yüzde değerler elde edilerek tablo yardımıyla sunulmuştur. Çoktan seçmeli maddelerin analizinde ise yüzdelik değerler grafiklerle aktarılmıştır.

3. BULGULAR

Anketten elde edilen veriler uzaktan eğitimde kullanılan video ders materyallerine yönelik öğrencilerin görüşleri ve kullanım durumları ile önerileri olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

3.1. Video Ders Materyallerine Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Kullanım Durumları

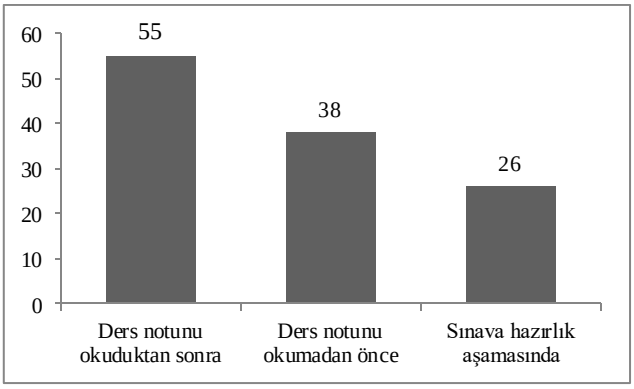
Uzaktan eğitim öğrencilerinin video ders materyallerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla çeşitli sorular sorulmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%93) video derslerin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan video ders materyallerine yönelik görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Video Ders Materyallerine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Görüşler	$\overline{X}$	*ss*	%				
			Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Video dersler öğrenci olduğumu hissettirmektedir.	3,73	1,25	31,3	40,0	7,0	13,9	7,8
Video derslerin sınava hazırlık için faydalıdır.	3,73	1,33	38,3	27,8	11,3	13,9	8,7
Video derslerin görsel ve işitsel olması ilgimi çekmektedir.	3,65	1,29	29,6	40,0	5,2	16,5	8,7
Video dersler konuyu öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.	3,58	1,29	28,7	33,9	13,0	15,7	8,7
Video dersi öğretim elemanından dinlemek motivasyonumu artırır.	3,58	1,30	29,6	33,0	12,2	16,5	8,7
Video derslerde izlediklerimi kolaylıkla hatırlayabiliyorum.	3,52	1,26	24,3	37,4	12,2	18,3	7,8
Video dersleri konu tekrarı yapmak için kullanıyorum.	3,43	1,25	18,3	44,3	9,6	17,4	10,4
Video derslerini izlerken sıkılıyorum.	2,57	1,37	9,6	22,6	13,0	25,2	29,6

Öğrencilerin büyük çoğunluğu video derslerin kendilerinde öğrencilik hissi oluşturduğuna ($\overline{X}$ =3,73), sınavda hazırlık için faydalı olduğuna ($\overline{X}$ =3,73) ve ilgilerini çektiğine ($\overline{X}$ =3,65) yönelik görüşlere yüksek bir oranda katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, video derslerin konuyu öğrenmelerini kolaylaştırdığını ($\overline{X}$ =3,58), video dersleri öğretim elemanından dinledikleri için motivasyonlarını arttırmaya yardımcı olduğunu ($\overline{X}$ =3,58), izlediklerini kolaylıkla hatırladıklarını ($\overline{X}$ =3,52) ve konu tekrarı yapmak için kullandıklarını ($\overline{X}$ =3,43) ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak öğrencilerin video dersleri izlerken sıkılmadıkları ($\overline{X}$ =2,57) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kullanımlarını belirlemeye yönelik video dersleri izleme zamanı sorulmuş elde edilen veriler Grafik 1'de gösterilmiştir. Öğrencilerin çoğunun (f=55) video dersleri ders notunu okuduktan sonra izledikleri tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin ise kullanım tercihlerinin birden fazla olduğu görülmektedir. Video ders materyallerinin sınava hazırlık aşamasında kullanımının ise daha az (f=26) tercih edildiği belirlenmiştir.



Grafik 1:
Video dersleri kullanım durumları

3.2. Video Ders Materyallerinin Tasarımına Yönelik Öğrenci Tercihleri

Video ders materyallerinin tasarımına yönelik öğrenci tercihleri Tablo 2' de belirtilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun dersin öğretim elemanının video derste önemli noktalara değinmesi gerektiği önerisine ($\overline{X}$ =4,72) yüksek oranda katıldığı tespit edilmiştir. Video derste başlıkların hepsine değinilmesi gerektiği önerisine katılımın nispeten daha az ($\overline{X}$ =4,20) olduğu görülmektedir.

Tablo 2:*Video Ders Materyallerin Tasarımına Yönelik Öğrenci Tercihleri*

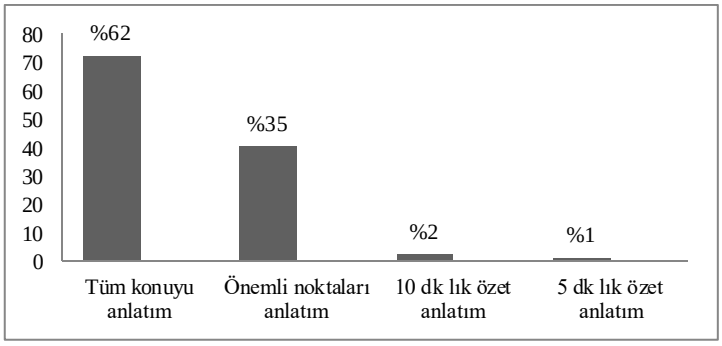
Tercihler	$\overline{X}$	ss	% Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Video derste önemli noktalara değinilmelidir.	4,72	0,62	78,3	18,3	1,7	0,8	0,9
Dersin kapsamına göre video dersin süresi ve çekim yöntemi değişmelidir.	4,66	0,72	75,7	18,3	4,3	0,0	1,7
Video dersler tahta kullanılarak anlatılmalıdır.	4,20	1,01	50,5	31,3	8,7	7,8	1,7
Video derste başlıkların hepsine değinmelidir.	4,20	1,02	50,5	31,3	7,8	8,7	1,7
Video dersler sunum aracılığıyla anlatılmalıdır.	4,08	0,95	40,9	33,0	20,9	3,5	1,7

Video derslerin çekilme ortamına ilişkin öğrenci tercihleri Tablo 3'te sunulmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%41,7) video dersin öğrencilerin soru sorabildiği gerçek sınıf ortamında çekilmesini önermiştir. Bunu sırasıyla sınıf ortamı hissi veren stüdyo ortamı (%27,8) ve öğrencilerin sadece dinlediği gerçek sınıf ortamı (%22,6) takip etmiştir. Video derslerin oluşturulduğu mevcut stüdyo ortamının ise en az düzeyde (%7,8) tercih edildiği görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3: *Video derslerin çekildiği ortama göre tercihler*

Tercihler	f	%
Öğrencilerin soru sorduğu gerçek sınıf ortamı	48	41,7
Sınıf ortamı hissi veren stüdyo ortamı	32	27,8
Öğrencilerin sadece dersi dinlediği gerçek sınıf ortamı	26	22,6
Stüdyo ortamı	9	7,8

Öğrencilerin video süresine ve kapsamına yönelik tercihleri Grafik 2' de belirtilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 63) bir saat süreli tüm konunun anlatıldığı dersleri tercih ettikleri görülmektedir. Bunu 15 dakika süren konunun önemli noktalarına değinildiği video dersler (%35) takip etmektedir. Öğrencilerin 10 dakika süren soru cevap şeklinde anlatım(%2) ile 5 dakika süren özet anlatımı (%1) tercih etmedikleri görülmektedir.



Grafik 2:
Video derslerin süre ve içeriği

Video ders materyallerine yönelik öğrenci görüşlerine göre video derslerin gerekli olduğu, öğrencilik hissi oluşturduğu, sınava hazırlık için faydalı olduğu ve ilgilerini çektiği belirlenmiştir. Öğrenciler video derslerde öğretim elemanının önemli noktalara değinmesi ve dersin kapsamına göre video derslerin süresi ve içeriğinin değişmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra video derslerin öğrencilerin soru sorduğu gerçek sınıf ortamında çekilmesi ve tüm konuyu anlatan uzunlukta olması daha çok tercih edilmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitimde kullanılan video ders materyallerine yönelik öğrencilerin görüşlerinin, kullanım durumlarının ve tercihlerinin belirlenmesidir. Öğrencilerin video ders materyallerine yönelik görüşleri; hatırlama, konu tekrarı, öğrenmeyi kolaylaştırma, motivasyon, sınava hazırlık, ilgiyi çekme, öğrencilik hissi oluşturma ve kullanım gibi durumlar açısından incelenmiştir. Öğrencilerin video ders materyallerine yönelik tercihleri ise içerik, süre ve ortam açısından ortaya koyulmuştur.

Çalışmada uzaktan eğitimde video derslerin gerekli olduğu, öğrencilik hissi oluşturduğu, sınava hazırlık için faydalı olduğu ve derse karşı ilgiyi artırdığı belirlenmiştir. Video dersler esneklik ve çoklu ortam özellikleri sayesinde öğrencilerde uzaktan eğitim sürecine katılım hissi oluşturmaktadır (Griffiths & Graham, 2009). Bu materyallerin kullanım kolaylığı ve videoların sınıf ortamında çekilmesi de bu durumun oluşmasında etkilidir (Ownston, Lupshenyuk & Wideman, 2011). Uzaktan eğitimde yüz yüze etkileşim eksikliği ihtiyaçlara ve tercihlere göre yapılandırılmış video dersler aracılığıyla giderilebilir. Video derslerde ders materyalleri eşliğinde ders öğretim elemanının görüntüsünün ve sesinin yer alması öğrencilerin dikkatini çekerek sürece dahil olmalarını sağlamaktadır.

Öğrenciler video derslerin öğrenmelerini ve öğrendiklerini hatırlamalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla paralel niteliktedir (Ownston, Lupshenyuk & Wideman, 2011; Palmer, 2007). Özellikle ders notlarını desteklemesi açısından videolar hatırlamayı kolaylaştırmaktadır (Palmer, 2007). Video dersler sayesinde bilgi görsel ve işitsel olarak sunulduğu için bilişsel yük azalarak bilgiyi akılda tutma ve bilginin transferi artmaktadır (Mayer, 2001; Ownston, Lupshenyuk & Wideman, 2011). Uzaktan eğitimde ilgi çekici ve motivasyon sağlayacak materyallerin kullanımı önemlidir (Griffiths & Graham, 2009).Video derslerin görsel ve işitsel olması öğrencilerin ilgilerini çekmektedir ve sıkılmalarını engellemektedir. Ayrıca dersin öğretim elemanından dinlenmesi motivasyonu artırıcı etki sağlamaktadır (Lyons, Reysen & Pierce, 2012).

Öğrencilerin video ders materyallerini genellikle konu tekrarı ve sınavlara hazırlık için kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler anlamadıkları konuları video dersleri izleyerek anlamlandırabilirler (Wieling & Hofman, 2010). Ayrıca bu sonuç video derslerin öğrencilere kendi öğrenme stilleri ve hızlarına göre istedikleri sayıda izleme imkanı tanımasıyla (Griffiths & Graham,

2009), hatırlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmasıyla ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin video dersleri çoğunlukla ders notlarını okuduktan sonra izlemeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durum video derslerin konunun kalıcılığını artırma özelliğinden kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra videoların gerçek sınıf ortamı veya sınıf ortamı hissi veren stüdyo ortamlarda çekilmesinin tercih edilmesi bu ortamların sosyal bulunuşluk hissini artırıcı etkisinden kaynaklanabilir (Dykman & Davis, 2008; Lyons, Reysen & Pierce, 2012).

Öğrenciler video derslerin süresinin konu kapsamına göre değişmesini, önemli noktalara vurgu yapılarak tüm konunun anlatılmasını ve videoların öğrencilerin soru sorduğu gerçek sınıf ortamında oluşturulmasını tercih etmektedirler. Öğretim elemanının derste önemli noktalara değinmesi öğrencilerin dikkatini çekme noktasında etkili olabilir. Öğrencilerin özellikle bu öneri üzerinde durmaları video derslerde vurgulanan önemli noktaların sınavda soru olarak çıkabileceği düşüncesinden kaynaklanabilir. Öğrenciler dersin kapsamına göre video dersin süresinin ve çekim yönteminin değişmesi gerektiği önerisi üzerinde de durmuşlardır. Bu durum öğrencilerin anlamakta zorlandıkları derslerin üzerinde daha fazla durulmasını istemelerinden kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin büyük çoğunluğu dersin öğretim elemanının dersi tahtayı kullanarak anlatmasını tercih etmektedir. Bu durumun nedeni bu şekildeki anlatımın öğrencilerin sosyal bulunuşluk hissini artırıcı etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Dykman & Davis, 2008; Lyons, Reysen & Pierce, 2012).

Çalışmanın sonuçlarına göre, uzaktan eğitim sürecinde video ders materyallerine daha fazla yer verilmelidir. Video ders materyalleri dersin türü ve kapsamı göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır. Video dersler uzaktan eğitim öğrencilerinin buradalık algısını artıracak gerçek sınıf ortamında çekilmelidir. Uzaktan eğitim veren kurumlar bu materyallerin oluşturulma aşamasında öğrenci memnuniyeti açısından gerekli olan teknik alt yapı yeterliliğine önem vermelidir. Video ders materyallerinin etkililiği artırmak için akıllı tahta, doküman kamerası gibi eğitsel teknolojilerden yararlanılabilir. Ayrıca video ders materyallerinin etkiliği açısından bu materyallerin tasarımına yönelik öğrencilerin yanı sıra öğretim elemanlarının ve öğretim tasarımcılarının görüşleri alınabilir.

5. KAYNAKLAR

Chiu, C.F., & Lee, G.C.(2009). A video lecture and lab-based approach for learning of image processing concepts. *Computers & Education, 52*, 313–323.

Driscoll, M. (2002). *Web Based Training: Creating E-learning Experiences*. Jossey-Bass/Pfeiffer.

Dykman, C. A., & Davis, C. K. (2008). Part one—The shift toward online education. Journal of Information Systems Education, 19, 11–16.

Griffiths, M. E., & Graham, C. R. (2009). Using asynchronous video in online classes: Results from a pilot study. Instructional Technology & Distance Education, 6(3), 65-76.

Lyons, A., Reysen S., & Pierce, L.(2012). Video lecture format, student technological efficacy, and social presence in online courses. *Computers in Human Behavior, 28*, 181–186.

Marchionini, G. (2003). Video and learning redux: new capabilities for practical use. *Educational Technology, 43*(2), 36–41.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ownston, R., Lupshenyuk, D., & Wideman, H. (2011). Lecture capture in large undergraduate classes: Student perceptions and academic performance. *Internet and Higher Education, 14*, 262-268.

Palmer, S.(2007).An evaluation of streaming digital video resources in on- and off-campus engineering management education. *Computers & Education,49*, 297–308.

Wieling, M. B., & Hofman, W. H. A. (2010). The impact of online video lecture recordings and automated feedback on student performance. *Computers & Education, 54*, 992-998.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA DURUMU

Özlem BAYDAŞ
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi,
ozlembaydas@atauni.edu.tr
Nuray GEDİK
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi,
ngedik@akdeniz.edu.tr
Yüksel GÖKTAŞ
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi,
yuksel.goktas@atauni.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilköğretim öğretmenlerinin derslerinde BT'yi kullanma şekillerini belirlemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi; evren içerisinden tabakalı örnekleme yöntemiyle İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Seviye 1'e göre 39 ilde bulunan 52 ilköğretim okulunda görev yapan 1373 öğretmendir. Göktaş (2006) tarafından hazırlanan anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel istatistikî yöntemler ile analiz edilmiştir. Çalışmada katılımcıların derslerinde BT'yi kullanma şekilleri; meslekleriyle ilgili kullandıkları İnternet adresleri, derslerine hazırlık ve destek amacıyla İnternetten yararlanmaları, sıklıkla kullandıkları yazılım ve donanımlar açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların meslekleriyle ilgili kullandıkları İnternet adreslerinin başında sırasıyla "www.egitimhane.com" "www.meb.gov.tr" gelmektedir. Katılımcıların derslerine hazırlık amacıyla, "diğer ilgili web sitelerinin içeriklerini" ve "MEB'in web sitesindeki içeriklerini" inceledikleri öne çıkmıştır. Derslere destek amacıyla İnternetten yararlanma şekillerinde ise "derslerime destek amaçlı web sayfası" ve "MEB'in web sitesindeki içerikleri" inceledikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların sıklıkla kullandıkları donanımların başında bilgisayar (X=3.90), projeksiyon cihazı (X=3.60) ve yazıcı (X=3.52) gelmektedir. Katılımcıların derslerinde sıklıkla kullandıkları yazılımların başında ise kelime işlemci (X=4.01), İnternet tarayıcı (X=3.75) ve sunu araçları (X=3.53) gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: BT kullanımı, İnternet, donanım, yazılım

HOW DO PRIMARY SCHOOL TEACHERS USE ICT?

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the teachers' usage of ICT in elementary school. Descriptive research method was used in this study. The sample consists of 1373 teachers who were from within the universe Classification of Territorial Units for Statistics (NUTS) Level 1, working in 52 primary schools by using stratified sampling method. A questionnaire prepared by Goktas (2006) was used in this study. The collected data were analyzed by using descriptive statistics.. In this study,

participants' usage modalities of ICTs were investigated in terms of Url addresses used for their profession, utilizing from Internet for the aims of preparation and support to their courses and hardware and software often used. Internet addresses used frequently by participants about their professions are "www.egitimhane.com", "www.meb.gov.tr". On the other hand, the study has emerged that they examined "the contents of other relevant web sites" and "Ministry of National Education web site content" for preparation her/his course. Similarly, it has emerged that they examined "web page to support my lessons," and "Ministry of National Education web site's contents" for support her/his course. The computer (M=3.90), projection (M=3.60), and printer (M=3.52) are the most commonly used hardware by participants. The word processor (M=4.01), Internet browser (M=3.75), and presentation tools (M=3.53) are the most commonly used software by participants in the classes.
Keyword: ICT usage, Internet, hardware, software

1. GİRİŞ

Son yıllarda teknoloji hızla gelişerek hayatın her alanını olduğu gibi eğitim ve öğretimi de önemli ölçüde etkilemektedir (La Velle & Nichol, 2000). Bu doğrultuda bilgi toplumunun gerektirdiği yeni özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sistemlerinde yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımların odağında bulunan Bilişim Teknolojileri (BT), öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlaması ve öğretmenlere yardımcı olmasıylaeğitim sistemlerinde önemli bir yer edinmiştir (Lever-Duffy, McDonald & Mizell, 2003). Ayrıca BT'nin, problem çözme, yansıtıcı (reflective) ve kritik düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması noktasında etkili sonuçlar verdiği de birçok çalışmada belirtilmektedir (Hew & Brush, 2007; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007; Rakes, Fields & Cox, 2006; Yıldırım, 2007). BT'nin eğitimdeki bu önemli rolü doğrultusunda birçok ülke, BT'nin eğitimle bütünleştirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yürütmüştür (Tondeur, Braak & Valcke, 2007). Türkiye'de ise bu yöndeki ilk çalışmalar 1984 yılında MEB tarafından başlatılmıştır (Uşun, 2000; Göktaş, Yıldırım & Yıldırım, 2008a). Bu bağlamda "Bilgisayar" dersi ilk kez 1998 yılında öğrencilerin bilgisayar okuryazarı olmasını sağlamak amacıyla "Temel Eğitim Programı" kapsamında yer almıştır (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü [EĞİTEK], 2001). Bu bağlamda uzun yıllar eğitim alanında BT'nin kullanımı genellikle donanım boyutunda değerlendirilmiş ve bu anlayış nedeniyle eğitimle bütünleştirilmesi ikinci planda kalmıştır (Akkoyunlu, 2004; Kazu & Yavuzalp, 2008). Ancak son yıllarda eğitimde BT'nin rolü değişmiş ve BT öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici bir araç olarak ele alınmaya başlanmıştır (Göktaş, Yıldırım & Yıldırım, 2008a).

BT'nin yaygınlaşmasının yanında İnternetin de gelişmesiyle web üzerinde bilgi kaynaklarına ulaşım kolaylaşmakta, böylelikle eğitimde bu kaynakların kullanımı aktif hale gelmektedir (Yıldırım, 2007; İşman & Dabaj, 2004; Tiemo, Bribena & Nwosu, 2011). Bu doğrultuda İnternetin kullanıcılara sunduğu pek çok hizmet, BT'nin eğitimde etkili kullanılmasına katkı sağlamaktadır (Akkoyunlu, 2002; Rogers & Finlayson, 2004). Aynı zamanda İnternet üzerinde araştırma yapmanın öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgisayar okuryazarı olma seviyelerini ve BT hakkındaki bilgi düzeylerini geliştirmelerine yardımcı olduğu bilinmektedir. Dahası İnternetin aktif olarak kullanımının, bireylere toplum içerisinde bireysel farkındalık sağlayarak kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamaktadır (Tutkun, 2011). Tüm bunlar göz önüne alındığında BT sınıflarında donanımların, öğretimsel yazılımların ve İnternetin kullanımının önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

BT'nin yazılım, donanım ve İnternet bileşenlerinin okullarda yer almasını kapsayan birçok proje yürütülmüştür. Projelerdeki temel hedefler, bilgisayarların ve İnternet bağlantısının devlet

okullarına getirilmesi üzerinde yoğunlaşmıştır (Çağıltay, Çakıroğlu, Çağıltay & Çakıroğlu, 2001). Bu doğrultuda 2002-2007 yılları arası Temel Eğitim Projesi 2. Fazı kapsamında 3000 ilköğretim okulunun 4002 sınıfına bilgisayar laboratuvarı kurulmuş, kırsal ve gecekondu bölgelerindeki 4000 ilköğretim okuluna eğitim materyalleri alınmıştır (MEB, 2007). Ayrıca son dönemlerde FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesiyle okulların donanım ve yazılım sorunları giderilerek tüm okullara çok fonksiyonlu yazıcı ve doküman kamera ile tüm sınıflara etkileşimli tahta ve kablolu İnternet bağlantısı sağlanacak, her öğretmene de dizüstü bilgisayar verilecektir. Çalışmanın var olan bu projeye destek sağlaması açısından öğretmenlerin BT'yi kullanma şekillerinin ortaya konması önemli bir noktadadır. Bu projenin etkili sonuçlar verebilmesi, öğretmenlerin BT kullanım şekilleriyle ilişkilidir. Bu nedenle çalışmanın amacı ilköğretim öğretmenlerinin derslerinde BT'yi kullanma şekillerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. İlköğretim öğretmenlerinin derslerinde hazırlık amacıyla İnterneti nasıl kullanmaktadır?
2. İlköğretim öğretmenlerinin derslerinde destek amacıyla İnterneti nasıl kullanmaktadır?
3. İlköğretim öğretmenlerinin derslerinde sıklıkla kullandıkları İnternet adresleri nelerdir?
4. İlköğretim öğretmenlerinin derslerinde sıklıkla kullandıkları donanımlar nelerdir?
5. İlköğretim öğretmenlerinin derslerinde sıklıkla kullandıkları yazılımlar nelerdir?

2. Yöntem

Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmada da ilköğretim okullarında öğretmenlerin BT'yi kullanma durumlarını açıklayabilmek için araştırma modeli kullanılmıştır

2.1.Evren ve örneklem

Türkiye'de ilköğretim okullarında görev yapan 503.328 ilköğretim öğretmeni çalışmanın evrenini oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Evren içerisinden tabakalı örnekleme yöntemiyle İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Seviye 1'e göre 39 ilde bulunan 52 ilköğretim okulundan, 1373 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. İBBS seviye 1'e göre öğretmen sayıları ‰3 orantısı ile maksimum çeşitlilikle oluşturulmuştur. Çalışmada İBBS'ye göre oluşturulan bölgelerde yer alan evren ve örneklem sayısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İBBS Seviye 1'e göre evren ve örneklemi oluşturan ilköğretim öğretmen sayıları

Bölgeler	Evren	Örneklem
İstanbul	64.266	155
Batı Marmara	18.871	88
Ege Bölgesi	63.713	178
Doğu Marmara	42.988	106
Batı Anadolu	47.018	126
Akdeniz	67.655	186
Orta Anadolu	30.856	73
Batı Karadeniz	33.579	85
Doğu Karadeniz	19.335	64
Kuzeydoğu Anadolu	21.026	79
Ortadoğu Anadolu	31.827	74
Güneydoğu Anadolu	62.194	159
Toplam	**503.328**	**1.373**

2.2. Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak, Göktaş (2006) tarafından hazırlanan, 15 adet çoktan seçmeli, 4 adet Likert tipi ve 12 adet açık uçlu maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Anketin 2005 yılında pilot çalışması yapılmış ve Cronbach alpha değeri 0.97 olarak elde edilmiştir. Ankette yer alan Likert tipi ölçekler "sürekli(5)", "sıklıkla(4)", "bazen(3)", "hiç(2)", " fikrim yok(1)" beşli dereceleme ile cevaplanmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı, belirlenen okullara T.C. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkalığı (EARGED) kanalıyla ulaştırılmıştır.

2.3. Verilerin analizi

Toplanan nicel veriler, SPSS istatistik programına aktarılmıştır. Veriler betimsel istatistiki yöntemleriyle analiz edilmiştir. Betimsel istatistiki yöntemler doğrultusunda ilköğretim okullarında öğretmenlerin BT'yi kullanma durumları ilgili maddelerin frekans, ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri belirlenmiştir.

3. Bulgular

Çalışmada, öncelikle araştırmaya temel olabilecek demografik bilgilere yer verilmiş, sonrasında elde edilen veriler araştırma soruları dikkate alınarak sırayla sunulmuştur. Bu doğrultuda katılımcıların % 56'sının bayan, %43'ünün erkek olduğu görülürken, %58'inin hizmet içi eğitim aldığı, %95'inin okulunda bilgisayar bulunduğu, %94'ünnde İnternet'e ulaşım sağladığı ve , %91'inin ise kişisel bilgisayarının bulunduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ayrıntılı bir şekilde Tablo 2'de ayrıca sunulmuştur.

Tablo 2. İlköğretim öğretmenlerinin demografik bilgileri

	f	%		*f*	%
Cinsiyet			**Okul Bilgisayarı**		
Bayan	776	56.50	Var	1298	95.2
Erkek	597	43.50	Yok	66	4.8
Hizmet içi eğitim			İnternete ulaşım		
Evet	759	58.1	Var	1189	94.5
Hayır	547	41.9	Yok	69	5.5
Hizmet öncesi eğitim			**Kişisel Bilgisayar**		
Bilgisayar dersi alan	764		Var	1248	91.4
Öğretim teknolojileri dersi alan	776		Yok	118	8.6
Üniversiteye giriş yılı			İnternete ulaşım		
1961-1980	89	6.63	Var	1150	88.9
1981-1985	126	9.38	Yok	138	10.8
1986-1990	203	15.12	**İnternet karşısında harcanan zaman**		
1991-1995	243	18.09	Hiç	62	4.6
1996-2000	289	21.52	1 saatten az	524	38.6
2001-2006	388	28.89	1_4 saat arası	692	50.9
Öğretmen olarak çalışma süresi			5_8 saat arası	70	5.2
0-4 yıl	337	24.85	9 saat üzeri	11	0.8
5-8 yıl	269	19.84	**Facebook**	708	
9-12 yıl	216	15.93	**Twiter**	85	
13-20 yıl	324	23.82			
20 yıl üstü	210	15.49			

3.1. İlköğretim öğretmenlerinin derslerinde hazırlık amacıyla İnternet kullanımları

Çalışmada katılımcıların derslerinde BT'yi kullanma şekilleri katılımcıların hazırlık ve destek amacıyla İnternetten yararlanmaları, sıklıkla kullandıkları donanım yazılım ve İnternet adresleri açısından incelenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların hazırlık amacıyla İnternetten yararlanma şekillerini belirlemek için katılımcılara birden çok seçenek sunulmuş ve sonuçlar ayrıntılı bir şekilde Tablo 3'te verilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre katılımcıların en fazla "diğer ilgili web sitelerinin içeriklerini inceleme" amacıyla İnternet'te arama yaptıkları belirlenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların derslerine hazırlık amacıyla İnternet'ten yararlanma şekilleri

Hazırlık amacıyla İnternet kullanımı	**f**
Diğer ilgili web sitelerinin içeriklerini inceleme	1045
MEB'in web sitesindeki içerikleri inceleme	880
Sosyal ağlardaki paylaşımlardan yararlanma	434
İlgili tartışma gruplarını (forumları) inceleme	351

3.2. İlköğretim öğretmenlerinin derslerinde destek amacıyla İnternet kullanımları

Çalışmada katılımcılara birden çok seçenek sunularak derslerine destek amacıyla İnternetten nasıl yararlandıkları sorulmuştur. Bu doğrultuda ilköğretim öğretmenlerinin derslerinde destek amacıyla İnternet'i kullanım şekilleri ayrıntılı bir şekilde Tablo 4'te sunulmuştur. Bu bağlamda katılımcılar en fazla "derslerime destek amaçlı web sayfası kullanma" noktasında İnternetten yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4. Katılımcıların derslerine destek amacıyla İnternet'ten yararlanma şekilleri

Destek amacıyla İnternet kullanımı	**f**
Derslerime destek amaçlı web sayfası kullanma	543
MEB'in web sitesindeki içerikleri kullanma	495
E.posta kullanma	216
Tartışma grubu (Forum) kullanma	117
Sohbet odası (Chat) kullanma	27

3.3. İlköğretim öğretmenlerinin derslerinde sıklıkla kullandıkları İnternet adresleri

Çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili en sık kullandıkları İnternet adreslerine verdikleri cevapların analizi sonucunda 93 İnternet adresi belirlenmiştir. Ancak çalışmada en sık tercih edilen 10 İnternet adresine yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilköğretim öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili en sık kullandıkları İnternet adresleri sırasıyla "www.egitimhane.com" "www.meb.gov.tr", "www.fenokulu.net" ve e-okul.meb.gov.tr olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda ayrıntılı bilgi Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İlköğretim öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili en sık kullanmış oldukları İnternet adresleri

	f		**f**
www.egitimhane.com	238	www.morpakampus.com	36
www.meb.gov.tr	190	www.mebvitamin.com.tr	28
www.fenokulu.net	57	www.turkcedersi.gen.tr	23
e-okul.meb.gov.tr	55	www.sinifogretmeniyiz.biz	20
www.memurlar.net	44	www.dindersi.com	20

3.4.İlköğretim öğretmenlerinin derslerinde sıklıkla kullandıkları donanımlar

Çalışmada yer alan ilköğretim öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları donanımlar beşli derecelendirme ölçeği ("sürekli" 5, "sıklıkla" 4, "bazen" 3, "hiç" 2, "fikrim yok" 1) ile cevaplandırılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları donanımların başında bilgisayar ($\overline{X}$ =3.90), projeksiyon cihazı ($\overline{X}$ =3.60) ve yazıcı ($\overline{X}$ =3.52) gelmektedir. Televizyon, kamera ve etkileşimli tahtanın ise derslerde çok az kullanıldığı anlaşılmaktadır. İlköğretim öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları donanımlarla ilgili ayrıntılı bilgi Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. ilköğretim öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları donanımlar

				%				
	N	$\overline{X}$	***SS***	**Sürekli**	**Sıklıkla**	**Bazen**	**Hiç**	**Fikrim yok**
Bilgisayar	1113	3.90	0.82	27.58	35.58	35.94	0.63	0.27
Projeksiyon cihazı	1011	3.60	0.89	17.61	34.72	38.08	9.40	0.20
Yazıcı	928	3.52	0.93	17.03	31.68	38.04	12.93	0.32
Tarayıcı	772	2.63	0.78	3.50	7.90	36.92	51.42	0.26
Televizyon	750	2.36	0.71	2.27	5.60	19.87	70.80	1.47
Kamera	715	2.29	0.60	1.12	2.80	21.68	72.73	1.68
Etkileşimli tahta	721	2.24	0.76	4.72	2.36	8.60	80.86	3.47

3.5. İlköğretim öğretmenlerinin derslerinde sıklıkla kullandıkları donanımlar

Çalışmada yer alan ilköğretim öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları donanımlar beşli derecelendirme ölçeği ("sürekli" 5, "sıklıkla" 4, "bazen" 3, "hiç" 2, "fikrim yok" 1) ile cevaplandırılmıştır. Çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yazılımlar Tablo 7'de sunulmuştur. Tabloda da görüldüğü gibi ilköğretim öğretmenlerin derslerinde kelime işlemci ($\overline{X}$ =4.01), İnternet tarayıcı ($\overline{X}$ =3.75) ve sunu araçlarını ($\overline{X}$ =3.53), sıklıkla kullanmaktadırlar.

Tablo 6. İlköğretim öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yazılımlar

				%				
	N	$\overline{X}$	***SS***	**Sürekli**	**Sıklıkla**	**Bazen**	**Hiç**	**Fikrim yok**
Kelime İşlemci	1053	4.01	0.97	37.70	34.95	19.28	7.03	1.04
İnternet Tarayıcı	925	3.75	1.11	32.22	29.51	21.62	14.81	1.84
Sunum Yazılımı	1032	3.53	0.91	16.38	31.98	40.70	10.08	0.87
Elektronik Posta	922	3.40	1.11	21.91	22.67	29.93	24.40	1.08
Elektronik Tablolama	955	3.34	0.97	15.08	23.77	41.99	18.22	0.94
İşletim Sistemleri	839	3.13	1.20	17.52	22.05	21.45	33.85	5.13
Eğitsel Oyunlar	957	3.11	0.87	6.90	20.90	50.89	19.23	2.09
Animasyon Programları	883	2.75	0.91	4.30	14.72	37.37	39.18	4.42
Çizim ve Grafik Programları	844	2.54	0.83	2.96	7.23	36.73	47.27	5.81
Referans Yazılımları	800	2.45	0.87	2.75	8.75	27.88	52.00	8.63
Benzetim Programları	821	2.42	0.78	1.83	6.33	29.72	55.79	6.33
Tartışma Grubu	830	2.41	0.74	1.81	6.14	26.99	61.20	3.86
İnternet Programcılığı	803	2.41	0.85	3.36	6.97	23.91	58.41	7.35
İnternet Yayıncılığı	813	2.29	0.81	2.21	6.77	17.59	64.58	8.86

Veritabanı	781	2.24	0.76	2.18	4.35	17.67	67.22	8.58
Öğretim Yazılımları	800	2.24	0.80	2.25	4.88	18.50	63.25	11.13
Sohbet Odası	823	2.23	0.63	1.46	3.04	16.28	75.70	3.52
Masaüstü Yayıncılık	799	2.22	0.80	1.88	5.63	16.90	63.70	11.89
Video Konferans	812	2.16	0.56	0.74	1.60	15.64	76.85	5.17
Öğretim Yönetim Sistemi	793	2.11	0.73	1.77	3.03	13.24	68.85	13.11
Programlama Dilleri	780	2.07	0.64	0.90	2.05	12.69	71.79	12.56
Yazarlık Dilleri	785	1.99	0.55	0.13	1.40	9.55	74.78	14.14

4. Tartışma ve Sonuç

Çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde BT'yi kullanma şekilleri; hazırlık ve destek amacıyla İnternetten yararlanmaları, sıklıkla kullandıkları donanım yazılım ve İnternet adresleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu yönde katılımcılar derslerinde İnterneti hazırlık ve destek amacıyla diğer ilgili web sitelerinin ve MEB'in web sitesindeki içerikleri inceledikleri ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin dersleriyle ilgili sıklıkla kullandıkları internet adreslerinde de www.egitimhane.com ve www.meb.gov.tr öne çıkmaktadır. Diğer adresler ise branşlara göre değiştiği için alt sıralarda yer almıştır. Ayrıca sosyal ağlardaki paylaşımlarda yadsınamayacak düzeyde katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Tiemo, Bribena ve Nwosu (2011) İnternetin deneyimlerin paylaşılması ve tartışılması yönünde önemli bilgi kaynakları sunduğunu ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak sosyal ağlar ise deneyimlerin tartışılması ve paylaşılması noktasında önemli bir işleve sahiptir.

Katılımcılar derslerinde, bilgisayar, projeksiyon cihazı ve yazıcıyı sıklıkla, tarayıcıyı ise bazen kullanmakta, televizyon, kamera ve etkileşimli tahtayı da nerdeyse hiç kullanmamaktadırlar. Bilgisayar ve projeksiyon cihazlarının sıklıkla kullanılması, biri olmadan diğerinin işlevinin etkili kullanılamamasından kaynaklanabilir. Birçok çalışmada da bilgisayarın ve projeksiyon cihazının derslerde kullanılan donanımların başında geldiği görülmektedir (Adıgüzel, 2010; MEB, 2007). Ayrıca yazıcı ve tarayıcının kullanılması dijital ortamdaki dokümanların basılı hale getirilmesini veya basılı dokümanların dijital ortama aktarılmasında önemli bir işleve sahiptir. Ancak etkileşimli tahtanın kullanımına bakıldığında sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa FATİH projesi ile dersliklerde etkileşimli tahtanın yerleştirileceği (MEB, 2011) düşünülürse bu donanımların kullanımı hakkında eğitim vermeden bunları sınıflara dağıtmanın ülkenin ekonomik kaynaklarının yanlış kullanılmasına sebep olabilir.

Katılımcılar derslerinde kelime işlemci programları, İnternet tarayıcıları, sunu programları ve elektronik postaları sıklıkla kullanılmaktadır. Derslerde kelime işlemci programları, İnternet tarayıcıları, sunu programları ve elektronik postaların sıklıkla kullanılması bu programların, bilgisayar kullanımının temel fonksiyonlarını içermesinden kaynaklanabilir. Aynı zamanda eğitim fakültelerinin de yeniden yapılandırılması ile 1998 yılında tüm öğretmen yetiştirme programlarına "Bilgisayar" ve "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" dersi zorunlu olarak konulmuştur (Göktaş, Yıldırım & Yıldırım, 2008b). Özellikle bilgisayar derslerinde "office" programlarının anlatıldığı düşünülürse bu sonuç hiçte şaşırtıcı değildir. Diğer yandan elektronik tablolama programı, işletim sistemleri, eğitsel oyunlar ve animasyon programlarını bazen kullanılmakta, diğer yazılımları ise neredeyse hiç kullanılmamaktadır. Çalışmada eğitsel oyun ve yazılımların kullanılmasına rağmen Kazu ve Yavuzalp (2008) MEB tarafından BT sınıflarına birçok öğretim yazılımının gönderildiğini belirtmiş ancak bu yazılımların gerekli şekilde kullanılmadığını vurgulamıştır.

Kaynaklar

Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 1-17.

Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin İnternet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 1-8

Akkoyunlu, B. (2004). Bilgisayar ortamında öğretim. (F. Odabaşı. Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* (ss.105-124). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay, N., & Çakırogğu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 19-28.

Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü [EĞİTEK]. (2001). *Bakanlığımızca bilgisayar laboratuarı kurulan okullarda görev yapan müdür, müdür yardımcıları, formatör öğretmenler, bilgisayar öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin bilgisayar laboratuarına ilişkin görev talimatı.* Ankara, MEB. Online: http://akdagmadeni.meb.gov.tr/uploadfile/bilisim-/2001-53_sayili_genelge.doc adresinden 29 Mart 2009 tarihinde erişilmiştir.

Göktaş, Y., Yıldırım, Z., & Yıldırım, S. (2008a). The keys for ICT integration in K-12 education: Teachers' perceptions and usage. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 127–139.

Göktaş, Y., Yıldırım, Z., & Yıldırım, S. (2008b). A review of ICT related courses in preservice teacher education programs. *Asia Pacific Education Review, 9*(2), 168-179.

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Education Technology Research Development, 55*, 223–252.

İşman, A., & Dabaj, F. (2004). Attitudes of students towards İnternet. *Turkish Online Journal of Distance Education, 5*(4).

Kazu, İ. Y., & Yavuzalp, N. (2008). Öğretim yaz ılımlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 110-126.

La Velle, L., & Nichol, J. (2000). Editorial: Intelligent information and communications technology for education and training in the 21st century. *British Journal of Educational Technology, 31*(2), 99-107.

Lever-Duffy, J., McDonald, J., & Mizell, A. (2003). *Teaching and learning with technology*. Boston: Pearson Education.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *Temel eğitim projesi II. fazı BT entegrasyonu temel araştırması*. Ankara: Bilgitek Eğitim Danişmanlik ve Taahhüt A.Ş.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). *Milli eğitim istatistikleri* 2010-2011.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011a). *Milli eğitim bakanlığı fırsatları arttırma teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH)*. Online: http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/projehakkinda.php adresinden 11 Mart 2011 tarihinde erişilmiştir.

Rakes, G. C., Fields, V. S., & Cox, K. E. (2006). The influence of teachers' technology use on instructional practices. *Journal of Research on Technology in Education, 38*(4), 411-426.

Rogers, L., & Finlayson, H. (2004). Developing successful pedagogy with information and communications technology: How are science teachers meeting the challenge? *Technology Pedagogy and Education, 13*(3), 287–305.

Tiemo, P. A. Bribena, E., & Nwosu, O. (2011). Internet usage and regulations in Niger Delta University libraries. *An International Electronic Journal.* Online: http://www.iclc.us/cliej/cl31TBN.pd adresinden 6 Mart tarihinde erişilmiştir.

Tondeur, J., Braak, J., & Martin, V. (2007). Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology, 38*(6), 962–976.

Tutkun, Ö. F. (2011). İnternet access, use and sharing levels among students during the teaching-learning process. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10*(3), 152-160.

Yıldırım, S. (2007). Current utilization of ICT in Turkish basic education schools: A review of teacher's ICT use and barriers to integration. *International Journal of Instructional Media. 34*(2), 171-186.

FEN EĞİTİMİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMI

Merve POLAT
Celal Bayar Üniversitesi, Demirci Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, MANİSA
polat.merve@gmail.com
, Tahir TÜRKOĞLU
Celal Bayar Üniversitesi, Demirci Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, MANİSA
, tahirturkoglu_8787@hotmail.com

ÖZET

İlerleyen teknolojiye paralel olarak bilginin yayılması da hızlı olmaktadır. Bu nedenle öğretim programlarının ve materyallerinin de sürekli yenilenmesi ve güncellenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Akıllı tahtalar eğitim teknoloji dünyasında büyük gelişme gösteren yeni bir kavramdır. Binlerce yıldır öğrenci-öğretmen-okul üçgeni içinde varlığını sürdüren eğitim-öğretim akıllı tahtaların yaşamımıza katılmasıyla çok yönlü olarak bilgi akışını gerçekleştirecektir.

Akıllı tahtalar, ses ve animasyonlarla desteklenmiş görsel materyaller sunmanızı sağlayarak, daha kalıcı bir öğrenme sağlamaktadır. Öğrenmenin görerek ve işiterek daha kalıcı olduğu düşünülürse, akıllı tahtaların ne kadar önemli bir araç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Eğitim sistemleri, teknolojik gelişmeler doğrultusunda yeni programlar, yeni materyaller hazırlama gereği duymaktadırlar. Eğitim teknolojilerinin Fen ve Teknoloji derslerinde kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin fen bilimlerine karşı olumlu tutum sergilemeye başladıkları tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, akıllı tahtanın kavramı, gelişimi, eğitim sistemine etkileri, avantajları ve dezavantajları, fen eğitiminde akıllı tahtanın yeri, Türkiye'deki ve Dünya'daki akıllı tahta uygulamalarına yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Akıllı Tahta, Fen ve Teknoloji, Yeni Teknolojiler*

USAGE OF SMART BOARD IN SCIENCE EDUCATION

ABSTRACT

Dissemination of knowledge is quite rapid with paralleling onward technology. Hence, it is appeared that education programs and materials should be also renovated and updated continuously. Smart boards are a new concept showing high growings in the science education world. Education and teaching which were formed for thousands years in the student-teacher-school triangle, will realize the versatile knowledge flow after joining of smart boards to our life.

Smart boards provide more permanent learning supporting with visual materials such as sounds and animations. They are really crucial tool if it is thought that the learning is much more consistent by seeing and hearing.

Education systems need new programs and new materials on the way of technologic developments. It has been appeared that students start to keep positive attitude towards to the science education by using education technologies in the science lessons.

Concept, evolution, effects to education system, advantages and disadvantages, place in science education, usages in Turkey and in the world of smart board have been mentioned in this study.

Keywords: *Smart Board, Science and Technology, New Technologies*

1. GİRİŞ

İnsanoğlu, yaşamının birçok alanında olduğu gibi, eğitimde de daima daha iyiyi aramaktadır. Koşullardan memnun olmama, onları geliştirip, iyileştirerek değiştirmeyi gerekli kılar. İyileştirme için yapılacak araştırma, değişimlerin hissedildiği bir süreci kapsar. Eğitimde, böyle bir süreç içerisinde teknolojiye ihtiyaç duyulması olağandır (Alkan, 1994). Eğitim, hem beceri kazandırılan hem de bilgi aktarılan bir süreçtir ve bu süreçte bilginin dağıtımı temel olmaktadır. Bu nedenle eğitim, bilgiyi etkileyen her teknolojiye kapısını açmak zorundadır (Akkoyunlu, 1998).

Eğitim teknolojilerinde yaşanan bu tür gelişmelerin ve değişmelerin sonucu olarak nitelik ve nicelik açısından daha gelişmiş öğretim araçlarının kullanımı, dersin işlenişi ve eğitimin genel ve özel hedeflerine ulaşılması açısından birçok fayda sağlamaktadır (Kazu ve Yeşilyurt, 2008).

Okullarda çok araç-gereçli öğrenme ve öğretme ortamları oluşturulmaya başlanıldığında, sınıflara ilk olarak tepegöz projektörü girmeye başlamıştır. Tepegöz projektörünü; videokaset kaydedicileri, televizyon setleri ve hesap makineleri takip etmiştir (Robinson, 2004).

İnteraktif tahta veya elektronik tahta olarak ta isimlendirilen akıllı tahta son yıllarda eğitimcilerin oldukça dikkatini çekmeyi başarmıştır. Ülkemizde adı akıllı tahta olarak bilinen literatürde adı ***interactive whiteboard, smartboard*** **veya** ***electronic board*** olarak da geçen bu teknoloji, bilgisayar ve projeksiyon bağlantısı ile çalışan dokunmaya duyarlı bir ekrandır (Shenton and Pagett, 2007).

Akıllı tahtalar, eğitim teknolojisi dünyasında son yıllarda büyük gelişme gösteren yeni bir kavram olup, uzaktan eğitim ya da uzaktan bilgiye ulaşmada etkin çözümlerden biridir**.** Bazı eğitim kurumlarımız, dünyadaki tüm gelişmeleri olduğu kadar gelişen teknolojiyi de yakından takip etmek,

daha hızlı ve pratik eğitim sağlamak amacıyla; bilgisayar sistemi ile donatılmış akıllı tahtalar ile eğitimlerini sürdürmeye özen göstermektedirler (Ekici, 2008).

Akıllı tahta, sıradan bir beyaz tahtanın, bir projektör perdesinin, bir elektronik kopya tahtasının mouse veya klavye kullanmadan bilgisayardaki görüntüsünün sadece tahtanın yüzeyine dokunarak kontrol edilebilindiği, sanki bilgisayarlı projektör perdesi gibi özellikler gösteren dokunmaya duyarlı bir görüntü panelidir (Kennewell and Morgan, 2003).

Akıllı tahta, öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkililik, motivasyon, bütünlük, devamlılık, yararlılık, çok yönlü kullanım, yüksek hız, güvenirlilik, karşılıklı etkileşim gibi üstün niteliklere sahip olması nedeniyle eğitim ortamında kullanılabilecek en etkili eğitim araçlarından biridir (Painter ve diğ., 2005).

Akıllı tahtalar, ses ve animasyonlarla desteklenmiş görsel materyaller sunmanızı sağlayarak, daha kalıcı bir öğrenme ve hatırlama sağlamaktadırlar. Öğrenmenin görerek ve işiterek daha kalıcı olduğu düşünülürse, akıllı tahtaların ne kadar önemli bir araç olduğu ortaya çıkmaktadır (Ekici, 2008).

Akıllı tahtanın en önemli kullanım alanları arasında; başka programlardan ya da resimlerden görüntü yakalayabilme, uzun bir metinde önemli noktaların altını çizme ve rengini değiştirme gibi yöntemlerle belirgin hale getirerek önemini vurgulayabilme; çizilenleri saklayıp gerektiğinde yeniden kullanabilme; ek açıklamalar ve değişiklik yapabilme; diğer bir sayfa ya da web sitesine bağlantı kurabilme sayılabilir (Beauchamp and Parkinson, 2005).

1.1. Akıllı Tahtanın Gelişimi

Bilgisayarların eğitim ortamlarına girmesinden bu yana sınıflarımıza giren teknolojilerdeki gelişmeler hız kesmeden devam etmektedir. Son yıllarda bu yeniliklere bir yenisi daha eklenmiştir. Bu yeni teknoloji, dünyada, “interactive whiteboard”, “electronic whiteboard” gibi isimlerle ya da kimi markaların adları ile (Smartboard, Promethean gibi) tanınan, ülkemizde ise “akıllı tahta” olarak bilinen araçtır (Tataroğlu, 2009).

İlk defa 1986’da Kanada’da bulunan Smart Technologies Firması tarafından geliştirilmiş olan akıllı tahtanın farklı markalara ait olanları da benzer özellikler taşır (Weimer, 2001). İlk kullanımı, özel şirketler için iyi bir uzaktan görüşme aracı olmuştur (Bell, 2002). Akıllı tahtalar, iş dünyasında çoğunlukla toplantı odalarında ve bireysel ofislerde kullanılmaktadır. Toplantı odalarında üzerinde çizim yapmak, çalışılan projeler üzerinde tartışmak ve yorum yapmak, video-konferans gerçekleştirmek amaçlı kullanılmaktadır. Akıllı tahta ile sunulan projeler herkes tarafından rahatlıkla görülebilmekte ve çalışanlar projeye dikkatlerini verebilmektedir. Ayrıca farklı yerlerde bulunan şirketlerdeki çalışanlarda, akıllı tahta üzerinden internete bağlanarak ortak proje geliştirebilmektedirler

(Greiffenhagen, 2002). 1990'lı yıllarda ise okullarda kullanılmaya başlanmıştır (Beeland, 2002). Eğitimciler, akıllı tahtanın toplantılarda ve sunumlarda bir eğitim aracı olarak kullanılabileceğini kabul etmişlerdir. Eğitim alanında akıllı tahtalar özellikle Amerika ve İngiltere'de büyük oranda kullanılmaktadır (Gillen ve diğ., 2006). İngiltere'de ki okullarda 2002 yılında 27000 akıllı tahta bulunurken, 2004 yılında bu sayının 57000'e çıktığı görülmüştür (Beauchamp and Parkinson, 2005).

Türkiye'de ise; Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2002 yılında başlattığı ve hala devam eden Dünya Bankası destekli Eğitim Çerçevesi Projesinin 2.Faz kapsamındaki okullarda oluşturduğu BT sınıflarına akıllı tahtayı dahil etmesiyle, akıllı tahta yaygınlık göstermiştir (Altınçelik, 2009).

1.2. Akıllı Tahtanın Eğitim Sistemine Etkileri

Günümüzün öğrencileri, iletişimin hızlı olduğu, yeni teknolojilerin hızla ortaya çıkıp, daha ileri teknolojilere aynı hızla yerini bırakıp kaybolduğu, birçok şeyin uzaktan kontrol edilebildiği bir dünyada yetişiyorlar. Okulların ve kurumların, hızla gelişen teknolojiyi, öğrencilerine ve çalışanlarına, yüksek eğitim ve öğretim standartlarını sürekli sağlamaları çok önemlidir (Ekici, 2008).

Teknoloji, bilgisayarlar ve iletişimdeki yeni gelişmeler; eğitim ve öğretim anlayışında değişimlere neden olmuş ve günümüz öğretiminde yeni teknik ve yöntemlerin kullanımını da beraberinde getirmiştir. İçinde bulunduğumuz "Bilgi Çağı"nda bilgisayarlar, multimedya, ses, görüntü, animasyon, internet ve gelişen internet teknolojileri gibi yeni kavram ve teknolojiler, eğitim ve öğretimde yerini almıştır (Alakoç, 2003). Üniversitelerimiz ve okullarımıza, akıllı tahta kullanımını derslere entegre etmek, teknolojik yönden eğitime kazandırabileceğimiz bir hizmettir. Akıllı tahta, teknolojinin eğitim alanındaki kullanımının son örneğidir. Akıllı tahta sistemi, bilgisayara bağlanarak hem görsel hem de dokunsal kullanımını sayesinde, derslerin öğrencilerin hafızalarında daha kalıcı olarak yer alması sağlayan, teknolojik bir gelişmedir (Cogill, 2002).

Akıllı tahtanın eğitim sistemine olumlu etkileri üç ana başlık altında tanımlanmıştır; öğrenme kaynakları ve bilginin sunumu, kavram ve fikirlerin açıklanması, etkileşim ve etkinliklerin kolaylaşmasıdır (Levy, 2002). Akıllı tahtalar, etkileşim için güçlü bir araçtır. Kullanıcılar, üzerine yazabilir, üzerindeki değişiklikler saklanabilir. Yüksek görsel etkiye sahiptir, çok sayıda kaynağın ulaşılabilir olmasını sağlar, tartışmayı ve interaktif öğrenmeyi destekler (BECTA, 2006). Öğretmenin öğrencilerle daha çok göz teması kurmasını sağlayarak, sınıf kontrolünü kolaylaştırır (Beauchamp, 2004), öğrenmeyi eğlenceli hale getirir, derse katılımı artırır, ortamı zenginleştirir. (Cogill, 2001).

1.3. Akıllı Tahtanın Avantajları ve Dezavantajları

Akıllı tahtaların sunduğu modern eğitim imkanları sayesinde her geçen gün daha başarılı bir nesil yetiştirilebilir. Aşağıda akıllı tahtaların sağladığı avantajlar yer almaktadır:

- Ders anlatımı sırasında not tutmaya gerek kalmadığı için, öğrencinin ve öğretmenin zamandan tasarruf sağlaması,
- Tebeşir ve ispirtolu kalem (board marker) gibi zararlı maddeler içeren ve enfeksiyona neden olan ürünlerin kalkmasıyla daha hijyenik ve sağlıklı bir ortamda ders yapma imkanının olması,
- Mevcut şablonları kullanarak ya da yeni şablonlar oluşturarak (örn: çizim, şekil, şema vs.) her defasında tekrar tekrar aynı şekil ve şemaları çizmekten kurtulması,
- Akıllı tahtada işlenen derslerin bilgisayara kaydedilebilmesi ve ders notu olarak çoğaltılabilmesi,
- Derse katılmayan öğrencilere, konularının takibinin sağlanması,
- Öğrencilerin derse daha dikkatli ve istekli katılımının sağlanması,
- Öğretmen ve öğrenci için derslerin daha zevkli hale gelmesi,
- Farklı sınıf ve okulların internet üzerinden aynı anda birlikte ders işleyebilme imkânının olması (Ekici, 2008).

Akıllı tahtaların kullanılması sonucu ortaya çıkan dezavantajlar :

- Pahalı bir uygulama olması,
- Teknolojiyi iyi kullanabilen yetişmiş eğitmen sıkıntısının olması,
- Geleneksel sınıf ortamlarının mimari yapısının, akıllı tahta uygulamalarına uygun olmayışı,
- Akıllı tahtayı kullanan bireylerin radyasyona maruz kalmalarıdır (Tuncay, 2006).
- Akıllı tahtanın da diğer teknolojik araçlar gibi teknik problemler yaratması, dersin ortasında açılıp kapanmasının beklenmesidir (Tataroğlu, 2009).

1.4. Fen Eğitiminde Akıllı Tahtanın Yeri

Öğretim sürecinde yeni teknolojilerin kullanımı tüm okul türleri ve sınıf seviyeleri için önemli olmakla birlikte özellikle Fen ve Teknoloji dersleri için ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında bilgisayar ile diğer bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme ve öğretme sürecinde kullanımının öğretmen ve öğrenciler için sunduğu fırsatlar belirtilmekte ve bu teknolojilerden faydalanılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2004).

Bununla birlikte Fen ve Teknoloji dersinin içeriğine bağlı olarak yeni teknolojilerden beklentiler oldukça fazladır. Fen ve Teknoloji dersinde çok sayıda soyut, karmaşık ve dinamik yapıya sahip konu yer almaktadır. Bu tür konularda öğrencilerin bilgi kazanımı ve bilgilerin transferinde güçlüklerle karşılaşılırken öğretmenler de konuların öğrencilere anlaşılır biçimde aktarılmasında

sorunlar yaşamaktadır. Bu nedenle İlköğretim I. ve II. kademe Fen ve Teknoloji derslerinde yer alan konuların aktarılmasında yeni teknolojiler çeşitli imkânlar sunmaktadır. Ses, resim, grafik, animasyon, benzetim gibi çeşitli materyallerin tek tek veya bir arada kullanılması ile öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edilebilmektedir. Bu durum; konuların aktarılması ve anlaşılır olmasına önemli ölçüde yardımcı olmaktadır. Bunun dışında ders kitaplarındaki konulara paralel olarak hazırlanmış alıştırma ve uygulama CD'leri, dijital çalışma yaprakları, internet ortamında yer alan çeşitli kaynaklar ve farklı okullardaki hatta farklı ülkelerdeki meslektaşlarla bilgi değişiminin gerçekleştirildiği internet platformları yeni teknolojilerin sunduğu olanakların bir kısmını oluşturmaktadır.

Fen ve Teknoloji dersleri içeriği gereği günlük hayatla iç içedir. Öğrenciler ders esnasında öğrendiği kavramları günlük hayatta karşılaşabileceği bir sorunu çözmede, çeşitli olayları açıklamada kullanacaklardır. Öğrencilerin dersi daha çok sevmesi, kavramları daha zevkli ve kolay öğrenebilmesi için kullanılan araç ve gereçlerin önemi büyüktür. Bu açıdan, akıllı tahta kullanımı öğrencinin Fen'e karşı motivasyonunu arttırmada önemli bir yere sahiptir (Zengin ve diğ., 2011).

Fen ve Teknoloji öğretiminde yeni teknolojilerin belirtilen avantajlarından yararlanılmasında, öğretmenler anahtar rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilere yeni teknolojilerle bütünleşik zengin öğrenme ortamları sunabilmesi, okulların yeni teknolojiler bakımından donanımı, öğretmenlerin bu teknolojileri öğrenme ortamına entegre etmesi için gerekli bilgi, beceri ve yeterliliğe sahip olmaları oldukça önemlidir (Kahyaoğlu, 2011).

1.5. Türkiye'de ve Dünya'da Akıllı Sınıf Uygulamaları

Eğitimin teknoloji ile ilişkisi incelendiğinde teknolojik gelişmelerin hızı ve yönetimi eğitimin bu hıza ayak uydurmak zorunda olduğu; buna bağlı olarak eğitimde materyal kullanımı ve bunun teknolojiyle desteklenmesinin de gerekliliği daha iyi anlaşılmıştır. Eğitim ve öğretim ortamında öğrenciye bilgi aktarılırken kullanılan tüm materyaller ve uygulanan tüm yöntemler zaman ve amaç ile uyumlu olmalıdır. Öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalara göre öğrenmelerin çoğu görsel betimlemeler yolu ile gerçekleşmektedir (Seferoğlu, 2006). Buna göre eğitimde kullanılan görsel materyallerden birisi olan akıllı tahta 1997 yılından itibaren yaygın olarak kullanılmaktadır. Dünya'da akıllı tahta uygulamaları ilk kez McGill Üniversitesi (Kanada), Chicago Üniversitesi, Ohio-State Üniversitesi (ABD) ve Japonya'da olmuştur. (Akdemir, 2009).

İngiltere, Amerika, Avustralya, gibi çeşitli ülkelerin bütçelerinde akıllı tahtaya büyük oranlarda yatırım yaptıkları belirlenmiştir. Örneğin dünyada akıllı tahta uygulamasına ilk geçen ülke olan İngiltere'de 2008 yılında yapılan bir araştırmada ilköğretimlerin tamamının ve orta dereceli okulların da %98'inin akıllı tahtayı kullandığı tespit edilmiştir (Lai, 2010; Holmes, 2009; Torff, and Tirotta, 2010).

Türkiye'de ise ilk akıllı tahta uygulamaları Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve 18 Mart Üniversite'lerinde gerçekleştirilmiştir (Akdemir, 2009). Ayrıca, özel okullar, dershanelerin büyük bir kısmı akıllı tahta teknolojisini sınıflarında kullanmaktadır. Devlet okullarında ise akıllı tahta kullanımında bir artış gözlenmektedir (Akçayır, 2011).

Milli Eğitim Bakanı akıllı tahtalar hakkında,"öğretmeyi ve öğrenmeyi zevkli hale getiren akıllı tahta teknolojisinin eğitimde kullanılmasının henüz çok yeni olduğunu belirterek, önümüzdeki dönemde akıllı tahtalardan daha çok yararlanılacağını" kaydetmiştir (MEB, 2010). Ayrıca F@tih projesi kapsamında 2010 yılı itibariyle, 40 bin okula akıllı tahta ve projeksiyon cihazı dağıtılacağını belirtmiştir (Akçayır, 2011). Dünya genelinde 1997'den itibaren yaygın olarak kullanılan, Türkiye'de ise son iki yıldır yaygın bir şekilde kullanılmakta olan akıllı tahtalar, ülkemiz için oldukça yenidir (Akdemir, 2009).

Ülkemizde bilgi ve iletişim teknolojilerine ayrılan bütçe Avrupa'nın ve Orta Asya'nın gerisindedir. Fakat bu oran gelişmekte olan ülkelerden daha yüksektir (Tezci, 2009).

1.6. Sonuçlar ve Öneriler

Eğitim ortamını zenginleştirmesi ve dersin etkinliğini arttırması açısından, çok büyük fayda sağlayan akıllı tahtaların, öğretmen, öğrenci ve eğitim yöneticisine sağladığı büyük kolaylıklar vardır. Ancak, bu kolaylıklardan etkin bir biçimde faydalanabilmek için:

1. Öğretmenlerin bu teknolojinin nasıl kullanılacağı hakkında bilgilendirilmesi,

2. Öğrencilerin ve eğitim yöneticilerinin bilgilendirilmesi,

3. Eğitim yöneticilerinin, bu teknolojiye karşı yaklaşımlarının, maddi bir yükten çok, uzun vadede eğitim kalitesini arttıracak bir teknoloji olarak benimsemesi,

4. Gerekli teknik desteğin sağlanması gerekmektedir.

Tüm bu şartlar sağlandığı takdirde, yeni bir teknoloji olan akıllı tahtaların, eğitime katkısının önemli derecede olacağı düşünülmektedir (Adıgüzel ve diğ., 2011).

KAYNAKLAR

Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır H. (2011). *Akıllı Tahtalar ve Öğretim Uygulamaları.* Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 8 (15), 457- 471.

Akçayır, M. (2011). *Akıllı Tahta Kullanılarak İşlenen Matematik Dersinin Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Başarı, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akdemir, E. (2009). *Akıllı Tahta Uygulamalarının Öğrencilerin Coğrafya Ders Başarıları Üzerine Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Akkoyunlu, B. ve Özer, B. (Edi.). (1998). Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler, Ünite 1-10, s:7 Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1021. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 564. Eskişehir.

Alakoç, Z. (2003). *Matematik Öğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları.* The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2 (7), 43- 49.

Alkan, C. (1994). Eğitim Teknolojisi. Anadolu Üniversitesi: ETAM A.Ş.

Altınçelik , B. (2009). *İlköğretim Düzeyinde Öğrenmede Kalıcılığı ve Motivasyonu Sağlaması Yönünden Akıllı Tahtaya İlişkin Öğretmen Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Beauchamp, G. (2004). *Teacher Use of the Interactive Whiteboard in Primary Schools:Towards an Effective Transition Framework Technology*. Pedagogy and Education, Vol:13, Number:3.

Beauchamp, G., and Parkinson, J. (2005). *Beyond the 'Wow' Factor: Developing Interactivity with the Interactive Whiteboard*. School Science Review, 86 (316), 97- 103.

BECTA, (2006). Teaching Interactively with Electronic Whiteboards in the Primary Phase. from http://publications. becta.org.uk/download.cfm?resID=25918 (08/04/2012).

Beeland, W. D. (2002). Student Engagement, Visual Learning and Technology: Can Interactive Whiteboards Help? http://chiron.valdosta.edu/are/Artmanscrpt/vol1no1/beeland_am.pdf (08/04/2012).

Bell, M. A. (1998). *"Teachers' Perceptions Regarding the Use of the Interactive Electronic Whiteboard in Instruction"*. from Baylor University.

Cogill, J. (2001). What Are the Effects on Teaching with an Interactive Whiteboard in a Primary School? from http://juliecogill.com/html/thesis papers.html (08/04/2012).

Cogill, J. (Virtual Learning, 2002). *"How is Interactive Whiteboard Being Used in the Primary School and How Does This Affect the Teachers and Teaching?"*.
http://www.activewhiteboards.co.uk/IFS_Interactive_whiteboards_in_the_primary_school.pdf (08/04/2012).

Gillen, J., Staarman, J. K., Littleton, K., Mercer N. and Twiner, A. (2007). *"A Learning Revolution"? Investigating Pedagogic Practices Around Interactive Whiteboards in British Primary Classrooms"*. Learning, Media and Technology. 32 (3), 243-256.

Greiffenhagen, C. (2002). *Out of the Office into the School: Electronic Whiteboards for Education,* http://web.comlab.ox.ac.uk/oucl/work/christian.greiffenhagen/pub/boards/ (06/04/2012).

Holmes, K. (2009). *Planning to Teach with Digital Tools: Introducing the İnteractive Whiteboard to Pre-Service Secondary Mathematics Teacher*. Australasian Journal of Educational Technology, 25 (3), 351-365.

Ekici, F. (2008). *Akıllı Tahta Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kahyaoğlu M. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yeni Teknolojileri Kullanmaya Yönelik Görüşleri.* Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası E-Dergi. 1 (1), 79-96.

Kazu, H., ve Yeşilyurt, E. (2008). *Öğretmenlerin Öğretim Araç-Gereçlerini Kullanım Amaçları.* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18 (2), 175-188.

Kennewell, S. and Morgan, A. (2003). *Student Teachers' Experiences and Attitudes Towards Using Interactive Whiteboards in The Teaching and Learning of Young Children*. Proceedings of Young Children And Learning Technologies Conference. Sydney : International Federation for Information Processing.

Lai, H. J. (2010). *Secondary School Teachers' Perceptions of Interactive Whiteboard Training Workshops: A Case Study From Taiwan*. Educational Technology, 26 (4), 511-522.

Levy, P. (2002). *Interactive Whiteboards in Learning and Teaching in Two Sheffield Schools: A Developmental Study*. Department of Information Studies (DIS), University of Sheffield. http://dis.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards.htm (06/04/2012).

MEB (2004). Fen ve Teknoloji İlköğretim Programı. Ankara.

MEB (2010). Akıllı tahta toplantısı http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=7464. (08/04/2012).

Painter, D. D., Whiting, E., Wolters, B. and Park, D. (2005). *"The Use of an Interactive Whiteboard in Promoting Interactive Teaching and Learning"*. Virginia Society for Technology in Education Spring/Summer. 19 (2), 31- 40.

Robinson, M. C. (2004). *The Impact of The Interactive Electronic Whiteboard on Student Achievement in Middle School Mathematic*. Yüksek Lisans Tezi, The Florida State University Collage of Education. http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-06222004-222734/ (04/04/2012).

Shenton, A. and Pagett, L. (2007). *From 'Bored' to Screen: The Use of The Interactive Whiteboard for Literacy in Six Primary Classrooms in England*. Literacy. 41 (3), 129-136.

Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım.,* Pegema Yayıncılık, Ankara.

Sevindik, T. (2006). *Akıllı Sınıfların Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Tataroğlu, B. (2009). *Matematik Öğretiminde Akıllı Tahta Kullanımının 10.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Matematik Dersine Karşı Tutumları ve Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tezci, E. (2009). *Teachers' Effect on ICT Use in Education. The Turkey Sample*. Procedia Social and Behavioral Sciences (World Conference on Educational Sciences). 1, 1285-1294.

Torff, B. and Tirotta, R. (2010). *Interactive Whiteboards Produce Small Gains in Elementary Students' Self-Reported Motivation in Mathematic.,* Computers & Education. 54, 379-383.

Weimer, M. (2001). "*The Influence of Technology Such As a Smart Board Interactive Whiteboard on Student Motivation in the Classroom".* West Nobel Middle School. Ligonier, Indiana. Page 16.

Zengin F. K., Kırılmazkaya G. ve Keçeci G. (2011). *Akıllı Tahta Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarı Ve Tutuma Etkisi.* 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇEMLERİ İLE ÇEVRİM İÇİ ÖĞRENME SİSTEMLERİ KABUL DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ar. Gör. Selda Kayak

Yıldız Teknik Üniversitesi BÖTE Bölümü

skayak@yildiz.edu.tr

Ar. Gör. Dr. Elif Kır

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

ekir@yildiz.edu.tr

Uzaktan eğitim son yıllarda öğretimde sıkça kullanılan bir uygulama alanıdır. Artan eğitim ihtiyacı, zaman kısıtlamaları ve coğrafi engeller uzaktan eğitime olan ihtiyacı her geçen gün arttırmaktadır. Gelişen bilgi iletişim teknolojileri sayesinde öğretim zamana ve mekâna yayılabilmektedir.

Ancak öğrencilerin bu tür uygulamalarda çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyinin ve öğrencilerin öğrenme biçemlerinin ne olduğu göz ardı edilmektedir. Bu nedenle öğrenme biçemleri ile çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi arasındaki ilişkinin araştırılması uzaktan eğitimin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için önem taşımaktadır.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme biçemleri Şimşek (2002) tarafından geliştirilen 'Öğrenme Biçemleri Envanteri' kullanılarak, teknoloji kabul düzeyleri ise Ilgaz (2008) tarafından geliştirilen 'Çevrim İçi Öğrenme Sistemleri Kabul Ölçeği' kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğrencilerin öğrenme biçemleri ve çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyleri cinsiyetlerine göre tespit edilmiş, daha sonra da öğrenme biçemleri ile çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğrenme biçemi, çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi, uzaktan eğitim.

GİRİŞ

Türkiye'de de bilgi teknolojilerinin bireysel ve kurumsal düzeyde yaygın olarak kullanılması ile birlikte, eğitim ve öğretimde değişiklikler meydana gelmiştir (Odabaş, 2004).

Teknolojilerin hızlı bir şekilde değişmesi, insanların yeni teknolojiler ve çalışma ortamları konusunda sürekli eğitilmesini zorunlu hale getirmektedir. Elektronik öğrenme ortamlarına yapılan büyük yatırımlar, teknoloji uygulaması, kabulü gibi konuları oldukça önemli bir hale getirmiştir. Teknolojik sistemlerin başarısı eğitimciler ve öğrenciler tarafından sürekli kullanılma ile ölçülebilmektedir. Teknoloji Kabul Modeli (TKM), kullanıcı kabulünü ölçmek için yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır. Özellikle her geçen gün yaygınlaşan internet gibi teknolojilerin eğitim

öğretimde kullanılması sürecinde TKM yaygın olarak kullanılan etkin bir teorik altyapı olabilmektedir (Martinez-Torres vd, 2006).

Elektronik öğrenme sistemlerinin asıl katılımcıları öğrencilerdir. Geleneksel yüz yüze öğrenme sistemlerine göre, elektronik ortamda öğrenme, öğrenenlerin üzerine daha çok sorumluluk yüklemektedir. Bu tür bir öğrenmenin başarısı için, öğrencinin kendi kendini denetlemesi ve programlaması gerekmektedir. Bilgisayar temelli eğitim ve öğretim metotlarını, geleneksel eğitim ve öğretim metotlarının yerine geçen unsurlar olarak değil, onların bir tamamlayıcısı olarak düşünmek daha doğru olacaktır (Croy, 1988).

Öğrencilerin tutumları ve teknoloji kullanımları uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerini etkileyeceği için Teknoloji Kabul Modeli çerçevesinde öğrenci memnuniyetini inceleyen araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmalar algılanan yarar ve algılanan kullanım kolaylığının öğrencilerin internette yer alan kaynakları kullanmalarını arttıran bileşenler olduklarını göstermektedir. Böylece uzaktan eğitim deneyimine yönelik artan öğrenci memnuniyetinin sınıf aktivitelerine katılımı arttırarak uzaktan eğitim ortamlarının daha fazla kullanımını sağlayacağı düşünülmektedir (Lee, Cheung, & Chen, 2005; Mitchell, Chen, & Macredie, 2005 Akt. Ilgaz, 2008).

Teknoloji Kabul Modeli

Bireylerin bilgi teknolojilerini kabul etmelerini ya da reddetmelerini neler etkilemektedir sorusunu araştıran araştırmacılar sistem kullanımını etkileyen birçok faktör arasında algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan yararın en önemlileri olduklarını belirlemişlerdir. Modelde yer alan bileşenlere ilişkin tanımlar aşağıdaki gibidir:

Algılanan yarar (Perceived usefulness), bireyin bir sistemi kullandığında onun iş performansını arttırmasına yönelik inancının derecesi olarak tanımlanmaktadır. Bir sistem algılanan yarar açısından ne kadar yüksekse kullanıcıda da pozitif bir kullanma-performans ilişkisi inancı oluşur.

Algılanan kullanım kolaylığı (Perceived ease of use); bireyin bir sistemi kullanırken sarf ettiği çabanın azlığına olan inancının derecesidir. Bir uygulamanın kullanıcılar tarafından kabul edilmesinde kullanımının kolay olması oldukça önemli bir etkendir (Davis, 1989).

Bu modeldeki en önemli değişkenler algılanan yarar ve algılanan kullanım kolaylığıdır. TKM'de teknolojiye yönelik inançlar o teknolojinin kullanımının kolay ve yararlı olduğu yönündeyse bu durumun kullanıcıların tutumunu etkileyeceği ve dolayısıyla o teknolojinin kullanımını benimseyecekleri şeklinde yer almaktadır (Arbaugh, 2000).

TKM ile ilgili yapılan birçok araştırma bu modelin, niyet ve davranışı %40 varyansla açıkladığını göstermiştir (Venkatesh & Davis, 2000).

Öğrenme Biçemleri

Öğrencilerin farklı yollarla öğrendikleri uzun yıllardır bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin farklı eğilimleri öğrenme stilleri, öğrenme biçemleri gibi farklı isimlerle tanımlanmaya çalışılmaktadır. Grasha (1996) öğrenme biçemlerini "öğrencinin bilgi edinme, arkadaşları ve öğretmeni ile etkileşimde bulunma, öğrenme deneyimlerine katılma yeteneğini etkileyen kişisel özellikler olarak" tanımlamaktadır (Akt. Diaz & Cartnal, 2010).

Öğrenme biçemleri önceleri beynin sağ ve sol yarımküresinin farklı işlevlerden sorumlu olması ile ilişkilendirildi. Daha sonraki bakış açısı öğrenme tercihlerini görsel, işitsel ve kinestetik olarak belirlenen gruplar içerisinde tanımlamaya başladı. Birçok uzman her bir kategorideki öğrenme

tercihinin farklı bir biliş, algılama, düzenleme ve idrak düzeyinde kullanıldığını düşünmektedirler (Thomas vd, 2002).

Öğrenme biçemlerini nitelendirmenin bir yolu da öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yolunun yeni bilgiyi aldıkları duyusal yönteme göre tanımlanmasıdır. Görsel, İşitsel, Kinestetik (Visual, Aural, Kinesthetic) olarak adlandırılan üç ana duyusal grup öğrenmeyi yapılan duyusal tercihlere göre sınıflandıran algısal ve eğitimsel bir modeldir (Lujan & DiCArlo, 2005). Öğrenciler tüm bu duyusal özellikleri kullanmalarına karşın genellikle bir duyusal grup daha baskın olmaktadır. Görsel öğrenciler grafik, model, şema, basılı bilgi gibi diyagram ve sembolleri kullanmayı tercih ederler. Başkalarına bir açıklama yaparken de bir resim ya da diyagram çizmeyi tercih edebilirler. İşitsel öğrenciler ders verenleri dinlemeyi tercih edebilirler. Anlayabilmek için sunumu yapılan bilgileri sınıf arkadaşları ile tartışmayı seçebilirler. Kinestetik öğrenme duyusal işlevlerin birleşimidir. Kinestetik öğrenciler deneyim ve uygulama yolu ile öğrenmeyi tercih ederler. Bir başka deyişle, kinestetik öğrenciler öğrenmek için deneyimi yaşamak ve hissetmek zorundadırlar (Murphy vd, 2004).

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçemlerinin ve bu biçemlerin özelliklerinin bilinmesi öğretim materyali, tasarımı ve öğrenme süreçlerinin öğrencilerin özelliklerine göre düzenlenmesine yardımcı olacaktır. Böylece, daha fazla sayıda öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının öğrencilere sunulması öğrencilerin öğrenmesini ve performanslarını arttıracaktır (Hawk & Shah, 2007).

İlgili araştırmalar

Ateş ve Altun (2008) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğrencilerinin öğrenme biçemlerini "Kolb'un Öğrenme Stili Modeli" ve "VARK Öğrenme Biçemleri Modeline" göre belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, %63,8'inin "Ayrıştıran", %25,8'inin "Özümseyen", %6,2'sinin "Yerleştiren" ve %4,2'sinin "Değiştiren" öğrenme biçemine sahip olduklarını tespit edilmiştir. Ancak, BÖTE öğrencilerinin öğrenme biçemlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. VARK tercihleri açısından BÖTE öğrencilerinin biçemleri incelendiğinde %40.8 ile birinci sırada çok modelli öğrenme tercihliler gelmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme biçimlerinin "Kolb Öğrenme Stili Envanterine" göre tespit edildiği bir başka çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun 'özümseyen' öğrenme stiline sahip olduğu sayı olarak daha az sahip olunan stillerin ise sırasıyla 'ayrıştıran', 'değiştiren' ve 'yerleştiren' öğrenme stilleri olduğu bulunmuştur. Bir önceki çalışmanın aksine bu çalışmada cinsiyet değişkeninin öğrencilerin sahip oldukları baskın öğrenme stillerinin üzerinde önemli bir belirleyici olduğu bulunmuştur (Çaycı ve Ünal, 2007).

Öğrenme biçemlerine ilişkin fazla sayıda araştırma olmasına karşın uzaktan eğitim ile öğrenme biçemleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar arttırılmalıdır. Uzaktan eğitim tasarımı yapılırken öğrencilerin sahip olduğu öğrenme biçemlerinin dikkate alınması uzaktan eğitimin etkinliğini arttıracaktır. Diaz ve Cartnal (2010) sağlık eğitim dersini uzaktan eğitimle alan ve aynı dersi sınıf içerisinde alan öğrencilerin öğrenme biçemlerini karşılaştırmak amacı ile toplam altı kategoriden oluşan Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Biçemi Ölçeğini (Grasha-Reichmann Student Learning Style Scale) uygulamışlardır. Uzaktan eğitime devam eden toplam 68 ve sınıf içi derse devam eden toplam 40 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda uzaktan eğitim ile ders alan öğrencilerin "bağımsız" öğrenme biçeminde daha yüksek puan alırken "bağımlı" öğrenme biçeminde daha düşük puan aldıkları bulunmuştur.

Şimşek (2002) tarafından geliştirilen BİG 16 öğrenme biçemleri envanterinin uygulandığı bir çalışmada spor yapan toplam 192 öğrencinin öğrenme biçemleri tespit edilmiş ve öğrenme biçemleri ile anne babanın eğitim düzeyi, meslekleri, ailenin gelir düzeyi ve sahip olunan kardeş sayısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilerin baskın öğrenme biçiminin %57. 3 ile görsel olduğu, işitsel

öğrencilerin ikinci bedensel öğrencilerin ise son sırada geldiği bulunmuştur. Ancak, öğrencilerin öğrenme biçemleri anne babanın eğitim düzeyi, mesleği gibi değişkenlere göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Çağlayan ve Şirin, 2009).

Aynı ölçeğin kullanıldığı bir başka çalışmada Deniz Harp Okulu birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme biçemleri mezun oldukları lise ve lisans ders gruplarına göre incelenmiştir. Öğrenme stillerinin dağılımı incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%46) görsel, kalan diğer öğrencilerin %16'sının bedensel ve %13'ünün işitsel olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin yüzde 24'ü birden fazla öğrenme stiline sahiptir. Çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçemleri ile mezun oldukları lise arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenme biçemleri puanları ile ders gruplarına göre akademik başarıları araştırıldığında yalnızca "savaş beden eğitimi" ders notları ile bedensel ve görsel öğrenme biçemleri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarının sahip oldukları öğrenme biçemlerine göre açıklanamayacağı sonucuna varılmıştır (Tepehan, 2004).

Araştırmanın Amacı

Literatür incelendiğinde öğrencilerin öğrenme biçemleri ile birçok değişken arasındaki ilişki incelenmiş olmasına rağmen, uzaktan eğitimin daha da önem kazanmasına rağmen öğrenme biçemleri ile teknoloji kabul düzeyleri arasındaki ilişkinin yeteri kadar incelenmediği görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın temel amacını, öğrenme biçemleri ile teknoloji kabul düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada bir ders için uzaktan eğitime tabi tutulan yabancı diller eğitimi İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme biçemleri ile çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Öğrencilerin çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ile öğrenme biçemleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla katılımcıların demografik özellikleri, çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ve öğrenme biçemleri ilgili verilerin toplanması için envanterler uygulanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada mevcut durumu tespit etmek amaçladığı için, tarama modeli bir araştırmadır. Tarama modelleri; geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2011-2012 öğretim yılı güz yarıyılında Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Bölümünde 1. sınıfta okuyan 51 öğrenci oluşturmuştur. Lisans derslerinden birini uzaktan eğitimle alan öğrencilerin tamamı çalışma kapsamında tutulmuş ancak sağlıklı veri toplanamayanlar çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada 3 tane veri toplama aracından faydalanılmıştır. İlki öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise türü, evde bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olup olmama gibi değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formudur.

İkinci olarak araştırmaya katılan öğrencilerin öne çıkan öğrenme biçemlerini tespit etmek amacıyla Şimşek (2002) tarafından geliştirilen "BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanteri" kullanılmıştır. Bu envanter, üç tür öğrenme stilini belirlemeye yöneliktir. Bedensel öğrenme stilinde beden, el becerisi, spor, dans, drama, gösteri gibi kavramların kritik önemi vardır. Bu stile sahip öğrenciler genellikle duygu ve düşüncelerini beden dili ile ifade etmeye, somut bir şeyler üretmeye ve bizzat bir şeyler yapmaya istek duyarlar. Diğer stil olan işitsel öğrenme stilinde konuşmak, tartışmak, ses tonu, melodi gibi özellikler önemli yere sahiptir. Bu stile sahip öğrenciler müzik ve sesli uyarıcılara karşı duyarlıdırlar. Görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler ise duyduklarını ve gördüklerini zihinlerinde canlandırabilirler. Başlarından geçen olayları görsel olarak hatırlayabilen bu öğrencilerin resim, çizim, harita, plan gibi şeyler ilgilerini çekmektedir (Şimşek, 2002, Akt. Tepehan, 2004).

Güvenilirliği (.844) olan bu envanter, her bir öğrenme biçemi ile ilgili 16 madde olmak üzere toplam 48 maddeden oluşmaktadır.

Son olarak, öğrencilerin çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyini belirlemek üzere Ilgaz (2008) tarafından geliştirilen "Çevrim İçi Öğrenme Sistemleri Kabul Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek Algılanan Kullanım Kolaylığı ve Algılanan Fayda olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach α katsayısı 0.89'dur. Faktör puanları bazında güvenirlik katsayıları algılanan kullanım kolaylığı için 0.90, algılanan yarar için ise 0.93 olarak bulunmuştur.

Verilerin Puanlanması

BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanterinde bulunan maddelerdeki Kesinlikle katılıyorum seçeneği 2, Katılıyorum seçeneği 1, Kararsızım seçeneği 0, Katılmıyorum seçeneği -1 ve Kesinlikle katılmıyorum seçeneği -2 olarak puanlanmıştır. Her bir biçem kategorisi için rakamların matematiksel toplamını (-32 ile 32 arasında değişen bir sayı) o kategoriye ilişkin biçem puanlarını ifade etmektedir.

Biçem puanları; 7 ile (-7) arasında değişiyorsa, dikkate alınmamıştır. 8 ile 32 arasında değişiyorsa kullanıcının sahip olduğu biçemi göstermiştir.

Çevrim İçi Öğrenme Sistemleri Kabul Ölçeği 7'li likert lipinde hazırlanmıştır. Maddelerin puan ortalaması 1 ile 7 arasında bir değer alabilmektedir. Ortalamanın yüksek olması katılımcının Çevrim İçi Öğrenme Sistemleri Kabul düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin %68,4'ü (n=39) kız, %21,1'i (n=12) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin % 14'ü (n=8) düz lise, % 1,8'i (n=1) meslek lisesi ve %73,7'si (n=42) Fen-Anadolu lisesinden mezun olmuşlardır. Yine öğrencilerin %17,5'i (n=10) bedensel, %19,3'ü (n=11) işitsel ve % 40,4'ü (n=23) görsel öğrenme biçemine sahiptir.

Çalışma grubunun çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ortalaması 4,21'dir. Bu rakama bakarak grubun genel olarak teknoloji kabul düzeyinin ortalamanın biraz üzerinde olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Cinsiyete Göre Çevrim İçi Öğrenme Sistemleri Kabul (ÇİÖSK) Düzeylerinin Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	p
Kız	39	4,18	1,51	,159
Erkek	12	4,27	1,55	

Tabloya göre kız öğrencilerin çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ile erkek öğrencilerin çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 2. Mezun Olunan Lise Türüne Göre ÇİÖSK Düzeylerinin Karşılaştırılması

Lise Türü	N	Ortalama	Std. Sapma	p
Düz lise	8	4,72	1,91	,345
Fen-Anadolu Lisesi	42	4,07	1,60	

Mezun olunan lise türü ile çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyleri arasında yapılan karşılaştırmada meslek lisesi mezunu 1 tane öğrenci olduğu için istatistiksel karşılaştırmaya dahil edilmemiştir. p değerine bakarak öğrencilerin mezun oldukları lise türü ile çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyleri arasında 0,65'lik bir ortalama farkı olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3. Öğrenme Biçemlerine Göre ÇİÖSK Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öğrenme Biçemi	N	Ortalama	Std. Sapma	p
Bedensel	10	4,16	1,90	,718
İşitsel	11	4,56	1,64	
Görsel	23	4,04	1,67	

Öğrenme biçemlerine göre çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyleri incelendiğinde; işitsel öğrenme biçemine sahip öğrencilerin çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ortalaması diğer biçemlere sahip öğrencilerin ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. İşitsel öğrenme biçemine sahip öğrenciler ile görsel öğrenme biçemine sahip öğrencilerin çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da 0,52'lik bir fark ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde bedensel öğrenme biçemine sahip öğrenciler ile işitsel öğrenme biçemine sahip öğrencilerin çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da 0,40'lık bir fark bulunmuştur.

Tablo 4. Çevrim İçi Öğrenme Sistemleri Kabul Düzeyi Ön-Test ve Son Testin Karşılaştırılması

	Ortalama	p	t
Çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ön testi	4,23	,867	-1,172
Çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi son testi	4,64		

Çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ön test ortalaması 4,23 ve son test ortalaması 4,64'dür. Ortalamalar arasındaki fark 0,41 olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uzaktan eğitimle ders içeriği hazırlama ve tasarım aşamalarında cinsiyet değişkenine özel bir içerik geliştirme ve tasarım yapılmasına gerek olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Öğrencilerin çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyleri mezun olunan lise türüne göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmada sadece düz lise ve Fen-Anadolu Lisesi mezunlarının çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyleri karşılaştırılmıştır. Benzer çalışma daha farklı lise türünden mezun olmuş öğrencilere uygulanarak lise türlerine göre çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyleri araştırılabilir.

Çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyleri ile öğrenme biçemleri arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalamalara bakıldığında birinci sırada işitsel öğrenme biçemine sahip öğrenciler, ikinci sırada bedensel öğrenme biçemine sahip öğrenciler ve son sırada görsel öğrenme biçemine sahip öğrenciler gelmektedir. Bu durum göz önüne alındığında uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalar teknoloji kabul düzeyi daha düşük olan öğrenme biçemine sahip olan öğrencilerin teknoloji kabul düzeylerini artırabilecek yönde yapılmalıdır.

Ayrıca, uzaktan eğitime başlamadan önce öğrencilerin öğrenme biçemleri tespit edilerek, öğrencilerin biçemsel farklılıkları dikkate alınarak uygun tasarımlar geliştirilebilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitime tabi tutulmadan önceki teknoloji kabul düzeyleri ile uzaktan eğitimin sonundaki teknoloji kabul düzeyleri arasında 0,41'lik bir ortalama farkı bulunmuştur. Bu da göstermektedir ki öğrenciler uzaktan eğitim etkinliklerini kullandıklarında teknoloji kabul düzeyleri artmaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin teknolojiye yönelik kabul düzeylerinin artırılmasının amaçlandığı durumlarda derslerin tamamı veya bir kısmı uzaktan eğitimle verilebilir.

Bu çalışma Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Bölümü ile sınırlıdır. Sonraki çalışmalarda başka bölümlerdeki öğrencilerin öğrenme biçemleri ile teknoloji kabul düzeyleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Arbaugh, J. B. (2001). How instructor immediacy behaviors affect student satisfaction and learning in web-based courses. Business Communication Quarterly, 64(4).

Ateş, A. ve Altun, E. (2008). "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Öğrenme Tercihleri", Eurasian Journal of Educational Research, 30, syf., 1-16.

Croy, M. J. (1988). The Use of CAI to enhance human interaction in the learning of deductive Prof construction, Computers and the Humanities, Vol: 22, 277- 284.ss.

Çağlayan, H.S. ve Şirin, E.F.(2009). "Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Öğrenme Biçemlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", BESBD 2009; 4 (1), syf. 22-30.

Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Eylül 2007, Cilt 7, Sayı 3.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, *13*(3).

Diaz, D. P. ve Cartnal, B. R. (2010). "Students' Learning Styles in Two Classes: Online Distance Learning and Equivelant On-Campus", College Teaching, 47:4, syf. 130-135.

Grasha, A. F. 1996. Teaching With Style. Pittsburgh, PA: Alliance.

Hawk F. T. ve Shah, J. A. (2007). "Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning", Decision Sciences Journal of Innovative Education, Vol. 5 Number 1, January 2007.

Ilgaz, H. (2008). Uzaktan Eğitimde Teknoloji Kabulünün ve Topluluk Hissinin Öğrenen Memnuniyetine Katkısı. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayınları, Ankara.

Lujan, L. H. ve DiCarlo, E. (2005). "First-year Medical Students Prefer Multiple Learning Styles", Advanced Physiol ogy Education 30, syf. 13–16.

Martınez-Torres, M.R., Toral Marın, S.L., Garcıa, F.B., Vazquez, S.G., Olıva, M.A. ve Torres, T. (2006). A Technology acceptance of elearning tools used in practical laboratory teaching, according to the European higher education area, *Behavior and Information Technology*, 1-11.ss.

Murphy, R. J., S. A. Gray, S. R. Straja ve M. C. Bogert (2004). "Student Learning Preferences and Teaching Implications", Educational Methodologies, August, 2004.

Odabaş, H. (2004). İnternet tabanlı uzaktan öğrenim modelinin bilgi hizmetlerine yönelik yükseköğretim programlarında kullanımı. Kütüphaneciliğin Destanı (121-139). Ankara: A.Ü. DTCF Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

Şimşek, N. (2002). BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanteri. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1 (1), 33-47.

Tepehan, T. (2004). Deniz Harp Okulu 1'inci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise ve Lisans Ders Grupları ile Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Basılmamış yüksek lisans tezi. Danışman: Yrd. Doç. Dr. Seval Fer.

Thomas, L., M. Ratcliffe, J. Woodbury ve E. Jarman. (2002). "Learning Styles and Performance in the Introductory Programming Sequence", SIGCSE '02 Proceedings of the 33rd SIGCSE technical symposium on Computer science education , NY: USA.

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A Theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. Management Science, 46(2).

BÖLÜM 5

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ
SCIENCE EDUCATION

USING SLOWMATION IN TEACHING MITOSIS AND MEIOSIS

Sinem TORAMAN

Arş.Gör.,Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, 34220, İSTANBUL,TÜRKİYE

storaman@yildiz.edu.tr

Ünsal UMDU TOPSAKAL

Yrd.Doç.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, 34220, İSTANBUL,TÜRKİYE

topsakal@yildiz.edu.tr

ÖZET

Slowmation kelimesi İngilizce ‘slow’ (yavaş) ve ‘animation’ (animasyon) kelimelerinin bir araya gelmesi ile oluşmuştur. "Yavaş geçişli animasyonlar " öğrencilerin anlama düzeylerini arttırmak için üretilmesi, fotoğraflanması kolay olan ve fotoğrafı yavaş gösteren bir süreci harekete geçirmektir (Hoban, 2005, p.3-4). Birkaç saatlik eğitimle ya da atölye çalışmasıyla tamamlanabilir.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin mitoz ve mayoz kavramlarını anlamalarını geliştirmek için ‘yavaş geçişli animasyon’un kullanımının bir öğretme stratejisi olarak etkililiğini tespit etmektir. 6’sı kız, 9’u erkek olmak üzere toplam 15, 8.sınıf öğrencisi mitoz ve mayoz bölünmenin QuickTime animasyonunu yapmak için yavaş geçişli animasyonu hazırlamışlardır. Hazırladıkları yavaş geçişli animasyon videosunu sınıfta sunmuş ve tartışmışlardır. Veri, yavaş geçişli animasyonun hazırlanması, sunulması ve tartışılması sırasında yapılan video kayıtlarıyla toplanmıştır. Bu konu ve yavaş geçişli animasyonla ilgili öğrencilerin detaylı görüşlerinin araştırılabilmesi için 5 kız, 5 erkek toplam 10 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler toplam örneklemden rastgele seçilmiştir. Veri 2011-2012 eğitim öğretim döneminde toplanmıştır.

Yavaş geçişli animasyon (slowmation) öğrencileri mitoz ve mayoz bölünme konusuyla ilgilenmeleri yönünde motive eden ve sınıf içinde kullanılabilir bir öğretim yaklaşımıdır.

Anahtar Kelimeler: yavaş geçişli animasyon, mitoz, mayoz, fen öğretimi.

ABSTRACT

The term ‘slowmation’ comes from the combination of the words "slow" and "animation. "Slow Motion Animation" (Slowmation) is used to animate a process, which is simple to produce and photograph. It requires to show photographs slowly so that it enhances student understanding (Hoban, 2005, p.3-4). It can be completed in 1-2 hour of tutorial or workshop.

The aim of this study is to explore the use of Slowmation as a teaching strategy to develop students' understandings of mitosis and meiosis. Fiftheen (6 female, 9 male) 8th grade students used Slowmation to make a QuickTime animation of mitosis and meiosis. They presented their Slowmotion movies in their classroom and discussed. Data were collected by recording the preparing slowmotion processes, presentations and discussions. Semi-structured interviews were also carried out with 10 (5 female, 5 male) of participants in order to examine the thoughts of the students on slowmation and this subject more thoroughly. The students were randomly selected from the total sample. The data were collected in the school year 2011-2012.

Slowmation is a teaching approach that is feasible for using in classes and is a motivation for students to engage in the content knowledge of mitosis and meiosis.

Keyword: Slowmation, Mitosis, Meiosis, Science Teaching.

1.GİRİŞ

Bilgi ve teknolojinin hızla yenilendiği ve güncellendiği dünyamızda, diğer pek çok alanda olduğu gibi eğitim de teknolojinin etkisinin izlerini taşımaktadır. Günlük yaşantısında çokça teknolojik uyarıcıya maruz kalan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları teknolojik araçlarla giderilebilmektedir. Bu sebepledir ki öğretmenler, öğrencilerin somutlaştırmakta ve öğrenmekte güçlük çektiği kavramları teknolojik araçları kullanarak öğretmeyi tercih etmektedirler. Öğretmenler bilişim teknolojilerini tüm sınıfla, küçük gruplarla ya da bireysel olarak kullanabilir. Tüm sınıf için öğretmenler bilişim teknolojilerini bilgi sunumu, süreç veya becerilerin gösterilmesi, kavramların açıklanması, öğretimin verilmesi, kavram ve düşünceler arasında bağlantılar kurulması, görüntülerin seslerle gösterilmesi, yazıların gösterilmesi için kullanabilir (Meadows, 2004). Bu bağlamda bilişim teknolojilerinden faydalanmanın etkili ve yeni bir yolu olarak 'yavaş geçişli animasyonlar' karşımıza çıkmaktadır. Fen eğitiminde yaklaşık on yıldır öğrenme öğretme yöntemi olarak geliştirilmekte olan yavaş geçişli animasyonun tasarımcısı Avustralya Wollongong Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi olan Prof. Gary Hoban'dır (2005).

Yavaş geçişli animasyonlar, genellikle karmaşık bir süreç olan animasyon oluşturmayı büyük oranda kolaylaştıran yeni bir çeşit animasyon türüdür. Böylece bu süreçte animasyonlar, öğrenciler tarafından da oluşturulabilir (Hoban, 2005; 2007; 2008; 2009). Animasyon hazırlamanın karmaşık sürecini basitleştiren bu yaklaşım öğrencilerin fen kavramı hakkında kendi kapsamlı animasyonlarını hazırlamaları için onlara olanak sağlar (Hoban, 2005; Hoban ve Ferry, 2006). Bu yöntem, istenilen animasyonun elde edilmesi için elle yapılan materyalleri ve bu materyallerin her bir değişiminin elektronik bir fotoğraf makinesi ile resmedilmesini içerir. Dijital fotoğraflar, bir hareket ve göz aldanması yaratacak şekilde sıralı olarak oynatan bir bilgisayar programına yüklenir. Görme sürekliliği diye adlandırılan bir olgu sebebiyle resimlerin birbirini izlemesi insan gözü tarafından hareket ediyorlarmış gibi görülmesine yol açar. Bu süreç öğrencilerin bilgi araştırmasını, senaryo hazırlamasını, taslaklaştırmasını, modeller hazırlamasını, bu modellerin hareket ettikçe fotoğraflanmasını ve animasyon görünümünü sağlamak için gerekli bazı bilgisayar programlarının kullanılmasını kapsar (Ekici ve Ekici, 2011). Kervin (2007), yavaş geçişli animasyon kullanarak 4. Sınıf öğrencileriyle matematik eğitimi üzerine yaptığı çalışmanın sonucunda, tüm bu deneyimleri hem kendisi hem de öğrencileri için olumlu, yeni, ilgi çekici, heyecan verici ve geçerli bir öğrenme deneyimi olarak tanımlamıştır.

Eğitim sürecinde öğrencilerin, fen ve teknoloji dersinde öğretilen kavramları somutlaştırmakta güçlük çektikleri bilinmektedir. Özellikle biyolojide genetik eğitim öğretimi zor bir görev olarak tanımlanmaktadır (Bahar, Johnstone ve Hensell, 1999; Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Özcan, 2000; Tsui ve Treagust, 2003; Chattopadhyay ve Mahajan, 2005). Biyoloji konularının anlaşılmasındaki zorlukların farklı nedenlere bağlı olduğu daha önce yapılan bazı çalışmalarla da ortaya konmuştur (Yaman ve Soran, 2000 Gürkan ve Gökçe, 2000; Çapa,2000; Tekkaya ve ark., 2000). Mitoz ve mayoz hücre bölünmeleri kavramlarının öğretiminde öğrencilerde çeşitli kavram yanılgılarının oluştuğu yapılan çalışmalarla tespit edilmiş olup, Kara (2007) yaptığı çalışmasında BDÖ (bilgisayar destekli öğretim) gibi yöntemlerle bu konudaki kavram yanılgılarını gidermeye çalışmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Fen ve Teknoloji dersi kapsamında mitoz ve mayoz bölünme evrelerinin 'yavaş geçişli animasyon' uygulamasıyla öğretiminin etkililiğini ve öğrencilerde uyandırdığı duygu ve düşünceleri belirlemektir.

2.2. Araştırmanın Metodu

Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

2.3. Örneklem

Bu çalışma, Sakarya ilinin Adapazarı ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, taşımalı sistemle eğitim öğretim veren bir köy okulunda 6'sı kız, 9'u erkek olmak üzere toplam 15, 8. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır.

2.4.Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada tamamen nitel veri kaynakları kullanılmıştır. Uygulamalardan elde edilen video kayıtları, gözlem notları ve katılımcıların etkinlik ve süreç hakkındaki görüşleri bu çalışmaya temel olan nitel veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Çalışmada gözlem tekniği olarak yapılandırılmamış laboratuvar çalışması yöntemi uygulanırken, görüşme tekniği olarak da yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Gözlemin eğitim araştırmalarında kullanılmasının uzun bir geçmişi vardır. Özellikle 1950'li ve 60'lı yıllarda yapılan gözlemler sonucu önemli veriler elde edilmiş ve eğitim ortamının çeşitli boyutlarında (sınıf, okul gibi) neler olup bittiğini ortaya çıkarmak mümkün olmuştur. Ancak bu dönemde yapılan gözlemler daha çok, belirli davranışların sıklıklarının ortaya konmasına yönelmiş, tanımlama ve açıklamaya dayalı nitel gözlemler fazla kullanılmamıştır. Nitel araştırmada gözlem, sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yönelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla alan çalışmalarında, belirli davranışlar yerine bireylerin davranışlarının bütün olarak ele alınıp içinde bulunduğu ortam koşulları göz önüne alınarak değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yarı yapılandırılmış görüşmede; önceden belirlenmiş soruların olmaması ve soruların konuşmanın anlık akışı içinde kendiliğinden geliştiği bir yapı söz konusu olması sebebiyle araştırmacı, çalışmanın denekler tarafından uygulanması süresince çalışmaya dâhil olmadan, ancak bireylere sorular yönelterek çalışma hakkındaki duygu ve düşüncelerini 'akıntıyla birlikte hareket etmelidir (Patton, 1987)' ilkesiyle kaydetmiştir.

2.5.Veri Toplama Süreci

Yapılacak yavaş geçişli animasyon uygulaması konusunda öğrencilere bilgi verilmiş ve kendilerinden mitoz ve mayoz hücre bölünmelerinin evrelerini fotoğraflamaları istenmiştir. Bunun için gerekli malzemeler (dijital fotoğraf makinası, kamera sabitleyici üçayak, oyun hamurları, fon kartonlar) araştırmacı tarafından temin edilmiştir. 15 kişiden oluşan öğrenci topluluğunun, evreleri oyun hamurlarıyla kartonlar üzerinde hazırlamak ve fotoğraflamak için aralarında gruplar oluşturmaları istenmiştir.

Öğrenciler tarafından oluşturulan gruplar, planlama yaparak fotoğraf karelerini oluşturmak için; oyun hamurlarına şekil vererek fon kartonlar üzerine yerleştirmiş ve fotoğraf çekimlerini yapmışlardır. Araştırmacı bu süreçte sadece bireyleri ve bireylerin birbirleriyle etkileşimlerini gözlemlemiş; bunları kayda almıştır. Ayrıca araştırmacı, çalışmalar sırasında öğrencilerin grup içi etkileşimini ve uyumunu bozmayacak şekilde izleyici olarak öğrencilere sorular yönelterek verilen cevapları kayda almıştır.

Bu çalışma, 45 saat (9 hafta) sürmüştür.

2.6. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi yapılırken olguları kendi doğal ortamında bütünsel bir yolla derinlemesine inceleyen yorumlayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir (Tobin, 2000). Uygulama süreçlerinden elde edilen video kayıtları, gözlem notları ve katılımcıların etkinlik ve süreç hakkındaki görüşleri araştırmacılar tarafından 'Hücre Bölünmesi ve Kalıtım' ünitesinde mitoz-mayoz hücre bölünmeleri konusunun öğretiminde yavaş geçişli animasyonun ne kadar ve nasıl etkili olduğu ele alınarak analiz edilmiş ve edinilen tecrübeler konunun öğretimi açısından anlamlandırılmıştır.

3.BULGULAR

Bu çalışmada, hazırlanmış olan fotoğraflar bir klasörde toplanmıştır. Daha sonra bu fotoğraflar bilgisayar programına aktarılarak video formatına dönüştürülmüştür. Hazırlanmış olan video sınıf ortamında sunularak, öğrencilere tartışma ortamı sağlanmış ve öğrencilerin yorumları alınmıştır. Bu yorumlarda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Durumu ortaya koyan bazı öğrenci ifadelerine ise örnek olarak yer verilmiştir.

- Öğrenciler daha önce yapmadıkları bu uygulamadan keyif almışlardır. Bunu açıklayan öğrenci ifadelerine örnekler ise şöyledir:

  "Daha önce böyle bir şeyi hiç yapmamıştık. Çok keyif aldık. Teşekkür ederim öğretmenim. Benim için çok eğlenceliydi." (E1)

  "Çok eğlendim..." (E2)

  "Eğlenerek öğrenmemiştim hiç. Daha önce böyle bir şey yapmamıştım. Çok heyecanlıydım..." (E3)

  "....Daha önce yapmadığımız bir şeydi. Teşekkür ederim öğretmenim. Çok keyifli ve eğlenceliydi." (K5)

  "Oyun hamurlarıyla oynamak şekiller yapmak çok eğlenceliydi…" (K2)

Gözlem sonucunda araştırmacı öğrencilerin çalışmadan keyif alma nedenleri olarak çalışma süresince oyun hamurlarıyla oynamanın el becerilerine geliştirmelerini sağlamış olmasına, öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine dayandırarak şu ifadeleri kullanmıştır:

"Öğrencilerim çok heyecanlandılar. Büyük bir keyifle oyun hamurlarından oluşan materyallerini hazırladılar. Daha önce böyle bir çalışma yapmadıklarını ifade ederek teşekkür ettiler. Çalışma sırasında hem eğlendiler, hem de öğrenmekten keyif aldılar."

- Öğrenciler bu uygulamayla öğrenmelerinin etkili ve kalıcı olduğunu düşünmektedirler. Bunu açıklayan öğrenci ifadelerine örnekler ise şöyledir:

  "… iyi öğrendim." (E2).

  "Çok iyi öğrendim." (E5)

  "Hayatım boyunca mitoz ve mayoz bölünme evrelerini unutmayacağım sanırım. Çok iyi öğrendim. Konuyu ilk anlattığınızda iyi anladığımı düşünmüyordum. Ama artık çok iyi biliyorum." (K1)

  ".... Ayrıca konuyu daha iyi öğrendim." (K3)

  "…Mitoz ve mayoz bölünmeyi iyi anladım. Siz mitoz ve mayoz bölünmeyle ilgili videolar izletmiştiniz. Ama tüm evreleri kendimiz hazırladığımızda daha iyi öğrendiğimi fark ettim. Teşekkür ederim öğretmenim." (K4)

  "Konuyu çok daha iyi anladım…" (K5)

Bu ifadelere ek olarak araştırmacı, çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığını sağlayan faktörlerin öğrencilerin çalışmanın amacının farkında olmasından kaynaklandığını ve süreç boyunca öğrencilerin düzenli olarak çalışmayı yürütmesinin etkili olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Buna bağlı olarak araştırmacının kullandığı ifadeler ise şöyledir:

"Konuyu anlattığım sırada mitoz ve mayoz bölünme evrelerini aşamalandırmakta güçlük çeken öğrencilerim, fotoğraf kareleri için hazırlamaları gereken materyalleri oluştururken zorlanmadılar. Yaptıkları çalışmaya önem verdiler. Her hafta belirli saatlerde yaptığımız bu çalışma için, bu zaman dilimi dışında kalan zamanlarını da değerlendirmek istediler. Laboratuvar ortamında çalıştığımız bu süreçte, laboratuvardan çıkmadılar diyebilirim."

- Öğrenciler bu çalışma sonunda kendileriyle gurur duymuş ve özgüven duyguları gelişmiştir. Bunu açıklayan öğrenci ifadelerine örnekler ise şöyledir:

  "...çalışmayı bitirip videoyu izlediğimde kendimle ve arkadaşlarımla gurur duydum." (E3)

  "Daha önce hiçbir öğretmenimiz bizimle böyle şeyler yapmamıştı. Çok teşekkür ederim öğretmenim. Bu çalışmayla kendime güvenim arttı. Bir şeyler yapabildiğimi görmek beni mutlu etti..." (K3)

  "Çalışırken grup arkadaşlarımızla işbirliği yaptık, görevleri bölüştük. Herkes çok özen gösterdi. Güzel bir çalışma oldu. Kendimi çok büyük bir şeyi başarmış gibi hissettim..." (E4)

  "Kimse bizimle böyle ders yapmamıştı. Ders dışında da laboratuvara gelip çalışmamıza izin verdiniz. Bunları yaparken severek yaptığım için hiç zorlanmadım." (E5)

Bu ifadelere ek olarak araştırmacı, çalışma sonunda öğrencilerin kendileriyle gurur duymasının ve özgüven duygularının gelişmesinin sebebi olarak, öğrencilere güven ortamı sağlanarak sorumluluk almalarının sağlanmış olmasının etkili olduğunu düşünmüştür. Bu duruma bağlı olarak araştırmacının kullandığı ifadeler ise şöyledir:

"Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerime; onlara güvendiğimi, bu işi başarabileceklerini belirten ifadeler kullanarak sözel desteklerde bulundum. Laboratuvar ortamında rahatça çalışmaları için ortamı yeniden düzenledim. Öyle ki daha kısa sürede tamamlanabilecek olan bu çalışmada, onlara keyif verdiği ve kendileriyle gurur duymasını sağladığı için oldukça titiz davrandılar. Fotoğraf kareleri hazırlanıp bilgisayar programına atıldıktan sonra öğrencilerime izlettiğimde kendileriyle gurur duyuyorlardı. Yüzlerinde büyük bir işi başarmış olmanın verdiği gurur ifadesi vardı. Kendilerini iyi hissettiklerini ifade ve hareketlerinden anlayabiliyordum. Mutluydular."

- Bu çalışma sonunda öğrencilerde farkındalık yaratılmıştır. Bunu açıklayan öğrenci ifadeleri şöyledir:
  "..... Bize büyük bir görev verdiniz ve sabırla yapmamızı beklediniz. Bize güvendiğiniz için teşekkür ederim öğretmenim." (K2)
  "...Videoyu hazırlarken evreleri anlatıp sesimizi kaydetmedik. Ama sınıfta videoyu izlerken evreleri kendimiz söyledik. Öğrendiğimi o zaman anladım. ..." (K5)
  "Videoyu izlerken öğrendiğimi fark ettim. Kendimi iyi hissettim. Çünkü izlediğim şeyi biz yaptık. Başardık ve öğrendik." (E4)
  "Bizim ailelerimiz çok iyi eğitim almamış, okumamışlar. Anneme bahsettiğimde bir şey anlamadığını söyledi. Ama ben çok heyecanlıydım ve ilk defa böyle bir şey yaptım. Öğrendiğimi fark ettiğim için kendimi acayip hissettim. Bizden sonraki öğrencilerinize de izletecek misiniz öğretmenim?" (K4)

Bu ifadelere ek olarak araştırmacı, çalışma sonunda öğrencilerde farkındalık yaratılmış olmasının öğrenme-öğretme süresince öğrencilerin desteklenmesi ve çalışmanın amacı konusunda bilinçlendirilmesinden kaynaklandığı çıkarımında bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı bu çalışmada, çevrenin de olumlu tutum geliştirdiğini ve çalışmanın merak uyandırdığını belirtmiştir. Bu duruma bağlı olarak araştırmacının kullandığı ifadeler ise şöyledir:

"Fotoğraf çekiminden sonra mitoz ve mayoz hücre bölünmelerini anlatan ses kaydı yapmalarını teklif ettiğimde tepkileri, 'İzlerken kendimiz söyleyelim evreleri, böylece anlayıp anlamadığımızı fark ederiz.' şeklinde oldu. Bu beni çok mutlu etti. Çünkü öğrencilerim ne yapmak istediğimin farkına varmışlardı. Çok olumlu dönütler aldım. Velilerden birkaçının gelip 'ne yaptığınızı anlayamadık ama çocuklarımız gerçekten çok mutlu, dersi çok seviyorlar. Fen ve teknoloji dersi

olduğu günler okula severek, isteyerek geliyorlar. Üstelik konuları da iyi anladıklarını söylüyorlar.' ifadelerini kullanması yaptığımız çalışmanın öğrencilerin çevrelerinde de merak uyandırdığını ve beğeni topladığını gösterdi."

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmayla araştırmacılar, fen ve teknoloji derslerinde yavaş geçişli animasyon kullanımının etkili olduğunu, öğrencide ilgi ve merak uyandırdığını, öğrencilerin becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu, öğrencinin özgüven duygusunu geliştirdiğini ve öğrencide farkındalık yarattığını inceleme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda tespit etmişlerdir.

Öğrenciler tarafından yavaş geçişli animasyon tekniğinin kullanılmasının mayoz ve mitoz konularının öğreniminde etkili olduğu araştırma sonucunda söylenebilmektedir. Bir yavaş geçişli animasyon oluşturma süreci, gerçek bir "bilme ihtiyacı" ortaya çıkarmakta ve öğrencilerin, fen konusunu anlamak için gerçek bir amaç ile sıkı bağlar kurmalarını gerektirmektedir (Hoban, 2007). Ayrıca Hoban (2007) öğrencilerin, animasyonlarında açıklamaları gerektiğinden fen konularını bilmeye ihtiyaç duyduklarını ve bu durumun fen konularını anlamada onlara yardımcı olan bir süreç olduğunu belirtmektedir. Hoban, Loughran ve Nielsen (2011) çalışmalarında, üç ilköğretim öğretmen adayından bazı fen kavramlarını öğretmek için yavaş geçişli animasyon üretmelerini istemişlerdir. Ürettikleri animasyonu izlerken fotoğraflar arasında durup tartışmalarının, öğretmen adaylarının bilgi birikimlerini paylaşmaları açısından onları olumlu olarak etkilediğini tespit etmişlerdir.

Hoban (2009) tarafından hazırlanan mayoz ve mitoz konularının yer aldığı yavaş geçişli animasyon örnekleri, yine Hoban tarafından hazırlanan bir internet sitesinde "http://slowmation.uow.edu.au" erişime açık olarak barındırılmaktadır (Ekici ve Ekici, 2011). Ancak bu çalışmada öğrenciler, hazır olan animasyonları kullanmak yerine, kendileri yavaş geçişli animasyonlar hazırlayarak öğrenim sürecine aktif olarak katılmışlardır. Bu durumun öğrencileri aktif hale getirdiği ve daha çok motive ettiği düşünülmektedir.

Animasyon hazırlama sürecinin; öğrenciler tarafından dijital teknolojilerin kullanılması nedeniyle eğlenceli ve oldukça çekici bulunduğu belirtilmiştir (Hoban, 2007). Bu bulgulara paralel olarak, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmeyi tam anlamıyla gerçekleştirdiği ve bunu yaparken de keyif aldığı, çalışmamızın sonuçları arasında yer almaktadır. Ayrıca bu çalışma sonucunda, Hoban ve arkadaşlarının (2007) da belirttiği gibi, yavaş geçişli animasyonların öğrencilerin beceri gelişimlerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

İşbirlikli çalışmayı gerektiren bu uygulama, öğrenciler arasında ve öğrenci-öğretmen arasında sosyal etkileşimi güçlendirmektedir. Yine bu öğrenme-öğretme yaklaşımının, sınıf yönetimi ile ilgili konularının üstesinden gelmek için de kullanılabileceği belirtilmiştir (Hoban, Ferry, Konza ve Vialle, 2007). Bu bulgulara benzer şekilde çalışma sonucunda öğrencilerin sosyal etkileşiminin güçlendiği ve sınıf yönetiminin daha kolay olduğu uygulamayı gerçekleştiren araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Bunun yanı sıra, çalışmanın uzun sürmesi olumsuz faktör olarak değerlendirilebilir. Fakat bu durumun, öğrencilerin çekimler için sadece tek olan laboratuvarda bulunan karanlık odayı kullanmalarından; sabit ışık altında, fotoğrafların aynı çözünürlük ve özelliklere sahip olması için tek bir fotoğraf makinasıyla çekim yapmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ekici ve Ekici (2011) fen kavramlarını öğretmede yeni bir yol olarak yavaş geçişli animasyonun genel tanıtımını yaptıkları çalışmalarında, bu yöntemin dezavantajları arasında bazı teknolojik araçlar gerektirmesini ve geleneksel yaklaşıma göre daha fazla zaman harcamak gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışma 8. sınıfta öğrenim gören 15 gönüllü öğrenci ile mayoz ve mitoz konusunda gerçekleştirilmiştir. Sonuçların desteklenmesi açısından farklı öğrenci grupları ile farklı fen ve teknoloji konuları üzerinde uygulamanın yapılması önerilmektedir. Yavaş geçişli animasyonun

etkililiğini karşılaştırmak için farklı sunum teknikleri kullanılarak yarı deneysel bir çalışmanın yapılması da önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Bahar, M., Johnstone, A.H. & Hensell, M.H. (1999). Revisting learning difficulties in biology. Journal of Biological Educational, 33 (2): 84-86.

Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. Journal of Biological Education, 33 (3): 134-142.

Chattopadhyay A., Mahajan, S.B.(2005). Students' understanding of DNA and DNA technologies after "Fifty years of DNA Double Helix", Paper presented in epiSTEME Conference, Homi Bhabha Centre for Science, Tata Institute of Fundamental Research, Indian.

Ekici, E., Ekici F. (2011). Fen eğitiminde bilişim teknolojilerinden faydalanmanın etkili ve yeni bir yolu: 'yavaş geçişli animasyonlar'. Elementary Online 10(2), 1-9.

Gürkan, T., Gökçe,E., (2000). İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları, IV.Fen Bilimleri kongresi, Ankara.

Hoban, G., Loughran, J., Nielsen, W., (2011). Slowmation: preservice elementary teachers representing science knowledge through creating multimodal digital animations. Journal of Research in Science Teaching, 48 (9), 985–1009.

Hoban, G. F. (2005). From claymation to slowmation: a teaching procedure to develop students' science understandings. Teaching Science: Journal of the Australian Science Teachers Association, 51(2), 26-30.

Hoban, G. F., Ferry, B. (2006, October). Teaching science concepts in higher educationclasses with slow motion animation (slowmation), Paper presented at E-learn, World Conference on E-Learning in Higher Education, Hawaii. (Accessed July 1, 2008) http://edserver2.uow.edu.au/~ghoban/CITE_Garry /docs/ELearnConferencePaper.pdf

Hoban, G. F. (2007). Using slowmation to engage preservice elementary teachers in understanding science content knowledge, Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 7(2), 75-91. (Accessed July 1, 2008)http://www.citejournal.org/ articles/v7i2general2.pdf

Hoban, G. F., Ferry, B., Konza, D., & Vialle, W. (2007). Slowmation: exploring a new teaching

approach in primary science classrooms. Paper presented at the Australian Teacher Education Association, University of Wollongong.

Jones, M.G. (2005). Sample activities for learning in a digital age. (Accessed July 1, 2008) http://coe.winthrop.edu/Educ275/00_New_FALL_05/sample_digital_ learning.pdf

Kajder, S. B. (2007). Bringing new literacies into the content area literacy methods course. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 7(2). (Accessed July 1, 2008) http://www.citejournal.org/vol7/iss2/general/article3.cfm

Kara, Y. (2007). Mitoz ve mayoz bölünme konularında öğrenci başarıları, kavram yanılgıları ve biyolojiye karşı tutumlara öğretim amaçlı bilgisayar yazılımlarının etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 21; 49-57.

Kervin, K. (2007). Exploring the use of slow motion animation (Slowmation) as a teaching strategy to develop year 4 students' understandings of equivalent fractions. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 7(2), 100-106. (Accessed July 1, 2008).

Meadows, J. (2004). Science and ICT in the primary school: a Creative Approach to Big Ideas. London: David Fulton

Özcan, Ö. (2000). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin canlılarda çoğalma ve kalıtım ünitesindeki temel kavramları anlama seviyeleri (The levels of students understanding of basic concepts in reproduction and inheritance in living things unit at 8th grade). MSc Dissertation, Karadeniz Technical University, Trabzon.

Patton, M.Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA: Sage. (p.110).Tekkaya, C., Özkan Ö., Sungur S. ve Uzuntiryaki E., (2000). Öğrencilerin biyoloji konularını anlamazorlukları, IV.Fen Bil. Eğt. Kongresi Bildirileri,5-9 Ankara.

Tobin, K. (2000). Interpretive research in science education. In: A.E. Kelly & R.A. Lesh (Eds.), Handbook of research design in mathematics and science education, (pp. 487–512). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tsui, C., Treagust, D. F. (2003). Genetics reasoning with multiple external representations. Research in Science Education, 33, 111-135.

Yaman, M., Soran, H.,(2000). Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında biyoloji öğretiminin değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,18, 229-237.

Yıldırım A., Şimşek H. (2011), Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, (Sekizinci baskı), (s.119,169-170), Ankara.

MADDEYİ OLUŞTURAN TANECİKLER KONUSUNUN ANALOJİLERLE DESTEKLİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

THE EFFECT OF ANALOGIES BASED INSTRUCTION ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT RELATED TO THE TOPIC OF THE PARTICLES OF MATTER

Cemile ÇAKIR

Ali Şuuri İlköğretim Okulu, Balıkesir

cemilecakir19@hotmail.com

Nursen AZİZOĞLU

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Balıkesir

nursenazizoglu@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak 6. sınıf öğrenme düzeyi "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesinde yer alan "Maddeyi Oluşturan Tanecikler" konusunun analojilerle destekli öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemektir. Çalışma, 2011-2012 eğitim öğretim yılı 1. döneminde, Balıkesir Merkez ilçesinde yer alan ve akademik başarı bakımından orta dereceli bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Eşit sayıda öğrencisi olan iki tane 6. sınıftan biri deney grubu (n=30), diğeri de kontrol grubu (n=30) olarak rasgele seçilmiştir. İlköğretim 6. sınıf "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesinin ilk konusu olan "Maddeyi Oluşturan Tanecikler" konusu deney grubunda analojilerle destekli öğretim ile kontrol grubunda ise Fen ve Teknoloji öğretmen kılavuzunda yer alan yönergeler doğrultusunda işlenmiştir. Çalışma, yarı deneysel ön test-son test kontrol gruplu desene uygun olarak yürütülmüştür.

Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi kullanılmıştır. Akademik başarı testi konu kazanımlarını ölçen boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli türde 33 sorudan oluşmuştur. Başarı testi deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın uygulama süresi 10 ders saati sürmüştür.

Veriler SPSS 16 programı kullanılarak bağımlı ve bağımsız gruplar *t* testleri ile analiz edilmiştir. Akademik başarı ön test analiz sonuçlarına göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamış, son test sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir başarı artışı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Analoji, fen ve teknoloji öğretimi, ilköğretim

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effect of analogies based instruction on students' academic achievement related to the topic "The particles of matter". The study was carried out during the fall term of 2011-2012 educational year and the school comprised was public school with moderate academic achievement, in the central city of Balikesir. Randomly selected two of all 6th grade classes were assigned as experimental (n = 30) and control (n = 30) groups. The topic "The particles of matter" was taught in the experimental group by using analogies based 5E constructivist learning model, while in the control group the topic was taught by using the teaching and learning methods recommended in the teacher textbook-guide. The study had a quasi-experimental pre-test post-test control group design.

For collecting data an academic achievement test was used. Academic achievement test included 33 questions that measure the students learning outcomes with respect to the topic concepts. The achievement test was administered to the both of the groups as a pre- and post-test. The duration of the treatment was 10 lessons, with sessions of 40 minutes per lesson.

Using SPSS 16, the data were analyzed via paired- and independent-samples t tests. According to the pre-test results, there was not found statistically significant difference between academic achievement average scores of the two groups, while according to the post-test results there was a statistically significant difference between academic achievement average scores of the two groups in favor of the experimental group.

Keywords: Analogy, science and technology education, elementary education

1.GİRİŞ

Günümüz koşullarında bilgi alışverişi ve teknolojide çok hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Ülkelerin bu değişimi yakalayarak kalkınması, ancak çağdaş bir eğitim sürecinde iyi eğitilmiş bireylerle mümkündür(1). Bilim ve Teknolojinin hızla ilerlemesini sağlayan bilgidir. Bilgi; algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme sonucu ancak üretilen, dış dünya ile bağlantıyı sağlayan anlam parçalarıdır. Dış dünyadan insana ulaşan verilerin sadece zihinde depolanması bilgiyi oluşturmaz. Bilginin oluşabilmesi için insanın zihninde yapılanması gerekir(2). Bilginin öğretmenden öğrenciye olduğu gibi transfer edilmesi ve ezberlenmesi söz konusu olamaz.

Bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitimi anahtardır. Ülkemizin Güçlü bir geleceği için her vatandaşın fen okuryazarı olarak yetişmesi çok önemlidir. Bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimini oluşturmuş bireyler fen okuryazarı kabul edilir(3). İlköğretimde okutulan Fen ve Teknoloji dersinin temel amacı, günlük yaşamda karşılaşılan olayları neden-sonuç ilişkisi içinde inceleyen düşünen ve olaylar arasında mantıklı ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirmek olarak açıklanmıştır(4).

2004 yılında uygulamaya geçilen Fen ve Teknoloji Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşımı temel almaktadır. Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temelidir(5).Bu yaklaşımın özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması yer alır (6). Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde öğrenciler, değişim ve gelişimleri kendileri kavrayarak izledikleri için bu yaklaşım güçlü bir fen eğitimi modelidir (7). Öğrencileri doldurulacak bir vazo gibi görmek yerine tutuşturulacak bir meşale olarak gören bu yaklaşımda öğrencilere hazır bilgi yüklemek yerine, bilgiye ulaşmak için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak önemlidir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında en fazla kullanılan model, BSCS (Biological Science Curriculum Study)'nin öncü isimlerinden Bybee tarafından geliştirilen 5E modelidir. Bu model,

araştırma esaslı ve deneysel etkinliklere dayandırılmış bir fen dersi öğretim metodudur. 5E modeli beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; öğrencilerin sahip olduğu ilk kavramları ortaya çıkaran, bilgileri öğretmenin anlatmasına izin veren ve anlatılacak konu için odaklanmayı sağlayan Giriş-Katılım (Engage) aşaması, öğrencilerin aktif olarak sorunu çözmek için düşünceler ürettiği ve çözüm yolarını bulmaya çalıştığı Keşif (Explore) aşaması, öğretmenin öğrencilerin yetersiz olan düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmesine yardımcı olduğu, gerekli tanımları ve açıklamaları yaptığı ve öğrencilerin en pasif olduğu öğretmen merkezli olan Açıklama (Explain) aşaması, öğrencilerin yeni kavramlarını, tanımlamalarını, açıklamalarını ve yeteneklerini günlük yaşam ile ilişkilendirdiği Genişletme-Derinleştirme (Elaborate) aşaması ve öğretmenin problem çözerken öğrencileri izlediği ve onlara açık uçlu sorular sorduğu, aynı zamanda yeni kavram ve becerileri öğrenmede, öğrencilerin kendi gelişimini değerlendirerek geri dönüt aldığı Değerlendirme (Evaluate) aşamasıdır. İngilizce sözcüklerin baş harflerinden dolayı 5E modeline Rodger Bybee'nin 5E Modeli de denilmektedir(8)

İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi 4 öğrenme alanından oluşur. Madde ve Değişim bu öğrenme alanlardan biridir. İlköğretim öğrencileri, yaşlarının küçük olması ve konuların soyut olması nedeniyle, bu öğrenme alanı içinde yer alan kimya kavramlarını yapılandırmakta zorlanmaktalar. Bu yaşta öğrenciler duyu organları ile elde ettikleri bilgilere güvenme eğiliminde oldukları için soyut kavramları anlamak onlar için önemli bir problemdir. Kimya, ilköğretim düzeyinde öğrenilmesi ve öğretilmesi zor bir öğrenme alanıdır. Bu alandaki en büyük öğrenme zorluğu, öğrencilerin günlük yaşamlarına bakış açıları ve sezgileriyle uyuşmayan maddenin tanecikli yapısıdır. Maddenin tanecikli yapısı direkt olarak görünemeyecek kadar küçük ve hayalde canlandırılması zor(9) olduğundan dünyanın her yerinde farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu maddenin tanecikli yapısını doğru bir şekilde kavrayamamaktadır(10).

Öğrencilerin kimyadaki birçok konuyu kavramsal olarak anlayamaması, onları ezberciliğe zorlamaktadır(11).Kimyanın soyut bir alan olması nedeni ile analojiler ve modeller kullanarak anlatılması anlaşılmasını kolaylaştırır(12).Bilinmeyen bir olgunun, bilinen olgularla açıklanmasına analoji denir. Bilinen duruma kaynak, bilinmeyen duruma hedef denilir. Hedefe ulaşmak için bilinen kaynaklar temel olarak alınır. Öğrenmede analojilerin kullanımı, yapılandırmacı yaklaşımın temelinde olduğu gibi, bireyin eski bilgilerini kullanarak yeni bilgileri kavrama sürecidir(13). Analoji ile yapılan öğrenme için bilinenler ve bilinmeyenler arasında karşılaştırma yapılmalı, benzerlikler ve bu benzerliğin nasıl olduğu ortaya konmalıdır(14). Derslerde analojilerin kullanılması öğrencilerin eski bilgiler ile yeni öğretilecek kavramlar arasında ilişki kurmayı kolaylaştırarak anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırır.

Analojilerin kullanıldığı çeşitli öğretim modeleri vardır. Fen ve Teknoloji dersinde en çok kullanılan Analojilerle Öğretim (Teaching with Analogies) Modelidir. Bu model, Fen ve Teknoloji dersi öğretmenleri tarafından etkinliklerin geliştirilmesi, zenginleştirilmesi ve yeni kavramların öğrencilere etkili bir şekilde öğretilmesinde kullanılır. Bu model 6 aşamadan oluşmaktadır: öğrenilecek hedef kavram basit düzeyde tanıtılır; öğrencilere analog hatırlatılır; hedef kavram ve analog arasındaki benzer özellikler basit olarak çıkartılır; hedef kavram ve analog arasındaki benzerlikler maddeler halinde irdelenir; analojinin benzemeyen tarafları ortaya çıkartılır; hedef kavram konusunda sonuçlar maddeler halinde ortaya çıkartılır(15). Bu aşamalar düzenlenirken sınıfın durumu, öğrencinin bireysel özellikleri, öğrenmeyi etkileyecek durumlar göz ardı edilmemelidir. Analojiler dersin her aşamasında kullanılabilir: öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ölçmede, konuya giriş yapılırken, konuları derinleştirmede, kavram yanılgılarını bulmada, değerlendirme ve geri dönüt alınmasında.

1.1.Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında değiştirilen Fen ve Teknoloji programı ile birlikte matematiksel bağıntılar azaltılmış ve kavram öğrenimi arttırılmıştır. Öğrencilerin kavramları yapılandırabilmesi için zihinlerinde eski yapılar ile doğru bir şekilde ilişkilendirmeleri gerekmektedir. 6. sınıf düzeyinde öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle soyut kavramları anlamakta

zorlanmaktadırlar. Bu düzeyde öğrenciler kimya kavramlarının soyut olması nedeniyle müfredat programlarında yer alan kimya kavramlarını yapılandırmakta zorlanmaktalar.

Fen öğretiminde, öğrenciler tarafından anlaşılması güç kavramların öğretiminde analojiler kullanılarak anlamlı öğrenme sağlanabilmektedir. Anlamlı öğrenme, eski bilgiler ve yeni öğrenilecek bilgi arasında bağlar yaratma ve bulmadaki başarı ile mümkündür. Bu bağları yakalamanın önemli bir yolu etkili analojiler yaratmak ve kullanmaktır(16).

1.2. Amaç

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, ilköğretim altıncı sınıf Fen ve Teknoloji dersi Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinde yer alan Maddeyi Oluşturan Tanecikler konusunun analoji destekli öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemektir.

2.YÖNTEM

2.1.Örneklem

Çalışma, 2011-2012 eğitim öğretim yılı 1. döneminde, Balıkesir Merkez ilçesinde yer alan ve akademik başarı bakımından orta dereceli bir devlet okulu okulunda gerçekleştirilmiştir. Eşit sayıda öğrencisi olan iki tane 6. sınıftan biri deney grubu (n=30), diğeri de kontrol grubu (n=30) olarak seçilmiştir.

2.2.Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama aracı Maddeyi Oluşturan Tanecikler konusu ile ilgili kazanımları ölçen akademik başarı testidir. Konu ile ilgili kazanımlar belirlenerek belirtke tablosu hazırlanmıştır. Maddeyi Oluşturan Tanecikler konusuna ait 7 tane kazanım vardır. Oluşturulan test aracı bu kazanımları ölçmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygun görülen, ülkemizde altıncı sınıflarda okutulan ders kitapları ve çalışma kitaplarında yer alan ünite sonu etkinliklerinden, sorular seçilmiş olup kimya alan uzmanı, fen öğretmeni ve dil bilgisi alan uzmanı görüşleri değerlendirilerek test oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda doğru-yanlış-boşluk doldurma ve çoktan seçmeli olmak üzere 33 maddeden oluşan akademik başarı testi oluşturulmuştur. Akademik başarı testinin güvenirliğini belirlemek amacı ile 96 öğrenciye test uygulanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı bu çalışma için 0.795 olarak hesaplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarının eşitliğini sınamak açısından sınıflarda konu işlenmeden önce ön test uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın uygulama süresi 10 ders saati sürmüştür. Fen ve Teknoloji dersindeki Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinin Maddeyi Oluşturan Tanecikler konusu ile ilgili sorular ve analojiler, 2006 ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Konu ile ilgili haftalık ders planları hazırlanmış, ders programında önerilen sürede işlenmiştir. Her iki grupta da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının 5E modeline göre ders planları hazırlanmıştır ve dersler Milli Eğitim Bakanlığı'nca uygun görülen öğretmen kılavuz kitap yönergesine uyularak işlenmiştir. Deney grubunda ise ek olarak, araştırmacının belirlediği analojiler veya öğrencilerin ders esnasında ürettikleri analojiler kullanılarak ders işlenmiştir. Konu bitiminde akademik başarı testi her iki gruba son-test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın süresi 10 ders saati sürmüştür.

Öğrencilerin test puanları 100 üzerinden puanlanarak değerlendirilmiştir. Veriler SPSS 16 paket programı ile bağımlı ve bağımsız-gruplar t testleri kullanılarak 0.05 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir.

2.4. İşlem

2.4.1.Maddeyi Oluşturan Tanecikler Konusunda Kullanılan Analojiler

Her iki grupta da dersler 5E modeline uygun işlenmiştir. Deney grubunda farklı olarak 5E modelinin çeşitli aşamalarında basit, resimli, deneysel, oyunlaştırılmış, hikâyeleştirilmiş ve model analojiler kullanılmıştır. Analojiler, ders kitaplarında hazır olanlardan, araştırmalar sonucu literatürde bulunanlardan ve öğrencilerin kendilerinin ürettiklerinden seçilmiştir. Kullanılan analojiler maddeyi oluşturan tanecikler konusuna ait kazanımlara uygun olanlardan seçilmiştir. Konuya ait kazanımlar aşağıda verilmiştir.

- Katıların, sıvıların ve gazların sıkışma-genleşme özelliklerini karşılaştırır.
- Gazların sıkışma-genleşme özelliklerinden, gazlarda boşluk olduğu çıkarımını yapar.
- Maddelerin görünmez küçük parçalara bölünebildiğini deney yaparak fark eder.
- Maddelerin nereye kadar ardışık bölünebileceğini sorgular.
- Her türden maddenin bölünmesi zor, görülemeyecek kadar küçük yapı taşlarından oluştuğunu belirtir.
- Maddenin, küreye benzer yapı taşlarını atom şeklinde adlandırır.
- Atom kavramı ile ilgili düşüncelerin zaman içinde değiştiğini fark eder.
- Atomların daha da küçük parçacıklardan oluştuğunu ifade eder.

Altıncı sınıf düzeyindeki öğrenciler 4. ve 5.sınıfta öğrendikleri "maddenin katı-sıvı-gaz hallerinin sıkıştırılma ve genleşme gibi temel özelliklerini" bilmektedirler. Maddenin tanecikli yapısı ünitesinin işlenmesi ile; Maddenin taneciklerden oluştuğunu, bu taneciğin atom olarak adlandırıldığını, atom fikrinin tarihi gelişimini, canlılarında en küçük biriminin atom olduğunu sezmeleri beklenir (17).

Maddeyi oluşturan tanecikler konusunda kullanılan analojiler 5E modelinin aşamalarında kullanıldıkları sıra içinde aşağıya listelenmiştir.

Ön Bilgileri Yoklama ve Merak Uyandırma Aşamasında Kullanılan Analojiler

1-Astronot Analojisi: "Dünyaya yaklaşmakta olan bir astronot olduğunuzu düşununüz. İlk olarak beyaz ve maviliklerin çoğunlukta olduğu bir görüntüyle karşılaşırsınız. Biraz daha ilerlediğinizde ana karaların şekilleri belirginleşir. Sonra da ırmaklar, dağlar, kara yolları ve yerleşim yerleri görülür. Biraz daha yaklaşınca kara yollarındaki araçları, yerleşim yerlerindeki evleri ve denizlerin kıyısındaki kumsalları görürsünüz. Kumsala indiğinizde kumsalın tek tek kum tanelerinden oluştuğunu fark edersiniz. Kum tanelerinin de kendinden daha küçük taneciklerden oluştuğunu bilirsiniz. Bu taneciklerden birini alıp tekrar tekrar parçaladığınızı düşünürseniz ne elde edersiniz"

2- Sınıf içinde Öğrenci Analojisi: Öğrenciler ayağa kalkar ve düzenli bir şekilde dörderli sıra olurlar. İkinci aşamada el ele tutuşarak "Yağ Satarım Bal Satarım" oyunun oynarlar. Üçüncü aşamada sınıfta koşturarak birbirlerini yakalamaca oynarlar.

3- Otopark Analojisi: Tahtaya üç ayrı durumda otopark resmi asılır ve katı-sıvı- gaza benzeyen benzemeyen yönleri haritalandırılır.

Keşif Aşamasında Kullanılan Analojiler

1-Şırınga Analojisi: Şırıngaların içine katı- sıvı- hava doldurulur ve itilir. Hangisinin sıkışacağı nedenini kazandırılır.

2- Bina Analojisi: "Bir binayı oluşturan duvar incelendiğinde, duvarın bir bütün olmayıp tuğla ve harçtan, tuğla incelendiğinde ise toprak taneciklerinden oluştuğu görülür. Bu örnekte olduğu gibi atomlardan maddelerin oluşumu inşaat malzemelerinden binaların oluşumuna benzetilebilir" seklinde ifade edilmektedir.

3-İyot ve Şeker Analojisi: Maddelerin gözle görülemeyecek kadar küçük yapı-taşlarından meydana geldiğini kavramak için, Beherglas yarısına kadar alkolle doldurulur. Alkol içine birkaç iyot kristali atılarak gözlenir. Aynı deney sıcak suya şeker atılarak tekrarlanır. Alkol içine attığımız iyot ve sıcak suyun içine attığımız şeker çözünerek gözle görülemeyecek kadar küçük taneciklere ayrılır. İşte maddenin gözle görülemeyen en küçük yapı taşına atom denir.

4-Dolap Analojisi: "Turgut, çok dağınık bir çocuktur. Bütün giysilerini dolaba gelişigüzel katlamadan atıyordu. Bir gün teyzesi ona çok beğendiği kazağı hediye olarak almıştı. Kazağını yerleştirmek için dolabını açtığında hiç yer bulamadı. Giysilerini katlayıp yerleştirince çok yerin olduğunu gördü. Aslında dolabın içi dolu değilmiş, giysileri dağınık oldukları için her yeri kaplamıştı. Çok rahat giysilerini sıkıştırdı. Birden, bu olayın gazların sıkışmasına benzediğini düşündü."

5- Model Analojisi: Öğrenciler katı-sıvı gaz taneciklerini evlerinden malzeme getirerek modeller oluştururlar.

Açıklama Aşamasında Kullanılan Analojiler

1-Bakır Analojisi : "Milattan önce 500'lü yıllarda Eski Yunan'da bir yarışma düzenlenmişti. Bakırı oluşturan en küçük taneciğe kim ulaşabilirse ona ağırlığınca altın verilecekti. Ülkenin her yerinden gelen insanlar büyük ödülü kazanmak için bir araya gelmişti, canla başla çalışmışlardı. İnsanlar, toplanmış bak›r teli bölerek en küçük parçayı elde etmeye çalışmışlardı. Gelen bölmüş, giden bölmüştü! O zamanın şartlarına göre her türlü teknolojiyi kullanmışlar. Bakır tel öyle küçülmüştü ki neredeyse görünmez hâle gelmişti. İlginç bir şey fark etmişlerdi. Ne kadar bölünürse bölünsün bakır yine bakırdı. Acaba bu bölme işlemi nereye kadar devam edecekti? Bakır, bakır Olalı Böyle Zulüm Görmemişti.

Genişletme Aşamasında Kullanılan Analojiler

1- Kapalı Kutu Analojisi: Bilim insanlarının göremedikleri atom hakkında nasıl fikirler ileri sürdüğünü anlayabilmek için, öğrenciler kibrit kutularının içine malzeme koyarlar ve okula getirirler. Gruplar oluşturulur. Gruplara rasgele kapalı kutular verilir. Öğrenciler çeşitli deneyler yaparak içinde bulunanı bulmaya çalışırlar.

2- Democritus Atom Fikri Analojisi: "Democritus, bir gün sahilde gezerken kumun uzaktan bakılınca bütünsel bir görünüme sahip olduğunu, yakından bakıldığında ise tanelerden olduğunu gözlemlemişti. Bu gözlem, onu bütün maddelerin taneciklerden oluşup oluşmadığı düşüncesine götürdü."

3- Dalton Atom Modeli Analojisi: Bowling topu ile karşılaştırmalar yapılır.

4-Model Analojisi: Öğrenciler oyun hamurları ile atom modeli yaparlar.

Değerlendirme Aşamasında Kullanılan Analojiler

Bu aşamada öğrenciler kendileri analoji üretirler. Öğrencilerin oluşturdukları analojiler Tablo 2.1.'de listelenmiştir.

Tablo 2.1. Öğrencilerin ürettikleri analojiler

HEDEF	ANALOG
Atom	Boncuk
Atom	Toz
Atom	Kağıdın bölemediğimiz en küçük parçası
Atom	Sınıfta bir öğrenci
Atom	Güneş
Katı tanecikleri	Kışın sobası yanmayan aile birbirlerine çok sıkı yaklaşarak oturur ve titrerler
Katı tanecikleri	Çakıl taşları
Sıvı tanecilerini	Kışın sobası hafif hafif yanan aile, odada biraz daha rahat oturur
Gaz tanecikleri	Yazın denize girmiş insanlar
Gaz tanecikleri	Top oynayan çocuklar
Gazların sıkışması	Süngerin sıkışması
Katıların Genleşmesi	Yazın yatağında gerinen çocuk
Dalton atom modeli	Bilye
Atom fikrinin zamanla değişmesi	Araba modellerinin değişmesi

3. BULGULAR

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi akademik başarı ön-test analiz sonuçlarına göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tablo 3.1. Ön-test puanları için yapılan bağımsız gruplar t testi karşılaştırma sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik derecesi	t	p
Deney Grubu	30	33.13	12.207	58	0.95	0.925
Kontrol Grubu	30	32.87	9.358			

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi akademik başarı son-test sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir başarı artışı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.2. Son-test puanları için yapılan bağımsız gruplar t testi karşılaştırma sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik derecesi	t	p
Deney Grubu	30	66.90	11.130	58	3.061	0.003
Kontrol Grubu	30	58.07	11.225			

Deney grubunun ön ve son testleri bağımlı gruplar t testi kullanılarak karşılaştırıldığında ön ve son-testlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. İki test arasında puan artışının 33.77 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.3. Deney grubu ön test – son test karşılaştırması

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	p
Ön Test-	30	33,13	12,207	29	-16,736	0,000
Son Test		66,90	11,130			

Benzer şekilde kontrol grubunun ön ve son testleri karşılaştırıldığında ise iki test arasında puan artışının 25.20 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.4. Kontrol grubu ön test – son test karşılaştırması

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	p
Ön Test-	30	32,87	9,358	29	-12,133	0,000
Son Test		58,07	11,225			

Son testler her iki grubun da lehinde artmıştır. Ancak deney grubunda çok daha fazla artış olduğu görülmektedir.

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim düzeyinde özellikle Fen ve Teknoloji dersi Madde ve Değişim öğrenme alanı içinde yer alan kavram ve olguların anlaşılması zordur. Maddenin yapısı küçük yaştaki öğrenciler için soyut bir kavramdır. Bu yapının anlaşılır hale getirilmesi öğretmenleri de zorlayan bir durumdur. Analojilerle öğretim, soyut kavramların veya atom gibi gözlenemeyen varlıkların somutlaştırılmasında kullanılabilecek etkili stratejilerden biridir.

Analojilerle zenginleştirilmiş öğretimin akademik başarıya etkilerinin incelendiği bu çalışmada öğrenciler, Maddeyi Oluşturan Tanecikler konusunun analojiler kullanılarak işlenmesinin dersleri zevkli ve eğlenceli hale getirdiği; maddenin yapı taşlarının analojiler aracılığı ile anlaşılır hale geldiği ve öğrenilmesinin kolaylaştığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı da öğretmen tarafından gözlenmiştir.

Ders esnasında öğrencilerin oluşturduğu analojilerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını da geliştirmede kullanılabileceği önerilmektedir.

Uygulanan Akademik Başarı Testi sonuçlarına göre son testler arasında deney grubu lehinde önemli bir fark olduğu ölçülmüştür. Öğrencilerin kavramsal anlayışlarının artması için derslerde öğretmenler analojileri kullanmalı ancak bu süreçte analojilerle öğretim modelinin basamaklarına uymaları önerilmektedir.

Bu çalışma 6. sınıf düzeyinde bir konu ile sınırlıdır. Çalışma alanı gerek konu çeşitlendirilerek gerek öğrenme düzeyi değiştirilerek genişletilebilir, bu sayede çeşitli kavramlarla ilgili olarak etkililiği sınanmış öğretmenlerin rahatlıkla kullanabileceği analojiler havuzu oluşturulabilir.

5.KAYNAKLAR

Alkan, C., Deryakulu D., Şimşek N., (1995). *Öğretim Teknolojilerine Giriş "Disiplin Süreç Ürün"*. Ankara: Önder Matbaacılık,

Özden,Y., (2005). *"Öğretme ve Öğretme"*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

3-Milli Eğitim, M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.2006. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6-8) Öğretim Programları, Ankara.

4- Hamurcu, H., Günay, Y., ve Çetin, O., (2001). *"İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Deney Yapma Etkinliği, Lâboratuvar Kullanımı ve Güvenirliğine Yönelik Öğrenci Tutumları"*. Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.

5-Brooks G. and M G. Books. "The Courage ta be Constructivist." Educational Leadership, Novemher, 1999 18-24.

6-Perkins David N "The Many Faces of Constructivısm." Educational Leadership, Novenber199:6-11

7- Kaptan, F., Korkmaz, H. (2000). Yapısalcılık (Constructivism) Kuramı ve Fen Öğretimi. *Çağdaş Eğitim.* Mayıs, 265, 22-27.

8- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Scotter, P. V., Powell, J. C., Westbrook, A., et al. (2006). The bscs 5E instructional model: origins and effectiveness. Office of Science Education National Institutes of Health, 1-80.

9- Treagust, D., Duit, R. and Nieswandt, M., (2000) "Sources of students' difficultiesin learning chemistry", Educación Química, 11 (2): 228-235.

10- Kadayıfçı, H. (2001). *"Lise-3 Sınıftaki Öğrencilerin Kimyasal Bağlar Konusundaki Yanlış Kavramların Belirlenmesi ve Yapılandırıcı Yaklaşımın Yanlış Kavramaların Giderilmesi Üzerine Etkisi*". Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi). Ankara.

11- Gabel, D. L., Samuel, K. V., & Hunn, D. (1987). Understanding the particulate nature of matter. *Journal of Chemical Education, 64*(8), 695-697.

12-Gabel, D. (1999). Improving teaching and learning through chemistry education research: A look to the future. *Journal of Chemical Education, 76*(4), 548-554.

13- Paatz, R., Ryder, J., Schwedes, H., Scott, P. (2004). A case study analysing the process of analogy-based learning in a teaching unit about simple electric circuits. International Journal Of Science Education. 26(9):1065–1081.

14-Küçükturan, G. (2003),Okul öncesi Fen öğretiminde bir teknik: analoji. *Milli EğitimDergisi*, 157, 16-21.

15-Güler Demirci, P.Yağbasan, R.(2008). Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarında Kullanılan Analojilerin ve Analojilere İlişkin Sorunların Betimlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakütesi Dergisi* Cilt: 9, Sayı:16 , 105–122.

16- Şahin, F., Gürdal, A. ve Berkem, M. L. (2000), Fizyolojik kavramların anlamlı öğrenilmesiyle ilgili bir araştırma. 4. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi.Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. M.E.B. ve Padogogische Hochschule, Heidelberg-Germany, 6-8 Eylül 2000, Ankara, 17-23.

17- Ercan, F. (2011).İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmen Kılavuz Kitabı . Ankara: Pasifik Yayınları

ORTAÖĞRETİM FİZİK DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ANALOJİLERİN İNCELENMESİ

Merve ÇAMURCU

Vahide Nilay KIRTAK AD

Nursen AZİZOĞLU

Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, BALIKESİR

merve_cmc@hotmail.com, nilaykirtak@gmail.com, nursen@balikesir.edu.tr

ÖZET

Betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın amacı 2011-2012 eğitim öğretim yılında ortaöğretim fizik öğretiminde kullanılan 9, 10, 11 ve 12. sınıf fizik ders kitaplarında yer alan analojileri analiz etmektir. İçerik analizinin yapıldığı bu çalışmada fizik ders kitapları taranmış, analojiler belirlenmiş ve Cha, Byun ve Noh (2003) tarafından önerilen kriterler göz önüne alınarak, kitaplarda yer alan analojiler gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 9. sınıf fizik kitabında 11, 10. sınıf fizik kitabında 10, 11. sınıf fizik kitabında 11 ve 12. sınıf fizik kitabında 13 adet olmak üzere toplam 45 analoji tespit edilmiştir. Kullanılan analojilerin çoğunun sözel/görsel, sınırlılıklarının tanımlanmamış ve öğretmen merkezli olduğu görülmektedir. Ayrıca "Dalgalar" ünitesinde diğer ünitelere göre daha fazla analoji kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak kitaplarda yer alan analojilerin sunumuna çok dikkat edilmesi, analojilerin resimlerle desteklenmesi, sınırlılıklarının verilmesi, analoji olduğunun belirtilmesi ve mümkün olduğunca öğrenci katılımının sağlanması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Analoji, fizik öğretimi, fizik ders kitabı*

ABSTRACT

The aim of this descriptive study was to investigate the analogies in the 9, 10, 11 and 12 grade physics textbooks that have been used at high school level in teaching physics during 2011-2012 academic years. Content analysis was used to find the analogies in the physics textbooks. The analogies were analyzed and classified taking into account the criteria suggested by Cha, Byun and Noh (2003). According to the findings in total there were 45 analogies: 11 analogies in 9th grade physics textbook, 10 analogies in 10th grade physics textbook, 11 analogies in 11th grade physics textbook and 13 analogies in 12th grade physics textbook. Most of the analogies were classified as verbal/pictorial, with not described limitations and teacher-centered. In addition, it was determined that in the "Waves" topic there were used more analogies than in the other topics. Based on the results of the present study it can be suggested to be very careful when using analogies in the textbooks, to support the analogies with pictures, to describe the limitations of the analogies, to indicate that the mentioned is an analogy and if possible to ensure the active participation of students.

Keyword: *Analogy, physics, physics textbook*

1.GİRİŞ

Ausubel'in anlamlı öğrenme yaklaşımında, ön bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Eski ve yeni bilgiler arasında bağlar bulmanın en etkili yollarından biri analojiler oluşturmaktır (Serin Ergin, 2006; Atav, Erdem, Yılmaz ve Gücüm, 2004). Analoji, kelime ve kavram setleri arasında kurulan anlamlı ilişkilerdir. Bir analojinin amacı bilinen bir olayın özelliklerini daha az bilinen bir olaya aktarmaktır (Orgill ve Bodner, 2003). Newton (2003), analojiyi "bir durum ile ilgili bir model çizmektir ve başka bir durumu açıklamak için kullanılır" diye ifade etmiştir.

Literatürde analojinin pek çok tanımı yapılmaktadır. Fakat hepsi iki kavramsal alanın; analog ve hedefin birbiriyle ilişkisi konusunda hemfikirdir (Newton, 2003). Analog; kaynak, ön bilgi, tanıdık durum, hedef ise yeni durum, yeni bilgi olarak tanımlanmaktadır. Analoji ise bu ikisi arasında kurulan köprüdür (Brown, 1993).

Analojiler güçlü öğretim araçları olabilmektedir (Orgill ve Bodner, 2003). Çünkü analojiler öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmek amacıyla her alanda kullanılabilmektedir (Newton, 2003). Analojilerin öğrencilerin yeni bir bilgiyi öğrenmelerini kolaylaştırdığı, anlaşılması zor ve kompleks konuları basite indirgeyerek akılda kalacak şekilde açıkladığı düşünülmektedir (Thiele ve Treagust, 1991; Moğol, Bağı ve Gülçiçek, 2003).

Herhangi bir öğrenme tekniğinde olduğu gibi analojilerin de dezavantajları bulunmaktadır. Örneğin eğer öğrenci hedef kavramı anladıysa analoji kullanımına gerek kalmamaktadır. Bu durum gereksiz bilgi sunumuna ve zaman kaybına sebep olmaktadır (Curtis ve Reigeluth, 1984). Ayrıca bazı durumlarda kaynak ile hedef arasında kurulan analoji öğrenilecek olan bilginin yani hedefin önüne geçmektedir. Hücrenin yapısının bir fabrikanın işleyişine benzetilerek kurulan analoji sonucunda eğer öğrenci "mitokondriyi, hücrenin enerji tesisidir" diye açıklıyorsa bu analojinin öğrenciyi yanlış yönlendirdiği ve öğrenilmesi gereken bilgiyi değil analojiyi kullandığını göstermektedir (Orgill ve Bodner, 2003). Öğrenci analojiyi kullanarak hedef bilgiyi öğrenmelidir. Bu bilgiyi her kullanışında analojiyi tekrar düşünmemelidir (Serin Ergin, 2006).

Bir analoji hiçbir zaman hedefi tam olarak karşılayamamaktadır. Hedef kavram ile analojinin benzer ve benzemeyen özellikleri kurulan analojinin sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu yüzden analojiler kullanıldığında mutlaka bu sınırlılıklar belirtilmelidir (Orgill ve Bodner, 2003).

Soyut ve anlaşılamayan kavramların öğretiminde çok önemli rol oynayan analojiler zaman zaman kavram yanılgılarına da sebep olabilmektedir. Eğer öğrencinin kaynak kavramla ilgili daha önceden sahip olduğu kavram yanılgıları varsa analoji oluşturma sürecinde öğrenciler sahip oldukları bu kavram yanılgılarını hedef kavrama aktaracaklardır. Bu yüzden analoji ile öğretim yapılmadan önce kavram yanılgıları mutlaka tespit edilmelidir (Aykutlu ve Şen, 2011). Ayrıca ilgisiz kavramlarla ilişki kurulduğunda da bu durum öğrencide kavram yanılgılarının oluşmasına sebep olmaktadır (Orgill ve Bodner, 2003).

Öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri öğrencilerin dünyayı anlamalarına yardımcı olmalarını sağlamak ve bilimsel bilginin nasıl kullanıldığını açıklamaktır. Bu süreçte öğretmenlerin en büyük yardımcıları ders kitaplarıdır. Yapılan literatür çalışmasında kitaplarda yer alan analojiler üzerine çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Güler ve Yağbasan, 2008; Newton, 2003; Thiele ve Treagust, 1991; Thiele, 1991; Cha, Byun ve Noh, 2003; Curtis ve Reigeluth, 1984; Demirci-Güler, 2007).

Curtis ve Reigeluth (1984), tarafından yapılan çalışmanın amacı kitaplarda yer alan analojilerin dizaynını araştırmaktır. 26 fen kitabının incelendiği çalışmada toplam 216 analoji bulunmuştur. Bu analojiler, kaynak ve hedefin karakterine, ilişkilerine, kitapta bulunma durumuna ve sınırlılıklarına göre kategorilere ayrılmıştır.

Thiele ve Treagust (1991), yaptıkları çalışmada, analojilerin literatürde tanımlanan avantajlarını ve sınırlılıklarını belirterek, sekiz kimya kitabını incelemişlerdir. Kitaplarda yer alan analojilerin sınıflandırılması Curtis ve Reigelut (1984)'e göre yapılmıştır. Yaptıkları içerik analizinin sonuçlarına göre toplam 70 analojinin bulunduğu kitaplarda analojilerin sadece % 4.3'ünde özel uyarılara ve sınırlılıklara yer verildiği görülmektedir. Kitaplarda yer alan analojilerin sadece % 21'inde analoji olduklarına dair ifadeler (analoji, analog veya analoji ile ilgili) geçmektedir.

Thiele (1991), tarafından yapılan çalışmanın amacı kitap yazarlarının kitaplarında kullandıkları analojiler hakkında fikirlerini almaktır. Beş kitap yazarıyla yapılan görüşmeler sonucunda yazarların kitaplarında analoji kullanımından mümkün olduğunca kaçınmak istedikleri belirtilmiştir. Bu durumun sebebi analojilerin doğasından kaynaklanmaktadır. Çünkü analojiler bir tartışma ortamı içerisinde sunulmalı ve öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlayarak görüşmeler yapılmalıdır. Fakat bu durumun kitaplarda sağlanması oldukça zordur.

Thiele ve Treagust (1994), tarafından yapılan çalışmada kimya kitaplarında geçen analojiler incelenmiştir. 10 kitapta toplam 93 analoji bulunmuştur. Bu analojiler yazarlar tarafından düzenlenen "Analogy Classification Framework" ismini verdikleri bir sınıflandırmaya göre gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kitaplarda yer alan analojilerin pek çoğunun soyut kavramlar içeren konularda yer aldığı görülmektedir. Örneğin atomun yapısı, bağlar ve enerji ile ilgili konularda yer alan analojilerin sayısı diğer konulara göre daha fazladır.

Glynn ve Takahashi (1998), tarafından yapılan çalışmanın amacı öğrencilerin önemli bir fen kavramını kitaplardan öğrenirken ayrıntılarıyla ele alınmış bir analojinin nasıl bir rol oynayacağını belirlemektir. İki aşamada gerçekleştirilen bu çalışmanın birinci aşaması 8. sınıf öğrencileriyle, 2. aşaması ise 6. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Hücrenin yapısının bir fabrikanın çalışmasına benzetildiği analojinin kullanıldığı çalışmada yapılan öğretimin 6. Sınıf öğrencilerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi de 8. sınıf öğrencilerinin verilen analoji dışında da çeşitli analojiler kurabiliyor olmalarına bağlanmıştır. Glynn ve Takahashi (1998), kitaplarda kullanılan analojilerin genellikle yararsız ve öğrencinin bilgiyi hatırlaması gerektiğinde başarısız olduklarını ifade etmektedirler. Bu yüzden kitaplar analoji kullanılacaksa eğer bunun bir kılavuza göre yapılması gerektiğini önermektedirler. Bu yol gösterici kılavuzlardan birinin de "Analojilerle Öğretim Modeli" nin olabileceği ifade edilmektedir.

Newton (2003), tarafından yapılan çalışmanın amacı, fen kitaplarında bulunan analojilerin kapsamını belirlemektir. 80 kitapta analojilerin olup olmadığı araştırılan çalışmada 45 kitapta analoji bulunmazken, 35 kitapta toplam 92 analoji tespit edilmiştir. Bu analojilerin sınıflandırılması Curtis ve Reigelut (1984)'e göre yapılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmen ve öğrencilerin çoğunlukla ders kitaplarında yer alan analojileri kullandıkları bu yüzden analojilerin kitaplardaki sunumuna dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Cha, Byun ve Noh (2003), tarafından yapılan çalışmanın amacı Kore 7. Ulusal Programına göre hazırlanan fen kitaplarında yer alan kimya ile ilgili analojileri analiz etmektir. İncelenen 35 kitapta toplam 325 analoji bulunmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre 13 sayfaya 1 analoji düşmektedir. Pek çok analojinin sadece bir defa kullanıldığı çalışmada, genellikle kullanılan analoji tipleri fonksiyonel analojiler, sözel ve görsel analojiler, soyut amaç-somut analog, basit ve zenginleştirilmiş analojiler, öğretmen merkezli analojiler ve sistematiği düşük analojilerdir. Ayrıca "analoji" kavramının nadiren kullanıldığı ve çok az sayıda analojinin sınırlılıkların belirtildiği görülmüştür.

Orgill ve Bodner (2006), biyokimya kitaplarında yer alan analojileri incelemişlerdir. Sekiz kitabın incelendiği çalışmada analojiler 10 kategori altında toplanmıştır. Kitap yazarlarının ve öğretmenlerin analojilerin bir öğretim aracı olarak derste nasıl kullanılacağının açıklanması gerektiği ifade edilmektedir.

Güler ve Yağbasan (2008), ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılan analojileri ve analojilerin kullanımına ilişkin sorunları belirlemek amacıyla ilköğretim 4., 5., 6. Sınıf fen ve teknoloji; 7. ve 8. Sınıf fen bilgisi kitaplarını kullanarak, kitaplarda bulunan analojileri literatür doğrultusunda sınıflandırmış ve analojilere ilişkin problemleri belirlemişlerdir. Analojileri Thilele ve Treagust (1994)'nin kriterlerine göre sınıflandırdıkları çalışmalarında toplam 89 adet analoji kullanıldığını ve sayısal olarak sırasıyla 8, 4, 6, 7, 5 sınıf düzeylerinde yer aldığını belirtmişlerdir. Kitaplarda kullanılan analojilerin genellikle basit düzeyde, sözel ve resimsel analojilerdir. Analoji kullanımına dair belirttikleri problemler de şöyledir: sınırlılıkların verilmemesi, bazı analojilerin öğrencilerin bilişsel seviyesinin çok üzerinde veya altında kalması, genişletilmiş analojiler yerine basit analojilerin kullanılması.

Yapılan kaynak taraması sonucunda yurtdışında kullanılan kitaplarda yer alan analojilerin incelendiği pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Fakat Türkiye'de kitaplardaki analojilerin incelendiği ve analiz edildiği çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın ülkemizde fizik öğretimi sırasında kullanılan kitaplarda yer alan analojilerin çeşitli kriterlere göre sınıflandırılması ve analojilerin betimlenmesi açısından önem taşıdığına inanılmaktadır.

2.YÖNTEM

Betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma bir tarama çalışmasıdır. Araştırma deseni olarak nitel araştırmalarda kullanılan durum çalışması seçilmiştir. Durum çalışmalarının amacı bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmanın amacı da 2011-2012 eğitim öğretim yılında ortaöğretim fizik öğretiminde kullanılan 9, 10, 11 ve 12. sınıf fizik ders kitaplarında yer alan analojileri analiz etmektir. İçerik analizinin kullanıldığı bu çalışmada 9, 10, 11 ve 12. sınıf fizik ders kitapları taranarak, analojiler belirlenmiş ve kategorilere ayrılarak tablolaştırılmıştır.

Cha, Byun ve Noh (2003) tarafından önerilen kriterler göz önüne alınarak, kitaplarda yer alan analojiler gruplandırılmıştır. Bu kriterler, analoji tipleri ve tiplerin içerikleri Tablo 1'de belirtilmektedir. Ayrıca tabloda yer alan son kategori "alandaki yeri" bu çalışma için eklenmiştir. Kitaplarda bulunan analojiler sınıflarına ve konularına göre ayrıldıktan sonra Tablo 1'de yer alan on kriterden hangi tipe girdikleri belirlenmiştir.

Tablo 1. *Cha, Byun ve Noh (2003) tarafından kullanılan analoji gruplama*

ANALOJİ TÜRÜ		**AÇIKLAMA**
Kriter	**Tip**	
Paylaşılan özellik	1.Yapısal	Tip, renk, boyut gibi yapısal özellikler paylaşılıyorsa
	2.İşlevsel	Rol, davranış gibi benzer işlevsel özellikler paylaşılıyorsa
	3.Yapısal/işlevsel	Her ikisi de varsa
Sunum şekli	4.Sözel	Sözel anlatım baskınsa
	5.Görsel	Görsel anlatım baskınsa
	6.Sözel/görsel	Hem sözel hem görsel anlatım varsa
Soyutlama düzeyi	7.Somut-somut	Analog ve hedef somutsa
	8.Soyut-soyut	Analog ve hedef soyutsa
	9.Soyut-somut	Analog somut, hedef soyutsa
Analojinin zenginlik durumu	10.Basit	Açıklama yapılmadan sadece hedef ve analoji belirtilmişse
	11.Zenginleştirilmiş	Hedef ve analoğun benzer özelliklerini içeriyorsa
	12.Genişletilmiş	Bir hedefi açıklamak için birçok analog ya da özellik içeren bir analoji kullanılıyorsa

Yapaylık	13.Günlük içerik	Günlük nesneler veya olaylar değişiklik yapmadan kullanılıyorsa
	14.Yapay (zorlama)	Günlük nesneler veya olaylar değişiklik yapılarak kullanılırsa
"analoji" teriminin kullanımı	15.Kullanılan	"analoji" terimini içeriyorsa
	16.Kullanılmayan	"analoji" terimini içermiyorsa
Sistematik olarak	17.Nedensel ilişkileri yüksek	Analog ve hedef arasındaki nedensel ilişkiler belirtiliyorsa
	18.Nedensel ilişkileri düşük	Analog ve hedef arasındaki nedensel ilişkiler belirtilmiyorsa
Sınırlılıklarını tanımlama	19.Tanımlanmış	Analojinin sınırlılıkları tanımlanmışsa
	20.Tanımlanmamış	Analojinin sınırlılıkları tanımlanmamışsa
Öğrencinin katılımı	21.Öğrenci merkezli	Öğrencinin aktif katılımını gerektiriyorsa
	22.Öğretmen merkezli	Öğrencinin aktif katılımını gerektirmiyorsa
Alandaki yeri	23.Alanlararası	Hedef ve kaynak aynı alan içerisinden seçilmişse
	24.Alanlariçi	Hedef ve kaynak farklı alanlarda seçilmişse

3. BULGULAR

3.1 Analoji türlerinin sınıflara göre dağılımı

Elde edilen bulgulara göre ortaöğretim fizik ders kitaplarında toplam kırk beş adet analoji kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu analojilerin on bir tanesi 9.sınıf, on tanesi 10.sınıf, on bir tanesi 11.sınıf ve on üç tanesi 12.sınıf fizik ders kitabında yer almaktadır. Kitaplarda yer alan analojilerin sınıflara göre dağılımı ve sahip oldukları kriterler Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. *Analojilerin sınıflara göre dağılımı ve analoji türleri*

ANALOJİ TÜRÜ		**SINIF**				
Kriter	**Tip**	**9.sınıf**	**10.sınıf**	**11.sınıf**	**12.sınıf**	**Toplam**
Paylaşılan özellik	1.Yapısal	1	1	4	-	6
	2.İşlevsel	-	5	3	8	16
	3.Yapısal/işlevsel	10	4	4	5	23
Sunum şekli	4.Sözel	3	3	8	7	21
	5.Görsel	-	-	-	-	-
	6.Sözel/görsel	8	7	3	6	24
Soyutlama düzeyi	7.Somut-somut	10	6	4	9	29
	8.Soyut-soyut	1	2	4	-	7
	9.Soyut-somut	-	2	3	4	9
Analojinin zenginlik durumu	10.Basit	2	5	8	3	18
	11.Zenginleştirilmiş	9	5	3	10	27
	12.Genişletilmiş	-	-	-	-	-
Yapaylık	13.Günlük içerik	11	10	9	13	43
	14.Yapay (zorlama)	-	-	2		2
"analoji" teriminin kullanımı	15.Kullanılan	-	-	-	-	-
	16.Kullanılmayan	11	10	11	13	45
Sistematik olarak	17.Nedensel ilişkileri yüksek	11	10	8	13	42
	18.Nedensel ilişkileri düşük	-	-	3	-	3
Sınırlılıklarını tanımlama	19.Tanımlanmış	1	2	-	2	5
	20.Tanımlanmamış	10	8	11	11	40
Öğrencinin katılımı	21.Öğrenci merkezli	3	-	-	-	3

	22.Öğretmen merkezli	8	10	11	13	42
Alandaki yeri	23.Alanlararası	2	2	6	3	13
	24.Alanlariçi	9	8	5	10	32

Paylaşılan özellik

9, 10, 11 ve 12. Sınıf fizik ders kitaplarında yer alan analojiler paylaşılan özellik bakımından incelendiğinde genellikle yapısal/işlevsel (N=23) özellik gösterdikleri görülmektedir. Özellikle 9. Sınıfta yer alan 11 analojinin 10'u yapısal/işlevseldir. Örneğin aşağıda yer alan analoji incelendiğinde hem tip, renk, boyut hem de işlev açısından benzerlikler gösterdiği görülmektedir.

"Arşimet vidasında, tirbüşon benzeri uzun ahşap bir vida, silindir bir boru içine yerleştirilmiş olup aletin alt kısmı suya, üstü ise karaya konulur." (Ertaş, 2011, s.15)

Sunum şekli

Kitaplarda yer alan analojiler incelendiğinde 21 analojinin sözel, 24 analojinin de sözel/görsel kategorilerinde oldukları görülmektedir. Sadece görsel öğelerin yer aldığı analojiye rastlanmamıştır. Kitaplarda yer alan resimli analojilerden örnekler aşağıda verilmektedir.

"Su dalgaları (ya da sarsıntı) bir yerden başka bir yere hareket eder fakat su onunla birlikte sürüklenmez (Resim 6.1). Bu olay buğday tarlasında rüzgarın oluşturduğu dalgalara benzer (Resim 6.4). Söz konusu dalgalar tarlayı bir uçtan öbür uca geçerken başaklar yerinde kalır." (Ertaş, 2011, s.241)

Soyutlama düzeyi

Soyutlama düzeyi bakımından incelendiğinde 29 analojinin somut-somut, 7 analojinin soyut-soyut ve 9 analojinin soyut-somut kategorilerinde yer aldığı görülmektedir. Kitaplarda yer alan analojilerin çoğunda somut kaynak ile somut hedef arasında ilişki kurulmuştur.

Analojinin zenginlik düzeyi

Analojiler zenginlikleri bakımından incelendiğinde 18 analojinin basit olduğu ve herhangi bir açıklama yapılmadan sadece hedef ve analojinin belirtildiği görülmektedir. 27 analojide hedef ve kaynağın benzer özelliklerinin yer alması sebebiyle bu analojiler zenginleştirilmiş analoji kategorisine alınmıştır.

Yapaylık

Yapaylık bakımından kitapta yer alan analojiler incelendiğinde pek çoğunun (N=43) günlük içerikte olduğu görülmektedir. Yani bu analojilerde günlük nesneler veya olaylar değişiklik yapmadan kullanılmadan kullanılmıştır. Fakat iki analoji bu durumun sağlanmadığı günlük nesneler veya olaylar üzerinde değişiklikler yapıldığı görülmüştür.

"Analoji" teriminin kullanılması

Kitaplarda yer alan 45 analojinin hiç birinde "analoji" ifadesine rastlanılmamıştır. Kullanılan analojilerin çoğunda "benzer şekilde, benzer olarak, gibi,…" ifadeleri kullanılmıştır. Örneğin,

> *"Molekülleri çeken yerçekimi kuvvetiyle moleküllerin dağılma eğilimi göstermesine neden olan kinetik enerjisi arasındaki dengede güneş enerjisinin yeri önemlidir. Güneş enerjisinin olmadığı bir ortamda moleküllerin hareketini besleyen enerji de olmayacaktır. Böyle bir durumda moleküller adeta yere düşecektir. Bu durumu tavaya konulan mısır tanelerine benzetebiliriz. Tavaya ısı verildikçe mısır taneleri patlamaya ve hareket etmeye başlar. Benzer şekilde, hava moleküllerine verilen ısı da bu moleküllerin daha da yükselmesine neden olur."* (MEB, 2011a, s.44)
>
> *"Kanın dolaştığı damarlar ve kalp de birleşik kaplara benzetilebilir. Kalpten çıkan damarları birleşik kabın kolları, kalbi de birleşik kabın tabanı olarak düşünebilirsiniz."* (Ertaş, 2011, s.53)

Sistematik olarak

Kitaplarda yer alan 45 analojinin 42'si nedensel ilişkiler yüksek kategorisine alınırken 3 analoji nedensel ilişkileri düşük kategorisine alınmıştır. Bu 3 analojide kaynak ile hedef arasında nedensel bir ilişki kurulamamıştır.

Sınırlılıklarını tanımlama

Sınırlılıkların tanımlanıp tanımlanmaması bakımından incelendiğinde kitaplarda yer alan analojilerin büyük kısmında (N=40) sınırlılıkların tanımlanmadığı görülmüştür. Sadece 5 analoji de sınırlılıklara yer verilmiştir. Örneğin;

> *"…su moleküllerini ise elektronlara benzetmiştik. Bu benzetmede elektronun hareketi ile su moleküllerinin hareketinin birebir benzetilemeyeceğine dikkat etmek gerekir.*
>
> *Su molekülleri, bağlantı borusunun uzunluğuna bağlı olarak yol alırken, elektron hareketi ise titreşim şeklinde gerçekleşir. Elektronlar devrede suyun borudan akışına benzer şekilde bir hareket yapmazlar. Aynı zamanda devrede kullanılarak yok olmazlar. Mevcut enerjileri dönüşüme uğrar."* (MEB, 2011a, s.241)

Öğrencinin katılımı

Kitaplarda yer alan 3 analoji etkinlik olarak ele alınmıştır. Etkinliklerde yer alan soruları cevaplayarak öğrencilerin analojik ilişkiyi kurmaları istenmiştir. Dolayısıyla bu analojiler öğrenci merkezli analojilerdir. Diğer analojilerin hepsinde (N=42) kavramın öğrenilmesi sırasında öğrenci tarafından analojinin aktif olarak irdelenmesine gerek duyulmamaktadır.

Alandaki yeri

Kitaplarda yer alan analojiler incelendiğinde 13 analojinin alanlararası, 32 analojinin alanlariçi olduğu görülmektedir. Alan içerisinde kurulan analojilerin sayısının alanlar arasında kurulan analojilerin sayısından daha fazla olduğu görülmektedir.

3.2 Analojilerin ünitelere göre dağılımı

9, 10, 11 ve 12. sınıf fizik ders kitaplarında yer alan analojilerin ünitelere göre dağılımı Tablo 3'te belirtilmektedir.

Tablo 3. *Analojilerin ünitelere göre dağılımı*

Üniteler / Sınıf	Fiziğin Doğası	Madde ve Özellikleri	Elektrik ve Manyetizma	Modern Fizik	Dalgalar	Yıldızlardan Yıldızsılara	Toplam
9.Sınıf	3	-	4	-	4	-	11
10.Sınıf	-	1	5	-	4	-	10
11.Sınıf	-	-	-	2	2	7	11
12.Sınıf	2	1	1	-	9	-	13
Toplam	5	2	10	2	19	7	

Kitaplarda yer alan analojilerin ünitelere göre dağılımı (Tablo 3) incelendiğinde Fiziğin Doğası ünitesinde 3'ü 9. Sınıfta, 2'si 12. Sınıfta olmak üzere toplam 5 analojinin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca Madde ve Özellikleri ünitesinde 2, Elektrik ve Manyetizma ünitesinde 10 analojinin kullanıldığı görülmektedir. En fazla analoji Dalgalar ünitesinde (N=19) yer almaktadır. Modern Fizik ve Yıldızlardan Yıldızsılara ünitelerinde sadece 11. Sınıf fizik ders kitabında analojilere yer verilmiştir. Modern Fizik ünitesinde 2, Yıldızlardan Yıldızsılara ünitesinde 7 analoji bulunmaktadır.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf fizik ders kitaplarında yer alan analojilerin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda 45 analoji kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu analojilerin on bir tanesi 9.sınıf, on tanesi 10.sınıf, on bir tanesi 11.sınıf ve on üç tanesi 12.sınıf fizik ders kitabında yer almaktadır.

Analoji kullanımı genellikle küçük yaş gruplarında daha etkili olmaktadır (Günay Bilaloğlu, 2005). Dolayısıyla ilköğretim seviyesinde kullanılan analojilerin sayısı ortaöğretime göre daha fazla olmalıdır. Ortaöğretim seviyesinde ise sınıf ilerledikçe analoji sayısının azalması beklenmiştir. Fakat yapılan bu çalışmada 12. sınıf fizik ders kitabında daha fazla analojiye yer verildiği görülmektedir. Bunun sebebi olarak 12. sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ünitelerin zorlaşması ve üniteler içerisinde artan soyut kavramları somutlaştırmaya yönelik analoji tekniğinin seçilmesi olarak görülmüştür.

Kitaplarda yer alan analojiler incelendiğinde genellikle paylaşılan özellik bakımından yapısal/işlevsel, sunum şekli bakımından sözel/görsel, soyutlama düzeyi bakımından somut-somut; analojik zenginlik durumu bakımından zenginleştirilmiş; yapaylık bakımından günlük içerik; "analoji" teriminin kullanımı bakımından kullanılmayan; sistematiklik bakımından nedensel ilişkileri yüksek; sınırlılıklarını tanımlama bakımından tanımlanmamış; öğrenci katılımı bakımından öğretmen merkezli ve alandaki yeri bakımından alanlariçi türdekilerin sayıca çok olduğu görülmektedir. Ayrıca sunum şekli olarak "görsel" ve "analoji" teriminin kullanımı bakımından kullanılan analoji bulunmamaktadır.

Ortaöğretim fizik ders kitaplarında kullanılan analojiler incelendiğinde; kullanılan analojilerin birçoğunun sözel/görsel, sınırlılıklarının tanımlanmamış ve öğretmen merkezli olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar yapılan diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Thiele ve Treagust, 1991; Cha,

Byun ve Noh, 2003; Güler ve Yağbasan, 2008). Kullanılan analojiler ünite bazında ele alındığında ise en fazla analojinin "Dalgalar" ünitesinde olduğu görülmektedir. Bu ünitede yer alan soyut kavramları somutlaştırmaya yönelik olarak analojilerin sıkça kullanıldığı düşünülmektedir.

Analojilerin soyut ve anlaşılamayan kavramların öğretiminde sıkça kullanıldığı bilinmektedir (Aykutlu ve Şen, 2011). Ayrıca daha önce yapılan çalışmalarda incelenen kitaplarda yer alan analojilerin de genellikle soyut hedef-somut kaynak içerdikleri görülmektedir (Cha, Byun ve Noh, 2003; Güler ve Yağbasan, 2008; Thiele ve Treagust, 1994). Fakat bu çalışmada tespit edilen analojilerin büyük kısmının somut kaynak-somut hedef kategorisinde yer aldıkları görülmektedir.

Bir analoji hiçbir zaman hedefi tam olarak karşılayamamaktadır. Hedef kavram ile analojinin benzer ve benzemeyen özellikleri kurulan analojinin sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu yüzden analojiler kullanıldığında mutlaka bu sınırlılıklar belirtilmelidir (Orgill ve Bodner, 2003). Fakat kitaplarda yer alan analojiler incelendiğinde diğer çalışmalarda da (Thiele ve Treagust, 1991; Güler ve Yağbasan, 2008; Cha, Byun ve Noh, 2003) olduğu gibi sınırlılıklara yer verilmediği görülmektedir.

Thiele ve Treagust (1991), tarafından yapılan çalışmada kitaplarda yer alan analojilerin sadece %21'inde analoji olduklarına dair ifadeler geçtiği görülmektedir. Cha, Byun ve Noh (2003)'da "analoji" kavramının nadiren kullanıldığını ifade etmektedir. Bu çalışmada elde sonuçlar bu iki çalışmayı destekler niteliktedir. Çünkü fizik ders kitaplarında yer alan 45 analojinin hiç birinde "analoji" ifadesi geçmemektedir. Sadece "benzer şekilde, benzer olarak, gibi,…" ifadeler kullanılmıştır. Fakat bu durumun zaman zaman anlatım bozukluklarına sebep olduğu görülmektedir.

5. ÖNERİLER

Eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretmenlerin en büyük yardımcıları ders kitaplarıdır. Yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğrencilerin genellikle kitaplarda yer alan analojileri kullandıklarını göstermektedir (Newton, 2003). Bu yüzden kitaplarda yer alan analojilerin sunumuna çok dikkat edilmelidir. Analojilerin resimlerle desteklenmesi, sınırlılıklarının verilmesi, analoji olduğunun belirtilmesi ve basit düzeyden ziyade zenginleştirilmiş veya genişletilmiş analojilere yer verilmesi gerekmektedir. Böylece analoji kullanımından kaynaklanan öğrencilerde oluşabilecek kavram yanılgısı ve yanlış bilgilerin önüne geçilebileceğine inanılmaktadır.

Kullanılan analojilerin konuyla yakından ilişkili olmasına, öğrencilerin günlük yaşantılarından izler taşımasına, kavram yanılgılarına yol açmamasına dikkat edilmeli ve ön bilgileriyle bağlantı kurmalarına imkan tanınmalıdır (Dilber, 2006). Elde edilen bulgulara göre kitaplarda yer alan analojilerinin pek çoğunun günlük içerikli olması öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılır olduğunu göstermektedir. Fakat analojilerin genellikle öğretmen merkezli olarak kitaplarda sunulması öğrencilerin aktif katılımını engellediği için analojinin doğasına ters düşmektedir. Çünkü analojiler bir tartışma ortamı içerisinde sunulmalı ve öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlayarak kullanılmalıdır. Bu çalışmadaki bulgular kullanılarak analojilerin ve analojilerin kullanımına yönelik yeni çalışmalar yapılabilir ve geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Atav, E., Erdem, E., Yılmaz, A. ve Gücüm, B. (2004). Enzimler konusunun anlamlı öğrenilmesinde analojiler oluşturmanın etkisi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 21-29.

Aykutlu, I. ve Şen, A.İ. (2011). Lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesinde ve giderilmesinde analojilerin kullanılması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *5*(2), 221-250.

Brown, D. E. (1993). Refocusing core intuitions: a concterizing role for analogy in conceptual change. *Journal of research in science teaching*, *30*(10), 1273-1290.

Cha, J., Byun, S. ve Noh, T. (2004). The analysis of analogies in chemistry content of secondary school science textbooks based on the 7th national curriculum. *Journal of the korean chemical society, 48*(6), 629-637.

Curtis, R. V. ve Reigeluth, C. M. (1984). The use of analogies in written text. *Instructional Science,* 13, 99-117.

Demirci-Güler, P. ve Yağbasan, R. (2008). Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarında Kullanılan Analojilerin ve Analojilere İlişkin Sorunların Betimlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(16), 105-122.

Demirci-Güler, M.P. (2007). *Fen Öğretiminde Kullanılan Analojiler, Analoji Kullanımının Öğrenci Başarısı, Tutumu Ve Bilginin Kalıcılığına Etkisinin Araştırılması.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Ertaş, C. (2011). *Ortaöğretim Fizik 9 Ders Kitabı.* Ankara: Paşa Yayıncılık.

Günay Bilaloğlu, R. (2005). Erken Çocukluk Döneminde Fen Öğretiminde Analoji Tekniği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(30), 72-77.

Glynn, S. M. ve Takahashi, T. (1998). Learning from analogy-enhanced science text. *Journal of research in science teaching, 35*(10), 1129-1149.

MEB. (2011a). *Ortaöğretim Fizik 10 Ders Kitabı.* MEB Devlet Kitapları. Ankara: Dergah Ofset.

MEB. (2011b). *Ortaöğretim Fizik 11 Ders Kitabı.* MEB Devlet Kitapları. Ankara: Evren Yayıncılık.

MEB. (2011c). *Ortaöğretim Fizik 12 Ders Kitabı.* MEB Devlet Kitapları. Ankara: Saray Matbaacılık.

Moğol, S., Bağı, N., Gülçiçek, Ç., (2003). Öğrencilerin atom yapısı-güneş sistemi pedegojik benzeştirme (analoji) modelini analiz yeterlilikleri. *Mili Egitim Dergisi,* 159.

Newton, L. D. (2003). The occurence of analogies in elementary school science boks. *Instructional Science, 31,* 353-375.

Orgill, M. ve Bodner, G. (2003). What research tells us about using analogies to teach chemistry. *Chemistry education: research and practice, 5*(1), 15-32.

Orgill, M. ve Bodner, G. M. (2006). An analysis of the effectiveness of analogy use in college-level biochemistry textbooks. *Journal of research in science teaching, 43(*10), 1040-1060.

Serin-Ergin, Ö. (2009). *Öğrenci ve öğretmenlerin 11. sınıf kimya konuları ile ilişkili analojilerdeki benzerlik ve farklılıkları belirleme düzeyleri.* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.

Thiele, R.B. (1991). Analogies in secondary chemistry education textbooks: the authors' views. Western Australian Science Education Association da sunulmuştur. Australian, october.

Thiele, R.B. ve Treagust, D.F. (1991). Using analogies to aid understanding in secondary chemistry education. Royal Australian chemical instute conference on chemical education da sunulmuştur. Perth, July.

Thiele, R.B. ve Treagust, D.F. (1994). The nature and extent of analogies in secondary chemistry textbooks. *Instructional Science, 22,* 61-74.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

DOĞRU AKIM DEVRELERİ KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİN ETKİSİ

Uğur İLYASOĞLU[a], Abdullah AYDIN[b]

[a]*Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, 37100 Kastamonu.*
ugurilyas@gmail.com

[b]*Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, 37200 Kastamonu.*
aaydin@kastamonu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada "doğru akım devreleri" konusunun öğretiminde, bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma için; Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 2010–2011 eğitim-öğretim yılı, bahar yarıyılı 1. sınıfa devam eden toplam 60 öğrenciden eşit sayıda seçilen 1 kontrol ve 1 deney grubu oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak doğru akım devreleri konusunda seçilen 15 soruluk başarı testi kullanılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere doğru akım devreleri konusu geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenirken, deney grubu öğrencilerine ise aynı konu bilgisayar destekli öğretim modeliyle 4 hafta süreyle işlenmiştir. Her iki grubu da ön test olarak uygulanan başarı testi, ders işlendikten sora başarıyı ölçmek amacıyla son test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 11 istatistik paket programında "karşılaştırmalı t testi" ile analiz edilmiştir.

Analiz sonucunda bilgisayar destekli öğretim modeli kullanılarak ders işlenen deney grubunun başarısı ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun başarısı arasında, deney grubunun lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Araştırmada, bilgisayar destekli öğretimin, geleneksel öğretime kıyasla öğrencilerin başarılarında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Öğretimi, Bilgisayar Destekli Öğretim, Simülasyon, Doğru Akım Devreleri

ABSTRACT

In this study, the effect of computer-assisted teaching over the success of prospective science teachers in teaching of "direct current circuit" has been examined. An equal control and experimental group from totally 60 students have been constituted among the students who currently studying at Kastamonu University - Faculty of Education in Science Teaching department during 2010–2011 academic year of the spring term. An achievement test, about Direct Current Circuit, including 15 questions has been used for the purpose of gathering data. While the control group has been taught Direct Current Circuit subject with traditional teaching methods, the experimantal group has been taught the same subject with computer-assisted teaching method for 4 weeks. The achievement test, practised as pretest to both groups, has been practised as posttest for the purpose of measuring success after the lessons and the datum gathered have been analysed with "comparative t test" in SPSS 11 packaged software.

In consequence of the analysis, an apparent difference has been determined between the success of experimental group who has been taught with computer-assisted teaching method and the control group taught with traditional teaching methods. It has been concluded in the study that computer-assisted teaching is more effective in the success of the students than traditional teaching.

Key Words: Science Teaching, Computer-Assisted Teaching, Simulation, Direct Current Circuit

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze eğitim süreci göz önüne alındığında, geleneksel yöntemlerden çok yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmeye başlandığı ve çoklu zekâ, bireysel farklılıklar, yaparak-yaşayarak öğrenme gibi kavramların önem kazandığı açıkça görülmektedir. Bu kurama göre öğrenme; öğrencinin bilgiyi doğrudan edinmesi değil, bilgiyi anlaması, yorumlaması, farklı bakış açılarını anlayıp, kendi bakış açısını geliştirmesi, geliştirdiği bu bakış açısını savunabilmesi ve bu öğrenmenin günlük yaşamda öğrencinin katılımı ile gerçekleşmesi görüşüne dayalı bir kuramdır (Horzum ve Alper, 2006).

Ayrıca çağımız eğitim sistemlerinde öğrencilere, "öğrenmeyi öğretecek" öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olmasına, dolayısıyla da bu bilgileri günlük yaşantılarına yansıtmalarına yardımcı olacaktır (Şenol, 2006). Bu doğrultuda teknoloji kullanımı, eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

Teknoloji, insanın bilimi kullanarak doğaya üstünlük kurmak için tasarladığı rasyonel bir disiplindir (Simon, 1983). McDermott (1981)'e göre ise teknoloji, somut ve deneysel anlamda temel olarak teknik yönden yeterli küçük bir grubun örgütlü bir hiyerarşi yardımıyla bütünün geri kalanı (insanlar, olaylar, makineler vb.) üzerinde denetimi sağlamasıdır (Özaydın, 2010).

Her alanda olduğu gibi teknolojinin, fen bilimleri alanına da yaptığı katkılar ve toplumun gelişimine sağladığı yararlar bilinen bir gerçektir. Bu nedenle fen bilimlerinin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde bilişim teknolojilerinden faydalanılmasının önemi gün geçtikçe daha da artmaktadır (Coşkun, 2010).

Teknoloji ve fen entegrasyonunun en güzel örneği bilgisayar destekli öğretimdir(BDÖ). BDÖ' de teknolojiye ayak uydurmak, günümüz standartlarını yakalayabilmek için çağımızda en etkili iletişim ve bireysel öğretim aracı olarak nitelendirilen bilgisayarlar kullanılmaktadır. BDÖ' de bilgisayar, öğretim sürecine seçenek olarak değil, sistemi tamamlayıcı, sistemi güçlendirici bir öğe olarak girmektedir (Namlu, 1999).

1.1. Bilgisayar Destekli Öğretim

Günümüzde eğitim alanında, öğrenci sayısının hızla artması, öğretmen/öğrenci oranlamasında ortaya çıkan öğretmen yetersizliği, bireylere öğretilmesi gereken bilgi miktarının hızla artması sonucu içeriğin daha karmaşık bir hale gelmesi gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda buna karşın eğitime olan talep sürekli olarak artmış, bireylerin eğitim olanaklarından daha fazla yararlanma istekleri bireysel öğretimi önemli hale getirmiştir (Uşun 2004). Bu ve benzeri nedenlerden dolayı eğitimde teknoloji destekli öğretim materyallerinin kullanımı zorunlu hale gelmiştir.

Öğretim materyalleri, öğrenme surecinin zihinsel etkinliklerine yardımcı olan gereçler olup, görsel öğretim materyalleri en genel anlamıyla sözel bilgilerin görsel resimlendirilmeleridir. Grafikler, fotoğraflar, kavram haritaları, slâytlar, filmler, bilgisayar, televizyon ve ekran görüntüleri vb. bu tür materyallerdendir (Düzgün, 2000). Şüphesiz ki çağımızda büyük bir hızla gelişen bilgisayarlar, bu materyallerin içinde hem neredeyse tamamının işlevine hâkim olmasıyla hem de geliştirilebilir yapısıyla diğerlerinden öne çıkmakta ve giderek önem kazanmaya devam etmektedir. Bilgisayar, bireylerle hızla etkileşime girmeyi, çeşitli biçimlerdeki çok sayıda bilgiyi saklayıp islemeyi ve geniş bir dizi görsel-işitsel girdiyi göstermek için diğer medya araçlarıyla birlikte kullanmayı sağlayabilmektedir. Bu özellikleriyle öğretimde ki potansiyelini ortaya koymaktadır (Kaya, 2006).

Bilgisayarlar, her öğrencinin bireysel gereksinimlerini belli oranda dikkate alarak, daha geniş bir öğrenci kitlesine hitap eden öğretim materyallerini hazırlayabilmek için uygun bir kaynaktır. Bu kaynağın öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanılması, öğretim materyallerinin nitelik düzeyini arttırmaktadır. Bilgisayar ortamındaki karmaşık grafikler, animasyonlar, ses ve görüntülerin etkileşim açısından önemli olduğu belirtilmektedir. Bundan dolayı, etkileşimli öğretim teknolojilerinde,

öğrenenlerin bireysel farklılıkları ve öğrenme sitilleri dikkate alındığında, öğretim sürecinde hedeflenen amaçlara ulaşılabilecektir (Tezci ve Gürol, 2001).

Bilgisayarların eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanımı, esasen uzun yıllardır gündem de olan ve örnek uygulamaları ile her geçen gün daha fazla karşılaşılan "bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretim" kavramları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bilgisayarların öğrenme-öğretme ve okul yönetimi ile ilgili bütün faaliyetlerde kullanılması "Bilgisayar Destekli Eğitim(BDE)" olarak tanımlanabilir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2002).

Bilgisayarların eğitim alanındaki kullanımının sadece öğrencilerin kayıtlarını tutma, ölçme ve değerlendirme yapmakla sınırlı kalmaması ve bilgisayarlardan bir eğitim aracı olarak da yararlanılması gerektiği fikrinden hareketle, bilgisayar destekli öğretim yöntemi ortaya çıkmıştır ve her geçen gün farklı bir anlayışla gelişmeye devam etmektedir (Ayaş, Yılmaz ve Tekin, 2001).

Bilgisayar destekli öğretim, bilgisayarın öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi kendine öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir. Bilgisayar destekli öğretimde; öğrenme materyali, öğrenciye bilgisayar aracılığı ile verilmekte, öğrenci sürekli etkin durumda ve öğrenmeye katılan durumda bulunmaktadır (Uşun, 2000).

1.2. Bilgisayarın Eğitimde Kullanım Alanları

Eğitim sürecinde bilgisayarın kullanımı farklı alanlarda çeşitli amaçlarla olmaktadır. Bu alanlar ve amaçlar göz önüne alınarak bir sınıflandırma yapmak gerekirse, bilgisayarın eğitimde kullanım alanlarını dört ana başlıkta toplayabiliriz:

1.2.1. Eğitim Araştırmalarında;

Bilgisayar özellikle araştırmacının çalışmalarında önemli bir aşama olan "literatür taraması" işleminde, araştırmanın tasarımının hazırlanmasında, elde edilen verilerin doğru ve hızlı biçimde analiz edilmesinde, bulguların grafik ve tablo haline getirilmesi ile araştırma raporunun hazırlanması aşamalarında etkili bir şekilde yararlanılmaktadır (Erişen ve Çeliköz, 2007).

1.2.2. Eğitim Hizmetlerinin Yürütülmesinde;

Bilgisayar, hemen hemen bütün ülkelerde, eğitim kurumlarına ilk olarak eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde bir araç olarak girmiştir. Bilgisayarın eğitim yönetimiyle ilgili kullanımı, personele ve öğrenciye ilişkin kayıtların tutulması, soru bankalarının oluşturulması, sınavların düzenlenmesi, ders planlarının yapılması, kurum içi kayıtların tutulması gibi birçok yönetimsel faaliyette görülmektedir. Aynı zamanda, sınıf ve okul başarılarının grafikleri, kıyaslamaları, not görüntülüme sistemi gibi her geçen gün daha da etkili bir şekilde kullanımı artmaktadır. Bilgisayar, okul yönetimi için büyük sayıdaki verilerden uygun bilgileri seçerken, gereksiz işlemlerin azaltılmasını sağlayan bir kullanım alanı da oluşturur (Gülerman,1988; akt. Hangül, 2010).

Ayrıca okul yönetiminin öğretmenlerle, velilerle, öğrencilerle, diğer ilgililerle, öğretmenlerin kendi aralarında, öğrenci ve velilerle, öğrencilerin birbirleriyle, okul yönetimi veya öğretmenleriyle bilgi alışverişlerinde (e-posta, sohbet vb. aracılığıyla) yaygın kullanılmaktadır. Hatta bilgisayarların bütün okul toplumuyla etkili iletişimi sağlamak amacıyla e-okul projelerinin başlatıldığı görülmektedir (Erişen ve Çeliköz, 2007).

1.2.3. Ölçme-Değerlendirme ve Rehberlik Hizmetlerinde;

Öğrenme-öğretme aktivitelerinde belirlenen eğitsel amaçlara ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek, öğrencilere yöneltme konusunda sağlıklı bilgiler vermede bilgisayarlardan yararlanma olanakları giderek yaygınlaşmaktadır. Bilgisayarın belleğine güvenilir ve geçerliği olan sorular depo edilerek bunlar öğretmenlerin hizmetine sunulur. Dolayısıyla öğretmenler öğrencileri nesnel olarak değerlendirme olanağına kavuşurlar. Aynı zamanda öğrenciler de, kendi düzeylerini öğrenmek için

bilgisayardaki soruları yanıtlayarak hangi dersin, hangi konularında, ne düzeyde bulunduklarını öğrenebilir ve çalışmalarını buna göre ayarlayabilirler (İmer, 2000). Bunun yanı sıra, bilgisayarla öğrencinin her bir soruya verdiği doğru yanıt yüzdeleri, dolayısıyla konuların hangisinin öğrenildiği, hangisinin iyi öğrenilmediği saptanır. Ayrıca öğrenciye sınıf ve okul içindeki başarı sırası da bildirilir. Bu da öğrencinin kapasitesini arttırır (Gülerman, 1988; akt. Hangül, 2010).

Rehberlik hizmetlerinde bilgisayarlar, öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren dosyaların tutulması, kişilik, başarı, ilgi ve tutum gibi özelliklerin değerlendirilerek, meslek seçimi ve yönlendirmelerle bilgi verilmesi gibi amaçları gerçekleştirmek için kullanılmaktadır (Kaya, 2006). Ayrıca bahsedilen rehberlik hizmetleri, zamandan tasarruf, kolaylık ve doğrulukla sağlanır.

1.2.4. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerinde;

Bilgisayarlar hakkında öğrenme ve **bilgisayarlarla öğrenme** alt başlıklarıyla bilgisayarların öğrenme-öğretme etkinliklerindeki kullanımını açıklayabiliriz.

Bilgisayar hakkında öğrenme; bilgisayarların öğretim sürecinde kendisinin öğrenme konusunun yapılmasıdır. Bilgisayar hakkında bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmaya çalışılır. Kazandırılmaya çalışılan bilgi hedefleri; bilgisayar terminolojisi, bilgisayarların donanımını tanıma, uygulamaları açıklama ve bilgisayar kullanımıyla ortaya çıkan sosyal ve ahlaki konuları (kopyalama, bilgisayarların toplum üzerindeki etkileri) içermektedir. Beceri hedefleri; bilgisayarda yazı yazma, dosya oluşturma, masa üstü yayıncılık ve problem çözme gibi uygulamaları içermektedir. Tutum hedefleri ise; bireylere iş ya da eğitim gibi alanlarda bilgisayarlara karşı olumlu bir tutum kazandırmaktır. Alan yazında geçen, "bilgisayar için eğitim, bilgisayar öğretimi, bilgisayar farkındalığı, bilgisayar okuryazarlığı, yazılım ve donanım eğitimi" kavramları bu grupta yer almaktadır (Erişen ve Çeliköz, 2007).

Bilgisayarlarla öğrenme ise; özellikle öğrencilerin anlamakta ve zihninde canlandırmada güçlük çektikleri, diğer öğretim yöntemleriyle anlatılması güç olan, laboratuar ortamında gösterilmesi zor ya da tehlikeli konu ve kavramların öğretilmesinde yardımcı olarak kullanılmaktadır. Bilgisayar destekli öğretim yöntemi bir bilgisayarlarla öğrenme etkinliğidir.

1.3. Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemleri

Bilgisayarların öğretim amaçlı kullanılmasında ortaya çıkan yazılımlar özellikle ne öğretilmek istenildiğine bağlı olarak şekillenmiştir. Bilgisayarla öğretimde, belli öğretimsel hedeflere göre tasarlanmış, belirli yazılım türleri kullanılmaktadır. Her ne kadar bunlardan birkaçının özelliklerini bir arada kullanan karma yöntemler bulunsa da temel olarak bilgisayarla öğretim yöntemleri beş çeşittir (Tankut, 2008):

- Özel Ders Programları (Tutorials)
- Alıştırma ve Pratik Yapma Programları (Drill and Practice)
- Problem Çözme Programları (Problem Solving)
- Eğitsel Oyun Programları (Educational Games)
- Benzeşim Programları (Simulations)

1.3.1. Özel Ders Uygulamaları (Tutorials)

Bilgisayarlar bu uygulamada belirli ders içeriğini öğrenciye sunmakta kullanılmaktadır. Bu uygulama bir anlamda özenle oluşturulmuş ders kitaplarına benzer. Amaç yeni bir bilgiyi öğrencilere sunmaktır. İyi hazırlanmış bir uygulamada yeni kavramlar anlamlı parçalara ayrılır ve öğrencilerin kavramları anlayıp anlamadığı sık sık kontrol edilir. Bu tür uygulamalarda öğrencilere dönüt verilmesi ve değişik çözüm yolları önerilmesi çok önemlidir aksi takdirde bu uygulamaların ders kitaplarından tek farkı, öğretim materyalinin bilgisayar ekranından yansıtılması olacaktır (Odabaşı, 1998).

1.3.2. Araştırma ve Pratik Yapma Programları (Drill and Practice)

Alıştırma ve tekrar yazılımları geleneksel öğretme öğretme-öğrenme etkinliklerinin tamamlanması amacıyla uygulanır. Bu yazılımlar öğrenilmiş kavramsal ve işlemsel bilgilerin geliştirilmesi, uygulanması ve öğrenilen konular ile ilgili yanlış anlamaların ortaya çıkarılıp düzeltilmesi için tasarlanmış yazılımlardır. Alıştırma ve tekrar yazılımlarını özel öğretici yazılımlardan ayıran en önemli özellik, bir konu ya da kavramı öğretmek yerine, sınıf ya da başka bir öğretim ortamında önceden öğrenilen konuya da kavramların uygulanması ve pekiştirilmesidir (Kuzu, 2008).

1.3.3. Problem Çözme Programları (Problem Solving)

Bu yöntemde öğrenciler, daha önceden sahip oldukları becerileri, değişik problemleri yeniden çözmek için kullanırlar. Öğrenci, kendisine verilen bilgi ya da verileri inceleyerek, problemi açık olarak tanımlamakta, hipotezler kurmakta, test etmekte ve çözüm üretmektedir. Bilgisayar ise, problem sunma, öğrencinin onayı ile verileri yönlendirme, hafızada saklama ve gerekli yerlerde geribildirim sağlama işlevlerini yerine getirmektedir. Bu yöntemin kullanıldığı bir öğretimde, öğrenci problemle karşı karşıya geldiği zaman bilgisayarı problemi çözmek için gerekli hesaplamaları yapmak ya da bilgi veya verileri kontrol etmek amacıyla kullanılmaktadır (Erişen ve Çeliköz, 2007).

1.3.4. Eğitsel Oyun Programları (Educational Games)

Oyun formatını kullanarak öğrencilerin ders konularını öğrenmesini sağlayan yâda problem çözme yeteneklerini geliştiren yazılımlardır. Yapısal olarak "benzetişim" yazılımları ile "problem çözme" yazılımlarının birleşmiş halidir. Eğitsel oyun yazımları, benzetim yazılımları ve problem çözme yazılımlarının özelliklerine sahiptir (Seferoğlu, 2006).

Oyunlar öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştiren, yaşantılarını zevkli hale getiren, sanatsal ve estetik niteliklerini ve becerilerini geliştiren etkinliklerdir. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerini ve daha rahat ortamda tekrar etmelerine olanak sağlayan etkinliklerdir. Öğrencilerin oyun oynama heves ve isteklerinden yaralanarak ders konularını oynayarak öğrenmelerini sağlayan yazılımlardır. Öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin oyunların içinde gizlendiği, asıl amacın oyun olmaktan çok bilginin oyun yolu ile verilmesi olan eğitsel oyun yazılımları öğrencilerin konuya kaşı güdülenmelerine ve ilgilerini konuya yöneltmelerine yardımcı olur (Kuzu, 2008).

1.3.5. Benzetişim Programları (Simulations)

Benzetimler doğal ve gerçek ortamların, bilgisayar ortamında sanal olarak yaratılmasıdır. Sınıfta gösterilmesi zor ya da olanaksız olan bir olayın bir deneyimin yâda deneyin bilgisayar ortamında oluşturulmasıdır (Seferoğlu, 2006).

Benzetişim yazılımları, gerçek hayatta öğrencilerin karşılaşabileceği tehlikeleri ya da olumsuzlukları, tecrübe edemeyecekleri kadar pahalı olan durumları sınıf ortamına taşımadan, gerçek hayata ait olayları veya olguları öğrenciye sunmayı amaçlayan programlardır (Akpınar, 1999; Yaşar, 1997; akt. Pektaş, 2008).

Üstünde incelemeler yapılarak öğrenilmesi gereken olgu, olay ve varlıkların benzeşimi bilgisayar aracılığı ile gerçekleştirilebilir. Tehlikeli ve karmaşık fizik, kimya deneyleri, mühendislik alanlarına ilişkin öğrenme-öğretme konuları gerçeğe son derece yakın biçimde bilgisayarla şematize edilebilir. Örneğin, bir hidrolik veya elektrik devresi bilgisayar terminalinde izlenilebilir. Bu uygulamada öğrenci olası yanlışlarını kolayca görebilir. Kendisine ve başkasına zarar vermeden, gereksiz malzeme kullanımına yol açmadan olayı izleyebilir ve yapabileceği etkinlikleri daha somut olarak görme olanağına kavuşur.

Clark (2001) benzetişim programlarının faydalarını şu şekilde belirtmiştir;

- ✓ Benzetişim yazılımları eğitimin tehliken uzak ortamlarda gerçekleştirilmesini mümkün kılar.
- ✓ Benzetişim yazılımı öğrencileri motive eder.

- ✓ Benzetişim yazılımları öğrenilenlerin yeni durum ve çalışma alanlarına aktarımına yardımcı olur (Pektaş, 2008).

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada; fen bilgisi öğretmen adaylarının anlamada güçlük çektiği doğru akım devreleri konusunu bilgisayar destekli öğretim yöntemi kullanılarak etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenmeyi sağlaması, soyut kavramların somutlaştırması, öğrencilerin başarıları açısından geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bilgisayar destekli öğretim yönteminin fen bilgisi öğretmen adaylarının doğru akım devreleri konusunun öğretilmesinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi tespit edilmiş ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda çözüm önerileri getirilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örneklemi, kullanılan veri toplama araçlarının hazırlanması ve uygulanması, verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntem ve tekniklere değinilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırmada, ön test ve son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada, bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı öğrenci grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı öğrenci grubunun doğru akım devreleri konusu ile ilgili akademik başarısı karşılaştırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kastamonu Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 1.sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise, 1-A ve 1-B şubelerinde öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 30'u (1-A sınıfı) deney grubu, diğer 30'u (1-B sınıfı) ise kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak "doğru akım devreleri" konusu ile ilgili toplam 15 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir başarı testi kullanılmıştır. Sorular uzman görüşlerinden de faydalanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu testin güvenilirliği 0,77 olarak tespit edildi. Hazırlanan başarı testi, her iki grubun bilgi seviyelerini ölçmek için ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilere t-testi uygulanarak her iki grubun ön test başarı puanları arasındaki anlamlılık incelenmiştir. Deney grubuna bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle, kontrol grubuna ise aynı konu geleneksel yöntemle 4 haftalık bir uygulama sonucunda anlatıldıktan sonra yine her iki gruba aynı test son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin SPSS paket programı ile istatiksel analizi yapıldığında, her iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, doğru akım devreleri konusu başarı testi ön test olarak hem deney grubuna, hem de kontrol grubuna uygulanmış ve elde edilen verilere t-testi yapılarak, her iki grubun ön test başarı puanları arasındaki anlamlılık incelenmiştir. 5 haftalık bir uygulama sonunda başarı testi son test olarak tekrar uygulanmış ve aynı şekilde t-testi yapılarak gruplar arasındaki son test başarı puanları karşılaştırılmıştır.

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar şeklinde verilmiş ve analiz sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilere Uygulanan Başarı Ön Testinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Grup	*N*	$\overline{X}$	*SS*	*t*	*p*
Deney grubu ön test	30	3,9	1,376	0,464	,645
Kontrol grubu ön test	30	4,1	1,407		

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilere başarı ön testi bağımsız gruplar t-testi uygulandı (t = 0.464 ve p >0.05).

Tablo 1'deki verilere göre gruplar arasında istatistik olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, deneysel çalışma yapılan grup ile kontrol grubu arasında uygulama öncesi doğru akım devreleri konusuna ait ön bilgilerin denk olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilere Uygulanan Başarı Son Testinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Grup	*N*	$\overline{X}$	*SS*	*t*	*p*
Deney grubu son test	30	11,06	1,874	3,597	,001
Kontrol grubu son test	30	9,13	2,270		

N: eleman sayısı; $\overline{X}$ ***:*** aritmetik ortalama; ***SS:*** standart sapma; ***t:*** t-testi için t değeri; ***p:*** önem değeri (anlamlılık düzeyi).

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilere, başarı son testi bağımsız gruplar t-testi uygulandı (t=3,597 ve p<.05). Tablo 2'deki verilere göre, gruplar arasında anlamlı bir fark vardır. Grupların başarı testinde vermiş oldukları doğru cevapların ortalaması incelendiğinde, deney grubu için son test doğru cevap ortalaması $\overline{X}$ =11,06 iken, kontrol grubu son test doğru cevap ortalaması ise $\overline{X}$ =9,13'tür. Bu sonuç, bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) fizik dersinde kullanılmasının öğrenmede, geleneksel öğretim yöntemine kıyasla daha başarılı ve çalışmanın amacına uygun olduğunu göstermektedir.

5. SONUÇLAR

Bu araştırmada; fen bilgisi öğretmen adaylarının anlamada güçlük çektiği doğru akım devreleri konusunda bilgisayar destekli öğretim yönteminin akademik başarıya etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Problem durumuna ilişkin istatistiksel hesaplamalara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Fen bilgisi öğretmenliği fizik dersi doğru akım devreleri konusunda bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında ön bilgi seviyesi bakımından uygulanan başarı ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, yani uygulama öncesi her iki grubun bir birine denk olduğu görülmüştür.

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı son testi sonuçlarına göre iki grup arasında başarı bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Yani, fen bilgisi öğretmenliği fizik dersi doğru akım devreleri konusunu bilgisayar destekli öğretim ile gören deney grubu öğretmen adaylarının başarısı, geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğretmen adaylarının başarısına göre daha fazladır. Bu sonuç, Pektaş ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçla uyumludur. Bu çalışmada Pektaş ve arkadaşları; 5. sınıflarda ses ve ışık ünitesinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisini araştırmışlar ve araştırma sonucu, BDÖ ile

konusunu öğrenen deney grubundaki öğrencilerin başarıları, geleneksel yöntemle öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından daha yüksek olduğunu görmüşlerdir.

6. ÖNERİLER

1. Eğitim-öğretimde bilgisayar kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
2. Bu araştırmayla birlikte pek çok araştırmada da görüldüğü gibi bilgisayar destekli öğretim öğrencilerin başarı düzeylerini önemli derecede artırmaktadır. Bu yüzden özellikle öğrenciler tarafından anlaşılması güç olan soyut konuların öğretiminde BDÖ'nün kullanılmasının yarar sağlayacağı söylenilebilir.
3. Bu tarz çalışmalar çeşitli ders ve öğrenci gruplarında daha da fazla uygulanmalı, sonuçlar dikkate alınarak, derslerin etkinliği artırılması için yeni yöntemlere yer verilmelidir.
4. Araştırmada görülen öğrencilerin bilgisayar ve teknolojiye olan ilgisi öğretme-öğrenme sürecinde değerlendirilmelidir.
5. Bilgisayar destekli öğretimde kullanılabilecek daha kolay ulaşılabilir ve maliyeti daha az program, animasyon ve yazılımların artırılması için çalışmalar yapılmalıdır.
6. Öğretmenlere kendi alanları ile ilgili güncel yazılımlar tanıtılabilir ve bu yazılımların kullanımı ile ilgili kurslar düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

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

Ayaş, A. , Yılmaz, M. ve Tekin, S. (2001). "Öğretmen Adaylarına Radyoaktivite Konusunun Bilgisayar Destekli Öğretim Yolu İle Sunularak Anlamlı Öğrenmeye Katkısının Değerlendirilmesi". Yeni Bin yılın Basında Türkiye' de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler Kitabı (s. 431–434)7–8 Eylül, İstanbul.

Clarke, A. (2001). Designing Computer-Based Learning Materials. Abingdon, Oxon, GBR: Gower Publishing Limited.

Coşkun, A. (2010). 'Yeryüzünde Hareket' konusunda Bilgisayar Destekli Eğitimin (Ortaöğretim Öğrencilerinde) Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Demirel, O., Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2002). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Pegem A Yayınları, Ankara.

Düzgün, B. (2000). Fizik Konularının Kavratılmasında Görsel Öğretim Materyallerinin Önemi, Milli Eğitim Dergisi, 148.

Erişen,Y. ve Çeliköz, N. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Gülerman, A. ve Başer, N. (1988)."Eğitimde Bilgisayar Kullanımının Etkinlikleri ve Faydaları", Bilgisayar Dergisi, 5. Bilgisayar Kongresi, İstanbul.

Hangül, T. (2010). Bilgisayar Destekli Öğretimin (BDÖ) 8. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Tutumuna Etkisi ve BDÖ Hakkında Öğrenci Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Horzum, M. B. ve Alper, A. (2006). Fen Bilgisi Dersinde Olaya Dayalı Öğrenme Yöntemi, Bilişsel Stilin ve Cinsiyetin Öğrenci Başarısına Etkisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, s. 151–175.

İmer, G. (2000). Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Adaylarının Bilgisayara ve Bilgisayarı Eğitimde Kullanmaya Yönelik Nitelikleri, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1212, Eskişehir.

Kaya, Z. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Pegem A Yayıncılık, p. 209, Ankara.

Kuzu, A. (2008). Bilgisayar Destekli Öğretimde Kullanılan Yaygın Formatlar Pegem A Yayıncılık, p. 470–502, Ankara.

McDermott, J. (1981). Technology: the opiate of the intellectuals. In A. H. Teich (Ed.). Technology and man's future, 142.

Namlu, A. G. (1999). "Bilgisayar Destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme", Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları; No.57, Eskişehir.

Odabaşı, F. (1998). Bilgisayar Destekli Eğitim, Açık öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir.

Özaydın, B. (2010). Teknoloji Kültürü ve Etik, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Pektaş, M. (2008). Biyoloji Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pektaş, H. M., Çelik, H., Katrancı, M. ve Köse, S. (2009). 5. Sınıflarda Ses ve Işık Ünitesinin Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 17 No: 2, 649–658.

Seferoğlu, S. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Simon, R. (1983). Pursuit of happiness and lust for powerin technological society.

Şenol, H. (2006). İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Duyu Organları Konusunun İşlenmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutum Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tankut, Ü.S. (2008). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tezci, E. ve Gürol, A. (2001). Oluşturmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 151–156.

Uşun, S. (2000). Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Eğitim, Pegem A Yayıncılık, İstanbul.

Uşun, S. (2004). Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri, Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara.

Yasar, S. (1997). Expanding the Effective Use of Computers in Middle and High Schools in Turkey. Anadolu University Publications, No: 1007, Faculty of Education Publications, Eskisehir.

İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SEVİYE BELİRLEME SINAVI FEN VE TEKNOLOJİ BAŞARILARINA SOSYO-KÜLTÜREL VE SOSYO-EKONOMİK FAKTÖRLERİN ETKİLERİ

THE EFFECTS OF SOCIO-ECONOMIC AND SOCIO-CULTURAL FACTORS IN SCIENCE AND TECHNOLOGY FROM THE PLACEMENT TEST OF THE 7TH CLASS PRIMARY SCHOOL

Şahin İDİN

İpek Yolu İ.Ö.O, Ankara

sahinidin@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Van il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında, 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki (SBS) Fen ve Teknoloji başarılarına sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik faktörlerin etkilerini araştırmaktır. Araştırmanın verileri 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Van il merkezinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri arasından seçilen 1.000 öğrencinin ilköğretim 7. sınıf SBS Fen ve Teknoloji netlerinden elde edilmiştir. Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket öğrencilere uygulanmıştır. Ankette, öğrencilerin SBS'deki Fen ve Teknoloji başarıları üzerinde etkileri olduğu düşünülen sosyo- kültürel ve sosyo-ekonomik faktörlerden oluşan sorular yer almaktadır. Bu araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda: öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarıları üzerine sosyo-kültürel faktörlerden olan anne baba medeni durumu, anne-babanın sağ olup olmaması, ailedeki çocuk sayısı, kaçıncı kardeş olma durumlarının etkilerinin olmadığı; anne ve babanın öğrenim düzeylerinin Fen ve Teknoloji başarısı üzerine etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarıları üzerine sosyo -ekonomik faktörlerden olan; çalışma odasının varlığı, eğitime ek yardım alma durumu, bilgisayar ve internet erişimi, ekonomik durum ve evin ısınma durumunun etkili olduğu, yaşanılan evin sahiplik durumunun Fen ve Teknoloji başarısı üzerinde etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin teknolojiyi derslerinde daha fazla kullanabilmeleri, çalışma odalarının olması, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin eğitimlerinde devletin gerekli yardımları yapabilmesi gibi önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen ve Teknoloji Eğitimi, Fen ve Teknoloji Başarısı, Sosyo -Kültürel Faktörler, Sosyo-Ekonomik Faktörler.

ABSTRACT

The purpose of this study is investigate the effects of socio-cultural and socio-economic factors on the seventh-grade studens' success of Science and Technology at Placement Test (PT) who receive education at Elementary School in the center of Van. The research data were obtanied from 1000 sudents' Science and Technology nets of seventh-grade PT who are selected from eight-grade students in the center of Van in the academic year 2009-2010. In this study, a questionare prepeared by the researcher was conducted to the students. In the pool, there are questions consisting of socio-cultural and socio-economic factors which are considered to have an impact on the sudents' Science

and Technology success at PT. In this study relational screening method is used. At the end of the research, socio-cultural factors on Science and Technology success like material status of parents, wether the parents are alive or not, number of children in the family, and the order of siblings found to have no effect, while the parents' education lavel found to have a significant effect on the Science and Technology success.

Socio-economic factors on Science and Technology success like having a study room, receiving additional state aid for education, computer and internet access, economic condition, and the household heating found to have a significant effect, whereas being landlord or tenant found to have no effect on the Science and Technology success. At the end of the study, some succestions were included like students to use technology more in class, to have study rooms, and the state to make the required support to students with low socio-economic level for their education.
Key words: Science and Technology Education, Science and Technology Success, Socio-Cultural Factors, Socio-Economic Factors.

1. GİRİŞ

Fen ve Teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir (MEB, 2005a).

Konu içeriği ile ilgili öğrenme alanları belirli oranlarda fizik, kimya, biyoloji ve astronominin alt konuları çerçevesinde düzenlenmiş ve her bir konunun içeriğine uygun olan kazanımlar geliştirilmiştir. İçerikler, öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeylerine uygun olarak somut özelliklerden soyut özelliklere doğru düzenlenmiştir. Bu kazanımları gerçekleştirmek için, gerekli olan tutumlar ve değerler (TD), bilimsel süreç becerileri (BSB) ve Fen-Teknoloji Toplum ve Çevre (FTTÇ) olarak, öğrencinin bilişsel gelişim düzeylerine uygun olarak ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir (MEB, 2005b).

MEB, aldığı bir karar ile 2005–2006 eğitim öğretim yılından geçerli olmak üzere ülke genelindeki tüm okullarda yapısalcı öğrenme yaklaşımına uygun olarak Fen ve Teknoloji dersinin programını düzenleyerek yürürlüğe koymuştur.

MEB bu kapsamda 2008 yılından geçerli olmak üzere OKS'yi son kez uygulayarak, bunun yerine SBS'yi getirmiştir.

Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere SBS 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak her eğitim-öğretim yılı sonunda uygulanan merkezi sistem sınavlarıdır.

SBS'de yer alan "sorular, kazanımlar esas alınarak öğrencinin; yorumlama, analiz etme, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme vb. yeterliliklerini ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır" (Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi, 2007).

SBS'de ilköğretim 7.sınıf öğrencilerine Fen ve Teknoloji testinde 18 soru sorulmaktaydı. Fen Bilimleri testinin Ağırlıklı Standart Puan (ASP) katsayısı 3'tü. ASP katsayı değeri en fazla Türkçe (4) ve Matematik (4) testlerine aitti. Fen bilimleri testinde yer alan soruların SBS'de başarılı olabilmek için önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (SBS Başvuru Kılavuzu, 2009a).

Ülkemiz 2009 yılı SBS sonuçlarına göre 7. sınıflar SBS Fen ve Teknoloji test ortalamasının 5.29 olduğu ortaya çıkmıştır (MEB,2009b).

Fen Bilimleri testinde 7. sınıflar için öğrencilere 18 soru sorulmasına karşın ülkemizin Fen ve Teknoloji test ortalaması düşük bir değerde olmuştur.

Yapılan araştırmalar sınav başarıları üzerinde sosyo-kültürel ve sosyo- ekonomik faktörlerin etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda SBS'de yer alan Fen Bilimleri testindeki test ortalamasının neden düşük değerde olduğu araştırılması gereken bir durumdur. Fen ve Teknoloji başarısına etkileri olduğu düşünülen sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel faktörler bu araştırmada incelenmeye çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırma, Van il merkezinde öğrenim gören ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji sınav başarılarına sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik faktörlerin etkilerini ortaya çıkarma amacı ile yapılmıştır.

2. YÖNTEM

İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha fazla değişkenin aralarındaki değişimi veya derecesini belirlemek için kullanılan araştırma modelleridir (Karasar, 2012). Bu araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, Van il merkezinde bulunan ilköğretim okulları oluşturmaktadır.

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini ise; Van il merkezinde bulunan 25 ilköğretim okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 1.000 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Uygulama Süreci

Araştırmacı tarafından hazırlanan anket, 25 okulun 8. Sınıf öğrencilerine, bir ders saati süresince uygulanmıştır. Her bir okuldan 40 öğrenci rastgele seçilerek anket maddelerini doldurmaları sağlanmıştır. Anket 13 maddeden oluşturulmuştur. Anket 1.000 öğrenci tarafından yanıtlanmıştır.

2.4. Çalışma Grubu

Tablo 2.1: Cinsiyet-Yaş Tablosu

		Yaş						Toplam
		2	3	4	5	6	7	
Cinsiyet	Kadın	1	6	288	167	27	4	523
	Erkek	2	5	252	162	32	4	477
	Toplam	3	1	540	329	59	8	1000

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %52.3'ü (523 kişi) kız öğrenci ve %47.7'si (477 kişi) erkek öğrencidir.

Araştırma, 12 yaş gurubundan 3 öğrenci, 13 yaş gurubundan 61 öğrenci, 14 yaş grubundan 540 öğrenci, 15 yaş grubundan 329 öğrenci, 16 yaş grubundan 59 öğrenci ve 17 yaş grubundan 8 öğrenci olmak üzere toplam 1000 öğrenci ile yürütülmüştür.

2.5. Veri Toplama Aracı

Anket maddelerinin geçerliğinin sağlanmasında iki alan uzmanından görüş alınarak, ankete son hali verilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda anket 13 maddeden oluşturulmuştur.

Ankette, öğrencilere 2009 yılı 7. sınıftaki Fen ve Teknoloji net sayılarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilere ankette, anne-babalarının medeni durumları, anne-babalarının yaşam durumları, ailelerindeki çocuk sayısı, kaçıncı kardeş oldukları, anne-babalarının öğrenim düzeyleri gibi, onların sosyo-kültürel durumunu ilgilendiren sorular yöneltilmiştir.

Bunun yanında öğrencilere, ders çalışma odalarının olup olmaması, eğitimlerine ek yardım alıp almadıkları, bilgisayara sahiplik durumları, interneti eğitimde kullanma durumları, ailelerinin aylık ekonomik gelir durumları, yaşadıkları meskenlerin ısınma durumları ve yaşadıkları meskenin kime ait olduğu gibi sosyo-ekonomik durumu ilgilendiren sorular yöneltilmiştir.

2.6. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analiziden (Anova) yararlanılmıştır.

Bağımsız örneklem t testi, iki ilişkisiz örneklem arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Tek faktörlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem

ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2009).

Verilerin analizinde Statics Packet for Social Sciences (SPSS) 15.00 paket programının ücretsiz deneme sürümü kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilen verilerin bulgularına yer verilmiştir.

Anne-baba medeni durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Anne Baba medeni durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamasını gösteren bağımsız örneklem t testi verileri

Anne-Baba Medeni Durum	N	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Birlikteler	936	5.93	4.21	996	.11	.9
Ayrılar	64	5.87	4.23			

Anne ve babanın medeni durumunun, öğrencilerin Fen ve Teknoloji netlerine etkilerinin olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Tablo 3.1 incelendiğinde, annesi ve babası birlikte olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.93 iken annesi ve babası ayrı olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.87'dir. Anne-baba medeni durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalaması bakımından guruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [t(996)=0.11„ p>0,05] bulunmamıştır.

Anne-baba yaşam durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2: Anne Baba Yaşam durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamasını gösteren tek yönlü Anova verileri

Anne-Baba Yaşam Durum	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	P
Anne ve Baba Sağ	936	5.93	4.21	997	.66	.5
Anne veya Baba Ölü	57	6.07	4.31			

Anne ve Baba Ölü	7	4.14	4.14

Anne ve babanın yaşam durumlarının, öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalamalarına etkilerinin olup olmadığını belirlemek için tek yönlü Anova uygulanmıştır. Tablo 3.2 incelendiğinde; anne ve babası sağ olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.93, anne veya babası ölü olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 6.07, anne ve babası ölmüş olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 4.14'dür. Tablo 3.2 incelendiğinde, anne-baba yaşam durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları bakımından gruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [F(2,997) =0.66, p> 0,05] bulunmamıştır.

Aile çocuk sayısı ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3: Aile Çocuk Sayısı ile Fen ve Teknoloji net ortalamasını gösteren tek yönlü Anova verileri

Aile Çocuk Sayısı	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	P
1-3	215	6.62	4.57	996	2.52	.057
4-5	373	5.73	4.10			
6-8	316	5.81	4.12			
9 ve üzeri	96	5.57	4.01			

Ailedeki çocuk sayısının öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalamalarına etkilerinin olup olmadığını belirlemek için tek yönlü Anova uygulanmıştır. Çocuk sayısı 1-3 arası olan ailelerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji net ortalaması 6.62, çocuk sayısı 4-5 olan ailelerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.73, çocuk sayısı 6-8 olan ailelerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.81, çocuk sayısı 9 ve üzeri olan ailelerin çocuklarının Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.57 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.3 incelendiğinde, aile çocuk sayısı ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları bakımından gruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [F(3,996) =2.52, p> 0,05] bulunmamıştır.

Aile çocuk sırası ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Aile Çocuk Sırası ile Fen ve Teknoloji net ortalamasını gösteren tek yönlü Anova verileri

Ailedeki Çocuk Sırası	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	P

1.	297	6.16	4.45	993	1.09	.3
2.	193	6.12	4.23			
3.	175	5.77	4.21			
4.	133	5.16	3.76			
5.	150	6.23	4.25			
6. ve üzeri	132	5.91	4.17			

Öğrencilerin kendi ailelerindeki kaçıncı çocuk oldukları ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişkiye Tablo 3.4'te tek yönlü Anova ile bakılmıştır. Ailedeki çocuk sırası 1 olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalama değeri 6.16, çocuk sırası 2 olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 6.12, çocuk sırası 3 olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.77, çocuk sırası 4 olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.16, çocuk sırası 5 olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 6.23, çocuk sırası 6 ve üzeri olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.91 olarak bulunmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, aile çocuk sırası ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları bakımından gruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [$F(5,993) = 1.09$, $p > 0,05$] bulunmamıştır.

Baba öğrenim düzeyi ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5: Baba Öğrenim Düzeyi İle Fen ve Teknoloji net ortalamasını gösteren tek yönlü Anova verileri

Baba Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	P
Okur Yazar Değil	170	5.68	4.15	996	5.58	.00
İlköğretim	577	5.67	4.09			
Lise	184	6.32	4.13			
Lisans ve Lisans Üstü	69	7.69	5.08			

Baba öğrenim düzeyi ile Fen ve Teknoloji net ortalama değerleri arasındaki ilişkiye Tablo 3.5'te tek yönlü Anova ile bakılmıştır. Buna göre, babasının öğrenim düzeyi; okur-yazar olmayan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.68, ilköğretim olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.67, lise olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 6.32, lisans ve lisans üstü olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net sayısı 7.69 olarak bulunmuştur. Tablo 3.5 incelendiğinde, baba

öğrenim düzeyi ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları bakımından gruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [F(3,996) =5.58, p<0,05] bulunmuştur.

Anne öğrenim düzeyi ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: Anne Öğrenim Düzeyi İle Fen ve Teknoloji net ortalamasını gösteren tek yönlü Anova verileri

Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	P
Okur Yazar Değil	524	5.60	4.08	997	13.74	.00
İlköğretim	411	5.94	4.14			
Lise ve üstü	65	8.47	4.86			

Anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişkiye Tablo 3.6'da tek yönlü Anova ile bakılmıştır. Anne öğrenim düzeyi; okuryazar olmayan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.6, ilköğretim olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.94, lise ve üstü olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 8.47 olarak bulunmuştur. Tablo 3.6 incelendiğinde, anne öğrenim düzeyi ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları bakımından gruplar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı [F(2,997) =13.74 p<0,05] bulunmuştur.

Çalışma odasının varlığı ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7: Çalışma odasının varlığı ile Fen ve Teknoloji net ortalamasını gösteren bağımsız örneklem t testi verileri

Çalışma Odasının Varlığı	N	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Evet	406	6.62	4.34	998	4.33	.00
Hayır	594	5.46	4.05			

Çalışma odasının olup olmaması ile Fen ve Teknoloji Net ortalamaları arasındaki ilişkiye Tablo 3.7'de bağımsız örneklem t testi ile bakılmıştır. Buna göre, çalışma odası bulunan öğrencilerin

Fen ve Teknoloji net ortalaması 6.62 iken çalışma odası bulunmayan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.46 olarak bulunmuştur. Tablo 3.7 incelendiğinde, çalışma odasının varlığı ile Fen ve Teknoloji net ortalaması bakımından guruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [t(998)=4.33, p<0,05] bulunmuştur.

Eğitim Ek Yardım Alma Durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8: Eğitim Ek Yardım Alma Durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamasını gösteren bağımsız örneklem t testi verileri

Eğitim Ek Yardım Alma Durumu	N	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Evet	597	6.60	4.36	998	6.20	.00
Hayır	403	4.94	3.77			

Eğitim ek yardım alıp almama ile Fen ve Teknoloji net ortalama değerleri arasındaki ilişkiye Tablo 3.8'de bağımsız örneklem t testi ile bakılmıştır. Çalışma odası bulunan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 6.60 iken çalışma odası bulunmayan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 4.94 olarak bulunmuştur. Tablo 3.8 incelendiğinde, eğitim ek yardım alma durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalaması bakımından guruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [t(998)=6.20, p<0,05] bulunmuştur.

Bilgisayara Sahip Durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9: Bilgisayara Sahip Durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamasını gösteren bağımsız örneklem t testi verileri

Bilgisayara Sahip Durumu	N	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Evet	314	6.73	4.53	994	4.14	.00
Hayır	686	5.55	4.00			

Bilgisayara sahip olma durumu ile öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalama değerleri arasındaki ilişkiye Tablo 3.9'da bağımsız örneklem t testi ile bakılmıştır. Evinde bilgisayarı bulunan

öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 6.73 iken evinde bilgisayarı bulunmayan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.55 olarak bulunmuştur. Tablo 3.9 incelendiğinde, bilgisayara sahip durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalaması bakımından guruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [t(994)=4.14, p<0,05] bulunmuştur.

İnternet Kullanma Durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10: İnternet Kullanma Durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamasını gösteren bağımsız örneklem t testi verileri

İnternet Kullanma Durumu	N	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Evet	218	7.03	4.79	998	4.39	.00
Hayır	782	5.63		3.98		

İnternet kullanma durumu ile öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması arasındaki ilişkiye Tablo 3.10'da bağımsız örneklem t testi ile bakılmıştır. İnterneti eğitimleri için yardımcı olması amacı ile kullanan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 7.03 iken internet kullanmayan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.63 olarak bulunmuştur. Tablo 3.10 incelendiğinde, internet kullanma durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalaması bakımından guruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [t(998)=4.39, p<0,05] bulunmuştur.

Aylık Ekonomik Gelir Durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11: Aylık Ekonomik Gelir Durumu İle Fen ve Teknoloji net ortalamasını gösteren tek yönlü Anova verileri

Aylık Ekonomik Gelir (TL)	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	P
0-500	449	5.20	3.87	995	10.92	.00
501-1000	327	5.96	4.17			
1001-1500	150	7.03	4.36			
1501-2000	43	7.78	5.22			
2001 ve üstü	31	8.33	4.57			

Aylık ekonomik gelir durumu ile öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişkiye Tablo 3.11'de tek yönlü Anova ile bakılmıştır. Aylık ekonomik geliri; 0–500 (TL) arasında olan ailelerinin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.20, 501–1000 (TL) arasında olan ailelerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.96, 1001–1500 (TL) arasında olan ailelerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji net ortalaması 7.03, 1501–2000 (TL) arasında olan ailelerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji net ortalaması 7.78, 2001-ve üstü (TL) olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 8.33'tür. Tablo 3.11 incelendiğinde, aylık ekonomik gelir durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları bakımından gruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [F(4,995) =10.92, p<0,05] bulunmuştur.

Evin Isınma Durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3.12: Evin Isınma Durumu İle Fen ve Teknoloji net ortalamasını gösteren tek yönlü Anova verileri

Evin Isınma Durumu	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	P
Kalorifer	127	7.51	4.97	997	11.58	.00
Doğalgaz	16	7.25	5.11			
Soba	857	5.67	4.02			

Evin ısınma durumu ile öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişkiye Tablo 3.12'de tek yönlü Anova ile bakılmıştır.

Evinde kalorifer bulunan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 7.51, evinde doğalgaz bulunan öğrencilerin Fen ve Teknoloji ortalaması 7.25, evinde soba bulunan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.67 olarak bulunmuştur. Tablo 3.12 incelendiğinde, evin ısınma durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları bakımından gruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [F(2,997) =11.58, p<0,05] bulunmuştur.

Evin Isınma Durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 3.13'de verilmiştir.

Tablo 3.13: Evin Sahiplik Durumu İle Fen ve Teknoloji net ortalamasını gösteren tek yönlü Anova verileri

Evin Sahiplik Durumu	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	P
Kendi Evimiz	787	5.93	4.21	996	.44	.72
Kira	176	5.80	4.10			
Lojman	24	6.10	5.35			
Diğer	13	7.17	3.82			

Öğrencileri yaşadıkları evin sahiplik durumları ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları arasındaki ilişkiye Tablo 3.13'te tek yönlü Anova ile bakılmıştır. Kendi evlerinde yaşayan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.93, kirada yaşayan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 5.80, lojmanda yaşayan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 6.10, diğer bir tür meskenden yaşayan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalaması 7.17 olarak bulunmuştur. Tablo 3.13 incelendiğinde, evin sahiplik durumu ile Fen ve Teknoloji net ortalamaları bakımından gruplar arasındaki fark istatistikî olarak anlamlı [F(3,996) =0.44, p>0,05] bulunmamıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bulgular incelendiğinde anne ve babanın birlikte olması ya da birlikte olmama durumlarının öğrencilerin SBS'deki Fen ve Teknoloji başarılarına istatistiksel olarak bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anne ve babanın sağ olması, anne veya babanın sağ olmama durumu ve anne ve babanın ikisinin de sağ olmamasının öğrencilerin SBS'deki Fen ve teknoloji başarısına etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ailedeki çocuk sayısının öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarısı üzerinde etkisi olmakla beraber bu etki çok düşük bir düzeydedir. Ailelerin çocuk sayıları arttıkça öğrencilerin Fen ve Teknoloji netlerinde çok az oranda artmalar olmuştur.

TIMMS (1999), öğrencilerin TIMSS Fen Bilgisi testindeki sorulardaki başarılarını en çok Sosyo-ekonomik Düzey, Öğrencinin Başarı-başarısızlık Algısı, Sınıf İçi Öğrenci merkezli Etkinlikler ve Sınıf içi Öğretmen Merkezli Etkinlikler açıklamaktadır.

Fen ve Teknoloji başarısı açısından öğrencilerin ailelerinde kaçıncı çocuk oldukları SBS' deki Fen ve Teknoloji başarısı üzerinde etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anne ve babanın öğrenim düzeyinin öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarıları üzerinde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Anne ve baba öğrenim düzeyleri her biri kendi başına arttığında öğrencilerin de Fen ve Teknoloji başarılarının yükseldiği ortaya çıkmıştır.

Yıldız (1999), çocukların okul başarısında aile ve çevresel faktörlerin rolü konulu çalışmasında; başarısızlık nedeni olarak kültürel ve sosyoekonomik yetersizliklerin olduğunu belirtmiştir. Anne ve babanın eğitim seviyelerinin yükseldikçe öğrencilerin başarı düzeylerinin yükseldiğini, baba mesleği ile öğrencinin okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

ÖBBS (2008), Anne eğitim düzeyi attıkça Fen ve Teknoloji başarı artar. Baba eğitim düzeyi arttıkça Fen ve Teknoloji başarısı artar.

Aslan (2005) yaptığı çalışmada ergenlerde ana baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerileri, sosyoekonomik düzey, anne-baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerinin LGS' yi yordayıp yordamadığını incelemiştir. Anne tutumunun LGS puanlarını negatif yönde, baba tutumunun pozitif yönde yordadığı sonucuna varmıştır. Ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, sosyoekonomik düzey, anne- baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin LGS puanlarını yordamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Köse (2007), aile sosyoekonomik ve demografik özellikleri ile özel dershanenin bağımsız olarak, tek başına bakıldığında, bu değişkenin öğrencilerin Matematik-Fen başarılarındaki varyasyonun ise % 46.6'sını, açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

Türk (2007), yaptığı çalışmada öğrencilerin Liselere Giriş Sınavı (LGS)'deki başarılarını irdelemiştir. Çalışmanın sonucunda aile sosyoekonomik özelliklerinin ve babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik tutumları ile kontrol odakları LGS'deki Matematik- Fen başarılarındaki varyasyonu etkileyen en önemli faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Ailenin aylık ortalama gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi, çocuk sayısı, kardeş sayısı, öğrencinin mezun olduğu okul türü, dershaneye devam edip etmediği ve önemli oranda babanın mesleki saygınlık derecesine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Çalışma odası bulunan öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarılarının çalışma odası bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Gelbal (2008), yaptığı çalışmada, öğrencilerin bilgisayar ve internet erişimine sahip olup olmaması, kendine ait bir odanın olup olmaması gibi eğitim olanaklarının Türkçe başarısına olumlu etkileri olduğunu, annenin eğitim düzeyinin de tek başına öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Eğitimlerine ek yardım alan öğrencilerin SBS Fen ve Teknoloji netleri 6.60 iken eğitimlerine ek olarak yardım almayan öğrencilerin Fen ve Teknoloji net ortalamaları 4.94 olarak bulunmuştur. Eğitimlerine ek yardım alan öğrencilerin Fen Ve Teknoloji başarılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Evlerinde bilgisayarı bulunan ve Fen ve Teknoloji derslerinde bilgisayardan yararlanan öğrencilerin SBS Fen ve Teknoloji netlerinin bilgisayara sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek değerlerde olduğu ortaya çıkmıştır.

Evlerinde internet bulunan ve internetten Fen ve Teknoloji dersine çalışırken yararlanan öğrencilerin SBS Fen ve Teknoloji başarıları, evlerinde internet bulunmayan öğrencilere karşı daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

ÖBBS (2008), sonuçlarına göre evde bulunan olanaklar arttıkça Fen ve Teknoloji başarı düzeyi artar.

Aylık ekonomik gelir durumunun öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarıları üzerinde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Aylık ekonomik gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarılarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır.

Şengönül (1995), İzmir'de ortaöğretim öğrenci başarısını etkileyen sosyoekonomik faktörler isimli çalışmasında; aylık ekonomik geliri orta düzeyde ve yüksek düzeyde olan ailelerin çocuklarının, aylık ekonomik geliri düşük düzeyde olan ailelerin çocuklarına göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Evlerinde ısınma türü olarak; kalorifer, doğalgaz ve soba kullanan öğrencilerin SBS Fen ve Teknoloji başarıları üzerinde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, evinde ısınma olarak kalorifer ve doğalgaz kullanan öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarıları evinde ısınma türü olarak soba kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

5. ÖNERİLER

1. Çocuk sayısının artması ile birlikte Fen ve Teknoloji başarısının azaldığı söylenebilir. Özellikle çocuk sayısının 4'ten fazla olduğu ailelerin öğrencilerinin net sayılarının düşük gelmesi bu savı güçlendirmektedir.

Dolayısı ile ailelerin çocuklarına sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan daha güzel bir gelecek hazırlamaları için yetiştirebilecekleri kadar çocuk sahibi olmaları hem aileler için hem de ülkemiz eğitimi için önemli bir kazanım olması açısından önemlidir. Bu sebeple çocuk sayısı fazla olan ailelere yönelik etkili bir aile planlama eğitimi verilebilir.

2. Anne ve baba öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Bugünün öğrencileri aynı zamanda yarının anne ve babaları olacaklarından dolayı ülke eğitimi için önemi büyüktür. Dolayısı ile akademik yönden daha fazla başarılı öğrenci yetiştirebilmek için bugünün gençliğinin daha iyi eğitim almaları sağlanabilir.

3. Bilgisayar kullanma ve interneti eğitimde kullanmanın, öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarılarına olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin eğitimlerinde teknolojiden daha fazla yararlandırılmaları sağlanarak akademik başarı düzeyleri artırılabilir.

4. Çalışma odasının varlığı ve evin ısınma türünün öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin kendilerine ait bir çalışma odasında, sıcaklık faktörlerinin insan sağlığına uygun olduğu koşullarda ders çalışması sonucu başarılarının

arttığı ortaya çıkmıştır. Dolayısı ile ebeveynlerin çocukları için bu koşulları sağlamaları öğrencilerin başarılarının artırılması için önerilebilir.

5. Eğitimlerine okullarının yanında ek yardım alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin başarılarının artırılması için ya tüm öğrencilerin bu imkânlardan yararlandırılmaları sağlanmalıdır. Ekonomik gelir düzeyi bunun için elverişli olmayan aileler için devlet, öğrencilere eğitimlerine ek yardım almaları konusunda yardım edebilmelidir. Ya da her öğrencinin eşit koşullarda geleceğini arayabileceği bir eğitim sistemi üzerinde çalışılması önerilebilir.

6. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji başarılarının yüksek olmasında sosyo-ekonomik faktörlerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında aylık ekonomik gelir durumları yüksek olan ailelerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji başarılarının aylık ekonomik gelir durumu düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısı ile öğrenci Fen ve Teknoloji akademik başarı üzerinde tüm bu faktörlerin etkili olduğu bilindiğine göre sosyo-ekonomik durumu elverişli olmayan ailelerin öğrencilerinin günün koşullarına uygun olarak öğrenim hayatları süresince devlet tarafından desteklenmeleri önerilebilir.

6. KAYNAKLAR

Aslan, A. S. (2005). Ergenlerde ana- baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri (Yüksek lisans tezi).Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Mersin.

Büyüköztürk, Ş. (2008). Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi Yayınları, 9. baskı, Ankara.

Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. Eğitim ve Bilim, Cilt 33 (150): 1-13.

İdin, Ş. (2011). İlköğretim Okullarında Hafta Sonları Düzenlenen Kursların 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Açısından Seviye Belirleme Sınav Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, VAN.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın dağıtım, 23. basım, Ankara.

Köse, M. R. (2007). Aile Sosyoekonomik ve Demografik Özellikleri İle Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt 5: 17, 46- 47.

MEB. (2003). TIMMS 1999 Üçüncü Uluslararası Matematik Ve Fen Bilgisi Çalışması, Ulusal Rapor. 39, Ankara.

MEB. (2005). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, Milli Eğitim Basımevi: Ankara.

MEB. (2007). Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi (OGES). http://mevzuat. meb.gov .tr/html/2602_1.html. Ankara. Erişim tarihi: 18.04.2010.

MEB. (2008). İlköğretim 2008 ÖBBS Raporu, EARGED. http://earged.meb.gov. Tr /dosyalar/obbs/OBBS2008.pdf. Erişim tarihi: 18.02.2011.

MEB. (2009a). SBS Başvuru Kılavuzu. Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK), Ankara.

MEB. (2009b). Milli Eğitim İstatistikleri, Strateji Geliştirme Başkanlığı http:// sgb.meb.gov.tr /istatistik /Genelge200972.pdf. Erişim tarihi: 20.03.2011.

Şengönül, T. (1995). İzmir' de Ortaöğretim Kuruluşlarında Öğrenci Başarısını Etkileyen Sosyo-Ekonomik Faktörler (yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Türk, E. (2007). Ailenin sosyo- ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan okul ve özel dershanenin öğrencilerin kontrol odakları, akademik tutumları ve liselere giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri (Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, VAN.

Yıldız. N. (1999). Çocukların Okul Başarısında Aile Ve Çevresel Faktörlerin Rolü: Orta İkinci Sınıf Öğrencileri İle İlgili Bir Araştırma (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

FARKLI ALANLARDAN MEZUN FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN PEDEGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

THE INVESTIGATION OF DIFFERENT AREAS GRADUATE SCİENCE TEACHERS' PEDEGOGİCAL CONTENT KNOWLEDGE: A CASE STUDY

Tufan İNALTEKİN,

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Bilgisi ABD, İSTANBUL

tinaltekin@marmara.edu.tr

Hakan AKÇAY

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Bilgisi ABD, İSTANBUL

hakçay@ytü.edu.tr

ÖZET

İlköğretim okullarında fen bilgisi derslerini yürüten alan mezunu öğretmenlerin dışında birçok fizik, kimya ve biyoloji öğretmenliği bölümü mezunları da fen bilgisi derslerini yürütmektedir. Bu farklı fen disiplinlerinden mezun öğretmenlerin kendi alanlarının dışında ki konuların öğretiminde sahip oldukları Pedagojik Alan Bilgilerinin(PCK) incelenmesi üzerine ülkemizde çok az araştırma yapılmıştır. Bu araştırmayla farklı fen disiplinlerinden mezun olan öğretmenlerin, seçilmiş 3 farklı fen disipline ait konuların (Elektrik Akımı, Dolaşım Sistemi, Kimyasal Bağlar) öğretimine ilişkin sahip oldukları PCK belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2010 yılında İstanbul ili Kadıköy İlçesindeki İlköğretim Okullarında görev yapan 6 Fen bilgisi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma 27 saatlik ders bölümlerinden oluşan gözlem verilerinin analizini içermektedir. Farklı fen disiplinlerinden mezun öğretmenlerin fen konularının öğretiminde sahip oldukları PCK'nin düzeyinin betimlenmesinde, Sawada ve diğ. tarafından 2000 yılında literatüre kazandırılmış olan RTOP(Öğretim Gözlem Protokolü) gözlem ölçeği kullanılmıştır. RTOP, Ders tasarımı ve uygulaması, İçerik ve Sınıf kültürü olmak üzere 3 alt boyut ve 25 maddeli bir yapı içermektedir. Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlılığı α= .97' dir. Araştırmanın güvenirliliği sağlamak amacıyla veriler her iki araştırmacı tarafından da bu gözlem protokolü üzerinde puanlanmıştır. Her iki değerlendirmeci puanları arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuştur(r =0.76, $p<.01$). Araştırma verilerinin analizi SPSS 17 programıyla yapılmıştır. RTOP puanlarının analizi sonucu biyoloji alanından mezun öğretmenlerin fizik ve kimya konularındaki PCK ortalama puanları sırasıyla 38,24 ve 56,40, fizik alanından mezun öğretmenlerin diğer iki alan konusunun öğretimindeki ortalama puanları 52,24 ve 56,30 ve kimya alanından mezun öğretmenlerin diğer iki alandaki konuların öğretimindeki ortalama puanları sırasıyla 40,30 ve 56,20 olmuştur. Araştırma verilerinden elde edilen bu bulgulara dayalı olarak söylenebilir ki farklı fen disiplinlerinden mezun öğretmenlerin alan bilgisi puanlarının kendi mezun oldukları alan dışında ki konuların öğretiminde düşük kalmıştır. Bu araştırma sonuçları göstermektedir ki farklı fen disiplinlerden mezun öğretmenlerin kendi alanları dışındaki fen konularının öğretiminde sahip oldukları alan bilgilerinin yetersiz kaldığı ve özellikle bu üç disiplin içinde bir kıyaslama yapıldığı

zaman alan dışı konuların öğretimi bakımından en düşük entegrasyonun fizik konularının öğretiminde olduğu söylenebilir.

***Anahtar Kelimeler**: Pedagojik alan bilgisi, Fen bilgisi öğretmenliği, Fen disiplinleri*

ABSTRACT

Science lessons perform the lots of physics, chemistry and biology chapter grad, except field graduate of teachers who conducting science lessons at primary education school. This except field of science disciplines grad teachers had done slightly research the teaching topics except self areas our country on of examining possess PCK. This research with determine to purpose different science disciplines graduate of teachers relating to three distinct science topics selected(electrical current, circulatory system, chemical bonds) related tecahing be possessed of PCK. Research to have walk six science tecahers who serve the Primary education schools at district Kadıköy-İstanbul in the year of 2010. Research to include the observation data composed lesson chapters 27 hourly. Teachers graduate of field different science disciplines the describe level own PCK teaching science subjects, RTOP(Reformed Teaching Observation Protocol) used saving in the year of 2000 to space By Sawada and others. RTOP include 25 item and three sub dimension being Lesson designing and İmplementation, Content and Class culture, The form original of survey internal consistency was tested α= .97. By both researcher to have give points data with aim to provide research reliability upon this observation protocol. Between both researcher point contrived significantly corelation(r=.76, p<.01).The research data of analysis had made with SPSS 17 program. Be result of RTOP point analysis, teachers graduate of biology area happened the physics and chemistry topics mean point of PCK respectively 38,24 and 56,40, teachers graduate of physics area happened the biology and chemistry topics mean point of PCK respectively 52,24 and 56,30, teachers graduate of chemistry area happened the physics and biology topics mean point of PCK respectively 40,30 and 56,20.Based on this findings research data obtain, except Field graduate of science teachers low to have remain area knowledge points the teaching matters out of own graduate area. This research outcomes indicate; different of science disciplines graduate teachers come up short teaching science matters out of own area and particularly in this three disciplines can be said minimal integration in respect to teaching out of area subjects the theaching of physics matters.

Keyword: Pedagogical Content Knowledge,** Science Teacher, Science **Disciplines

1. GİRİŞ

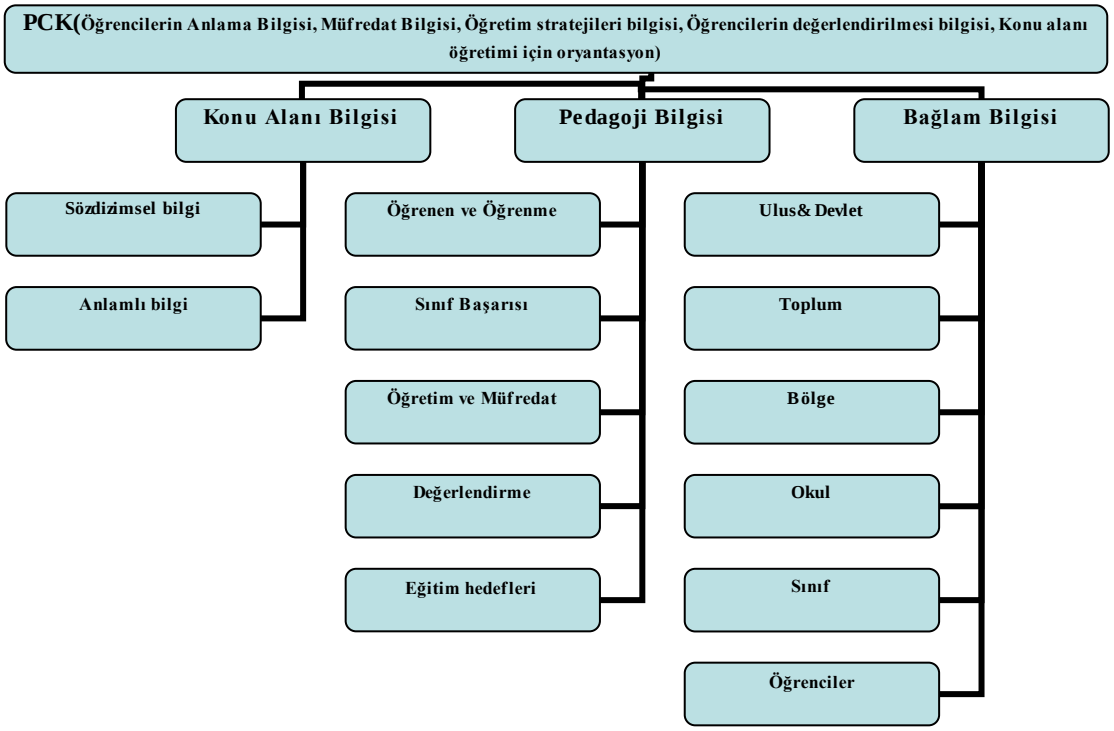
Günümüz öğretim ortamları çağın gereksinimlerinin sonucu olarak bilginin çeşitliliği ve karmaşıklığını pedagojik bir yaklaşımla ele alarak düşünme ve öğrenme çevresini bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanmasını içermektedir. Ülkemizde eğitim reformu kapsamında 2006 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı öğrenmeye dayalı müfredatla birlikte hem öğrenci hemde öğretmenlerin öğretim çevresindeki pozisyonları da değişmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerini bilginin üzerine işlendiği bir levha olarak görme anlayışı yerini öğrencinin bilişsel süreci kendisinin yapılandırdığı ve kendi öğrenme sürecinden sorumlu olduğu bir anlayışa bırakmıştır. Bugün birçok çalışma ve değerlendirme yapılarak sorgulanan bu eğitim felsefesi ülkemizde temelde var olan sorunlarla birlikte düşünüldüğünde kuramsal öneminin anlaşılmasının yanında uygulamada oldukça fazla eksiklikleri olduğunu göstermiştir. Bu duruma ilişkin en temel sorunlardan birisi

ülkemizde öğretmen yetiştirme politikamızdır. Bugüne kadar uygulanan öğretmen yetiştirme modellerimiz okullarımızın öğretim ihtiyacını karşılayacak sayıya ulaşmak olarak hedeflenmiştir. Anacak bakıldığı zaman niceliksel olarak öğretmen yetiştirme ülkemizde en büyük sorunlardan biri haline geldiği görülmüştür.

Ülkemizde zaman içinde sayıları 60 bulan eğitim fakülteleri ve bir yıllık mezun sayısına baktığımızda 30 bini sadece eğitim fakültelerinden olmak üzere ve formasyon alarak bunu daha da katlayan öğretmen adayı mezun edilmektedir. Bu sayılar bugün ülkemizde devam eden öğretmen sorunlarını her geçen gün bir kat daha artırmaktadır. Yetiştirdiğimiz öğretmenlerin alan bilgisi, pedagoji bilgisi, teknoloji bilgisi, dili kullanma becerisi gibi birçok konuda ne kadar yeterli oldukları tartışma konusudur. Ama açıkça sorunların olduğu herkes tarafından çok net bir şekilde görülmektedir. Eğitim ve öğretim ortamında bu konuda en büyük sorunların yaşandığı alan fen eğitimi olduğu konusunda birçok kişi hem fikirdir. Çünkü ülkemizde uygulanan fen öğretmeni yetiştirme politikaları her zaman değişikliğe uğramış zaman zaman farklı alanlardan mezun(Fizik,kimya,biyoloji,Ziraat Müh., Maden Müh.,Veteriner vb.) bireyler almış oldukları bir veya iki dönemlik formasyonlarla bu ihtiyacın karşılanması düşünülmüştür. Bu öğretmenlerin kendi alanlarında sahip oldukları içerik bilgilerini tüm fen müfredatını karşılayacak şekilde kullanmalarının ihtiyaca cevap vereceği hesaplanmıştır. Türkiye'de eğitim ve öğretim üzerine düşünen çevreler, bu alanla ilişkili birçok konuda farklı tutum ve algıya sahip olsalar da öğretmenin eğitim sistemi içindeki önemi hususunda fikir birliği içerisindedirler. Her ne kadar öğretmenin niteliği hakkındaki görüşler farklılık arz etse de, öğretmenin mesleki donanımının eğitim ve öğretim sürecinin kalitesini doğrudan etkilediği hemen herkes tarafından kabul edilmektedir. Kuşkusuz eğitim ve öğretim sürecinin başarısı ya da başarısızlığı çok farklı faktörler üzerinden izah edilebilir. Eğitim ve öğretim ortamlarının fiziki yapısı, eğitsel araç-gereçlerin kalitesi ve erişilebilirliği, teknolojik olanakların varlığı, okulun yönetim şekli, okul-aile birliğinin varlığı ve işlevselliği vb. faktörlerin hemen hepsi verilen eğitimin kalitesi ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilidir. Ancak, öğretmenin belirtilen bu faktörler içerisindeki ve üzerindeki aktif rolü, onu bu faktörlerin ötesinde değerli kılmaktadır(Özoğlu, 2010).Eğitim sisteminin başarısı temelde, öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle, "bir okul, ancak, içindeki öğretmenler kadar iyidir" denilebilir. İyi ve nitelikli dal öğretmeni denilince; kendi alanında gerekli ve yeterli bilgiye sahip, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi ile donanmış, düşünen, soru soran, yeniliklere ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğinin gerektirdiği kişilik özelliklerini ve sorumluluk duygusunu taşıyan aydın bir kimse anlaşılır (ÖYEGM,1996:31). Öğretmenlerin derslerde verimli olabilmeleri için alan bilgisinin yanında alan öğretim bilgi ve becerilerinin de gelişmiş olması beklenir. İlköğretim fen bilgisi programı incelendiğinde, fizik, kimya ve biyoloji konularından ve bu konuların entegrasyonundan oluştuğu görülmektedir(Akpınar ve diğ. 2004).

Ülkemizde uzun yıllar fizik ,kimya ve biyoloji alanlarından mezun öğretmenler ilköğretim fen bilgisi öğretmeni olarak yeterliliklerine bakılmaksızın ihtiyacı karşılamıştır.Birçok araştırmayla ortaya konduğu üzere fenin bu farklı alanlarından mezun öğretmenlerin kendi alanları dışındaki fen disiplinlerinin öğretiminde sıkıntı çektikleri ve kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadır(Üney,2006; Akpınar ve diğ., 2005; Sabancı&Şahin, 2006) Eğitim ve öğretim ortamında fen ve teknoloji öğretmeninin yeterliliği fen müfredatını pedagojik bilgisiyle entegre edecek bir donanıma sahip olmasını gerektirmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken alan bilgisi ve pedagoji bilgisinin bileşimi olan Pedagojik alan bilgisi(PCK) ilk olarak Shulman(1987) tarafından ortaya konmuştur. Shulman' göre öğretim alanındaki disiplinlerin öğrenciler tarafından kolaylıkla elde edilebilen bir kazanıma dönüştürmesi bu bilgi formunun doğru bir şekilde yapılandırılmasıyla mümkün olacaktır. Öğretmenlerin etkili birer model ve içerik uzamanı olarak ayrılmalarında onları

hem konu alanı bilgileri hemde pedagoji bilgilerinin sentezleriyle temsili sağlanan bir bütünlük arz etmeleri gerekir(Hanuscin, Lee& Akerson,2010). Shulman(1987) belirtmektedir ki; profesyonel bir öğretmenin yedi bilgi bileşeninin farkında olması gerekmektedir. Bunlar; konu alanı bilgisi, pedagoji bilgisi, müfredat bilgisi, öğrenci bilgisi, bağlam bilgisi, eğitimsel hedeflere ilişkin bilgi ve PCK. Öğretmenin sahip olması gereken bu bilgi türlerine ilişkin yapılan sınıflandırmalar daha sonra diğer araştırmacılar tarafından da Shulman'ın modeli temel alınarak yeniden tanımlanmış ve şekillendirilmiştir(Magnusson ve diğ.,1999; Grossman, 1990; Hasweh,2005; Loughran ve dig.,2006). Bilgi türlerine ilişkin bu modellerden biri olan Grossman'ın(1990) modeli aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Grossman'ın(1990) bilgi türleri modelinden adapte edilmiştir

Fen öğretiminde bilgi türlerine ilişkin yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde temel olarak beş bileşenin ortaya konduğunu görmekteyiz. Grossman(1990), Tamir(1988) ve Magnusson ve diğ.,(1999)bilgi sınıflamalarına dayalı olarak fen öğretimindeki bileşenler şu şekildedir; a) Fen öğretim oryantasyonu, b) Öğrencilerin feni anlama bilgileri, c) fen müfredat bilgisi, d) fen öğretimi için öğretim stratejileri bilgisi, e) Fen öğretiminin değerlendirilmesi bilgisi(Park&Oliver, 2008).

Fen öğretiminde öğretmenlerin PCK üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, mevcut PCK yapıları ve PCK geliştirilmesi üzerine çalışmaları kapsadığı görülmektedir(Lee ve diğ.2007; Park ve diğ. 2011; Hume ve Berry, 2011;Loughram ve diğ. 2006; Henze ve diğ.2008; Etkina, 2010; Jong ve Van Driel, 2004; Van Driel ve diğ. 1998; Doster ve diğ. 1997; Appleton, 2006; Hashweh, 2005; Barnett ve Hudson, 2001) Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen öğretimindeki PCK bilgi yapılarının ölçülmesine ilişkin çalışmalara bakıldığında gözlem ve görüşmeye ilişkin nitel verilerin ortaya konmasının yanında, fen öğretimine ilişkin bilgi yapılarının nicel verilere dayalı olarak ölçülmesi çalışmalarının rubrik geliştirmeye dayalı olduğu görülmektedir(Sawada ve diğ., 2000; NSTA,2011; Gardner ve Newsome, 2011; Park ve Oliver, 2008; Lee ve diğ., 2007; Hume ve Berry, 2011; Park ve diğ., 2011; Hudson ve Ginns, 2007; Luera&Otto,2005)

1.1. Problem Durumu

PCK ilişkin çalışmalar incelendiğinde öğretmen adayları ve öğretmenlerin fen öğretimine ilişkin bilgi temellerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi üzerinde durulduğu görülmektedir. Ülkemizde fen ve teknoloji eğitimi üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu bu alandan mezun öğretmen ve öğretmen adayları üzerinden yürütüldüğü göstermektedir. Bunu yanında fen disiplinlerinde mezun olup ilköğretim okullarında görev yapan birçok öğretmen vardır. Fen ve teknoloji derslerini veren bu öğretmenlerin alandan gelen öğretmenlerle kıyaslandığında öğretime ilişkin sıkıntıları ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde bu çalışma farklı alanlardan mezun fen ve teknoloji öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik bilgi yapılarının incelenmesi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2010 yılında İstanbul İli Kadıköy ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 6 Fen ve Teknoloji öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin seçimi için ilk önce Kadıköy ilçesi ilköğretim okullarından 8 tanesi rastgele seçilmiş buradaki mevcut fen ve teknoloji öğretmeni adaylarından 10 öğretmen adayıyla ön görüşme yapılmış ve bu çalışmaya katılmaya gönüllü 6 fen ve teknoloji öğretmeni adayı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Öğretimsel geçmişleri ve demografik özellikle tablo 1 de verilmiştir.

Öğretmen	A	B	C	D	E	F
Cinsiyet	Bayan	Bay	Bayan	Bayan	Bay	Bay
Mezuniyet Alanı	Fizik	Kimya	Fizik	Biyoloji	Biyoloji	Kimya
Öğretim Deneyimi	17	16	18	17	19	18

2.1.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 27 saatlik gözlemlere dayalı olarak toplanmıştır. Veriler Sawada ve diğ. tarafından 2002 yılında literatüre kazandırılmış olan RTOP(Öğretim Gözlem Protokolü) gözlem ölçeği kullanılmıştır. RTOP, Ders tasarımı ve uygulaması, İçerik ve Sınıf kültürü olmak üzere 3 alt boyut ve 25 maddeli bir yapı içermektedir. Ölçeğin orijinal formunun güvenirliği, 95 ve iç tutarlılığı α= ,97' dir. RTOP ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu Marmara üniversitesi Fen bilgisi öğretmenliği bölümü 4.sınıfta öğrenim gören 50 öğretmen adayına özel öğretim yöntemleri 2 dersinde uygulanarak

yapılmıştır. RTOP' un Türkçeye adaptasyonu soncunda ölçeğin alfa güvenirliği, 78 olarak ve orijinal yapısında olduğu gibi 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. İki araştırmacı tarafından yapılan iç güvenirlik değerlendirmesi sonucu r=,72 p<.01 olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 2. İki gözlemcinin RTOP puanları arasında ki iç tutarlılık Korelâsyon Puanları

Öğretmen	Elektrik Akımı	Dolaşım Sistemi	Kimyasal Bağlar
A	,78	,65	,58
B	,75	,73	,68
C	,74	,76	,63
D	,79	,75	,65
E	,66	,79	,76
F	,69	,77	,78

p<.01

Tablo 2 incelendiğinde farklı alanlardan mezun fen bilgisi öğretmenlerinin mezun olduğu alan ve diğer fen disiplinlerinin öğretimine ilişkin puanları arasındaki iç tutarlılık korelasyon verilmiştir. İki araştırmacının puanları arasında en yüksek iç tutarlılık korelâsyonu D öğretmeni ve elektrik akımı konusunda olduğu görülmektedir. En düşük iç tutarlılık korelâsyonu A öğretmeninin olduğu görülmektedir. Bu puanlara bakıldığında araştırmanın gözlem puanlarından elde edilen iç tutarlılık puanların orta ve yüksek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 3. Farklı Alanlardan Mezun Fen Bilgisi Öğretmenlerin Ders Tasarımı alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları

Öğretmen	Elektrik Akımı			Dolaşım Sistemi			Kimyasal Bağlar		
	1.Xort	2. Xort	D.S	1.Xort	2. Xort	D.S	1.Xort	2. Xort	D.S
A	16,25	15,20	6	12,20	13,20	9	13,25	14,25	12
B	10,20	12,25	6	12,25	12,20	9	17,20	16,25	12
C	15,40	16,20	6	10,20	11,25	9	13,20	12,25	12
D	10,25	9,20	6	16,25	17,40	9	11,20	10,25	12
E	9,45	9,25	6	18,20	17,25	9	12,25	12,20	12
F	11,25	12,25	6	11,25	10,25	9	17,25	17,40	12

Farklı alanlardan mezun fen bilgisi öğretmenlerinin PCK tespitine ilişkin yapılan analizler sonucunda RTOP gözlem formunun 1. Alt boyutu olan Ders tasarımı puanlarına ilişkin analiz sonuçları tablo 3'te verilmiştir. Üç faklı alan bağlamında düşünüldüğünde fen ve teknoloji öğretmenlerinin kendi alanlarına ilişkin ders tarsımı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında mezun oldukları alanların dışındaki konulara ilişkin ders tasarımlarında ortalama puanlar bağlamında daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Tabloya bakıldığında iki araştırmacının gözlem formu değerlendirmelerinde, örneğin Biyoloji alanından mezun E öğretmeninin alan bazında en yüksek puanı(Biyoloji X= 18.22) almasına karşın diğer iki alanın öğretim konularında düşük puanlarda(Fizik X=9.35, Kimya X=12.23) kaldığı görülmüştür. Bu bulgular farklı alanlardan mezun öğretmen adaylarının fen konularının öğretimine ilişkin ders tasarımında mezun oldukları alanların önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Farklı Alanlardan Mezun Fen Bilgisi Öğretmenlerin Ders İçeriği alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları

Öğretmen	Elektrik Akımı			Dolaşım Sistemi			Kimyasal Bağlar		
	1.Xort	2. Xort	D.S	1.Xort	2. Xort	D.S	1.Xort	2. Xort	D.S
A	32,20	30,25	6	18,20	16,20	9	20,25	19,20	12
B	23,20	25,20	6	22,20	25,20	9	33,20	32,30	12
C	34,30	33,35	6	17,25	19,20	9	21,25	23,30	12
D	22,25	24,40	6	36,30	35,40	9	20,10	20,20	12
E	24,25	23,20	6	34,30	34,20	9	18,10	16,20	12
F	20,25	24,20	6	19,20	18,40	9	32,25	34,40	12

Farklı alanlardan mezun fen bilgisi öğretmenlerinin PCK tespitine ilişkin yapılan analizler sonucunda RTOP gözlem formunun 2. Alt boyutu olan Ders içeriği puanlarına ilişkin analiz sonuçları tablo 4'te verilmiştir. Üç faklı alan bağlamında düşünüldüğünde fen ve teknoloji öğretmenlerinin kendi alanlarına ilişkin ders içeriği puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında mezun oldukları alanların dışındaki konulara ilişkin ders içeriği ortalama puanlar bağlamında daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Tabloya bakıldığında iki araştırmacının gözlem formu değerlendirmelerinde, örneğin Kimya alanından mezun B öğretmeninin alan bazında en yüksek puanı(Kimya X= 32,75) almasına karşın diğer iki alanın öğretim konularında düşük puanlarda(Biyoloji X=23.70, Fizik X=24.20) kaldığı görülmüştür. Bu bulgular farklı alanlardan mezun öğretmen adaylarının fen konularının öğretimine ilişkin ders içeriğinde, mezun oldukları alanların önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Farklı Alanlardan Mezun Fen Bilgisi Öğretmenlerin Sınıf Kültürü alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları

Öğretmen	Elektrik Akımı			Dolaşım Sistemi			Kimyasal Bağlar		
	1.Xort	2. Xort	D.S	1.Xort	2. Xort	D.S	1.Xort	2. Xort	D.S
A	30,25	31,20	6	20,20	23,25	9	23,20	21,20	12
B	25,20	26,20	6	22,20	21,20	9	30,40	33,20	12
C	29,20	30,40	6	19,20	21,40	9	21,20	23,40	12
D	20,20	19,25	6	28,20	30,20	9	19,20	21,40	12
E	21,20	22,25	6	32,30	30,40	9	21,30	20,25	12
F	19,40	20,25	6	20,20	21,40	9	29,40	31,25	12

Farklı alanlardan mezun fen bilgisi öğretmenlerinin PCK tespitine ilişkin yapılan analizler sonucunda RTOP gözlem formunun 3. Alt boyutu olan sınıf kültürü puanlarına ilişkin analiz sonuçları tablo 5'te verilmiştir. Üç faklı alan bağlamında düşünüldüğünde fen ve teknoloji öğretmenlerinin kendi alanlarına ilişkin sınıf kültürü puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında mezun oldukları alanların dışındaki konulara ilişkin sınıf kültürü ortalama puanlar bağlamında daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Tabloya bakıldığında iki araştırmacının gözlem formu değerlendirmelerinde, örneğin Fizik alanından mezun A öğretmeninin alan bazında en yüksek puanı(Fizik X= 30.72) almasına karşın diğer iki alanın öğretim konularında düşük puanlarda(Kimya X=22.20, Biyoloji X=21.72) kaldığı görülmüştür. Bu bulgular farklı alanlardan mezun öğretmen adaylarının fen konularının öğretimine ilişkin sınıf kültüründe, mezun oldukları alanların önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma farklı disiplinlerinden mezun ilköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin kendi mezun oldukları alan ve diğer disiplinlere ilişkin konuların öğretiminde mevcut durumlarının betimlenmesine ilişkin bir çalışmadır. Ülkemizde öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamı noktasında yaşanan problemler milli eğitim sistemimizin en temel sorun alanlarından birisi olarak 19. yüzyılın sonlarından itibaren varlığını devam ettirmektedir. Öğretmen yetiştirme konusu tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde bu konuda izlenen politikaların büyük çoğunluğunda, öğretmenlerin niteliğini arttırmaktan daha ziyade ihtiyaç duyulan öğretmen sayısını sağlama yollarının arandığı anlaşılmaktadır(Özoğlu,2010). Bu sürecin bir sonucu olarak okullarımızda ki mevcut öğretmenlerimizin yeterliliklerine ilişkin eksiklikler ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmayla ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında farklı alanlardan mezun 6 ilköğretim fen bilgisi öğretmeninin fen konularının öğretiminde sahip oldukları PCK farklı bileşenler bağlamında büyük değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bakıldığı zaman örneğin Fizik(A,C) alanından mezun ilköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin RTOP gözlem formundan aldıkları toplam puanlarının elektrik akımı konusunun öğretiminde ortalama 77.65 ve 79,42 olurken, diğer iki alandan(Biyoloji, Kimya) aldıkları puanların ortalaması 51.57, 55.67 ve 49.24, 57.29 olduğu görülmüştür. Bu örneklemden de görüldüğü üzere fen bilgisi öğretmenlerinin kendi mezun oldukları alanların öğretimi konusunda diğer alanlara göre daha

yüksek puanlar aldığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar bağlamında düşünüldüğünde öğretmen eğitimi, günümüzde güncel eğitim sorunlarından biri olup pek çok ülkede sıcak tartışmalara konu olmaktadır. Eğitim öğretim ortamında, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşiminin niteliğini büyük ölçüde öğretmenin sahip olduğu yeterlikler belirlemektedir. Okul ve sınıf ortamı ne denli modern araç, gereç ve teknoloji ile donanmış olursa olsun, her şeyden önce öğretmenin mesleki donanımı çok önemlidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme ve eğitiminde genel ve özel yeterliklerin tüm öğretmen adaylarına kazandırılması, düzenlenecek bir dizi mesleki gelişim etkinliklerinde ise belirlenen eksikliklerin giderilmesi ve bazılarını yenilenmesi gerekir(Ersoy,1997) İyi bir öğretmen olabilmek için alan bilgisi, alan öğretim bilgisi ve olumlu tutum çok önemlidir. Buna ilişkin bir çalışmada ortaya konduğu üzere, Fizik öğretmenliği veya alanı ve Kimya öğretmenliği veya alanından mezun Fen Bilgisi öğretmenlerinin genel olarak Biyoloji konularında alan bilgilerinin yeterli olmadığı ve bu alanla ilgili konuların öğretiminde isteksiz oldukları, Biyoloji öğretmenliği veya alanı mezunu Fen Bilgisi öğretmenlerin ise Fizik ve Kimya konularının öğretiminde istekli olmadıkları ve özellikle Fizik konularında yeterli alan bilgisine sahip olmadıkları görülmüştür(Akpınar ve diğ.2005).

KAYNAKLAR

Akpınar, E., Ünal, G &Ergin, Ö.(2005). **Farklı Alanlardan Mezun Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:168, Sf:202**

Barnett, J., Hodson, D.(2001). Pedegogical Context Knowledge: Toward a Fuller Understanding of What Good Science Teachers Know. Science Teacher Education,(85),426-453.

Büyüköztürk, Ş(2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Deborah L. Hanuscin, Michele H. Lee, Valarie L. Akerson.(2010). Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. Scıence Teacher Educatıon, Volume 95, Issue 1

Etkina, E.(2010). Pedegogical content knowledge and preparation of high school physics teachers. Physıcs Education Research,6, (2)

Ersoy, Y. (1997). "Sürekli eğitim gereksinimi ve öğretmeni yetkinleştirme: Türk eğitim sisteminde gözlemlenen bazı sorunlar ve öğretmenin sürekli eğitimi". Çağdaş Eğitim Dergisi 22 (1997) (sayı: 234, Temmuz), sf.4-5.

Gardner, A.L., Newsome, J.(2011). A PCK Rubric to measure Teachers' Knowledge of Inquiry Based Instructıon Using Three Data Sources. NARST 2011, www.bscs.org/sessions

Grossman, P.L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press.

Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. Teachers and Teaching: theory and practice, 11(3), 273– 292.

Henze, I., Van Driel, J.H.,&Verloop, N.(2008) The development of experienced science teachers'pedegogical content knowledge of models of the solar system and the universe. International Journal of Science Education, 30(10),1321-1342.

Hudson, P., & Ginns, I. (2007). Developing an instrument to examine preservice teachers' pedagogical development. Journal of Science Teacher Education, 18, 885–899.

Hume, A.C. & Berry, A. (2011). Constructing CoRes—a Strategy for building PCK in pre-service science teacher education. Research in Science Education, 41(3), 341-355.

Lee, E., Brown, M. N., Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2007). Assessing beginning secondary science teachers' PCK: Pilot year results. School Science and Mathematics, 107, 52-68.

Loughran, J., Berry, A.,& Mulhall, P.(2006). Understanding and developing science teachers' pedegogical content knowledge, Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Luera, G. R., & Otto, C. A. (2005). Development and evaluation of an inquiry-based elementary science teachereducation program reflecting current reform movements. *Journal of Science Teacher Education*, *16*, 241-256.Lee, E., Brown, M. N., Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2007). Assessing beginning secondary science teachers' PCK: Pilot year results. School Science and Mathematics, 107, 52-68.

Magnusson, S., J. Krajcik, and H. Borko. 1999. Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education, ed. J. Gess-Newsome and N. G. Lederman. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Özoğlu, M. (2010). **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları.** SETA, Sayı: 17, Şubat 2010, Sf:4

Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü (1996). **Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı,** 15-17 Haziran 1995, Yayın No:7, Millî Eğitim Basımevi. Ankara.

Park, S. & Oliver, S. J. (2008b). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. Research in Science Education,38, 261-284.

Sabancı, A.& Şahin, A.(2006). Farklı Branşlardan Atanan İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeyleri, Educational Administration: Theory and Practice, Güz 2006, Sayı 48, ss: 531-556

Sawada, D., Piburn, M., Turley, J., Falconer, K., Benford,R., Bloom, I., & et al.(2000) Reformed teaching observation protocol(RTOP).Tempe:Arizona State University.

Soonhye Park, Jeong-Yoon Jang, Ying-Chih Chen& Jinhong Jung(2011). Is pedegogical content Knowledge(PCK) Necessary for Reformed science teaching? Evidence from an empirical study. Res Sci Educ,41:245-260

Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review 57, no. 1: 1–22.

Üney, A.(2006). Farklı Alanlardan Mezun Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.

Van Driel, J. H., Verloop, N. & De Vos, W. (1998) Developing science teachers´pedagogical content knowledge, Journal of Research in Science Teaching 35(6), 673– 695.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PEDEGOJİK GELİŞİMLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

THE EXAMINING OF PRE-SERVİCE SCİENCE TEACHERS' ATTITUDES ABOUT PEDEGOGİCAL DEVELOPMENT IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Hakan AKÇAY,

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Bilgisi ABD, İSTANBUL

hakçay@ytü.edu.tr

Tufan İNALTEKİN

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Bilgisi ABD, İSTANBUL

tinaltekin@marmara.edu.tr

ÖZET

Fen bilgisi öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca pedagoji dersleri bakımından eğitim-öğretim alanında teorikte ve uygulamada birçok ders almaktadır. Bu derslerin veriliş amacı öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefi temelleri, öğretim metotları, planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirme gibi birçok bileşenin eğitim ortamında doğru bir şekilde kavratılmasını içermektedir. Bu bağlamda fen bilgisi öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamada verilen öğretim yöntemleri dersi önemli pedagoji derslerinden birisidir. Bu dersi alan öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmaların pek çoğu öğretim uygulamaları boyutu üzerinde duran çalışmalardır. Bu araştırmamızda diğer araştırmalardan farklı olarak özel öğretim yöntemleri dersini alan öğretmen adaylarının pedagojik gelişimlerine ilişkin tutumlarının cinsiyet ve öğrenim görülen üniversite değişkenleri bakımından ne ölçüde değiştiğinin belirlemesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, 2011 yılında ülkemizdeki dört devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden, özel öğretim yöntemi dersini alan 152 öğrenciden toplanan verileri içermektedir. Araştırmanın verileri, Hudson ve Ginns (2007) tarafından literatüre kazandırılmış olan 37 maddeli Pedagojik Gelişim Ölçeği(PGÖ) ile toplanmıştır. Pedagojik Gelişim Ölçeği 4 faktörlü (Teori, Çocukların gelişimi, Planlama ve Uygulama) bir yapı göstermektedir. Ön test olarak özel öğretim yöntemleri dersinin dönem başlangıcında uygulanan ölçek son test olaraktan dönem sonunda tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 17. programında analiz edilmiştir. Öncelikle öğretmen adaylarının ön test ve son testen aldıkları puanların ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin ön test-son test sonuçları arasında farklılık olup olmadığına bakmak için SPSS 17. programında ilişkili örneklemler için t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının tutum ölçeğinin tamamından aldığı ön test-son test puanları arasında, cinsiyet değişkenine göre kıyaslama yapıldığında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır $F(1,151)= ,318$, $p<.001$. Öğretmen adaylarının tutum ölçeğinin tamamından aldığı ön test-son test toplam puanlarının öğrenim görülen üniversiteye göre kıyaslandığında puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur $F(1,151)= 7,953$, $p<.001$. Araştırmanın sonuçları ortaya koymaktadır ki ülkemizdeki mevcut eğitim fakültelerinden mezun olacak fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik derslerde ki gelişimlerine

ilişkin algılarının ortak bir standarda ulaşmadığı ve yetersiz kaldığıdır. Bu araştırma, fen eğitimindeki pedagojik gelişimi öğretmen adaylarının gözüyle değerlendirerek, hem eğitim programlarının hemde öğretim uygulamalarının geliştirilmesine yapacağı katkılar bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: *Özel öğretim yöntemleri, Fen eğitimi, Öğretmen yetiştirme, Pedagoji*

ABSTRACT

Preservice science teachers to receive multiple lessons in respect to pedagogy lessons teachin-learning area at the theory and practice during undergraduate education. This lessons included correctly to get (someone) to comprehend granting purpose of preservice teachers such as regarding teachin-learning philosophic basics, learning methods, planning, application and measurement and evaluation lots of constituent at educational environment. In this context, prepare schoolmastering profession the preservice science teachers given learning method lessons one important pedagogy lessons. Studies committed upon this lessons be get preservice teachers works standing up on dimension learning application so many. The purpose of this study was to determine of preservice teachers be get to specific learning method distinctively other study of attıtude regarding to pedegogical development according sex and university. This study to have include the data collected 152 student be get to specific learning method at our country of four state university Preservice science teachers fourth class in the year of 2011.The study data to have gather the"Pedegogical Development Scale" to be saved litterateur by Hudson ve Ginns (2007). PDS implement as pre test specific learning method beginning and as end test of period again to have implement. The research data of analysis had made with SPSS 17 program. Primarily, be get of preservice teachers pre test-endtest point average and standard deviation to have calculate. Whether diversity Between conclusions the research data of pre test-endtest with t-test and ANOVA at the SPSS 17 program examine. Study research indicate that preservice teachers not exists a significant relationship according to sex be get to pretest-endtest points for complete attıtude scale at level $F(1,151)= ,318$, $p<.001$. Study research indicate that preservice teachers exists a significant relationship according to receive education university be get to pretest-endtest points for complete attıtude scale at level $F(1,151)= 2,953$, $p<.001$. Study research indicate that fail to reach a common standard regarding to the pedagogy lessons development existing education faculty at the our country of the preservice science teachers. This study, science education important with insatiable preservice teachers pedegogy development evaluate, both education program and learning application development in respect to contribution going to do

Keyword: *Specific learning method, Science education, Teacher breeding, Pedegogy*

1. GİRİŞ

Bireylerin düşünce ve davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan inanışlar, eğitimcilerin öğrenme ve öğretme süreçleri bakımından her zaman dikkate almalarını zorunlu kılmıştır. Eğitim alanında inanışlar, bireyin deneyimlerinin birer aynası olarak sahip olduğu bilişsel bilgilerin ötesinde içinde yaşadığı kültür, aldığı eğitim ve kendi kişilik özelliklerini nasıl algılayıp değerlendirdiğine bağlı oluşmakta ve oluşumlara neden olan olay yâda deneyimlerin görsel imgeleriyle birlikte belleğe kodlanmasıdır. Böylece, inanışlar bilgi karşısındaki gücünü, önceden

yaşanmış çeşitli deneyimlerin bireyde bıraktığı izlerden almakta ve daha sonraki bilişsel algılamasını, işlemesini ve yorumlamasını belirleyen etmen haline gelmektedir(Deryakulu,2004,261)

Günümüzde eğitim ve öğretim ortamındaki süreçler şüphesiz hem öğrenci hemde öğretmenlerin yaşamlarında gerçekçi hedeflere ulaşmalarını etkilemektedir. Bu bakımdan alınan eğitime ilişkin inanışlar öğretmen ve öğrencilerin ortaya koyacakları performansta güçlü bir belirleyici olmaktadırlar. Fen bilgisi öğretmeleri lisans eğitimleri boyunca pedagoji dersleri olarak eğitim-öğretim alanında teorikte ve uygulamada birçok ders almaktadır. Bu derslerin veriliş amacı öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefi temeller, öğretim metotları, planlama, uygulama, değerlendirme vb. birçok oluşumların eğitim ortamında doğru bir şekilde kavratılmasını içermektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının almış oldukları bu eğitimlerin verimliliği, öğretmenlik mesleğini icra ederken ortaya koyacakları kazanımlara ilişkin başarılarında çok önemli bir yer tutmaktadır.

Pedagoji bilgisi, öğrenme ve öğretme metotlarının eğitimsel amaçlarla ve değerlerle nasıl örtüştüğünü ortaya koyan yoğun bilgi alanıdır. Bilginin bu genel formu, öğrencilerin öğrenmeleri, sınıf başarısı, ders planı geliştirme-uygulama ve öğrenci değerlendirmesi gibi konuların bir entegrasyonudur. Yoğun pedagoji bilgisine sahip bir öğretmen, öğrenmeye ilişkin pozitif planların geliştirilmesini ve öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda bilgi yapılarının nasıl biçimlendirileceğini anlar. Pedagoji bilgisi, öğrenmeye ilişkin bilişsel ve sosyal öğrenme teorilerinin anlaşılmasını ve sınıftaki öğrencilerin için bu teorilerin ve oluşumların nasıl uygulanacağının temsilidir(Mıshra&Koehler,2006). Fen bilgisi öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca birçok alan ve pedagoji dersi almaktadırlar. Özellikle alan derslerinde aldıkları bilginin pedagoji derslerinde aldıkları bilgileriyle bütünleştirerek sunulması zaman içinde öğretmen adayları için birer uzmanlık gerektiren uygulamalara dönüşmektedir. Fen bilgisi öğretmen adayları etkili bir öğretim süreci gerçekleştirmelerinde muazzam zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Çünkü gerçek bilimsel uygulamalarla öğrencileri meşgul etmek öğretmen adaylarının almış oldukları sınırlı içerik ve pedagoji bilgisiyle mümkün değildir(Kenyon ve diğ. 2011). Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için alan ve pedagoji bütünlüğünü sağlanmasına ilişkin ilk tanımlamanın Shulman(1987) tarafından yapıldığını görmekteyiz. Shulman(1987) öğrenme ve öğretim sürecinin sağlıklı bir gelişimi için öğretmenlerin bilgi kategorilerini tanımlamıştır. Shulman'ın PCK(pedagojik alan bilgisi) olarak tanımladığı bu yapı orijinal tanım olarak; "konuların, olguların ve problemlerin farklı ilgi ve yetenekteki bireylere nasıl organize edilip sunulması gerektiği anlayışı içerisinde pedagoji ve içerik harmanlamasıdır(1987,p.8)." Shulman'ın bu bilgi yapısına ilişkin kategorilime çalışmaları başka araştırmacılar tarafından temel alınarak yeniden biçimlendirilmiştir(Grossman,1990; Magnusson ve diğ. 1999; Hasweh,2005; Loughran,2006). PCK ilişkin bilgi kategorileri tanımlamalardan birisi aşağıda verilmiştir. Magnusson ve diğ.,(1999)tarafından biçimlendirilen deneyimli bir öğretmenin sahip olması amaçlanan PCK yapısı bileşenleri şunlardır;

- Sınıf uygulamalarını etkileyecek öğretim hedefleri ve yaklaşımlarıyla ilişkili öğretmenin bilgi ve inanışları(Fen öğretimi oryantasyonu)
- Müfredata ilişkin bilgi
- Değerlendirme bilgisi
- Öğrencilerin feni anlamalarına ilişkin bilgileri
- Öğretim stratejilerine ilişkin bilgileri

İlgili literatür incelendiğinde ilköğretim fen bilgisi öğretmen ve öğretmen adaylarının pedagojik bilgi yapıları PCK içerisine yerleşmiş bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Hudson ve diğ. 2005;Van Driel ve diğ.1998; Lee&Luft,2005; Mıshra&Koehler,2006; Kenyon ve diğ. 2011; Hanuscin ve diğ. 2010; De Miranda,2008; Henze ve diğ.2008).

Fleer&Hardy(2001) ifade ettikleri şekliyle İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik bilgi eğitimleri aşağıdaki anlayışları içermektedir;

- Fen müfredatının geliştirilmesi için teorik bir desteğe dayandırılmalı
- Bilimsel düşünme yeteneklerini ve çocukların fen kavramlarını geliştirmelerini sağlamalı
- Fen eğitimi ve öğretimi için etkili planlama yapmayı
- Öğrenme çevresini başarılı bir şekilde yönetmeyi içeren etkili fen öğretimi uygulamalarını yerine getirmeyi(akt. Hudson&Ginns,2007)

İlköğretim fen öğretimine yeterli bir düzeye gelmek için, öğretmen adaylarının fen müfredatını destekleyen mevcut teorileri anlamaya ve analiz etmeye ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda ilköğretim öğretmen adayları etkili fen eğitimi için fen eğitimi programının anahtar bileşenlerini açık bir şekilde ana hatlarıyla ortaya koymalıdırlar. Fen öğretimine ilişkin müfredatın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde amaçlanan tasarıma ulaşılırsa bu yapı öğrenci başarısı için güçlü bir tutum sağlayacaktır(Hudson,2000).

1.1. Problem Durumu

Fen bilgisi öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamada verilen öğretim yöntemleri dersi önemli pedagoji derslerinden birisidir. Bu dersi alan öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmaların pek çoğu öğretim uygulamaları boyutu üzerinde duran çalışmalardır. Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde almış oldukları özel öğretim yöntemleri dersinin teorik ve uygulama boyutunda, hizmet içi öğretime ilişkin yeterliliklerinde kendilerini ne kadar hazır hissetmelerine etkisini araştırmaktır.

2.YÖNTEM

2.1.Evren ve Örneklem

Araştırmamız tarama türünde bir araştırma olup, ön test-son test uygulamasına dayalı olarak veriler toplanmıştır. Örneklem grubumuzu 2011 yılında Türkiye'deki dört devlet üniversitesinin eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 152 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan grubun demografik özellikleri

Yaş				Üniversite				Toplam
				A	B	C	D	
20-24 yaş	Cinsiyet	Kız	N	12	12	8	4	36
			%	33,3%	33,3%	22,2%	11,1%	100,0%
		Erkek	N	7	4	3	4	18
			%	38,9%	22,2%	16,7%	22,2%	100,0%
	Toplam		N	19	16	11	8	54
			%	35,2%	29,6%	20,4%	14,8%	100,0%
25-29 yaş	Cinsiyet	Kız	N	4	12	12	15	43

			%	9,3%	27,9%	27,9%	34,9%	100,0%
		Erkek	N	4	13	4	4	25
			%	16,0%	52,0%	16,0%	16,0%	100,0%
	Toplam		N	8	25	16	19	68
			%	11,8%	36,8%	23,5%	27,9%	100,0%
30-34 yaş	**Cinsiyet**	**Kız**	N	4	0	0	7	11
			%	36,4%	,0%	,0%	63,6%	100,0%
		Erkek	N	4	4	7	4	19
			%	21,1%	21,1%	36,8%	21,1%	100,0%
	Toplam		N	8	4	7	11	30
			%	26,7%	13,3%	23,3%	36,7%	100,0%

2.2.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri fen bilgisi öğretmenliği ders programında yer alan Özel Öğretim yöntemleri dersinde toplanmıştır. Araştırmayla ilgili olarak Türkiye'den dört üniversite belirlenmiş, bu üniversitelerin belirlenmesinde özellikle öğrenim deneyimlerine göre bir seçim yapılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasına ön test olarak özel öğretim yöntemleri–I dersi başlangıcında 152 Öğretmen adayına 2011 bahar döneminde uygulanmıştır. Son test uygulama olaraktan Özel Öğretim yöntemleri-II dersi bitiminde 2011 güz yarıyılında uygulanmıştır. Bu derslerden özel öğretim –I dersi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik kuramsal temelleri öğrendikleri bir içerikle sürdürülmüş, Özel öğretim Yöntemleri-II dersi ise 14 haftalık bir öğretim uygulaması ve tartışmasıyla geçen içeriğe bürünmüştür. Araştırmanın verileri 2007 yılında Hudson ve Ginns(2007) tarafından literatüre kazandırılmış olan Pedegogical Development Scale(PDS) kullanılmıştır. PDS öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kazanmış oldukları öğrenme deneyimlerine ve ilköğretim fen öğretmeni olmaya karşı kendilerini ne kadar hazır hissettiklerine ilişkin yaklaşımlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Fen Öğretimi Pedagojik Gelişim Ölçeği(FÖDGÖ) Avusturya Üniversitesinde öğrenim gören 59 öğretmen adayından toplanan verilerle geliştirilmiştir. Uygulama öğretmen adaylarının almış oldukları fen eğitimi dersi boyunca gerçekleştirilmiştir. FÖDGÖ, 37 madde içermekte olup Teori, Çocukların Gelişimi, Planlama ve Uygulama olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. FÖDGÖ ölçeğinin Teori alt boyutu (1,3,9,15,18,23,33) 6 madde, Çocukların gelişimi alt boyutu (2,6,28,30) 4 madde, Planlama alt boyutu (5,7,810,12,14,17,19,26,35) 10 madde ve Uygulama alt boyutu (4,11,13,16,20,21,22,24,25,27,29,31,32,34,36,37) 16 maddeli bir yapı içermektedir. FÖDGÖ' nün alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları(Cronbach Alfa) sırasıyla .92, .89, .96 ve .97'dir. FÖDGÖ maddeleri " Kesinlikle katılıyorum"(5), "Katılıyorum"(4), "Kararsızım"(3), "Katılmıyorum"(2) ve "Kesinlikle katılmıyorum"(1) olmak üzere 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. PGÖ'den alınabilecek en yüksek puan 185, en düşük puan ise 37 puandır. Pedagojik Gelişim Ölçeği(PGÖ)'nin Türk kültürüne adaptasyonu İnaltekin tarafından yapılmıştır. Yapılan uyarlama çalışması sonucu ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi 37 madde ve 4 alt boyuttan(Planlama, Uygulama, Teori ve Çocukların Gelişimi) oluştuğu ortaya konmuştur. Pedagojik Gelişim Ölçeğinin güvenirlik çalışmaları için yapılan analizler sonucunda ölçeğin tümü için Cronbach Alpha .87, Sperman Brown .81 ve Test-tekrar test güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 2. PGÖ Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-testi sonuçları

PGÖ	N	X	S.S	sd	t	P
Öntest-Teori	152	23,0000	2,17208	151	17,562	,000
Sontest-Teori	152	28,8500	1,88856			
Öntest Ç.Gelişimi	152	10,6500	1,09895	151	21,547	,000
Sontest-Ç.Gelişimi	152	15,6500	1,05125			
Öntest-Planlama	152	32,0250	2,39109	151	24,846	,000
Sontest-Planlama	152	42,2750	2,42833			
Öntest-Uygulama	152	59,5750	5,57415	151	15,245	,000
Sontest-Uygulama	152	67,8750	3,64577			
Öntest-Toplam	152	125,2500	7,50641	151	33,724	,000
Sontest-Toplam	152	154,6500	5,61386			

Tablo 2'deki analiz sonuçlarına bakıldığında fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik gelişimlerine ilişkin inanışlarında toplam puanlarında araştırma sonrasında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür, $t(151)= 33,724$, $p<.001$.

Öğretmen adaylarının uygulama öncesi Pedegojik gelişim puanlarının ortalaması X = 125,25 olarak hesaplanmışken, araştırma sonucunda Pedegojik gelişimlerine ilişkin puanlarının ortalaması X= 154,65 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının fen öğretimindeki pedagojik gelişim inanışlarının artmasında özel öğretim yöntemleri dersi önemli bir etkiye sahiptir.

Tablo 3. Cinsiyete göre PGÖ Öntest- Son test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Denekler arası	2833,8	152			
Cinsiyet(Kız-Erkek)	88,94	1	88,94	21252,45	,000
Hata	2744,85	151	72,23		
Denekler içi	17404,71	153			

Ölçüm(Öntest-Son test)	16811,91	1	16811,91	1086,69	,000
Cinsiyet*Ölçüm	4,91	1	4,91	,318	,576
Hata	587,88	151	15,47		
Toplam	20238,51	305			

Tablo 3'deki analiz sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Pedagojik gelişimlerine olan inanışlarının cinsiyete göre Öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur, F(1,151)= ,318, p<.001. Bu araştırmada cinsiyete göre fen öğretimindeki pedagojik gelişim inanışları bakımından cinsiyet ve ölçüm temel etki testi sonuçlarında yer verilmiştir. Bu sonuçlarda ortaya konan iki temel etki testi sonuçlarına göre ön test sontest puanlarından elde edilen değerler arasında anlamlı bir fark vardır, F(1,151)= 21252,458, p<.001. Test sonuçlarına bakıldığında öntestten son teste olan değişimlerin dikkate alınmadığı görülmektedir. Ölçümün temel etkisi ile ilgili olarak, cinsiyet ayrımına dikkat edilmeksizin araştırmada yer alan bireylerin Öntest-sontest PGÖ ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür, F(1,151)= 1086,692, p<.001.

Tablo 4. Üniversiteye göre PGÖ Öntest- Son test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	2833,8	152			
Üniversite	174,069	1	58,023	,785	,510
Hata	2659,731	151	73,881		
Denekler içi	17773,926	153			
Ölçüm(Öntest-Son test)	17181,126	1	17181,126	1300,149	,000
Üniversite*Ölçüm	117,069	1	39,023	2,953	,045
Hata	475,731	151	13,215		
Toplam	20607,726	305			

Tablo 4'deki analiz sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Pedagojik gelişimlerine olan inanışlarının üniversitelerine göre Öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur, F(1,151)= 2,953, p<.001.

Bu araştırmada üniversitelerine göre fen öğretimindeki pedagojik gelişim inanışlarına ilişkin olarak Üniversite ve ölçüm temel etki testi sonuçlarına da yer verilmiştir. Bu analizlerle ortaya konan iki temel etki testi sonuçlarına göre ön test sontest puanlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. F(1,151)= ,785, p<.001. Bu test sonuçlarına bakıldığında öntestten son teste olan

değişimlerin dikkate alınmadığı görülmektedir. Ölçümün temel etkisi ile ilgili olarak, üniversite ayrımına dikkat edilmeksizin araştırmada yer alan bireylerin Öntest sontest PGÖ ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür, F(1,151)= 1300,149, p<.001.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca almış oldukları derslerin Pedegojik gelişimleri üzerindeki etkilerini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmenliği lisans programında yer alan özel öğretim yöntemleri dersi öğretmen adaylarının hizmet öncesi hazırlıklarında önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda bakıldığında araştırma iki değişken üzerinden incelenmiştir. Bunlardan birisi cinsiyet diğeri öğrenim gördüğü üniversitedir. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının pedegojik gelişimlerine ilişkin inanışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur F(1,151)= ,318, p<.001. Öte yandan öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik Pedegojik gelişimleri öğrenim gördükleri üniversite bağlamında incelendiği zaman anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır F(1,151)= 2,953, p<.001. Araştırmanın bu bulgusu fen bilgisi öğretmen adaylarının pedegojik gelişimine ilişkin inanışlarının farklı üniversitelerde aynı ortak standarda olmadığını göstermektedir. Bu uygulamanın sağlamış olduğu deliller fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitiminde fen öğretimine ilişkin pedegojik gelişimlerinin dikkat alınarak, eğitim programlarının ve öğretim uygulamalarının buna uygun hale getirilmesi sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca almış oldukları öğretim dersleri onların hizmet içi eğitim ortamında daha iyi öğretmen olmalarında ve öğretime hazır hale gelmelerinde çok önemli bir bileşendir.

KAYNAKLAR

Büyüköztürk, Ş(2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik inançlar. Eğitimde Bireysel Farklılıklar, editörler: Prof. Dr. Yıldız Kuzgun ve Yrd. Doç. Dr. Deniz Deryakulu, 259-288, Ankara: Nobel Yayınevi.

De Miranda, M.A.(2008) Pedegogical Content Knowledge and Engineering and Technology Teacher Education: Issues for Thought. Journal of the Japanese Society of Technology Education, 50(1),17-26

Grossman, P.L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press.

Hanuscin, D., Lee, M. H., & Akerson, V. L. (2010). Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. *Science Education, 95*(1), 145-167.

Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. Teachers and Teaching: theory and practice, 11(3), 273– 292.

Henze, I., Van Driel, J.H.,&Verloop, N.(2008) The development of experienced science teachers'pedegogical content knowledge of models of the solar system and the universe. International Journal of Science Education, 30(10),1321-1342.

Hudson, P. (2000). Integrating science, writing, and art: Transporting passengers in the same vehicle. Investigating: Australian Primary and Junior Science Journal, 16(1), 35–38.

Hudson, P., & Ginns, I. (2007). Developing an instrument to examine preservice teachers' pedagogical development. Journal of Science Teacher Education, 18, 885–899.

Hudson, Peter B. and Skamp, Keith and Brooks, Lyndon (2005) Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching (MEPST). *Science Education* 89(4):pp. 657-674.

Kenyon L., Davis E.A., Hug B.(2011) Design Approaches to Support Preservice Teachers in Scientific Modeling, J Sci Teacher Educ, (22), 1-21

Loughran, J., Berry, A.,& Mulhall, P.(2006). Understanding and developing science teachers' pedegogical content knowledge, Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Magnusson, S., J. Krajcik, and H. Borko. 1999. Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education, ed. J. Gess-Newsome and N. G. Lederman. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054

Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review 57, no. 1: 1–22.

.Van Driel, J. H., Verloop, N. & De Vos, W. (1998) Developing science teachers´pedagogical content knowledge, Journal of Research in Science Teaching 35(6), 673– 695.

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN AKADEMİK BAŞARI, TUTUM ve BİLGİNİN KALICILIĞINA ETKİSİ ÜZERİNE BİR DERLEME

Arş. Gör. Bekir YILDIRIM

Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, MUŞ, TÜRKİYE

bekir58bekir@gmail.com

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı,

Beşevler, ANKARA, TÜRKİYE.

sonmez.girgin@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, işbirlikli öğrenme yönteminin tutum, bilginin kalıcılığı ve akademik başarıya etkisi üzerine bir derleme yapılmıştır. Bu amaçla 2000-2012 yılları arasında, yurt içi ve yurt dışında çeşitli araştırıcılar tarafından yapılan ve işbirlikli öğrenmenin akademik başarıya, tutuma ve bilginin kalıcılığına etkisini araştıran çalışmalar konusunda literatür taraması yapılmıştır. Bu literatür çalışması sonucunda toplam 64 çalışma elde edilmiş ve istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda, "İşbirlikli Öğrenme" konusunda yapılan çalışmalarda, işbirlikli öğrenmenin akademik başarıya olumlu etkisi % 95, tutuma olumlu etkisi % 76, bilginin kalıcılığına olumlu etkisi % 80 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve bilginin kalıcılığa olumlu etkileri olmuştur.

Anahtar kelime: *İşbirlikli öğrenme, akademik başarı, tutum, bilginin kalıcılığı*

A REVIEW ON THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING METHOD ON ACADEMIC SUCCESS, ATTITUDE, and PERMANENCE OF KNOWLEDGE

ABSTRACT

In this study, a review was made on the effect of cooperative learning method on attitude, academic achievement and permanence of knowledge. For this purpose, the literature search was conducted about the studies made by different researchers abroad and domestically between the years 2000-2012. As a result of this literature study, a total of 64 studies was obtained and evaluated statistically. As a result of the review, while positive effect of cooperative learning was found as 95 % for academic achievement, it was 76% for attitude. In addition, positive effect of cooperative learning was found as 80 % for permanence of knowledge. According to these results, cooperative learning had a positive impact to the students' academic achievement, attitude and permanence of knowledge.

Keywords: *Cooperative learning, academic achievement, attitude, permanence of knowledge*

1. GİRİŞ

Hızla gelişen teknolojilere ayak uydurabilmek, her alanda çağdaş yöntemlerin uygulanması ile mümkün olabilmektedir. Bu teknolojileri tanıma ve ilgili alanlarda yürürlüğe koyma ise nitelikli eğitimden geçer. Öğretim faaliyetlerinde, bireyi esas alan, öğrenmeleri yaşam pratiğine uygulamalarını sağlayan çağdaş yöntemlerin kullanılması sonucu eğitimin niteliğinin arttırılabileceği beklenmektedir (Yıldırım, 2011).

Etkili bir öğretim sürecinin gerçekleşmesi için günümüz eğitim anlayışı, öğretmenin öğrenmeyi en üst düzeye çıkaracak öğretim yöntemini belirleme ve bu yöntemi uygulama sorumluluğu ile eğitimcileri karşı karşıya getirmiştir. Bununla birlikte ilköğretim kurumlarındaki ders kitapları çerçevesinde çoğu öğretmenlerin öğrencilerin pasif dinleyiciler olarak katılımı temeline dayanan geleneksel anlatım yöntemini kullandıkları bilinmektedir. Bir kısım öğretmenler ise öğrencileri aktif hale getirdiğine inandıkları yazdırma yöntemlerini kullanmaktadırlar (Şimşek vd., 2005).

Oysa günümüzde etkili öğrenme için geleneksel yöntemlerden başka birçok öğretim yöntemi önerilmektedir. Bu yöntemlerden biride işbirlikli öğrenme yöntemidir. İşbirlikli öğrenme basitçe; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınmıştır (Açıkgöz, 2006). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilkeleri temel alınarak, bir öğrenme ünitesinin amaçları doğrultusunda öğrenmenin gerçekleşmesi için işe koşulan tekniklerin, içerik, araç-gereç ve kaynakların sistematik bir biçimde düzenlenmesinde izlenen mantıklı yoldur (Gömleksiz, 1993).

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin derse katılımını sağlayan yöntem ve tekniklere yer verildiğinde öğrenciler daha iyi ve hızlı öğrenmekte, hatırlamakta ve yaptığı işten zevk almaktadır. İşbirlikli öğrenme de öğrencinin derse katılımına olanak veren tekniklerden biridir. Teorik ve uygulamalı araştırmaların bir ürünü olan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi sosyal ilişkiler, grup dinamiği, öğrenme ve öğretme alanlarında yapılan uzun bilimsel çalışmaların sonucunda ortaya çıkmıştır (Oral, 2000).

İşbirlikli öğrenme, klasik grup çalışmasına benzese de her grup çalışması işbirlikli öğrenme değildir. Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen, hem kendilerinin hem de diğer grup üyelerinin öğrenmesini en üst seviyeye çıkarmaya çalışmalarıdır. İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bir gruptaki öğrencilerin birbirinden bağımsız olarak işin bir kısmını yapmaktan ziyade birbirleriyle etkileşerek birbirine yardımcı olması ve ortak bir çalışma ortaya koyması gerekmektedir. Öğrenciler yalnız işittikleri şeyleri kolay unutmaktadırlar. Oysa bizzat katıldıkları bir eğitim etkinliği onların konuyu daha iyi anlamalarına ve kolay unutmamalarına yardım etmektedir (Küçükahmet, 1997).

Yukarıda verilen tanımlar göz önüne alınarak. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bireylerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünün ivmelendiği, eğitim-öğretim sürecine öğrencinin en aktif şekilde katıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Doymuş vd., 2004).

2. YÖNTEM

Araştırma, 2000-2012 yılları arasında işbirlikli öğrenme yöntemi üzerine yurt içinde ve yurt dışında değişik araştırıcılar tarafından yapılmış çalışmalardan derlenen sonuçların istatistiki analizini içermektedir. Literatür taraması sonucunda bu konuda yapılmış 64 araştırmaya ulaşılmıştır (Akbayın ve Hevedanlı, 2006; Akbuğa, 2009; Akın, 2009; Altınok, 2004; Altınparmak, 2001; Altınparmak ve Nakipoğlu, 2003; Atasoy ve Diğ. 2007; Aydın, 2008; Bilgili, 2008; Bilgin ve Akbayır, 2002; Bilgin ve

Geban, 2004; Bozdoğan vd., 2006; Box ve Little, 2003; Brewer vd., 2003; Çaycı vd., 2007; Çelebi, 2006; Çırakoğlu, 2009; Çolak, 2006; Çörek, 2006; Demirtaş, 2008; Doymuş vd., 2004; Doymuş vd., 2010; Ergün, 2006; Genç, 2009; George, 2005; Girmen, 2006; Gök, 2006; Gök ve Sılay, 2008; Gök vd., 2009; Haller vd., 2000; Hevedanlı ve Akbayın, 2006; İflazoğlu, 2000; İnce, 2007; Karaçöp vd., 2009; Kıncal vd., 2007; Küçük, 2008; Nakipoğlu, 2001; Oral, 2000; Öznur, 2008; Özsarı, 2009; Poyraz, 2006; Pusluoğlu, 2002; Ramsay vd., 2000; Sarıay ve Kavcar, 2009; Sarsar, 2008; Sezer ve Tokcan, 2003; Sönmez, 2005; Stocdale ve Williams, 2004; Sucuoğlu, 2003; Şenol vd., 2007; Şimşek vd., 2009; Tanel, 2006; Timur, 2006; Tiryaki, 2009; Topsakal, 2010; Toros, 2001; Tunçel, 2006; Uz, 2009; Ünlü ve Aydıntan, 2011; Ünlüsoy, 2006; Yalvaç, 2008; Yıldırım, 2006; Yıldırım, 2011; Yıldız, 2001).

Bu çalışmalardan elde edilen veriler akademik başarı, turum ve bilginin kalıcılığı olarak gruplara ayrılmıştır. Daha sonrada elde edilen veriler istatistiki olarak analiz edilmiştir.

3. SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları sunulmuştur.

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin başarısına etkisini ele alan 56 çalışma incelenmiş ve akademik başarıya olumlu ya da olumsuz etkileri üzerine ulaştıkları sonuçlar sayısal ve % olarak Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1: İşbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki etkilerinin sonuçları

	Akademik başarıyı artırma	
	Olumlu etki	Olumlu etkilememiştir
Makale ve tez sayısı	53	3
Yüzde	% 95,36	% 4,64

Yaptığımız analiz sonucunda işbirlikli öğrenme ile yapılan çalışmaların % 95,36 sının başarıyı artırmada etkili olduğu, % 4,64 ünün ise başarıyı artırmada olumlu etkisinin saptanmadığı görülmüştür (Tablo 1).

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin tutumuna etkisini ele alan 25 çalışma incelenmiş ve akademik başarıya olumlu ya da olumsuz etkileri üzerine ulaştıkları sonuçlar sayısal ve % olarak Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci tutumları üzerindeki etkilerinin sonuçları

	Tutumun gelişmesi	
	Olumlu etki	Olumlu etkilememiştir
Makale ve tez sayısı	19	6
Yüzde	% 76	% 24

Yaptığımız analiz sonucunda işbirlikli öğrenme ile yapılan çalışmaların % 76 sının tutumu artırmada etkili olduğu, % 24 ünün ise tutumu artırmada olumlu etkisinin saptanmadığı görülmüştür (Tablo 2).

İşbirlikli öğrenme yönteminin bilginin kalıcılığına etkisini ele alan 10 çalışma incelenmiş ve akademik başarıya olumlu ya da olumsuz etkileri üzerine ulaştıkları sonuçlar sayısal ve % olarak Tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3. İşbirlikli öğrenme yönteminin bilginin kalıcılığı üzerindeki etkilerinin sonuçları

	Bilginin Kalıcılığı	
	Olumlu etki	Olumlu etkilememiştir
Makale ve tez sayısı	8	2
Yüzde	% 80	% 20

Yaptığımız analiz sonucunda işbirlikli öğrenme ile yapılan çalışmaların % 80 inin bilginin kalıcılığını artırmada etkili olduğu, % 20 sinin ise bilginin kalıcılığını artırmada olumlu etkisinin saptanmadığı görülmüştür (Tablo 3).

İşbirlikli öğrenmeyle yapılan çalışmaların çoğunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada, öğrencilerin derslere karşı tutumlarının geliştirilmesinde ve bilginin kalıcılığını arttırmada etkili olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte işbirlikli öğrenme ile yapılan çalışmaların bazılarında ise başarıyı artırma, tutum geliştirme ve bilginin kalıcılığını artırma yönünde olumlu etki göstermediği belirtilmiştir.

Açıkgöz (2006) ya göre işbirlikli öğrenmenin bu denli çok ilgi görmesinin nedenleri şunlardır:

1. İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçler üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkileri vardır.
2. İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkileri vardır.
3. İşbirlikli öğrenme, olumlu bir öğrenme çerçevesinin yaratılmasını sağlamaktadır.
4. İşbirlikli öğrenme, liderlik, paylaşma, eleştirme vb. destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır.
5. İşbirlikli öğrenmenin uygulanması, özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.
6. İşbirlikli öğrenme, öğretimin bireyselleşmesini kolaylaştırmaktadır.

Açıkgöz (2006) ya göre, diğer yandan da işbirlikli öğrenmeden olumsuz sonuçlar elde edilmesinin de belli başlı nedenleri vardır.

1. Görev paylaşımı yapıldıktan sonra üyelerin görevlerini yerine getirmemesi. Bunu gören diğer üyelerin de bundan rahatsız olup görevlerini yapmaması.
2. Konu üzerinde yapılan tartışmalarda öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine önem vermemesi.
3. Grup çalışmaları için yeterli zamanın, ortamın ve sınıf mevcudunun uygun olmaması.
4. Grup üyelerinin konu üzerinde bilgi alışverişinde bulunmamaları.

Yıldırım (2011) yüksek lisans tezi çalışmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarısını ve kalıcılığını artırmada daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Gök vd., (2009) çalışmalarında işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin başarısını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmış ve ayrıca fen dersine karşı tutum

geliştirmede işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan yurt içi ve yurt dışı diğer birçok çalışmada da işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu saptanmıştır (Akbuğa, 2009; Altınok, 2004; Altınparmak ve Nakipoğlu, 2003; Atasoy vd., 2007; Aydın, 2008; Bilgili, 2008; Bilgin ve Geban, 2004; Box ve Little, 2003; Çırakoğlu, 2009; Çolak, 2006; Çörek, 2006; Demirtaş, 2008; Doymuş vd., 2010; Ergün, 2006; Genç, 2009; George, 2005; Girmen, 2006; Gök, 2006; Gök vd., 2009; Hevedanlı ve Akbayın, 2006; Nakipoğlu, 2001; Karaçöp vd., 2009; Timur, 2006; Yıldız, 2001; Uz, 2009; Özsarı, 2009; Tiryaki, 2009; Doymuş vd., 2004).

Buna karşın az sayıdaki bazı çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı artırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Altınparmak, 2001; Aydın, 2008; Topsakal, 2010).

Bazı çalışmalarda ise işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmış, ancak tutuma karşı olumlu bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akın, 2009; Aydın, 2008; İflazoğlu, 2000; Öznur, 2008; Şimşek vd., 2009; Uz, 2009).

Aydın (2008) ve Yıldırım (2011) çalışmalarında işbirlikli öğrenmenin bilginin kalıcılığını artırmada etkili olduğu sonucuna varırken bazı çalışmalarda bu sonucu desteklemeyen bulgular elde edilmiştir (Bilgin ve Akbayır, 2002; Demirtaş, 2008).

Sonuç: Yaptığımız analizler sonucunda sayısal olarak ifade etmek gerekirse, çeşitli araştırıcılar tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda işbirlikli öğrenme yöntemi ile akademik başarıyı artırmada % 95, olumlu tutum geliştirmede % 76, bilginin kalıcılığı açısından ise % 80 oranında başarı elde edilmiştir. Küçükahmet (1997)'e göre, öğrenciler yalnız işittikleri şeyleri kolay unutmaktadırlar. Oysa bizzat katıldıkları bir eğitim etkinliği onların konuyu daha iyi anlamalarına ve kolay unutmamalarına yardım etmektedir. Elde edilen sonuçlar işbirlikli öğrenmenin öğrencilere bu ortamı sağladığını göstermektedir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. Ü. (2006). Aktif öğrenme. (8 baskı) İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akbayın, H. ve Hevedanlı, M. (2006). Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Başarı, Hatırda Tutma ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 6,21-31.

Akbuğa, S. (2009). İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde İşbirlikli Öğrenme İlkelerine Göre Yapılandırılmış Grup Etkinliklerinin Öğrenci Erişilerine ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Akın, N. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Renk Konusunun İşlenişinde Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Altınok, H. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Altıparmak, M. (2001). Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Laboratuara Yönelik Tutum ve Başarı Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Altıparmak, M. ve Nakipoğlu, M. (2003). Lise Biyoloji Laboratuarlarında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Tutum ve Başarıya Etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (16-18 Eylül 2002) , Ankara.

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.

Aydın, S. (2008). Görsel Sanatlar Dersinin İşbirlikli Öğrenmeyle İşlenmesinin Öğrencinin Başarısına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Bilgili, S. (2008). İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Çevre Konularının Öğretiminde, Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Erişine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi I Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26,9-18.

Bilgin, T. ve Akbayır, K. (2002). İşbirlikli Öğrenmenin Dizi ve Serilerin Öğretimindeki Etkililiği, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Sempozyumu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Bozdoğan, A. E., Taşdemir, A. ve Demirbaş, M. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11), 23-36.

Box, J.A. and Little, D.C. (2003). Cooperative small-group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary school students. Journal of Instructional Psychology, 30(1), 30-35.

Brewer, A.S., Klein, D. J. and Mann, K. E. (2003). Using small group learning strategies with adult re-entry students, College Student Journal, 37 (7), 56-67.

Çaycı, B., Demir, M. K., Baran, M. ve Demir, M. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Kavram Öğretimi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(2), 619-630.

Çelebi, C. (2006). Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çırakoğlu, C. (2009). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Öğretim Yaklaşımının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çolak E. (2006). İşbirliğine Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çörek, D. (2006). İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerine Etkileri. Yayınlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Demirtaş, F. (2008). İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Tutumlarına Etkisi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Doymuş, K., Karaçöp, A., Şimşek, Ü. ve Doğan, A. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Elektrokimya Konusundaki Kavramları Anlamalarına Jigsaw ve Bilgisayar Animasyonları Tekniklerinin Etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 18, No: 2, 431-448.

Doymuş, K., Şimşek, Ü., ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 1(2), 103-115.

Ergün, A. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen Öğretimine Etkileri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Genç, A. A. (2009). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Karışımlar Konusunu Anlamalarına Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

George, P.G. (2005). Using Cooperative Learning In The Collage Classroom. The Nea Hinger Education Journal, 58, 33-38.

Girmen, J. (2006). İşbirlikli(Birlikte) Öğrenme ve İstatistiksel Eğitim. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Gök, Ö. (2006). İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Basınç Konusunu Anlamalarında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K. ve Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Fene olan Tutumlarına Etkileri, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 193-209.

Gök, T. ve Sılay, İ. (2008). Fizik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (34), 116-126.

Gömleksiz, M., (1993). Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişiye Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Haller, R. C., Gallagher, V.J., Weldon, T.L. and Felder, R.M. (2000). Dynamics of peer interactions in cooperative learning, Journal Engineering Education, 89(3), 285-293.

Hevedanlı, M. ve Akbayın, H. (2006). Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Başarı, Hatırda Tutma ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi (6), 21-31.

İflazoğlu, A. (2000). Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Matematiğe İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi, 6 (6), 159-172.

İnce, N. C. (2007). Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkinliğinin İncelenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğiti Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaçöp, A., Doymuş, K., Doğan, A. ve Koç, Y. (2009). Öğrencilerin Akademik Başarılarına Bilgisayar Animasyonları Ve Jigsaw Tekniğinin Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 211-235.

Kıncal, R., Ergül, R. ve Timur, S. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 156-163.

Küçük, B. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutum Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Küçükahmet, L. (1997). Eğitim Programları ve Öğretimi, Ankara: Gazi Kitap Evi.

Nakipoğlu, C. (2001). Maddenin Yapısı Ünitesinin İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Kullanılarak Kimya Öğretmen Adaylarına Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 131-143.

Oral, B. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikçi Öğrenme İle Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişileri, Derse Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(19), 43-49.

Öznur, A.S. (2008). İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Çevreye İlişkin Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özsarı, T. (2009). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencileri Üzerinde İşbirlikli Öğrenmenin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Posluoğu, Z.(2002). İlköğretim Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisinin Kazandırılmasında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Poyraz, S. (2006). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Kullanıldığı Eğitim Ortamlarında Başarıyı Ölçmede Çoktan Seçmeli Testlerin Diğer Testlere Göre etkileri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2), 497-502.

Ramsay, A., Hanlon, D., and Simith, D. (2000). The association between cognitive style and accounting students' preference for cooperative learning: an empirical investigation, Journal of Accounting Education, 18, 215-228.

Sarıay, M. ve Kavcar, N. (2009). İtme ve Momentum Ünitesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkinliğinin Araştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 10-24.

Sarsar, F. (2008). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında İşbirlikli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sezer, A. ve Tokcan, H. (2003). İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3), 227-242.

Sönmez, S. (2005). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Birleştirme Tekniği İle Bilgisayar Okur-Yazarlığı Öğretiminin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Stockdale, S.L. and Williams, R.L., (2004). Cooperative Learning Groups at the College Level: Differential Effects on High, Average and Low Exam Performers. Journal of Behavioral Education, 13(1), 231-240.

Sucuoğlu, H. (2003). İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şenol, H., Bal, Ş. ve Yıldırım, H.İ. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Duyu Organları Konusun İşlenmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumu Üzerinde Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 211-220.

Şimşek, Ü., Doymuş, K., ve Kızıldoğan, N., (2005). Lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilere grupla öğrenme yönteminin kazandırdığı bilgi ve beceriler, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, (11), 155-185.

Şimşek, Ü., Doymuş, K. ve Karaçöp, A. (2009). Yükseköğretimde Eğitim Gören Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Etkisi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 13(1), 167-176.

Tanel, Z. (2006). Manyetizma Konularının Lisans Düzeyindeki Öğretiminde, Geleneksel Öğretim Yöntemi İle İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Timur, S. (2006). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi, Yayınlanmış Yüksek Lisan Tezi, 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Tiryaki, S. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı 5e Öğrenme Modeli ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Ses Ünitesinin İşlenmesinde Başarıya ve Tutuma Etkisinin Araştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Topsakal, Ü. U. (2010). 8. Sınıf Canlılar İçin Madde ve Enerji Ünitesi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 91-104.

Toros, A. (2001). Bilgisayar Okuryazarlığının Öğretilmesinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Benzeşik ve Ayrışık Gruplardaki Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tunçel, Z. (2006). İşbirlikli Öğrenmenin Beden Eğitimi Başarısı, Bilişsel Süreçler Ve Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uz, Ö. (2009). Programlı Öğretim İle İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısı ve Fen Tutumuna Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Ünlü, M. ve Aydıntan, T. (2011) İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi "Permütasyon ve Olasılık" Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 1-16.

Ünlüsoy, M. (2006). Orta Öğretim Fizik Müfredat Konularından İmpuls ve Momentum Konularındaki Kavram Yanılgılarının Tespiti Ve Düzeltilmesinde İşbirlikli Yaklaşımın Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalvaç, H. G. (2008). İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Çevreye İlişkin Zihinsel Yapılarına Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yıldırım, B. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Kalıtım Ünitesinin İşlenmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Yıldırım, K. (2006). Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Erişilerine Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 301-315.

Yıldız, N. (2001). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tez, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLKÖĞRETİM I. KADEME FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. İbrahim YÜKSEL,[1] Yunus KÜÇÜKÖNER,[2] Doç. Dr. Gülay EKİCİ,[3] Havva GÜNEŞ,[4] Yasemin HACIOĞLU[5],Arş. Gör. Hasan ÖZCAN[6]

1. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, ANKARA
,ibrahimyuksel57@hotmail.com

2. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, ANKARA

delphis12,@gmail.com

3. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ANKARA

gulayekici@ yahoo.com

4.Kırıkkale Bilim ve Sanat Merkezi, KIRIKKALE

bayrakhavva@hotmail.com

5.Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, ANKARA
hacioglu_yasemin@hotmail.com

6.Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,AKSARAY

hasanveozcan@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın genel amacı; öğretmen görüşlerine göre ilköğretim I. kademe fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemektir. Çalışma; betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. Çalışma, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde görev yapan toplam 36 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Küçüköner, (2011) tarafından geliştirilmiş olan "Yenilenen Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar" adlı ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmış 44 madde ve 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Verilerin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Bu noktada veriler programın boyutlarına göre düzenlenmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen en önemli sonuçlar şunlardır: *programın kazanımlar boyutuyla ilgili olarak* öğretmenler en fazla programdaki kazanımlara ulaşılması çok fazla araç-gerece ihtiyaç duyulduğu için güçleşmektedir yönünde sorun belirtirlerken, çözüm önerileri kazanımlar sade ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre yeniden düzenlenmelidir şeklinde ifade edilmiştir. *Programın içerik boyutuyla ilgili* olarak öğretmenler en fazla derslerin yürütülmesinde sadece ders kitapları ve çalışma kitaplarının kullanılması yeterli olmamakta yönünde sorun belirtirlerken, buna çözüm olarak içeriklerin zenginleştirilerek dikkat çekici hale getirilmesi gerekmektedir yönünde görüş belirtmişlerdir. *Programın eğitim durumları boyutuyla ilgili* olarak öğretmenler yeni programın öngördüğü yöntem ve tekniklerin uygulanması için ders saatleri yetersizdir yönünde görüş belirtirlerken, çözüm önerisi olarak sınıf mevcutları azaltılmalıdır yönünde görüş belirtmişlerdir. Diğer taraftan *programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili* olarak öğretmenlerin ailelerin öğrencilere

verilen ödevleri yapmaları ölçme ve değerlendirmenin güvenirliğini düşürmektedir yönünde görüş belirttikleri ve buna çözüm önerisi olarak performans ödevleri serbest etkinlik derslerinde öğrencilere yaptırılabilir yönünde çözüm önerisi ifadesini vurgulamışlardır. Çalışma sonunda bulgular yönünde konuyla ilgili öneriler sunulmuştur.

Abstract

The general aim of this study is to identify problems encountered in implementation of the primary school 1st stage science and technology curriculum and suggestions for solution according to the views of teachers. This is study a descriptive field research. It was fulfilled in the academic year 2011-2012 with the participation of a total of 36 classroom teachers working in the province of Ankara. A scale named "Implementation of problems encountered in implementation of revised Science and Technology course curriculum", which was developed by Küçüköner (2011), was used as a means of data collection. The scale consists of 44 items and 4 open-ended questions prepared in 5 point likert-type. Arithmetic mean and standard deviation values were used to evaluate the data. At this point the data was arranged according to the size of the program.

At the end of research the most important results obtained are as follows: *as on the size of the program's gains* while teachers indicated trouble mostly as to reach the gains in the program gets difficult because it requires a lot of tools and equipments, they proposed that gains should be revised as simple and according to the children's developmental level. *When it comes to program's content* teachers defined problem mostly to use only textbooks and workbooks in the conduct of courses is not sufficient, as the solution they expressed the opinion that the contents will have to be remarkably enhanced. *Concerning educational status in the program* teachers have indicated the opinion that class hours are insufficient for the implementation of methods and techniques envisaged by the new program, they have proposed to reduce class sizes as a solution. On the other hand, *related to assessment and evaluation size of the program* the teachers have said that assignments of students made by families reduce the reliability of assessment and evaluation and the proposed solution is that performance tasks can be done by students in free activity lessons. At the end of the study recommendations are presented on the subject.

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki inanılmaz hızlı gelişmeler dünyanın gitgide karmaşıklığının artmasına sebep olmaktadır. Her geçen saniye yeni bir bilimsel bilgi elde edilmekte ve bunun sonucu olarak elde edilen bu bilgilerin teknolojik uygulamalarını gündelik hayatımızda görebilmekteyiz. Gelişen teknolojinin, toplumların yaşam şartlarından kültürlerine değin geniş bir yelpazede sosyal ve kültürel etkilerini gözlemlemek mümkündür. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmeler günümüzde, geçmişte hiç olmadığı kadar hayatımızı etkilemektedir (Topsakal, 2005). Bu bağlamda fen ve teknoloji eğitiminin önemi ön plana çıkmaktadır. Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini artırabilmek amacıyla özellikle son yüzyılda etkin fen müfredatları geliştirme noktasında odaklandıkları görülmektedir (Ayas, 1995). Bu paralelde ülkemiz de gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmek için 2004 yılında fen ve teknolojiyi birlikte ele alan yeni fen müfredatını kademeli şekilde uygulamaya başlamıştır (Çınar, Teyfur, ve Teyfur, 2006). Yenilenen program reform kelimesinin içi doldurularak, gelişmiş ülkelerdeki yürürlükte olan fen dersi programları incelenerek, uluslararası fen eğitimi literatürü izlenerek ve Türkiye'de değişik yörelerdeki koşul ve olanaklar dikkate alınarak hazırlanmış bir programdır (MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006; MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005).

Eğitim sisteminin en önemli temel öğeleri arasında öğretmen, öğrenci ve eğitim programı belirtilebilir. Öğretmen eğitim faaliyetlerini öğretim programı yardımıyla gerçekleştirir. Bu bağlamda öğretmen ve eğitim programı arasındaki ilişki eğitimin kalitesini belirleyen temel unsurlardan biri olarak görülmektedir (Altunoğlu ve Atav, 2005). Bu durum öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde ne denli önemli bir role sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Çok üstün niteliklere sahip eğitim programlarına ve kaynaklara rağmen eğitim hedefleri amacına ulaşamayabilir. Bu noktada önemli olan eğitim programının öğretmenler tarafından ne düzeyde uygulamaya konulabildiğidir. Uygulanabilirlik açısından gerçekçi bir eğitim programının oluşturulabilmesi için, eğitim-öğretim ortamının iyi analiz edilmesi, alana yönelik özelliklerin ve ihtiyaçların iyi belirlenmesi gerekmektedir (Altunoğlu ve Atav, 2005; Yeşilyurt ve Gül, 2008).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda ders saatlerinin yetersiz oluşu, araç-gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olması, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yetersizliği, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini seçme, kullanma ve notlandırma konularında problemlerinin olduğunu göstermektedir (Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Güven, 2008; Sağlam-Arslan ve Ark., 2009). Yangın (2007) tarafından yapılan çalışmada; fen-teknoloji-toplum konularının öğretimindeki en önemli güçlüklerin; programda geçen öğretim materyallerinin bulunamaması, öğrenci fazlalığı ve sınıfların yetersiz olması ile öğretmenlerin bilgilendirilmemesi şeklinde belirlendiği tespit edilmiştir. Sağlam-Arslan ve Ark., (2009) tarafından yapılan çalışma ölçme-değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin yöntemleri seçme, kullanma ve notlandırma konularında problemlerinin olduğunu göstermiştir. Çalışma kapsamında da okul imkânlarının yetersizliğinin, öğretmenlerin bu yöntemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin etkin kullanımını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlerin uygulayıcı boyutundaki rolleri, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurları arasında yer almalarına neden olmaktadır. Konuya bu noktadan bakıldığında programın istenilen nitelikte uygulanabilmesi sürecinde öğretmenlerin rolleri göz ardı edilmemelidir. Nitelikli eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulamaya konulması eğitim hedeflerine ulaşmakta tek başına yeterli değildir. Bu noktada önemli olan hazırlanan programın felsefesinin ne derece uygulamaya yansıtıldığıdır. Programın uygulanmasında etkili olan öğretmenler olduğuna göre, öğretmenlerin programı uygulama aşamasında karşılaştıkları problemleri belirlemek ve çözüm yönünde görüşlerini belirlemenin konuyla ilgili olarak literatüre oldukça önemli veriler kazandıracağı düşünülmektedir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 2004 yılında uygulanmaya başlanılan ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının uygulanmasında öğretemenlerin karşılaşılaştıkları güçlükleri çeşitli boyutlarıyla ele almaktır. Ayrıca karşılaşılan güçlüklere yönelik öğretmen görüşleri çerçevesinde çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma durum araştırması özelliği taşımaktadır. Durum çalışmasını Yıldırım ve Şimşek, (2008) şu şekilde tanımlamaktadır; ” *güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınıfların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir*.” Bu bağlamda her görgül araştırma açık ya da kapalı bir araştırma desenine gereksinme duymaktadır. Desen; bütün araştırmayı belirli bir düzene oturtan olgudur. Basit bir anlatımla araştırmacıyı, araştırmanın ilk basamağından son aşamasına kadar götüren bir eylem planı olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırma durum çalışması deseninde tasarlanmış ve yürütülmüştür.

Bu araştırmada tarama modeline dayalı betimsel bir yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntem, bir evrendeki kişilerin görüşlerini, tutumlarını ve eğilimlerini evrendeki belli bir örneklem veya çalışma grubuyla çalışarak nicel veya sayısal olarak betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2009).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde görev yapan 36 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın evrenini Ankara İl merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklemin seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi (convenience sampling) kullanılmıştır. Bu örnekleme türü ulaşılması kolay, araştırmaya katılmaya gönüllü bireyler arasından belirlenen örneklem türü olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2005). Bu kapsamda gönüllülük esasına dayalı olarak toplam 36 sınıf öğretmeninin katılımıyla çalışma gerçekleştirilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Küçüköner, (2011) tarafından geliştirilmiş olan "Yenilenen Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar" adlı ölçek çalışmanın amacı yönünde yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Ölçeğin düzenlenmesinde alan uzmanı görüşlerinden yararlanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmış toplam 44 madde ve 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin her bölümü için cronbach alfa katsayısı yeniden hesaplanarak güvenirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin kazanımlar bölümü ile ilgili cronbach alfa katsayısı 0.889, içerik bölümü ile ilgili cronbach alfa katsayısı 0.942, öğrenme-öğretme bölümü ile ilgili cronbach alfa katsayısı 0.852 ve ölçme- değerlendirme bölümü ile ilgili cronbach alfa katsayısı 0.908 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlilik alt sınırı 0.70 olarak görülmektedir.(Erkuş, 2005).

2.3. Verilerin Analizi

Öncelikle ölçekten elde edilen veriler kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme alt boyutları göz önüne alınarak sınıflandırılmış ve elde edilen nicel veriler SPSS 16.0 paket program kullanılarak aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenerek betimlenmiştir. Öğretmenlerin karşılaşılan sorunlara yönelik önerilerini belirlemek için de, açık uçlu sorulara belirtilen görüşler içerik analiziyle değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı yönünde elde edilen veriler tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Programın Kazanımlar Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

"Kazanımlar" boyutunda karşılaşılan sorunlar	**X**	**Sd**
1. Kazanımlar anlaşılması güç ve karmaşık olarak ifade edilmiştir.	2,91	1,13
2. Kazanımlarda belirtilen bilgi ve beceriler öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirme bakımından yetersizdir.	2,83	1,13
3. Her bir kazanımın birden çok davranıştan oluşması kazanımların gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır.	3,38	1,07
4. Kazanımlar öğrencilerin günlük yaşamda gerekli olan ihtiyaçlarını karşılamakta yetersizdir.	3,11	1,08
5. Kazanımlar öğrencilerin yaşları gereği ilgi ve beklentilerine uygun değildir.	2,96	1,17
6. Kazanımlar öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişim düzeylerine uygun	2,83	1,08

	değildir.		
7.	Programdaki kazanımlara ulaşılması çok fazla araç-gerece ihtiyaç duyulduğu için güçleşmektedir.	3,54	1,19
8.	Belirtilen kazanımlara ulaşmak programa/kazanımlara uygun bir kitap bulunulamadığı için güçleşmektedir	3,16	1,15
9.	Programda belirtilen kazanımlar gerçek hayattan kopuk olduğu için bu kazanımlara ulaşılmak güçleşmektedir.	2,69	1,14
10.	Programda kazanım sayısı çok fazla olduğu için kazanımların yetiştirilmesi güçtür.	3,91	0,98
11.	Kazanımların veriliş sırası konuların akış sırasına uygun olmadığı için kavramların ve konuların öğretimi güçleşmektedir.	2,72	1,00
12.	Kazanımlarda belirtilen sınırlandırmalar konunun derinlemesine öğretimini ve gerekli bilgi ve becerinin geliştirilmesini güçleştirmektedir.	3,19	1,11
Genel Ortalama		**3,10**	

Ölçek maddeleri göz önüne alındığında 3. madde "Her bir kazanımın birden çok davranıştan oluşması kazanımların gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır." (—3,38), 7. madde "Programdaki kazanımlara ulaşılması çok fazla araç-gerece ihtiyaç duyulduğu için güçleşmektedir. " (3,54) ve 10. madde "Programda kazanım sayısı çok fazla olduğu için kazanımların yetiştirilmesi güçtür. " (3,91) maddeleri ortalamalarının diğer maddelere oranla yüksek olması bakımından ön plana çıkmaktadır. Ölçeğin kazanımlar öğesine yönelik verilen cevapların genel ortalaması ise 3,10 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin programın kazanımlar boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin programın kazanımlar boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin önerileri

Öğretmenlerin programın kazanımlar boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin önerileri
Kazanım sayısı azaltılmalı.
Kazanımlar sade ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre yeniden düzenlenmeli.
Kazanımlar bireysel farklılıklara göre düzenlenmeli

Tablo 2.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler kazanımlar boyutunda karşılaştıkları sorunların giderilmesi yönünde çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Kazanım sayısının azaltılmasını öneren öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir "*Kazanım sayısı fazla olduğundan konuları yetiştirmekte zorlanılmaktadır. Daha az kazanımla konular daha iyi özümsenir."* Benzer görüş bildiren başka bir öğretmen de kendini şu şekilde ifade etmiştir " *Kazanım sayıları azaltılır ve araç-gereç zaman ayarlanabilirse sınıf içinde rahatça hayata geçirilebilir."*

Diğer taraftan çözüm önerisi olarak kazanımların sade ve anlaşılır olması yönünde görüş bildiren öğretmenlerden biri kendini şu şekilde ifade etmiştir " *Kazanımlar sade anlaşılır çocukların ilgi ve istekleri göz önünde bulundurularak ilgi çekici etkinlikler yapılabileceği doğrultuda hazırlanmalıdır. Bazı tema konularının kazanımları ile kullanılan kitaptaki açılımlar birbirinden kopuk olmakta ve kazanım çocukların seviyesinin oldukça üstünde olmaktadır."* Benzer görüş belirten öğretmenlerden bir diğeri de kendisini şu şekilde ifade etmiştir "*Kazanımlar daha açıklayıcı olmalı. Her kazanım sadece bir noktaya değinmeli. Kazanımların dili daha sade ve açıklayıcı olmalı."* Bir diğer öğretmen ise konu hakkında şunları söylemektedir " *öğrencilerin ve ailelerin eğitim düzeyi zayıf olduğu için kazanımları kazandırmakta çok zor oluyor. Anlaşılması güçleşiyor. Net ve daha anlaşılır kazanımlarla uygulama daha iyi olabilir.* Benzer görüş bildiren bir diğer öğretmen ise konu ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır "*Kazanımların haftalık ders saati düşünülerek sadeleştirilmesi ve laboratuvar uygulamaları ve etkinliklere daha çok zaman ayrılması gerektiğini düşünüyorum."*

Kazanımların bireysel farklılıklara göre düzenlenmesini öneri olarak sunan öğretmenlerden biri konu ile ilgili kendini şu şekilde ifade etmiştir " *kazanımların, günlük hayatla ilişkilendirilmeleri, daha somut halde olması daha kolay anlaşılır hale getirir. Sınıf içinde farklı zihinsel ve fiziksel özellikte öğrenci bulunmaktadır. Bütün kazanımların tüm öğrencilere kavratılması istenmektedir. Zihinsel ve fiziksel farklılıklardan dolayı bu mümkün değildir. Bu nedenle kavrama güçlüğü çeken öğrenciler zorlanıyor. Laboratuvar olanaklarının daha geniş olması gerekiyor. Çocuklar yaparak yaşayarak daha kolay öğreniyor.*

Tablo 3. Öğretmenlerin Programın İçerik Boyutunda kaarşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin Programın İçerik boyutunda karşılaştıkları sorunlar	**X**	**Sd**
1. Ders programlarının içeriği ile verilmek istenen kazanımlar uyumsuzdur.	2,80	1,10
2. Öğrencide ilgi uyandırmak için ders içeriklerinde sorulan soruların yetersiz olması öğrenmeyi güçleştirmektedir.	3,30	1,17
3. Ders programlarındaki etkinlik yönergelerinin yetersiz olması, etkinliğin yapılmasını güçleştirmektedir.	3,11	1,16
4. Ders programlarındaki bilgi ve tanımların yetersiz olması öğrenmeyi güçleştirmektedir.	3,38	1,10
5. Ders programlarında verilen örneklerin ülkenin sosyo-kültürel yapısına uygun olmaması öğrenmeyi güçleştirmektedir.	2,91	1,09
6. Ders programlarındaki içeriklerin uygun görsellerle desteklenmemesi öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırmaktadır.	3,25	1,22
7. Ders programlarında yer alan öğretim etkinlikleri öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişim düzeylerine uygun değildir.	2,84	1,22
8. Derslerin yürütülmesinde sadece ders kitapları ve çalışma kitaplarının kullanılması yeterli olmamaktadır.	4,27	0,77
9. Ders programlarındaki içerik ile çalışma kitaplarında verilen etkinliklerin uyumsuz olması öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırmaktadır.	3,13	1,24
10. Ders programlarında kullanılan ifadelerin öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişim düzeylerine uygun olmaması öğrenmeyi güçleştirmektedir.	3,14	1,19
11. Ders programlarında yer alan hikâyeler öğrencilerin dikkatlerini çekmemektedir.	3,19	1,23
Genel Ortalama	**3,21**	

Ölçek maddeleri göz önüne alındığında 2. madde "Öğrencide ilgi uyandırmak için ders içeriklerinde sorulan soruların yetersiz olması öğrenmeyi güçleştirmektedir." (3,30), 4. madde "Ders programlarındaki bilgi ve tanımların yetersiz olması öğrenmeyi güçleştirmektedir." (3,38) ve 8. madde "Derslerin yürütülmesinde sadece ders kitapları ve çalışma kitaplarının kullanılması yeterli olmamaktadır." (4,27) maddeleri ortalamalarının diğer maddelere oranla yüksek olması bakımından ön plana çıkmaktadır. Ölçeğin içerik öğesine yönelik verilen cevapların genel ortalaması ise 3,21 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin içerik boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin programın içerik boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin önerileri

Öğretmenlerin programın içerik boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin önerileri
İçerik zenginleştirilerek dikkat çekici hale getirilebilir
Ders kitabı ve çalışma kitaplarına farklı etkinlikler koyulabilir
Kazanımlar bireysel farklılıklara göre düzenlenebilir

Tablo 4.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler içerik boyutunda karşılaştıkları sorunların giderilmesine yönelik çeşitli çözüm önerileri geliştirmişlerdir. İçeriklerin zenginleştirilerek dikkat çekici hale getirilmesini öneren öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir " *Ders kitaplarında anlatılan metinlerin dikkat çekilecek hale getirilmesi gerekir."* Benzer düşünceleri dile getiren öğretmenlerden bir diğeri de kendisini şu şekilde ifade etmiştir " *Görseller zenginleştirilmeli. Çalışma kitabı, ders kitabı ile uyumlu olmalı."* Benzer şekilde görüş bildiren bir diğer öğretmen ise kendisini şu şekilde ifade etmiştir "*Fen bilgisi çalışma kitabı etkinliklerinin daha ilgi çekecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Fen bilgisi ile ilgili bilmece ve bulmacalara daha fazla yer verilmelidir."*

Ders ve çalışma kitaplarına farklı etkinlikler konulmasını belirten öğretmenlerden biri kendini şu şekilde ifade etmiştir "*Ders kitapları ve çalışma kitapları farklı etkinliklerin görülmesi bakımından yeterli değildir. Kaynak kitaba ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma kitaplarındaki bazı etkinlikler ders kitaplarındaki konu anlatımlarından daha kapsamlı olduğunda öğrenciler zorlanmaktadır".*

Tablo 5. Öğretmenlerin programın Öğrenme-Öğretme Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin Programın ''Öğrenme-Öğretme" süreci boyutunda karşılaştıkları sorunlar	**X**	**Sd**
1. Programın öğretim yöntemleri hakkında yetersiz bilgilendirilmemiz, bu yöntem ve teknikleri uygulamamızı güçleştirmektedir.	3,44	1,08
2. Öğretim etkinliklerinin nasıl uygulanacağı anlaşılmamaktadır.	3,11	1,11
3. Kazanımları öğretmek için yapılacak etkinliğin türüne ve özelliğine göre öğrenme ortamlarını düzenlemek güçtür.	3,97	0,89
4. Kazanımları öğretmek için yapılacak etkinliğin türüne ve özelliğine uygun öğretim araç ve gereçlerini bulmak güçtür.	3,69	0,98
5. Sınıfların kalabalık olması programda önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanmasını güçleştirmektedir.	4,08	1,12
6. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz olması, programda öngörülen öğretim yöntemlerinin uygulanmasını güçleştirmektedir.	3,91	1,05
7. Öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin rollerinde değişiklik meydana gelmesi programı uygulamalarını güçleştirmiştir.	3,38	1,10
8. Programda belirtilen öğretim etkinliklerinin, sınıflarda öğrencilere aşırı özgürlük tanıması sınıf yönetimini ve kontrolünü zorlaştırmıştır.	3,72	1,18
9. Okulların yeterli teknolojik altyapıya sahip olmaması, programda önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanmasını zorlaştırmaktadır.	4,08	1,09
10. Yeni programın öngördüğü yöntem ve tekniklerin uygulanması için ders saatleri yetersizdir.	4,38	0,87
11. Öğrencilerin yeni yöntemlerle ders işlemek istemeyişleri güçlük yaşanmasına neden olmaktadır.	3,38	1,17
12. Dershane ve okullarda yapılan deneme sınavları yeni yöntemleri kullanmamızın önüne geçmektedir.	3,91	1,26
Genel Ortalama	**3,75**	

Ölçek maddeleri göz önüne alındığında 5. madde " Sınıfların kalabalık olması programda önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanmasını güçleştirmektedir" (4,08), 9. madde "Okulların yeterli teknolojik altyapıya sahip olmaması, programda önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanmasını zorlaştırmaktadır" (4,08) ve 10. madde "Yeni programın öngördüğü yöntem ve tekniklerin uygulanması için ders saatleri yetersizdir." (4,38) maddeleri ortalamalarının diğer maddelere oranla yüksek olması bakımından ön plana çıkmaktadır. Ölçeğin öğrenme-öğretme öğesine yönelik verilen cevapların genel ortalaması ise 3,75 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin önerileri

Öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin önerileri
Sınıf mevcutları azaltılabilir
Ders saatleri arttırılabilir

Tablo 6.'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili sorunların giderilmesine yönelik çeşitli çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Sınıf mevcutlarının azaltılmasını öneren öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir "*Yapılandırıcı yaklaşım ile ders işlemek için sınıf mevcutlarının az olması uygun araç ve gereçlerin laboratuvarın olması gereklidir. Kitapta bulunan tüm etkinlikler uygulandığı takdirde konular yetişmemektedir. Bulunduğumuz çevre itibari ile öğrencilerin fen bilimlerine hazır bulunuşluluk düzeyleri çok düşüktür. İlköğretim 1,2 ve 3. Sınıflarda serbest etkinlik derslerinde bu hazır bulunuşluluk sağlanabilir. Öğrenciler fen derslerine yönelik güdülenebilir.*" Konuyla ilgili benzer görüş bildiren bir diğer öğretmen ise kendisini şu şekilde ifade etmiştir "*Sınıf mevcudunun fazla olması ve sınıfların teknolojik donanıma sahip olma düzeyi etkinlikleri yapmakta sorun yaratmaktadır. Sınıfların bu şartlar bakımından uygun hale getirilmesi gerekmektedir.*" Bir diğer benzer görüş ise şu şekildedir "*Sınıfların öğrenci sayıları düşürülmelidir. Deney ve etkinlikler için sınıf öğretmenlerine kursların verilmesi gerekir. Yeterli araç-gereçlere sahip olan uygulama sınıflarının olması gereklidir. Genel sınavlarda çıkan soruların ders kitaplarına uygun hazırlanması gerekmektedir.*"

Ders saatlerinin arttırılmasını öneren bir öğretmen kendisini şu şekilde ifade etmiştir "*Fen ve teknoloji dersi haftada 3 saat ders sayısı arttırılabilir. Konuları yetiştirmek bazen zor oluyor.*"

Tablo 7. Öğretmenlerin programın Ölçme-Değerlendirme boyutunda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin programın Ölçme-Değerlendirme boyutunda karşılaştıkları sorunlar	**X**	**Sd**
1. Programın öngördüğü proje ödevi ve performans görevlerini değerlendirmek zordur.	3,75	1,22
2. Ailelerin öğrencilere verilen ödevleri yapmaları ölçme ve değerlendirmenin güvenirliliğini düşürmektedir.	4,39	0,78
3. Yeni programın öngördüğü ölçme değerlendirme yöntemleri zaman almaktadır.	4,14	0,94
4. Öğrencilerin ödevlerini internetten hazır olarak almaları, ölçme ve değerlendirmenin güvenirliliğini düşürmektedir.	4,38	0,76
5. Sınıfların kalabalık olması önerilen ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını güçleştirmektedir.	4,36	0,76
6. Okullardaki araç-gereç ve teknolojik altyapının eksikliği önerilen ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını güçleştirmektedir.	3,94	1,04
7. Yeni programın öngördüğü ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yetersiz bilgilendirilmemiz, bu yöntem ve teknikleri uygulamamızı güçleştirmektedir	3,66	1,04
8. Öğrencilerin hazır bulunuşluluğu ve ilgisizliği belirtilen ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını güçleştirmektedir.	3,88	1,07
9. Önerilen ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanımının zor olması, kanaat notu haline gelmelerine neden olmaktadır.	3,72	1,00
Genel Ortalama	**4,02**	

Ölçek maddeleri göz önüne alındığında 2. madde "Ailelerin öğrencilere verilen ödevleri yapmaları ölçme ve değerlendirmenin güvenirliliğini düşürmektedir." (4,39), 4. madde "Öğrencilerin ödevlerini internetten hazır olarak almaları, ölçme ve değerlendirmenin güvenirliliğini düşürmektedir." (4,38) ve 5. madde "Sınıfların kalabalık olması önerilen ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını güçleştirmektedir" (4,36) maddeleri ortalamalarının diğer maddelere oranla yüksek olması bakımından ön plana çıkmaktadır. Ölçeğin ölçme-değerlendirme öğesine yönelik verilen cevapların genel ortalaması ise 4,02 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin önerileri

Öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin önerileri
Performans ödevleri serbest etkinlik derslerinde öğrencilere yaptırılabilir.
Sınav sistemi değişmelidir.
Ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerekir.

Tablo 8.'de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenler programın ölçme-değerlendirme boyutunda karşılaştıkları sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Performans ödevlerinin serbest etkinlik dersinde yapılamasını öneren öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir "*Öğrencilerin performans ödevlerinde ailenin ve internetin etkisini kaldırmak için performans ödevleri okulda serbest etkinlik saatlerinde yaptırılabilir.*"

Sınav sisteminin değişmesini öneri olarak sunan öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir " *proje ödevi, performans görevlerinin veli tarafından yapılması değerlendirmeyi güçleştiriyor. Bu görevlerin sınıf için yapılabilecek tarzda olması gerekiyor. Sınav sistemi değişmedikçe, bir çok öğretmen arkadaşın ben de dahil olmak üzere, bu ölçme ve değerlendirme çalışmalarını yapmayıp, maalesef test ile değerlendirme yöntemini kullanmaya devam edecek. Yani program ile öğrenilen bilgilerin ölçme ve değerlendirilmesi test ile olmamalı sınav sistemi değişmeli. Biz de o zaman daha çok farklı şekillerde değerlendirme çalışmaları yaparız.*

Ölçme-değerlendirme ile ilgili yaşanılan sorunlara çözüm olarak hizmet içi eğitimleri öneren öğretmenlerden biri kendini şu şekilde ifade etmektedir " *yeni müfredatın öngördüğü ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması için uygulamaya dönük hizmet içi eğitimlerle çok iyi anlatılması gerekiyor.*

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler bu bölümde kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alt boyutları göz önünde bulundurularak ilgili literatür çerçevesinde irdelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kazanımlar boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin verdikleri cevapların ortalaması (X=3,10) düşük nitelendirilebilecek bir değer olarak bulunmuştur. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin kazanımlarla ilgili olarak az sorunlar yaşadıklarına işaret etmektedir. Elde edilen bu sonuç alan yazındaki diğer çalışmaları da destekler niteliktedir (Küçüköner, 2011; Güven, 2008; Adıgüzel, 2009)

Öğretmenlerin programın içerik boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin verdikleri cevapların ortalama değeri X=3,21 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu programın içerik

boyutunda, kazanımlar boyutundan daha fazla sorunla karşılaşıldığını göstermektedir. Bu durum alan yazındaki diğer çalışmaları da destekler niteliktedir (Adıgüzel, 2009; Küçüköner, 2011).

Araştırmada öğretmenlerin yenilenen programın öğrenme-öğretme süreci boyutunda karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak belirttikleri görüşlerin ortalama değeri X=3,75 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer kazanımlar (X=3,10) ve içerik (X=3,21) boyutlarına yönelik bulunan değerlere oranla daha yüksektir. Bu durum 2004 programının içerik ve kazanımlar boyutlarının uygun şekilde hazırlandığı fakat programın uygulanmasında aksaklıklar olduğunu düşündürmektedir. Bu durum alanla ilgili yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir (Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Güven, 2008; Küçüköner, 2011).

Araştırma kapsamında yenilenen programın ölçme-değerlendirme boyutunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerine ait ortalama değer X=4,02 olarak tespit edilmiştir. Bu değer yüksek bir değer olarak nitelendirilmektedir ve programın öğrenme-öğretme süreci ile beraber ölçme ve değerlendirme öğesinde de oldukça sorunlarla karşılaşıldığını göstermektedir. Nitekim alanla ilgili yapılan birçok çalışma sonucunda benzer bulgular elde edilmiştir (Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Güven, 2008; Küçüköner, 2011; Sağlam-Arslan ve Ark. , 2009; Özdemir, 2009; Çoruhlu, Nas, ve Çepni, 2009).

Elde edilen bulgular doğrultusunda 2004 programının kazanım ve içerik yönünden iyi hazırlanmasına rağmen uygulanmasında problemlerle karşılaşıldığı belirtilebilir. Elde edilen veriler öğretmenlerin programı uygularken öğrenme-öğretme sürecinde ve ağırlıklı olarak ölçme-değerlendirme boyutunda sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu durum programın iyi hazırlanmasına rağmen uygulamada çeşitli sorunlar olduğu düşüncesini gündeme getirmektedir. Uygulamada yaşanan bu sorunlar, geliştirilen programın istenilen düzeyde etkin olarak uygulanamadığını düşündürmektedir.

4.1. Öneriler

Yenilenen fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin çözümlenebilmesi yönünde belirttikleri çözüm önerileri aşağıda betimlenmiştir;

1. Kazanım sayısı azaltılmalı
2. Kazanımlar sade ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre yeniden düzenlenmeli
3. Kazanımlar bireysel farklılıklara göre düzenlenmeli.
4. İçerik zenginleştirilerek dikkat çekici hale getirilmeli.
5. Ders kitabı ve çalışma kitaplarına farklı etkinlikler koyulmalı.
6. Kazanımlar bireysel farklılıklara göre düzenlenmeli
7. Sınıf mevcutları azaltılmalı.
8. Ders saatleri arttırılmalı.
9. Performans ödevleri serbest etkinlik derslerinde öğrencilere yaptırılmalı.
10. Sınav sistemi değişmeli.
11. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmeli

5.KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 17,* 77-94.

Altunoğlu, B. D., Atav, E. (2005). Daha Etkili Bir Biyoloji Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 28,* 19-28.

Ayas, A. (1995). Fen Bilimlerinde Program Geliştirme ve Uygulama Teknikleri Üzerine Bir Çalışma: İki Çağdaş Yaklaşımın Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11,* 149-155.

Aydın, S., & Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Ankara Örneği. *İlköğretim Online, 9(1),* 301-315.

Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 (*11*), 47–64.

Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E., & Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. *Yüzüncü Yıl ÜniversitesiEğitim Fakültesi Dergisi,* VI (1), 122-141.

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güven, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Millî Eğitim, 177,* 224-236.

Küçüköner, Y. (2010). 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Laboratuar Araç-Gereçlerinin MEB'in Belirlediği Hedef Kazanımlarla İlişkisi Ve Bu Araç-Gereçlere Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Bingöl Örneği). *Yüksek Lisans Tezi.* Erzincan: Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Küçüköner, Y. (2011). 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Gözüyle Çözüm Önerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(*2*), 11-37.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: MEB.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *Fen veTeknoloji Dersi(6-8.Sınıflar) Öğretim Programı* . Ankara: MEB.

Özdemir, S. M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 42(*2*), 55-79.

Sağlam-Arslan, A., Devecioğlu-Kaymakçı, Y., & Arslan, S. (2009). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 1-12.

Topsakal, S. (2005). *Fen ve Teknoloji Öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilyurt, S., & Gül, Ş. (2008). Ortaöğretimde Daha Etkili Bir Biyoloji Öğretimi İçin Öğretmen ve Öğrenci Beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 16(*1),* 145-162.

Yangın, S. (2007). 2004 Öğretim Programı Çerçevesinde İlköğretimde Fen ve Teknoloji Dersinin Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Doktora Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALLARI ÖĞRETİM PROGRAMLARININ, ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Mücahit KÖSE
Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, KÜTAHYA
mucahitkose32@gmail.com
Sema AYDIN CERAN
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüüsü, İlköğretim Bölümü, ANKARA
skyaydn@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği Ana bilim dalları öğretim programlarının, öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır Dumlupınar üniversitesi sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarında 1.sınıf ve 4. Sınıfta okuyan toplam 152 öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989) tarafından geliştirilen 114 maddelik Fen'in Doğası hakkında görüşler anketinden, Doğan Bora (2005) tarafından Türkçe' ye uyarlanmış 25 sorudan oluşan Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Anketi (VOSTS-TR) kullanılmıştır. Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar incelenerek 3 şekilde kategorize edilerek, puanlara dönüştürülmüş sayısal veriler elde edilmiştir. Spss 16:00 programı kullanılarak sınıf öğretmenliği programı 1.ve 4. Sınıfları ve okul öncesi öğretmenliği programı 1.ve 4. Sınıfları karşılaştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenliği programı ve okul öncesi öğretmenliği öğretim programlarının, öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilimin doğası, Sınıf öğretmenliği öğretim programı, Okul öncesi öğretmenliği öğretim programı.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the effects of the curriculums' of the departments of elementary teachers and preschool teachers education on theteacher candidates` perceptions of nature of science . Survey model and cross-sectional sampling approach was used in this research. The sample consists of 152 teacher candidates who study in Dumplupınar University in elementary school teachers and preschool teachers programs in first and fourth grades. As data gathering tool, a survey of 25 questions that was adapted from the survey developed by Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989) on the perceptions on the nature of science that contains 114 items that translated to turkish by Doğan Bora (2005) After analyzing the answers of the students to the surveys, the data is catagorized as three parts and quantitative results are obtained from the data. By using SPSS 16:00 program, the data of the first grades of elementary schools teachers was compared to forth graders`. Likewise was done for preschool teachers` data. The results show that the curriculums' of both teacher programs do not have meaningful effects on the teacher candidates` perceptions of the nature of science.

Key words: Nature of science, Elementary school teachers education program, preschool teachers education program.

GİRİŞ

Zamana karşı yarışabilmek, çağı yakalayabilmek için bireylerin sahip olması gereken özelliklerden biriside bilimsel okuryazarlıktır. Bilimsel okuryazarlık kişinin günlük deneyimleri sonucunda merak ettiği durumlarla ilgili sorular sorabilmesi, bu sorulara cevaplar verebilmesi ya da bu durumlarla ilgili kararlar verebilmesi anlamına gelmektedir. Bu, bir kişinin doğal olayları tanımlama, açıklama ve tahmin etme yeteneğine sahip olması demektir. Fen eğitiminin en öncelikli amacı bütün öğrencilerin bilimsel okuryazar bireyler olarak yetişmesini sağlamaktır (Bell, 2008).

Bilimin doğasının anlaşılması ise bilimsel okuryazarlığın en önemli şartları arasında görülmektedir. Bu nedenle yaklaşık 100 yıldır fen eğitim programlarında ve fen eğitimi reform dokümanlarında bu konu üzerinde durulmaktadır (Lederman, 2007; MEB, 2005; NRC, 1996). Bilimin doğası için "*doğasında var olan değerler ve varsayımlardır"* diye tanımlamasına rağmen, bilimin tanımında olduğu gibi bilimin doğasının da ne olduğu konusunda ortak bir karara varılamamıştır. Ancak bilim eğitimini geliştirmek için yapılan çalışmaların merkezinde "bilimin doğasının" özelliklerinin ne olması konusunda araştırmacılar görüş birliğine varmışlardır (Lederman, 1992).

Mccomas (2000) bilimin doğasını; bilim tarihi, bilim felsefesi, bilim sosyolojisi ve psikoloji bilimlerinin araştırmalarının birleşiminden, bilimin ne olduğu nasıl işlediği, bilim adamlarının çalışma şekilleri, toplumun bilimsel çabaları nasıl etkilediğini ve bilimsel gelişmelerden nasıl etkilendiğini anlamaya çalışan disiplinler arası bir alan olarak tanımlamışlardır.

Son yıllarda fen eğitiminin en önemli konularından birisi fen eğitiminin bir parçası olarak bilimin doğasının öğretilmesidir (Taşar, 2003). Bilimin doğasının öğretimi ile ilgili olarak üç yaklaşım tanımlanmakta ve değerlendirilmektedir (Lederman, 1992).

1. **Dolaylı yaklaşım**: Bilime katılmayı bilimin doğasını ve bilimsel araştırmayı anlama ile sonuçlanacağını varsaymaktadır. Bu yaklaşımla öğretmenlerin ve öğrencilerin bililimin doğasını bilim yaparak veya bilimsel etkinliklere katılarak öğrenebilecekleri kabul edilmektedir (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000).
2. **Tarihsel yaklaşım:** Bu yaklaşımda öğrencilerin bilimin doğasını öğrenebilmeleri için, bilim insanlarının hangi şartlarda nasıl bilim yaptıklarıyla ilgili tartışmaların sınıf ortamına taşınması söz konusudur. Bu yaklaşımın fen derslerinde uygulanması sırasında ilgili konuyla bağlantılı olarak bilimin gelişmesine katkı yapan bilim insanlarının kişisel özellikleri, çalışma ortamları, onların neden bilimsel araştırma yaptıkları, içinde bulundukları toplumun özellikleri gibi sınıf ortamında işlenir (Ayvacı, 2007).
3. **Açık-doğrudan öğretim yaklaşımı:** Bilimin doğası ve bilimsel araştırma bilimsel bilginin öğrenilmesi ve üretilmesi için bir bağlam olarak kullanılan doğrudan-açık olarak öğretim yaklaşımı programının içine yedirilme yaklaşımı ile karıştırılmamalıdır. Bilimsel bilgi ile bilimsel araştırma ve bilimin doğasının karşılıklı etkileşimlerinin tartışılması ve bütünleşmesi ve amaçlı olarak planlanması gereklidir. Açık olarak öğretim modelinde, bilimin nasıl yapıldığına ait bilimsel araştırma becerileri ile bilimin niçin yapıldığına ait bilimsel araştırmanın bilişsel ürünleri ve niçin neden araştırma temelli fen öğretimi yapıldığına ait bilimsel araştırmanın pedogojik uygulamaları tartışılmalı ve ayırt edilmelidir (Gess-Newsome, 2002).

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili kavram yanılgılarına sahip olmaması için fen eğitiminin küçük yaşlardan itibaren doğru olarak verilmesi çok önemlidir. Öğrencilere tartışmanın, araştırmanın, düşünmenin, hayal gücünün, yaratıcılığın yöntemleri ve kuralları okullarda öğretim programları yoluyla öğretilmelidir. Öğrencilere okullarda verilen bilim eğitiminin, bilimsel bilginin doğası hakkındaki fikirlerini etkilediğini birçok araştırmacı çalışmalarında tespit etmiştir (Lucas ve Roth, 1996).

Fen ve teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmesi eğitim ve öğretim amaçlarımızdan birisidir fen ve teknoloji okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi, fen ve teknoloji okuryazarı öğretmenlerin yetiştirilmesiyle sağlanabilir. İlköğretimde görev alacak sınıf öğretmeni adaylarının ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev alacak okul öncesi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığının boyutlarından birisi olan bilimin doğasına yönelik görüşleri önem taşımaktadır ve bu konuda yapılan yeterli çalışma bulunmadığından bu araştırmayı yapmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarının Öğretim Programlarının Öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma problemi

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim Bölümü Sınıf öğretmenliği ve Okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında uygulanmakta olan programların öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerine etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları; Bir konuya yada olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği; genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2010). Aynı zamanda araştırmanın modelinde kesit alma yaklaşımı benimsenmiştir. Kesit alma yaklaşımında gelişim çeşitli gelişim evrelerini temsil ettiği kabul gören birbirinden ayrı guruplar üzerinde ve biranda yapılacak gözlemlerle belirlenmeye çalışılır böylece alınan sonuçlar, sanki aynı guruptan alınmış gibi yorumlanır ve gelişmenin sürekliliğini yansıttığı varsayılır (Karasar, 1994).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 Öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf öğretmenliği ve Okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören 1. ve 4. Sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleminde olasılığa dayalı örneklemelerden tabakalı örnekleme benimsenmiştir. Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir, örnekleme alınırken her alt tabaka ayrı bir basit örnekleme gibi örneklenir (Balcı, 2010). Araştırmamızın örneklemini Dumlupınar üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği ve Okul öncesi öğretmenliği ana bilim dallarından 1.sınıf ve 4. Sınıf 152 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo1. Anabilim dallarına ait 1. ve 4. sınıf öğrenci sayıları

Ana bilim dalı	1. Sınıf	4. Sınıf
Sınıf Öğretmenliği	40	33
Okul Öncesi Öğretmenliği	32	47

2.3.Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanması Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşler Anketi (VOSTS-TR) ile sağlanmıştır.

2.3.1. Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşler Anketi (VOSTS-TR)

Bu çalışmada öğretmen adaylarının "Bilimin Doğası" hakkındaki görüşlerini değerlendirmek için Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989) tarafından deneysel yolla geliştirilen 114 maddelik Fen'in Doğası hakkında görüşler anketinden, Doğan Bora (2005) tarafından Türkçe' ye uyarlanmış 25 sorudan oluşan Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Anketi (VOSTS-TR) kullanılmıştır.

Bilimin Doğası Hakkında görüşler anketi;

-Bilim, (1 soru)

-Toplumun Bilim ve Teknoloji üzerine etkisi (2 soru)

-Bilim ve Teknolojinin toplum üzerine etkisi (3 soru)

- Bilim insanının karakteristik özelliği, (3 soru)

- Bilimsel bilginin sosyal yapısı (2 soru)

- Bilimsel bilginin karakteristik özellikleri (14)

konu başlıklarını içeren 25 sorudan oluşmaktadır (Doğan Bora, 2005). Seçilen başlıkların altında anketteki kaçıncı soru ile hangi özelliklerin ortaya konulacağı tablo da gösterilmiştir (Aikenhead ve Ryan, 1992).

Tablo 2. Anketteki Soru Kökleri ve Bilimin Doğasının Yoklanan Özellikleri

Bilimin Doğasının Yoklanan Özellikleri		Anketteki Soru Kökü	Soru No
Bilimin Tanımı	Bilimin Tanımı	Bilimi tanımlamak zordur; çünkü bilim, karmaşıktır ve değişik birçok konuyla ilgilenmektedir.	**1**
Toplumun Bilim Üzerine Etkisi	Etik	Bazı toplumların, doğa ve insan üzerine belirli görüşleri vardır. Bilim insanları ve bilimsel araştırmalar, çalışmanın yapıldığı yerdeki kültürün *dini ya da ahlaki* görüşlerinden *etkilenirler.*	**2**
	Halkın bilim insanları üzerine etkisi	Bazı toplumlar daha çok bilim insanı yetiştiriyor. Bu durum, ailelerin, okulun ve toplumun çocukları *yetiştirme tarzından* kaynaklanmaktadır.	**3**
Bilimin Toplum Üzerine Etkisi	Bilim insanının sosyal sorumluluğu	Birçok Türk bilim insanı, buluşlarının doğuracağı sonuçların potansiyel etkileriyle (yararlı ve zararlı) ilgilenmektedir.	**4**
	Sosyal kararlara katkısı	Türkiye'de biyoteknolojinin geleceği üzerine karar verenler, gerçekleri en iyi bildikleri için bilim insanları ve mühendisler olmalıdır (Örneğin: Genleri değiştirilmiş organizmalar, genom projesi, insan kopyalama)	**5**
	Sosyal ve pratik problemlere çözüm	Bilim insanları karşılaştıkları gündelik problemleri en iyi şekilde çözebilirler (örneğin bir arabayı hendekten çıkarma, yemek yapma ya da evcil bir hayvana bakma).	**6**
Bilim İnsanının Karakteristik Özellikleri	Bilim insanının çalışmasına, yaşantısına etki eden değerleri	Başarılı bilim insanları çalışmalarında daima çok *açık fikirli, mantıklı, önyargısız* ve *tarafsızdırlar.* Bu kişisel özellikler bilimi en iyi şekilde uygulamak için gereklidir.	**7**
	Bilim yapmak için yetenekleri	Çalışmalarıyla çok yoğun uğraşmaları gerektiğinden *bilim insanlarının ne aile ne de sosyal yaşantıları vardır.*	**8**
	Bilimin yöntemi ve üretimi üzerine cinsiyetin etkileri	Bugün, bilimle uğraşan kadın sayısı eskiye oranla çok daha fazladır. Bu, yapılan bilimsel buluşlarda bir farka neden olur.	**9**
Bilimsel Bilginin Sosyal Yapısı	Rekabet karşısında profesyonel etkileşim (Politik, gizlilik, aşırma, çalıntı)	Bilim insanları, araştırmalarına bazı kurumlardan maddi destek almak ve buluşu yapan ilk kişi olmak için yarışırlar. Bazen bu acımasız yarış, bilim insanlarının gizlilik içinde davranmasına, başka bilim insanlarının fikirlerini çalmalarına ve para için kulis yapmalarına yol açar. Diğer bir değişle, bazen bilim insanları (paylaşma, dürüstlük, bağımsızlık gibi) bilimin kurallarını çiğnerler.	**10**
	Bilim insanının sosyal ilişkileri	Bilim insanı tenis oynayabilir, partilere gidebilir ya da konferansa katılabilir. Bu *sosyal ilişkiler*, bilim insanının çalışmasını etkileyeceği için bu buluşların içeriğini de etkileyebilir.	**11**

Bilimin Doğasının Yoklanan Özellikleri		Anketteki Soru Kökü	Soru No
Bilimsel Bilginin Karakteristik Özellikleri	Gözlemlerin doğası	Farklı teorilere inanan başarılı bilim insanlarının yaptıkları gözlemler de *farklı* olacaktır.	**12**
	Bilimsel modellerin doğası	Araştırma laboratuarlarında kullanılan birçok bilimsel model (örneğin DNA modeli ve atom modeli) gerçeğin kopyasıdır.	**13**
	Sınıflama düzeninin doğası	Bilim insanları sınıflandırmayı (örneğin türlerine göre bitkileri, periyodik tabloya göre bir elementi vb.) doğaya uygun olarak yaparlar. Bundan *başka bir yol yanlış* olurdu.	**14**
	Bilimsel bilginin geçiciliği	Bilim insanları tarafından yapılan araştırmalar doğru olarak yapılsa bile, araştırma sonunda vardıkları bulgular gelecekte *değişebilir.*	**15**
	Hipotezler, teoriler ve kanunlar (tanımı, varsayımların rolü, inançlar)	Bilimsel düşünceler, hipotezlerden teorilere doğru gelişir; ve sonuçta yeterince güçlülerse, ***bilimsel kanun*** olurlar.	**16**
	Hipotezler, teoriler ve kanunlar (tanımı, varsayımların rolü, inançlar)	Bilim insanlarının, yeni teorileri ya da kanunları geliştirirken, doğa hakkında bazı tahminler yapmaları gereklidir (örneğin: maddeler atomlardan oluşur). Bilimin düzenli bir şekilde gelişmesi için bu tahminler doğru olmak zorundadır.	**17**
	Hipotezler, teoriler ve kanunlar (tanımı, varsayımların rolü, inançlar)	İyi bilimsel teoriler, gözlemleri iyi bir şekilde açıklar. Aynı zamanda iyi teoriler, karmaşık değil basit olurlar.	**18**
	Araştırmalar için bilimsel yaklaşım (bilimsel metot)	En iyi bilim insanları bilimsel yöntem basamaklarını izleyenlerdir.	**19**
	Araştırmalar için bilimsel yaklaşım	Bilim insanları çalışmalarında hata yapmamalıdır, çünkü bu hatalar bilimin ilerlemesini *yavaşlatır.*	**20**
	Bilimsel/Teknolojik bilginin kesinliği ve belirsizliği, ihtimalleri	Bilim insanları ve mühendisler, bize, doğru bilgilere dayanarak varsayımlar yaparken bile, sadece neyin muhtemel olabileceğini söyleyebilirler. Kesin olarak ne olacağını *söyleyemezler.*	**21**
	Bilimsel bilginin epistemolojik durumu	Bir sanatçı bir heykeli **"icat ederken"**, bir altın madencisinin de altın **"keşfettiğini"** farz edelim. Bazı insanlar bilim insanlarının bilimsel ***KANUNLARI "keşfettiğini"***, bazıları ise ***"icat ettiklerini"*** düşünürler. Siz ne dersiniz?	**22**
	Bilimsel bilginin epistemolojik durumu	Bir sanatçı bir heykeli **"icat ederken"**, bir altın madencisinin de altın **"keşfettiğini"** farz edelim. Bazı insanlar bilim insanlarının bilimsel ***HİPOTEZLERİ "keşfettiğini"***, bazıları ise ***"icat ettiklerini"*** düşünürler. Siz ne dersiniz?	**23**
	Bilimsel bilginin epistemolojik durumu	Bir sanatçı bir heykeli **"icat ederken"**, bir altın madencisinin de altın **"keşfettiğini"** farz edelim. Bazı insanlar bilim insanlarının bilimsel ***TEORİLERİ "keşfettiklerini"***, bazıları ise ***"icat ettiklerini"*** düşünürler. Siz ne dersiniz?	**24**
	Bilimler arası kavramların tutarlılığı, paradigması	Farklı alanlardaki bilim insanları, aynı şeye çok farklı açılardan bakarlar (örneğin, H^+ kimyagerlerin asit oranını, fizikçilerin protonları düşünmelerine sebep olur). Bu, farklı alanlarda çalışan bilim insanlarının birbirlerinin çalışmalarını anlamalarını *zorlaştırır.*	**25**

2.4.Verilerin Analizi

İlköğretim bölümü sınıf öğretmenliği ve Okul öncesi öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarının bilim doğasına yönelik görüşlerini belirlemek için uygulanan Bilimin doğası hakkında görüşler anketinden elde edilen veriler şu şekilde analiz edilmiştir.

-Her bir öğrencin sorulara verdiği cevaplar analiz edilmiştir.

- Bu çalışmada uygulanacak olan anketin seçenekleri, Rubba, Bradford ve Harkness'in (1996) kullandıkları **"Gerçekçi"**, **"kabul edilebilir"** ve **"yetersiz"** kategorileri olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının işaretledikleri şıklar Gerçekçi 3 puan, kabul edilebilir 2 puan, yetersiz ise 1 puan olarak puanlanmıştır. Herhangi bir şıkkı işaretlemeyip sorulardaki boşluklara düşüncelerini yazan öğretmen adaylarının düşünceleri araştırmacı tarafından incelenmiş ve üç kategoriden uygun olana dahil edilmiştir. Örnek olarak;

1.soru: Bilimi tanımlamak zordur; çünkü bilim, karmaşıktır ve değişik birçok konuyla ilgilenmektedir. *(Lütfen A'dan H'ye kadar okuyunuz ve sizin görüşünüze uygun olan bir seçeneği işaretleyiniz).*

Fakat bilim asıl olarak:

A. Fizik, kimya ve biyoloji gibi konularda çalışmaktadır.
B. Yaşadığımız dünyayı açıklayan prensipler, kanunlar ve teoriler gibi bilgi birikimidir.
C. Dünyamız ve evren hakkında bilinmeyen yeni şeyleri araştırmak, keşfetmektir.
D. Yaşadığımız dünya ile ilgili problemleri çözmek için deneyler yapmaktır.
E. Bir şeyler icat etmek ya da tasarlamaktır (yapay kalpler, uzay araçları gibi).
F. Bu dünyayı daha iyi bir duruma getirmede gerekli olan bilgiyi bulmak ve kullanmaktır (hastalıkları tedavi etmek, kirliliği çözümlemek gibi).
G. Bilim insanlarının yeni bilgileri keşfetmek üzere bir arada oldukları organizasyondur.
H. Hiç kimse bilimi tanımlayamaz.

Yukarıda size uygun bir seçenek yoksa, lütfen bu konudaki görüşlerinizi aşağıdaki boşluğa yazınız

……
……
……
……
……

Bilimin tanımıyla ilgili olan Anketin 1. Sorusunda "C" seçeneği "gerçekçi"; "A,B,D,F,G" seçenekleri "kabul edilebilir" , "E, H" seçenekleri "yetersiz" olarak kodlanmış ve buna göre puanlanmıştır. Bu soru "C" seçeneğini işaretleyenler için 3 puan,"A,B,D,F,G" seçeneklerini işaretleyenler 2 puan, "E,H" seçeneklerini işaretleyenler için ise 1 puan olarak toplam puanlarına katılmıştır.

- Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri cevaplar puan haline dönüştürüldükten sonra öğretmen adaylarının anketten almış oldukları toplam puanları hesaplanmıştır.

- SPSS 16,00 programı kullanılarak sınıf öğretmenliği anabilim dalı 1.ve 4. Sınıf; okul öncesi öğretmenliği anabilim dalı 1. Sınıf ve 4. Sınıf öğretmen adaylarının almış oldukları puanlar üzerinde ilişkisiz örnekler için t-testi uygulanmıştır.

2.BULGULAR

Bilimin Doğası hakkında görüşler anketinden elde edilen puanların sınıf öğretmenliği anabilim dalı 1. sınıf ve 4. sınıflarına göre ilişkisiz t-testi sonuçları tabloda verilmiştir**.**

Tablo 2. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Hakkında Görüş Puanları İlişkisiz T-Testi Sonuçları

Sınıf Öğretmenliği	N	X	S	Sd	t	p
1.Sınıf	40	52,46	3,99	71	,145	,886
4. Sınıf	33	52,33	3,82			

Sınıf öğretmenliği anabilim dalı 1.sınıf ve 4. Sınıf Öğretmen adayları Bilimin Doğası hakkında görüşleri tablosu incelendiğinde Sınıf öğretmenliği anabilim dalı 1.sınıf öğretmen adayının bilimin doğası hakkında görüş anketi puanı ortalaması 52,46 iken; 4. Sınıf öğretmen adayının puan ortalaması 52,33 dür. P= .886 değeri .05 manidarlık düzeyinde anlamlı değildir (p>.05).

Sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretim programı öğretmen adaylarının bilim doğası hakkındaki görüşleri yönünden bir etki göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenliği anabilim dalı 1. Sınıf ve 4. Sınıf öğretmen adaylarının ilişkisiz t-testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Hakkında Görüş Puanları İlişkisiz T-Testi Sonuçları

Okul Öncesi Öğretmenliği	N	X	S	Sd	t	p
1.Sınıf	32	52,56	4,63	77	,803	,424
4. Sınıf	47	51,79	3,80			

Okul öncesi öğretmenliği anabilim dalı 1. Sınıf ve 4. Sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkında görüşler anketinden almış oldukları puanlara ait bağımsız t-testi sonuçları incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalı 1. Sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkında görüş anketi ortalama puanı 52,56 iken; 4.sınıf öğretmen adaylarının puan ortalaması 51,79 dur. P= .424 değeri .05 manidarlık düzeyinde anlamlı değildir (p>.05).

Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalı öğretim programı, öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkında görüşleri yönünden bir etki göstermemektedir.

4.TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenliği ve Okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarından mezun olacak olan öğretmen adayları okul öncesi kurumlarda ve ilköğretim kurumlarında görev alacaklardır Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirebilmeleri için fen ve teknoloji okuryazarlığının boyutlarından olan bilimin doğası hakkında daha yeterli bilgiye, doğru görüşlere sahip olmaları gerekir. Öğretmen adayları lisans öğrenimleri boyunca seçmeli veya zorunlu olarak fen eğitimiyle ilgiyle dersler almaktadırlar ancak; fen ve teknoloji okuryazarlığının bir boyutu da olan bilimin doğası konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. İlköğretim bölümü sınıf öğretmenliği Anabilim dalı ve okul öncesi öğretmenliği Anabilim dallarının öğretim programlarında bilimin doğasının öğretimi için Bilim doğası ve tarihi dersleri programa dahil edilebilir.

Sınıf öğretmenliği ana bilim dalı öğretim programında öğretmen adaylarının almış oldukları Fen ve Teknoloji Laboratuvar uygulamaları I ve II, Çevre eğitimi, Bilimsel araştırma yöntemleri, Fen ve teknoloji öğretimi I ve II dersleri ile okulöncesi öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının almış oldukları; Fen eğitimi, bilimsel araştırma yöntemleri gibi derslerin Bilimin doğası konusundaki kazanımları kazandıracak şekilde zenginleştirilebilir.

KAYNAKLAR

Abd-El-Khalıck, F. and Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature. International Journal of Science Education. 22 (7), 665–701.

Aikenhead, Glen. S., A.G.. Ryan. (1992). The development of a new instrument: "Views on science-technology-society" (VOSTS). Science Education, 76(5): 477–491.

Ayvacı, Ş. (2007). Bilimin doğasının sınıf öğretmeni adaylarına kütle çekim konusu içerisinde farklı yaklaşımlarla öğretilmesine yönelik bir çalışma. (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Üniversitesi, Trabzon.

Balcı, A., (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma.* ANKARA: PegemA.

Bell, R. L. (2008). *Teaching the Nature of Science through Process Skills.* Boston: Allyn and Bacon.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: PegemA.

Demir, Ö. (2007). *Bilim Felsefesi* (3. Baskı). Ankara: Vadi Yayınları.

Doğan Bora, N. (2005). *Türkiyedeki ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası hakkında görüşlerinin araştırılması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gess-Newsome, J. (2002). The use and impact of explicit instruction about the nature of science and science inquiry in an elementary science methods course. *Science & Education***.** 11, 55–67.

Karasar, N. (1994), *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık LTD.

Lederman, N. G. (2007). Nature of Science: Past, Present, and Future. In S. K. Abell and N. G. Lederman (Eds.), Handbook of Research on Science Education. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Lucas, Keith. B., W.M. ROTH. (1996). *The nature of scientific knowledge and student learning: two longitudinal case studies. Research in Science Education*, 74, 225–239.

Mccomes, W. F. (2000). *The Principal Elements of the Nature of Science. Dispelling the Myths. In W. F. McComas (Ed.), The Nature of Science in Science Education.* Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

MEB. (2005). *İlkögretim 6. ve 7. ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Ögretim Programları*. Ankara: Milli Egitim Bakanlıgı Talim ve Terbiye Kurulu Baskanlığı.

National Research Council (NRC), (1996). National science education standards. Washington, DC: National Academy Pres.

Taşar, M. F. (2003). Teaching history and the nature of sin Science teacher education programs. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 30–42.

BİLİMSEL TARTIŞMA (ARGÜMANTASYON) ODAKLI FEN EĞİTİMİ

Gülşah ULUAY[a],

[a]Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, 37100 Kastamonu,

gulsahuluay@yahoo.com

Abdullah AYDIN[b]

[b]Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, 37200 Kastamonu,
aaydin@kastamonu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, argümantasyon (bilimsel tartışma) yöntemine dayalı öğrenmenin, öğrencilerin akademik başarılarına etkileri araştırılmıştır. Çalışma, 2011–2012 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Kastamonu il merkezinde bulunan Ali Fuat Darende İlköğretim Okulu'nda 7-A ve 7-B şubelerinde öğrenim gören 78 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmanın uygulandığı sınıflardaki öğrencileri değiştirme imkânı söz konusu olmadığından şubelerden biri kontrol grubu, diğeri ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu için 39 öğrenciden oluşan 7-A şubesi, kontrol grubu için ise 39 öğrenciden oluşan 7-B şubesi seçilmiştir. 4 hafta süren çalışmada ders sunumları; deney grubunda bilimsel tartışma yöntemi ile yapılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemlerine göre yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon, Fen Eğitimi, Toulmin Argüman Modeli, Akademik Başarı, Kuvvet ve Hareket

ABSTRACT

In this study, the effects of learning, based on argumentation (scientific discussion) method, on the academical achievements of students were investigated. This study was carried out with 78 students from 7-A and 7-B classes in Ali Fuat Darende Elementary School in Kastamonu centre in 2011 and 2012 academic year during the fall term. Because it wasn't possible to change students who are in the application classes. One of the classes was designated as an experimental group (7-A) and the other one was designated as a control group (7-B) for the research. The study continued during 4 weeks; lesson presentations were made by argumentation method in experimental group and traditional teaching methods were used in control group. According to the research results, it was seen that the experimantal group students were much more successful than the control group students.

Keywords: Argumentation, Science Education, Toulmin's Argument Model, Academic Success, Force and Motion

1.GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, yeryüzünde yeniçağların başlangıcına neden olmuştur. Bu yüzden bilimsel etkinlikler günümüzdeki en önemli faaliyetler arasında yer almaktadır. Bilimsel

etkinlikler uygarlığın tarihi ile başlar (Yıldırım, 2008, s.17). Bilim tarihi araştırıldığında Antik Yunan'da bilimin meraktan doğduğu söylenebilir. İlk kez Yunan uygarlığında doğayı katıksız bir bilgi tutkusu ile anlamak isteyen kişilere rastlanmaktadır. Evreni anlamak ihtiyacı Yunan düşüncesinin belirgin özelliğidir (Yıldırım, 2008, s.21). Antik Yunan döneminde evreni anlayabilmek için pek çok bilim insanı gözlem yapmış ve her biri farklı fikirler beyan etmiştir. Thales, Anaximenes, Anaximander, Democritus, Platon, Aristoteles gibi değerli bilim insanları bu konuda tartışmışlardır. Bu süreç M.Ö. 550 yıllarına kadar uzanmaktadır.

Bu bilimsel etkinlikler ve daha niceleri incelendiğinde bilimde tartışmanın çok uzun bir sürece dayandığı görülmektedir. Tartışmanın kökleri 4000 yıl öncesine kadar izlenebilmektedir (Freely & Steinberg, 2000). Bu dönemlerde bile, insanoğlu bilginin en doğrusunu bulabilmek için tartışmaya yönelmiş ve bilimsel bilgiyi sorgulayarak söz konusu teorilerin arasından çürütemediklerini doğru olarak kabul etmişlerdir.

Her ne kadar günümüzde bilimi yakın geçmişe ait bir buluş olarak düşünsek de, bilimin yazının bulunmasından daha önce ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu uzun süre zarfında bilime bir sürü tanımlama yapılmıştır. Francis Bacon ve Descartes bilimi önermelerden meydana gelen ve en üst noktasında genel ilkeleri barındıran bir piramit olduğunu savunurken, Albert Einstein (1940), bilimi, her türlü düzenden yoksun duyu verileri ile düzenli düşünceler arasında uygunluk sağlama çabası olarak tanımlamaktadır.

Bilim ve teknolojide meydana gelen değişim, öğretim alanını da etkilemektedir. Bu değişim öğretim alanında yeni yöntem ve tekniklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bilgi toplumu insanından girişimci, yaratıcı, esnek, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgi teknolojilerini tanıyıp kullanabilen, bildikleri ile öğrenme yaşantılarının arasından doğrusal ilişkiler kurarak yeni bilgiler üretebilen, sorumluluklarının farkında, kendini sürekli geliştirme gücüne ve yeterliliğine sahip, takım ruhu kazanmış olması beklenmektedir (Uluğ, 1999). Bu beklentileri karşılamak içinde her zaman var olan öğretim yöntemlerinin daha iyisinin arayışında olunması kaçınılamaz bir gerçektir.

Fen bilimleri, insanların maddesel çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği teknolojik bilgileri kapsayan akademik disiplinler grubuna denir. Gözlem ve deneye dayanan çalışmalarla elde edilen sistematik bilgilerdir (Oxforf Dictionary of English, 2003). Fene yabancı bir kişi, feni; bilimsel bilginin temeli olarak tanımlarken, bir bilim insanı; hipotezlerin test edildiği bir grup prosedür olarak, bir felsefeci ise; bildiğimiz bir takım olguların, olayların doğruluğunu sorgulamak olarak ifade edebilir (Kanlı, 2007). Fen'in tanımı temelde şu cümlelerle özetlenebilir (Chiapetta & Koballa, 2002:4):

- Doğayı keşfetmek
- Gerçeklerden teoriler oluşturmak
- Bir keşif metodu
- Organize bir bilgi bütünü
- Problem Çözme
- Bir keşif/bulma süreci
- Akıl yürütme
- Evrenle ilgili bir araştırma

• Gerçeği aramak

• Gerçekleri gözlemlemek ve tanımlamak.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde okullardaki fen ve teknoloji derslerinde karşılaşılan en büyük problemlerden bir tanesi; öğrencilerin konuyla ilgili yapılan öğretmen açıklamalarını sorgulamadan ve tartışmadan kabul etmeleridir. Bilimsel bilgi okullarda deneysel ve değiştirilemez gerçekler olarak öğretilmektedir (Schwab, 1962 s.24). Bu yüzden öğrenciler, bilimsel bilgilerin değişmesiyle bilimin evrimsel ve devrimsel gelişme ile ilerlediğini düşünmeksizin, bilimsel bilgilerin hiçbir zaman değişmediği yönünde yanlış bir görüşe sahip olmaktadırlar.

Fen ve teknoloji derslerinde, öğretmenin açıklamaları bu şekilde net ve değiştirilemez bir biçimde yapması başka bir probleme daha neden olmaktadır. Özellikle, geleneksel öğretim yaklaşımının hâkim olduğu fen sınıflarında, öğretmenin bilgiyi sorgusuz ve itirazsız bir şekilde vermesi, bilginin yapılanma sürecinde öğrenciye bilgiye anlam kazandırma fırsatı bırakmaz (Claxton, 1991). Öğrenci, kendisine sunulan bilgiyi düşünmeden ve yorumlamadan dinler. Bu yüzden, ezbere dayalı bir öğrenme gerçekleşir ve kalıcı bir öğrenme söz konusu değildir. Oysaki akılda tutma, anlama ve bilginin aktif kullanımı sadece öğrencilerin neyi öğrendiklerini aktif olarak düşündüklerinde oluşmaktadır (Zohar & Nemet, 2002).

Yapılan çalışmalar argümantasyon sürecinde birçok farklı bakış açısının sorgulanarak değerlendirilmesinin öğrencilerin fen kavramları ile ilgili yanlış anlayışlarını değiştirmelerine ve anlamlı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabileceğini göstermiştir (Alexopoulou & Driver, 1996; Bell & Linn, 2000; Yeşiloğlu, 2007; Tümay & Köseoğlu, 2011). Son yıllarda, artan sayıdaki çalışmalar bilim öğrenme bağlamında argümantasyon yönteminin analiz edilmesine odaklanmıştır (Driver et al., 2000; Jiménez-Aleixandre et al., 2000; Kelly & Takao, 2002; Zohar & Nemet, 2002). Bu çalışmalar birbirleriyle bağlantılı olan iki temel öğenin altını çizmektedir. Bunlardan birincisi, bilimsel bilginin inşasında tartışmanın önemine dikkat çeken bilimsel araştırmalarla (Knorr-Cetina, 1999; Latour & Woolgar, 1986) ve eğitimdeki sonuçlarıyla bağlantılıdır (Boulter & Gilbert, 1995; Erduran et al., 2004; Pontecorvo, 1987). İkinci temel öğe, öğrenmede ve düşünme metotlarında sosyal etkileşimin rolünü gösteren sosyokültürel perspektiftir (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991) ve sosyal bakımdan insanları birbirine yaklaştıran aktivitelerden ortaya çıkan yüksek düşünme metotlarını göstermektedir (Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007).

1.2. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım, öğretmenin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu ve öğrencinin bu süreçte pasif bir dinleyici rolüne sahip olduğu yaklaşımdır. Geleneksel öğretim yönteminde, genellikle düz anlatım tekniğine bağlı ders işlenmektedir. Düz anlatım yönteminde öğretmen, bilgileri pasif bir şekilde dinleyici durumunda olan öğrenciye otokratik bir şekilde iletmektedir (Küçükahmet, 1983, s. 37). Geleneksel yaklaşımda düz anlatım metodunun yanı sıra soru-cevap, problem çözme, gösteri, grup tartışması gibi teknikleri de içermektedir.

Geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı sınıflarda, öğretilen bilgilerin kalıcı olmaması, bilgilerin sadece sınav için ezberlenip sonra unutulması, bilgilerin öğrenciler tarafından eksik ya da yanlış anlaşılması, öğrenilen bilgi ve becerilerin günlük yaşamda kullanılamaması, öğrencilerin

kendilerini yeteri kadar ifade edememesi ve özgüven eksikliği yaşaması gibi sorunlarla karşılaşılmaktadır (Coşkun, 2004).

1.3. Bilimsel Tartışma (Argümantasyon) Metodu

Literatürde bilimsel tartışmanın açıklanmasında farklı tanımlara rastlanmaktadır. Örneğin; Van Eemeren (1995)' e göre, bilimsel tartışma bir fikri çürütme veya doğrulamanın sözel aktivitesini sunan, dinleyicinin doğrudan onayını almayı içeren sosyal, entelektüel bir etkinliktir. Kuhn (1992)' a göre ise bilimsel tartışma, bilimsel bir konu hakkında düşünceler ileri sürme, destekleme, eleştirme değerlendirme ve arıtma sürecidir. Ayrıca, argümantasyon, dinleyiciler için ve bunun yanı sıra çıkarsamalı doğruluğun sağlanması için ölçütlerinin nitelikleri sağlamlık, mantıklılık ve inandırıcılık olan ikna etme sanatı (Chinn & Anderson, 1998; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969) olarak da tanımlanmıştır. Toulmin (1958)' e göre ise argümantasyon, gerekçeler ortaya koyarak iddiaların veriler ile desteklenip geçerlenmesi süreci olarak görülebilir.

Fen sınıflarında argümantasyon metodunun sunduğu faydalar ve potansiyel katkılar mevcuttur. Bunlardan bazıları; öğrencileri derse katılarak konuşmaya istekli hale getirme ve bu konuda yeterli düzeye ulaştırma, öğrencilerde fen okur-yazarlık başarısını sağlama, öğrenenlerde bilginin doğruluğunu anlama konusunda epistemik ölçütlerin gelişmesini sağlama, konu ile bağlantısı olan teorilerin seçimini ya da mantıklı dayanakları olan kanıtların belirlenebilmesini geliştirme, uzman performanslarının analiz edilmesiyle bilişsel sürece erişim imkânı sunma ve modelleme imkânı verme şeklinde sıralanabilir (Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007).

1.4. Bilimsel Tartışma Teknikleri

Öğrencilerin tartışmalarını sağlamak için ders esnasında sınıf içi aktiviteler oluşturulmalıdır. Çünkü bir bilimsel tartışmanın başlayabilmesi için veri ya da kaynağa ihtiyaç vardır (Koslowski, 1996). İleri sürülen bu veri ya da kaynaklar aracılığıyla, tartışma ortamı oluşturulur ve bir argümanın başlaması sağlanır. Sınıflarda bunu gerçekleştirebilmek için bilimsel tartışma tekniklerine göre hazırlanan ders materyalleri kullanılmaktadır. Bu teknikler şu şekilde açıklanabilir:

1.4.1. İfadeler Tablosu

Bu tekniğe göre, öğrencilere seçilen fen konusu ile ilgili ifadeleri barındıran bir tablo verilir. Öğrencilerden bu ifadelere katılıp katılmadıklarını söylemeleri ve sebeplerini belirterek destekledikleri ifadeler için tartışmaları istenir (Gilbert & Watts, 1983; Osborne et al., 2004).

1.4.2. Öğrenci Fikirleri Odaklı Kavram Haritası

Bu tekniğe göre, seçilen bir fen konusu ile ilgili literatür araştırması yapılarak, tespit edilen öğrenci kavramlarının bulunduğu bir kavram haritası yapılarak öğrencilere verilir. Öğrencilerden verilen bu kavram haritasındaki kavramların ve kavramlar arasında yer alan bağlantıların bilimsel olarak doğru mu yoksa yanlış mı olduklarını sebeplerini belirterek desteklemeleri ve tartışmaları istenir. Bu teknik, kavram haritası uygulamalarının farklı bir uyarlamasıdır (Osborne, 1997).

1.4.3. Öğrenciler Tarafından Yapılan Bir Deneyin Raporu

Bu tekniğe göre, her bir öğrenciye başka bir öğrencinin yapmış olduğu bir deneyin kayıtları ve sonuçları verilir. Deney raporunda bilgi eksiklikleri ve düzeltilmesi gereken kısımlar vardır. Bunlar kasıtlı olarak yapılmıştır, böylece öğrenciler rapora itiraz etmeye yönlendirilmiş olur. Öğrencilerden

deneyin raporu hakkında ne düşündüklerini söylemeleri, deneyi ve sonuçlarını geliştirmeleri ya da bunların nasıl düzeltilebileceği konusundaki fikirlerini belirtmeleri istenir (Goldsworthy et al., 2000).

1.4.4. Karikatürlerle Yarışan Teoriler

Bu tekniğe göre, karikatür biçiminde hazırlanmış iki ya da daha fazla yarışan teori öğrencilere verilir. Daha sonra, bu teorilerin arasından hangisini doğru olarak seçtiklerini açıklamalarını ve bu teoriyi seçme nedenlerini ileri sürerek tartışmaları istenir (Keogh & Naylor, 1999; Naylor & Keogh, 2000).

1.4.5. Hikâyelerle Yarışan Teoriler

Bu teknikte ise, yarışan teoriler öğrencilere gazetede yer alan bir hikâye biçiminde verilir. Öğrencilerden bu teoriler arasından destekleyecekleri teoriyi seçmeleri, bu teoriyi neden doğru bulduklarını belirtmeleri ve savundukları teori için kanıt sunmaları istenir.

1.4.6. Fikir ve Kanıtlarla Yarışan Teoriler

Öğrencilere, ilk önce bir fiziksel olgu açıklanır ve ardından bu olgu ile ilgili iki ya da daha fazla yarışan teori verilir. Kanıt olarak sunulan ifadeler teorilerden birini, diğerini ya da her ikisini destekleyebilir ya da teorilerden hiçbirini desteklemez. Öğrencilerden bu kanıtları incelemeleri ve kanıtların teori üzerindeki etkisi ve önemini düşünmeleri istenir. Sonuç olarak öğrenciler, hangi kanıtların hangi teorileri destekledikleri ya da desteklemediklerini tartışırlar (Solomon, 1991; Solomon et al., 1992).

1.4.7. Bir Argüman Oluşturma

Öğrencilere, gece ve gündüz oluşumunun dünyanın kendi ekseni etrafında dönmesiyle meydana gelmesi gibi bir fiziksel olgu tanıtılır. Bu fiziksel olgu hakkında açıklama yapan veri ifadeleri de sunulur. Daha sonra, öğrencilerden bu ifadelerin arasından söz konusu olguyu hangisinin açıkladığını belirtmeleri ve düşüncelerinin sebeplerini tartışmaları istenir (Garratt et al., 1999).

1.4.8. Tahmin Et – Gözle – Açıkla

Bu teknikte, öğrencilere bir olay gösterilmeden sadece tanıtılır ve öğrencilerden olayın sonucunda ne olacağını tahmin etmeleri ve bu tahminleri sebepleriyle birlikte tartışmaları istenir. Ardından, olay öğrencilere gösterilir ve öğrencilerden önceki tahminleriyle sonraki gözlemlerini karşılaştırmaları istenir. Öğrencilerin ilk aşamada yaptıkları tahminleri, olayın sonucundan farklı ise; öğrencilerden başlangıçtaki fikirlerini tekrar düşünmeleri ve sonucun neden farklı olduğunu tespit etmeye çalışmaları ve bunu tartışmaları istenir. Tartışma esnasında, tahminlerini destekleyici kanıtları da öne sürmeleri talep edilir. Bu teknik, White & Gunstone (1992)'a ait çalışmalar öncülüğünde tasarlanmıştır.

1.4.9. Deney Tasarlama

Bu tekniğe göre, küçük gruplar şeklinde çalışacak öğrencilere bir hipotez sunulur ve öğrencilerden bu hipotezi test etmeleri için bir deney dizayn etmeleri istenir. Gruplar deneylerini tasarlarken, hata paylarını en düşüğe indirmek için tüm ayrıntıları göz önünde bulundurmalı ve analizlerin güvenilirliği için sadece araştırılması gereken değişkenleri belirlemekle kalmayıp, bu değişkenleri hangi uygulamalarla, hangi sıra ile ve hangi sıklıklarda ölçmeleri gerektiğini de tespit etmelidirler. Gruplardan, deney dizaynlarını tamamladıktan sonra oluşturdukları planlara göre tartışmaları ve birbirlerine yeni fikirler vermeleri istenir.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, bilimsel tartışma (argümantasyon) yöntemi ile fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarına etkisini araştırmaktır. Bu amaçla, ilköğretim 7. sınıf "Kuvvet ve Hareket" ünitesi seçilmiştir.

Bu çalışmanın temel amaçları ise; öğrenci başarısını artırmak, varsa bilim ve bilimsel bilgi ile ilgili yanlış kabullenmelerin düzeltilmesini sağlamak, bilimsel tartışma odaklı fen öğretiminin grup çalışmalarına etkisini incelemek ve argümantasyon odaklı hazırlanan ders materyalleri kullanılarak öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, öğrencilerin bilime ve bilimsel gerçeklere sorgulayıcı bir şekilde yaklaşmalarını sağlamaktır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örneklemi, kullanılan veri toplama araçlarının hazırlanması ve uygulanması, verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmış ve ön test-son test dizaynından yararlanılmıştır. Kontrol grubunda geleneksel öğretim metodu kullanılırken, deney grubunda bilimsel tartışma (argümantasyon) metodu kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2011–2012 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Kastamonu il merkezinde bulunan, Ali Fuat Darende İlköğretim Okulunun 7. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise, bu okulun 7-A ve 7-B şubelerinde öğrenim gören 78 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçmede kolay ulaşılabilir örneklem metodu kullanılmıştır. Çalışmanın uygulandığı sınıflardaki öğrencileri değiştirme imkânı söz konusu olmadığından 7-A şubesi deney grubu, 7-B şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada "Kuvvet ve Hareket" ünitesi müfredata uygun bir biçimde, üniteye ait kazanımlar da göz önünde bulundurularak programda belirtilen alt başlıklara göre hazırlanan bilimsel tartışma yöntemine uygun olarak hazırlanmış ders materyalleriyle işlendi. Tüm alt başlıklarla ilgili SBS, DPY ve OKS sınavlarında çıkmış sorulardan oluşan bir test hazırlandı. Seçilen bu test soruları için uzman görüşleri alındı ve bu görüşler doğrultusunda sorular tekrar incelenerek 24 soruluk bir test oluşturuldu. Bu testin güvenilirliği 0,80 olarak tespit edildi.

24 soruluk başarı testi, çalışmaya katılan öğrencilerin fen ve teknoloji dersi ön bilgilerini ölçmek için, uygulama başlamadan önce hem deney hem de kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine, ders işlemeye başlamadan önce araştırmacı tarafından bilimsel tartışma (argümantasyon) yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir. 4 haftalık bir uygulama sonucunda yine her iki gruba aynı test son test olarak uygulanmış ve gruplar arasındaki anlamlılığa bakılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, "Kuvvet ve Hareket" ünitesi alt başlıklarının ve içeriklerinin tamamı ile ilgili olarak hazırlanan başarı testi, ön test olarak deney grubuna ve kontrol grubuna uygulandı. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilerek iki grubun ön test puanları arasındaki anlamlılık durumu incelendi. Deney grubuna 4 hafta süren uygulama sonrasında, aynı başarı testi son test olarak her iki gruba da tekrar uygulandı ve yine veriler t-testi ile analiz edilerek gruplar arasındaki son test başarı puanları arasındaki anlamlılık incelenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizinden elde edilen istatistiksel sonuçlar, tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilere Uygulanan Başarı Ön Testinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	*N*	$\overline{X}$	*SS*	*t*	*p*
Deney grubu ön test	39	11,33	2,976	1,554	,124
Kontrol grubu ön test	39	10.28	2,999		

Deney ve kontrol gruplarına başarı ön testi bağımsız gruplar t-testi (independet simple t-testi) uygulandı ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir. Bu verilere göre (p>,05) gruplar arasında istatistik olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, deneysel çalışma yapılan grup ile kontrol grupları arasında uygulama öncesi kuvvet ve hareket ünitesine ait ön bilgilerin denk olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Başarı Son Testinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	*N*	$\overline{X}$	*SS*	*t*	*p*
Deney grubu son test	39	18,44	2,100	10,636	,000
Kontrol grubu son test	39	11,67	3,374		

N: eleman sayısı; $\overline{X}$ ***:*** aritmetik ortalama; ***SS:*** standart sapma; ***t:*** t-testi için t değeri; ***p:*** önem değeri (anlamlılık düzeyi).

Tablo 2'de uygulama sonrası deney ve kontrol grubu başarı düzeylerini tespit etmek için uygulanmış t-testi sonuçları yer almaktadır. Başarı testi t-testi sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca anlamlılık katsayısı (p<,05) dikkate alındığında, iki grup arasında uygulama sonrası başarı durumlarında anlamlı bir farklılığın olduğu istatistiksel sonuçlarla ortaya konulmuştur.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinde bilimsel tartışma (argümantasyon) yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında ön bilgi seviyesi bakımından, uygulanan başarı ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, yani uygulama öncesi her iki grubun bir birine denk olduğu görülmüştür.

İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinde bilimsel tartışma (argümantasyon) yöntemi ile ders işleyen öğrencilerin başarıları, geleneksel yöntemle ders işleyen öğrencilerin başarılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Yeşiloğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçla uyumludur. Bu çalışmada Yeşiloğlu; gazlar konusunun lise öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimini araştırmış ve araştırma sonucu bu yöntemle gazlar konusunu öğrenen deney grubundaki öğrencilerin başarıları, geleneksel yöntemle öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

6. ÖNERİLER

1. Ülkemizde birçok okulda geleneksel yaklaşım kullanılmaktadır. Ancak alışılagelmiş yöntemlerin yerine yeni yöntem ve teknikler de uygulanmalıdır. Bunlardan biri de bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntemdir. Bu yöntemi tanıtıcı ve kullanmayı önerici hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

2. Araştırmada, deney grubunda kullanılan bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem öğrencilerin alışık olmamasından ve bu teknikle ilk kez karşılaştıklarından, hazırlık çalışmaları yapılmalıdır.

3. Bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntemin kullanılacağı çalışmalarda, çalışma ortamının ya da sınıf ortamının bu tekniğin özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Uygun olmayan ortamlar, çalışmanın belirlenen hedeflere ulaşmasında başka problemlerle karşılaşılabilir.

4. Bu araştırmada, bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem fen ve teknoloji dersinde uygulanmıştır. Diğer derslerde de bu yönteme yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Alexopoulou, E. & Driver, R. (1996). Small-Group Discussion in Physics: Peer Interaction Modes in Pairs and Fours. Journal of Research in Science Teaching, 33(10), 1099-1114.

Bell, P. & Linn, M. C. (2000). Scientific Arguments as Learning Artifacts: Designing for Learning From The Web With KIE. International Journal of Science Education, 22(8), 797-817.

Boulter, C. & Gilbert, J. (1995). Argument and Science Education. In: P. J. M. Costello & S. Mitchell (Eds.), Competing and Consensual Voices: The Teory and Practise of Argumentation. (pp. 84-98). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Chinn, C. A. & Anderson, R. C. (1998). The Structure of Discussion That Promote Reasoning. Teachers College Record, 100, 315-368.

Chiappeta, E. L. & Koballa, T. R. (2002). Science Instruction in The Middle and Secondary Schools.

Claxton, G. (1991). Educating The Inquiring Mind: The Challenge for School Science. London: Harvester Wheatsheaf.

Coşkun, M. 2004. Coğrafya Öğretiminde Kubaşık (İşbirliğiyle) Öğrenme. Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 12, No: 1, 235–244.

Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing The Norms of Scientific Argumentation in Classrooms. Science Education, 84(3), 287-312.

Erduran, S. & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2007) (eds.). Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research. Springer Science and Business Media B. V.

Erduran, S., Simon, S. & Osborne, J. (2004). TAPping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Education, 88(6), 915-933.

Freely, A. J. & David L. Steinberg (2000). Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making (10th Ed.), CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Garratt, J., Overton, T. & Threlfall, T. (1999). A question Of Chemistry: Creative Problems For Critical Thinkers. Harlow, UK: Pearson.

Gilbert, J. K. & Watts, D. M. (1983). Concepts, Misconceptions and Alternative Conceptions: Changing Perspective in Science Education. Studies in Science Education, 10, 61–98.

Goldsworthy, A., Watson, R. & Wood-Robinson, V. (2000). Developing Understanding In Scientific Enquiry. Hatfield, UK: Association for Science Education.

Jiménez-Aleixandre, M. P., Bugallo Rodriguez, A. & Duschl, R. A. (2000). "Doing The Lesson" or "Doing Science": Argument in High School Genetics. Science Education, 84(6), 757-792.

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.

Kelly, G. J. & Takao, A. (2002). Epistemic Levels in Argument: An Analysis of University Oceanography Students' Use of Evidence in Writing. Science Education, 86(3), 314-342.

Keogh, B. & Naylor, S. (1999). Concept Cartoons, Teaching and Learning in Science: An Evaluation. International Journal of Science Education, 21, 431–446.

Knorr – Cetina, K. (1999). Epistemic Cultures: How The Sciences Make Knowledge. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Koslowski, B. (1996). Theory and Evidence: The Development of Scientific Reasoning. Cambridge, MA: MIT Press.

Küçükahmet, L (1983). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1983.

Kuhn, D. (1992). Thinking as Argument. Harvard Educational Review, 62, 155–178.

Latour, B. & Woolgar, S. (1986). Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts. Princeton, NS: Princeton University Press.

Naylor, S. & Keogh, B. (2000). Concept Cartoons In Education. Sandbach, UK: Millgate House Publishers.

Osborne, J. F. (1997). Practical Alternatives. School Science Review, 78, 61–66.

Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004a). Enhancing The Quality of Argument in School Science. Journal of Research in Science Teaching, 41(10), 994-1020.

Oxford Dictionary of English 2e (2003), Oxford University Press.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (eds.) (1969). The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation (2nd ed. Original Work Published in 1958 ed.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Pontecorvo, C. (1987). Discussing for Reasoning: The Role of Argument in Knowledge Construction. In E. De Corte, H. Lodewiijks, R. Parmentier & R. Span (Eds.), Learning and Instruction: Vol.1, European Research in an International Context (pp. 239-250). Oxford: Pergamon Press and Leuven University Press.

Schwab, J. J. (1962). The Teaching of Science as Enquiry. MA: Harvard University Press, Cambridge.

Solomon, J. (1991). Exploring The Nature Of Science: Key Stage 3. Glasgow, UK: Blackie.

Solomon, J., Duveen, J., & Scott, L. (1992). Exploring The Nature Of Science: Key Stage 4. Hatfield, Uk: Association For Science Education.

Toulmin, S. E. (1958). The Uses of Argument. Cambridge: Cambridge University Press.

Tümay, H. & Köseoğlu, F. (2011). Kimya Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Odaklı Öğretim Konusunda Anlayışlarının Geliştirilmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi v.8, n.3, ss.105-119, Eylül 2011.

Uluğ, F. (1999). Eğitimde Grup Süreçleri. İmge Kitapevi, Ankara.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Van Eemeren, F. H. (1995). A World of Difference: The Rich State of Argumentation Theory. Informal Logic, 17, 2, 144–158.

Wertsch, J. (1991). Voices of The Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action. Cambridge, MA: Harvard University Press.

White, R. & Gunstone, R. (1992). Probing Understanding. London: Falmer Press.

Yeşiloğlu, S. N. (2007). Gazlar Konusunun Lise Öğrencilerine Bilimsel Tartışma (Argümantasyon) Odaklı Yöntem İle Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, C. (2008). Bilim Tarihi, Remzi Kitabevi A.Ş. Basım Tesisleri, İstanbul.

Zohar, A. & Nemet, F. (2002). Fostering Students' Knowledge and Argumentation Skills Through Dilemmas in Human Genetics, Journal of Research in Science Teaching, 39(1), 35-62.

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK YETERLİK ALGILARI

PRE-SERVİCE BİOLOGY TEACHERS' SELF-EFFİCACY PERCEPTİONS RELATED TO MEASUREMENT AND EVALUATİON PRACTİCES

Osman ÇİMEN a Mehmet YILMAZ a

a Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara

osman.cimen@gmail.com, myilmaz@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı biyoloji öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik algı düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda biyoloji öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik algı düzeyleri cinsiyet, ölçme değerlendirme bilgi düzeyi, ÖSYM sırası, fakülte türe değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma grubu 2011-2012 eğitim döneminde öğrenim gören 55 biyoloji öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algı Öçeği kullanılmıştır. Ölçme ve değerlendirme yeterlik ölçeği 9 madden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 1'den 5'e kadar sınıflandırılmış seçeneklerden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .78,6 olarak tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Veriler ANOVA, t testi ve LSD testi ile çözümlenmiş, betimsel veriler frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda biyoloji öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, ÖSYM tercih sırası ve dershanede çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyi ve öğrenim görülen fakülte türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji Eğitimi, Ölçme Değerlendirme, Yeterlik

ABSTRACT

The aim of the present study is to identify pre-service biology teachers' self-efficacy levels related to measurement and evaluation practices. Under this general framework, pre-service biology teachers' measurement and evaluation self-efficacy levels were analyzed in terms of sex, measurement and evaluation knowledge, ÖSYM rank, and faculty type. The survey model was adopted. The sample comprised 55 pre-service teachers studying at university in the 2011-2012 educational year. Measurement and Evaluation Self-Efficacy Scale devised by the researchers was adopted as data collection instrument. The measurement and evaluation scale comprised 9 items. The items in the scale included options ranking from 1 to 5. The Cronbach's Alpha coefficient of the scale was found to be .78.6. The data collected were analyzed in SPSS. The data were analyzed by means of ANOVA, t-test and LSD test while the descriptive data were displayed in terms of frequency and percentages. At the end of the study, it was determined that pre-service biology teachers measurement and evaluation self-efficacy levels did not differ significantly in terms of sex, ÖSYM preference rank and attending a private course but differed significantly in terms of knowledge level and the faculty type.

Key Words: Biology education, Measurement and Evaluation, Self-Efficacy

1.Giriş

Eğitimde kalitenin artırılmasında nitelikli öğretmenlerin rolü önemlidir. Bu bağlamda "Nitelikli öğretmenin özellikleri neler olmalıdır?" sorusu önem kazanarak öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de araştırmalara konu olmaktadır (Aşıcı ve diğerleri, 2009).

Yeterlik, "Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu" olarak, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri "Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır." Olarak ifade edilmektedir (MEB 2006).

Öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini algılama ve kendilerini yargılama biçimi, meslek yaşamları boyunca etkili öğretim hizmeti vermelerinde ve karşılaştıkları pedagojik zorluklarla baş edebilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları son zamanlarda üzerinde oldukça fazla durulan konulardan biridir ve bunun için "öz-yeterlik inancı ya da öz-yeterlik algısı" kavramları kullanılmaktadır (Özdemir, 2008).

Öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve becerilerle donanmış bir öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini daha iyi kontrol edebilecektir (Özçelik, 1992). Değerlendirmenin asıl amacı öğrencinin eksiklerini ve üstün olduğu yönleri saptamak, kendisinin de görmesine yardımcı olmaktır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencinin çalışmasına/ödevine veya ürününe ilişkin nitel değerlendirmeler yapmalıdır. Öğrenci için değerlendirme sonucunun, bir geçme notundan daha fazla şey ifade edebilmesi için, öğretmenin, öğrencinin başarabildiklerini ve öğrenme eksiklerini tanımlayabilmesi gerekmektedir (Stiggins ve Chappuis, 2005).

Stiggins (2002)'e göre değerlendirmenin öğrenmeye hizmet edebilmesi için başarı hedefleri açıkça ifade edilmelidir. Öğrenme ve öğretme sürecinin en başında, öğrencilere başarı hedefleri ile ilgili bilgiler verilerek bu hedefleri iyice anlamaları sağlanmalıdır. Öğretmenler değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Öğrenciden beklenenler, öğrenci başarısını tam olarak yansıtan değerlendirme etkinliklerine ve puanlama sürecine aktarılmalıdır.

Meslekî açıdan iyi yetisen ögretmenler ögrencileri için olumlu ögrenme kosulları saglayabilirler. Ancak ögretmenler sürekli olarak farklı ögrenci gruplarıyla birlikte olmaktadırlar (Seferoglu, 2004).

Milli Egitim Bakanlıgı'nın (MEB) da 2002 yılında ögretmen yeterlikleri ile ilgili çalısmaları olmus, MEB tarafından saptanan ögretmen yeterlikleri söyle tanımlanmıstır: "Amaca uygun ölçme ve degerlendirme yöntemini belirleme, ögrencinin performans ölçütlerini belirleme, yazılı yoklama yapma, sözlü yoklama yapma, dogru-yanlıs türü test yapma, eslestirme türü test yapma, tamamlama türü test yapma, çoktan seçmeli test yapma, hazırladıgı ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliklerini saptama, ödev ve proje degerlendirme, ögrenci çalısma dosyasını degerlendirme, degerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme, ögrenci velisine geribildirim saglama, mutlak degerlendirme yapma, bagıl degerlendirme yapma, ögrencilerin bagıl degerlendirme sürecine katılımlarını saglama, kendi ögretiminin etkinligini degerlendirme, ögrencilerin kendini degerlendirmesine yardımcı olma, ögrenciye geri bildirim saglama, performans testi yapma, tutum ölçmedir" (MEB, 2002).

Sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biri insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtma kapasitesine sahip olmalarıdır (Senemoğlu, 2004, s. 225). Bandura'ya (1997) göre özyeterlik algısı bireyin bir edimi, bir işi gerçekleştirmede ne derece yeterli olduğuna ilişkin inancı ya da algısıdır. Diğer bir deyişle, özyeterlik algısı bireyin bir işi gerçekleştirmedeki gerçek yeterlik düzeyini yansıtmaktan daha çok, bireyin kendi yeterliklerine ilişkin yargılarını yansıtır.

Öğretmen öz-yeterliği kavramı, öğretmenlerin zor ve motivasyonu düşük öğrenciler de dâhil olmak üzere, öğrencilerin başarısını ve öğrenmelerini sağlayacak yeteneğe sahip olduklarına ilişkin yargılarıdır. Bu yargı, güçlü etkilere sahiptir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Kendinden emin öğretmenler, dersleri öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun duruma getirirler. Bu da öğrencilerin başarı ya da başarısızlığını etkileyen önemli faktörlerdendir (Chambers, Henson ve Sienty, 2001). Ayrıca öğretmenlerin kişisel özellikleri sınıf yönetimini ve disiplini de etkilemektedir (Martin, Yin, Baldwin, 1997).

Düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenler sınıf kontrolünde öğretmen otoritesini kullanır, disiplin kurallarını katı şekilde uygular, öğrencilerle iletişimi belirli sınırlar içerisinde gerçekleştirir. Öğrenme etkinliklerinde başarı düzeyi düşük öğrencileri dikkate almazlar. Öğrenme ortamları öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre değil, öğretmenin isteğine göre düzenlenir (Ashton ve Webb, 1986).

İlgili literatür incelendiğinde biyoloji eğitiminde öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarıyla ilgile çalışmalar bulunmaktadır (Yılmaz ve Çimen, 2008; Savran ve Çakıroğlu, 2001;Yılmaz ve diğerleri, 2006).

Eğitim öğretim sürecinin önemli boyutlarından biri de değerlendirmedir. Öğretmen adaylarının nesnel ve etkili bir şekilde değerlendirme yapabilmeleri için ölçme değerlendirme uygulamaları hakkındaki yeterlik algılarının önemli rolü bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı biyoloji öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik algılarını belirlemektir. Yukarıda bahsedilen genel amaç doğrultusunda çalışmanın alt amaçları biyoloji öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik algı düzeyleri cinsiyet, bölüm tercih sırası, dershanede çalışma durumu, fakülte türü ve ölçme değerlendirme bilgi düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

2.YÖNTEM

Çalışma betimsel bir alan çalışması olup, tarama modeli olarak oluşturulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2011-2012 eğitim döneminde öğrenim gören 55 biyoloji öğretmenliği adayından oluşmaktadır. Öğrencilerden 49'ı kız 6'sı erkek, 27'si biyoloji öğretmenliği son sınıf lisans öğrencisi, 28'i biyoloji öğretmenliği formasyon öğrencisidir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algı Ölçeği kullanılmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçek tek faktörlü olup Cronbach alpha güvenirlik katsayı .78,6 olarak belirlenmiştir. Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Ölçeği 9 madden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 1'den 5'e kadar sınıflandırılmış seçeneklerden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 9 en yüksek puan ise 45'tir.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışma sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Veriler ANOVA, t testi ve LSD testi ile çözümlenmiş, betimsel veriler frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Çalışmada anlamlılık düzeyi olarak 0.05 belirlenmiştir.

3.BULGULAR

Bu bölümde çalışma sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

Tablo1'de biyoloji öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik algı düzeylerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo1 Biyoloji Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algı Puanları

	N	Minimum	Maksimum	X	SS
Ölçme değerlendirme Yeterlik Algı Düzeyi	55	20,00	45,00	32,70	5,02

Tablo 1 incelendiğinde biyoloji öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algı puanlarının X=32,70 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 9, en yüksek puanın 45 olduğun düşünüldüğünde biyoloji öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlilik algı düzeylerinin orta düzey ile yüksek düzey arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2'de biyoloji öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre ölçme değerlendirme yeterlik algı puanlarına ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 2 Biyoloji Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçme Değerlendirme Algı Düzeyleri

cinsiyet	N	X	SS	t	df	p
kız	49	32,93	5,15	0,964	53	0,337
erkek	6	30,83	3,54			

Tablo 2'de kız biyoloji öğretmen adaylarının ortalama ölçme değerlendirme yeterlik puanlarının X=32,3, erkek öğretmen adaylarının ortalama ölçme değerlendirme yeterlik puanlarının X=30,83 olduğu görülmektedir. Kız öğretmen adaylarının ortalama yeterlik algı düzeylerinin betimsel olarak erkeklere göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3'te biyoloji öğretmen adaylarının bölüm tercih sırası değişkenine göre ölçme değerlendirme yeterlik algı puanlarına ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 3 Biyoloji Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçme Değerlendirme Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	X	SS	df	F	p
4 ve 4'ten den küçük	14	32,50	4,36			
5-9	18	33,11	4,96	3	0,074	0,974
10-14	11	32,36	5,23			
15 ve 15'ten büyük	10	33,10	6,48			
Total	53	32,79	5,05			

Tablo 3 incelendiğinde biyoloji öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik algı puanlarının bölüm tercih sırası değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği görülmektedir (p=0,97>0,05).

Tablo 3'te biyoloji öğretmen adaylarının program türü değişkenine göre ölçme değerlendirme yeterlik algı puanlarına ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4 Biyoloji Öğretmen Adaylarının Program Türü Değişkenine Göre Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algı Puanları t- Testi sonuçları yer almaktadır.

Program türü	N	X	SS	t	p
Eğt. Fak. Biyoloji eğt.	26	34,19	5,32	2,150	0,03
Fen fak. Formasyon	28	31,32	4,47		

Tablo 4'te eğitim fakültesi biyoloji öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik algı puanlarının X=34,19, fen edebiyat fakültesi mezunu biyoloji formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları ise X=31,22 olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlik puanlarının istatistiksel olarak daha yüksektir (p=0,03<0,05).

Tablo 5'te biyoloji öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme bilgi düzeyi değişkenine göre ölçme değerlendirme yeterlik algı puanlarına ilişkin ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5 Biyoloji Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algı Puanları

Bilgi düzeyi	N	X	SS	F	P	LSD
Çok düşük	3	29,00	.			Çok düşük-Yüksek
Düşük	6	31,33	3,01			Çok düşük-Çok yüksek
Orta	20	30,05	4,19	4,14	0,00	
Yüksek	14	35,57	5,73			
Çok yüksek	7	36,28	5,05			
Total	48	32,70	5,32			

Tablo 5 incelendiğinde çok düşük bilgi düzeyinde olan biyoloji öğretmen adaylarının yeterlik algı puanlarının en düşük (X=29), çok yüksek bilgi düzeyinde olan öğretmen adaylarının algı puanlarının en yüksek olduğu anlaşılmaktadır (X=36,28). ANOVA sonuçlarına göre çok düşük ve düşük bilgi düzeyine sahip öğretmen adayları ile çok yüksek bilgi düzeyinde bulunan öğretmen adaylarının yeterlik algı puanlarının çok yüksek bilgiye sahip öğretmen adayları lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır (p=0,00,p<0,05).

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışma sonunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir;

Biyoloji öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme öz yeterlik algılarının orta düzey düzey ile yüksek düzey arasında bulunduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İstatistiksel bir farklılık olmasa da kız öğrencilerin öz yeterlik algı puanlarının betimsel olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenim görülen program türünün biyoloji öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme algılarını etkileyen önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesi biyoloji öğretmenliği programı öğrencilerinin ölçme değerlendirme konularında kendileriyle ilgi inançlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışma sonunda elde edilen önemli bir bulgu da bilgi düzeyi algısının ölçme değerlendirme yeterlik algısını etkileyen önemli bir faktör olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Ölçme değerlendirme ile ilgili bilgi düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları olumlu şekilde etkilediği söylenebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir; biyoloji öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme öz yeterlik algılarının orta düzey ile yüksek düzey arasında olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlik programlarında öz yeterlik algı düzeylerini arttırmaya yönelik etkinlikler düzenlenmelidir. Bilgi düzeyi öz yeterlik algısını etkileyen önemli bir faktördür. Bu bağlamda ölçme değerlendirme derslerinin öğretmenlik programlarındaki ağırlığı gözden geçirilmelidir. Eğitim fakültesi biyoloji öğretmenliği öğrencilerinin ölçme değerlendirme öz yeterlik algılarının fen edebiyat formasyon programı öğrencilerine göre daha fazladır. Öz yeterlik algısı düzeyindeki bu farklılık; nedenleri sonuçları irdelenmelidir.

Kaynakça

Ashton, P.T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement.* New York: Longman

Aşıcı, H., Seylim, E., Tezcan, F., Karaca, İ. Ve Aydınlı, R. Öğretmen Yeterlikleri Hakkında Biyoloji Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi. Eğitim Araştırmalar Kongresi.

Chambers, S., Henson, R., Sienty, S. (2001). Personality Types and Teaching Efficacy as Predictors of Classroom Control Orientation in Beginning Teachers.*Annual Meeting Of The Southwest Educatinal Research Association.*

Karasar, N. (1994).*Bilimsel Arastirma Yontemi. Kavramlar, Ilkeler, Teknikler.* Altinci Basim.Ankara: 3A Arastirma Egitim Danismanlik Ltd.

Martin, N. K, Yin, Z., Baldwin, B. (1997). Beliefs Regarding Classroom Management Style. Differences Between Male And Female, Urban And Rural Secondary Level Teachers. *Annual Meeting Of The American Educational Research Association*, Chicago.

MEB (2006). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Ankara.

MEB. (2002). *Ögretmen yeterlikleri.* Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: ÖSYM Yayınları.Stiggins, R. J. and Chappuis, S. (2005) Using Student Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. *Theory Into Practice, 44* (1), 11-18.

Özdemir, S.M.(2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14 (54) (2008), pp. 277–306

Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis! The absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan, 83,* 758–765.

Savran, A., Çakıroglu, J. (2001). Preservice Biology Teachers' Perceived Efficacy Beliefs In Teaching Biology. *Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.

Stiggins, R. ve Chappuis, R. (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. *Theory Into Practice* .44, (1).

Seferoglu, S. S. (2004). Ögretmen yeterlikleri ve mesleki gelisim. *Bilim ve Aklın Aydınlıgında*

Egitim Dergisi, 5 (58). http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/icindekiler.htm internet

adresinden 21. 10. 2006 tarihinde edinilmistir.

Tschannen-Moran, M. and Woolfolk, H. A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construel. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

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

Yılmaz, M. ve Çimen, O. (2008). Biyoloji eğitimi tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin biyoloji öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 20–29.

Yılmaz, M., Gerçek, C., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Hacettepe Üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançlarının incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 278-287.

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA ÇÖZELTİ KONUSUYLA İLGİLİ BAZI KAVRAM YANILGILARININ TESPİTİ VE GİDERİLMESİ

IDENTIFICATION AND ELIMINATION OF SEVERAL MISCONCEPTIONS RELATED TO SOLUTIONS IN TEACHER CANDIDATES

Gamze ARIKIL

Balıkesir Üniversitesi

gtekin@balikesir.edu.tr

Handan ÜREK

Balıkesir Üniversitesi

handanurek@balikesir.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; öğretmen adaylarında çözeltiler konusuyla ilgili bazı kavram yanılgılarının tespiti ve giderilmesidir. Bu amaçla, ilk olarak Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıfta eğitim görmekte olan 60 öğrencide çözeltiler konusuyla ilgili bazı kavram yanılgıları belirlenmiştir. Ardından, bu öğrencilerden Seçmeli II (Fen Bilimlerinde Yanlış Kavramalar) dersini alan 26 öğrenci ile bir dönem boyunca kavramsal değişime dayalı tartışma yöntemiyle dersler işlenmiş ve bu dersi alan öğrencilerde aynı kavram yanılgılarındaki değişim tekrar araştırılmıştır. Ayrıca, aynı sorular, görev yapmakta olan kimya öğretmenlerine de uygulanmış ve öğretmenler ile üniversite öğrencilerinin kavramaları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yanlış kavramalar kapsamında verilen seçmeli ders, üniversite öğrencilerinin kavram yanılgılarını gidermede oldukça etkili olmuştur. Öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde ise görev yapmakta olmalarına rağmen onlarda da kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Öğretmenlerde bulunan kavram yanılgıları, öğrencilerde de yanlış kavramalara sebep olduğundan, öğretmen adaylarının üniversiteden yanlış kavramalarla mezun olmamaları gerekmektedir. Araştırma sonuçları ışığında, kimya kavramlarıyla ilgili seçmeli olarak verilen bu dersin zorunlu ders olarak verilmesi ve benzer bir şekilde fizik ve biyoloji için de genişletilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Kavram yanılgısı, öğretmen adayları, çözelti, çözünürlük.*

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine and eliminate several misconceptions related to solutions in teacher candidates. For this reason, firstly several misconceptions of 60 third and fourth year Elementary Science Teaching students in Necatibey Education Faculty, Balıkesir University related to solutions were determined. Afterwards, Elective II (Misconceptions in Science) course was conducted with 26 students who selected that course during a term with conceptual change discussions and the changes in the misconceptions of the students were investigated. Also, the same test was applied to chemistry teachers who have already been teaching and data was compared with university students.

According to study results, Elective II (Misconceptions in Science) helped to eliminate students' misconceptions. On the other hand, teachers possessed several misconceptions despite the fact that they taught students. Since teachers' misconceptions gave rise to students' misconceptions, teacher candidates should not graduate with misconceptions from university. In the light of the findings of the study, it is recommended that this elective course could be given as a must course and similarly it could be expanded for the topics in physics and biology.

Keywords: *Misconception, teacher candidates, solutions, solubility.*

1. GİRİŞ

Kavram öğretimi, eğitimin temel bir parçasını oluşturmaktadır. Yağbasan ve Gülçiçek'in de ifade ettiği gibi kavramlar, bilgilerin yapı taşlarını; kavramsal ilişkiler de bilimsel ilişkileri oluşturmaktadırlar (2003). Öğrencilerin kavramları zihinlerinde bilimsel bilgiden farklı olarak kendilerine özgü bir şekilde anlamlaştırmaları *kavram yanılgısı* olarak tanımlanmaktadır (Nakiboğlu, 2006:193). Bu nedenle kavram yanılgıları için *çocukların bilimi* (Gilbert, Osborne & Fensham, 1982; akt: Nakiboğlu, 2006: 194) terimi de kullanılmaktadır. Öğretmen, öğretim programı, ders kitabı, günlük konuşma dili gibi farklı etmenler, değişime karşı oldukça dirençli olan kavram yanılgılarına yol açabilmektedir. Kavram yanılgıları konusunda yapılan çalışmaların fazlalığına rağmen, literatürde bulunan araştırmalar, farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerde halen çeşitli kavram yanılgılarının bulunduğunu göstermektedir (Çalık & Ayas, 2005; Demirbaş, Tanrıverdi, Altınışık & Şahintürk, 2011; Kalın & Arıkıl, 2010; Karamustafaoğlu, Ayas & Coştu, 2002; Koray, Akyaz & Köksal, 2007).

Koray, Akyaz ve Köksal lise seviyesindeki öğrencilerin çözünürlük konusuyla ilgili kavram yanılgılarını sınıf düzeyleri ile ilişkilendirerek tespit etmişler ve tespit edilen kavram yanılgılarının sebebi bilimsel bilginin günlük hayatla bağdaştırılamamasına dayandırmıştırlar (2007). Kalın ve Arıkıl, Fen Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin çözeltiler hakkındaki kavramalarını araştırmış ve pek çok kavram yanılgısı tespit etmişlerdir (2010). Bu kavram yanılgılarının sebebi de yeni öğrenilen bilgilerin önceki öğrenmelerle ilişkilendirilememesine bağlanmıştır. Çalık ve Ayas, 7. – 11. sınıf öğrencilerinin çözelti kavramı hakkındaki kavramalarını farklı karışımlar üzerinden inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir (2005). Bu çalışma sonuçları ışığında, kavram yanılgılarının belirlenmesinin yanında bunların giderilmesine yönelik çalışmaların gerekliliği vurgulanmıştır.

Öğrencilerde bulunan kavram yanılgılarını ortadan kaldırmaya yönelik olarak kavram haritaları (Karamustafaoğlu, Ayas & Coştu, 2002), kavram değişim metinleri (Demirbaş, Tanrıverdi, Altınışık & Şahintürk, 2011), işbirlikli öğrenme yöntemi (Taşdemir & Sarıkaya, 2005) gibi farklı yöntemler kullanılarak bunların kavram yanılgılarının giderilmesindeki etkililiği tartışılmaktadır. Karamustafaoğlu, Ayas ve Coştu yaptıkları deneysel çalışma ile ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin çözeltiler konusuyla ilgili kavram yanılgılarını tespit edip kavram haritaları ile gidermişlerdir (2002).

Demirbaş, Tanrıverdi, Altınışık ve Şahintürk; Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin çözeltiler konusuyla ilgili kavram yanılgılarını tespit edip kavramsal değişim metinleri ile giderilebildiğini gösteren bir çalışma yapmışlardır (2011). Taşdemir ve Sarıkaya, işbirlikli öğrenme yönteminin Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin çözeltiler kimyasını kavrama üzerindeki etkililiğini inceleyen bir çalışma yapmışlardır (2005).

Öğrencilerde kavram yanılgısına yol açan bir etmen de öğretmen faktörüdür. Bu nedenle, özellikle, yakın gelecekte öğretmen olarak göreve başlayıp öğrenci yetiştirecek olan öğretmen adaylarının üniversiteden kavram yanılgısına sahip olmadan mezun olmaları gereklidir. Bu düşünüşten yola çıkarak, yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinde çözelti – çözünme konusuyla ilgili bulunan bazı kavram yanılgılarını tespit ederek Seçmeli II (Fen Bilimlerinde Yanlış Kavramalar) dersini alan ve almayan, Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin karşılaştırılması ve aradaki farkın belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çözelti ve çözünme konularına ilişkin bazı kavramaları araştırılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan araştırma soruları şöyledir:

1. Öğrencilerin çözünürlüğün fiziksel ya da kimyasal olması ile ilgili kavramaları nelerdir?

2. Öğrencilerin aşırı doymuş çözelti kavramı ile ilgili kavramaları nelerdir?

3. Öğrencilerin sıcaklıkla gazların çözünürlüğü arasındaki ilişkiyle ilgili kavramaları nelerdir?

Ayrıca, aynı araştırma soruları görev yapmakta olan kimya öğretmenlerine de uygulanarak elde edilen veriler öğretmen adayları ile karşılaştırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1 Örneklem

Yapılan çalışma, 2010–2011 öğretim yılı, bahar yarıyılında Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıfta eğitim görmekte olan 60 öğrenci ve 17 kimya öğretmeni ile yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 26'sı, 8. yarıyılda verilen Seçmeli II dersini almakta, 34'ü ise bu dersi almamaktadır. Dersi, seçmeli ders olarak alan 3. sınıflar bu dersi bir üst dönemden almışlardır. Sınıfın geri kalan kısmı ise seçmeli ders olarak *Çevremizdeki Fizik* dersini almışlardır. Araştırmaya katılan 17 öğretmen ise Balıkesir İli'ndeki çeşitli özel ve devlet kurumlarında kimya öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

2.2 Veri Toplama Aracı

Veri toplamada, araştırmacılar tarafından belirlenen 3 önermeden oluşan bir test kullanılmıştır. Bu önermeler literatür taraması yöntemiyle oluşturulmuştur. Önermelerin üçü de çözünme – çözünürlük kavramlarıyla ilgili olup her biri kavram yanılgısı ifade etmektedir. Bu önermeler şöyledir:

1. Çözünürlük her zaman fizikseldir ( ).
2. Dibinde katısını bulunduran çözeltiler aşırı doymuş çözeltilerdir ( ).
3. Sıcaklık azaldıkça gazların çözünürlüğü her zaman azalır ( ).

Katılımcıların ilk olarak bu önermeleri doğru ya da yanlış olarak belirlemeleri ardından da cevaplarının sebebini açıklamaları istenmiştir.

2.3 Araştırma Yöntemi

Yapılan araştırma ön test – son test modelindedir. Ön test kapsamında, Seçmeli II dersini alan ve almayan 60 öğrencide çözeltiler konusuyla ilgili belirlenen 3 önermede kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Ardından, Seçmeli II (Fen Bilimlerinde Yanlış Kavramalar) dersini alan öğrencilerle bir dönem boyunca kavramsal değişime dayalı tartışma yöntemiyle konular işlenmiştir. Bu yöntem, daha önce Nussbaum ve Novick tarafından gazların tanecikli yapısı konusunda öğrencilerdeki kavram yanılgılarının belirlenip giderilmesinde bir kavramsal değişim stratejisi olarak kullanılmıştır (1982). Bu araştırmacılar, kullandıkları yöntemin temel fen kavramlarının öğretiminde kullanılmasını önermişlerdir. Fen eğitiminde kavramsal değişime dayalı tartışma şu şekilde uygulanmaktadır (online MEB; 2012): İlk olarak öğrencilerin ön kavramlarından haberdar olmaları sağlanır. Daha sonra bu kavram ve hipotezlerini açıklamaları sağlanır. Ardından bu kavramların açıklama olarak kullanılamayacağı durumlarla karşılaştırılır ve çelişki oluşturulur. Bu çelişki durumundan sonra kendilerinin çıkardığı ya da kendilerine sunulan kavramlara göre bilgiler yapılandırılır ve öğrenciler, yeni kavramların eski kavramlardan daha güçlü olduğu kanısına varırlar. Böylelikle zihinsel açıdan güçlenmeleri ve kendilerine duydukları güvenin artması sağlanmış olur.

Bu yöntem kapsamında, dönem başında dersi alan öğrencilere işlenecek konu başlıkları haftalık olarak verilmiş ve öğrencilerden her hafta derslere gelirken o konuyla ilgili kavram öğretimi üzerine yapılmış bir makale okuyarak gelmeleri istenmiştir. Böylelikle, öğrencilerin ön kavramlardan haberdar olmaları sağlanmıştır. Öğrencilere dersin başlangıcında konuyla ilgili açık uçlu sorulardan oluşan bir test verilmiş ve testte verilen önermelerin doğru ya da yanlış olup olmadığını açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerde çelişki durumu oluşturulduktan sonra testin doğru cevapları sunulmuş; her bir soruya verilen doğru ve yanlış cevaplara örnekler okunarak sınıf içerisinde neden bu cevaplar verildiğine dair tartışma yapılmıştır. Böylece öğrencilerin doğru kavramlarla yüzleşmesi sağlanmış ve bilgilerini yapılandırmalarına olanak sağlanmıştır.

Dönem sonunda, son test olarak aynı sorular dersi alan 26 öğrenciye tekrar uygulanmıştır. Ayrıca bu 3 önerme, Balıkesir İli'nde çeşitli eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 17 kimya öğretmenine de uygulanmıştır.

2.4 Veri Analizi

Elde edilen veriler için içerik analizi yapılmış (Yıldırım & Şimşek, 2008: 227) ve bu veriler, *doğru, kavram yanılgısı, kısmi kavram yanılgısı, ilişkilendirilememe* ve *cevapsız* olmak üzere 5 kategoride değerlendirilmiştir. Öğrencilerin başlangıçtaki kavramaları ile Seçmeli II dersini alanların kavramalarındaki değişim karşılaştırılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerden elde edilen veriler sonuçların yorumlanmasında kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerden ilk test kapsamında elde edilen verilerin yüzdelik dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: İlk Testten Elde Edilen Verilerin Dağılımı

Test	Soru No	*Doğru*	*Kısmi Kavram Yanılgısı*	*Kavram Yanılgısı*	*Cevapsız*	*İlişkilendirilememe*
İlk test	**1**	% 46.7	% 8.3	% 26.7	% 16.7	% 1.7
	2	% 45	% 8.3	%31.7	% 13.3	%1.7
	3	%31.7	% 8.3	% 51.67	% 8.3	% 0

Tablo 1'e göre her üç önerme için de öğrencilerde kavram yanılgılarının bulunduğu görülmektedir. Özellikle üçüncü ifade için öğrencilerden elde edilen kavram yanılgılı cevapların, doğru cevaplardan daha fazla olduğu görülmektedir.

Her bir önerme için doğru, kısmi kavram yanılgısı, kavram yanılgısı ve ilişkilendirememe kategorilerine örnek teşkil edecek öğrenci cevapları ise Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2: Her Bir Değerlendirme Kategorisi için Öğrenci Cevaplarına Örnekler

Soru No	Kategori	Örnek Cevap
1	Doğru	• Her zaman fiziksel değildir. Kimyasal tepkimelerde de bir madde başka bir maddede çözünüyor olabilir.
	Kısmi Kavram Yanılgısı	• Çözünürlük sıcaklık gibi faktörlerden etkilendiği için her zaman fizikseldir yorumu yapılamaz.

	Kavram Yanılgısı İlişkilendirememe	• Maddeler birbiri içerisinde sadece fiziksel olarak çözünür. • Çünkü ısı verildiğinde veya soğutulduğunda madde miktarında değişiklik gözlemleyebiliriz.
2	Doğru	• Aşırı doymuş çözelti çözebileceğinden daha fazla maddeyi şartlar değiştirilerek çözündürme yoluyla oluşur. Çökme meydana gelince aşırı doymuş olmaz.
	Kısmi Kavram Yanılgısı	• Dibinde katısını bulunduran çözeltiler doymuş çözeltilerdir. Doymuş çözelti sıcaklığı artırıldığında dibe çöker, aşırı doymuş olur.
	Kavram Yanılgısı	• Dibinde katısını bulunduran çözeltilerde katılar çözündüğü kadar çözünüp fazlası dibinde kalınca aşırı doymuş çözeltileri oluştururlar.
	İlişkilendirememe	• Madde doymamış olsaydı o maddeyi de çözerdi.
3	Doğru	• Sıcaklık ile gazların çözünürlüğü ters orantılıdır. Sıcaklık arttıkça gazların çözünürlüğü düşer.
	Kısmi Kavram Yanılgısı	• Her zaman değil. Evet, gazların sıcaklığının azalmasıyla çözünürlüğü artar. Fakat bütün gazlar diye genelleyemeyiz.
	Kavram Yanılgısı	• Örneğin sıcak havalarda su içerisinde çözünmüş oksijen miktarı daha fazladır.
	İlişkilendirememe	-

Seçmeli II dersini alan öğrencilerle bir dönem boyunca kavram tartışmasına dayalı ders işlenmesi sonucu bu öğrencilere uygulanan son test sonuçlarının yüzdelik dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Son Testten Elde Edilen Verilerin Dağılımı

Test	**Soru No**	***Doğru***	***Kısmi Kavram Yanılgısı***	***Kavram Yanılgısı***	***Cevapsız***	***İlişkilendirilememe***
Son test	**1**	% 80.8	% 0	% 19.2	% 0	% 0
	2	% 96.2	% 3.8	% 0	% 0	% 0
	3	%69.2	%3.8	% 26.9	% 0	% 0

Öğretmen adaylarından elde edilen araştırma sonuçlarına göre, Fen Bilimlerinde Yanlış Kavramalar dersini alan ve almayanlar karşılaştırıldığında, bu dersin öğretmen adaylarında çözeltiler konusundaki belirli kavram yanılgılarının giderilmesinde oldukça başarılı olduğu bulunmuştur. Veri toplama aracındaki ikinci önermedeki kavram yanılgıları tamamen giderilmiş; üçüncü önerme içinse kavram yanılgıları oranı yarıya indirilmiştir. Ayrıca son test sonuçlarına göre "cevapsız" ve "ilişkilendirilememe" kategorilerinin frekansları her üç önerme için de sıfıra indirilmiştir. Yine, bu

dersin kısmi kavram yanılgılarının da giderilmesinde etkili olduğu, doğru kavramaların oranının ise arttığı görülmüştür.

Aynı önermeler için çeşitli eğitim kurumlarında görev yapmakta olan kimya öğretmenlerinden elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4: Öğretmenlerden Elde Edilen Verilerin Dağılımı

Soru No	*Doğru*	*Kısmi Kavram Yanılgısı*	*Kavram Yanılgısı*	*Cevapsız*	*İlişkilendirilememe*
1	% 82.4	% 0	% 5.9	% 11.8	% 0
2	% 70.6	% 0	% 23.5	% 5.9	% 0
3	% 52.9	% 11.8	% 17.6	% 11.8	% 5.9

Tablo 4 incelendiğinde, görev yapmakta olmalarına rağmen öğretmenlerde de bazı kavram yanılgılı ya da cevapsız önermelerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden elde edilen doğru kavramaların oranlarının, üniversite öğrencilerinden ilk test kapsamında elde edilen doğru kavramalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerde, hem "kısmi kavram yanılgısı" hem de "ilişkilendirilememe" kategorisi sadece 3. önermede tespit edilmiştir.

Öğretmen cevaplarına örnek teşkil etmesi açısından üçüncü önerme için her bir değerlendirme kategorisine ait cevaplar Tablo 5'te yer almaktadır. İlk iki önerme analizi sonucunda, kısmi kavram yanılgılı ve ilişkilendirilememiş cevapların bulunmaması ve boş bırakılan soruların olmasından dolayı bu iki önermeye Tablo 5'te yer verilmemiştir.

Tablo 5: Üçüncü Önerme için Öğretmen Cevaplarına Örnekler

Soru No	Kategori	Örnek Cevap
3	Doğru Kısmi Kavram Yanılgısı Kavram Yanılgısı İlişkilendirememe	• Gazların çözünürlüğü sıcaklıkla ters orantılıdır. Sıcaklık azaldıkça çözünürlük artar. Örneğin balıkların soğuk sularda yüzmeleri, gazoz. • Gazların sıvılardaki çözünürlüğü artar. Birbiri içindeki çözünürlüğü azalır. • Sıcaklık azaldıkça gazların çözünürlüğü azalır. • Her sıcaklıkta çözünme gerçekleşebilir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sonuç olarak, elde edilen ön test ve son test sonuçları incelendiğinde Fen Bilimlerinde Yanlış Kavramalar dersinin Fen ve Teknoloji öğretmenlerindeki çözeltiler – çözünürlük konusuyla ilgili belirlenen kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olduğu açıktır.

Yapılan araştırmada, giderilmesinde tamamen başarılı olunan soru, doymuş çözelti kavramıyla ilgili olan ikinci önermedir. Bunun sebebi bu önerme ile ilgili konunun Genel Kimya dersleri içerisinde birkaç ünitede bulunmasından olabilir. Aynı zamanda bu önermeyle ilgili laboratuarda da deney yapılması ve dolayısıyla öğrencilerin bu kavramı zihinlerinde kolayca canlandırabilmeleri, öğrencilerin yanılgılarının giderilmesine katkıda bulunmuş olabilir.

Araştırmadan hem ön test hem de son test kapsamında gerek öğrencilerde gerekse öğretmenlerde en fazla kavram yanılgısının gazların çözünürlüğüne ait olan üçüncü önermede olduğu görülmüştür. Bunun sebebi, öğrencilerin, önermede verilen "her zaman" genellemesinin istisnası olabileceğini düşünmeleri olabilir. Ayrıca, öğrencilerin çözünme ısısı kavramını tam olarak anlayamamalarından da kaynaklanabilir.

Öğretmenler arasında her üç önermeye farklı oranlarda olsa da cevap vermeyenlerin bulunması ve üçüncü önermeye verdikleri cevaplardan %5.9' unun "ilişkilendirilememe" kategorisine ait olduğunun gözlenmesi de manidardır.

Ön test sonuçları öğrencilerde cevapsız bırakılan ve ilişkilendirilememiş soruların olduğunu göstermekte iken son test sonucunda bu tür yanıtların olmaması, doğru cevapların oranının artması ve kavram yanılgılarının azaltılması Fen Bilimlerinde Yanlış Kavramalar dersinin başarılı olduğunu göstermektedir.

Kavram yanılgılarının bir özelliği dirençli olmaları ve zor giderilmeleridir. Öğrencilerde kavram yanılgılarına yol açacak farklı etmenler mevcuttur. Yanlış kavramalara yol açmayacak, doğru kavramaları geliştirecek en önemli faktörlerin başında eğitimciler gelmektedir.

Ne yazık ki yapılan çalışmada ortaya konan bir diğer sonuç da öğretmenlerde de bazı yanlış kavramaların bulunmasıdır. Öğretmenlerde kavramların tam olarak oturmaması öğrencilerde de yanlış kavramalara yol açmakta, öğrenciler yanlış kavramalarla üniversiteye gelmekte ve bunların giderilmemesi durumunda bu yanlış kavramalarla üniversiteden öğretmen olarak mezun olabilmektedirler. Nitekim ön test kapsamında öğrencilerden elde edilen doğru cevaplar ile öğretmenlerden elde edilen doğru cevapların paralelliği bu durumu destekler niteliktedir. Diğer cevaplar ise kavram yanılgılarını, cevapsız ve ilişkilendirilememiş yanıtları işaret etmektedir. Bu durumun önlenmesi için öğretmen olarak görev yapacak kişilerin eğitim fakültesinden kavram yanılgısız olarak mezun olması gerekmektedir.

Elde edilen bulgular ışığında fen eğitimine yönelik öneriler şöyledir:

- 4.sınıf 2. döneminde verilen bu seçmeli dersin bütün üniversitelerde zorunlu ders olarak verilmesi,
- Kimya kavramlarının işlendiği bu dersin benzer bir şekilde fizik ve biyoloji kavramları için de ayrı birer ders olarak uygulanması önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

Çalık, M. & Ayas, A. (2005). 7.-10. Sınıf Öğrencilerinin Seçilen Çözelti Kavramlarıyla İlgili Anlamalarının Farklı Karışımlar Üzerinde İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3 (3), 329 – 429.

Demirbaş, M., Tanrıverdi, G., Altınışık, D. & Şahintürk, Y. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çözeltiler Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Kavram Metinlerinin Etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 1 (2), 52 – 69.

Kalın, B. & Arıkıl, G. (2010). Çözeltiler Konusunda Üniversite Öğrencilerinin Sahip Olduğu Kavram Yanılgıları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 4 (2), 177 – 206.

Karamustafaoğlu, S., Ayas, A. & Coştu, B. (2002). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çözeltiler Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Bu Yanılgıların Kavram Haritası Tekniği ile Giderilmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16 – 18 Eylül, Ankara.

Koray, Ö., Akyaz, N. & Köksal, M. S. (2007). Lise Öğrencilerinin "Çözünürlük" Konusunda Günlük Yaşamla İlgili Olaylarda Gözlenen Kavram Yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 15 (1), 241–250.

Nakiboğlu, C. (2006). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yanlış Kavramalar.* Bahar, M. (Ed.). Fen ve Teknoloji Öğretimi, 1. Baskı, Pegem A Yayıncılık: Ankara, pp. 193-194.

Nussbaum, J. & Novick, S. (1982). Alternative Frameworks, Conceptual Conflict and Accommodation: Toward a Principled Teaching Strategy. *Instructional Science,* 11, 183-200.

Online MEB. (2012). www.kocaeli.meb.gov.tr/bolumler/projeler/ogf/ana/sunu/aoyvstp.ppt (17.03.2012).

Taşdemir, A. & Sarıkaya, M. (2005). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çözeltiler Kimyasını Öğrenmelerine İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Araştırılması. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi,* 6 (2), 197 – 207.

Yağbasan, R. & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen Öğretiminde Kavram Yanılgılarının Karakteristiklerinin Tanımlanması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1 (13), 102-120.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN GÜNEŞ VE AY TUTULMALARININ GERÇEKLEŞME SIKLIĞI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN

Balıkesir Üniversitesi

abostan@balikesir.edu.tr

Hüseyin KÜÇÜKÖZER

Balıkesir Üniversitesi

hkucuk@balikesir.edu.tr

ÖZET

Ülkemizde yenilenen eğitim programlarında şu anda temel alınan yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrencilerin ön bilgileri oldukça önemlidir. Öğrencilerin ön bilgileri öğretimin düzenlenmesi için başlangıç noktasıdır ve eğer öğrenciler öğrenecekleri kavrama ilişkin kavram yanılgısına sahip ise bu kavram yanılgısının giderilmesi için öğretmenler kavramsal değişim etkinlikleri yapmalıdırlar. Program çerçevesinde, öğretimi düzenleyenler öğretmenlerdir ve öğretmenlerinde öğretecekleri konudaki bilgileri bu nedenle önemlidir. Öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışma sayısı oldukça az iken, güneş ve ay tutulmalarının gerçekleşme sıklığına ilişkin yapılan çalışmaya bilimiz dahilinde rastlanmamıştır. Bu çalışmada 32 fen ve teknoloji öğretmeninin tutulmaların gerçekleşme sıklığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri 'doğru cevap', 'kavram yanılgısı' ve 'cevap yok' kategorileri altında toplanmıştır. Öğretmenlerin cevaplarının büyük çoğunluğu kavram yanılgısı kategorisinde yer almıştır. Öğretmenlerin bu kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik hizmet içi eğitim almalıdır. Öğretmenlerin çeşitli fen kavramlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik daha fazla çalışma yapılmalıdır.

Anahtar Kelimler: Fen ve teknoloji öğretmenleri, tutulmaların gerçekleşme sıklığı, kavram yanılgısı

ABSTRACT

In constructivist learning theory based at renewed curriculums in our country, students' prior knowledge is very important. Students' prior knowledge is starting point for organize the instruction and if students have misconceptions about the subject that they will learn, teachers should prepare conceptual change activity. According to curriculum, these organizers of the teaching are teachers and therefore, teachers views about the subject they will teach are important. While a small number of studies done to determine teachers' views, in order to determine the frequency of occurrence of solar and lunar eclipses has not been obtained. In this study, 32 science and technology teachers' opinions regarding to determine the rate of eclipses occurrence. Teachers' views' are grouped under 'right answer', 'misconception' and 'no response' categories. Correct answer rate is very low insert group

whereby teachers majority of responses are misconceptions. Teachers should take in-service training to overcome these misconceptions. To identify science teachers' ideas on a variety of the concepts, more studies must done.

Keyword: Science teachers, occurence frequency of eclipses, misconception

1. GİRİŞ

Son yirmi yıldır eğitim alanında yapılan çalışmalar öğrenmenin öğrenci merkezli gerçekleştiğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmalar üzerine ülkelerin öğretim programlarında değişiklikler yapılmış ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri bu programlarda yerini almıştır. Öğretim programlarının temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrencilerin ön bilgileri oldukça önemlidir ve bu bilgiler öğrenme üzerinde etkilidir. Eğer öğrencilerin ön bilgileri bilimsel gerçekler ile uyumlu değilse, bu türden bilgiler kavram yanılgısı olarak isimlendirilmektedir (Koray & Bal, 2002). Öğrencilerde kavram yanılgıları mevcut ise öğretim esnasında üç durum karşımıza çıkar. Bunlardan birincisi öğrenci mevcut bilgilerini terk eder yeni öğrendiği bilimsel bilgiyi kabul eder, ikinci durumda öğrendiği bilimsel gerçekleri kabul eder ama mevcut kavram yanılgılarını terk etmez ve gerekli durumlarda kullanmak üzere saklar, üçüncü durumda ise bilimsel bilgileri reddeder ve mevcut kavram yanılgılarını sürdürmeye devam eder (Chinn & Brewer, 1993). Öğretim sonrası gerçekleşmesi istenilen durum ise öğrencilerin mevut kavram yanılgılarını reddetmesi ve bilimsel bilgiyi kabul etmesidir. Ancak kavram yanılgıları öğrenme süreçlerinde bir öğrenme engeli olarak karşımıza çıkmaktadır (Helm & Novak, 1983) ve öğrencilerin her zaman bilimsel bilgiyi kabul etmesi kolay olmamaktadır. Bu nedenle öğretim öncesi öğretmenler öğrencilerin ön bilgilerini araştırmalıdır. Öğretmenler bu ön bilgiler arasındaki kavram yanılgılarının farkına varmalı ve bu kavram yanılgılarının kaynaklarını sorgulamalıdır (Kikas, 2004). Öğrencilerde karşılaşılan kavram yanılgılarının farkına varmak için öğretmenlerin bu kavram yanılgılarından haberdar olması gerekmektedir. Ancak öğretmenler ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çeşitli fen kavramlara ilişkin kavram yanılgılarına sahip olduğu belirlenmiştir (Gooday & Wilson, 1996; Summers, 1992; Taylor & Coll, 1997; Trumper, 1996; akt. Kikas, 2004). Öğretimi düzenleyen kişiler olarak öğretmenlerde kavram yanılgıları mevcut ise öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermek bir yana öğrencilerde yeni kavram yanılgılarının oluşmasına neden olacaklardır (Küçüközer & Bostan, 2010). Bu nedenle, öğretmenlerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak kadar önem arz etmektedir. Literatürde fen kavramlarına ilişkin öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarmaya yönelik birçok çalışmaya rastlanırken (Duit, 2009), öğretmenlerin çeşitli kavramlara yönelik görüşlerini ve özellikle de astronomi kavramlarına ilişkin görüşlerini araştıran çalışma sayısı oldukça azdır (Parker & Heywood, 1998; Kikas, 2004; Küçüközer & Bostan, 2010). Parker ve Heywood (1998) öğretmenlerin gece-gündüz, mevsimler ve Ay'ın evreleri kavramlarını, Kikas (2004) öğretmenlerin gök cisimlerini hareketi ve mevsimler kavramlarını, Küçüközer ve Bostan (2010) öğretmenlerin evrenin merkezi kavramına ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Bu çalışma kapsamında fen

ve teknoloji öğretmenlerinin güneş ve ay tutulmalarının gerçekleşme sıklığına ilişkin görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Yapılan literatür taramasında bilgimiz dahilinde öğretmenlerin güneş ve ay tutulmalarının gerçekleşme sıklığına ilişkin görüşlerini ortaya çıkaran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma tutulmaların gerçekleşme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik yapılan ilk çalışma olacaktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Balıkesir il merkezinden rastgele belirlenen 13 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 32 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan öğretmenlere "tutulmalar (ay ve güneş tutulması) her ay gerçekleşir mi? Cevabınızın nedenini açıklayınız" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar "doğru cevap", "kavram yanılgısı" ve "cevap yok" olmak üzere 3 kategori altında toplanmıştır. Bu soruya öğretmenlerin verdikleri cevapların frekans hesabı yapılmış ve bu frekanslar tablo haline getirilmiştir. Ayrıca tutulmaların gerçekleşme sıklığı kavramına ilişkin öğretmenlerde tespit edilen kavram yanılgıları için bir tablo yapılmış ve bu tabloda kavram yanılgılarının karşılaşılma frekansına yer verilmiştir.

3. BULGULAR VE SONUÇLAR

Öğretmenlere yöneltilen "Tutulmalar (ay ve güneş tutulması) her ay gerçekleşir mi? Yanıtınızın nedenini açıklayınız?" sorusundan elde edilen bulgulara aşağıda kısaca değinilmiştir.

Tablo 3.1: Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tutulmaların gerçekleşme sıklığına ilişkin görüşleri

Cevap Kategorileri	Cevap Frekansları (%)
Doğru Cevap	1 (%3.1)
Kavram Yanılgıları	27 (% 84.4)
Cevap Yok	4 (%12.5)

Bu soruya sadece 1 fen ve teknoloji öğretmeni doğru cevap vermiştir. Bu öğretmen cevabında ay ve güneş tutulmalarının her ay gerçekleşmediğini belirtmiş ve bunun nedeninin de dünya ile ay arasındaki 6^0lik düzlem farkı olduğunu açıklamıştır. Bu soruda en sık "kavram yanılgısı" kategorisi ile karşılaşılmış ve öğretmenin %84.4' nün cevabı bu kategori içerisinde yer almıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar arasında çeşitli kavram yanılgıları ile karşılaşılmıştır. Aşağıda öğretmenlerde karşılaşılan kavram yanılgıları ve karşılaşılma sıklıklarına yer verilmiştir.

Tablo 3.2: Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tutulmaların gerçekleşme sıklığı kavramına ilişkin sahip oldukları kavram yanılgıları

Kavram Yanılgısı	n (%)
1- Her ay gerçekleşir, biz göremeyiz	8 (29.6)
2- Her ay gerçekleşmez çünkü Güneş sisteminde yer alan gökcisimlerinin konumları belirli zamanlarda bu olay için uygun olur	8 (29.6)
3- Dünya ve Ay'ın dönme hızları birbirinden farklı olduğu için her ay gerçekleşmez	5 (18.6)
4- Bir gezegen Güneş'i veya Ay'ı kapattığı zaman tutulmalar gerçekleşir	4 (14.8)
5- Dünya'nın eksen eğikliğinden dolayı gerçekleşmez	2 (7.4)

Tablo 3.2' de görüldüğü üzere öğretmenlerde en sık "güneş ve ay tutulmaları her ay gerçekleşir ancak biz göremeyiz" ve "her ay gerçekleşmez çünkü güneş sisteminde yer alan gökcisimlerinin konumları belirli zamanlarda bu olay için uygun olur" kavram yanılgıları ile karşılaşılmıştır. Bu kavram yanılgılarının her ikisi de öğretmenlerin %29.6' sında karşılaşılmıştır. Güneş ve ay tutulmaları er y gerçekleşir ancak biz göremeyiz kavram yanılgısına sahip öğretmenler cevaplarının açıklamasında tutulmaların her ay gerçekleştiğini ancak bu tutulmaların dünyanın farklı konumlarından gözlenebildiğini belirtmişlerdir. Türkiye'den her ay tutulmaların gözlenemediğini açıklamışlardır. Tutulmalar her ay gerçekleşmez çünkü güneş sisteminde yer alan gökcisimleri belirli zamanlarda bu olay için uygun olur kavram yanılgısına sahip öğretmenler cevaplarını tutulmaların gerçekleşmesi için dünya, ay ve güneşin aynı düzleme dizilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %18.6' sı dünya ve ayın dönme hızları birbirinden farklı olduğu için tutulmalar her ay gerçekleşmez kavram yanılgısına sahiptir ve bu öğretmenler cevaplarını dünya aydan daha hızlı döndüğü için her ay aynı düzleme gelmedikleri şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin %14.8' i bir gezegen güneşi veya ayı kapattığı zaman tutulmalar gerçekleşir cevabını vermişler ve cevaplarını meteor gibi gökcisimlerinin güneş veya ayın önünden geçerken onları kapatması şeklinde açıklamışlardır. Öğretmenlerin %7.4' ü dünyanın eksen eğikliğinden dolayı tutulmaların her ay gerçekleşmediği kavram yanılgısına sahiptir.

Güneş ve ay tutulmalarının gerçekleşme sıklığına ilişkin fen ve teknoloji öğretmenin %12.5' u hiçbir görüş belirtmemiştir.

4. ÖNERİLER

Fen ve teknoloji öğretmenlerinde güneş ve ay tutulmalarının gerçekleşme sıklığı kavramına ilişkin doğru cevap oranı oldukça düşük olmakla birlikte, öğretmenlerin verdikleri cevapların büyük çoğunluğu kavram yanılgısı niteliğindedir. Öğretmenlerde bu türden kavram yanılgıları ile karşılaşılması bu kavramların öğretimini de olumsuz etkileyecektir. Öğretmenlerde ise bu kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Bu kurslar belirli konular ile sınırlandırılmamalı ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu her konu alanında yaygın olarak düzenlenmelidir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak için yapılan çalışma sayısı oldukça azdır ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik yapılan çalışma sayısı artırılmalıdır. Bu araştırmalarda ortaya çıkarılan öğretmenlerde karşılaşılan kavram yanılgılarının nasıl giderilebileceği de bir başka araştırma konusudur.

KAYNAKLAR

Chinn, C. & Brewer, W. (1993). The Role of Anomalous Data in Knowledge Acquisition: A Theoretical Framework and Implications for Science Education. *Review of Educational Research*, 63, 1-49.

Duit, R. (2009). Bibliography – STCSE Students‘ and Teachers‘ Conceptions and Science Education. Kiel, Germany: University of Kiel

Helm, H. & Novak, J. D. (1983) (eds). Proceedings of the International Seminar on Misconceptions in Science and Mathematics Conference, June 1983. Ithaca, NY: Cornell University, Department of Education.

Kikas, E. (2004). Teachers' Conceptions and Misconceptions Concerning Three Natural Phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (5), 432-448.

Koray, Ö. & Bal. S. (2002). Fen Öğretiminde Kavram Yanılgıları ve Kavramsal Değişim Stratejisi. *Kastamonu Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 83-90.

Küçüközer, H. & Bostan, A. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Evrenin Merkezi Kavramına İlişkin Görüşleri, XVII. Ulusal Astronomi Kongresi, (31 Ağustos-4 Eylül 2010), Adana.

Parker, J. & Heywood, D. (1998). The earth and beyond: developing primary teachers' understanding of basic astronomical events. *International Journal of Science Education*, 20(5), 503-520.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN 'KAYNAMA' KAVRAMINI ANLAMALARI ÜZERİNE 5E MODELİNE DAYALI ETKİNLİKLERİN ETKİSİ

THE EFFECT OF ACTIVITIES BASED ON THE 5E MODEL ON THE GIFTED STUDENTS' UNDERSTANDING OF 'BOILING' CONCEPT

Selma Vural[1], Gökhan Demircioğlu[2], Hülya Demircioğlu[2]

[1] *Ordu Bilim ve Sanat Merkezi, Kimya Öğretmeni, ORDU*

[2] *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE Kimya Eğitimi Bölümü, TRABZON*

selmavural55@hotmail.com, hulyadem76@hotmail.com, gdemir@ktu.edu.tr

ÖZET

Öğrenmelerin anlamlı olmadığı, bilgilerin ezber yolu ile elde edildiği ortamlarda; kavramların tam olarak anlaşılamaması, alternatif kavramların oluşması, günlük hayattaki olayların doğru açıklanamaması gibi sonuçları ortaya çıkarmakta ve kavram öğretimi önem kazanmaktadır. Bu çalışmayla, "kaynama" kavramının, ilköğretim 6.sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrenciler tarafından anlaşılma düzeyi ve alternatif kavramların belirlenmesi ve 5E modeline uygun geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin bu kavramı anlamaları ve alternatif kavramlar üzerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada aksiyon araştırması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak, kaynama kavramına yönelik yapılandırmacı yaklaşımın 5E modeline dayalı dört farklı deney içeren bir etkinlik geliştirilmiştir. Etkinlik, Ordu Bilim Sanat merkezine kayıtlı altıncı sınıf düzeyinde 23 (12 kız ve 11 erkek) üstün yetenekli öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama 2 ders saati (2x40 dak.) sürmüştür. Araştırmanın verileri, üç bölümden oluşan ve seçmeyi gerektiren bir test, yarı-yapılandırılmış mülakatlar ve sınıf içi informal gözlemlerle toplanmıştır. Test ve mülakatlar, uygulama öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Mülakatlar, 23 öğrenci ile yapılmış ve kaydedilmiştir. Elde edilen veriler, frekans ve yüzdeliklere dönüştürülerek tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin bazı alternatif kavramlara sahip olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda, 5E modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin çalışılan kavramlarla ilgili anlamalarını artırdığı ve alternatif kavramlarının önemli bir kısmını ortadan kaldırdığı sonucuna varılmıştır. Ancak bazı alternatif kavramların giderilmesinde etkili olmadığı görülmüştür. 5E modeline dayalı etkinlikler hazırlanırken aşamaların öğrencinin, gözlem yapabileceği durumlar içermesine, yorum yapma yeteneklerini geliştirmesine ve kavramlar arası ilişkiler kurmasına yardım edecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanabilecek nitelikte etkinliklerin geliştirilmesi, bu alanda çalışan öğretmenlere yardımcı olacak ve motivasyonlarını artıracaktır. Aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarının artmasına destek olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kimya Eğitimi, Kaynama, Üstün Yetenekli Öğrenci, 5E Modeli

ABSTRACT

Learning settings where knowledge is obtained by rote and learning is not meaningful may lead to conclusions such as concepts could not be understood fully, alternative concepts form, and daily life events could not be interpreted and so the importance of teaching concept increases gradually. In this study, it was aimed to investigate understanding levels and alternative concepts of 6th grade gifted students' concepts of boiling and to determine the effect of the activities based on the 5E learning cycle model. The present study used action research method. Four activities based on 5E model of the constructivist approach were developed. The activities were applied to 23 gifted-students (6th grade; 12 girls and 11 boys) enrolled at Ordu Science and Arts Center. The treatment was lasted for 2 hours (2x40 min.). The data of this study was gathered by using a test with three sections prepared benefiting from the literature, semi-structured interviews and informal classroom observations. The test and interviews were applied before and after the treatment. The interviews were individually conducted with 23 students and tape recorded. The frequency and percentage tables were used to summarize the data of this study. The results of the study showed that gifted students had alternative concepts that were partly corrected by

the help of those activities and they could not be effective to correct all alternative concepts. During developing the 5E model-based activities, it is important to use the activities giving student an opportunity to observe, developing students' ability to make interpretation and helping student interrelate concepts. Developing appropriate activities for students in Science and Arts Center may help teachers to teach the related concepts and increase their motivation. Also, these activities may help to increase gifted students' creativeness.

Keywords: Chemistry Education, Boiling, Gifted Student, 5E Model

1. GİRİŞ

Alternatif kavramlar, kavram gelişimi ve kavramların anlaşılma düzeyleri ile ilgili yapılmış pek çok çalışma vardır. Yapılan çalışmalarda kullanılan fen kavramlarından bazılarına örnek olarak; "*kaynama, yoğuşma ve buharlaşma"* (Chang, 1997; Demircioğlu vd., 2004; Boz, 2004; Ayvacı ve Çoruhlu, 2009; Coştu vd., 2007), "*elektromanyetizma, kaynama ve fotosentez*" (Köse vd., 2003), *"kaynama ve donma"* (Şenocak, 2009), *"buharlaşma ve kaynama"* (Goodwin, 2003; Kırıkkaya ve Güllü, 2008), *"denge buhar basıncı, kaynama, donma noktası alçalması"* (Konur ve Ayas, 2008), *"hal değişimi"* (Paik vd., 2004; Gönen ve Akgün, 2005; Boo, 2006) verilebilir. Öğrenciler de var olan bu alternatif kavramların geleneksel öğretim yöntemleri ile giderilmesinin zor olduğu literatürdeki pek çok araştırma ile ortaya koyulmuştur (Palmer, 2003; Özmen ve Demircioğlu, 2003; Stieff &Wilensky, 2005). Bu yüzden alternatif kavramların tespiti kadar bu alternatif kavramları giderecek öğretim materyallerinin geliştirilmesi son derece önemlidir.

Hal değişim kavramları ile öğrenciler, ilköğretimin ilk kademesinden itibaren karşılaşmaya başlamakta ve sonraki yıllarda da bu kavramlar öğretim programlarında yer almaktadır. İlköğretim *"hayat bilgisi"* ve *"fen ve teknoloji"* öğretim programları incelendiğinde, bu araştırmaya konu olan *"kaynama"* kavramına rastlanmaktadır. Kavramın günlük yaşamla çok yakından ilişkili olması, bu kavramın öğretimini önemli hale getirmektedir. Kaynama kavramının öğrenciler tarafından tam anlaşılamaması, ilgili literatürde çoğunlukla olayın gözle görülemeyen durumlarla ilgili olmasına dayandırılmaktadır (Paik vd., 2004; Henriques, 2000). Öğrenilen kavramlar içselleştirilemediğinde, eksik ve yanlış öğrenmeler ortaya çıkmakta ve daha sonraki dönemlerde bazı zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır (Osborne ve Cosgrove, 1983; Coştu vd., 2007). Anlamlı öğrenme, soyut kavramların anlamlı hale getirilebilmesi için bol örnek vermeyi, resimlerle, şemalarla, modellerle ve farklı deney etkinlikleriyle somutlaştırmayı esas alır. Bu durumda kavram öğretiminin daha etkili olması, öğrenmenin doğru ve bilimsel bir şekilde gerçekleşmesi için yapılan araştırmaların önemi artmaktadır. Son zamanlarda, ülkemizde uygulamaya konulan ilköğretim programına dayanak oluşturan yapısalcı anlayış, bireyin kavramları tamamen kendisinin anlamlandırdığını savunduğu için öğrenciyi merkeze alan ve aynı zamanda kavram öğretimini önemseyen bir yaklaşımdır. Yapısalcı yaklaşımda oldukça fazla kullanılan 5E modeli, öğrencinin araştırma merakını artıran, konu ile ilgili beklentilerine cevap veren, bilgi ve becerilerinin aktif kullanımını içeren etkinliklerden oluşmaktadır (Özsevgeç, 2006). 5E modeline yönelik yapılan çalışmalarda, modelin öğrencilerin başarılarını artırdığı, kavramsal gelişimlerini sağladığı ve tutumlarını pozitif yönde değiştirdiğine yönelik bulgular bulunmaktadır (Bayar, 2005; Gürses, 2006; Özsevgeç, 2006; Çardak vd., 2008). Bu çalışmada öğrencilerin yaşları ve diğer eğitimciler tarafından yürütülen çalışmalardan elde edilen olumlu sonuçlar dikkate alınarak 5E modeline uygun etkinliklerin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin kavramları anlamlandırmaları ve yapılandırmalarındaki önemli etkenlerden biri de *"zekâ kapasiteleri ve yorum güçleri"*dir. Üst düzeyde ve karmaşık düşünebilme becerisine sahip çocukların – bu çocuklar literatürde *"üstün veya özel yetenekli çocuklar"* olarak adlandırılırlar – kavramları nasıl yapılandırdıkları ve bu süreçte neler yaşadıkları merak edilmektedir (Doğan, 2007).

Genel olarak; üstün yetenekli öğrenci, yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, sınıf arkadaşlarının istediği veya ihtiyaç duyduğundan daha derin ve geniş ilgi alanlarına sahip, karmaşıklıktan (zorluktan) hoşlanan, soyut fikirleri anlayan, kendisinin seçtiği konuda veya ilgi alanlarında bağımsız çalışmayı seven çocuklar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1991). Bu nedenle, üstün yeteneklilerin kendilerine uygun özel bir eğitime ihtiyaçları vardır. Eğer üstün yeteneklilerin eğitim ihtiyaçları karşılanmazsa, bu bireylerin aileleri, arkadaşları, öğretmenleri ve doğal çevreleriyle sorun yaşamaları kaçınılmazdır. Üstün yeteneklilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için yeterli etkinlik örnekleri bulunmamaktadır. Bu durum zaten pek çok konuda sorun yaşayan üstün yeteneklilerin, uygun eğitim alamadıkları için bir de eğitim sorunu yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu çalışmanın üstün yeteneklilerin eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Son zamanlarda yapılan çalışmalar, artık ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitiminin dikkate değer bulunduğunun ve önemsendiğinin göstergesi olmuştur. Bu alanda çalışan eğitimcilere düşen görev, üstün yetenekli öğrenciler için konu veya kavramlarla ilgili etkinlik örnekleri ortaya çıkarmak, bunları öğrenci ve öğretmenlerin hizmetine sunmaktır. Literatür tarandığında üstün yetenekliler için kavram öğretimi ile ilgili yapılmış çalışma sayısının azlığı (Doğan, 2007; Keser vd., 2009; Baştaş, 2009; Çeken vd., 2009; Solmaz, 2009; Kanlı ve Emir, 2009) ve bu çocuklara yönelik geliştirilmiş etkinlik örneklerinin ise neredeyse yok denecek kadar olduğu göze çarpmaktadır. Yine de son zamanlarda bu alanda yapılan çalışmalar hem dikkat çekici hem de sevindirici bir gelişme olarak görülmektedir. Bu çalışma, üstün yeteneklilerde kavram öğretimi ve kavram gelişimi ile ilgili etkinlik geliştirmeyi, bu etkinliklerin üstün yeteneklilerin öğrenmelerine etkisini araştırmayı ve bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlamayı da hedeflemektedir.

1.1. Araştırmanın temel problemi; ilköğretim seviyesinde öğrenim gören aynı zamanda "*Bilim ve Sanat Merkezine*" devam eden üstün yetenekli öğrencilerin, "*kaynama*" kavramını anlamaları üzerine 5E modeline uygun olarak geliştirilen etkinlikler ne düzeyde etkilidir? şeklinde ifade edilebilir.

1.2.

1.3. Araştırmanın temel amacı; "*Kaynama*" kavramının, altıncı sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrenciler tarafından anlaşılma düzeyini ve bu kavramla ilgili olarak öğrencilerin sahip olduğu alternatif kavramları belirlemek; 5E modeline uygun geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin bu kavramı anlamaları ve alternatif kavramları giderme üzerindeki etkisini araştırmaktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada aksiyon araştırması yöntemi kullanılmıştır. Aksiyon araştırması, uygulamadaki öğretmenin bir sınıfta öğrencileri ile yaşadığı bir sorunu fark etmesi, sorunun çözümüne yönelik bilimsel bir yol izlemesi, bir sonuca varması ve elde ettiği sonuçları meslektaşlarıyla paylaşması şeklinde bir süreç olarak tanımlanabilir (Cohen vd., 2000; Çepni, 2009). Çalışmanın amacına uygun olarak, kaynama kavramına yönelik yapılandırmacı yaklaşımın 5E modeline dayalı dört farklı deney içeren bir etkinlik geliştirilmiştir (Ek.1 olarak sunulmuştur). Etkinlik, Ordu Bilim Sanat merkezine kayıtlı altıncı sınıf düzeyinde 23 (12 kız ve 11 erkek) üstün yetenekli öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama 2 ders saati (2x40 dakika) sürmüştür. Araştırmanın verileri, üç bölümden oluşan ve seçmeyi gerektiren bir test, yarı-yapılandırılmış mülakatlar ve sınıf içi informal gözlemlerle toplanmıştır. Test ve mülakat sorularının geçerliğini sağlamak için, iki kimya eğitimi uzmanı ve yaklaşık 11-13 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip iki öğretmenin görüşlerinden faydalanılmıştır. Geliştirilen test ve mülakatlar, örneklem harici altıncı sınıflardan üç üstün yetenekli öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Pilot çalışma sonrasında, öğrencilerin anlamakta zorlandığı ifadeler değiştirilmiş, bazı sorular yeniden düzenlenerek testte son şekli verilmiştir. Mülakat sorularına ise bazı ilaveler yapılmıştır. Test ve

mülakatlar, uygulama öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Mülakatlar, 23 öğrenci ile yapılmış ve kaydedilmiştir. Elde edilen veriler, frekans ve yüzdeliklere dönüştürülerek tablolar halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğrencilerin kaynama kavramıyla ilgili olan testin birinci bölümüne verdikleri cevapların yüzdeleri Tablo 1'de, ikinci bölümüne verdikleri cevap yüzdeleri Tablo 2'de sunulmuştur. Öğrencilerle yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin testin birinci bölümüne verdikleri cevapların yüzdeleri

ÖZELLİKLER	Ön Test (%)	Son Test (%)
• Bütün sıcaklıklarda meydana gelir.	9	4
• Sıvının tüm hacminde görülür.	**61**	**87**
• Belirli bir sıcaklıkta gerçekleşir.	**87**	**74**
• Madde yüzeyine bağlıdır.	30	0
• Olayın gerçekleşmesi esnasında, sıcaklık sabit kalır.	**52**	**61**
• Ayırt edici bir özelliktir.	**74**	**61**
• Sadece sıvı yüzeyinde gerçekleşir.	26	22
• Madde miktarına bağlı değildir.	**35**	**39**
• Ortam sıcaklığı arttıkça daha hızlı meydana gelir.	30	43
• Dış basınçtaki değişimlerden etkilenir.	**4**	**43**
• Olayın gerçekleşmesi için ısıya ihtiyaç vardır.	**87**	**83**
• Safsızlık arttıkça olayın gerçekleştiği sıcaklık yükselir.	**48**	**57**
• Safsızlık arttıkça olayın gerçekleştiği sıcaklık düşer.	17	13
• Buhar basıncı, dış basınca eşit olduğu anda gerçekleşir.	**9**	**43**

Koyu renkler; doğru cevap yüzdeleridir.

Tablo 1 incelendiğinde ön testte %30 olarak göze çarpan *"kaynamanın madde yüzeyine bağlı olduğu"* şeklindeki alternatif kavram son testte tamamen ortadan kalkmıştır. Yine *"kaynama, buhar basıncını dış basınca eşit olduğu"* yönündeki cevap yüzdesi %9'dan %43'e çıkarak yaklaşık beş kat artmasına rağmen tüm öğrenciler tarafından tercih edilmemiştir. Öğrencilerin, ilköğretim programında kaynama kavramını buharlaşmanın en hızlı olduğu an olarak öğrenmiş olmaları (MEB, 2005) ve basınçla ilişkisini kavrayamamış olmaları sebebiyle tüm öğrencilerde bu görüşe katılma yüzdesi düşük kalmış olabilir. Bir başka bulgu, kaynama olayının "*safsızlık arttıkça olayın gerçekleştiği sıcaklık yükselir"* ifadesini doğru olarak belirtenler %48'den %57'ye çıkarken "*safsızlık arttıkça olayın gerçekleştiği sıcaklık düşer*" şeklindeki tam tersi bir ifadenin doğru olduğunu düşünenler %17'den %13'e düşmüştür.

Tablo 2'de, aynı özelliği ölçen *"kaynar durumdaki saf bir madde ısıtılırsa sıcaklığı artar"* ve *" kaynama esnasında sıcaklık artar"* ifadelerini doğru cevaplayanlar sırasıyla ön testte % 17 ve % 22 iken, son testte her ikisi de % 48 oranına ulaşmıştır. Yine aynı özelliği ölçen *"kaynama sıcaklığı sıvılar için ayırt edici bir özelliktir"* ve *"kaynama belli bir sıcaklıkta gerçekleşir"* şeklindeki iki yargıyı da doğru cevaplayanların oranı sırasıyla ön testte % 70 ve % 91 iken, son testte % 87 ve % 91 olarak gerçekleşmiştir. *"Kaynama sıvının her tarafında gerçekleşen bir olaydır"* ifadesi hem ön testte hem de son testte % 78 oranında doğru cevaplanmıştır. *"Kaynama sıcaklığı sıvı miktarına bağlı olarak değişir"* düşüncesinin yanlış olduğunu belirterek doğru cevaplayan öğrencilerin oranı ön testte % 52 ve son testte % 74 olmuştur. Buna karşın *"kaynama, buharlaşmanın en hızlı olduğu andır"* görüşüne sahip olanların oranı ön testte % 100 iken son testte % 87'ye düşmüştür. *"Karışımların kaynama sıcaklığı saf sıvılara göre daha düşüktür"* şeklindeki yanlış yargıyı doğru

olarak cevaplama oranı ön testte % 13 iken, son testte % 48 olarak gerçekleşmiştir. *"Dış basınç azalırsa kaynama sıcaklığı düşer"* düşünce sahip olanların oranı ön testte % 4 iken son testte % 70'e çıktığı görülmüştür.

Tablo 2. Öğrencilerin testin ikinci bölümünde kaynama kavramı için verdikleri cevap yüzdeleri

ÖZELLİKLER	Ön Test (%)			Son Test (%)		
	D	Y	FY	D	Y	FY
• Kaynar durumdaki saf bir madde ısıtılırsa sıcaklığı artar	65	**17**	17	48	**48**	4
• Kaynama, sıvının her tarafında gerçekleşen bir olaydır	**78**	22	0	**78**	22	0
• Kaynama sıcaklığı sıvılar için ayırt edici bir özelliktir	**70**	17	13	**87**	9	4
• Kaynama esnasında sıcaklık artar	74	**22**	4	48	**48**	4
• Kaynama sıcaklığı sıvı miktarına bağlı olarak değişir	35	**52**	13	22	**74**	4
• Kaynama, belirli bir sıcaklıkta gerçekleşir	**91**	0	9	**91**	9	0
• Kaynama, sıvı yüzeyine bağlıdır	35	**43**	22	22	**74**	4
• Kaynama, buharlaşmanın en hızlı olduğu andır	**100**	0	0	**87**	13	0
• Karışımların kaynama sıcaklıkları saf sıvılara göre daha düşüktür	13	**13**	74	22	**48**	30
• Dış basınç azalırsa kaynama sıcaklığı düşer	**4**	13	83	**70**	9	22
• Bütün sıvılar aynı sıcaklıkta kaynar	4	**83**	13	0	**100**	0
• Dağın tepesine çıkıldığında kaynama sıcaklığı artar	43	**17**	39	57	**30**	13

Koyu renkler: doğru cevap yüzdeleridir.

Isınmakta olan sıvıdan çıkan kabarcıkların içinde ne olduğu ile ilgili soruya 17 öğrenci, *"hava kabarcıkları"* (Osborne ve Cosgrove, 1983; Chang, 1997; Johnson, 1998a, 1998b; Boz, 2004; Doğan, 2007; Coştu, vd., 2007), *"oksijen"* (Osborne ve Cosgrove, 1983; Johnson, 1998a, 1998b; Boz, 2004; Doğan, 2007; Coştu, vd., 2007), *"ısı"* (Johnson, 1998a, 1998b; Coştu ve Ayas, 2002; Coştu, vd., 2007) şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin, kabarcıkların içinde oksijen olduğunu düşünmelerinin sebebi suyun hidrojen ve oksijenden oluştuğunu ve ısınırken ayrışma sonucunda oksijen olduğunu düşünmeleri olabilir. Etkinlik öncesi bu soruya sadece 4 öğrenci *"su buharı"*, *"buhar"*, *"sıvının buharı"* olarak cevap verirken, etkinlik sonrasında bu sayı 11'e çıkmıştır.

Testten elde edilen bu bulgular dikkate alındığında, yapılan etkinliklerin öğrencilerde bulunan alternatif kavramları gidermede olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Ancak yine de öğrencilerin kaynama kavramı ile ilgili alternatif kavramlara sahip oldukları görülmektedir. Genelde kaynama kavramı ile buharlaşma kavramının özellikleri birbiriyle karıştırılmaktadır (Tablo 1, 2, 3). Bununla birlikte, bu sonuç değerlendirilirken alternatif kavramların öğrenci gözüyle anlamlı olduğu ve değişime karşı dirençli olduğu literatürde birçok çalışmada vurgulandığı dikkate alınmalıdır (Hewson ve Hewson, 2003; Özmen, vd., 2009). Uygulama sırasındaki gözlemlerden elde edilen bulgular, öğrencilerin bilimsel dilden ziyade, açıklamalarında günlük hayattaki gözlemlerinden elde ettikleri deneyimleri kullandıkları görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğrenciler birçok kavramı açıklarken, o kavramla ilgili günlük tecrübelerini kullanarak açıklama getirmeye çalışmaktadırlar (Demircioğlu vd., 2005). Bu durum da alternatif kavramlara neden olmaktadır.

Tablo 2'de "*Sıvının tüm hacminde görülür*" ifadesini doğru cevaplayanların oranı %61'den %87'ye çıkmıştır. Aynı konuyla ilgili olan Tablo 3'deki yedinci (*kaynama sıvının tümünde mi yoksa yüzeyinde mi gerçekleşir? Açıklar mısın?*) soruya anlama ve kısmen anlama kategorisinde cevap veren öğrenci sayısı uygulama öncesi 13 iken, uygulama sonrası sayı 21'e çıkmıştır. Buradan etkinliğin öğrencilerin anlamaları üzerinde etkili sonuçlar verdiği söylenebilir. Ön mülakatlarda alternatif kavram kategorisindeki 10 öğrencinin 8'i etkinlik sonrası anlama kategorisine geçmiştir. Öğrenciler bu ifadeyi buharlaşma kavramının bir özelliği olduğunu düşündükleri için alternatif kavram içeren *"yüzeyde gerçekleşir, kabarcıklar yüzeyden çıkıp gidiyor"* ve *"yüzeyde gerçekleşir, sıvı üstten azalıyor"* gibi cevaplar vermişlerdir. Yine Tablo 2'deki "*kaynama sıvı yüzeyine bağlıdır*" ifadesinin yanlış olduğunu belirtenlerin oranı %43'ten %74'e çıkarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu iki durum birbirini desteklemekte ve etkinlikten sonra alternatif kavramların azaldığı görülmektedir. Etkinlik sonrasında alternatif kavrama sahip öğrenci sayısının azalması öğrencilerin kaynama sırasında kabarcıkların sıvının her yerinden çıktığını görmeleri sonucunda ortaya çıkarken, hala öğrencilerin dörtte birinin alternatif kavram içerisinde olmalarının sebebi uygulama esnasında dikkatsiz olmaları, iyi gözlem yapamamaları ya da sıkılmış olmaları ihtimallerini akla getirmektedir.

Tablo 3. Kaynama kavramı ile ilgili mülakat sorularına verilen cevaplar ve kavramın anlaşılma düzeyi

Kaynama Kavramı İle İlgili Sorular	Ön Mülakat				Son Mülakat			
	A	KA	AK	C	A	KA	AK	C
1. Dereceli silindirin içindeki kabarcıkların sayısı artmaya ve aseton fokurdamaya başladı. Sebebini açıklar mısın?	22	0	1	0	23	0	0	0
2. Kaynama nedir? Tanımlayınız.	2	0	19	2	3	0	19	1
3. Kaynamakta olan aseton ısıtılırsa sıcaklığı artar mı? Açıklar mısın?	14	0	7	2	15	7	1	0
4. Kaynama belli bir sıcaklıkta mı gerçekleşir, yoksa her sıcaklıkta mı gerçekleşir?	22	0	0	1	23	0	0	0
5. Sıvı miktarı artırılırsa kaynama sıcaklığı da artar mı? Açıklar mısın?	10	9	4	0	16	4	3	0
6. Bütün sıvılar aynı sıcaklıkta mı kaynar? Örnek verir misin?	20	2	0	1	21	2	0	0
7. Kaynama sıvının tümünde mi yoksa yüzeyinde mi gerçekleşir? Açıklar mısın?	3	10	10	0	10	11	2	0
8. Asetonun üzerine su ekleyerek karışım oluşturursak, karışımın kaynama sıcaklığı etkilenir mi? Acaba artar mı, azalır mı yoksa değişmez mi? Açıklar mısın?	9	9	4	1	17	5	0	1
9. Suyun tekrar kaynamasının sebebini açıklar mısın?	0	2	11	10	11	7	4	1
10. Su, Boztepe'de mi yoksa deniz kenarında mı daha düşük sıcaklıkta kaynar? Açıklar mısın?	0	5	2	16	11	1	1	10
11. Dış basınç değiştirilerek kaynama sıcaklığı değiştirilebilir mi? Açıklayınız.	5	0	2	16	18	0	1	4

A: Anlama, **KA:** Kısmen Anlama, A**K:** Alternatif Kavram, **C:** Cevapsız

Öğrencilerin alternatif kavrama sahip olduğu diğer bir özellik, kaynamanın gerçekleştiği sıcaklık ile ilgilidir. "*Kaynama belli bir sıcaklıkta gerçekleşir*" ifadesi Tablo 1'de üçüncü ve Tablo 2'de altıncı maddedir. Her iki durumda doğru cevap oranı yüksek olmasına rağmen etkinlik sonrasında birinin düşmesi diğerinin değişmemesi şaşırtıcıdır. Benzer bilgiyi ölçen, "*kaynama esnasında sıcaklık sabit kalır*" ve "*kaynamakta olan bir sıvı ısıtılırsa sıcaklığı değişmez*" ifadelerine verilen cevaplar bir önceki ifadeyle ve birbirleriyle çelişmektedir. Ancak mülakatlardan elde edilen bulgular (Tablo 3) öğrencilerin tamamı kaynamanın sabit bir sıcaklıkta gerçekleştiği düşüncesine sahip oldukları göstermektedir. Aynı tabloda alternatif kavram kategorisinde yer alan "*kaynamakta olan aseton ısıtılırsa sıcaklığı değişir mi?*" sorusuna ön mülakatlarda alternatif kavram içeren cevap veren 7 öğrencinin 6'sı, son mülakatlarda kısmen anlama kategorisinde cevaplar vermişlerdir. Bu bulgulara göre etkinlikler, kaynayan sıvının sıcaklığının sabit olduğu düşüncesinin yerleşmesine yardımcı olurken gerekçe kısmında etkili olamamıştır. Öğrenciler, *"kaynama derecesinden sonra sıcaklık yukarı çıkmaz, artık buharlaşır", "sıcaklık artar, belli bir yerden sonra artar", "artar, kaynama anında sıcaklık sabit değildir"* (Coştu vd., 2007; Doğan, 2007) gibi alternatif kavramlar içeren cevaplar vermişlerdir. Testin birinci ve ikinci bölümlerinde verilen cevapların mülakatlarla çelişmesi öğrencilerin sıkıldıkları için testteki soruları rastgele cevaplamış olabilecekleri ihtimalini ortaya çıkarmıştır. Mülakatlar dikkate alındığında, aslında öğrencilerin bu özelliği bildikleri anlaşılmıştır. Bununla bağlantılı olarak kaynama sıcaklığının ayırt edici bir özellik olduğu ve bütün sıvıların kaynama sıcaklıklarının farklı olduğu düşüncesi (Coştu, 2002 ve 2006; Doğan, 2007) her üç tablodaki (Tablo 1, 2 ve 3) bulgulara göre öğrencilerin bu özelliği oldukça iyi bildiklerini ortaya çıkarmıştır.

Literatürde öğrencilerin nadiren saf sıvılar ile çözeltilerin kaynama noktalarını birbirinden ayırt edebildiklerine yönelik iddialar bulunmaktadır (Uzuntiryaki 1998; Uzuntiryaki ve Geban 2005; Çalık 2005, 2008). Bu durumla ilgili testin birinci bölümünde bulunan "*Safsızlık arttıkça olayın gerçekleştiği sıcaklık yükselir*" önermesini doğru cevaplayan öğrencilerin oranı, %48'den %57'ye çıkmıştır (Tablo 2). Testin ikinci bölümünde yer alan "*Karışımların kaynama noktası saf sıvılardan daha yüksektir*" önermesi %13'ten %48'e (Tablo 2) çıkmıştır. Ayrıca uygulama öncesi Tablo 3'deki sekizinci maddeye (aseton + su karışımı) 18 öğrenci anlama ve kısmen anlama kategorisinde cevap verirken uygulama sonrasında bu sayı 22'ye çıkmıştır. Safsızlıkla kaynama noktası arasındaki ilişkiye yönelik öğrencilerin anlamalarında meydana gelen artış önemli oranda etkinliğe dayandırılabilir. Etkinliğin ikinci deneyinde öğrenciler saf su ile "su + tuz" karışımının kaynama sıcaklıklarını incelemişlerdir. Mülakatlarda, "*daha uzun süreli olur, sıcaklığın pek değişeceğini sanmıyorum", "etkilenir, başka bir madde oluşuyor, eskisine göre daha fazla ısı alması gerekiyor, daha yüksek sıcaklıkta kaynar"* şeklinde alternatif kavram içeren cevaplara da rastlanmıştır. Bunun yanında "*Önce 63°C'de kaynamaya*

başladı ve 66°C'de sabitlendi. Aseton buharlaştı ve sadece su kaldı. Sıcaklık tekrar artmaya başladı, demek ki kaynamaya devam etti. Karışımın bence belli bir kaynama sıcaklığı yok" ve "*Önce 63°C'de kaynamaya başladı ve 66°C'de sabitlendi, sonra tekrar arttı. Asetonun kaynama noktasında kaldı daha sonra suyun da etkisiyle çıkmaya başladı. Suyun sıcaklığı azaldı asetonun sıcaklığı arttı"* şeklinde doğru cevap ve açıklamalara da rastlanılmıştır. Bu cevap ve açıklamalar ilgi çekici bulunmuştur, çünkü öğrencilerin bu düzeyde yorum yapmaları üstün yetenekli olmalarının bir sonucu olabilir. Etkinliğin katkısı anlama kategorisi lehinde oldukça etkili bir şekilde artış göstermiştir.

Tablo 3'deki beşinci maddede yer alan "*sıvı miktarı artırılırsa kaynama sıcaklığı artar mı*" ifadesini öğrencilerin başlangıçta 10'u doğru cevap ve açıklamalar yaparken, 9'u sıcaklığın değişmeyeceğini ifade etmişler ancak açıklama yapamamışlardır. 4 öğrenci yanlış cevap vermiştir. Uygulama sonrasında doğru cevap verenler 16, kısmen doğru cevaplar 4 ve yanlış cevaplar 3 olarak gerçekleşmiştir. Etkinlik 3, kısmen anlamaya sahip öğrencilerin anlamalarını arttırırken alternatif kavram taşıyan öğrencilerin görüşleri üzerinde fazlaca etkili olamamıştır. Alternatif kavrama sahip öğrenciler, madde miktarı artınca sıvının daha fazla ısıtılması gerektiğini düşünmekte ve sıcaklığın artacağını ifade etmektedirler. Öğrenciler, *"miktarı az olan daha da çabuk kaynar, miktarı çok fazla olanın sıcaklığı çok fazla olur", "kaynama sıcaklığı artar, kaynama süresi de artar"* şeklinde cevaplar vererek alternatif kavrama düşmüşlerdir. Bunun yanında *"hayır, değişmez, maddenin kendisi değişmiyor", "hayır, çünkü asetonun kaynama noktası sabittir ama daha uzun sürede kaynar"* ve *"yok, mesela su ne kadar koyarsak koyalım hep 100°C'de kaynar, süre de artmaz"* şeklinde doğru cevaplar vermişlerdir. Bulgular, Doğan (2007)'ın çalışmasından elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

"Basınç kaynama sıcaklığını etkilemez" alternatif kavramı literatürde bir çok çalışmada farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerde, hatta öğretmen adaylarında tespit edilmiştir (Yeşilyurt, 2006; Köse, vd., 2003; Coştu vd., 2007; Çalık, 2008). Uygulama öncesinde "*dış basınçtaki değişme kaynama sıcaklığını etkiler*" şeklindeki önermeyi doğru cevaplayan öğrencilerin oranı %13 (Tablo 2) ve %4 (Tablo 3)'tür. Bu oranlardan ikincisi artış göstererek %70'e çıkmıştır (Tablo 3). Ön mülakatlarda öğrencilerin 2'si kısmen anlama, 11'i alternatif kavram ve 10'u cevapsız kategorisinde cevaplar vermiştir. Öğrencilerden sadece ikisi basıncın etkisinin olabileceğini belirtmiş ancak açıklama yapamamıştır. Son mülakatlarda ise öğrencilerin 17'si anlama, 5'i kısmen anlama ve biri cevapsız kategorisinde cevaplar vermişlerdir. Bu olayı kolayca anlamalarının sebebi, üstün yetenekli olmaları ve etkinlikte yapılan gösteri deneyinin ilgi çekici olması olabilir. Benzer şekilde Tablo 3'deki 11. maddeyi öğrencilerin sadece 5'i doğru cevaplarken etkinlik sonrasında 18 tanesi doğru cevaplamıştır. Uygulama sırasında deney 4'te gördükleri karşısında çok şaşkınlık yaşadıkları için ilgilerini çekmiş ve sonucunu öğrenme konusunda isteklilikleri artmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin 16 tanesi, Tablo 3'deki 11. soruya (*dış basınç değiştirilerek kaynama sıcaklığı değiştirilebilir mi? Açıklayınız*) cevap veremezken etkinlik sonrasında bu sayı 4'e düşmüştür. Genellikle öğrenciler suyun tekrar kaynamasının sebebini *"ısının konveksiyonu", "soğumanın etkisi","belki dökülen su camın dışarıya ısı vermesini engellemiş oluyor", "acaba yer değiştirdiği için olabilir mi?"* ve *"onu ben de anlamış değilim"* gibi ifade etmişlerdir. Ergül vd.(2006)'nin yaptıkları çalışmada öğrencilerin başlangıçta "*suyu buzla kaynatabilir miyim?*" deneyinin gerçekleşeceğine inanmazken gösteri deneyinden sonra düşünceleri değişmiştir. Bu araştırmada da aynı bulgulara ulaşılmıştır ve öğrencilerin anlayışları değişmiştir. İlköğretim programında "*kaynama, buharlaşmanın en hızlı olduğu andır*" şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2005). Uygulamadan sonra öğrencilerin, kaynamayı *"sıvının buhar basıncı ile dış basıncın eşitlendiği an"* olarak tanımladıkları ve deneyde gördükleri durumun *"basınç azalması"* ile ilgili olduğunu ifade etmeleri öğrenmenin oldukça üst düzeyde olduğunu göstermiştir. Verdikleri cevaplardan bazıları *"dış basınç ve buhar basıncı eşitleniyor", dış basıncın iç basıca eşit olması", "üst tarafta azalan basıncı, tekrar eşitlemek için", "basıncın azalması"* şeklindedir. Öğrencilerin yaşları göz önüne alındığında bu olayı anladıkları ve doğru yorumladıkları görülmektedir. Buradan uygulanan etkinliğin katkısının olumlu olduğu sonucu çıkarılmıştır. Buna paralel olarak, "*sıvılar, dağın tepesinde mi yoksa deniz kenarında mı daha düşük sıcaklıkta kaynar?*" sorusuna öğrencilerin önemli bir kısmı *"dağın tepesi"* cevabını vermesine rağmen, açıklamalarında *"yukarı çıktıkça sıcaklık düşer o yüzden daha düşük sıcaklıkta kaynar"* şeklinde bir alternatif kavrama sahip oldukları tespit edilmiştir. Yükseklik, basınç, kaynama noktasına yönelik literatürde benzer bulgulara rastlanmaktadır (Demircioğlu vd., 2004; Konur ve Ayas, 2008). Etkinlikten sonra açıklamaları *"basınç azaldığı için"* şeklinde değişmiştir. Basınç, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin anlayabileceği bir kavram olmasına rağmen 6.sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrenciler için kolay değildir. Bu nedenle, bu çalışmadaki gibi öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerle desteklenmelidir. Çalık (2008) yaptığı bir çalışmada, dört aşamalı yapılandırmacı öğretim modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynama kavramını anlamaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda uygulanan modelin öğretmen adaylarının alternatif kavramlarını bilimsel anlamalara dönüştürmede etkili olduğunu belirlemiştir. Ayrıca modelin öğrenmelerin kalıcılığı üzerinde de olumlu sonuçlar verdiğini tespit etmiştir. Bu yaklaşımın öğrencilerin kavramları anlamaları üzerinde etkili olduğuna yönelik literatürde bir çok çalışma mevcuttur (Vosniadou ve diğ., 2001; Liang ve Gabel, 2005; Aydın ve Balım, 2005; Ürek ve Tarhan, 2005; Ekici, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde, öğrencinin yeni

karşılaştığı kavramları ya da fikirleri öncekilerle karşılaştırarak anlamlandırır, bir fikrin ya da düşüncenin öğretmenin kafasından öğrencinin kafasına değişikliğe uğramadan geçme ihtimalinin çok düşük olduğu, anlayışları vardır (Bodner, 1990). Etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin önbilgileri tespit edilmiş ve sürecin başından sonuna öğrencinin zihinsel olarak aktif olması sağlanmıştır. Bunun için deneyler ve öğretmenin soruları etkin rol oynamıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanıldığı çalışmaların sonucunda öğrencilerin, yorum yapma, öğrendiklerini başka durumlarda kullanma becerilerinin geliştiği, daha fazla sorumluluk aldıkları ve kalıcı öğrenme gerçekleştirdikleri belirlenmiştir (Bodner, 1990; Hand ve Treagust, 1991).

4. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda 5E modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin çalışılan kavramlarla ilgili anlamalarını artırdığı ve alternatif kavramlarının önemli bir kısmını ortadan kaldırdığı sonucuna varılmıştır. Ancak bu katkının bazı durumlarda sınırlı kaldığı görülmüştür. 5E modeline dayalı etkinlikler hazırlanırken aşamaların öğrencinin, gözlem yapabileceği durumlar içermesine, yorum yapma yeteneklerini geliştirmesine ve kavramlar arası ilişkiler kurmasına yardım edecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanabilecek nitelikte etkinliklerin geliştirilmesi, bu alanda çalışan öğretmenlere yardımcı olacak ve motivasyonlarını artıracaktır. Aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarının artmasına destek olacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerle benzer alternatif kavramlar taşıdıklarını göstermektedir. *"Kaynama gerçekleşirken sıcaklığın artacağı"* ve *"ısınmakta olan sudan çıkan kabarcıkların içinde hava ya da oksijen olduğu"* gibi alternatif kavramlar örnek gösterilebilir. Öğrencilerin incelenen literatürde rastlanmayan bazı alternatif kavramlar taşıdıkları da tespit edilmiştir. Bunlara etkinliklerin uygulanması esnasında karşılaşılan "*kaynaması durduktan sonra kapatılarak tekrar kaynamanın gerçekleşme sebebi ısının konveksiyonudur*" ve mülakatlarda rastlanan "*suyun Boztepe'de daha düşük sıcaklıkta kaynamasının sebebi yukarılara çıkıldıkça sıcaklığın düşmesidir*" gibi ifadeler örnek gösterilebilir.

Basıncın kaynama sıcaklığına etkisini gösteren deney öğrencilerin dikkatini oldukça fazla çekmiştir. Deney yapılırken sabırsızlıkla sonucun açıklanmasını bekledikleri görülmüştür. Etkinlikte yaptıkları deney ve yapılan açıklamayı kolayca kavradıkları mülakatlarda sorulan soruya verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Basınç kavramı, öğretim programında yer almamasına rağmen verilen cevaplar anlama kategorisinde olmuştur. Buradan, üstün yetenekli öğrencilerin ilgilerini çeken hemen her durumu rahatlıkla öğrenebilecekleri sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte ilgili çekici olmayan durumlarda sıkıldıkları için rastgele cevap verdikleri ve bulgularda çelişkilerin oluşmasına sebep oldukları görülmüştür. Öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri karşılaştıkları başka durumlara uyarlamakta çok fazla sıkıntı çekmedikleri ve hatta yaş seviyeleri dikkate alındığında olaylar hakkında, üstün yeteneklilerin özelliklerine uygun yorumlar yaptıkları dikkat çekmiştir. Üstün yetenekli bireylerin kendi yaş seviyelerinin üzerinde yorum yapma gücüne sahip oldukları gerçeğiyle örtüşmektedir.

Etkinliklerde yer alan deneylerle ilgili öğrencilerden gerekli yerlerde not almaları, verileri kaydetmeleri istenmiştir. Ancak öğrenciler yazma konusunda oldukça isteksiz davranmışlardır. Hatta uygulanan ön ve son testlerde yazmamak için direnç göstermişlerdir. Bununla birlikte, mülakatlarda sorulan sorularda ve etkinliklerde yapılan tartışmalarda oldukça katılımcı ve istekli olmuşlardır. Buradan üstün yetenekli öğrencilerin yazma konusunda oldukça isteksiz oldukları sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada kaynama kavramına yönelik bir etkinlik hazırlanmış ve uygulanmıştır. Diğer fen kavramlarına yönelik benzer etkinliklerin hazırlanması, öğretmen ve öğrencilere sunulması önerilmektedir. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin kullanabilecekleri etkinliklerin sınırlı sayıda olması dikkate alındığında bu durum ihtiyaçtan öte zorunluluk haline gelmiştir. Bu çalışmadaki etkinliklerin, öğretmen ya da araştırmacılar tarafından hazırlanacak sonraki etkinlikler için rehber olabileceği düşünülmektedir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanabilecek nitelikte etkinliklerin geliştirilmesi, bu alanda çalışan öğretmenlere yardımcı olacak ve motivasyonlarını artıracaktır. Üstün yetenekli öğrencilerin algılama seviyeleri yüksek olduğu için bu tarz araştırmaların yapılması önemlidir. Çünkü bu bireyler diğer öğrencilerle aynı sınıflarda eğitim aldıkları için zamanla yaratıcılıklarını kaybedebilirler. Bunun önüne geçebilmek için onlara uygun, ilgilerini çekebilecek etkinlikler geliştirilerek etkinlik bankası oluşturulabilir.

Kaynama noktası ile dış basınç ilişkisi açıklanırken etkinlikte kullanılan "*buz ile suyu kaynatmak*" deneyi son derece ilgi çekici bulunmuştur. Benzer ilgi çekici deneylerin tasarlanması, gerek üstün yetenekli gerekse normal öğrencilerin feni anlamaları ve fene karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından son derece ümit vaat edicidir. Etkinlik hazırlanırken, etkinliğin öğrenciyi merkeze almasına ve gözlem yapabileceği durumlar

içermesine dikkat edilmelidir. Gerektiğinde çeşitlilik sağlanmalıdır. Üstün yetenekli öğrenciler için uygulanabilecek etkililiği araştırılmış etkinlik örneklerinin az olması bu alanda çalışmaların yoğunlaştırılması gerektiğini göstermektedir.

Öğrenciler, uygulanan testlerin yönergelerini okumak istemedikleri için araştırmacı, soruları nasıl cevaplayacakları konusunda açıklamalar yapmıştır. Bu nedenle testlerin uygulanması aşamasında araştırmacının öğrencilerin başında bulunması gerekmektedir. Eğer bu mümkün değilse uygulamayı yapacak olan öğretmenler yeterince bilgilendirilmelidir. Öğrenciler mülakatlar için ses kaydedici kullanılmasını istemediler. Ancak gerekli açıklamalar yapılmış ve öğrenciler ikna edilmiştir. Samimi bir ortam yakalandığında üstün yetenekli öğrencilerle çok esprili ve eğlenceli çalışmalar gerçekleştirilebilir. Şaşırtıcı yorumlar yapabilecekleri unutulmamalıdır. Bu nedenle samimi bir ortam oluşturulmalıdır.

5. KAYNAKLAR

Aydın, G. ve Balım, A.G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinler arası uygulama: enerji konularının öğretimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 38, Sayı: 2, 145-166.

Ayvacı, H.Ş. ve Çoruhlu, T.Ş. (2009). Fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanılgılarının düzeltilmesinde açıklayıcı hikâye yönteminin etkisi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 93-104.

Baştaş, A. (2009). Öğrenme istasyonlarında kütle merkezi kavram geliştirme uygulaması, *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi*, Mart, Eskişehir, Özetler Kitabı, s.46.

Bayar, F. (2005). *İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi öğretim programında yer alan ısı ve ısının maddedeki yolculuğu ünitesi ile ilgili bütünleştirici öğrenme kuramına uygun etkinliklerin geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, K.T.Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bodner, G. M. (1990). Why good teaching fails and hard-working students do not always succeed? *Spectrum*, 28(1), 27-32.

Boo, H. K. (2006). Primary science assessment item setters' misconceptions concerning the state changes of water, *Asia Pasific Forum on Science Learning and Teaching*, 7(1), Article 6, p.1.

Boz, Y. (2004). Öğrencilerin kaynayan sudaki kabarcıkların yapısını anlamaları, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya, Bildiri Özetleri Kitabı, s.416 – 417.

Chang, J. Y. (1997). Teachers college students' conceptions about evaporation, condensation, and boiling, *National Science Council*, Grant Number: NSC 84-2511-S-152-005.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*, London: Routledge Falmer.

Coştu, B. ve Ayas, A. (2002). öğrencilerin kaynama olayı ile ilgili görüşlerinin ve anlamalarının belirlenmesi, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Özetler Kitabı, Ankara.

Coştu, B. (2002). *Ortaöğretimin farklı seviyelerindeki öğrencilerin buharlaşma, yoğunlaşma ve kaynama kavramlarını anlama düzeylerine ilişkin bir çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, K.T.Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Coştu, B. (2006). Kavramsal *değişimin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi: "Buharlaşma, yoğunlaşma ve kaynama"*, Doktora Tezi, K.T.Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Coştu, B., Ayas, A. ve Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: Kaynama kavramı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136.

Çalık, M. (2005). A cross-age study of different perspectives in solution chemistry from junior to senior high school, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3, 671–96.

Çalık, M. (2008). Facilitating students' conceptual understanding of boiling using a four-step constructivist teaching method, *Research in Science & Technological Education,* 26 (1), 59–74.

Çardak, O., Dikmenli, M. ve Sarıtaş, Ö. (2008). Effect of 5E ınstructional model in student success in primary school 6th year circulatory system topic, *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(2), Article 10, p.3.

Çeken, R., Akbüber, C., Güler, S. Z. ve Tüven, E. (2009). Örgün ve bireysel eğitimde üstün yeteneklilerin ihtiyacının karşılanmasında basit fen aktiviteleri, *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi,* Eskişehir, Özetler Kitabı, s.86.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, (Geliştirilmiş 4.Baskı), Trabzon.

Demircioğlu, G., Ayas, A. ve Demircioğlu, H. (2005). Conceptual change achieved through a new teaching program on acids and bases, *Chemistry Education Research and Practice,* 6(1), 36-51.

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (2004). Kavram yanılgılarının çalışma yapraklarıyla giderilmesine yönelik bir çalışma, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 163.

Doğan, Z. (2007). *İlköğretim düzeyindeki öğrencilerde ve üstün yeteneklilerde kavram gelişimi: buharlaşma, yoğunlaşma ve kaynama kavramları,* Yüksek Lisans Tezi, K.T.Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Ekici, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşıma uygun 5e öğrenme döngüsüne göre hazırlanan ders materyalinin lise 3. sınıf öğrencilerinin yükseltgenme-indirgenme tepkimeleri ve elektrokimya konularını anlamalarına etkisi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, G. Ü., Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Ergül, S., Bolat, M. ve Mazı, C. (2006). Öğretim yönteminin kaynama ve buharlaşma kavramlarının öğretimine etkisinin incelenmesi, *7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Eylül, Ankara, Özetler Kitabı, s.211.

Goodwin, A. (2003). Evaporation and boiling – Trainee science teachers' understanding, *School Science Review*, 84(309), 131-141.

Gönen, S. ve Akgün, A. (2005). Bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgılarının tespiti ve giderilmesinde, çalışma yaprakları ve sınıf içi tartışma yönteminin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.e-sosder.com, ISSN:1304-0278, C.4 S. 13 (99-111).

Gürses, E. (2006). *Durgun elektrik konusunda yapılandırıcı öğrenme kuramına dayalı, 5E modeline uygun olarak geliştirilen dokümanların uygulanması ve etkililiğinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, K.T.Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Hand, B., Treagust, D.F. (1991). Student achievement and science curriculum development using a constructivist framework, *School Science and Mathematics*, 91(4), 172-176.

Henriques, L. (2000). Children's misconceptions about weather: a review of the literature, *Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching*, New Orleands, L.A.

Hewson, M. G. ve Hewson, P. W. (2003). Effect of ınstruction using students' prior knowledge and conceptual change strategies on science learning, *Journal of Research in Science Teaching*, 40, Supplement, pp. S86-S98.

Johnson, P. (1998a). Children's understanding of changes of state ınvolving the gas state, part 1: boiling water and the particle theory, *International Journal of Science Education*, 20(5), 567-583.

Johnson, P. (1998b). Children's understanding of changes of state ınvolving the gas state, part 2: evaporation and condensation below boiling point, *International Journal of Science Education*, 20.

Kanlı, E. ve Emir, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi, *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi*, Mart, Eskişehir, Özetler Kitabı, s.64.

Keser, Ö. F., Çakır, M. ve Başak, H. M. (2009). Üstün yetenekli öğrencilerin elektrik konusundaki kavramsal düzeylerinin belirlenmesi, *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi*, Mart, Eskişehir, Özetler Kitabı, s.34.

Kırıkkaya, E. B. ve Güllü, D. (2008). Fifth grade students' misconceptions about heat- temperature and evaporation-boiling. *Elementary Education Online*, 7(1), 15-27, http://ilkogretim-online.org.tr.

Konur, K. B. ve Ayas, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı kimya kavramlarını anlama seviyeleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 83-90.

Köse, S., Coştu, B. ve Keser, Ö. F. (2003). Fen konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi: TGA yöntemi ve örnek etkinlikler, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:13.

Liang, L. L. ve Gabel. D. L. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science ınstruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*, 27(10), 1143–116.

MEB, (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.

MEB, (1991). Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi Komisyon Raporu, Ankara.

Osborne, R. J. ve Cosgrove, M. M. (1983). Children's conceptions of the changes of state of water, *Journal of Research in Science Teaching*, 20(9), 825-838.

Özmen, H. ve Demircioğlu, G. (2003). Asitler ve bazlar konusundaki öğrenci yanlış anlamalarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 111-119.

Özmen, H., Demircioğlu, H. ve Demircioğlu, G. (2009). The effects of conceptual change texts accompanied with animations on overcoming 11th grade students' alternative conceptions of chemical bonding, *Computers & Education*, 52(3), 681-695.

Özsevgeç, T. (2006). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl 3, Sayı 2.

Paik, S-H., Kim, H-N., Cho, B-K ve Park, J-W. (2004). K-8th grade Korean students' "conceptions of changes of state" and "conditions for changes of state", *International Journal of Science Education*, 26(2), 207-224.

Palmer, D. H. (2003). Investigating the relationship between refutational text and conceptual change, *Science Education*, 87, 663-684.

Solmaz, H. (2009). Fizik oyunları, üstün yetenekli çocuklar, *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi*, Mart, Eskişehir, Özetler Kitabı, s.87.

Stieff, M. ve Wilensky, U. (2005). Connected chemistry: Incorporating interactive simulations into the chemistry classroom. Journal of Science Education and Technology, 3, 285-302.

Şenocak, E. (2009). Prospective primary school teachers' perceptions on boiling and freezing, *Australian Journal of Teacher Education*, 34, 4.

Uzuntiryaki, E., 1998. Effect of Conceptual Change Approach Accompanied with Concept Mapping on Understanding of Solution, Yüksek Lisans Tezi, M.E.T.Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzuntiryaki, E. ve Geban, O., 2005. Effect of Conceptual Change Approach Accompanied with Concept Mapping on Understanding of Solution Concepts, Instructional Science, 33: 311–19.

Ürek, R. ve Tarhan, L. (2005). 'Kovalent Bağlar' konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde yapılandırmacılığa dayalı bir aktif öğrenme uygulaması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 168-177.

Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A. ve Papademetriou, E. (2001). Designing learning environments to promote conceptual change in science, *Learning and Instruction*, 11, 381-419.

Yeşilyurt, M., 2006. High School Students' Views about Heat and Temperature Concepts, International Journal of Environmental and Science Education, Vol 1 No: 1, pp 1 – 24.

Ek 1. Kaynama Kavramı İçin Geliştirilen Etkinlik Örneği

Önerilen Süre: İki ders saati (40+40)

Etkinliğin Aşamaları

Girme Aşaması: Beşinci sınıfta kaynama kavramının tanımını, kaynama sıcaklığının ayırt edici özellik olduğunu öğrenmiştiniz. Bu özelliklerden yola çıkarak; aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

1. Su kaynamaya başlayınca ısıtmaya devam edersek suyun sıcaklığı artar mı?
2. Sıvının miktarının değişmesi sıvının kaynamaya başladığı sıcaklığı değiştirir mi?
3. Bütün sıvılar aynı sıcaklıkta mı kaynar?
4. Suyun içindeki tuz oranı arttıkça kaynama sıcaklığı etkilenir mi?
5. Deniz suyu mu daha çabuk kaynar, yoksa yağmur suyu mu?
6. Kapalı bir kaptaki suyun basıncı düşürülerek kaynaması sağlanabilir mi? Açıklayınız.
7. Su, dağın tepesinde mi yoksa deniz seviyesinde mi daha çabuk kaynar? Tartışınız.
8. Basınç artışı kaynama noktasını nasıl etkiler? Tartışınız.

Keşif Aşaması: Bu aşamada öğretmen, öğrencileri zihinlerinde oluşan sorulara cevap bulabilmeleri için 3-4 kişilik gruplara bölerek serbest bırakır. Bu süreçte öğretmen rehberliğinde aşağıdaki deneyler yapılır. Deney sırasında öğrencilere zaman zaman etkinliklerle ilgili sorular sorularak ilgileri açık tutulur.

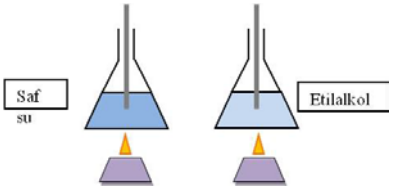
Deney 1: Farklı Sıvıların Kaynama Sıcaklıklarının Tespit Edilmesi

Araç ve Gereçler: Erlenmayer, termometre, ispirto ocağı, saf su, etilalkol.

Deneyin Yapılışı:

1. Erlenmayerin birine 50 ml saf su, diğerine 50 ml etilalkol koyarak ispirto ocağında ısıtınız.
2. Isıtma işlemine başladıktan sonra bir dakika arayla sıcaklığı ölçüp not ediniz.
3. Sıvılar kaynadıktan sonra ısıtmaya beş dakika daha devam ediniz.
4. Tablodaki sıcaklık değerlerini yorumlayınız.

Deney Düzeneği:



Zaman (dk)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Saf su														
Etilalkol														

Deney sonu soruları

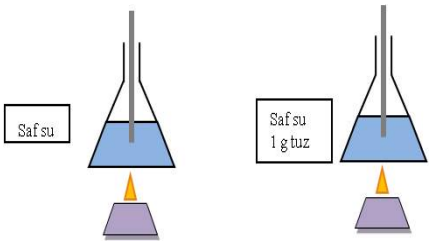
1. Kaynama sıcaklığı ayırt edici bir özellik midir?
2. Saf su ile etilalkolün kaynama sıcaklıkları aynı mıdır? Açıklayınız.

Safsızlığın Kaynamaya Etkisinin İncelenmesi

Deney 2: Katı – Sıvı Karışımların Kaynama Sıcaklıklarının İncelenmesi.

Araç ve Gereçler: Erlenmayer, termometre, ispirto ocağı, iki delikli tıpa, tuz, saf su

Deney Düzeneği:



Deneyin Yapılışı:

1. Erlenlerden birine 50 ml saf su, diğerine 50 ml saf su ve 1 gram tuz ilave ediniz.
2. İki erlenmayeri de ısıtmaya başlayınız. Termometre 80°C'ye geldikten sonra birer dakika arayla sıcaklıklarını ölçerek not ediniz.
3. Bu işleme sıvılar kaynadıktan sonra beş dakika daha devam ediniz. Ölçümlerinizi not ediniz.

Zaman (dakika)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Saf suyun sıcaklığı (°C)	80										
Tuzlu suyun sıcaklığı (°C)	80										

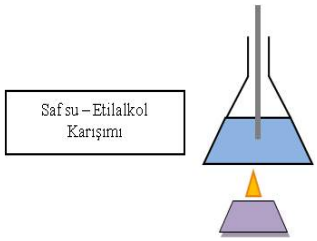
Deney sonu soruları

1. Tuz kaynama sıcaklığını nasıl etkiler? Açıklayınız.
2. Tuz miktarı artırılırsa kaynama sıcaklığı nasıl etkilenir? Açıklayınız.
3. Tuz kaynama süresini etkiler mi? Açıklayınız.

Deney 3: Sıvı – Sıvı Karışımların Kaynama Sıcaklıklarının İncelenmesi.

Araç ve Gereçler: Erlenmayer, termometre, ispirto ocağı, etilalkol, sacayağı, saf su

Deney Düzeneği:



Deneyin Yapılışı:

1. Erlenmayere 30 ml saf su ve 20 ml alkol koyunuz.
2. Erlenmayeri ısıtmaya başlayınız. Termometre 70°C'ye geldikten sonra bir dakika arayla sıcaklıklarını ölçerek not ediniz.
3. Bu işleme sıvılar kaynadıktan sonra beş dakika daha devam ediniz. Sonuçları yorumlayınız.

Zaman (dakika)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Su ve etilalkolün sıcaklığı (^{o}C)	70												

Deney sonu sorusu: Alkol, suyun kaynama sıcaklığını nasıl etkiler? Açıklayınız.

Deney 4: Dış Basıncın Kaynama Noktasına Etkisinin İncelenmesi.
Araç ve Gereçler: cam balon, ispirto ocağı, bunzen kıskacı, deliksiz tıpa, su
Deneyin Yapılışı:

Deney Düzeneği:

1. Cam balona bir miktar su koyarak ispirto ocağında kaynatınız.
2. Su kaynadıktan sonra aşağı indirip kaynama duruncaya kadar bekleyiniz. Balonun ağzını deliksiz lastik tıpa ile sıkıca kapatınız.
3. Bunzen kıskacı ile cam balonu tutarak, ters çeviriniz. Balonun üzerine soğuk su dökerek, suyun kaynamasını izleyiniz.
4. Kaynama durunca, yeniden soğuk su dökerek, kaynamanın yeniden başladığını görünüz.
5. Sıvının tekrar kaynamaya başlamasının nedeni ile ilgili yorumda bulununuz.

Deney sonu sorusu: Kaynaması duran su neden tekrar kaynıyor? Açıklayınız.

Açıklama Aşaması: Bu aşamada öğrencilerden elde ettikleri sonuçları açıklamaları istenir. Her bir gruptan bir kişi grup adına açıklama yapar. Bu işlemin sonucunda yanlış öğrenmeler düzeltilir, eksik öğrenmeler tamamlanır. Öğrencilerin bu aşamaya kadar merak ettikleri durumlar ve sordukları sorular öğretmen tarafından cevaplanır. Öğrencilere aşağıdaki teorik bilgiler verilerek derinleştirme aşamasına geçilir.

Deney 1'in Sonucu: Suyun ve alkolün kaynamaları boyunca sıcaklık sabit kalacaktır. Ancak her iki sıvının da kaynama sıcaklığı farklıdır.

Deneyin 2'nin Sonucu: Safsızlık sıvıların kaynama noktasını artırır. Sıvı içindeki tuz miktarı arttıkça kaynama noktası artar.

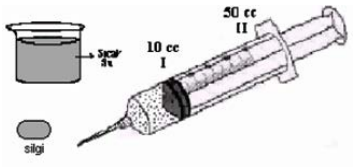
Deney 3'ün Sonucu: Alkol – su karışımının kaynama sıcaklığı her iki sıvının kaynama sıcaklığının arasında bir değer olacaktır ve iki farklı kaynama sıcaklığı ortaya çıkacaktır.

Deney 4'ün Sonucu: Sıvı üstündeki basınç düştükçe, kaynama sıcaklığı düşer.

Teorik Bilgi: Farklı sıvılar farklı sıcaklıklarda kaynar. Kaynama boyunca sıcaklık sabit kalır. Çünkü verilen ısı sıvıdan kopup buhar fazına geçen moleküller tarafından kullanılır. Safsızlık kaynama sıcaklığını etkiler. Tuz, saf suyun kaynama sıcaklığını artırırken etilalkol saf suyun kaynama sıcaklığını düşürür. Kaynama, sıvının içinde oluşan hızlı bir buharlaşma olayıdır. Kaynama sırasında buhar kabarcıklarının sıvıdan ayrılabilmeleri için dış basıncı yenmeleri gerekir. Dış basınç büyük olursa buhar kabarcıklarının hem oluşması, hem de sıvı dışına çıkabilmesi zorlaşır. Sonuç olarak sıvı daha yüksek sıcaklıkta kaynar. Sıvı üstündeki basınç düşük olursa, kabarcıkların oluşması ve yukarı çıkıp sıvıyı terk etmesi kolay olur. Yani sıvı daha küçük bir sıcaklık derecesinde kaynar. Basınç çok düşürülürse, su sıfır derecede bile kaynar. Örneğin su Ankara'da 97 ^{0}C, Erzincan'da 88 ^{0}C 'de kaynar.

Derinleştirme Aşaması: Öğretmen, yapılan etkinliklerle ilgili kavram ve bilgileri yeni baştan özetleyerek açıklar. Öğrencilere günlük hayatta karşılaşılan yeni durumlar sunarak öğrendikleriyle ilişkilendirmelerini ve açıklama yapmalarını ister. Bu amaçla aşağıdaki soruları yöneltir.

1. Suyu ısıttıkça her yerinden kabarcıklar çıkmasının sebebi nedir?
2. Suyun miktarını artırırsak acaba kaynama sıcaklığı değişir mi?
3. Suyun içerisinde şeker çözersek nasıl bir sonuçla karşılaşırız? Yorumlayınız.
4. Kolonyanın kaynama sıcaklığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
5. Yukarıdaki düzenekte şırınganın içine beherdeki sıcak sudan 10 ml konulup, şırınga II konumuna getiriliyor, ne olmasını beklersiniz? Açıklayınız.
6. Şırıngadaki suyun kaynamasının sebebi nedir?



Değerlendirme Aşaması: Bu aşamada öğretmen yapılan etkinliklerle ilgili öğrencilerde meydana gelebilecek davranış değişikliklerini inceler ve onlara sorular sorar.

1. Kaynama nedir? Nasıl gerçekleşir? Suyun kaynadığını nasıl anlarız?
2. Kaynayan suyu ısıtmaya devam edersek sıcaklık artar mı? Neden?
3. Bütün sıvıların kaynama sıcaklıkları aynı mıdır?
4. Sıvının miktarını artırırsak suyun kaynama sıcaklığı değişir mi? Açıklayınız.
5. Safsızlık sıvıların kaynama sıcaklığını nasıl etkiler? Açıklayınız.
6. Tuz miktarı arttıkça kaynama sıcaklığı nasıl etkilenir?
7. Karışımların kaynama sıcaklığı hakkında ne söylersiniz?
8. Kaynama ile buharlaşma arasında ne fark vardır?
9. Dış basınç, kaynama sıcaklığını nasıl etkiler? Açıklayınız.
10. Kaynama sıcaklığı $20^{o}C$'ye düşürülerek kaynamaya devam eden suya elimizi sokabilir miyiz?

A CONSTRUCTIVIST LEARNING APPROACH IN TEACHING SOME CELLULAR TERMS

[1] *Fulya Oztas, [2] İsa Gokler, [3] Erkan Kalıpcı, [4] Fatma Hügül, [3] Haydar Oztas

[1]Selcuk University, Vocational High School of Health, Konya/Turkey

[2]Dokuz Eylul University, Buca Faculty of Education, Biology Education Department, İzmir/Turkey

[3]Konya University, A.K. Education Faculity, Dept. of Biology,, Konya/Turkey

[4]Selcuk University, Institute of Educational Sciences, Konya/Turkey

*Corresponding Author: Fulya oztas,
fullyoztas@yahoo.com

Abstract

This study has been aimed to investigate the effects of a teaching method on the basis of constructivist approach that applied to 9th grade students via modeling some cell organelles. In order to measure students' science process skills and academic achievements "science Process Skills Test" and "academic Achievement Test" and "attitude Scale toward Biology" has been used. The subject of investigation four classroom students have been divided into two groups, randomly that one of experimental, other control groups. One of group attended in traditional education (cognitive) that teacher actively teaches subjects. Other group students encouraged to develop models in respect to centriol, cilia and microtubules that students actively took place in teaching and learning process. In order to assess the possible effects of constructivist approach, Science Process Skill test, Academic Achievement Test and Attitude Scale toward biology tests were applied as pre- and post- tests to experimental and Control groups.

The findings of research have been shown that teaching and learning via constructivist approach was beneficial than traditional education (cognitive) that students in experimental group had significantly higher scores on post- Science Process Skill Test, Post- Academic Achievement Test and Post-Attitude Scale toward Biology.

Key words: Biology education, constructivist approach, cell organelles, secondary school

1. Introduction

Brown (1995) defended biology education as an equilibrating, supplementary and important science among other science fields. For this reason, he suggested that every individual is compulsory to hold a view about basic biological principles (Brown, 1995). It was presented that certain subjects especially teaching of the information related with cellular physiology, energy source and usage present in textbooks are effective in the occurrence of these misconceptions (Storey, 1992). For this reason, it was stated that discussion groups formed in the classrooms which were based on constructivist approach might be beneficial in order to overcome the misconceptions seen in students (Christianson & Fisher, 1999). Therefore, constructivist approach may present new opportunities aimed at changing the existing thoughts of students. It's possible to interpret this as changing the existing foreknowledge of students with new and suitable one.

1.1. The background of problem

It is all along known that secondary school students get into difficulty in understanding structural and functional properties of centriole, cilia, microtubules and similar cellular organelles. The models and activities which will be developed by constructivist approach may be beneficial for students to understand the structural and functional properties of these organelles better. In recent years, using constructivist approach commonly in biology education is suggested and it was emphasized that constructivist approach is important since it provides useful and functional framework. For this reason, the models developed and used which are suitable for the level of students will also help them to establish a significant relationship between biological subjects. In teaching cellular organelles such as centrioles, basal substances, cilia and microtubules, it was considered that using the models developed according to the levels of students in the classroom will increase the success in learning. In our country, cellular organelles given in the 9th class according to curriculum are generally short and defined with one or two paragraphs and moreover, the functions and the relationships of centrioles, cilia, flagellum and spindles in cellular site are not mentioned. There are no studies related with how much students know about centrioles, cilia, flagellum and spindles and how an education with constructivist approach will affect students. For this reason, this study is focused on to determine basic information of 9th class students about centriole, cilium and microtubules, to analyze their foreknowledge and to develop significant learning strategies suitable for it.

2. Materials and Methods

In this study, experimental design with control grouped pre-test and post test was used. Target population of the study included 118 high school students in the 9th class among totally 4 classes fromTurkey- Konya city Cumra Anatolian Technical and Industrial Vocational High School in 2007-2008 academic year . After dividing the students into two groups, centrioles, basal substances, cilia and microtubules were told to a group with a traditional method in the class environment. After giving preliminary information related with centrioles, basal substances, cilia and microtubules to experimental group students in a sufficient period of time (2 course hours), the students were desired to form groups by fives in classroom environment and to produce models related with centrioles, cilia and flagellum. For this purpose, 4 course hours were allocated for them however; it was told that they may continue on making models in extracurricular as may be required. Two course hours were allocated for experimental group after model production in order to let each group to explain the model they produced. It was ensured to discuss the subject with the models developed in classroom environment.

In order to determine preliminary information of students selected as experimental and control groups, the curriculum was examined and “Biology Success Test” (BST) was prepared including 10 open ended questions related with centrioles, basal substances, cilia and microtubules. The reliability of test was determined as 0.761. BST was examined by two experts and applied to students in a course hour.

Moreover, five point Likert scale “Biology Course Attitude Scale” (BCAS) which is developed by Cakir and includes fifteen multiple choice questions was used (Çakır, 2002). The reliability of the scale was determined as 0.709. The attitude scale consisted of 10 positive and 5 negative sentences. The positive sentences were graded as “absolutely agree = 5”, “agree = 4”, “neutral = 3”, “disagree = 2”, “strongly disagree = 1”. On the other hand, the answers for negative sentences were graded as “absolutely agree = 1”, “agree = 2”, “neutral = 3”, “disagree = 4”, “strongly

disagree = 5". The high grade taken by the student in this scale indicates that the attitude of students towards the course is also high. (BST) and (BCAS) were applied twice to the students in experimental and control groups simultaneously as pre-test and post-test. The students were let 40 minutes to answer the questions in the test. Necessary conditions were supplied for students to reveal their real opinions related with the questions in the tests. Then, clinical interviews were performed with 10 students selected from experimental group and it was tried to determine the opinions of students related with the subject in detail. SPSS 10.0 packaged software *(Independent Samples t test)* was used to evaluate the data.

3. Findings

3.1. Comparison of experimental and control groups in terms of pre-test grades for biology success test

t test results of BST grades belonging to experimental group students who do lessons according to model oriented learning method depending on constructive approach and belonging to control group students who do lessons according to traditional method before application are given in **Table 2**.

Table 2. Comparison of experimental and control group students in terms of pre-test grades for biology success test

GROUPS	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Experimental	58	15,31	3,579	116	1,043	,299
Control	60	16,00	3,598			

According to Table 2, it was determined that there was no significant difference between BST pre-test grades of experimental and control group students in terms of statistics ($t_{(116)}$=1.043, p>.05). When Fig. 1 is examined and the arithmetic means are taken into consideration, it was appeared that BST pre-test grades of control group students were higher than those of experimental group students. However, this little difference between their arithmetic means did not lead to a significant difference between groups in terms of statistics.

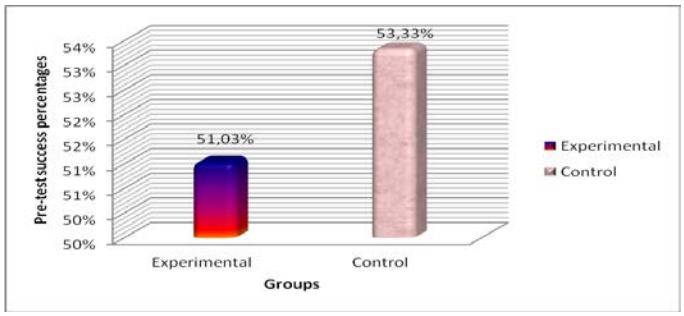


Figure. 1. BST pre-test success percentages of experimental and control groups.

3.2. Comparison of biology course attitude scale pre-test grades of experimental and control groups; The comparison results among total grades of BCAS pre-test applied to experimental and control groups are given in **Table 3**. According to Table 3, it was indicated that there was no significant difference between BCAS pre-test grades of experimental and control group students *($t_{(116)}$=-0.282, p>.05).*

When the values of arithmetic means and standard deviations are taken into consideration, it was observed that the students of control group had higher grades. However, this little difference between the values of arithmetic means and standard deviations did not lead to a significant difference between groups in terms of statistics.

Table 3. Comparison of biology course attitude scale pre-test grades of experimental and control group students

GROUPS	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Experimental	58	46,77	6,808	116	-0,282	0,779
Control	60	47,15	7,590			

3.3. Comparison of biology success test post-test grades of experimental and control groups; t test results of post-test grades after application belonging to experimental group students who do lessons according to model oriented learning method depending on constructive approach and belonging to control group students who do lessons according to traditional method are given in **Table 4**.

Table 4. Comparison of biology success test post-test grades of experimental and control group students

GROUPS	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Experimental	58	17,517	4,381	116	2,466	,015
Control	60	15,666	3,753			

According to Table 4, a significant difference was determined between the grades of experimental group students who do lessons according to model oriented learning method depending on constructive approach and belonging to control group students who do lessons according to traditional method *($t_{(116)}=2,466$, $p<.05$)*. When Fig. 2 is considered, it was understood that post-test grades of students in experimental group who do lessons according to model oriented learning method depending on constructive approach were higher than those of students who do lessons according to traditional method in terms of arithmetic means.

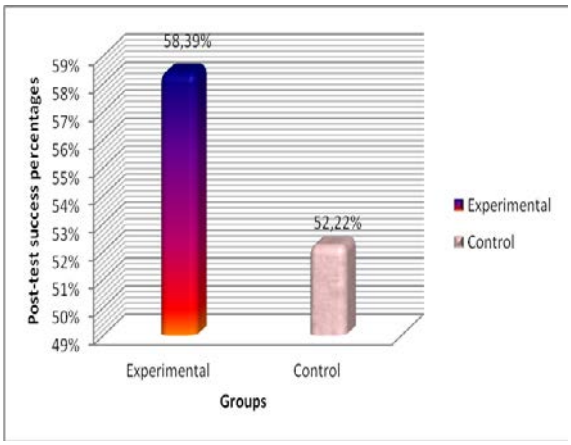


Figure. 2. BST post-test success percentages of experimental and control groups.

4.5. Comparison of pre-test and post-test grades of biology success test belonging to experimental group students; t test results of BST grades after application belonging to

experimental group students who do lessons according to model oriented learning method depending on constructive approach are given in **Table 5**.

Table 5. Comparison of pre-test and post-test grades of biology success test belonging to experimental group students.

GROUPS	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Post-Experimental	58	17,51	4,381	114	2,970	,004
Pre-Experimental	58	15,31	3,579			

The analysis results given in Table 5 indicate that there is a significant difference between the grades of experimental group students who do lessons according to model oriented learning method depending on constructive approach belonging to BST before and after the experiment ($t_{(114)}$)=2.970, p<.05). When the values of arithmetic means and standard deviations are taken into consideration, it was observed that this observed difference militates in favor of post-test grade. The answers of experimental group students given in the interview at the end of the research also support the grades of post-test.

3.6. Comparison of biology success test pre-test and post-test grades belonging to control group students; t test results of BST grades after application belonging to control group students who do lessons according to traditional method are given in **Table 6**. The analysis results given in Table 6 indicate that there isn't a significant difference between the grades of BST pre-test and post-test belonging to control group students who do lessons according to traditional method *($t_{(118)}$= -0.497, p>.05)*. When the values of arithmetic means and standard deviations are taken into consideration, it was observed that this observed difference was in favor of pre-test grade. However, this difference did not make any differences between post-test and pre-test BST grades in terms of statistics.

Table 6. Comparison of biology success test pre-test and post-test grades belonging to control group students

GROUPS	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Post-Control	60	15,66	3,753	118	-0,497	,620
Pre-Control	60	16,00	3,598			

3.7. Comparison of biology course attitude scale post-test grades belonging to experimental and control group students; Independent Groups t test results of attitude scale grades belonging to experimental group students who do lessons according to model oriented learning method depending on constructive approach and belonging to control group students who do lessons according to traditional method after application are given in

According to Table 7, there was no significant difference between BCAS post-test grades of experimental group and control group students ($t_{(116)}$*=0.011, p>.05)*. When the values of arithmetic means and standard deviations are taken into consideration, it was observed that experimental group

students had higher grades. However, this little difference between the values of arithmetic means and standard deviations did not lead to a significant difference between groups in terms of statistics.

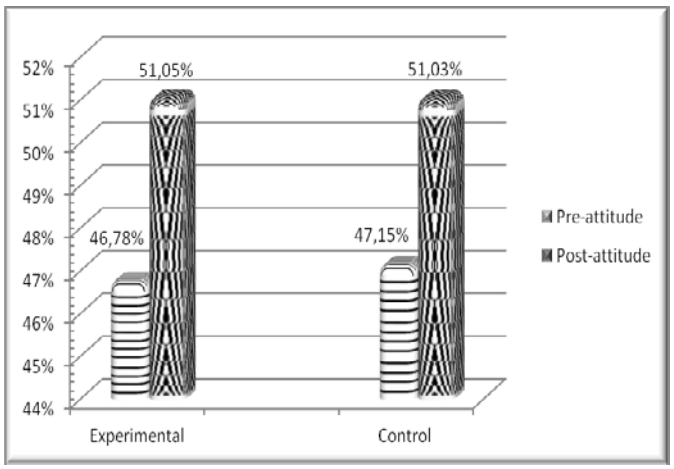
Table 7. Comparison of biology course attitude scale post-test grades belonging to experimental and control group students

GROUPS	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Experimental	58	51,05	10,062	116	0,011	,991
Control	60	51,03	8,575			

3.8. Comparison of the effect of experimental and control groups together with biology course attitude scale pre-test grades on the attitude scale post-test grades; Independent Groups t-test covariance analysis was performed in order to understand whether groups (experimental and control groups) together with pre-test had an effect on post-test or not.

Table 8. The effect of experimental and control groups together with biology course attitude scale pre-test grades on the attitude scale post-test grades

Sources	Sum of squares	Sd	Mean squares	F	p
Groups	7,600	1	7,600	,086	,770
Pre-attitude	,263	1	,263	,003	,957
Groups x Pre-attitude	7,671	1	7,671	,087	,769
Mistake	10100,356	114	88,600		
Total	10108,788	117			



According to **Table 8**, the effect of pre-test values obtained from BCAS applied to students in experimental and control groups on the post-test values obtained from BCAS applied to students in experimental and control groups was not found significant *($F_{(1-114)}=0.087$, $p>.05$)*. Since p value calculated according to F value was bigger than level of significance (0.05), the variants of the groups were equal. Their regulation curves were linear. This indicates that the data obtained were in accordance with covariance analysis.

Fig. 3. BCAS pre-test and post-test average grades of experimental and control groups.

4. Discussion

The findings presented that there was no significant difference between academic success of experimental and control group students and their attitudes towards biology course according to pre-test applied before the study. A statistical significant difference was found between experimental group which was based on constructive approach and control group in which conventional learning method was determined in terms of biology success test. The reason of this difference is that experimental group students added new information by using models they prepared related with cellular structures on their previous information with constructive approach throughout the research. Model oriented learning method depending on constructive approach was more effective than conventional learning method for students in developing their academic success.

A well accepted application is confronted more and more which is based on constructive approach and in which scientific subjects being difficult to be learned and comprehended by people. For example, quite big three dimensional models were developed for introduction of structure and functions of a general cell to the students and the people in Brasil and these were exhibited in places arranged as museums by enriching with plays and puzzles in order to attract attention of children and students and positive results were obtained. This experience indicated that cell organelle models made by experienced artists for introduction of cellular organisms to individuals who are not closely related with the subject may help biology education to be widely disseminated (Edmundo et al., 2008). For this reason, it's known that benefiting from electron microscopy pictures is a practical way. A short trip in three-dimensional cell models produced in king size for children to observe cellular structures and their functions revealed that using models in biology education for the aim of education are quite beneficial.

It's undoubted that plays and puzzles developed depending on functions of a cell with these models in order to provide close attention of children will increase their interest. In this study, it was observed that using models developed for teaching students the centriolles, siller, microtubules and similar structures provide a better learning opportunity than conventional learning method which perceives students as individuals just taking information given. Teaching and learning cellular organelles and their morphological and physiological relationships with each other by using models developed in the classroom enabled students to configure their own information and to develop their present preliminary information.

Physiological findings indicated that different regions of brain were privatized for synthesis and analysis, especially constructive approach accelerated development of these regions and the information gained by conventional education was recorded in a different place of the brain with less physiological activity. Accordingly, participation of students efficiently during learning process is the basis of constructive approach and students restructure their new information and talents with the effect of what they learned during this process. This approach suggests that the information cannot be transferred directly and as it is without any changes from teachers to students and it will emerge in student within a new format. For this reason, Science and Tecnology Course Curriculum (MEB. T.T. K. 2005). is based on that students are present having different learning abilities in the class, information and talents cannot be transferred directly from teachers to students with training applications, learning is not a passive period and is predicated on participation of students and comprehension of the relationships of concepts learned in science education with each other and with the whole rather than learning them one-to-one.

Models are mostly used in education on the purpose of supporting teaching and they are generally preferred since prepared models used as course material save time, popularize some events which seem as complex, provide practice on the taught subject and enrich education. It's obvious that the models used in biology course will be beneficial when they are combined with appropriate context and appropriate course teaching method. If teaching materials attract attention of students, they may provide bringing students to the desired destination and their participation. It's necessary for models that will be used in science courses especially in biology course should be in accordance with instructional programme, up date, directive for students, should examine efficiency of the material and their technical properties should be known by teachers well who are in the position of director in constructive approach (McAlpine & Weston, 1994).

The models used in biology course should provide convenience when having difficulty in taking aim at a specific target, observing and evaluation and should include some principal properties such as gaining students an estimation talent. It's a known fact that cilia, microtubules, centrioles and similar structures are cellular organelles having microscopic property and there are some problems in especially understanding of students the structural and functional properties of these organelles.

In this study which was aimed to search how models developed on the basis of electron microscopy images would be beneficial for students, it was concluded that modeling will be more beneficial than an education based on conventional teaching. Cilia, microtubule and centriole models structured as three-dimension enable students to focus on the subject and examination of organelles perceptibly which were just observed by using electron microscopy. It was observed that such an enlarged model also enables materializing of basic structural units (protofilament and dynein) of cilia and microtubules and observing their functions.

6. Suggestions

Teachers can use different materials such as models, diagrams, pictures, laboratory activities and videos to assist them in teaching cell division. The teachers in this survey think that these types of materials, alongside science textbooks, could be used to increase learning potential among students [30]. The effects of constructive approach in education should be taken into consideration and it should be given particular importance while preparing the curriculum of biology course.

Using models in biology education may provide abstract concepts of subjects related with cell to become more concrete for students. Little information about cell and organelles is included in the textbooks of biology. In this respect, reorganizing biology textbooks as is required may be more beneficial in terms of students to understand the subjects and to establish significant relationships between subjects present in the curriculum. In addition to this, allowing not only conventional methods but also constructive approach as well as other learning methods as the occasion arises, using equipments and learning materials necessary for the course, enabling students to learn by doing and living after making the courses more visual might be more useful for teachers in performing meaningful learning instead of rote learning in biology education.

References

Brown C. The effective teaching of biology, Longman, UK. 1995.

Storey, R.D. Textbook errors and misconceptions in biology: Cell physiology. American Biology Teacher 1992, 54(4):200-203.

Christianson RG, Fisher KM. 1999. Comparison of student learning about diffusion and osmosis in constructivist and tradetional classrooms. International J.of Sci. Edu. 1999, 21(6):687-98.

Cakır OS. The development, implementation and evaluation of a case-based method in science education. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara, 2002.

Edmundo L, Aguiar V, Coutinho C. et al.. Cell models and games for cell biology education. (www. intl.concord.org/cbe/pdf/aguiar.pdf), 2008.

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI İLE GENETİK KAVRAMLARI ANLAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Didem KILIÇ[a], Necdet SAĞLAM[b]

[a]Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, AKSARAY

didem@aksaray.edu.tr

[b]Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, ANKARA

saglam@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Öğrencilerin öğrenme biçimlerindeki farklılık –anlamlı veya ezbere öğrenmeleri-, öğrenme yaklaşımlarına ilişkin olup, öğrenmelerinin niteliğini ve niceliğini belirleyen önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Bazı öğrenciler -anlamlı öğrenenler-, derinlemesine bir yaklaşım izleyerek kavramlar arasında ilişkiler kurma ve yeni içeriği kendi ön bilgileriyle ve kişisel deneyimleri ile yeniden organize etme eğiliminde iken diğerleri -ezbere öğrenenler-, yüzeysel bir yaklaşım izleyerek yeni bilgiyi bilişsel yapı ile ilişkilendirmeden ezberleme yoluna giderler. Öğrenme yaklaşımlarının, öğrencilerin anlamalarını belirleyen önemli değişkenler arasında olduğu varsayımı ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile genetik kavramları anlama düzeyleri arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmaktadır. Çalışmaya, Ankara'da öğrenim gören 586 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Çalışmada yer alan öğrencilerin anlamlı veya ezbere öğrenme yaklaşımlarından hangisini benimsediklerini belirlemek için Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin, genetiğin temel kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri anlama düzeylerini belirlemek amacıyla İki Aşamalı Genetik Kavram Testi kullanılmıştır. Öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile genetik kavramları anlama düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve anlamlı öğrenen öğrenciler ile ezbere öğrenen öğrencilerin genetik kavramları anlamaları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar, anlamlı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin, ezbere öğrenen öğrencilere göre daha iyi bir kavramsal anlama sergilediklerine ilişkin kuramsal yapıyı destekler nitelikte bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Öğrenme yaklaşımı, anlamlı öğrenme, ezbere öğrenme, genetik kavramları*

ABSRTACT

The variety between learners' performance may be due to differences in the way they learn - whether it is meaningful or rote learning. The way of students' learning is related to the "orientations to learning". Two major types of learning orientation are specified as meaningful learning orientation and rote learning orientation. Some students -meaningful learners- using a deep approach, attempt to make connections between concepts, tend to re-organize new content by relating it to prior knowledge, while others -rote learners- using a surface approach, memorize new concepts without making connections to existing frameworks. Due to learning orientations are significant differentiating variables on understanding, this study aims to investigate the relationship between students' learning orientations and their understanding of genetics concepts. The study was carried out with 585 secondary school students in Ankara. The Learning Approach Questionnaire was used to measure students' orientations to learning ranging from meaningful to rote and Two-Tier Genetics Concept Test was used to measure students' understanding of fundamental genetics concepts. To determine the relationship between students' learning orientations and their understanding of genetics concepts correlation analysis was conducted. Consequently the performance of meaningful and rote learners was compared. In general, the findings provide support for the theoretical framework that meaningful learners perform better than rote learners.

Keywords: *Learning orientations, meaningful learning, rote learning, genetics concepts*

1. GİRİŞ

Bazı öğrenciler fen konularını öğrenmede diğerlerine göre daha başarılıdırlar. Ausubel (1968)'e göre bu durum, öğrencilerin öğrenme biçimlerindeki farklılıktan -anlamlı veya ezbere öğrenmelerinden- kaynaklanmaktadır (Chin & Brown, 2000). Anlamlı öğrenme, bireyin yeni uyarıcıyı içselleştirmesini ve yeni bilginin diğer durumlara uygulanmasını sağlar. Buna karşılık ezbere öğrenmede yeni bilgi bilişsel yapıya olduğu gibi yerleştirilir. Birey yeni bilgiyi hatırlayabilir ancak yeni problemlerin çözümü için uygulamakta başarısız olur (Okebukola,1990). Novak (1993)'a göre ezbere öğrenme ile anlamlı öğrenme arasındaki önemli farklardan biri; ezbere öğrenme ile bilişsel yapıda anlamlı biçimde bir etkileşim olmazken anlamlı öğrenmede, öğrenen yeni bilgiyi sahip olduğu bilgi ile bilinçli olarak bütünleştirir (She, 2005). Anlamlı öğrenenler yeni bir problemi kendi kendilerine sorarak, fikirler arasında ilişkiler kurarak cevaplayabilirler. Buna karşılık ezbere öğrenenler, ancak mevcut tanımlamaları kullanabilirler ve kendi fikirlerini kullanarak sonuca ulaşamazlar (Cavallo, 1996).

Öğrencilerin anlamlı veya ezbere öğrenmeleri, öğrenme yaklaşımları ile ilgilidir (BouJaoude, Salloum, & Abd-El-Khalick, 2004; Chin & Brown, 2000). Öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenmeyi ele alma biçimleri olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin ne öğrendikleri, onların bunu nasıl öğrendikleri ile yakından ilişkilidir. Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımı, onların öğrenmelerinin niteliğini ve niceliğini belirleyen önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Newble & Entwistle, 1986). Ramsden (1992)'e göre, yaklaşım kavramı öğrenmenin nitel bir özelliği olup öğrencilerin konuları "ne kadar" hatırladıklarından ziyade "neyi", "nasıl" öğrendikleri ile ilgilidir.

Öğrenme yaklaşımları ile ilgili ilk çalışmalar, 1970'li yıllarda başlamış ve Marton ve Säljö (1976a; 1976b) tarafından gerçekleştirilen deneysel nitelikli araştırmalar, öğrenme yaklaşımları ile ilgili diğer araştırmalara temel oluşturmuştur. Bu araştırmalar ile, öğrenme ürünlerinde ortaya çıkan niteliksel farklılıkların, öğrenme sürecindeki farklılıklardan kaynaklandığı sonucuna varılmış ve iki farklı öğrenme sürecinin net olarak ayırt edilebilir olduğu ifade edilmiştir. Bu süreçler yüzeysel ve derinlemesine öğrenme süreçleri olarak tanımlanmıştır (Marton & Säljö, 1976a; 1976b; 2005). Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin kullandıkları başlıca süreç ezbere öğrenmedir (Newble & Entwistle, 1986). Bu öğrenciler, metnin kendisine odaklanırlar ve mümkün olduğunca çok şey ezberlemeye çalışırlar (Marshall & Case, 2005). Derinlemesine öğrenme yaklaşımının temel özelliği ise konuyu anlama amacıdır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler, metnin altında yatan anlamı kavramayı amaçlar (Marshall & Case, 2005; Newble & Entwistle, 1986).

Derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler, "anlamlı öğrenen" öğrenciler olarak adlandırılmaktadırlar. Anlamlı öğrenenler, içeriğin bütünsel bir tanımını yapma eğilimindedirler, yeni içeriği sahip oldukları ön bilgileri veya kişisel deneyimleri ile yeniden düzenlerler, kanıt kullanma eğilimindedirler ve daha objektif bir görüş sürdürürler. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler ise "ezbere öğrenen" öğrenciler olarak adlandırılmaktadırlar. Bu öğrenciler, detayları uzun süreli hatırlamada zayıftırlar, amaçsız olarak biriktirdikleri bilgileri anlamak yerine aynen tekrar ederler ve bu nedenle sahip oldukları bilgileri gerçek dünyada uygulamakta başarısız olurlar. Ayrıca öğrenme ve anlama ihtiyacından ziyade başarısızlık korkusuyla dışsal olarak motive edilmişlerdir (BouJaoude, Salloum, & Abd-El-Khalick, 2004; Entwistle & Ramsden, 1983; Ramsden, 1992).

Anlamlı öğrenenler sınıfta öğrendikleri yeni bilgileri ön bilgileri ile ilişkilendirebilirler (Novak & Gowin, 1984) ve bu bilgileri daha kapsamlı ve organize bilgiler içerisinde düzenleyebilirler, böylece bellekte aşırı yüklenmeyi azaltır, işlem yapma kapasitesini artırırlar. Buna karşılık ezbere öğrenenler bilgileri düzensiz küçük yığınlar halinde depolarlar. Öğrenilmesi gereken bilgiler gerektiği gibi düzenlenemediğinden, geniş kapsamlı bilgiler içeren bir derste, bilgilerin fazlalığı karşısında ezbere öğrenenlerin zihni karışmakta ve bu durum da başarılarını düşürmektedir (BouJaoude, 1992).

Yapılan çok sayıda araştırma, öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımları ile öğrenme ürünlerinin ilişkili olduğunu göstermiştir (Ramsden, 1992; Ramsden, Martin, & Bowden, 1989). Ayrıca öğrenme yaklaşımlarının, öğrenme ürünlerinin niteliğini belirleyen önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Byrne, Flood, & Willis, 2002; Chin & Brown, 2000). Anlamlı öğrenme ile daha etkili ve kalıcı öğrenme ürünleri elde edilirken, ezbere öğrenmede yüksek nitelikte öğrenme ürünü elde etmek olanaksızdır (She, 2005). Araştırmalarda genel bir sonuç olarak anlamlı öğrenenlerin ezbere öğrenenlere göre daha iyi bir kavramsal anlama sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca edindikleri bilgileri, yanlış anlamalarını düzeltmek için kullanmada anlamlı öğrenenlerin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (BouJaoude, 1992). Williams & Cavallo (1995) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin anlamalarının anlamlı öğrenme ile ilişkili olduğu, ezbere öğrenmenin ise öğrencilerin daha fazla kavram yanılgısı edinmesine neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu yüzden anlamlı öğrenme yaklaşımının, başarının belirleyicisi olarak rol oynaması beklenmektedir (BouJaoude, Salloum, & Abd-El-Khalick, 2004).

Fen eğitimcileri, öğrencilerin genetik konularını anlamlı öğrenmeleri ile özellikle ilgilenmişlerdir, çünkü bu konular sıklıkla ezbere öğrenilmektedir. Öğrenciler genetik konularını ayrı ayrı, ilişkilendirmeden, kavramları yapılandırmadan öğrenme eğilimindedirler (Cavallo, 1996). Ancak genetik, birbirleri ile ilişkili kavramlar içerdiğinden ve konular birbirini ardışık olarak takip ettiğinden, anlamlı öğrenme yaklaşımının benimsenmesini gerektirmektedir. Fikirler, olgular ve bilgiler arasında ilişkiler kurarak öğrenen yani anlamlı öğrenen öğrencilerin genetiği çok iyi anladıkları ve genetik problemleri etkili olarak çözebildikleri ifade edilmektedir (Cavallo, 1996).

Öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile genetik kavramları anlama düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu varsayımı ile gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle ortaöğretim öğrencilerinin benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile genetik konularında yer alan temel kavramları anlama düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile genetik kavramları anlama düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır sorusuna yanıt aranmıştır. Bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesiyle, öğrenme yaklaşımlarının muhtemel etkilerinin belirlenerek, öğrencilerin genetiğin temel kavramlarını anlamalarını geliştirmeye katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının ve genetik kavramları anlama düzeylerinin belirlenmesi, ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda, var olan bir durum açıklanmaya çalışıldığından çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmaya, Ankara'da öğrenim gören 586 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. 269 (%45,9) kız öğrenci ile 317 (%54,1) erkek öğrencinin oluşturduğu çalışma grubunda yer alan öğrenciler, farklı okul türlerinde öğrenim görmekte olup aynı biyoloji öğretim programına göre eğitimlerini sürdürmektedirler.

2.2. Verilerin Toplanması

Çalışmada yer alan öğrencilerin anlamlı veya ezbere öğrenme yaklaşımlarından hangisini benimsediklerini belirlemek için "Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği" kullanılmıştır. Cavallo & Schafer (1994) tarafından adapte edilen bu veri toplama aracının Türkçeye çevirisi ve uyarlanması Yenilmez (2006) tarafından yapılmıştır. Öğrenme yaklaşımı ölçeği iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar, anlamlı öğrenme puanını ölçen "Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği" ve ezbere öğrenme puanını ölçen "Ezbere Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği" şeklindedir. Ölçekteki tüm sorular, fen sınıflarındaki

öğrencilerin çalışma tutumları ve öğrenme süreçleri ile ilgilidir (Yenilmez, 2006). Ölçek, her bir maddenin "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" derecelerine sahip 22 maddeden oluşan 4'lü derecelemeli Likert tipi bir ölçektir. Anlamlı öğrenme yaklaşımı ölçeği için güvenirlik 0,81; ezbere öğrenme yaklaşımı ölçeği için 0,76 olarak rapor edilmiştir (Cavallo, Rozman, & Potter, 2004). Bu çalışmada güvenirlik, anlamlı öğrenme yaklaşımı ölçeği için 0,78; ezbere öğrenme yaklaşımı ölçeği için 0,70 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin, genetik kavramları anlama düzeylerini belirlemek amacıyla "İki Aşamalı Genetik Kavram Testi" kullanılmıştır. Bu test, genetiğin temel kavramları olan DNA, gen, kromozom kavramları ile bu kavramlar arasındaki ilişkileri ve hücre bölünmelerinin kalıtımla ilişkisi konularında öğrencilerin anlamalarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir (Kılıç & Sağlam, 2009). Testte yer alan her bir madde iki aşamadan oluşmaktadır. Maddelerin ilk aşaması üç seçenekli bir bilgi sorusundan oluşurken, ikinci aşaması, birinci aşamada verilen cevap için beş muhtemel nedenden oluşan seçenekler içermektedir. Öğrencinin bir maddeye doğru cevap vermiş olarak kabul edilebilmesi için, her iki aşamaya da doğru cevap vermiş olması gerekmektedir. 14 maddeden oluşan iki aşamalı genetik kavram testinin güvenirliği 0,86'dır.

2.3. Verilerin Analizi

Öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile genetik kavramları anlama düzeyleri arasındaki ilişkileri test etmek, bu ilişkilerin yönünü ve derecesini belirlemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca her bir analiz için etki büyüklük değeri hesaplanarak rapor edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öğrenme yaklaşımı ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçek, anlamlı öğrenme yaklaşımı ölçeği ve ezbere öğrenme yaklaşımı ölçeği olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerin her birinden alınabilecek puan aralığı 11-44'tür. Öğrencilerin anlamlı öğrenme yaklaşımı alt ölçeğinden aldıkları en düşük puanın 11, en yüksek puanın 43 olduğu; ezbere öğrenme yaklaşımı alt ölçeğinden en düşük 14, en yüksek 44 puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin anlamlı öğrenme yaklaşımı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 29,68, ezbere öğrenme yaklaşımı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise 28,69 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı alt ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplarda t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrenme yaklaşımı alt ölçeklerinden alınan ortalama puanların t-testi sonuçları.

Öğrenme Yaklaşımı Alt Ölçekleri	*N*	$\overline{x}$	*ss*	*t*	*p*
Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı	565	29,68	5,26	2,51	0,012
Ezbere Öğrenme Yaklaşımı	565	28,69	5,23		

Tablo 1.'e göre öğrencilerin her iki öğrenme yaklaşımını da kullandıkları ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir (t=2,51; p<0,05). Bu bulgu öğrencilerin, anlamlı öğrenme yaklaşımını ($\overline{x}$=29,68; *ss*=5,26) ezbere öğrenme yaklaşımından ($\overline{x}$=28,69; *ss*=5,23) daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir.

3.2. Öğrencilerin Genetik Kavramları Anlama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin genetik kavramları anlama düzeyleri, iki aşamalı genetik kavram testi ile ölçülmüştür. Bu testten alınabilecek puan aralığı 0-14 olup, öğrencilerin testten aldıkları en düşük puan 0, en yüksek puan 14 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin test puanları ortalaması 4,84 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin çoğunun, iki aşamalı genetik kavram testinden düşük puanlar

aldığını göstermektedir. Tablo 2.'de 586 öğrencinin testten aldıkları puanların frekans ve yüzde değerleri sunulmaktadır.

Tablo 2. İki aşamalı genetik kavram testinden alınan puanların frekans ve yüzde dağılımı.

Puan	f	%
0	46	7,8
1	65	11,1
2	70	11,9
3	74	12,6
4	62	10,6
5	48	8,2
6	41	7,0
7	39	6,7
8	38	6,5
9	34	5,8
10	19	3,2
11	16	2,7
12	18	3,1
13	11	1,9
14	5	0,9
Toplam	586	100

Tablo 2.'de öğrencilerin yarısından fazlasının (%54,1) 0-4 aralığında puan aldıkları görülmektedir. On dört iki aşamalı test maddesinin tamamını doğru cevaplayan öğrenci sayısı 5 (%1) iken hiçbirine doğru yanıt vermeyen öğrenci sayısı 46 (%7,8)'dır. Bu bulgular, öğrencilerin genetik kavramları anlama düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

3.3. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ile Genetik Kavramları Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile genetik kavramları anlama düzeyleri arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu ortaya koymak için uygulanan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 3.'de sunulmuştur.

Tablo 3. Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayılarını gösteren matris.

Değişkenler	GKAD	AÖY	EÖY
GKAD	-		
AÖY	0,299*	-	
EÖY	-0,371*	-0,374*	-

* Korelasyon katsayısı $p<0,05$. GKAD: Genetik Kavramları Anlama Düzeyi
AÖY: Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı EÖY: Ezbere Öğrenme Yaklaşımı

Genetik kavramları anlama düzeyi ile anlamlı öğrenme yaklaşımı (r=0,299; $p<0,05$) ve ezbere öğrenme yaklaşımı (r=-0,371; $p<0,05$) arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ancak genetik kavramları anlama düzeyi ile anlamlı öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişki pozitif yönlü iken, ezbere öğrenme yaklaşımı ile arasındaki ilişki negatif yönlüdür. Buna göre öğrenciler, anlamlı öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerinde genetik kavramları anlama düzeylerinin artacağı, ezbere öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerinde ise genetik kavramları anlama düzeylerinin azalacağı ifade edilebilir. Genetik kavramları anlama düzeyi ile anlamlı ve ezbere öğrenme

yaklaşımları arasındaki anlamlı bulunan bu ilişkilerin etki büyüklükleri sırasıyla 0,30 ve 0,37 olup, bu değerler, orta düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Cohen, 1988).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile genetik kavramları anlama düzeyleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, anlamlı öğrenme yaklaşımı ile genetik kavramları anlama düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu; ezbere öğrenme yaklaşımı ile genetik kavramları anlama düzeyi arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Genetik birbiri ile ilişkili konular ve kavramlar içerdiğinden, öğrencilerin anlamlı öğrenme yaklaşımını benimsemelerinin -kavramlar arasında ilişkiler kurarak ve yeni bilgileri önbilgileri ile bütünleştirerek öğrenmelerinin-, genetik kavramları anlama düzeylerini arttırması beklenen bir sonuçtur. Diğer taraftan, öğrenciler bilgileri birbiri ile ilişkilendirmeden, parça parça zihinlerine kaydettiklerinde yani ezbere öğrenme yaklaşımını benimsediklerinde genetik kavramları anlama düzeylerinin düşük olması da yine tahmin edilen bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, öğrenme yaklaşımları ile başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Cavallo & Schafer (1994) öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile genetik kavramları anlamaları arasındaki ilişkileri incelendiklerinde, anlamlı öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin genetik kavramları anlamada, ezbere öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermişlerdir. Öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konularını anlamaları ile ilgili olarak gerçekleştirilen çalışmada Yenilmez (2006), öğrencilerin kavramları anlamaları ile anlamlı öğrenme yaklaşımlarının pozitif yönde, ezbere öğrenme yaklaşımlarının negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Williams & Cavallo (1995) ezbere öğrenme yaklaşımını daha çok benimseyen öğrencilerin, fizik kavramlarını daha az anladıkları ve daha fazla kavram yanılgısına sahip olduklarını belirlemişlerdir. BouJaoude, Salloum, & Abd-El-Khalick (2004) anlamlı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin kavramsal kimya problemlerini çözmede ezbere öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermişlerdir.

Çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin genetik kavramları anlama düzeylerinin, ezbere öğrenme yaklaşımını benimsediklerinde azaldığını; anlamlı öğrenme yaklaşımını benimsediklerinde ise arttığını göstermiştir. Bu bulgular göstermektedir ki ezbere öğrenme yaklaşımından ziyade anlamlı öğrenme yaklaşımının benimsenmesi, öğrencilerin genetik kavramları daha iyi anlamalarına katkı sağlayacaktır. Ulaşılan sonuçlardan, öğrencilerin ezbere öğrenmelerinin önüne geçilmesi ve anlamlı öğrenme yaklaşımını benimsemelerinin teşvik edilmesine yönelik sınıf içi uygulamalar düzenlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için yeni konuların öğretimine geçilmeden önce öğrencilere önceki bilgilerinin hatırlatılmasının ve yeni bilgiler ile ilişkiler kurmalarının sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yeni bilgiler ile ön bilgileri arasında ilişkiler kurmalarını kolaylaştıracak çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması ile öğrenciler anlamlı öğrenmeye yönlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleştirilecek bir öğretimin anlamlı öğrenmeyi teşvik etmesi beklenmektedir. Ezbere öğrenmenin engellenebilmesi için, soyut olan kavramların görselleştirilmesi yoluna gidilmelidir. Ayrıca terminolojinin, öğrencilerin kolaylıkla öğrenebilecekleri biçimde kullanılmasının, ezbere öğrenmenin önüne geçilmesinde etkili olacağına inanılmaktadır.

KAYNAKLAR

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

BouJaoude, S. B. (1992). The relationship between students' learning strategies and the change in their misunderstandings during a high school chemistry course. *Journal of Research in Science Teaching, 29*(7), 687-699.

BouJaoude, S., Salloum, S., & Abd-El-Khalick, F. (2004). Relationships between selective cognitive variables and students' ability to solve chemistry problems. *International Journal of Science Education, 26*(1), 63-84.

Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: A study of Irish accounting students. *Accounting Education, 11*(1), 27-42.

Cavallo, A. M. L. (1996). Meaningful learning, reasoning ability, and students' understanding and problem solving of topics in genetics. *Journal of Research in Science Teaching, 33*(6), 625-656.

Cavallo, A. M. L., Rozman, M., & Potter, W. H. (2004). Gender differences in learning constructs, shifts in learning constructs and their relationship to course achievement in a structured inquiry, yearlong college physics course for life science majors. *School Science and Mathematics, 104*(6), 288-300.

Cavallo, A. M. L., & Schafer, L. E. (1994). Relationship between students' meaningful learning orientation and their understanding of genetics topics. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(4), 393-418.

Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in Science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(2), 109-138.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.

Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). U*nderstanding student learning*. Australia: Croom Helm Ltd.

Kılıç, D., & Sağlam, N. (2009). Development of a two-tier diagnostic test to determine students' understanding of concepts in genetics. *Eurasian Journal of Educational Research, 36*, 227-244.

Marshall, D., & Case, J. (2005). Approaches to learning research in higher education: A response to Haggis. *British Educational Research Journal, 31*(2), 257-267.

Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4-11.

Marton, F., & Säljö, R. (1976b) On qualitative differences in learning: II – Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 115-127.

Marton, F., & Säljö, R. (2005). Approaches to Learning. In: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (eds) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment, pp. 39-58.

Newble, D. I., & Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education, 20*, 162-175.

Novak, J. D. (1993). How do we learn our lessons? *Science Teacher, 60*, 50-55.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*, New York: Cambridge University Press.

Okebukola, P. A. (1990). Attaining meaningful learning of concepts in genetics and ecology: An examination of the potency of the concept-mapping technique. *Journal of Research in Science Teaching, 27*(5), 493-504.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

Ramsden, P., Martin, E., & Bowden, J. (1989). School environment and sixth form pupils' approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology, 59*, 129-142.

She, H. C. (2005). Promoting students' learning of air pressure concepts: The interrelationship of teacher approaches and student learning characteristics. *The Journal of Experimental Education, 74*(1), 29-51.

Williams, K. A., & Cavallo, A. M. L. (1995). Reasoning ability, meaningful learning, and students' understanding of physics concepts. *Journal of College Science Teaching, 24* (5), 311-314.

Yenilmez, A. (2006). *Exploring relationships among students' prior knowledge, meaningful learning orientation, reasoning ability, mode of instruction and understanding of photosynthesis and respiration in plants.* A Master Thesis. Middle East Technical University, Ankara.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ HÜCRE ZARI KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR İLE İNCELENMESİ

THE ANALYSIS OF PROSPECTIVE TEACHERS' PERCEPTIONS TO THE CONCEPT OF "CELL MEMBRANE"

Tuğba TAFL

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü

tugbatafli@gmail.com

Kadriye KAYACAN

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü

kadriyekayacan@gmail.com

ÖZET

Eğitim sistemimizde hedeflerin gerçekleştirilmesi, eğitim ve öğretimin daha kaliteli hale gelmesi için esas alınan ilkelerden biri de "bilinenden bilinmeyene ilkesi" dir. Bilinmeyen ya da öğrenilmesi zor bir kavramı daha basit şekilde anlatabilmek ve akılda kalmasını sağlamak amacıyla bu kavramı günlük hayatta kullandığımız herkes tarafından bilinen bir kavrama benzetebiliriz. Bir kavramın sembolik olarak başka bir kavrama benzetilmesi metaforlar aracılığıyla yapılmaktadır. Metaforların eğitimde kullanılması ile öğrencilerin kavramlara ilişkin sahip oldukları algıların neler oldukları belirlenmektedir. Bu kavramlar ile kavramların öğretimi daha kalıcı hale getirilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının "hücre zarı" na ilişkin sahip oldukları algıları, metaforlar yardımıyla belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 88 öğretmen adayı ve Biyoloji Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 60 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmen adaylarının "Hücre zarı……..benzer, çünkü……" veya "Hücre zarı ……. gibidir, çünkü ……..." cümlelerinden birisini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Adayları, Hücre zarı, Metafor

ABSTRACT

"From known to unknown principle" is one of the principles to fulfil goals and to qualify learning and teaching in our education system. We may consider, for example, a concept which is known by everyone and used in daily life. This concept is used to simplify the unknown or the complexity or to bear in mind. In other words, one concept is likened to another symbolically and this comprehension is done via metaphors. The use of metaphors and its relations to the perception of the

students' concepts are determined. Afterwards, these concepts are practised to let them permanently learn. The aim of this paper is to explore teachers' perceptions about the concept of "cell membrane" via the use of metaphors. The participants, 88 of whom are undergraduate freshmen from the Department of Elementary Science Teaching and 60 of whom are from the Department of Biology Teaching in the Faculty of Education at Gazi University, will be examined in this research. Each participant is asked to complete the sentence: "A Cell Membrane is like . . . because . . ." or "A Cell Membrane is analogous to . . . because ...". Each answer of the participant has been used to collect the data, and the content analysis technique has been used for analysis and interpretation of the data.

Key words: Prospective Teachers, Cell Membrane, Metaphors

GİRİŞ

Fen derslerini öğrenmek okula giden çocuklar için her zaman en zor konu olmuştur. Bunun başlıca nedeni öğrencilerin; araştırmacıların keşfetmek ve tanımlamak için yıllarını verdiği tanımları ve kavramları ezberleyerek feni öğreneceklerini düşünmeleridir (Kenton, 2002). Ezberlemek yerine öğrenilmesi zor bir kavramı günlük hayatta sık kullandığımız bir kavrama benzeterek öğrenmek o kavramı öğrenmemizde ve kavramın daha çok akılda kalmasında etkili olacaktır. Öğrenilmesi zor bir kavramı günlük hayattan bir kavrama benzetmek için kullandığımız imgeleri metafor olarak adlandırırız.

Metaforlar sadece bir takım duygu ve düşünceleri anlatan edebi kavramlar olarak değil, düşüncelerimizi şekillendiren kavramları anlamamızı sağlayan ve sonuç olarak davranışlarımızı etkileyen kavramlar olarak kullanılır (Martinez ve diğ., 2001; Lakoff & Johnson, 1980; Schon, 1979). Metaforlar kavramları ilgi çekici ve anlaşılabilir hale getirirken çok eskiden öğrenilmiş kavramları da çabuk hatırlamayı sağlar (Low, 2008).

Metaforlar olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir. Metaforlar, bireylerin kişisel tecrübelerine anlam vermeleri bakımından, aynı zamanda, "tecrübelerin dili" olarak tanımlandığı gibi; (Miller, 1987) kastedilen bir kavram, olgu veya olayın başka bir kavram, olgu veya olaya benzetilerek açıklanması şeklinde de tanımlanmaktadır (Oxford ve arkadaşları,1998). Bu bağlamda metaforlar eğitimcilere iki şey arasında karşılaştırma yapmak ya da iki şey arasındaki benzerliklere dikkat çekmek için fırsat sunmaktadır.

Arslan ve Bayrakçı (2006) 'ya göre, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinde metaforlar üzerine veya metaforları kullanarak yapılan çalışmalar son yıllarda oldukça artmıştır. Metaforlar üzerinde yapılan çalışmalardaki artışta bu olgunun, bireylerin dünyalarını anlamlandırma ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme aracı olmasının etkisi büyüktür. Morgan (1998)'a göre özellikle zor kavram ve terimlerin öğrenimi sürecinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve

görselleştirmesinde metaforlar son derece önemlidir. Bu bağlamda metaforlar yeni bir bilginin öğrenilmesini kolaylaştırmasının yanı sıra bir düşünce ve görme biçimidir (Güveli ve ark., 2011).

Metaforların kullanılması için üç temel öğenin bulunması gerekmektedir. Bunlar, metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikleridir (Forceville, 2002).

Öğretim hakkında bir metaforun kullanılması, mutlaka öğretimi o metaforun öngördüğü şekilde gerçekleştirmek olarak değil, ancak öğretim hakkında tartışmak olarak düşünülmesi gerekmektedir (Boostrom,1998). Bu bağlamda öğretmen adaylarının hücre zarı kavramına ilişkin algılarını daha iyi anlamak için Bu doğrultuda biyoloji öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları kavramların metaforlar vasıtasıyla analiz edilmesi istenmektedir.

Amaç

Son yıllarda eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda özellikle incelenmek istenen konularda bireylerin o konularla ilgili olarak sahip oldukları düşünceleri ve sahip oldukları zihinsel imgelerin ortaya konduğunu görmekteyiz. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı biyoloji ve fen derslerinde temel konulardan birisi olan ve anlaşılması zor olan "hücre zarı" kavramına ilişkin biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları algıları *metaforlar* aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla:

1- Biyoloji Öğretmen adaylarının hücre zarı kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2- Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının hücre zarı kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
3- Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
4- Bu kavramsal kategoriler fen bilgisi ve biyoloji öğretmen adaylarının bölümlerine ve cinsiyetlerine yönelik farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde 2. ve 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılmıştır. Araştırmaya Biyoloji Öğretmenliği bölümünden 60, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden ise 88 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının bölümlere ve cinsiyetlere göre dağılımları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Bölüme ve Cinsiyete Göre Dağılımları

	KIZ	ERKEK	TOPLAM
BİYOLOJİ	52(%35)	8(%5)	60(%40)
FEN BİLGİSİ	66(%45)	22(%15)	88(%60)
TOPLAM	118(%80)	30(%20)	148

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılan biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının "hücre zarı" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri ortaya çıkarmak amacıyla öğretmen adaylarına "Hücre zarı ..... gibidir ; çünkü ……" veya " Hücre zarı ……. benzer; çünkü ……." yazılı boş bir kağıt verilmiştir. Bu cümlelerden istedikleri bir tanesini seçip, tek bir metafor üzerine yoğunlaşarak düşüncelerini kompozisyon haline getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin düşünmeleri ve düşündükleri metaforları yazmaları için bir ders saati (50 dk) süre verilerek veri kaynakları elde edilmiştir. Metaforların araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda "gibi" ve "çünkü" kavramları metaforlar için bir gerekçe sunmalarını sağlamaktadır (Saban, 2009). Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için; öğrencilerden toplanan veri kaynakları tek tek incelenerek geçerli metaforlar kodlanmıştır. Kodlanan metaforlar sınıflandırılarak 5 kategori altında toplanmıştır.

BULGULAR

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji ve Fen Bilgisi bölümlerinde okuyan 2. ve 3. sınıf öğrencilerine uygulanan çalışma kağıtlarından çıkan sonuçlara göre öğretmen adayları "Hücre zarı"na ilişkin 55 geçerli metafor üretti. Biyoloji öğretmen adayları 28, Fen bilgisi öğretmen adayları ise 27 farklı metafor üretmişlerdir.

55 farklı metafor içeriklerine göre kavramsal kategoriler altında birleştirilmiştir. Buna göre ;

1- Canlı Bir Varlık Olarak Hücre Zarı
2- Cansız Bir Varlık Olarak Hücre Zarı
3- Bir Mekan Olarak Hücre Zarı
4- Bir Besin Maddesi Olarak Hücre Zarı
5- Bir Kuruluş Olarak Hücre Zarı

Canlı Bir Varlık Olarak Hücre Zarı kategorisine göre biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforların cinsiyete göre dağılımları şöyledir:

Tablo 2: Canlı Bir Varlık Olarak Hücre Zarı Kategorisine İlişkin Metaforlar

METAFOR	BİYOLOJİ		FEN BİLGİSİ		TOPLAM
	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	
GÜVENLİK GÖREVLİSİ	6(%4,3)	1(%0,7)	6(%4,3)	4(%2,9)	**17(%12,3)**
GÜMRÜK MEMURU	1(%0,7)	1(%0,7)	3(%2,2)		**5(%3,6)**
ANNE	2(%1,4)		2(%1,4)		**4(%2,9)**
BABA	1(%0,7)		1(%0,7)		**2(%1,4)**
ASKER	1(%0,7)		1(%0,7)		**2(%1,4)**
İNSAN			1(%0,7)		**1(%0,7)**
AŞÇI				1(%0,7)	**1(%0,7)**
FUTBOL HAKEMİ			1(%0,7)		**1(%0,7)**
GARDİYAN	1(%0,7)				**1(%0,7)**
ÖĞRETMEN	1(%0,7)				**1(%0,7)**
PASTACI			1(%0,7)		**1(%0,7)**
TOPLAM	**13(%9,4)**	**2(%1,4)**	**16(%11,5)**	**5(3,6)**	**36(%26)**

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının canlı bir varlık olarak hücre zarına ilişkin 11 tane metafor oluşturmaktadır. Bunlar güvenlik görevlisi (%12,3), gümrük memuru (%3,6), anne (%2,9), baba (%1,4), asker (%1,4), insan (%0,7), aşçı (%0,7), futbol hakemi (%0,7), gardiyan(%0,7), öğretmen (%0,7) ve pastacıdır(%0,7).

Bu metaforlar içerisinde en çok canlı varlığa benzetilen metafor güvenlik görevlisi olmuştur. Biyoloji ve fen bilgisi kız öğretmen adaylarından 6'şar tanesi (%4,3), biyoloji erkek öğretmen adaylarından 1 tanesi (%0,7), fen bilgisi erkek öğretmen adaylarından ise 4 tanesi (%2,9) hücre zarını güvenlik görevlisine benzetmişlerdir. Hücre zarını gümrük memuruna benzeten kız ve erkek biyoloji öğretmen adayları birer tane olup (%0,7), fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların 3 tanesi (%2,2) benzetmiştir. Hücre zarını anne metaforu olarak biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların 2'şer tanesi (%1,4) belirtmişlerdir. Baba ve asker metaforlarına da yine kız olan biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarından birer kişi (%0,7) benzetmişlerdir. Hücre zarını gardiyana ve öğretmene benzeten biyoloji kız öğretmen adaylarından birer kişi (%0,7), insana, futbol hakemine ve pastacıya benzeten fen bilgisi kız öğretmen adaylarından birer kişi (%0,7) ve aşçıya benzeten fen bilgisi erkek öğretmen adaylarından bir kişi (%0,7) olmuştur. Araştırmaya katılan biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının hücre zarına ilişkin sahip oldukları metaforların toplamda 36 kişi yani %26 sı tarafından hücre zarı canlı bir varlık olarak algılamaktadır.

Öğretmen adaylarının canlı bir varlığa benzettikleri metaforlar ile ilgili bazı örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

F2-22-E: " Hücre zarı güvenlik görevlisine benzer çünkü bildiğimiz gibi güvenlik görevlileri bina girişlerinde kimlik kontrolü yapar ve güvensiz gördüğü kişileri içeri almaz. Hücre zarı da seçici geçirgendir. Her önüne gelen maddeyi içeri almaz. "

B3-11-K: "Hücre zarı güvenlik görevlisine benzer çünkü seçici geçirgen bir yapıya sahiptir. Hücreye girişleri kontrol eder. Hücre içine yararlı organizmaları alırken hücreye zarar veren organizmaları almaz."

B3-26-K: "Hücre zarı gümrük memuruna benzer çünkü seçici geçirgen özelliği ile uygun olan maddeleri kontrollü bir şekilde ülkenin sınırları içine alır."

B3-10-K: "Hücre zarı anneye benzer çünkü dış etkilerden hücreyi korur, organelleri bir arada tutar tıpkı bir annenin ailesini dış etkilerden koruyup bir arada tuttuğu gibi."

F3-8-K: " Hücre zarı babaya benzer çünkü evin babası eve gelen yabancı insanları içeri almaz. Tanıdığımız bildiğimiz insanları içeri alır. Hücre zarı seçici geçirgendir, yani hücre için yararlı ve gerekli maddeleri içine alır. Babamız bizi dış etkilerden kötü insanlardan korur. Hücre zarı da hücreyi dış etkilerden korur."

F3-58-K: "Çünkü hücre zarından geçecek olan maddelere izin veren hücre zarıdır, bir müsabaka sırasında maçta olacak gelişmelere izin verecek olan durduracak olan da hakemdir. Hücre zarı yararlı organizmalara izin verirken, zararlı organizmaların girmesine ise izin vermez. Futbol hakemi de müsabaka esnasında oluşan sert hareketlere izin vermez, yararlı olanları ise gol ile taçlandırır. Hücre zarının diğer görevlerinden olan farklılaşmalar ve savunma mekanizmasını da hakemin tarafsız olmak zorunda olduğuyla bağdaştırabiliriz.

Cansız Bir Varlık Olarak Hücre Zarı kategorisine göre biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dile getirmiş oldukları metaforların cinsiyete göre dağılımları şöyledir:

Tablo 3: Cansız Bir Varlık Olarak Hücre Zarı Kategorisine İlişkin Metaforlar

METAFOR	BİYOLOJİ		FEN BİLGİSİ		TOPLAM
	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	
SÜZGEÇ	4(%2,9)	2(%1,4)	10(%7,3)		**16(%11,6)**
SÜNGER	2(%1,4)		6(%4,3)		**8(%5,8)**
ELEK	3(%2,2)		5(%3,7)		**8(%5,8)**
DERİ	6(%4,3)				**6(%4,3)**
KAPI	2(%1,4)	1(%0,7)	1(%0,7)	1(%0,7)	**5(%3,7)**
DUVAR	1(%0,7)		1(%0,7)		**2(%1,4)**
DIŞ KAPI	1(%0,7)		1(%0,7)		**2(%1,4)**
ÇERÇEVE	2(%1,4)				**2(%1,4)**

FİLE	2(%1,4)				**2(%1,4)**
KILIF	2(%1,4)				**2(%1,4)**
SİNEKLİK			1(%0,7)	1(%0,7)	**2(%1,4)**
TÜLBENT			2(%1,4)		**2(%1,4)**
BALIK AĞI				1(%0,7)	**1(%0,7)**
BİLGİSAYAR	1(%0,7)				**1(%0,7)**
BUZDOLABI			1(%0,7)		**1(%0,7)**
CEP TELEFONU			1(%0,7)		**1(%0,7)**
FİLTRE			1(%0,7)		**1(%0,7)**
KANEVİÇE KUMAŞI	1(%0,7)				**1(%0,7)**
PARMAK İZİ OKUYUCU			1(%0,7)		**1(%0,7)**
SENSÖR			1(%0,7)		**1(%0,7)**
TEL			1(%0,7)		**1(%0,7)**
TELİZ TORBA			1(%0,7)		**1(%0,7)**
YAYLI YATAK	1(%0,7)				**1(%0,7)**
TANK				1(%0,7)	**1(%0,7)**
TOPLAM	**28(%20,3)**	**3(%2,2)**	**34(%24,6)**	**4(%2,9)**	**69(%50)**

Tablo 3'de görüldüğü üzere biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının cansız bir varlık olarak hücre zarına ilişkin 24 tane metafor oluşturmuşlardır. Bunlar süzgeç (%2,9), sünger (%5,8), elek (%5,8), deri (%4,3), kapı (%3,7), duvar (%1,4), dış kapı (%1,4) , çerçeve (%1,4), file (%1,4), kılıf (%1,4) , sineklik (%1,4), tülbent (%1,4), balık ağı (%0,7), bilgisayar (%0,7), buzdolabı (%0,7), cep telefonu (%0,7), filtre (%0,7), kaneviçe kumaşı (%0,7), parmak izi okuyucu (%0,7), sensör (%0,7), tel (%0,7), teliz torba (%0,7), yaylı yatak (%0,7) ve tank (%0,7) şeklindedir.

Bu metaforlar içerisinde en çok cansız varlığa benzetilen metafor süzgeç olmuştur. Biyoloji öğretmen adaylarından kızların 4 tanesi (%2,9) erkeklerin 2 tanesi (%1,4) ve fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların 10 tanesi (%7,3) hücre zarını süzgece benzetmişlerdir. Hücre zarını süngere benzeten biyoloji öğretmen adaylarından kızların 2 tanesi (%1,4) fen bilgisi öğretmen adaylarından da kızların 6 tanesi (%4,3) benzetmiştir. Hücre zarını elek olarak biyoloji öğretmen adaylarından kızların 3 tanesi (%2,2) ve fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların 5 tanesi (%3,7) algılamışlardır. Hücre zarını deriye benzeten biyoloji öğretmen adaylarından kızların 6 tanesi (%4,3), kapıya benzeten ise biyoloji öğretmen adaylarından kızların 2 tanesi (%1,4), erkeklerin 1 tanesi (%0,7), fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların ve erkeklerin 1'er tanesi (%0,7) olmuştur. Duvar ve dış kapı metaforlarına biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların ve erkeklerin 1'er tanesi (%0,7) benzetmişlerdir. Hücre zarını çerçeveye, fileye ve kılıfa benzeten biyoloji kız öğretmen adaylarından

2'şer kişi (%0,7) olmuştur. Hücre zarını sinekliğe benzeten fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların ve erkeklerin 1'er tanesi (%0,7), tülbente fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların 2 tanesi (%1,4) olmuştur. Hücre zarını buzdolabına, cep telefonuna, filtreye, parmak izi okuyucuya, sensöre, tele, teliz torbaya benzeten fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların 1'er tanesi (%0,7); bilgisayara, kaneviçe kumaşına ve yaylı yağa benzeten biyoloji öğretmen adaylarından 1'er tanesi (%0,7); balık ağına ve tanka benzeten fen bilgisi öğretmen adaylarından erkeklerin 1 tanesi (%0,7) olmuştur.

Araştırmaya katılan biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarından toplam 69 kişi yani %50 si tarafından hücre zarı cansız bir varlık olarak algılanarak farklı 24 tane metafor oluşturulmuştur. Bunlara örnek olarak bazı öğrenciler aşağıdaki şekillerde ifade etmişlerdir:

F3-42-K: "Hücre zarı süzgece benzer çünkü süzgeçte de hücre zarında olduğu gibi delikler vardır. Hücre zarındaki deliklere por adı verilir. Örneğin bir tane çay süzgeci düşündüğümüzde çayın dem kısmını bardağa koyarken süzgeç kullanırız. Çayın büyük tortularını çayın sıvı kısmından ayırmak için kullanırız. Çay tortularını zararlı maddeler olarak düşünebiliriz. Hücre zarında bulunan porlar da süzgeçe benzer görevler yaparlar. Hücre zarı hücre için gereksiz ve zararlı maddeleri porlardan geçirmeyerek hücre korunuşunu sağlar. Hücre zarı da süzgeç gibi seçici geçirgendir. Büyük yabancı maddeleri ve zararlı maddeleri hücre içine geçirmez."

B3-32-K: "Hücre zarı sünger gibidir çünkü üzerinde hücre zarındaki gibi porlar bulunur. Esnek olması hücre zarının yapısına benzetilebilir. Bu hücre zarındaki madde geçişlerinin bazıları porlardan bazıları da osmoz, difüzyon ve aktif taşıma ile yapıldığından süngerdeki büyük boşluklar porları temsil ederken çok küçük boşlukları da osmoz, difüzyon gibi olayları anlatmada kullanabiliriz. Süngere bastırdığımızda eski haline geri döner, bunu hücre zarının hücreyi koruması gibi düşünebiliriz. Süngere bir miktar su dökerek suyun hücre zarından geçişini gözlemleyebiliriz (enerji kullanıp kullanmamasına göre). Ayrıca hücre elemanlarını bir arada tutan şey hücre zarıdır. Sünger ile bu da gözlemlenebilir."

B2-02-K: "Hücre zarı eleğe benzer çünkü elekler üzerlerine konan her maddeyi aynen geçirmez. Küçük maddeleri geçirirken büyük maddeyi geçirmez. Bu durum hücre zarının seçici geçirgen özelliğine benzetilebilir. Eleklerin deliklerini hücre zarının porlarına benzetebiliriz. Eleği sallamadan geçen maddeleri, hücre zarının difüzyon yapmasına, eleği sallayarak geçirttiğimiz maddeler ise hücre zarının aktif taşıması olarak düşünebiliriz. "

F2-26-E: "Hücre zarı kapıya benzer çünkü evin kapısını açmadığımız zaman istemediğimiz biri içeri giremez. Hücre zarı seçici geçirgendir, tıpkı evin kapısı gibi. Kapı eve gelen soğuğa karşı korur, hücre zarı da hücreyi korur."

B3-31-K: "Hücre zarı tülbente benzer çünkü tülbentte çok küçük delikler gözenekler vardır. Bu hücre zarının porlarına benzer. Hücre zarında gerçekleşen osmos, difüzyon gibi olaylar tülbentten

madde ve su geçişi olaylarına benzetilebilir. Tülbentten büyük maddeler geçemez, bu da hücrenin seçici geçirgen özelliği ile ilişkilendirilebilir. Hücreye desteklik sağlaması ve dış etkilerden koruması bakımından da benzetebiliriz çünkü tülbent sarıldığı nesneyi dış etkilerden korur. Tülbentin esnek yapısı ile hücre zarının esnekliği birbirine benzetilebilir."

F3-49-K: "Hücre zarı parmak izi okuyucuya benzer çünkü hücre zarı seçici geçirgen bir zardır. Her madde hücre zarından içeri alınmaz. Maddeler seçilerek ve gerekli olduğu sürece içeri alınır. Kapılarda ya da asansörlerde bulunan parmak izi okuyucularında okuyucu tarafından tanınmayan kişiler içeri giremezler. Hücre için de aynı durum söz konusudur. Maddeler hücre zarı üzerinde bulunan porlardan seçilerek içeri alınır. Tanıma işlemi hücre zarı üzerinde bulunan lipoprotein ve glikoproteinler tarafından gerçekleştirilir."

F3-28-E: " Hücre zarı sinekliğe benzer çünkü sineklik zararlı olan ve büyük maddelerin farkına varır ve içeriye geçişini önler. Hücre de seçici geçirgen özelliği sayesinde her maddeyi içerisine almaz."

F3-19-E: "Hücre zarı balık ağına benzer çünkü büyük balıklar ağda kalır küçük olan işe yaramayan balıklar ağdan geçer. Hücre zarı da hücre için gerekli olan besin moleküllerini alır. Gereksiz molekülleri ve yabancı maddeleri almaz. Balık ağı ve hücre zarı madde geçişi bakımından benzerdir."

Bir Mekan Olarak Hücre Zarı kategorisine göre biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforların cinsiyete göre dağılımları şöyledir:

Tablo 4: Bir Mekan Olarak Hücre Zarı Kategorisine İlişkin Metaforlar

METAFOR	BİYOLOJİ		FEN BİLGİSİ		TOPLAM
	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	
GÜMRÜK	1(%0,7)		1(%0,7)	2(%1,4)	4(%2,9)
KALE			1(%0,7)	3(%2,2)	4(%2,9)
EV			2(%1,4)	1(%0,7)	3(%2,2)
ATMOSFER	1(%0,7)	1(%0,7)			2(%1,4)
ARAŞTIRMA MERKEZİ	1(%0,7)				1(%0,7)
BAHÇE ÇİTİ	1(%0,7)				1(%0,7)
CUMHURBAŞKANI EVİ			1(%0,7)		1(%0,7)
FABRİKA			1(%0,7)		1(%0,7)
HAVAALANI			1(%0,7)		1(%0,7)
İŞYERİ	1(%0,7)				1(%0,7)
OYUN PARKI			1(%0,7)		1(%0,7)
TOPLAM	**5(%3,7)**	**1(%0,7)**	**8(%5,8)**	**6(%4,4)**	**20(%14,5)**

Tablo 4'den anlaşıldığı üzere biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adayları bir mekan olarak hücre zarına ilişkin 11 tane metafor oluşturmuşlardır. Bunlar gümrük (%2,9), kale (%2,9), ev (%2,2), atmosfer (%1,4), araştırma merkezi (%0,7), bahçe çiti (%0,7), cumhurbaşkanının evi (%0,7), fabrika (%0,7), havaalanı (%0,7), işyeri (%0,7) ve oyun parkı (%0,7) olarak ifade edilmiştir.

Bu metaforlar içerisinde hücre zarını bir mekâna benzetildiği gümrük metaforuna biyoloji öğretmen adaylarından kızların 1 tanesi(%0,7), fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların 1 tanesi (%0,7) erkeklerin 2 tanesi (%1,4) benzetmişlerdir. Hücre zarını kaleye benzeten fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların 1 tanesi (%0,7), erkeklerin 3 tanesi (%2,2) olmuştur. Hücre zarını ev olarak fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların 2 tanesi (%1,4) erkeklerin ise 1 tanesi (%0,7) algılamışlardır. Hücre zarını atmosfere benzeten biyoloji öğretmen adaylarından kızların ve erkeklerin 1'er tanesi (%0,7) olmuştur. Hücre zarını araştırma merkezi, bahçe çiti ve işyeri olarak biyoloji öğretmen adaylarından kızların 1'er tanesi (%0,7); cumhurbaşkanının evi, fabrika, havaalanı ve oyun parkına ise fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların 1'er tanesi (%0,7) benzetmişlerdir.

Araştırmaya katılan biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarından toplam 20 kişi yani %14,5'i hücre zarını bir mekan olarak algılayarak farklı 11 tane metafor oluşturmuşlardır. Bunlara örnek olarak bazı öğrenciler aşağıdaki şekillerde ifade etmişlerdir:

F3-K-2: " Hücre zarı gümrüğe benzer çünkü gümrük kapısından giriş çıkışlar hücre zarında olduğu gibi zordur, kontrollüdür."

F2-18-E: " Hücre zarı kale gibidir çünkü kale insanları dış etkilerden, zararlı saldırılardan bir kalkan gibi korur. Kalenin içine girecek ya da dışarı çıkacak maddelerin kontrolü yalnızca kalenin içinden verilen bir emirle gerçekleşir. Dışarıdan kimse bu kaleye kolayca giremez. Ya da kaleden çıkamaz. Hücre de böyle bir şeydir. Hücre içine alınacak ya da hücreden atılacak maddeler hücre zarı ile gerçekleştirilir."

B2-2-K: " Hücre zarı atmosfere benzer çünkü atmosfer zararlı maddelerden korur ve belli bir şekil verir tıpkı hücre zarının hücreye şeklini verdiği ve koruduğu gibi."

F2-14-E: "Hücre zarı eve benzer çünkü insanın barındığı, korunduğu yer evidir. Ev de bu durumda hücre zarının koruma görevinden dolayı buna benzetilebilir."

F3-7-K: "Hücre zarı havaalanına benzer çünkü hava alanına durabilecek uçak sayısı sınırlıdır. Kapasitesi kadar alır. Bir bitki ya da hayvan hücresi de dışarıdan alacağı iyon, minerali ihtiyacı kadar alır. Fazlasını alamaz. Bir diğer benzerlik ise hava alanındaki radar sistemidir. Yabancı veya izinsiz bir uçak girerken sistemi uyarır. Aynı şekilde hücredeki reseptörler de hücreyi uyarır. Hava alanındaki

uçak yoğunluğu hava alanının boş ya da dolu olmasını etkiler. Aynı şekilde hücrede madde girişi fazlaysa yoğunluğu da artar."

Bir Besin Maddesi Olarak Hücre Zarı kategorisine göre biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforların cinsiyete göre dağılımları şöyledir:

Tablo 5: Bir Besin Maddesi Olarak Hücre Zarı Kategorisine İlişkin Metaforlar

METAFOR	BİYOLOJİ		FEN BİLGİSİ		TOPLAM
	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	
PORTAKAL (KABUĞU)			2(%1,4)		**2(%1,4)**
SOĞAN (KABUĞU)			2(%1,4)		**2(%1,4)**
FISTIKLI ÇİKOLATA	1(%0,7)				**1(%0,7)**
KAŞARLI TOST	1(%0,7)				**1(%0,7)**
KREMALI BİSKÜVİ	1(%0,7)				**1(%0,7)**
SANDVİÇ	1(%0,7)				**1(%0,7)**
YUMURTA (KABUĞU)			1(%0,7)		**1(%0,7)**
TOPLAM	**4(%2,9)**		**5(3,7)**		**9(%6,5)**

Tablo 5'de görüldüğü üzere biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adayları bir besin maddesi olarak hücre zarına ilişkin 7 tane metafor üretmişleridir. Bunlar portakal kabuğu (%1,4), soğan kabuğu (%1,4), fıstıklı çikolata (%0,7), kaşarlı tost (%0,7), kremalı bisküvi (%0,7), sandviç (%0,7), yumurta kabuğu (%0,7) olarak ifade edilmiştir.

Bu metaforların bölümlere ve cinsiyetlere göre dağılımları incelendiğinde hücre zarını portakal kabuğuna ve soğan kabuğuna fen bilgisi öğretmen adaylarından 2'şer tanesi (%1,4) benzetmişlerdir. Biyoloji öğretmen adaylarından kızların 1'er tanesi (%0,7) fıstıklı çikolata, kaşarlı tost, kremalı bisküvi ve sandviç metaforlarını hücre zarıyla ilişkilendirmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adaylarından kızların 1 tanesi (%0,7) de hücre zarını yumurta kabuğuna benzetmiştir.

Araştırmaya katılan biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarından toplam 9 kişi yani %6,5'i hücre zarını bir besin maddesi olarak algılayarak farklı 7 tane metafor oluşturmuşlardır. Bunlara örnek olarak bazı öğrenciler aşağıdaki şekillerde ifade etmişlerdir:

B3-05-K: " Hücre zarı portakal kabuğuna benzer çünkü portakal kabuğu da tıpkı hücre zarının hücreyi dıştan çevrelediği gibi meyveyi dıştan sarar. Portakal kabuğu üzerindeki gözenekler hücre zarı üzerindeki madde geçişinin sağlandığı açıklıklara(porlara) benzer. Portakal kabuğu hücre zarı gibi portakalın şeklini belirler. Hücre zarı da hücrenin şeklini belirler. Hücre içindeki sitoplazmanın dışarı çıkmasını engellediği gibi portakal kabuğu da suyunun dışarı çıkmasını engeller. Portakal kabuğu

hücre zarı olursa portakal da hücreye benzetilebilir. Portakalın çekirdeği, hücrenin çekirdeği portakalın suyu da hücre sitoplazmasını temsil eder."

F2-24-K: " Hücre zarı soğan kabuğuna benzer çünkü hücre zarı hücreyi çepeçevre sarar, tıpkı soğanın dış yüzeyini kaplayan renksiz zarı yani kabuğu gibi."

F2-21-K: " Hücre zarı yumurta kabuğuna benzer. Hücreyi yumurtaya, yumurtanın sarısını çekirdeğe, beyaz kısmı sitoplazmaya dış kabuk kısmı da hücre zarı olarak benzetilebilir. Hücre zarı hücreye nasıl şekil verdiyse yumurtaya da kabuğu şekil vermiştir."

Bir Kuruluş Olarak Hücre Zarı kategorisine göre biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforların cinsiyete göre dağılımları şöyledir:

Tablo 6: Bir Kuruluş Olarak Hücre Zarı Kategorisine İlişkin Metaforlar

METAFOR	BİYOLOJİ		FEN BİLGİSİ		TOPLAM
	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	
AVRUPA BİRLİĞİ	1(%0,7)			1(%0,7)	**2(%1,4)**
ÇOCUKLARI KORUMA VAKFI		1(%0,7)		1(%0,7)	**2(%1,4)**
TOPLAM	**1(%0,7)**	**1(%0,7)**		**2(%1,4)**	**4(%2,9)**

Tablo 6'da görüldüğü üzere biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adayları bir kuruluş olarak hücre zarına ilişkin 2 tane metafor üretmişleridir. Bunlar Avrupa Birliği (%1,4) ve Çocukları Koruma Vakfı (%1,4) olarak ifade edilmiştir.

Bu metaforların bölümlere ve cinsiyetlere göre dağılımları incelendiğinde hücre zarını Avrupa Birliği'ne benzeten biyoloji öğretmen adaylarından kızların 1 tanesi (%0,7), fen bilgisi öğretmen adaylarından erkeklerin 1 tanesi (%0,7) benzetmişlerdir. Biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarından erkeklerin 1'er tanesi (%0,7) de hücre zarını Çocukları Koruma Vakfı ile hücre zarını ilişkilendirmişlerdir.

Araştırmaya katılan biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarından toplam 4 kişi yani %2,9'u hücre zarını bir kuruluş olarak algılayarak farklı 2 tane metafor oluşturmuşlardır. Bunlara örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilmiştir:

F3-5-K: "Hücre zarı Avrupa Birliği'ne benzer çünkü sadece kendi üyelerini içeri alır. Hücre zarı gibi seçici gecirgendir."

F3-52-E: "Hücre zarı Çocukları Koruma Vakfı gibidir çünkü vakıf üyeleri; üyelerin üzerine etkin olabilen kişilerden ve yardıma muhtaç çocuklardan oluşmaktadır. Bu vakfa da tıpkı hücre zarının seçici geçirgen özelliğinde olduğu gibi her kafası esen girip üye olamaz. O vakıf için (hücre için)

yararlı olan faydası dokunacak olan tanınmış kişiler girebilir. Vakıfda hücre zarının özelliği olan esneklik özelliği vardır. Yani üyeler zamanla değişebilir. Yeni üyeler katılabilir, üye sayısı değişebilir. Hücre zarının hücreyi dış etkilerden koruduğu gibi vakıflar da yardıma muhtaç çocukları korur. Hücre zarından geçen maddeler hücre içinde faydalı işler yaptığı gibi vakfa üye olanlar da yardıma muhtaç çocuklara faydalı olmak zorundadır."

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşmadığı soyut ve öğrenilmesi zor kavramları öğretirken doğru metaforların seçilmesi oldukça önemlidir. Bu açıdan öğretmen adaylarının öğretmekle yükümlü oldukları kavramlarla ilgili algıları ve tutumları o kavramları nasıl aktaracağına dair güçlü işaretler içerir (Öztürk, 2007). Bu çalışmada ileride kendileri öğretmen olacak ve bu konuyu anlatacak olan öğretmen adaylarının "hücre zarı" kavramını nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak öğretmen adaylarının "hücre zarı" konusundaki zihinsel algılarının oldukça farklı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrenciler 55 tane farklı metafor üretirlerken metaforların kategorileri canlı varlık olarak, cansız varlık olarak, bir mekan olarak, bir besin maddesi olarak ve bir kuruluş olarak hücre zarı şeklinde oluşturulmuş ve öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin hücre zarı kavramına ilişkin kavram yanılgıları tespit edilerek düzeltilmeye çalışılabilir. Ayrıca kullanılan metaforlar katılımcılarla paylaşılarak tartışma ortamı oluşturulup yanlışlarının yine kendileri tarafından tespit edilmesi sağlanabilir. Kavramı güzel ifade eden metaforlar seçilerek öğretmen adaylarının mesleğe başladığında öğretirken kullanması tavsiye edilebilir.

KAYNAKLAR

Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim, 35*(171), 100-108.

Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics, 34,* 1-14.

Güveli, E., İpek, S.A., Atasoy, E.,Güveli, H.(2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları,* Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Vol.2 No.2, 140-159.

Kenton, J.M. (2002). *Metacognition and Meteorology*: Using reflective thinking strategies to help novice weather forecasters adapt effective forecasting strategies.

Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Low, G. (2008). *Metaphor and Education*, The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought

Martinez, A.M., Sauleda, N., & Huber, L.G. (2001). *Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning*. Teaching and Teacher Education, *17*, 965-977.

McEwan, A.E., (2007). *Do Metaphors Matter in Higher Education?*, Journal of College & Character, Volume 8, No 2

Miller, S. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. *Educational Theory, 37*, 219-227.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor* (Çev. Gündüz Bulut). 8stanbul: BZD Yayıncılık

Oxford, R. L.; Tomlinson, S.; Barcelos, A.; Harrington, C.; Lavine, R. Z.; Saleh, A. ve Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System, 26*, 3-50.

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Coğrafya" Kavramına Yönelik Metafor Durumları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD)*, Cilt 8, Sayı 2, 55-69.

Saban, A. (2004). *"Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar"*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, 2, 131-155.

Saban, A. (2009). *"Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler"*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, 2, 281-326.

Schon, D. (1979). Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 137-163). Cambridge, UK: Cambridge University Press

GENEL BİLGİ YAPILANDIRMA MODELİNE UYGUN GELİŞTİRİLEN BİR ÖĞRETİM MATERYALİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ASİT-BAZ KAVRAMLARINI ANLAMALARI ÜZERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF A TEACHING MATERIAL BASED ON COMMON KNOWLEDGE CONSTRUCTION MODEL ON GIFTED STUDENTS' UNDERSTANDING OF ACIDS AND BASES CONCEPTS

Selma Vural[1], Hülya Demircioğlu[2], Gökhan Demircioğlu[2]

[1] KTÜ Fatih Eğitim Fak. Doktora Öğrencisi, Ordu Bilim ve Sanat Merkezi, Kimya Öğretmeni, ORDU

[2] Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE Kimya Eğitimi Bölümü, TRABZON

selmavural55@hotmail.com, hulyadem76@hotmail.com, gdemir@ktu.edu.tr

ÖZET

Öğrencilerin alternatif kavramları, kişisel deneyimlerini kapsayan çevreleri ile etkileşimleri, yaşıtları ile etkileşimleri, öğretmenler, diğer insanlar, medya ve benzeri şeylerin sonucu oluşur. Alternatif kavramları gidermek için yapılan çalışmalar kavramsal değişim olarak adlandırılmaktadır. Son zamanlarda kavramsal değişimi sağlamak için ortaya atılan modellerden biri de Genel Bilgi Yapılandırma Modeli (Common Knowledge Construction Model, CKCM)'dir. Bu model, öğrencilerin doğal ve sosyal olaylarla ilgili çoklu anlamlarını kullanarak kavramsal değişimlerini sorgulama yoluyla bilimsel düşünmelerini savunur. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim fen ve teknoloji programında yer alan "Asitler ve Bazlar" konusunun öğretiminde CKCM'ye göre hazırlanmış materyal geliştirmek, uygulamak ve sonuçlarını değerlendirmektir. Çalışma bir aksiyon araştırmasıdır. Çalışmanın örneklemini, Ordu Bilim Sanat Merkezinde altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf seviyesinde toplam 21 (9 erkek ve 12 kız) üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın amacına uygun olarak, asitler ve bazlar konusu ile ilgili olarak CKCM'ye dayalı farklı etkinlikler içeren dört aşamadan oluşan bir materyal geliştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ve performans değerlendirme için hazırlanan soru kartları kullanılmıştır. KİT incelendiğinde ön ve son testte ortaya çıkan cevap kelime sayısındaki artışın yanında kavram ağı ilişkilerinde de dikkat çekici bir artış olmuştur. Soru kartlarına göre tüm grupların süreçteki performansları başarılı bulunmuştur. Grup ortalamaları arasında fark oluşmamıştır. Bu modelin asit ve baz kavramlarının öğretiminde önemli katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kavramlar: Kimya Eğitimi, Genel Bilgi Yapılandırma Modeli, Üstün Yetenekli Öğrenci, Öğrenme İstasyonları, Asitler ve Bazlar

ABSTRACT

Learners' alternative conceptions are formed as a result of interactions with their surroundings including personal experiences, interactions with peers, teachers, other people and the media and so on. The studies aiming to dispel alternative conceptions are called as conceptual change. In recent years, one of the models developed to improve conceptual change is the Common Knowledge Construction Model (CKCM). This teaching model advocates scientific reasoning through conceptual change inquiry using students' multiple meanings of natural and social phenomena. The purpose of the present inquiry is to develop and implement the material base on CKCM for teaching the acid and base concepts in the primary science and technology curriculum, and assess the results of the

implementation. The present study used action research method. The sample of the study consist of 21 gifted students (9 boys, 12 girls) from 6th, 7th and 8th grades enrolled at Ordu Science and Art Center. For the purpose of the study, a four-step material consisting of different activities based on CKCM for teaching the acid and base concepts were developed. Word Association Test (WAT) was used to collect the data. Word Association Test (WAT) and question cards for performance assessment were used. Examined the results of WAT, it was observed that the number of question-words and relationships in the concept networks significantly increased from the pre-test to the post-test. The performance of all groups in the process was found to be successful according to the question-cards. It did not observe any different among the means of the groups. It was concluded that the model used in the present study made a significant contribution to teach the concepts of acid and base.

Key Words: Chemistry Education, Common Knowledge Construction Model, Gifted Student, Learning in Stations, Acids and Bases

1. GİRİŞ

Fen eğitiminde yapılan çalışmalar, geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemli yer tutmaktadır. Ülkemizde uygulamaya konulan son öğretim programın temelini yapısalcı öğrenme kuramı oluşturmaktadır. Bu kurama uygun olarak kullanılan pek çok model bulunmaktadır. Genel Bilgi Yapılandırma Modeli de (Common Knowledge Construction Model, CKCM) bunlardan biridir (Ebenezer vd., 2010). Bu model, öğrencilerin doğal ve sosyal olaylarla ilgili çoklu anlamlarını kullanarak kavramsal değişimlerini sorgulama yoluyla bilimsel düşünmelerini savunur (Ebenezer, Chacko & Immanuel, 2004). Ayrıca bu modelde fenomenografi ön plana çıkmaktadır. Fenomenografi, insanların yaşadıkları, algıladıkları, anladıkları, kavradıkları, kavramsallaştırdıkları birçok olayın ve içerisinde yaşadıkları dünyayı farklı yollarla inceleyen deneysel bir çalışmadır (Ebenezer & Erickson, 1996; Ebenezer & Frazer, 2001; Demirkaya, 2008; Walsh, 2009; Ebenezer vd., 2010; Genç vd., 2010). Örneğin, hepimiz aynı şeyi gözlemleyip farklı yorumlayabiliriz. Fenomenografi, yaşadığımız çevrede bağlamsallaştırdığımız olgu ve olayların anlamı ya da algılanmasından haberdar olmamızı sağlar. Kelimelere yüklediğimiz anlamlar; inançlarımız, değerlerimiz ve yaşadığımız kültüre göre şekillenir. Fenomenografi, bilginin insan ve dünya arasındaki etkileşimden ortaya çıktığını savunan bir yaklaşımdır (Ebenezer & Erickson, 1996; Ebenezer & Frazer, 2001; Walsh, 2009; Ebenezer vd., 2010; Genç vd., 2010).

Bireyler, öğrendikleri kavramları günlük yaşantısında kullanmak, yorumlamak, yeni bilgiler ve kavramlar öğrenmek için kavramları doğru, anlamlı ve eksiksiz olarak yapılandırmak zorundadırlar. Ancak ne var ki, öğrenciler, sınıf ortamına gelirken bazı hatalı bilgiler getirebilir ve bu bilgiler öğrencinin bilimsel olarak doğru olan bilgilere ulaşmasını zorlaştırabilir hatta önleyebilir (Osborne & Cosgrove, 1983; Coştu vd., 2009). Alternatif kavram olarak da adlandırılan bu bilgilerin oluşma nedenleri; öğrencilerin yaşadıkları doğal çevreleri, sosyal (aile, arkadaş, öğretmen) hayatlarındaki durumlar veya kişisel deneyimleri olabilir (Özmen, 2007). Alternatif kavramları gidermek için yapılan çalışmalar kavramsal değişim olarak adlandırılmaktadır. Kavramsal değişimi sağlamak için kullanılan modellerden biri de Genel Bilgi Yapılandırma Modeli'dir. CKCM'nin; öğrencilere günlük hayatta karşılaştıkları durumlarla ilişkili öğretim sunması *(örneğin; suyun kimyası konusu işlenirken öğrencilerin su arıtma tesislerine götürülmesi gibi)*, farklı uygulamaların bir arada kullanılması *(gezi, öğrenme istasyonları, tartışma gibi)*, öğrencilere tartışabilme ve bilimin günlük hayata etkilerinin farkında olunmasına fırsat sunması *(bu model Sosyo Bilimsel Durumları (SSI) dikkate almaktadır. Örneğin; suyun kimyası konusu işlenirken öğrenciler, içme sularında florürün kullanılmasının etkileri tartışılması gibi)* sebebiyle gerçekleştirilecek olan öğretimin etkili olacağı düşünülmektedir.

CKCM, dört aşamadan oluşmaktadır (Ebenezer vd., 2009). **Birinci aşama,** *"keşfetme ve kategorilendirme"* olarak adlandırılır ve öğretim öncesi öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarıldığı bölümdür. Bu bölümde değişik tekniklerle öğrencilerin ön bilgileri keşfedilebilir. Sonra ortaya çıkan fikirler kategorilere ayrılarak üzerinde tartışılır. **İkinci aşama;** *"yapılandırma ve müzakere etme"* olarak adlandırılır. Bu aşamada öğrencilere konu ile ilgili deney, uygulama gibi etkinlikler yaptırılır, Tahmin et – Açıkla – Gözle – Açıkla (PEOE) stratejisi ile etkinliklerde öğrenciler aktif halde tutulur. **Üçüncü aşama;** *"transfer etme ve genişletme"* olarak adlandırılır. Öğrenciler öğrendiklerini farklı durumlara transfer etmeyi öğrenirler ve öğrenmelerini genişletirler. Bu aşamada konu ile ilgili Sosyo Bilimsel Durum (SSI) sunulur ve bu durum üzerinde öğrencilerle büyük grup tartışması yapılır. **Dördüncü aşama;** *"yansıtma ve değerlendirme"* olarak adlandırılır. Bu aşamada öğrenciler yaptıkları çalışmaları sunarlar ve değişik tekniklerle öğrendikleri ölçülebilir (Ebenezer vd., 2009).

Literatürde, CKCM ile ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır (Ebenezer vd., 2010). Bu model öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıp anlamlandırdığı, öğrendiği ya da ürettiği bilgiyi toplum için kullanıp kullanamadığı; ürettiği bilimin topluma ve çevreye etkilerini düşünüp düşünmediğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bunun yanında asitler ve bazlar konusu ile ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır (Bradley & Mosimege, 1998; Demircioğlu vd., 2001, 2002; Demircioğlu & Özmen, 2003; Canpolat & Pınarbaşı, 2004; Akar, 2005; Çetingül & Geban, 2005; Linn & Chiu, 2005; Özmen & Yıldırım, 2005; Yalçın & Bayrakçeken, 2010; Ültay & Çalık, 2011; Özeken & Yıldırım, 2011). Ancak üstün yetenekli öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili olarak bu konuda çalışmaya rastlanmamıştır. Toplumların kalkınması için toplumlara yön verebilecek liderlik özelliğine sahip, onlara ışık tutabilecek buluşlar yapabilme yetenekleri olan bireylerin eğitimi önemli görülmüştür (Akarsu, 2001). Karar verme sürecinde yer aldıklarında sadece kendi kazanımlarını düşünmeyen aynı zamanda ahlaki değerleri önemseyerek doğru kararlar verebilmeyi başarabilen bireyler yetiştirilmelidir. CKCM'nin öğrencilerin tartışarak öğrenmesine ve sahip oldukları düşüncelerin ortaya çıkmasına fırsat vermesi yönüyle etkili olabileceği düşünülmektedir. Üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili bu tür çalışmaların sayısının artması, bu alanda eğitim yapan kurumlardaki öğretmenler için bir rehber niteliği taşıması gerekmektedir. Alandaki çalışmaların eksikliği hissedilmektedir.

1.1. Araştırmanın temel problemi; ilköğretim seviyesinde öğrenim gören aynı zamanda "Bilim ve Sanat Merkezine" devam eden üstün yetenekli öğrenciler için CKCM göre geliştirilen *"Asitler ve Bazlar"* konusuna yönelik materyalin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisi nedir? şeklinde ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın temel amacı; ilköğretim fen ve teknoloji programında yer alan "Asitler ve Bazlar" konusunun öğretiminde CKCM'ye göre hazırlanmış materyal geliştirmek, uygulamak ve sonuçlarını değerlendirmektir.

2. YÖNTEM

Çalışma bir aksiyon araştırmasıdır. Aksiyon araştırması, uygulamadaki öğretmenin bir sınıfta öğrencileri ile yaşadığı bir sorunu fark etmesi, sorunun çözümüne yönelik bilimsel bir yol izlemesi, bir sonuca varması ve elde ettiği sonuçları meslektaşlarıyla paylaşması şeklinde bir süreç olarak tanımlanabilir (Cohen vd., 2000; Çepni, 2009). Çalışmanın örneklemini, Ordu Bilim Sanat Merkezinde altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf seviyesinde toplam 21 (9 erkek ve 12 kız) üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma planlanırken literatürde *"asitler ve bazlar"* konusu ile ilgili çalışmalar (Bradley & Mosimege, 1998; Demircioğlu vd., 2001, 2002; Demircioğlu & Özmen, 2003; Canpolat & Pınarbaşı, 2004; Akar, 2005; Çetingül & Geban, 2005; Linn & Chiu, 2005; Özmen & Yıldırım, 2005; Yalçın & Bayrakçeken, 2010; Özeken & Yıldırım, 2011) ve ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı incelenmiştir. Konu ile ilgili literatürde tespit edilen alternatif kavramlardan bir kısmı dikkate alınmıştır. Çünkü alternatif kavramların büyük bir çoğunluğunun ilköğretim öğrencileri için anlaşılması zor ve teknik kavramlar olduğu görülmüştür. Araştırma planlanırken literatürdeki çalışmalar, alternatif kavramlar ve ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınmıştır. Materyaller hazırlanırken, planlama yapılırken ve hazırlanan materyaller için OFMAE Kimya Eğitimi anabilim dalında görevli bir öğretim üyesi, Ordu Bilim ve Sanat Merkezinde görevli bir Kimya ve bir Fizik öğretmeninin görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

İstasyonların geliştirilmesi; çalışmanın amacına uygun olarak, asitler ve bazlar konusu ile ilgili olarak CKCM'ye dayalı farklı etkinlikler içeren dört aşamadan oluşan bir materyal geliştirilmiştir. Modelin yapılandırma ve görüşme aşamasında öğrencilerin konuya ilgi duymaları ve öğretimin etkili olması amacıyla öğrenme istasyonları kullanılmıştır. İstasyonlarda öğrencilere yardımcı olacak yönergeler hazırlanırken literatürden faydalanılmıştır (Hall & Zentall, 2000; Morgil vd., 2002; Demirörs, 2007; Bulunuz & Jarrett, 2009; Mergen, 2011). Öncelikle ilköğretim fen ve teknoloji programında yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır. Bu amaçla 16 istasyon geliştirilmiştir. İstasyonların bazılarında öğrencilerin deney yapması gerekirken bazılarında kendilerine bilgiler verilmiştir. On altıncı istasyonda öğrenciler için bir oyun tasarlanmış ve oyun kartları hazırlanmıştır. Her bir istasyonun sonunda öğrencilere verilmek üzere soru ya da gözlem kartı hazırlanmıştır. Tablo 1'de istasyon isimleri ve içerikleri verilmiştir.

Tablo 1. İstasyon İsimleri ve İçerikleri

İstasyon adı		İstasyon içeriği
A	Asitleri ve Bazları Tanıyalım!	Asit ve bazın tanımı
B	İstisnalar Kuralı Bozar mı? I	Asitlerle ilgili istisnalar
C	İstisnalar Kuralı Bozar mı? II	Bazlarla ilgili istisnalar
D	Tadına Bakalım!	Asitler ve bazların tadları arasındaki farklar
E	Dokunalım!	Bazların ele kayganlık hissi verdiğinin fark edilmesi
F	Deneyelim Görelim!	Asitlerin karbonatlı bileşiklerle reaksiyonu
G	Biraz Köpük Yapalım!	Asitlerin metallerle reaksiyonu
H	İletken mi? – Değil mi?	Asit ve bazların sulu çözeltilerinin iletkenliği
I	pH Neyi Ölçer?	Asit ve bazların pH'ının ölçülmesi
J	Hangisi Daha Güçlü?	Asit ve bazların kuvveti
K	Asit mi? Yoksa Baz mı? I	Asit ve bazların turnusol kâğıdına etkisi
L	Asit mi? Yoksa Baz mı? II	Belirteçlerin asidik-bazik ortamda renginin değişmesi
M	Bir Belirteç Nasıl Yapılır?	Lahana suyundan belirteç yapımı
N	Asit + Baz → Tuz + Su	Asit ile bazların nötrleşme reaksiyonu
O	Asit ile Baz Karışırsa…	Nötrleşme olayının gözlenmesi
P	Eğlence zamanı	Oyun kartları ile asit ve bazların isimlerini öğrenme

A, B, C…harfleri istasyonları göstermektedir.

Power point sunumları; öğrenciler için literatürden (Toros, 2000; Kant & Kızıloğlu, 2003; Çalışır & Çalışkan, 2003; URL1; URL2) faydalanarak iki sunum hazırlanmıştır. Birincisi *"asitler ve bazların günlük hayatta kullanım alanları"* ve *"asitler ve bazlarla çalışılırken dikkat edilecek hususlar"*; ikincisi ise *"asit ve bazların temizlik ürünleri ve gıdalarda kullanılmasının çevreye etkileri"* ile ilgilidir. Bu sunumlar istasyon etkinliklerinin tamamlanması sonrasında kullanılmıştır.

Sosyo Bilimsel Durum (SSI) olarak *"Asitler ve bazların günlük hayatımızda kullanımının etkileri"* konusu sunulmuştur.

Veri toplama aracı olarak; Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), istasyonlarla ilgili performans değerlendirme için hazırlanan soru kartları kullanılmıştır. KİT'in oluşturulma sürecinde; *"Asitler ve Bazlar"* konusu ile ilgili yedi tane anahtar kavram seçilmiştir. Seçilen anahtar kelimeler; *"Asit, Baz, Nötrleşme, Tuz, Su, PH ve Belirteç"* olarak belirlenmiştir. Bu kavramlar, konunun altyapısını oluşturan ve konu için en önemli olduğu düşünülen kavramlardır. Uygulamada her bir kavram bir sayfaya gelecek şekilde ayarlanmıştır. Ercan ve diğerlerinin (2010), ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışma dikkate alınarak bu çalışmada testin cevaplama süresi her bir kavram için bir dakika olarak belirlenip uygulanmıştır. Test uygulanmadan önce öğrencilerin yönergeyi okumaları ve örneği incelemeleri sağlanmış daha sonra gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Soru ve Gözlem kartları; her bir istasyon için öğrencilere soru ve gözlem kartları hazırlanmıştır. Bu istasyonlardan bazılarında öğrencilerin öğrendikleri bilgilere dayalı olarak cevaplayacakları sorular bulunurken, bazılarında da yapacakları deneylerle ilgili olarak gözlem kartları bulunmaktadır. Öğrencilerin bu kartları doldurmaları sağlanmıştır. Soru kartlarından 3 tanesi çoktan seçmeli, 2 tanesi denklem yazma şeklinde oluşturulmuştur. Gözlem kartlarından 2 tanesi Tahmin et – Gözle – Açıkla (TGA) şeklinde, 9 tanesi ise gözlem sonuçlarının doğru kaydedilmesi ve yönergelerin doğru uygulanması şeklinde tasarlanmıştır. Soru ve gözlem kartlarını değerlendirmek için rubrik hazırlanmıştır. Burada amaç süreç içerisinde öğrencileri gözlemlemek ve düşüncelerindeki değişiklikleri belirlemektir. Böylece süreç odaklı değerlendirme yapma fırsatı bulunmuş olacaktır.

Verilerin analizi; Ön test ve son test olarak uygulanan KİT sonuçları ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, her bir sınıf için ayrı ayrı hangi anahtar kavram için hangi kelimelerin ya da kavramların kaçar defa tekrarlandığını gösteren bir frekans tablosu (Tablo 2) oluşturulmuştur. Bu çalışmada katılımcı sayısı az olması ve kesme noktası için yeterli sayı oluşmaması sebebiyle kavramağında frekansı 4 – 7 arasında oluşan kelimeler dikkate alınarak oluşturulmuş ve bulgular kısmında sunulmuştur. Süreçte öğrencilerin soru ve gözlem kartları önceden hazırlanan rubrik'e göre puanlanıp tablolar (Tablo 3) oluşturulmuş ve ortalamalar alınarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, sınıflar arası ortalamalar dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Etkinliğin uygulanma aşaması; *Birinci hafta;* Öğrenciler hedeften haberdar edilmiş, çalışma sonucunda görerek ve eğlenerek öğrenecekleri, etkinliğin kendi okullarındaki derse katkı sağlayacağı ve etkinliklerin tamamı bittikten sonra bir sürprizle karşılaşacakları söylenerek öğrencilerin motivasyonu sağlanmıştır. ***CKCM birinci aşama;*** KİT uygulandıktan sonra etkinliklere başlandı (8 dak.). Bu sürecin başında konu ile ilgili öğrencilerin ilgisini çekmek için bir sayfadan oluşan resimler panoya asıldı ve öğrencilerden bu resimleri yorumlayarak düşüncelerini yazmaları söylendi. Ayrıca öğrencilere gazete haberleri sunularak görüşleri alındı (15 dak.). Öğrencilerin çalışmaları, öğretmen tarafından incelenip kategoriler oluşturuldu. Kısa bir ara verildikten sonra kategoriler üzerinde tüm öğrencilerin katılımıyla büyük grup tartışması yapıldı (10 dak.). ***CKCM ikinci aşama;*** Tartışma sonunda öğretmen öğrencilerin görüşlerini özetleyerek istasyonlara geçildi. Öğrenciler istasyonlarda 3 – 4 kişilik gruplar halinde çalıştılar, soru ve gözlem kartlarını bireysel olarak doldurdular. Deneyler öğretmen gözetiminde öğrenciler tarafından yapılmıştır. Süreçte öğrenciler gözlemlenmiştir. A, B, C, D, E ve F istasyonları tamamlanmıştır (40 dak.). İstasyonların sonunda öğrencilerle tartışma yapılarak eksikler ve yanlış öğrenmeler düzeltilmiştir. Merak ettikleri sorular cevaplandırılmıştır (7 dak.). Birinci hafta iki ders saatinde tamamlanmıştır.

İkinci hafta; Öğrenciler, birinci haftadan kalan G, H, I, J, K, L, M, N, O istasyonlarına devam ettiler ve oyun kartları (P istasyonu) hariç kalan istasyonları tamamladılar. Daha sonra istasyonlarla ilgili tartışmalar yapılarak eksik ve yanlış öğrenmeler düzeltildi. Öğrencilerin soruları cevaplandı. Son olarak öğrencilere bir sonraki hafta için ödev verildi. Ödevin konusu *"asitler ve bazların günlük hayatta nerelerde kullanıldıkları", " asitler ve bazların gıdalarda koruyucu ve temizlik ürünlerinde kullanılmalarının çevreye etkileri"* olarak belirlendi. Araştırma yaparak gelmeleri söylendi. Bu hafta iki ders saatinde tamamlanmıştır.

Üçüncü hafta; bu haftaki etkinlikte aynı gün gelen iki grup birleştirilerek etkinlikler tamamlanmıştır. Öğrencilerle hazırlanan oyun kartları ile oyun oynandı. Burada amaç bazı asit ve bazların sistematik isimleri – günlük hayatta kullanılan isimleri – kimyasal formülleri – nerelerde bulundukları veya ne amaçla kullanıldıkları eşleştirilmesi ve eğlenerek öğrenmeleri amaçlanmıştır. Her biri için dörtlü eşleşme tasarlanmıştır. Eşleştirmede en sona kalan oyunu kaybetmektedir. Oyun iki ders saati boyunca devam etmiştir. ***CKCM üçüncü aşama;*** kısa bir ara verildikten sonra ikinci seansta hazırlanmış olan sunumlar eşliğinde öğrencilerin araştırdıkları konular etrafında tartışma yapılmıştır (15 dak.). Genel olarak istasyonlarda yapılan etkinliklerden öğrenilenler özetlenmiştir. ***CKCM dördüncü aşama;*** Öğrencilerden bir proje bulmaları istendi. Ancak sadece iki proje ortaya çıktı. Projeler grupla paylaşıldı (10 dak.). Son test olarak KİT uygulandı (8 dak.). Öğrencilerden etkinliği değerlendirmeleri, en çok beğendikleri ve en az beğendikleri bölümleri, beğenmedikleri bölümlerde ne gibi değişiklik yapmak istediklerini yazmaları istendi (7 dak.). Üçüncü hafta dört ders saatinde tamamlanmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen bulgular Tablo 2 olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Shavelson (1974), anahtar kavramlar için üretilen cevap kelimelerin sayısı bu teknikteki verilerin değerlendirilmesinde kullanılan metotlardan birisi olduğunu belirtmektedir (Akt. Bahar & Özatlı, 2003). Bir kavramla ilişkilendirilen diğer kelimelerin sayısı ve niteliği o kavramın anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemekte kullanılabilir (Bahar & Özatlı, 2003; Ercan vd., 2010). Hiçbir kelime ile ilişkilendirilmediği zaman bir kavramın anlamsız olduğu ve anlamın kelime ilişkilendirildikçe arttığı iddia edilebilir (Bahar & Özatlı, 2003; Ercan vd., 2010). Bu çalışmada sınıf düzeylerine göre ön test ve son testteki toplam cevap kelime sayısı Tablo 2 olarak aşağıda sunulmuştur. Tablo 2'de görüldüğü gibi birkaç istisna (örneğin; belirteç ve su kavramları ile ilgili yedinci sınıfların frekansı aynı kalmıştır) hariç tüm anahtar kavramlar için verilen cevap kelimelerin sayısında etkinlik sonrası bir artış gözlenmektedir. Bu sonuç bu anahtar kavramların anlaşılmasında bir gelişimin olduğunu göstermektedir. Anlama ve öğrenme, daha fazla kavramlara sahip olma ve bu kavramlar arasında ilişkilendirmenin artmasına paralel olarak artar. Bu durum öğrencilerin kavramlar ve konu ile ilgili anlama ve öğrenmelerin arttığını göstermektedir.

Tablo 2. Kelime İlişkilendirme Testindeki Anahtar Kavramlara Verilen Cevap Kelime Sayıları

Anahtar Kavramlar	Kelime Sayısı					
	6. Sınıf		**7. Sınıf**		**8. Sınıf**	
	ÖT	**ST**	**ÖT**	**ST**	**ÖT**	**ST**
Asit	15	44	27	37	22	27
Baz	12	40	10	36	18	42
Nötrleşme	6	21	19	28	13	29
Tuz	18	34	22	23	19	30
Su	17	27	18	18	21	27

pH	11	19	5	27	16	30
Belirteç	8	17	16	16	15	23
Toplam	**81**	**208**	**112**	**190**	**124**	**208**
Genel Toplam	**289**		**302**		**332**	

ÖT: Ön test, **ST:** Son test

KİT'ten elde edilen bulgular incelendiğinde alternatif kavramlara rastlanmıştır. *Örneğin;* altıncı sınıflardan bir öğrenci *asitlerin kaygan ve çamaşır suyunun asit olduğunu* düşünmektedir. Bunun yanında etkinlik öncesi verilen cevap kelimeleri oldukça dağınık iken etkinlik sonrası cevap kelimelerinin daha anlamlı ve ilişkili olduğu görülmüştür. Frekans tablosunda ortaya çıkan ilişkilerde frekansı 4 – 7 arasında olan kelimeler dikkate alınarak ilişkiler incelenmiştir. Bulgular Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3 olarak aşağıda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3 incelendiğinde her üç grupta da kavramlar arası ilişkiler oldukça belirgin bir şekilde artmıştır. Cevap kelime sayısındaki artışın yanında kavram ağı ilişkilerindeki artış da dikkat çekici bulunmuştur. Örneğin; Baz kavramı 6 ve 7. Sınıflarda baz istasyonu, 8. Sınıflarda organik bazlar ile ilişkilendirilmiş olmasına rağmen, son testte bu durum ortadan kalkmıştır. Baz kavramı, *"asit, nötrleşme"* kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Yine belirteç kavramı ön testte "Türkçe, zarf, alet, büyüteç" gibi kelimelerle ilişkilendirilirken son testte *"asit, baz, fenolftalein, turnusol kağıdı ve pH"* gibi daha anlamlı eşleştirmeler olmuştur. Nötrleşme kavramı ön *testte "atom, artı ve eksi yük, yok olma"* kelimeleri ile eşleştirilirken son testte *"asit, baz, pH"* kelimeleri ile eşleştirilmiştir. Öğrenciler kendi sınıf düzeylerinde öğrenmiş oldukları konulara göre anahtar kavramlarla ilgili eşleştirmeleri yapmışlardır. Etkinliklerden sonra ise ilişkilendirmeler yeni öğrendikleri ile ilgili olarak değişmiştir. Bunun yanında hiçbir grup ön testte anahtar kavramlar arası ilişkileri belirleyemezken son testte ilişkilerde çarpıcı bir fark oluşmuş ve anahtar kavramlar arası tüm ilişkiler neredeyse tam olarak ortaya çıkmıştır.

İstasyonlar uygulanırken öğrencilerin soru kartlarına verdikleri cevaplar ve gösterdikleri performanslarından elde edilen bulgular Tablo 3 olarak sunulmuştur. Tablo 3, incelendiğinde tüm grupların süreçteki performansları başarılı bulunmuştur. Hem grup ortalamaları hem de bireysel ortalamalar 80 puanın üzerinde çıkmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça başarı ortalaması artmış olmasına rağmen, artışta anlamlı bir fark olmamıştır. Tüm gruplar D istasyonunda tam performans gösteremezken, E istasyonunda yedinci ve sekizinci sınıflar sorun yaşamıştır. Asitler ve bazların tadı ile ilgili D istasyonunda "çay" haricindeki maddelerin sınıflandırılması doğru bir şekilde yapılmıştır. Çayın tadını acı olarak algıladıkları için baz olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple bu tabloyu tam dolduran olmamıştır. Dokunma ile ilgili E istasyonunda altıncı sınıftan 6 öğrenci doğru sınıflandırmaları tam yaparken, yedinci sınıflardan 2 ve sekizinci sınıftan 1 öğrenci tam olarak yapmıştır. Bunun sebebi öğrencilerin deney sırasında dikkatsiz davranmaları olabilir. Asitlerin karbonatlı bileşiklerle reaksiyonu ile ilgili olan F istasyonunda altıncı sınıf öğrencileri tahminlerini kısmen doğru yaparken, yedinci ve sekizinci sınıflar daha doğru tahminde bulunması beklenen bir durumdur.

Tablo 3. Sınıf Seviyelerine Göre Öğrencilerin İstasyonlarda Gösterdikleri Performans Sonuçları

	İstasyonlar	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**	**M**	**N**	**O**	**O**	**T**	**X**
6. Sınıf Öğrencileri	DO	8	4	1	6	8	6	8	4	6	8	8	4	4	8	4	1	**88**	89,57
	ABS	8	4	1	6	8	6	8	4	6	8	8	4	4	8	4	1	**88**	
	HAK	8	4	4	6	8	6	8	4	8	8	8	4	4	8	4	1	**93**	
	MY	8	4	4	6	4	6	4	4	6	8	8	4	4	8	4	1	**83**	
	MKÇ	8	1	4	6	8	8	6	4	8	8	6	4	4	8	4	1	**88**	
	ED	8	4	4	6	8	6	8	4	8	8	8	4	4	8	4	4	**96**	
	İSY	8	4	4	6	8	4	8	4	8	8	8	4	4	8	4	1	**91**	
7. Sınıf Öğrencileri	FAV	8	4	1	6	6	8	8	4	8	8	8	4	4	8	4	1	**90**	91,14
	ZU	8	4	4	6	6	8	8	4	8	8	8	4	4	8	4	1	**93**	
	TŞ	8	1	4	6	6	8	8	4	8	8	8	4	4	8	4	1	**90**	
	AST	8	4	4	6	8	6	8	4	8	8	8	4	4	8	4	1	**93**	
	NA	6	4	4	6	6	6	8	4	8	8	8	4	4	8	4	1	**89**	
	BŞ	8	1	4	6	6	8	8	4	8	8	8	4	4	8	4	1	**90**	
	PK	8	4	4	6	8	6	8	4	8	8	8	4	4	8	4	1	**93**	
8. Sınıf Öğrencileri	MMY	8	4	4	6	6	8	8	4	8	8	8	4	4	8	4	1	**93**	91,71
	ACŞ	8	4	4	6	6	8	6	4	8	8	8	4	4	8	4	1	**91**	
	MŞA	8	4	4	6	8	8	8	4	8	8	8	4	4	8	4	4	**98**	
	AFÇ	8	4	4	6	6	8	4	4	8	8	8	4	4	8	4	1	**89**	
	HA	8	4	4	6	6	6	4	4	8	8	8	4	4	8	4	4	**90**	
	BSŞ	8	1	4	6	6	8	4	4	8	8	8	4	4	8	4	4	**89**	
	BSA	8	4	4	6	6	8	4	4	8	8	8	4	4	8	4	4	**92**	

T: Toplam **X:** Ortalama DO, ABS…gibi kodlar öğrenci isimlerinin kodlarıdır.

Asitlerin metallere etkisi ile ilgili olan G istasyonunda beklenmedik bir sonuç ortaya çıkmış, diğer gruplar başarı gösterirken sekizinci sınıflardan dördü yüzde elli, bir tanesi yüzde yetmiş beş başarı sağlamıştır. Öğrenciler burada asitlerin yakıcı, eritici olduğunu düşündükleri için tüm metallerle tepkime vereceklerini düşünmüş olabilirler. Altıncı sınıflardan 96 ve sekizinci sınıflardan 98 puan alan öğrenciler dikkat çekmiştir. A istasyonunda 21 öğrenciden 20'si asit ve bazların ayrışma denklemlerini doğru şekilde yazıp, hangilerinin asit yada baz olduğunu doğru işaretlemişlerdir. Denklemleri denkleştirmeyi öğrenmemiş oldukları için öğrencilerden denklemleri eşitlemeleri beklenmemiştir. İstisna durumlar ile ilgili B ve C istasyonundaki soruları sırasıyla 4 ve 3 öğrenci yanlış işaretlemişlerdir. Yine O istasyonundaki nötrleşme olayları ile ilgili soruyu altıncı sınıf öğrencilerinden bir öğrenci, sekizinci sınıflardan ise 4 öğrenci doğru yapmıştır. Sınıf düzeyleri dikkate alındığında bu beklenen bir durumdur. Öğrenciler bazı istasyonlarda çok iyi performans göstermişlerdir. Örneğin; H (asitler ve bazların sulu çözeltilerinin iletkenliği), J (pH ölçümü), K (asitler ve bazların kuvveti), L (turnusol kâğıdı), M (belirteçlerle ilgili gözlemler), N (belirteç yapımı) ve O (nötrleşme deney kısmında) öğrenciler tam performans göstermiştir. I istasyonunda altıncı sınıf öğrencilerinden üç öğrenci pH ölçümlerine göre sınıflamayı tam yapamazken, 18 öğrenci tam başarı sağlamıştır.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

KİT incelendiğinde ön ve son testte açığa çıkan cevap kelime sayısındaki artışın yanında kavram ağı ilişkilerinde de dikkat çekici bir artış olmuştur. Hiçbir grup ön testte anahtar kavramlar arası ilişkileri belirleyemezken son testte ilişkilerde çarpıcı bir fark oluşmuş ve hemen hemen anahtar kavramlar arası tüm ilişkiler ortaya çıkmıştır. Soru kartları incelendiğinde, tüm grupların süreçteki performansları başarılı bulunmuştur. Hem grup ortalamaları hem de bireysel ortalamalar 80 puanın üzerinde çıkmıştır. Başarı testi sonucunda da düzeyler arasında anlamlı bir fark olmasa da, ayrıntılarda sınıf düzeyinden kaynaklanan farklılıklar görülmüştür.

CKCM'ye uygun hazırlanan materyal öğrencilerin çok hoşuna gitmiştir. Hatta bu tarz çalışmaları tekrar yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Çalışma hem ilgi çekici hem de etkili olmuştur. Öğrenciler, gerek deneyde kullanılan istasyonlara gerekse oyun kartlarına karşı çok ilgili davrandılar. Bu modelin ve öğrenme istasyonlarının öğretime olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuç diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (Morgil vd., 2002; Ebenezer vd., 2010).

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bilişsel yapısında konu ile ilgili hangi kavramların olduğu, bu kavramlar arası ilişkilerin nasıl kurulduğu ön ve son testle belirlenmiştir. İki test arasındaki fark kavramsal gelişim hakkında bize bazı fikirler vermiştir. Ayrıca ilişkilendirilen kavram ve kelimelerin niteliğine bakılarak bazı alternatif kavramlar *(örneğin; asitlerin patlayıcı olduğu, çamaşır suyunun asit olduğu, asitlerin acı olduğu, bazların yakıcı olduğu gibi)* tespit edilmiştir. Alternatif kavramlardan bazıları etkinlik sonunda düzelmiştir. Bu araştırmanın sonuçları literatürde KİT'in etkiliğine ilişkin farklı konu ve öğrenme alanlarıyla ilgili yapılan diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Bahar, Johnstone, & Sutcliffe, 1999; Bahar & Özatlı, 2003; Nakiboğlu, 2008; Ercan, Taşdere & Ercan, 2010).

KİT sonuçlarına bakıldığında ön testte öğrencilerin verdiği cevap kelimeleri konu ile ilişkili değil, ilişkiler çok dağınık ve anahtar kavramlar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkmamasının sebebi, öğrencilerin bu konuyu daha önce öğrenmemiş olmaları olabilir. Bazı kavramlardaki ilgisiz cevapların sebebi, öğrencilerin devam etmekte oldukları sınıf düzeylerinde öğretim programındaki konularla ilişkilendirmeleri olabilir. *Örneğin; nötrleşme kavramına yedinci sınıftakiler "atom, artı ve eksi*

yükler, elektron, proton, yok olma" gibi okullarında işledikleri atomun yapısı konusu ile özdeşleştirirken son testte bu durum ortadan kalmıştır. Belirteç kavramı *"Türkçe, zarf, büyüteç" gibi* kelimelerle eşleştirilmişken son testte bu cevap kelimelerin sayısı azalmış ve *"fenolftalein, asit, baz" gibi* kelimeler kullanılmıştır. Baz kavramı ön testte *"baz istasyonu, organik bazlar"* ile ilişkilendirilirken son testte bundan vazgeçilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri fen ve teknoloji dersinde DNA ile ilgili konudan dolayı baz kavramını organik bazlarla ilişkilendirmiş olabilirler.

CKCM, öğrencilerin SSI durumlarını tartışarak kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini ve bilimin sosyal boyutu ile ilgilenmelerini hedeflemektedir. Böylece öğrenciler bilimin doğasını anlayabilir, bilimi toplumun yararına kullanabilir. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel çalışmaların önünde gideceklerini düşünürsek SSI daha önemli hale gelecektir. Yapılan tartışma öğrencilerin bakış açısını değiştirdi ve onları daha duyarlı hale getirdi. Örneğin; öğrencilerden biri çamaşır makinelerindeki gereksiz deterjan kullanımının önlenmesi amacıyla deterjan gözünün küçültülmesi şeklinde bir proje geliştirdi. SSI durumları ile ilişkilendirilebilen tüm konularda üstün yetenekli öğrenciler istekli katılım gösterebilir. Bu model tartışma tabanlı olduğu için diğer öğretmenler de fen sınıflarında bunu uygulayabilirler.

İstasyonlardaki deneylerde kullanılan maddelerin çok olduğu sonucuna varıldı. Çünkü öğrenciler deneyleri daha uzun sürede bitirdiler. Hatta bazılarında maddelerin asit ya da baz olmasına göre deneylerin kalan kısımlarında ne olabileceğini deney yapmadan keşfedebildiler. Örneğin; H istasyonunda iletkenlik ile ilgili günlük hayattan 4 ve laboratuardaki kimyasallardan 4 olmak üzere 8 madde kullanılmıştır. Bunun yerine bu sayı toplam dört olabilirdi. Yine G istasyonunda anfoter metaller de kullanılmış ancak istenen sonuç gözlenmemiştir. Etkinlik sonraki gruplarda sadece magnezyum metali ile yapılmıştır. Benzer şekilde I, J, K, L istasyonlarındaki maddeler de azaltılsa iyi olacaktır. Tüm bunlar göz önüne alındığında bahsi geçen istasyonlardaki maddelerin sayısı biraz azaltılırsa istasyonlar daha kolay uygulanabilir. İstasyonlardaki deneylerde kullanılan madde sayısı azaltılarak istasyonlar daha kısa (bu araştırmada planlanan) sürede bitirilebilir. Bu etkinlik 8 ders saatinde tamamlanmıştır. Ancak üstün yetenekli öğrenciler için sürenin 12 ders saatine, üstün yetenekli olmayan öğrenciler için sürenin toplamda 12 – 16 ders saatine çıkarılması önerilir.

Üstün yetenekliler ile ilgili bu tür çalışmalar oldukça yetersiz olduğu için bu alanda çalışılabilir. Bu öğrencilerle etkili çalışabilmek için uygulamanın başında çok iyi motive olmaları ve hedeften haberdar edilmeleri gerekmektedir. Araştırmacıların bunu dikkate alması önerilir. Bu tarz öğrenciler sorgulayıcı bir yapıya sahip oldukları için araştırmacıların uygulama konusu ve bu öğrencilerin özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekir. Örneğin; Üstün yetenekli öğrenciler yazmayı çok fazla sevmedikleri için değerlendirme amacı ile alternatif ölçme değerlendirme teknikler kullanılabilir. Süreç içinde gözlem yapılabilir.

Materyal için tasarlanan sürenin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu materyal için öngörülen sürenin dört ders saati kadar uzatılması önerilir. Öğrenciler son istasyonunda oynanan oyunu iki ders saati yerine dört ders saati oynayabilseydi daha başarılı olabilirlerdi. Öğrenciler süreçte çok yoruldular. İstasyonlar için tasarlanan süre iki ders saati daha uzatılsaydı öğrenciler, daha az yorulur ve öğrenmeler daha kalıcı ve eğlenceli olabilirdi.

4. KAYNAKLAR

Akar, E. (2005). *Effectiveness Of 5E Learning Cycle Model On Students' Understanding Of Acid-Base Concepts*, Thesis Submitted to the Graduate School Of Natural And Applied Sciences of Middle East Technical University, Ankara.

Akarsu, F., 2001. İstanbul Bilim Sanat Merkezi (Bilsem) İçin Bir Öğrenme Modeli, *Gifted and Talented International,* 15(2), 124-129.

Bahar, M., Johnstone, A. H. & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of Students' Cognitive Structure in Elementary Genetics Through Word Association Tests, *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.

Bahar, M. & Özatlı, S. (2003). Kelime İletişim Testi Yöntemi ile Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması, *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 5, 75-85.

Bradley, J. D. & Mosimege, M. D. (1998). Misconceptions in Acids and Bases: A Comparative Study of Student Teachers with Different Chemistry Backgrounds. *South African Journal of Chemistry*, 51, 137-147.

Bulunuz, N & Jarrett, O.S. (2010). The Effects of Hands-on Learning Stations on Building American Elementary Teachers' Understanding about Earth and Space Science Concepts, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education,* 2010, 6(2), 85-99.

Canpolat, N. & Pınarbaşı, T. (2004). Kimyadaki Bazı Yaygın Yanlış Kavramalar, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24(1), 135-146.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*, London: Routledge Falmer.

Coştu, B., Ayas, A. & Niaz, M. (2009). Promoting Conceptual Change in First Year Students' Understanding of Evaporation, *Chemistry Education:Research and Practice*, 11, 5–16. DOI: 10.1039/C001041N.

Çalışır, Z.E. & Çalışkan, D. (2003). Gıda Katkı Maddeleri ve İnsan Sağlığı Üzerine Etkileri**,** *Ankara Eczacılık Fakültesi Dergisi,* 32 (3) 207-206.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, (Geliştirilmiş 4.Baskı), Trabzon.

Çetingül, P.İ. & Geban, Ö. (2005). Kavramsal Değişim Metodu Kullanarak Asit –Baz Konusunun Anlaşılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 69-74.

Demirkaya, H. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Küresel Isınma Kavramını Algılamaları ve Öğrenme Stilleri: Fenomenografik Bir Analiz, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8, 727- 752.

Demircioğlu, G., Özmen, H. & Ayas, A. (2001). Kimya Öğretmen Adaylarının Asitler ve Bazlarla İlgili Yanlış Anlamalarının Belirlenmesi. *Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, s. 451-457, 7-8 Eylül, İstanbul.*

Demircioğlu, G., Özmen, H. & Ayas, A. (2002). Lise 2 Kimya Öğrencilerinin Asit ve Bazlarla İlgili Önbilgileri ve Karşılaşılan Yanılgılar. *ODTÜ, Eğitim Fakültesi 5. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulan Bildiri, Ankara.*

Demircioğlu, G. & Özmen, H. (2003). Asitler ve Bazlar Konusundaki Öğrenci Yanlış Anlamalarının Değerlendirilmesinde Kavramsal Değişim Metinlerinin Etkisi, *Milli Eğitim Dergisi, 159.*

Demirörs, F. (2007). *Lise I. Sınıf Öğrencileri İçin Ohm Yasası Konusunda Öğrenme İstasyonları'nın Geliştirilmesi ve Uygulanması*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ebenezer, J. V. & Erickson, L. G. (1996). Chemistry Students' Conception of Solubility: A Phenomenography, *Science Education*, 80(2), 181-201.

Ebenezer, J. V. & Fraser, M. D. (2001). First Year Chemical Engineering Students' Conception of Energy in Solution Process: Phenomenographic Categories for Common Knowledge Construction. *Science Education*, 85, 509-535.

Ebenezer, J., Chacko S., & Immanuel, N. (2004). Common Knowledge Construction Model For Teaching and Learning Science: Application in the Indian Context. 12.01.2012 tarihinde

http://www.hbcse.tifr.res.in/episteme/episteme-1/themes/jazlin_Ebnezer_finalpaper.pdf adresinden indirilmiştir.

Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O. N., Koya, S. K., & Ebenezer, D. L. (2009). The effects of common knowledge construction model sequence of lessons on science achievement and relational conceptual change, *Journal of Research in Science Teaching*, 47(1), 25-46.

Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O. N., Koya, S. K. & Ebenezer, D. L. (2010). The Effect of Common Knowledge Consruction Model Sequence of Lessons on Science Achivement and Relational Conceptual Change, *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 25-46.

Ercan, F., Taşdere, A. & Ercan, N. (2010). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi, *Journal of Turkish Science Education*, 7, 136-154.

Genç, H., Demirkaya, H. & Karasakal, G. (2010). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Orman Kavramını Algılamaları: Fenomenografik Bir Araştırma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1, 34 – 48.

Hall, M., A. & Zentall, S. S. (2000). The Effects of a Learning Station on the Completion and Accuracy of Math Homework for Middle School Students, *Journal of Behavioral Education*, 10(2/3), 123–137.

Kant, C. & Kızıloğlu, T. (2003). Asit Yağmurlarının Canlılar Üzerine Etkileri, *Atatürk Üniversitesi, Ziraat Fakültesi Dergisi*, 34(2), 217-221.

Lin, J-W. & Chiu, M-H. (2005). Portraying Science in the Classroom: A Case Study About Teacher's Pedagogical Content Knowledge Influenceing in Students' Understanding Of Acids And Bases. *The Asian Chemical Congress, August, Seoul, Korea*.

Mergen, H. H. (2011). *İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme İstasyonları Uygulamasının Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Morgil, İ., Yılmaz, A. & Yavuz, S. (2002). Kimya Eğitiminde İstasyonlarda Öğrenme Modeli, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22, 110-117.

Osborne, R. J. & Cosgrove, M. M. (1983). Children's Conceptions of The Changes of State of Water, *Journal of Research in Science Teaching*, 20(9), 825-838.

Özeken, Ö.F. & Yıldırım, A. (2011). Asit-Baz Konusunun Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları Üzerine Etkisi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,* 1(1).

Özmen, H. & Yıldırım, N. (2005). Çalışma Yapraklarının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi: Asitler ve Bazlar Örneği. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2(2), 124-143.

Özmen, H. (2007). The Effectiveness of Conceptual Change Texts in Remediating High School Students' Alternative Conceptions Concerning Chemical Equilibrum, *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 413-425.

Toros, H. (2000). *İstanbul'da Asit Yağmurları, Kaynakları ve Etkileri*, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ültay, N. & Çalık, M. (2011). REACT Stratejisine Yönelik Bir Uygulama Örneği: Asit ve Bazlar Örneği, *Atatürk Üniversitesi, Ulusal 2. Kimya Eğitimi Kongresi, Temmuz, Erzurum.*

Walsh, L. (2009). *A Phenomenographic Study of Introductory Physics Students: Approaches to Problem Solving and Conceptualisation of Knowledge*, Thesis of Doctoral, Dublin Institute of Technology.

Yalçın, F., A .& Bayrakçeken, S. (2010). The Effect of 5E Learning Model on Pre-Service Science Teachers' Achievement of Acids-Bases Subject, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 508-531.

URL1. http://www.dmi.gov.tr/FILES/genel/sss/asityagmurlari.pdf

URL2. www.ekonorm.com/.../karadeniz_ormanlarinda_**asit**_yagmuru_tehdidi

SİSTEM DİNAMİĞİ TEMELLİ KURULAN ÖĞRENCİ MODELLERİNİN ANALİZİ

Hasret Nuhoğlu

Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Üstün Zekalılar Öğretmenliği, İSTANBUL

hasret.nuhoglu@gmail.com

ÖZET

Sistem dinamiği, neden sonuç ilişkilerini onların altında yatan matematiksel mantığı, zaman gecikmelerini ve geribesleme döngülerini içeren bir sistemi analiz etmeye yönelik disiplinlerarası bir yaklaşımdır. Sistem dinamiğine dayalı ilk eğitim bilimi çalışmaları (Forrester, 1996) ve takibinde yapılan projeler, bu alanda eğitimin kalitesini artırmaya yönelik ciddi sonuçlar elde etmenin mümkün olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı 1) ilköğretim öğrencilerinin sistem dinamiği yaklaşımını temel alan bir öğrenme süreci dahilinde, bir sistemi tanımalarına ve analiz etmelerine yardımcı olacak modeller geliştirmelerine destek olmak, 2) öğrencilerin farklı konularda kurdukları modelleri belli kriterleri gözönünde bulundurarak incelemek ve değerlendirmektir.

Çalışmada örnek olay yöntemi kullanılmıştır.Çalışmanın örneklemini ilköğretim 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 10 öğrencinin geliştirdiği 5 model oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilere sistem düşüncesi ve sistem dinamiği yaklaşımının teorik altyapısı anlatılarak stella programı ile bir sistemin nasıl modelleneceğine yönelik örnek uygulamalar anlatılmıştır. Bir dönem devam eden çalışmanın son haftalarında öğrenciler daha önceden belirlenen konularda sistem dinamiği modelleri geliştirmişlerdir. Öğrenciler tarafından kurulan ve öğretmen rehberliğinde geliştirilen modeller 4 kriter (stok ve akışı belirleme, nedensellik ilişkilerini kurabilme, ara değişkenleri belirleme, geribesleme döngüleri kurabilme) gözönünde bulundurularak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin bir sistemde stok ve akışı belirleme noktasında sıkıntı yaşadıkları, bir sistemi bütün olarak algılamada zorlandıkları, sistemi oluşturan unsurlar arasında ilişkiyi doğru bir şekilde kuramadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Sistem Dinamiği, Model Geliştirme, Stella Programı*

ABSTRACT

System Dynamics is a well formulated multidiscipline methodology for analyzing the components of a system including cause-effect relationships and their underlying mathematics and logic, time delays, and feedback loops. The first educational science study and project based on system dynamics shown that it is possible to achieve serious results to improve the quality of education in this area.

The purpose of this study is to 1) help elementary students to recognize the system and analyze the system with modelling based on system dynamics approach in learning process, 2) examine the students'models in different topics and evaluate them taking into account specific criteria.

The method of the study is case study. Samples contain 5 models of 10 developer students in 7 and 8 grade students. Firstly explained to students about theoretical background of system thinking and system dynamics approach within the context of this study and practiced the sample how to develop model with stella sofware program. The study contiuned for a semester and the students

developed model with scheduled topics in the end of the semester. The models developed by students and montered by teacher analyzed taking into account 4 criteria: definition of stock and flow, establish causal relationships, definition converters and establish feedback loops. According to anaylze results, it is determined that students struggle with specifying stocks and flows and understanding a system as a whole, establishing a correct relationhip between system components.

Key words: *System dynamics, Model Development, Stella Software Programme.*

GİRİŞ

Sistemlerin zamanla nasıl değiştiğini anlamak için kullanılan disiplinlerarası bir metodoloji olan sistem dinamiği, 1960'lı yıllardan bu yana işletme yönetimi, ekonomi, mühendislik, temel bilim gibi eğitim dışı alanlarda uygulanmaktadır. İlk eğitim bilimi çalışmaları (Forrester, 1992,1996) bu alanda da ciddi sonuçlar elde etmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Sistem dinamiği yaklaşımının uygulandığı okullarda, öğrenciler okul dışı zamanlarda bile dersleriyle ilgili gönüllü projeler yürütmüşler, zaman zaman kendi velilerini de ders projelerine katacak kadar müfredata ilgi duyar hale gelmişlerdir (Forrester, 1992; 1996; Fisher, 1994; Zaraza ve Fisher, 1997; Lyneis, 2000; Alessi, 2005).

Sistem dinamiği yaklaşımı dört temel özellik üzerinde odaklanır. Bunlardan ilki, bütün dinamik davranışların, akışlar ile bunların toplandığı stoklarla temsil edilebilmesidir. Örneğin bir su küveti sisteminde küvette biriken su miktarı stok, küveti dolduran veya boşaltan musluklar akıştır. İkinci temel özellik stok ve akışları etkileyen nedensellik ilişkilerinin geribesleme döngüleri ile ifade edilmesidir. Üçüncü temel özelliğe göre herhangi bir sistemdeki neden-sonuç ilişkileri, doğrusal olmayan biçimlerde birleşir. Son temel özellik ise, sistemin dinamik davranışının analitik olarak çözülebilmesi için bir bilgisayar benzetimine ihtiyaç duymasıdır (Sterman, 2000; Barlas 2002).

Bir sistemin nasıl çalıştığı, hangi parçalardan oluştuğu, parçaların birbiriyle nasıl bir neden-sonuç ilişkisi içinde bulunduğu, sistemin zamanla nasıl değiştiği öğrenmek öğrencilere neler kazandırır? Asıl sorulması gereken soru, sistem düşüncesi öğrencilerin düşünce yapısında ne tür değişikliklere sebep olur ve sistem dinamiği yaklaşımını temel alarak hazırlanmış bir dersin öğrencilerin anlamlı öğrenme becerilerine katkısının ne olacağıdır.

Sistem dinamiği yaklaşımı kullanılarak mikro-dünya (microworld) olarak adlandırılan benzetim ortamları oluşturulur. Bu ortamı kullanan öğrenciler, gerçek dünyanın yerine bu model üzerinde deneyler yaparlar. Deneyler bilgisayar kullanılarak yapıldığından, çok sayıda alternatif senaryo farklı parametreler kullanılarak test edilebilir. Böylece öğrenci, farklı koşullarda, sistem dinamiği yaklaşımının nasıl işlediğini yaşayarak öğrenir. Öğrenci başka türlü görme imkanı bulamayacağı deneyleri bu mikro dünya ortamında gözlemleyebilir. Bilgisayar ortamında simülasyon deneyleri, Powersim (1999), Vensim (1999), STELLA (2000), ithink (2000), Extend (2000) gibi çeşitli yazılımlar vasıtasıyla yapılır (Martin, 1997a; Alessi, 2000). İlköğretim öğrencileri için genellikle STELLA (System Thinking Educational Learning Laboratory with Animation) programı önerilir (Brown, 1992; Forrester, 1996).

Benzetim ortamlarında deneyler yaparken öğrenciler konuyla ilgili temel kavramları ve kavramlar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini modelleme yaparken derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde öğrenme fırsatı yakalarlar. Modelleme yaparken öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları veya bilgi eksiklikleri de ortaya çıkabilir. Öğrenciler bu sayede nerede bilgi eksikliği veya hataları olduğunu ve bunu nasıl düzeltebileceğini kendi çabaları ile öğrenir.

Sistem dinamiği yaklaşımı, öğrencilerin olayların nedenlerine odaklanmalarını ve karmaşık sistemlerin altında çok sayıda neden-sonuç ilişkisinin yattığını, bu ilişkilerin yüzeysel olarak çözülemeyeceğini anlamasını sağlar. Bu anlayış, öğrencilerin konulara yönelik daha derin ve ilgili bir tavır geliştirmesine yardımcı olur. İlgi ve merak seviyesi yüksek olan öğrenciler daha anlamlı bir öğrenme gerçekleştirirler.

Sistem dinamiği yaklaşımı, genel bir problem tanımlama ve çözme yaklaşımıdır (Forrester,1987; Sterman, 2000). Bu yaklaşımın uygulandığı sınıflardaki öğrenciler, hayatları boyunca bu problem tanımlama ve çözme aracını kullanabileceklerdir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bir bilim adamı disiplini ve duyarlılığı edinmelerine yardımcı olur. Böylece öğrenciler, sadece kendilerine sorulan soruları yanıtlayan pasif bir tavırdan ziyade, çevresini gözlemleme, yeni problemleri keşfetme ve bu problemleri bilimsel bir yaklaşımla modelleyip inceleme becerilerine sahip olabilirler (Forrester, 1992, 1996). Sistem dinamiği fen konuları ile matematiği birbirine bağlayan disiplinlerarası bir öğrenme ortamı sunar. Bu sayede öğrenciler problem çözme becerilerini geliştirebilirler (Lyneis, 1995).

Sistem düşüncesini kişisel bir beceri haline getirmiş insanlar, karmaşık sistemleri kısa yoldan, kestirme çözümlerle yönlendiremeyeceklerini bilirler. Bu çok önemli bir durumdur. Çünkü karmaşık sosyo-ekonomik sistemlerde kestirme çözümler hemen hemen her zaman, hedeflenenin tam tersi yönde sonuçlara sebep olur (Meadows 1997). Sistem dinamiği çalışmaları öğrencileri karşı karşıya kaldıkları dinamik, karmaşık sosyal, ekonomik ve çevresel sorunlarla ilgilenmeye yönlendirir. Karmaşık sistemlerle ilgili zihinsel modelleri anlayabilmek için somut bir iletişim aracı sağlar. Öğrenciler sistemin nasıl çalıştığını öğrendikçe düşünce sınırlarını genişleterek çevrelerinde gerçekleşen olayları fark edebilme yeteneği kazanırlar (Forrester ve arkadaşları, 2002).

Bu çalışmanın amacı 1) ilköğretim öğrencilerinin sistem dinamiği yaklaşımını temel alan bir öğrenme süreci dahilinde, bir sistemi tanımalarına ve analiz etmelerine yardımcı olacak modeller geliştirmelerine destek olmak, 2) öğrencilerin farklı konularda kurdukları modelleri belli kriterleri gözönünde bulundurarak incelemek ve değerlendirmektir.

YÖNTEM

Araştırmada örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında, 30 öğrencinin katıldığı bir öğrenci grubundan rastgele seçilmiş 10 öğrencinin geliştirdiği 5 model incelemeye alınmıştır.

Araştırmanın Uygulama Basamakları

Araştırma verileri, 30 öğrencinin katıldığı öğrenci grubu ile bir bilgisayar laboratuvarında haftada bir saat olmak üzere toplam 14 saat uygulama yapılarak elde edilmiştir. Bu çalışma grubundan rastgele seçilmiş 5 öğrencinin geliştirdiği modeller incelenerek değerlendirilmiştir.

1. Araştırma kapsamında öğrencilere ilk önce sistem düşüncesi, sistem kavramı, sistemi oluşturan unsurlar hakkında bilgi verildi.
2. Sistemin elemanları (stok-akış ve sebep sonuç ilişkileri) örnekler ile açıklandı (Örnek: Bir ormanda yaşayan tavşan sayısı stokken, doğumlar içeriye akış, ölümler dışarıya akıştır). Stok-akış alıştırmaları yapıldı.
3. Öğrencilere Stella programını nasıl kullanacakları hakkında bilgi verildi. Tanıtım dersi 6 saat sürdü.
4. Öğrenciler Stella programı ile örnek senaryolar yardımıyla bir sistemdeki stok ve akışları çizme ile ilgili bireysel çalışmalar yürüttüler. 5 örnek senaryo kapsamında stok-akış diyagramları ve ara değişkenlerin stok ve akışa etkilerine yer verildi.
5. Gönüllülük esası ile iki kişiden oluşan öğrenci grupları belirlendi.
6. Önceden tespit edilen 14 konu içerisinden istedikleri bir konuyu seçmeleri ve seçtikleri konu ile ilgili bir araştırma yapmaları ve sonrasında stella programı ile bir model geliştirmeleri istendi.

Tablo 3. Çalışma konuları

1	Besin zincirindeki enerji akışı
2	Su döngüsü
3	Karbon döngüsü
4	Bulaşıcı hastalıkların yaygınlaşması
5	Trafik sorunu
6	Türkiye'deki çinekop-lüfer sorunu
7	Kafein bağımlılığı
8	Alkol bağımlılığı
9	Uyuşturucu bağımlılığı
10	Doğal kaynaklar ve nüfus ilişkisi
11	İlaç emilimi
12	Av-avcı ilişkisi
13	Bir ülkenin veya şirketin yönetimi
14	5 farklı ülkenin nüfus karşılaştırması (Tanzanya, Türkiye, Amerika, Hindistan, Rusya)

7. Yaklaşık 8 saat öğrenciler grup arkadaşıyla birlikte çalışarak adım adım modellerini oluşturdular, değiştirdiler ve geliştirdiler.
8. Öğrenciler geliştirdikleri modelleri, aşama aşama bilgisayarlarına kaydettiler. Her dersin başında önceki derste hazırladıkları model üzerinde değişiklikler ve ilaveler yaparak yeni modellerini geliştirdiler.
9. Uygulama bittikten sonra öğrenciler arasından rastgele seçilmiş 10 öğrencinin geliştirdiği 5 model incelendi.

Araştırma sürecinde gözlemler, model kayıtları ve görüşmelerle elde edilen veriler 5 kriter (Nuhoğlu, 2009) ile ifade edilmiştir. Bu kriterler şunlardır:

1. ***Kriter: Modelde doğru kavramları kullanma:*** Bu kriter, öğrencilerin seçtikleri konu hakkında geliştirdikleri modelde konuyla ilgili temel kavramları doğru kullanma derecesini ölçmektedir. Bu kriterle ilgili veriler nitel gözlem yoluyla elde edilmiştir. Öğrencilere modelleme esnasında senaryoda neden bahsedildiği ve onlardan senaryoyla ilgili ne istendiği sözlü olarak sorulmuş, öğrencilerden alınan cevaplar araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin modellerinin son hali incelenerek de bu kriter değerlendirilmiştir.
2. ***Kriter: Değişkenleri belirleme ve kullanma:*** Bu kriter ile öğrencilerin sistemdeki stok, akış ve ara değişkenleri belirleme derecesi ölçülmek istenmektedir. Bu ölçütle ilgili veriler öğrenci model kayıtlarından elde edilmiştir. Ders esnasında adım adım kaydedilen modeller daha sonra araştırmacı tarafından incelenerek değerlendirilmiştir.
3. ***Kriter: İlişki Kurma:*** Öğrencilerin bu kriter ile modeldeki temel değişkenler arasındaki ilişkiyi kurma becerisi değerlendirilmek istenmektedir. Bu kriterle ilgili veriler öğrenci model kayıtlarından elde edilmiştir.
4. ***Kriter: Sayısal parametreleri yerleştirme:*** Öğrencinin seçtiği konu ile ilgili, araştırma sonucunda elde ettiği sayısal parametreleri model üzerinde doğru yerleştirebilme derecesi ölçülmektedir. Bu ölçütlerle ilgili veriler öğrenci model kayıtlarından elde edilmiştir.
5. ***Kriter: Grafik çizme ve yorumlama:*** Öğrencinin geliştirdiği modelin grafiğini doğru çizebilme ve çizdiği grafiği yorumlama becerisi ölçülmektedir. Bu ölçütle ilgili veriler öğrenci model kayıtlarından elde edilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Sistem dinamiğini, sistem ve sistemin elemanlarını örneklerle açıklayan araştırmacı, stella programının nasıl kullanıldığı hakkında bilgi verdikten sonra, öğrencilerin grup arkadaşları ile birlikte çalışmalarına olanak sağlamıştır. Modelleme esnasında öğrencileri gözlemlemiş ve gözlemlerden elde ettiği sonuçları model kayıtları ile birleştirerek, öğrencilerin modelleme becerilerini altı ölçütü (konu hakkında araştırma yapma, stok değişkenlerini belirleme, akış değişkenlerini belirleme, sayısal parametreleri yerleştirme, grafik çizme ve grafiği yorumlama) göz önünde bulundurarak değerlendirmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı

Araştırma kapsamında öğrencilerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formuna modelleme esnasında alınan notlar yoluyla değerlendirilmiştir. Ayrıca yapılandırılmamış görüşmelerde, öğrencilere derste yapılan uygulama ile ilgili sorulan açık uçlu sorulara verilen cevaplar, araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

Uygulama kapsamında öğrencilerin geliştirdikleri modellerden 5 tanesi (Kutup ayısı modeli, trafik sorunu modeli, doğadaki su döngüsü modeli, çinekop- lüfer modeli, kafein bağımlığı modeli) rastgele seçilerek önceden belirlenen 6 kriter doğrultusunda analiz edilerek değerlendirilmiştir.

BULGULAR

1. Öğrenci Modellerini Anlamaya Yönelik Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin geliştirdikleri modeller kavramsal boyutta incelenmiş ve betimsel analiz yapılmıştır.

Tablo 4. Modeller hakkında sayısal veriler

Modeller	Konusu	Stok	Akış sayısı	Ara	İlişkiler	Geribesleme

		sayısı	İçeriye Akış	Dışarıya Akış	Değişkenler		döngüleri
Model 1	Kutup ayısı-Av&Avcı ilişkisi	2	2	2	3	10	5
Model 2	Trafik Sorunu Modeli	4	2	4	0	0	1
Model 3	Doğadaki Su Döngüsü Modeli	7	8	8	0	0	2
Model 4	Çinekop-Lüfer Modeli	2	1	4	0	1	1
Model 5	Kafein Bağımlığı Modeli	2	1	4	5	10	4

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin genellikle fikir sahibi olduğu, günlük hayatta karşılaştığı konuları seçtiği görülmektedir. Genel anlamda bakıldığında öğrencilerin bir sistemdeki stok sayısının akış sayısından daha az olacağını düşündükleri, modelde ara değişkenleri ilave etmedikleri, değişkenler arasında ilişkiyi iki modelin dışında kurmadıkları ortaya çıkmaktadır.

2. Modellerin İçerik Analizleri

Bu kısımda öğrencilerin geliştirdikleri modelleri içerik açısından incelenmiş ve ayrıntılı bir analiz ile değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Modellerin 5 kriter doğrultusunda analizi

Kriterler	**Kriterlerin İçeriği**		**Model 1**	**Model 2**	**Model 3**	**Model 4**	**Model 5**
Kriter 1	Doğru kavramları kullanma		D	D	D	D	D
Kriter 2	Stok	Stoku belirleme	D	D	K	D	D
	Akış	Akışları belirleme	D	D	K	D	D
		Akışların yönü	D	D	K	D	K
	Ara değişken	Ara değişkenleri belirleme	D	E	E	E	D
Kriter 3	Ilişki kurma	- Stok-akış ilişkisi	D	E	E	K	D
		- Ara değişken&stok ilişkisi	D	Y	E	Y	D
		- Ara değişken&akış ilişkisi	D	E	Y	E	D
Kriter 4	Matematiksel Veriler	Sayısal parametreleri yerleştirme	K	D	Y	Y	K
Kriter 5	Grafikleme	Grafik çizme	D	D	K	K	K
		Grafiği yorumlama	K	K	K	K	K

D: Doğru cevap **Y:** Yanlış cevap **K:** Kısmen doğru cevap **E:** Eksik

Tablo 3 incelendiğinde, uygulamaya katılan tüm öğrencilerin sistemdeki stok ve akışları doğru olarak belirledikleri, akış yönünü bazı öğrencilerin ters belirlediği görülmektedir. Beş modelden üçünde ara değişkenlerin eksik olması, öğrencilerin sistemdeki ara değişkenlerin neler olacağına karar vermede sorun yaşadıklarını göstermektedir. Modellerde sistemdeki değişkenler arasında nedensel

ilişki kurma konusunda hata yaptıkları göze çarpmaktadır. Öğrenciler modelde sayısal verileri yerleştirme sürecinde hatalar ve eksiklikler yaptığı için, buna paralel olarak oluşturdukları grafiklerde de yanlışlıklar görülmektedir.

Öğrenci Görüşleri

Bu kısımda, uygulamaya katılan öğrencilerle yapılan yapılandırılmamış görüşmelerden elde edilen sonuçlar ve öğrenci görüşleri sunulmaktadır:

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar birkaç kategoride incelenmiştir: öğrencilerin farklı konuları anlamaya yönelik ilgilerindeki değişiklik, sistem dinamiği ile modelleme yaparken karşılaştıkları sorunlar, sistem dinamiği yaklaşımının öğrencilere kazandırdıkları.

Öğrenmeye yönelik ilgide değişiklik: Öğrenciler bu uygulama ile, bir sistemin hangi parçalardan meydana geldiğini, bu parçalar arasında nasıl bir ilişki olduğunu öğrendiler. Daha önce duydukları fakat çok fazla ilgilenmedikleri konuları sistem yaklaşımı ile en ince ayrıntısına kadar öğrenmeye çalıştıklarını ve konuyla ilgili kavramların birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduklarını anlamaya çalıştıklarını ifade ettiler.

Öğrenci görüşlerinden bazıları:

> *"çinekop- lüfer sorununu sürekli haberlerde izliyordum ama ne olduğunu tam olarak bilmiyordum. Stella ile modellemeye yapmaya başlamadan önce biraz araştırdık arkadaşımla ve yaptığımız çinekop-lüfer modeli ile neden çinekopların tutulmaması gerektiğini daha iyi anladık. Şimdi televizyonda o konuyla ilgili bir haber duyduğumda annemlere olayın ayrıntılarını anlatıyorum."*
>
> *"sistem yaklaşımı ile olayları bütün halinde görmeye başladım. Her olayın birbiriyle ilişki içinde olduğunu ve farkında olmadan yaptığımız herşeyin birbirimizi etkilediğini öğrendim. Bu çok şaşırtıcı geldi bana..."*
>
> *"sistem yaklaşımı ile ortadan yırtılmış bir kağıttan çevremizde gerçekleşen olaylara yakından ve uzaktan bakabilmeyi öğrendim..."*

Uygulamada karşılaşılan sorunlar: Öğrenciler konuyla ilgili bir araştırma yaptıktan sonra, çalıştıkları sistemde stokları belirlerken bir sorun yaşamadıklarını, akışları belirlerken özellikle yönlerine karar verirken zorlandıkları ama bir iki denemeden sonra doğru akışı tespit ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler en çok değişkenler arasındaki ilişkileri kurarken, parçaların birbirini nasıl etkilediğini anlamanın zor olduğunu söylemişlerdir. Aynı zamanda modeli kurduktan sonra matematiksel eşitlikleri yazarken hata yaptıklarını, özellikle nicel ifadeleri değil de formül yazmaları gerektiğinde zorlandıklarını, grafik yanlış çıktığında modele tekrar dönmeleri gerektiğini anladıklarında ve bunu birkaç defa yaptıklarında sıkıldıklarını ama bir türlü modeli o şekilde bırakamadıklarını anlatmışlardır.

Öğrenci görüşleri:

"model yaparken arkadaşımla en çok tartıştığımız nokta akışların yönüne karar vermek oldu. Ben içeriye akış olması gerektiğini söylerken o dışarıya akış olmalı diyordu, sonunda tartışıp karar veriyorduk. Bir de modelde ara değişkelerin ne olacağını bulmakta çok zorlandık..."

"en çok zorlandığım nokta kimin kiminle ilişkisi olduğunu ve kimin kimi etkilediğini anlamak oldu. Çünkü bir değişken öbür değişkeni etkiliyor gibi görünüyordu ama aynı değişken başka bir değişkeni de etkileyebiliyordu aynı zamanda. Bu kafamı çok karıştırıyordu."

"modelde sayıları yazma kısmında başarısız olduğumuzu düşündük arkadaşımla, çünkü grafiğimiz hep sabit çıkıyordu, hiç bir ilerleme olmuyordu. Sayıları yazıyorduk ama sanırım formül olması gereken yerlere de sayı yazdığımız için grafiğimiz bir türlü doğru çıkmıyordu. Sayıları modele yerleştirme noktası biraz sıkıntılıydı bizim için..."

"açıkçası sürekli model üzerinde değişiklik yapmak beni biraz sıktı, hemen grafiği elde etmek istiyordum ama her defasında bir hata yapıyorduk ve tekrar tekrar modele dönüyorduk. Bir an önce bitmesini istedim modelin..."

Sistem dinamiği yaklaşımının öğrencilere kazandırdıkları: Öğrenciler sistem yaklaşımı ile çevresindeki olaylara bir bütün halinde bakabilmeyi öğrendiler. Problemlerle karşılaştığında çözüme ulaşmak için biraz zaman harcamak gerektiğini, bir problemin tek bir çözümü yerine birden fazla çözümü olabileceğini öğrendiler. Öğrenciler, bir olayın sonucunun tahmin ettiklerinin dışında olabileceğini, olayların birbirlerini farklı şekillerde etkilediğinde sonucun da farklı olacağını öğrendiklerini dile getirdiler.

Öğrenci görüşleri:

"trafik sorunuyla iligli konuyu modellemek istediğimizde olayın bu kadar karmaşık olacağını tahmin etmemiştik. Bir değişken ilave ediyorduk, sonra başka bir değişken, sonra başka... derken işin içinden çıkamaz olduk. Sonra bazı değişkenleri çıkartınca modelimiz biraz daha basit bir hale geldi..."

"Bir olayın başka bir olayı nasıl etkilediğini gördüm, modele başlamadan önce düşündüğüm çözümün modeli bitirdikten sonra işe yaramadığını görmek çok şaşırtıcıydı."

TARTIŞMA

Sistem dinamiği yaklaşımı eğitimin ilköğretimden üniversiteye kadar pek çok kademesinde, farklı konularda uygulanmış ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Forrester ve doktora öğrencileri hazırladıkları yol haritaları (Road maps, 2005) ile öğretmenlere farklı konularda sistem dinamiği örnekleri sunmaktadır.

Literatürdeki araştırmaların büyük bir kısmı sistem dinamiği yaklaşımının lisedeki öğrencilerin başarılarına ve farklı becerilerine etkisini araştırmaya yöneliktir. Lisede ekonomi, sosyal

ekoloji, nüfus, mekanik konuları, newton'un hareket kanunları gibi fen ve sosyal konuların yanında matematik konularında da sistem dinamiği yaklaşımı uygulanmıştır. (Zuman ve Weaver, 1988; Draper ve Swanson, 1990; Tinker ve arkadaşları, 1990; Davidsen ve arkadaşları, 1993; Schecker, 2005; Cruz ve arkadaşları, 2007). Sistem dinamiği yaklaşımının ilköğretimde uygulanmasına yönelik çalışmalarda liselere göre daha basit konularda çalışılmıştır ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir (Draper ve Swanson, 1990; Klime ve Maichle, 1991; Ticotsky ve arkadaşları 1999; Penner, 2000). Bu çalışmada ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Konuların güncelliği yönünden diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Sistem dinamiği yaklaşımının öğrenciler ve öğretmenler üzerinde olumlu etkileri yanında, uygulamada bazı sıkıntıların yaşandığı da araştırmacılar tarafından rapor edilmektedir. Öğrenciler genellikle stok ve akışı karıştırmaya yönelirler (Forrester, 1992). Öğrenciler aynı zamanda akış ile sebep-sonuç ilişkisini karıştırırlar. Gerçeği yansıtan modeller yerine gereksiz bir şekilde soyut ve karmaşık modeller oluşturabilirler. Kendi modellerini geliştirmek yerine ders kitaplarındaki modelleri veya öğretmenin oluşturduğu modelleri uyarlayabilirler. Öğretmenlerin yaptığı en önemli hata öğrencilerin birkaç hafta içinde karmaşık bir model (birden fazla stok, akış ve sebep sonuç ilişkilerinin olduğu bir model) oluşturabileceklerini düşünmesidir (Alessi, 2005). Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, Alessi (2005)'nin bazı tespitleriyle paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da bazı öğrenciler, sistemde olmayan ara değişkenleri ilave etmişler ve karmaşık modeller yapmışlardır. Stokları ile akış arasındaki farkı anladıkları, bazılarının akışların yönünü karıştırdıkları gözlenmiştir. Ara değişkenleri ilave ederken doğru değişkenler seçmede zorlandıkları göze çarpmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler matematiksel verileri modelde yerleştirmede sıkıntı yaşadıkları için çizilen grafiklerde de hatalar gözlenmiştir. Fisher (2000) artan nüfusa karşı yer sorununu çözmeye çalışan model geliştiren öğrencilerle yaptığı çalışmada modelin grafiğini yanlış çizdiklerini ifade etmektedir. Fisher (2000)'in çalışmasında lise öğrencilerinin geliştirdiği model konuları, bu çalışma kapsamında geliştirilen model konularına benzemektedir. Her iki çalışmada da öğrenciler yüksek kalitede model geliştirememişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Öğrenciler sistem dinamiği yaklaşımının temelini oluşturan tanıtım dersinde sistem kuramının stok-akış, sebep-sonuç ilişkisi gibi elemanlarını 6 ders saatinde 5 farklı senaryo üzerinde öğrenmişlerdir. Bu çalışmadaki senaryolar oldukça basit düzeydedir. İlköğretim öğrencilerinin sistem kuramının temel elemanlarını öğrenmeleri için 6 ders saati yeterli olmasına rağmen, çalışmanın kapsamına, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre bu süre artırılabilir. Ayrıca çalışma karmaşık senaryoların ilave edilmesiyle zenginleştirilebilir.

2. Öğrenciler bir sistemdeki kavramların neler olacağını tespit etmekte nispeten başarılı olmalarına rağmen, bu kavramların arasındaki ilişkileri belirlemede daha az başarılıdırlar. Kavramlar arasındaki sebep sonuç ilişkilerinin daha iyi kavranması için, bu ilişkilerin yer aldığı senaryolarla çalışma sayısı ve süresi artırılabilir.

3. Öğrencilerin bizzat kendilerinin katıldığı etkinliklerde daha istekli çalıştıkları eğitimciler tarafından savunulan bir görüştür. Sistem dinamiği yaklaşımı ile öğrenciler, bir sistemi bütün olarak ele alıp sistemi arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunarak kendileri modellerler. Modeli öğrendikleri bilgiler üzerinde inşa etmek, model üzerinde düzeltmeler yaparak yeni bir model geliştirmek öğrencilerin farklı konulara yönelik olumlu duygu ve düşünceler geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin güncel konulara yönelik ilgi düzeyinde de bir artış gözlenmiştir.

4. Öğrenciler model geliştirirken bir sistemi stok ve akış dışında etkileyen diğer değişkenlerden bağımsız tuttukları ve değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kurma noktasında zorlandıkları dikkat çekici bir sonuçtur. Nedensellik ilişkileri iyi kurulduğunda sistemin daha iyi anlaşılacağı düşüncesiyle, çalışmalarda bu noktada öğrencilere daha fazla destek olunması önerilmektedir.

5. Bilgiye teknoloji ile ulaşılan günümüzde öğrencilere derste teknolojik imkanlar sunmak hem öğrencilerin ilgisini çekebilir hem de daha etkili bir öğrenme sağlayabilir. Fakat bilgisayarın tek başına öğrencilerin ilgisini çekmesi ve öğrencilere yeni yetenekler kazandırması mümkün değildir. Bilgisayar destekli öğretimin başarılı olması için, stella ile sistem modelleri üretmek gibi öğrencilerin çok boyutlu bir şekilde yeteneklerini kullanmasını sağlayan yaklaşımlar kullanılabilir.

KAYNAKLAR

Alessi, S. M. (2000). Designing Educational Support in System-Dynamics-Based Interactive Learning Environments. *Simulation&Gaming. 31(2),* 178-196.

Alessi, S. (2005). The Application of System Dynamics Modeling in Elementary and Secondary School Curricula.

http://web.archive.org/web/20060304015136/http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie2000/charlas/alessi.htm Erişim tarihi: Mart, 2006

Barlas, Y. (2002). System Dynamics: Systemic Feedback Modeling for Policy Analysis" in Knowledge for Sustainable Development - An Insight into the Encyclopedia of Life Support Systems, UNESCO Publishing-Eolss Publishers, Paris, France, Oxford, UK.

Brown, G. S. (1992). Improving Education in Public Schools: Innovative Teachers to the Rescue. *System Dynamics Review, 8(1),* 83-89.

Cruz M., González M. T., Restrepo M. P., ve Zuluaga M. L. (2007). **Colombian Classroom Experiments: A Preliminary Report.** *CLE Newsletters, 16(1).*

Davidsen, P. I., Bjurklo, M., and Wikström, H. (1993). *Introducing system dynamics in schools: the Nordic experience.* System Dynamics Review, 9(2): 165-181.

Draper, F. and Swanson, M. (1990). *Learner-Directed Systems Education*. System Dynamics Review, 7 (2): 209-213.

Fisher, D. M. (1994). Teaching System Dynamics to Teachers and Students in 8-12 Environment. 1994 International System Dynamics Society Conference Sterling, Scotland.

Fisher, D. M. (2000). System Dynamics Models Created by High School Students. 18 th International System Dynamics Society Conference, Bergen Norway.

Forrester, J. W. (1987). *14 Obvious Truths*. System Dynamics Review, 3(2), 156-159.

Forrester, J. W. (1992). *Road Map 1: System Dynamics and Learner-Centered-Learning in Kindergarten through 12th Grade Education*. MIT System Dynamics in Education Project.

Forrester, J. W. (1996). *Road Map 1: System Dynamics and K-12 Teachers*. MIT System Dynamics in Education Project.

Forrester, J. W and et.al. (2002). The future of system dynamics and learner-centered learning in K-12 education. A Report from the Planning Meeting. 20 th International System Dynamics Society Conference, Palermo, Italy.

Klieme, E., and Maichle, U. (1991). Erprobung eines Modellbildungssystems im Unterricht. Bericht über eine Pilotstudie zur Unterrichtsevaluation. Translated from Germany; Ossimitz, G. (2000). Teaching System Dynamics and Systems Thinking in Austria and Germany. System Dynamics Conference in Bergen, Norway.

Lyneis, D. A. (1995). Systems Thinking "in 25 Words or Less".

www.clexchange.org/ftp/documents/ whyk12sd/Y_1995-08STIn25WordsOrLess.pdf

Lyneis D. A. (2000). *Bringing system dynamics to a school near you suggestions for introducing and sustaining system dynamics in K-12 education*. International System Dynamics Society Conference Bergen, Norway.

Martin, L. A. (1997a). Road Map 2: The First Step. MIT System Dynamics in Education Project.

Martin, L. A. (1997b). Road Map 2: Beginner Modelling Exercise. MIT System Dynamics in Education Project.

Meadows, D.H. (1997). *Ways to Intervene in a System.* Whole Earth Review. Winter 1997.

Penner, D. A. (2000). *Explaining systems investigating middle school students' understanding of emergent phenomena*. Journal of Research in Science Teaching, 37: 784–806.

Road Maps, (2005). http://sysdyn.clexchange.org/road-maps/rm-toc.html

Schecker, H. P. (2005). System Dynamics in High School Physics. didaktik.physik.uni-bremen.de/ niedderer/download/SysDyn.pdf

Sterman, J. D., (2000). *Business Dnamics: Systems Thinking and Modelling for a Complex World*. Boston, MA: Irwin McGraw- Hill.

Ticotsky, A., Quaden, R. and Lyneis, D. (1999). The In And Out Game: A Preliminary System Dynamics Modeling Lesson.

systemdynamics.org/conferences/2001/papers/Lyneis_1.pdf

Tinker, R. F., Nemirovsky, R., Mokros, J. and W.T. Barclay. (1990). Measuring and modeling project-First year annual report. Cambridge, Mass. Technical Education Research Center.

Zaraza, R., and Fisher, D. (1997). Introducing System Dynamics into the traditional secondary curriculum: The CC-STADUS project's search for leverage points. The 15th International System Dynamics Conference, Istanbul, Turkey.

Zuman, J. P. and Weaver, S. L. (1988). Tools for teaching problem solving: An evaluation of a modeling and systems thinking approach. Annual NARST Conference, Lake Ozark, MO.

THE IMPACTS OF MULTIMODAL WRITING OPPORTUNITIES ON STUDENT ACHIEVEMENT CONCERNING LIVINGS UNIT

ÇOKLU YAZMA ETKİNLİKLERİNİN KULLANILARAK BİYOLOJİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ BASARISINA ETKİSİ

Büşra Başak ÖZYURT ,Hakan AKÇAY[a], Tufan İNALTEKİN[b]

aYıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, İSTANBUL

bMarmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, İSTANBUL

basak_ozyurt@hotmail.com

hakanakcay@gmail.com

tinaltekin@marmara.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme ünitesinin çoklu yazma etkinlikleri kullanılarak öğretilmesinin akademik başarıya ve kavram öğrenmeye etkisini incelenmiştir.

Çalışmaya 6. sınıflarda öğrenim görmekte olan 45 öğrenci katılmıştır. Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme ünitesi deney grubu öğrencilerine çoklu yazma etkinlikleri ile işlenirken, kontrol grubu öğrencilerine ise mevcut öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Araştırma nicel bir çalışma olup, deneysel bir desen kullanılmıştır.

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan başarı ve kavram testi hem ön ve hem de son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde çeşitli istatistik teknikleri kullanılmıştır. Bütün istatistiksel işlemlerde en az 0.05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlarda; "Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme" ünitesinin çoklu yazma etkinlikleri kullanılarak öğretilmesinin mevcut fen öğretime göre öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye katkısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Çoklu yazma etkinlikleri, Öğrenme amaçlı yazma, Canlılarda üreme büyüme ve gelişme ünitesi, Fen öğretimi.*

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate The Impacts Of Multimodal Writing Opportunities On Student Achievement Concerning Livings Unit

The study was done with 45 sixth grade students. The living unit was taught with the help of science writing heuristic methods for the experiment group students, on contrary to the experiment group; for control group students present teaching methods was used. This study is a quantitative study, and an experimental pattern was used.

In order to collect information during the study, the achievement and concept tests which were designed by the researcher, were applied both pre and post test. In the analyzing of data process statistical techniques were used. At least, at a level of 0.05 significance value was enquired in all statistical operations.

According to the findings of the study, it has been found that using multimodal writing tasks for Teaching the Reproduction Growth and Understanding of Science Concepts Concerning Livings Unit have more contributions than traditional teaching methods to student achievement and concept learning.

Keyword: *Science writing heuristic activities, Writing for Learning, Living unit, Teaching Science, the Constructivist Approach.*

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu:

Bilgiyi alma ve işleme süreçlerinde her öğrenci farklı yolları tercih etmektedir. Bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran yöntemlerden biri de çoklu yazma etkinlikleri adı verilen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, yazma aktivitesinin eğitim ve öğretimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu göstermiştir. Yazma, üstbilişsel bir etkinlik olarak değerlendirilmekte ve bireylerin bilgilerini, temel becerilerini, çok yönlü olarak koordine etme yeteneklerini içermektedir (Walker ve diğerleri, 2005). Öğrencilerin yazarak kavramlar üzerinde daha uzun süre düşündüğü ve önceki bilgileriyle yeni bilgilerin arasında ilişki kurarak düşünme becerilerini geliştirdiği belirtmiştir (Lawwill, 1999).

Yazma alanında araştırma yapan Mason ve Boscolo (2000)'a göre öğrenciler kavram değişimlerini yazma etkinlikleriyle daha kolay şekilde gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin kavram öğrenmelerinin çoklu yazma etkinlikleriyle daha kolay ve verimli olacağı açıktır. Çağdaş öğretim yöntemleriyle birlikte, bilgi ve bilme ile ilgili düşünce sistemi değişmeye başlamış, bilgiyi bilmekten ziyade bilgiye ulaşma veya bilgiyi kullanma becerileri daha fazla önem kazanmıştır (Çalışkan, 2008). Geleneksel öğretim yöntemlerinin dışında kalan çoklu yazma etkinlikleri öğrencilerin daha etkili bir öğrenme süreci geçireceğini göstermektedir.

Çoklu yazma etkinlikleri, öğrenmede büyük öneme sahiptir. Çünkü yazma işlemi öğrencinin derse aktif katılımını destekler, uyanıklılığını ve dikkatini arttırır. Ayrıca bilginin kalıcılığını da sağlayarak unutmayı büyük ölçüde engeller. Yazma işlemi öğrenmeyi, hatırlamayı ve düşünmeyi sağlar. Şöyle ki öğrenci, konuyu öğrendikten sonra onu özümseyip öğrendiklerini kendi cümleleriyle kağıda döker. Yani kendi ürünü oluşturur. Konu üzerinde düşünüp, değerlendirmeyi kendi kendine yaptığı için verimli öğrenme gerçekleşir. Ayrıca öğrencinin düşünme, değerlendirme ve eleştirme becerisi de gelişir (Uluğ, 2004). Öğrenme ortamında, yazma etkinliklerinden yararlanmak hem başarıyı hem de kalıcılığı arttırmaktadır.

Öğrenciler konuları sorgulayarak zihinlerinde anlamlandırdıklarında, öğrendikleri bilgiler yüzeysel kalmaz. Bilgiler nedenleri de araştırılarak öğrenildiğinden anlama düzeyi artarak kuvvetlenir. Öğrencilere kalıplar halinde bilgi sunan ve onları ezbere yönelten geleneksel öğretim yöntemlerinin ise yetersiz olduğu bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin bilimle ilk karşılaştıkları yer, Fen ve Teknoloji dersleridir; bunun yanı sıra ilköğretimde yer alan fen dersleri, öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenmesi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması açısından son derece önemlidir. Bu bilgiler ışığında fen öğretimi öğrencilere sözel bilgiler yığını olarak öğretilmemeli, tam tersine eyleme dönük bilgiler ışığında öğretilmelidir (Lind, 2005). Bu sebeplede Fen ve Teknoloji dersi, öğrencinin bire bir katılımını gerekli kılar. Fen derslerinde öğrencinin aktif olduğu bir ortam oluşturulduğunda kalıcı öğrenme gerçekleşir. Öğrenme, öğrenciler kavramsal anlamayı gösterebildiklerinde gerçekleşmiş olur (Özden, 2005). Kavramsal anlamanın gerçekleşebilmesi için bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması son derece

önemlidir. Sonuçta çoklu yazma etkinlikleri kullaılarak işlenen bir Fen ve Teknoloji dersinde, öğrenme daha etkili bir şekilde gerçekleşebilmektedir.

Çoklu yazma etkinliklerinde; yazma geleneksel anlamı olan doğrudan not tutma eylemi dışında, aktiviteleri anlamlaştırdığından dolayı öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük rol oynar (Mason ve Boscolo, 2000). Çoklu yazma etkinlerinin uygulanması sırasında, öğrenciler mevcut bilgilerini kafalarında şekillendirerek yeni kavramlarla bağdaştırmaya çalışırlar. Bu esnada muhakeme ve ifade gücü, eleştirme becerileri gelişir. Kavramlar günlük dilde kullanılan kelimeler ile ifade edildiğinden kavramsal anlama gerçekleşir. Böylece öğrenilen bilgiler hafızada uzun süre kolayca kalabilmekte, unutmaya karşı daha dirençli olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" ünitesinin çoklu yazma etkinlikleri ile öğretilmesinin konuyla ilgili fen başarısına ve kavram öğrenmeye etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranacaktır.

1."Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" ünitesinin çoklu yazma etkinlikleri ile öğretilmesinin fen başarısına etkisini var mıdır?

2."Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" ünitesinin çoklu yazma etkinlikleri ile öğretilmesinin kavram öğrenmeye etkisi var mıdır?

Araştırma nicel bir çalışma olup, deneysel bir desen kullanılmıştır. Deneysel desen, bir araştırmada değişkenleri ölçebilmek ve bu değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkini keşfetmeyi amaçladığından tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Çalışmada yer alan öğrencilerin gruplara rastgele ayrılması mümkün olmadığından hazır bulunan sınıflardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunun işleme tabi tutulmasından sonra elde edilen sonuçların kontrol grubunun sonuçlarıyla karşılaştırılmasını öngören yarı deneysel yöntem kullanılmıştır

İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin ''Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme''ünitesi ile ilgili akademik başarılarının ve kavram yanılgılarının belirlenmesi amacıyla araştırmada kontrol gruplu ön test- son test yaklaşımı kullanılmıştır. Deneysel müdahalenin etkinliği konusunda nicel verilerin toplanmasının arzulandığı bu tip çalışmalarda kullanılmaktadır. Çalışmalarda ön test son test verileri üzerinde istatistiksel işlemler uygulanmakta ve bu yolla gruplar arasında anlamlı farkların olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır.

Araştırmada çoklu yazma etkinliklerinin uygulandığı bir deney grubu (ÇYE), bir de mevcut fen öğretiminin uygulandığı kontrol grubu (MFÖ) oluşturulmuştur. Araştırmada deney (ÇYE) ve kontrol (MFÖ) gruplarına kavram öğrenmeleri ortaya çıkarabilmek için kavram testi (KT), akademik başarılarını ölçmek için ise başarı testi (BT) hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda (ÇYE) çoklu yazma etkinliklerini içeren çalışma kağıtları kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 45 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen kavram testi (KT), başarı testi (BT) ve bunlara ek olarak da çoklu yazma etkinliklerini içeren çalışma kağıtları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci problemi olan "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" ünitesinin çoklu yazma etkinlikleri ile öğretilmesinin fen başarısına etkisi olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 1: Başarı Testi Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları İle Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları:

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	20	11,9	13,819
Deney	25	21,04	19,505

Tablo 2: Kontrol ve Deney Gruplarının Başarı Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Başarı Sontest Puanlarına İlişkin Ancova Analiz Sonuçları:

Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Başarı Ön-Test	816,803	1	816,803	40,326	,000
Sınıf	308,99	1	308,99	15,269	,000
Hata	849,957	42	20,237		
Toplam	15566	45			

Tablo 1 ve Tablo 2 ‘den elde edilen verilere göre çoklu yazma etkinlikleri ile uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin, mevcut fen öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. [F1-42= 15,269, p=0,000 ve p<0.05].

Deney grubu öğrencilerinin başarı ön test ve son test puanları kendi içerisinde karşılaştırıldığında, fen başarısının uygulama sonunda uygulama öncesine göre yükseldiği gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puanları kendi içinde değerlendirildiğinde ise başarı ön test puanları ile başarı son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir deyişle kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonunda başarı puanlarının önemli ölçüde artmadığı saptanmıştır. Toplanan veriler ışığında mevcut fen öğretiminin fen başarısının artmasında çok etkili bir yol olmadığı anlaşılırken çoklu yazma etkinliklerinin fen başarısının artmasında olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın diğer bir problemi olan “Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünitesinin çoklu yazma etkinlikleri ile öğretilmesinin kavram öğrenmeye etkisini olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kavram ön test (KT) puanlarının karşılaştırılması için yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, çalışmanın başlangıcında kavram bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grupların eşit kavram bilgi düzeyine sahip olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 3: Kavram Testi Son-test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Analiz Sonuçları:

Kavram Son-Test	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
Kontrol	20	15,45	309,00			
Deney	25	29,04	726,00	99,000	-3,457	,001
Toplam	35					

Tablo 3 te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram son test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır.Analizler sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark deney grubu lehine sonuçlanmıştır. (U = 99,000, p=0.001 ve p<0,05). Bu bilgiler ışığında çoklu yazma etkinlikleri ile uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin, mevcut fen öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre fen kavramlarını öğrenmede daha başarılı olduğu sonucu varılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ön ve son kavram test puanları kendi içinde karşılaştırıldığında, başarının uygulama sonunda arttığı gözlenmiştir. Aynı şekilde kontrol grubu kavram puanları kendi

içinde değerlendirildiğinde kavram son test puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Tüm bu bulgular eşliğinde çoklu yazma etkinlikleri ile uygulama yapılmasının kavram öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Literatür incelendiğinde, elde edilen bulgularla daha önce yapılmış başka çalışmalar da benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalardan birkaçı ise Akyol ve Dikici (2009); Duru, Gürdal (2002); Çardak (2010); Günel (2009); Hand, Hohenshell ve Prain (2007); Akkuş, Günel ve Hand (2007) ve Mason ve Boscola (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yukarıdaki bulgular ışığında aşağıdaki öneriler verilebilir:

•Bu çalışma ilköğretim 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Konuyla ilgili başka çalışmalar ilköğretimin farklı sınıflardaki (4.,5., 6. ,7. ve 8.) öğrencilerle gerçekleştirilebilir ve benzer çalışmalar orta öğretim ve yüksek öğretimdeki öğrencilere uygulanabilir.

•Çoklu yazma etkinlikleri ile yapılan araştırmada bulunan sonuçların desteklenmesi amacıyla öğrencilerin ve öğretmenlerin çoklu yazma etkinlikleri hakkındaki düşünceleri kapsamlı bir nitel araştırmayla belirlenebilir.

•Çalışma "Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme" ünitesi ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar Fen ve Teknoloji dersinde farklı ünitelerle gerçekleştirilebilir.

•Her öğrencinin birbirinden farklı beceri ve yeteneğe sahip olduğu düşünülerek, öğrenme amaçlı yazma ile ilgili bu çalışmadakinden farklı çoklu yazma etkinlikleri kullanılabilir. Fen ve Teknoloji ders kitabında yer alan etkinliklere ek olarak bu araştırmada kullanılan alternatif yazma etkinlikleri ve değerlendirme formları kullanılabilir.

•Çoklu yazma etkinliklerinin geçerli olduğu hakkında genellemeye ulaşabilmek için, bu konu hakkında birçok araştırma yapılmalıdır. Bu araştırmaların sonuçları doğrultusunda da bu yöntem daha da geliştirilerek ülkemizin eğitim programlarına adapte edilebilir.

KAYNAKLAR

Akkuş, R., Günel M. & Hand B. (2007). Comparing an ınquiry-based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices: are there differences? International Journal of Science Education 29 (14), 1745–1765.

Akyol, C. ve Dikici, A. (2009). Şiirle öğretim tekniğinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi. İlköğretim Online, 8(1), 48-56.

Büyüköztürk Ş. (2007). Deneysel desenler.(2.Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çalışkan, H.(2008). Eğitimcilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili algıları. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 153-170.

Çardak, Ü. (2010). Fen ve teknoloji dersine ilişkin günlük tutmanın öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Duru, M. K. ve Gürdal, A. (2002). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde kavram haritasıyla ve gruplara kavram haritası çizdirilerek öğretimin öğrenci başarısına etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı, Cilt: 1, s: 310-316, ODTÜ, Ankara.

Günel, M., Atila, M. E. ve Büyükkasap, E. (2009). Farklı betimleme modlarının öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde kullanımlarının 6. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğrenimine etkisi. İlköğretim online,8(1),183-198.

Hand, B., Hohenshell, L., & Prain V. (2007). Examining the effect of multiple writing tasks on Year 10 biology students' understandings of cell and molecular biology concepts. Instructional Science 35, 343–373.

Lawwill, K., S. (1999). Using writing to learn strategies: Promoting peer collaboration among high school science teachers. Unpublished doctora's thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University

Lind,K. K. (2005). Exploring science in early childhood: Adevelopmental approach. USA: Thomas Delmar Learning.

Mason, L. & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? Instructional Science, 28(3), 199–226.

Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Uluğ, F. (2004). Okulda başarı: Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P. Houchins, D.E., Cihak, D.F. (2005). Using the expressive writing programme to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. Learning disabilities research & practice 20(3), 175-183.

FEN VE TEKNOLOJİ EĞİTİMİNDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNDEN YARARLANMA KONUSUNDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ UYGULAMAYA DÖNÜK GÖRÜŞ VE YAKLAŞIMLARI

Erhan EKİCİ, Fatma TAŞKIN EKİCİ, İzzet KARA

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli

eekici@pau.edu.tr, fekici@pau.edu.tr, ikara@pau.edu.tr

ÖZET

Ülkemizde ve dünyada artık bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime yansımaları ve etkileri yadsınamaz bir gerçektir. Literatürde, eğitime yönelik bilişim teknolojileri konusunda yapılan çalışmaların ve uygulamaların sayısının son zamanlarda hızla artması, bu konunun önemini arttıran başka bir göstergedir. Ülkemizde de bu alanda son on yılda çok önemli yollar alınmış ve bu konuda yapılan çalışmalara devlet desteğiyle hız verilmiştir. Öğretmen yetiştiren yegane kurumlar olan eğitim fakültelerinde de bu konularda bir çok araştırma projelerinin gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada, fen ve teknoloji eğitiminin etkililiğini ve verimliliğini arttırmak amaçlı bilişim teknolojileri uygulamaları hakkında öğretmen adaylarının görüşleri ve bazı uygulamalar ile ilgili temel yaklaşımlar, Teknolojik Pedagojik alan bilgisi (TPACK, Koehler & Mishra, 2008) bağlamında incelenmiştir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi teknolojik olarak zenginleştirilmiş ortamlarda etkili öğretimsel uygulamalar için bir öğretmenin ihtiyaç duyacağı bilgi çeşidini anlamak ve tanımlamak için bir çerçeve olarak önerilmektedir (Mishra & Koehler 2006). Bu çerçevenin dayandığı teorik yaklaşım Shulman'ın (1986) pedagojik alan bilgisidir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının bu uygulamalara bizzat katılımları sağlandığında, teknolojik pedagojik alan bilgilerinin değişip değişmediği incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Bilişim, Öğretmen, Görüş, Yaklaşım*

ABSTRACT

Information and communication technologies (ICTs) and their reflections on education and their impact is now an undeniable fact in our country and the world. In the literature, rapid increasing in the number studies and applications about educational ICTs is another indicator of the importance of this issue. In our country over the last decade it has been a very significant distance in this area and state-sponsored studies on this issue have been accelerated. It is seen that faculties of education as teacher training institutes are tried to be realized many research projects on these issues.

In this study, it has been examined that teachers' views about ICT applications aimed to increase effectiveness and efficiency of science and technology education and their basic approaches about some applications have been examined by the context of technological pedagogical content knowledge (Koehler & Mishra, 2008). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) is recommended as a framework to understand and to define the type of information needed by a teacher for effective instructional practices in technology-enriched environments (Mishra & Koehler 2006). This theoretical approach is based on the Shulman's (1986) theory of pedagogical content knowledge.

In the study, it has been examined whether teachers' technological pedagogical content knowledge is changed or not, when is provided their participation in these applications.

Keywords: *ICT, Teacher, View, Approach*

1.Giriş

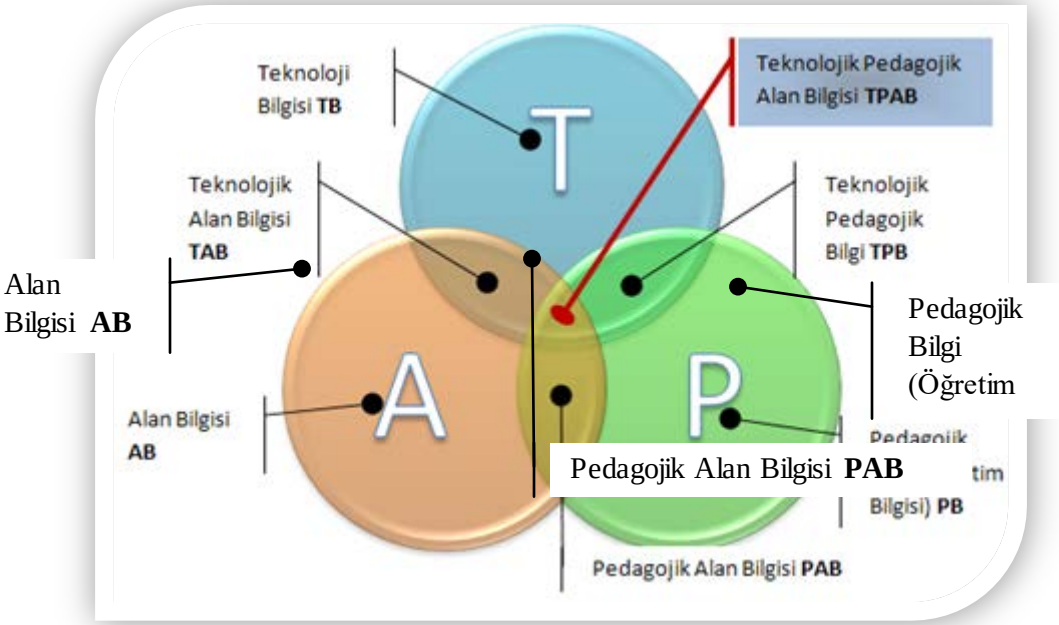
Teknoloji, insanlık tarihi boyunca hayatımızı kolaylaştıran uygulamalarla karşımıza çıkmış ve çıkmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinden günümüzde hemen her alanda yararlanmaktayız. İnsan yaşamında önemli yer tutan teknoloji, iletişim boyutunun da eklenmesiyle bilgi ve iletişim teknolojisi olarak toplumda önemi giderek artan bir olgu olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT); radyo, televizyon, cep telefonu, bilgisayar ve ağ donanım ve yazılımı, uydu sistemleri gibi her iletişim cihaz ve uygulamalarını içine alan kapsamlı bir kavram olmasının yanında video konferans ve uzaktan öğrenme gibi çeşitli hizmet ve uygulamalar da BİT ile bağlantılıdır (http://searchcio-midmarket.techtarget.com/definition/ICT, 2012). Çağlayan (1997), bilişim teknolojilerini, bir bilginin toplanmasını, islenmesini, saklanmasını, gerektiğinde herhangi bir yere iletilmesini ya da herhangi bir yerden erişilmesini elektronik, optik vb. tekniklerle otomatik olarak sağlayan teknolojiler bütünü olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlamalara göre bilgi ve iletişim teknolojilerinin, bilerek ya da bilmeyerek birçok sektörde sıkça kullanıldığı ve bireylerin sürekli bu teknolojilerle iç içe yaşadıklarını düşünmek yanlış olmaz. Dolayısıyla, eğitim alanında da bu teknolojilerden yararlanmak gerekmektedir. Bu gereksinimden yola çıkarak bilişim teknolojilerinden eğitimde nasıl yararlanacağımızı ve bu teknolojileri eğitim ortamlarına nasıl entegre edeceğimiz sorusunun cevaplarını aramak gerekmektedir. Eğitim öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri bizzat uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerdir. Öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretime ve eğitim ortamlarına entegre edilmesi konusunda bilinçlendirilmesi ve teşvik edilmesi gereken önemli bir öğedir. Sınıfta teknoloji kullanımı, onu kullanacak ve kullandıracak olan öğretmenin ne kadar hazırlıklı olduğuna bağlıdır. Bilişim teknolojileri destekli öğrenme ve uygulamasının başarılı olabilmesi için, kalite standartlarına bağlı, işlevsel ve sürdürülebilir öğretmen eğitimi programlarını gerçekleştirebilmek gerekir. Öğretmenler, temel teknoloji kullanımı, teknolojinin ders programıyla bütünleşmesi ve teknolojik önderlik öğelerini içeren bir modelle eğitilmelidir (Sulak, 1996).

Öğretmenlerin, eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda hazırlıklı olup olmadıklarının değerlendirmesi çeşitli yollarla yapılabilmektedir. Öğretmenlerin teknoloji hakkında ve teknolojiyi eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanma durumlarını değerlendirme konusunda Mishra ve Koehler (2006) Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Technological Pedagogical Content Knowledge) kavramını ileri sürerek bu bilgi ve becerilerin bu kavramsal çerçeve içerisinde değerlendirilebileceğini önermişlerdir. Mishra ve Koehler (2006) TPAB'ni, teknoloji pedagoji ve alanın birleşiminin ötesinde gelişmekte olan bir bilgi türü olarak tanımlamışlardır. Teknolojinin pedagoji ve alana etkisi tek yönlü değildir. Daha geniş tanımı ile TPAB (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2009);

"Kavramların teknoloji ile gösterimi; pedagojik tekniklerin alandaki bilgileri öğretmek için teknolojinin olumlu biçimde kullanımı; öğrenmede kavramları neyin zor ya da neyin kolay yaptığını ve nasıl bir teknolojinin karşılaşılan bir problemi çözmede nasıl yardımcı olacağı; öğrencilerin önceki bilgileri ve bilgi teorileri; mevcut bilgilere dayanarak yeni bilgi teorileri geliştirmek ya da eski bilgileri güçlendirmek için teknolojinin nasıl kullanılabileceği hakkındaki bilgiler bütünüdür" şeklinde tanımlanabilir (akt. Timur ve Taşar, 2011).

TPAB; öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak etkili bir öğretim yapmaları için Pedagojik Alan Bilgisi"ni ve eğitim teknolojilerini etkili ve verimli olarak sınıflarında uygulamaları, teknolojiyi öğretimleri ile uygun ve etkili olarak bütünleştirmeleridir. Mishra ve Koehler (2008), teknoloji ile iyi bir öğretim yapmak için 3 temel bileşenden söz etmişlerdir. Alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilgi olmak üzere bu üç ana bilgi alanı arasındaki ilişkileri TPAB yapısı altında incelemişlerdir. Bu üç bilgi alanının bileşiminden oluşan TPAB ve bu üç bilgi alanının ikişerli kesişimlerinden oluşan üç farklı bilgi alanı ortaya koymuşlardır. Bu modelde göre; pedagojik bilgi ve alan bilgisinin kesişiminden PAB, teknolojik bilgi ve alan bilgisinin kesişiminden TAB, teknolojik bilgi ve pedagojik bilginin kesişiminden TPB oluşmaktadır (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli (Mishra & Koehler, 2008)

1.1. Araştırma Metodu
1.2.

Araştırmada, seçilen bazı bilişim teknolojileri araç gereçleri ve uygulamaları ile gerçekleştirilen fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin öğretmen adaylarının teknolojik pedagoji alan bilgilerini değiştirip değiştirmediği incelenmiştir. Bunun için ön-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Çalışma, bilgisayar dersini takip eden deney (n=39) ve kontrol (n=30) grubunu oluşturan öğrencilerle sürdürülmüştür. Kontrol grubunda Bilgisayar-II dersinin içeriği sürdürülürken, deney grubunda ise ders içeriğine ilave olarak fen eğitiminde kullanılabilecek bilgi ve iletişim teknolojileri hakkında teorik bilgiler yanı sıra bilgisayar destekli materyal hazırlama uygulamaları da yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği Schmidt ve diğerleri tarafından 2009 yılında geliştirilmiştir. 47 madde 7 faktörden oluşmaktadır. Ölçek Amerikan Eğitim Araştırmaları Örgütü tarafından 2009 yılında düzenlenen yıllık toplantıda yayımlanmıştır. Bu araştırmada Türkçe'ye uyarlaması Öztürk ve Horzum (2011) tarafından yapılan ölçek kullanılmıştır. Ölçek yedi alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin ilk alt boyutu, teknoloji kullanımı hakkındaki bilgilerle ilgili yedi madde içeren "*Teknoloji Bilgisi*"dir. İkinci faktör, Matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve okuryazarlık ile ilgili bilgilerle ilgili on iki madde içeren "*Alan Bilgisi*" olarak ifade edilmiştir. Sınıf yönetimi, değerlendirme, plan geliştirme, öğretim süreci ve yöntemleri hakkında bilgilerle ilgili yedi madde içeren üçüncü faktör "*Pedagoji Bilgisi*" olarak adlandırılmıştır. Öğretim sürecini yönetmede kullanılan içerik bilgileri ile ilgili dört madde içeren dördüncü faktör "*Pedagojik Alan Bilgisi*" olarak adlandırılmıştır. Beşinci faktör özel içerik alanlarındaki kavramların öğrenciler tarafından anlaşılması ve uygulanmasında teknolojinin nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili dört madde içermektedir ve "*Teknolojik Alan Bilgisi*" adını almıştır. Altıncı faktör farklı öğretim yöntemleri ile hangi teknolojilerin nasıl kullanılacağıyla ilgili beş madde içermektedir ve "*Teknolojik Pedagoji Bilgisi*" adını almıştır. Yedinci faktör öğretmenlerin öğretime teknoloji entegrasyonunu ilgilendiren sekiz madde içermektedir ve "*Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi*" adını almıştır (Öztürk ve Horzum, 2011).

Ayrıca öğretmen adaylarının bu uygulamalar konusundaki görüşlerini almak için seçilen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla görüşmeler yapılmıştır.

Uygulama Çalışmaları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına, bilgi teknolojileri ile ilgili olarak Bilgisayar I ve II dersleri lisans dersleri ile beraber öğrencilerin bu konulardaki bilgi ve görgülerini arttırma amacıyla Fen Bilgisi öğretmenliği programında 2. sınıfın güz ve bahar yarıyıllarında verilmektedir. Bu dersler ile içerik olarak bilişim teknolojileri ile ilgili temel bilgi ve kavramların teorik olarak verilmesi, dersin kur tanımında planlanmıştır. Derslerin içeriğinde temel bilgisayar becerilerine ve ofis programlarının (Word, Excel, PowerPoint, vb.) etkin kullanımına yönelik uygulama destekli teorik bilgiler işlenmekte, bilişim teknolojileri ile ilgili uygulamaya dönük çalışmalar ise, dersi veren öğretim elemanının inisiyatifine bırakılmıştır.

Araştırma çalışmaları ve uygulamalar, Bilgisayar-II dersi içerisinde ilave uygulamalar olarak gönüllü katılımcılarla bilgisayar laboratuarında gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar laboratuarında her öğrenci bireysel olarak bilgisayarda çalışma yapma olanağına sahiptir. Bilgisayarlar dönem başında, yazılım ve donanım olarak uygulamaları yapmaya uygun hale getirilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubu Çalışmaları Arasındaki Uygulama Farkları (Kontrollü Deney Değişkenleri)

Deney grubunda, kontrol grubu ile işlenen ders içeriğine ek olarak; a) yavaş geçişli animasyon çalışması (Ekici & Ekici, 2011), b) "MS Movie Maker" programı yardımı ile çoklu ortam destekli (multimedya) eğitim içeriği hazırlama çalışması, c) eğitim amaçlı blog sayfası içerik tasarımı çalışması, d) forum sayfalarını eğitim amaçlı tartışmalar için kullanma çalışması, e) flash ve java animasyonları desteğiyle ders içeriği hazırlama çalışması, f) araştırmaya dayalı öğrenmede ağı araç olarak kullanarak içerik oluşturma çalışması gibi, bilgi ve iletişim teknolojilerini, öğretmen adaylarının birer uygulamaya dönük araç olarak kullandığı etkileşimli çalışmalar planlanarak uygulanmıştır.

2. Bulgular ve Yorumlar

Verilerin istatistiksel analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada, seçilen bazı bilişim teknolojileri uygulamaları ile gerçekleştirilen Fen ve Teknoloji dersi etkinliklerinin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine etkisine yönelik kullanılan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin alt boyutlarında tanımlayıcı istatistik yöntemleri yardımıyla ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin alt boyutlarında grupların ön test ve son test puanları, t ve p değerleri

Alt Boyutlar	Testler	Gruplar	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Teknoloji Bilgisi	ÖNTEST	Kontrol Grubu	29	24.28	3.55	0,962	0,340
		Deney Grubu	39	25.21	4.41		
	SONTEST	Kontrol Grubu	33	24.12	2.76	2.425	**0,018***
		Deney Grubu	36	26.00	3.65		
Alan Bilgisi	ÖNTEST	Kontrol Grubu	29	44.38	4.82	1.795	0,077
		Deney Grubu	39	42.03	5.98		
	SONTEST	Kontrol Grubu	33	44.33	4.57	1.915	0,060
		Deney Grubu	36	42.03	5.42		
Öğretim Bilgisi	ÖNTEST	Kontrol Grubu	29	26.79	3.03	0,902	0,371
		Deney Grubu	39	27.51	3.54		
	SONTEST	Kontrol Grubu	33	26.61	2.56	2,967	**0,004***
		Deney Grubu	36	28.44	2.58		
Alan Öğretimi Bilgisi	ÖNTEST	Kontrol Grubu	29	14.52	2.05	0,113	0,91
		Deney Grubu	39	14.46	1.98		
	SONTEST	Kontrol Grubu	33	14.55	1.82	0,557	0,579
		Deney Grubu	36	14.78	1.62		
Teknolojik Alan Bilgisi	ÖNTEST	Kontrol Grubu	29	13.79	2.18	0,656	0,514
		Deney Grubu	39	13.44	2.28		
	SONTEST	Kontrol Grubu	33	13.94	2.28	0,697	0,489
		Deney Grubu	36	14.28	1.68		

Tablo 1. devamı…

Alt Boyutlar	Testler	Gruplar	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Teknolojik Pedagojik Bilgi	ÖNTEST	Kontrol Grubu	29	18.72	2.52	1,466	0,148
		Deney Grubu	39	19.62	2.42		
	SONTEST	Kontrol Grubu	33	18.85	2.37	5,900	**0,000***
		Deney Grubu	36	22.53	2.80		
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	ÖNTEST	Kontrol Grubu	29	29.38	3.64	1,179	0,243
		Deney Grubu	39	30.38	3.25		
	SONTEST	Kontrol Grubu	33	30.12	2.92	3,792	**0,000***
		Deney Grubu	36	32.56	2.35		

Toplanan veriler, TPACK ölçeğinin alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının ön test- son test sonuçları analiz edilerek; ortalama, standart sapma, t ve p değerleri Tablo 1'de verilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için hata payı üst sınırı 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin "Teknoloji Bilgisi", "Öğretim Bilgisi", "Teknolojik Pedagojik Bilgi" ve "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" alt boyutlarında ön test uygulamaları sonucuna göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yokken, son test uygulamaları sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

"Alan Bilgisi", "Alan Öğretimi Bilgisi" ve "Teknolojik Alan Bilgisi" alt boyutlarında ön test ve son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin ilk alt boyutu olan Teknoloji Bilgisi alt boyutunda deney grubu lehine görülen anlamlı fark bu boyutta yer alan teknoloji kullanımı konusunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarında olumlu yönde bir ilerleme gözlenirken kontrol grubunun ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

İkinci alt boyut olan Alan Bilgisi; matematik, sosyal, fen bilgisi ve okuryazarlık bilgileri ile ilgili ölçek maddelerinden oluşmaktadır. Bu alt boyutta deney ve kontrol gruplarında ön test- son test uygulamaları arasında anlamlı bir değişim mevcut değildir. Bu durum bize deney grubunda kullandığımız tekniklerin bu alt boyutta bir değişim meydana getirmediğini göstermektedir.

Üçüncü alt boyut olan Pedagoji (Öğretim) Bilgisi; sınıf yönetimi, değerlendirme, plan geliştirme, öğretim süreci ve yöntemleri hakkında öğretmen adaylarının bilgilerini değerlendiren ölçek maddelerini içermektedir. Bu alt boyutta da deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkarken kontrol grubunda herhangi bir değişim gözlenmemiştir. Bu sonuç bize, çalışmada gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin sınıf yönetimi ve ders planlarının geliştirilmesi ve uygulanması aşamalarında olumlu katkılar sağladığını göstermektedir.

Dördüncü alt boyut olan Pedagojik Alan Bilgisi, öğretim sürecini yönetmede kullanılan içerik bilgileri ile ilgili ölçek maddelerini içermektedir. Bu alt boyutta deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu durum deney grubunda kullandığımız etkinliklerin öğretim sürecini yönetme üzerinde bu çalışma için bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Beşinci alt boyut olan Teknolojik Alan Bilgisi, alana özel kavramların öğretmen adayları tarafından anlaşılması ve uygulanmasında teknolojinin nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili ölçek maddelerini içermektedir. Bu alt boyutta da deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu durum da bize deney grubuna uyguladığımız ders materyallerinin alana özel kavramların öğretilmesi ve uygulanması aşamasında öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken teknoloji bilgisi üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Altıncı alt boyut olan Teknolojik Pedagoji Bilgisi farklı öğretim yöntemleri ile hangi teknolojilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili ölçek maddelerini içermektedir. Bu alt boyutta deney grubu

öğretmen adaylarında ön test ve son test uygulamaları arasında son test uygulamalarında anlamlı fark gözlenirken kontrol grubu öğretmen adaylarında herhangi bir değişim gözlenememiştir. Bu durum deney gurubu öğretmen adaylarının öğretimlerinde kullandığımız yöntemlerin farklı öğretim yöntemlerine teknolojinin nasıl uyarlanabileceği konusunda olumlu katkılar sağladığını göstermektedir.

Sonuncu alt boyut olan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi öğretmenlerin öğretime teknolojiyi entegrasyonunu ilgilendiren ölçek maddelerinden oluşmaktadır. Bu alt boyutta da deney grubu öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark mevcuttur. Bu durumda da kullandığımız yöntem ve tekniklerin öğretmen adayları için öğretmenlik yaşantılarında öğretime teknolojiyi entegre etme sürecinde iyi bir deneyim kazandırdığını söylemek mümkündür.

Araştırma bulgularını özetleyecek olursak, yapılan uygulama çalışmalarının, öğrencilerin Teknoloji Bilgisi, Öğretim Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yani yapılan uygulamalar ile öğrencilerin bu alanlardaki bilgileri istatistiksel olarak anlamlı bir oranda artmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerle, uygulama sonrasında görüşmeler yapılmış, bu görüşmelerde öğrencilere yapılan uygulamalar hakkında düşünceleri ve ileride mesleki yaşantılarında bu uygulamaları kullanıp kullanmayacakları hakkında görüşleri sorulmuştur. Hemen hepsi olumlu görüş ve düşünceler belirtmişler ve ileride bu uygulama ve araçları kullanmanın onlara mesleki başarı kazandıracağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler bu uygulamaların bir ön hazırlık zamanı ve fazladan iş yükü gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Ancak böyle olsa da, öğrencileri etkin hale getirdiği için bu uygulamaları yapmanın öğrenme sürecini ve ortamını daha etkin olarak düzenleyeceğini düşündüklerini söylemişlerdir.

Öğrencilerle son yıllarda ülkemizde yaşanan eğitimde bilgi teknolojilerinden yararlanma konusundaki çalışmalar hakkında sorular sorduğumuzda çoğunun bu konuda bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır. Ancak öğrenilen bilgiler sadece yüzeysel olmuş, daha derinlemesine sorular sorulduğunda cevap alınamamıştır. Öğrenciler, tablet bilgisayarların öğrencilere dağıtılacağı, akıllı tahtaların sınıflara kurulacağı gibi konularda bilgi sahibi olmalarına karşın, tabletlerin ve akıllı tahtaların ne amaçla ve nasıl kullanılacağı ile ilgili yeterli ve detaylı bilgilere sahip değillerdi.

Öğrencilerden bazıları, bu uygulamalarla mezun olduktan sonra meslekte karşılaşmaktansa meslekten önce eğitim alırken bu araç ve uygulamaları tanımak ve onlarla ilgili eğitim almanın gerekli olduğunu ve böylesinin daha doğru olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

3. Sonuç ve Tartışma

Yapılan birçok araştırma, (Pektaş, Türkmen ve Solak, 2006; Tüysüz, 2010; Tezcan ve Yılmaz, 2003; Bakaç, Kartal ve Akbay, 2010; Türkan, Yalçın ve Türkan, 2010; Bozkurt ve Kaya, 2008; Gönen, Kocakaya ve İnan, 2006; Wainwright, 1989; Taş, Köse ve Çepni, 2006) eğitimde teknoloji kullanılmasının öğrenci başarısını arttırdığı sonucunu ortaya koymuştur. Son on yılda çeşitli projelerle eğitim ortamlarına bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegre edilmesine çalışılmaktadır. Fakat öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu yeni teknolojiler konusunda öğretim bilgisinin arttırılmasına yönelik etkin ve etkili bir çalışmanın yürütüldüğünün söylenmesi pek doğru olmaz. Öğretmenlere hizmet içi eğitim sistemi içinde bu yeni teknolojileri nasıl kullanacaklarının eğitimleri verilebilir ancak bu eğitimler sadece bir kullanım kılavuzu şeklinde sunulabilmektedir. Bu yeni teknolojilerin eğitimsel içerikle adapte olmuş şekilde kullanımına ve derslere entegre edilmesine yönelik süreç işin uygulayıcıları olan öğretmenlere bırakılmış durumdadır. Teknolojinin kullanım boyutu bir takım hizmet içi seminerler ile aktarılmaya çalışılsa da, öğretimsel boyutunun ihmal edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarında ise bu eğitimi ancak bilgisayar dersinin yoğun içeriğinde verme imkanı mevcuttur. Daha da önemlisi öğretmen adayları bilişim teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegre edilmeye çalışıldığı ve medyada geniş yer tutan bu yeni çalışmalardan haberi bile olmamaktadır. Bu çalışmanın, öğretmen adaylarının eğitimsel bilişim teknolojileri konusundaki güncel bilgi ihtiyaçlarını dile getireceği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın öğretmen eğitimi açısından önemli öneriler getireceği düşünülmektedir.

Günümüzde, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden beklenen, teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmeleridir. Ancak, öğretmenlerin teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmelerinin önkoşulunun, kendilerinin teknoloji okuryazarı olmaları ve sahip oldukları teknolojik bilgileri, alan ve pedagojik bilgileri ile birleştirerek sınıf içi uygulamalarda etkili ve verimli bir şekilde kullanmaları gerektiği belirtilmektedir (Angeli & Valanides, 2009; Koehler & Mishra, 2008; Mishra & Koehler, 2006; Niess, 2008).

Yapılan çalışmada, bilişim teknolojileri ile ilgili yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının görüş ve yaklaşımlarının olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan bilgisi bağlamında bazı alt boyutlarına ait puanlarında istatistiksel anlamda anlamlı artış olduğu, bu da bu bilgi alanlarında göze çarpan bir etkiyi ortaya koymaktadır.

Öğrencilerinde ifade ettiği gibi bu tür uygulamalar teknoloji okuryazarlığını arttıracaktır. Ayrıca teknolojiyi tanıyan öğretmen adayı ve öğretmenler yeni teknolojilerle karşılaştıklarında kullanmaya daha istekli ve daha çabuk uyum sağlayacak bireyler olacağı beklenmektedir.

Kaynaklar

Angeli, C. & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). Computers & Education, 52, 154-168.

Bakaç, M., Kartal, A. & Akbay, T. (2010). Fen ve fizik etkinliklerinde bilgisayar destekli simülasyon tekniğinin öğrenci başarısına etkisi: elektrik akımı örneği. IX Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi Kongresi, Özet Kitapçığı, İzmir: Güler Matbaacılık.

Bozkurt, O. & Kaya, O. N. (2008). Teaching about ozone layer depletion in Turkey: pedagogical content knowledge of science teachers. Public Understanding of Science, 17, 261-276.

Ekici, E., Ekici, F., (2011), Fen Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinden Faydalanmanın Yeni ve Etkili Bir Yolu: "Yavaş Geçişli Animasyonlar", İlköğretim Online, v10(2), ou.1-9 , 2011

Gönen, S., Kocakaya, S. & İnan, C. (2006). The effect of the computer assisted teaching and 7E model of the constructivist learning methods on the achievements and attitudes of high school students. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 5(4), ISSN: 1303-6521.http://searchcio-midmarket.techtarget.com/definition/ICT, 2012

Koehler, M., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.), The handbook of technological pedagogical content knowledge for teaching and teacher educators (pp. 3-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2005). What Happens when Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research, 32*(2), 131-152.

Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60-70.

Lee, M.H. ve Tsai, C.C., (2010), Exploring Teachers' Perceived Self Efficacy and Technological Pedagogical Content Knowledge with Respect to Educational Use of the World Wide Web, *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences, 38*(1), 1-21.

Mishra, P. & Koehler, M. J., (2006), Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge, Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. Teaching and Teacher Education, 21, 509-523.

Öztürk, E. ve Horzum, M.B., (2011), Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlaması, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 3, Ağustos 2011, Sayfa 255-278*

Pektaş, M., Türkmen, L. & Solak, K. (2006). Bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının sindirim sistemi ve boşaltım sistemi konularını öğrenmeleri üzerine etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2), 465-472.

Taş, E., Köse, S. & Çepni, S. (2006). Bilgisayar destekli öğretim materyalinin fotosentez konusunu anlamaya etkisi, International Journal of Environmental and Science Education, 1(2), 163-171.

Tezcan, H. & Yılmaz, Ü. (2003). Kimya öğretiminde kavramsal bilgisayar animasyonları ile geleneksel anlatım yöntemin başarıya etkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 18-32.

Timur, B., Taşar, M.F., (2011), Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye Uyarlanması, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (http://sbe.gantep.edu.tr) 2011 10(2):839 -856

Türkan, S., Yalçın, N. & Türkan, A. (2010). Elektrik ünitesinin öğretilmesinde animasyonun öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi, IX Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi Kongresi Özet Kitapçığı, İzmir: Güler Matbaacılık.

Tüysüz, C. (2010). The effect of the virtual laboratory on students achievement and attitude in chemistry. International Online Journal of Educational Sciences, 2 (1), 37-53.

Wainwright, C. L. (1989). The effectiveness of a computer-assisted instruciton package in high school chemistry. Journal of Research in Science Teaching, 26(4), 275-290.

FEN EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME:FEN DERSLERİNE ÖĞRENCİ İLGİSİZLİĞİNİN ANA NEDENLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Osman Çakmak

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Kimya Bölümü, 60240 Tokat

cakmak.osman@gmail.com

ÖZET

Özellikle ilk ve ortaöğretim öğrencilerinde bilim ve araştırma heyecanının oluşturulamamasına dair genel kanaatler ve eğitimin formül yığınları ve sınavlardan ibaret hale gelmiş olması ile ilgili genel gözlemler düşündürücüdür. PISA sonuçları, fen bilimleri ve matematikte Türkiye'nin OECD ülkeleri arasında son sıralarda kaldığını göstermektedir. Son yıllarda artan ders araç ve gereçleri ve imkanlarına rağmen, Fen Liselerinde dahi laboratuvar derslerinin göz ardı edildiği gözlenmektedir.

Bu çalışma çerçevesinde fen derslerinin problemleri aşağıdaki başlıklar halinde incelenmiştir: (i) Fiziki, biyolojik ve kimyasal olaylar anlatılırken, konuların günlük hayatla birleştirilememesi, (ii) varlıkların sanat, estetik ve tasarım yönleri kadar; hikmet-gaye-yaratılış sırlarının da nazara verilemeyişi, (iii) geçen yüzyıl içerisinde kuantum ve izafiyet gibi pozitif bilimlerdeki keşiflerle ortaya çıkarılan bütüncül ve manevi bakış açısının ders kitaplarına yansıtılamaması, (iv) insan tabiatında ve fıtratında var olan tabiat/evren-insan ilişkisinin görülemeyişi, (v) gezi, gözlem, inceleme, deneme-gösterme gibi anlamayı kolaylaştıran ders ve eğitim teknolojlerinin kullanılamayışı. Sözü edilen problemlerin doğruluğunun belirlenmesi için gerek literatür ve gerekse gözlem ve bazı tarama incelemeleri yapılmıştır. Ders konuları olarak verilenlerin öğrenciler tarafından "anlamlı" ve "faydalı bilgiler" olarak görülemeyişinin temel kaynakları olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: (i) Öğrenci, elde ettiği bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını öğrenememektedir. (ii) Varlığın hikmet ve gaye boyutunun; sanat yönünün nazara verilmediği ve yaratılış sırlarına dikkatlerin çekilmediği bu eğitim anlayışı, öğrencide merak ve öğrenmeye karşı ilgiyi olumsuz etkilemektedir (ii) Bu tarz eğitimde öğrenci "kainat kitabını okuma" ve "bir sanat okuru" olma özellikleri kazanamamaktadır. (ii) Derslerin bu işleniş şeklinde insan yaratılışında var olan tabiat- çevre ilişkisi kurulamamakta; çevreye saygı duygusu gelişmemektedir. Çalışmalarımız, fen derslerinin yeni bir bakış açısı ile ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Fen derslerinin faydalı ve verimli-anlamlı hale gelmesi; öğrencide tabiat olaylarına karşı merak ve hayret duygularının gelişmesi için şu öneriler yapılmıştır:

Derslerde, fizikî, kimyevî ve biyolojik her türlü tabiat ve evren olayı anlatılırken; (i) varlıklar ve olaylarda gözlenen tasarım, sanat, uyum-ahenk nazara verilmelidir. (ii) Fen dersleri aynı zamanda bir Türkçe dersi gibi ve sanat -tasarım dersi gibi ele alınmalı, fen derslerinde öğrencinin evreni inceleme-okuma özelliğinin geliştirilmesi ve bir "sanat okuru" haline getirilmesi amaçlanmalıdır. (iii) Varlıkların ve olayların kendilerinin ne olduğundan ziyade, fayda ve hikmet yönleri öne çıkarılmalı ve hayatla ilişkilerine dikkat çekilmelidir. (iv) Parçalar arasındaki ilgi ve bağlantılara dikkat çekilmeli; olayın, resmin bütünü içindeki yeri ve işlevi anlatılmalıdır. (v) Derslerde verilen ödevler, hayatla-uygulama ile ilişkilendirilerek verilmeli ve sorular mutlaka anlamlı ve gerçek olaylardan seçilmelidir. (v) Derslerin, dersliklerin duvarları arasından çıkarılarak uygulama alanları ile birleştirilmesi sağlanmalıdır. Fen derslerinin derslikte değil, mutlaka laboratuvar gibi gösterme- uygulama-deneme imkanlarının olduğu yerlerde işlenmeli ve elektronik gösteri-animasyon imkanlarından yararlanılmalıdır. (vi) Astronomi ve uzay konularına ders kitaplarında daha çok yer verilmelidir. Liselerde astronomi-uzay ve uzay teknolojileri konusu ayrı bir ders olarak müfredatta yer almalıdır.

Anahtar kelimeler: *Fen eğitimi, sanat okuru, öğrenme merakı, fen eğitiminde verimsizlik, eğitimde bütüncül bakış, sanat eğitimi, fen okur yazarı, anlamlı öğrenme*

1. GİRİŞ

Fen bilimleri duyularla algılanan şeyleri akıl ve mantık zemininde sistemli bir şekilde analiz eder. Fen-dışı bilgilerin başarısı, gözlenen hadisenin mantık kuralları ile uyumluluğu ve akla ne derece hitap ettiğine bağlıdır. Mantıksal tutarlılık ve ikna edici argumanlarla iyi desteklenmiş fen-dışı bilgiler de insan aklı tarafından aynen gözlem ve deneylere dayalı fen bilgileri gibi 'gerçek' olarak algılanmaktadır. Bu yolla elde edilen bilgiler test edilebilmeli ve yanlışlanabilmelidir. Sonuç olarak bilimsel metodu kullanarak doğa ve çevremizi inceleyerek elde edilen bilgi birikimine 'fen bilgisi' veye kısaca 'bilim' diyebiliriz [1].

İnsan algıladığı olaylara kendine göre anlam vermektedir. Fen derslerinin amacı öğrencilere kalıplaşmış bilgileri aktarmak değildir. Onların ilgi ve beklentilerine uygun olarak iyi bir gözlemci olmalarını sağlamak ve keşfe dayalı öğrenmenin yollarını göstermektir. Daha çocukluktan itibaren insan aklı, büyük bir merak ve öğrenme isteği ile etrafındaki olayları ölçüp biçmekte, kendince açıklamalar yapmaktadır. Eğitimcinin ve okulun yapacağı şey bu doğal sürece müdahele etmeyip, öğrenciye öğrenme desteği vermek; öğrenmenin yollarını göstermektir [2].

Fen öğretiminde, öğrencilerin temel fen kavramlarını doğru bir şekilde öğrenmeleri için değişik yöntem ve stratejiler sürekli geliştirilmektedir. Fen bilimleri sürekli gelişim içindedir. Her bir kaç senede içinde üretilen bilgi ikiye katlanmaktadır. On sene geçmeden mevcut bilginin yarısı geçerliliğini yitirmektedir. Bu vesile ile fen bilimleri kadar, fen bilimleri ile ilgili öğrenme metot ve stratejileri sürekli değişim içindedir [3]. Bu vesile ile İçinde yaşadığımız zaman dilimine, haklı olarak bilgi çağı denilmekte ve ülkeler bilgi-tabanlı ekonomiye geçiş için yarış halinde bulunmaktadır. Bilgi-tabanlı ekonominin özelliği, hammaddeye bilgi ve katma değer ilavesine ve beceriye dayanmasıdır. Mesela bir tonluk bir uydunun değeri 100 milyon dolar cıvarındadır. Bir uydunun bünyesinde kullanılan malzemelerin kilosunun sadece üç beş liraya tekabül ettiği dikkate alınırsa, bilgi ve becerinin değeri kolayca görülebilir. Zengin ülkeler en çok doğal kaynağa sahip olanlar değil, en eğitimli ve en yüksek beyin gücüne sahip olanlardır. İnsanlara yüksek katma değerli bu bilgi ve beceriyi kazandıran mekanizma ise başta fen ve tenoloji eğitimidir.

1.1. Çalışmanın amacı

Ülkemizde fen eğitiminin kaynak - kök sorunlarının ortaya çıkarılması problemlerin çözülmesi adına önem arzetmektedir. Bazı resmî göstergeler, fen ve matematik eğitiminde ülkemizde ciddi sorunların bulunduğunu göstermektedir [4]. Bu çalışmada, ülkemiz ilk ve ortaöğretimlerinde müfredatta yer alan fen derslerinin muhteva yönü ile verimliliği ve faydalılığı tartışılmaktadır. Bu çerçevede, ilköğretimlerde fen ve teknoloji; liselerde fizik, kimya, biyoloji ve diğer fen derslerinin 'anlamlı' hale getirilmesi, 'ilgi ve merak çekici' konuma çıkarılması için yapılması gereken reformlar ele alınmaktadır. Diğer taraftan ülkemizdeki fen eğitiminin güncelliği ve Dünya bilimi ile entegre olması durumu da gündeme getirilmektedir. Ders kitaplarındaki kavram kargaşası ve anlam

sapmaları da bu çerçevede ele alınacak konular arasında bulunuyor. Bunlara ilaveten, fen eğitiminin insanımızın inanç ve kültür değerleri ile uyumu ve ayrıca ülkemiz gerçekleri ile ilişkilendirilmesi konusu da bu bağlamda tartışılan konular arasında bulunmaktadır.

Makalenin oluşturulmasına gözlem ve tecrübelerimiz kadar, ilgili sahadaki literatür araştırmaları yol gösterici oldu. Liseler (Fen, Anadolu ve İmam Hatip Lisesi) ile bazı ilköğretimlerde yapılan konu ile ilgili sınırlı anket değerlendirmelerinin sonuçlarından yararlanılmıştır. Çalışmamızda fen eğitiminin şekilsel ve yapısal problemlerinden ziyade muhtevadaki boşluklarına dikkat çekilmiştir. Merkezi sınavlar, sınav-bilgi odaklı öğretim ve yapılanmalarla ilgili olumsuzluklar konumuz dışında kalmaktadır.

1.2. Fen Eğitiminin Tahlili

Basın dünyamızda ünlü bir yazarın bir anekdotu konumuza ışık tuttuğundan buraya alıyoruz: "Lisede felsefe seçmeli ders durumunda olduğu için bu dersi görmedim. Onun yerine astronomi veya mantık dersine girdiğimi hatırlıyorum. Astronomi dersinde göklere açılan kapının önümde aralanacağını zannederken, yıldızlar arasındaki mesafeleri hesaplamakta işe yarayan matematik formülleri, ışık şiddetlerinin ölçülmesi vs. gibi sıkıcı ayrıntılarla karşılaştım. Pırıl pırıl bir yaz akşamı gökyüzünde Venüs'ü nasıl tanıyabileceğimi astronomi dersine değil, zıraatçi bir arkadaşıma borçluyum. Astronomi dersi, meraklı zihnimi kamçılayan ve gözlerimi kamaştıran açılan ışıklı bir kapı olmadı, bana lânet bir ders hüviyetinde göründü ve öyle kaldı.

Fizik de öyleydi meselâ; fizik biliminin çekici güzelliğini yıllar sonra otuzlu yaşlarımın ortasında merak edip okuduğum popüler bilim kitaplarında fark etmiştim. Sir James Jeans'ın, 'Esrarlı Kainat" adıyla dilimize çevrilen eserinde fizikle astronomi'nin, astronomi ile felsefenin, geometriyle matematiğin arasındaki büyülü ilişkiyi görüp hayran olmamak imkânsızdı. Ders şekline girdiğinde dünyanın en sıkıcı, en mânâsız şeyleri şeklinde görünen bu bilimler meğer ne kadar câzip, işe yarayışlı âletlermiş? Çok sonraları, beni ve benim gibi yüzbinlerce öğrenciyi, bu gibi büyüleyici ve merak uyandırıcı bilim disiplinlerinin içine çekmeyi başaramayan öğretmenlerimi hep sitemle eleştirdim. Tarihten nefret ettim, sosyolojiyi hep savsakladım ve hep güç-bela geçer not alabildim, fizik kâbusum, geometri ve matematik korkulu rüyamdı' [5].

Uzun yıllardır, eğitim dünyamızda hep yap-boz, sil baştan uygulamaları hüküm sürmektedir. Çözüm arayışları sürmektedir. Eski Milli Eğitim Bakanlarından Nimet Çubukçu'nun öncülüğünde yapılan '21. Yüzyılda Eğitimin Geleceği' adlı toplantıda bir çok bilim adamı çözüm önerilerini dile getirmişlerdir [6]. Bu toplantıda, bazı bilim adamının değerlendirme ve tesbitleri konumuz açısından ilgi çekicidir Prof. Dr. Yunus Çengel'in konumuzla alakalı tesbitleri dikkat çekicidir (s 22) : 'Eğitim sistemimiz bana göre katı ve gayri insani bir sistem. Öğrenciler ve öğretmenler okula istekli olarak

gitmiyor. Okullar bilim ziyafetinin olduğu yerlerdir. Ziyafetlere seve seve gidilir. Ancak bizde eksiklilikler söz konusu'. Prof. Dr. Ahmet İnam ise bu eksiklikleri şöyle açıklıyor (s 8): 'Pratik çözüm arayışında milli değerlerin ele alınması gerekiyor. Milli olanı keşfetmek, küreselleşme akımı içerisinde kendimizin biricikliğini vurgulamamız gerekiyor. Hangi değerlere göre bu işi yaptığımızı düşünmeli, arka plandaki anlam zenginliğini yitirmemeliyiz. Eğitim bir mana eğitimi olarak ele alınmalı. Yöneticiler bu manayı aktarmalı, eğitim bu manayla ortaya atılmalıdır. Herkes bu manadan uzaklaşmış, yönetici, öğretmen sevinci aşkı yitirmiş, bu manadan uzaklaşmış bir eğitim nasıl olabilir?'

2. BULGULAR-SORUNLAR VE YORUMLAR

2.1. Ders Kitaplarının Kavram Yanlışlıklarından Kurtarılması

Fen bilimleri alanındaki kavramların yanlış öğretildiği üzerine çok sayıda akademik çalışmalar dikkatimizi çekmektedir. Ne varki, üniversiteler ile ilk ve ortaöğretim kurumları arasında dinamik bağlantı ve mekanizmalar bulunmadığından (yada zayıf kaldığından), araştırma sonuçları etkisiz ve yankısız kalmaktadır. Karşılıklı etkileşimi engelleyen unsurların başında Milli Eğitim bakanlığının Talim Terbiye Kurulu olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bu Kurul, derslerle ilgili her türlü dönüşüm ve değişimde söz sahibi bulunuyor ve bir tekel oluşturmuş görünüyor. Bir diğer engel ise, üniversitelerdeki toplumdan kopuk bilimsel yayıncılık anlayışıdır. YÖK sisteminde akademik değerlendirme ve terfilerde sadece bilimsel yayınlar esas alındığından - toplumsal faydaya yönelik çalışmalar bir değer ifade etmediğinden- üniversite bilimsel araştırma ve faaliyetleri toplumdan kopuk bir vaziyet arzetmektedir.

Kendi bilim alanım olması itibarı ile kimya konularda yüzeysel yaklaşımların ve basit modele indirgeyerek -bilimin dışına çıkarak- anlatımların yüzlercesini göstermemiz mümkündür [7]. Örneğin maddenin tanecikli yapısı, atomun yapısı, molekül yapısı, bağ oluşumu (iyonik, kovalent, metal), hibritleşme, moleküller arası etkileşmeler, nötralleşme, asit-baz kavramları, gazlar, maddenin sıvı hali, çözeltiler, radyoaktivite, mol ve organik ve biyokimya konularında bilimsel olmayan yaklaşım ve tanımlar kolayca gösterilebilmektedir.

Konu uzmanları, gerek ders kitaplarında olsun ve gerekse ÖSYM'nin hazırladığı sınav sorularında ve çözümlerinde olsun, bilim dışı şeylere çoklukla rastlanıldığını sürekli dile getirmektedir. Bilimsel ve eğitsel karakterli soru hazırlamak, ancak gerçek uzmanlarınca gerçekleştirilebilecek bir iştir. İlgili bilim dalında derinliğine uzman olmayan –bilimsel düşünceyi bilmeyen- birisinin doğa olaylarını basit ve anlamsız modellere indirgeyecek (bilimsel olmayan tarzda) çözüm ürettiğini biliyoruz.

Fizik profesörü Oktay Hüseyin fizik kitaplarındaki yanlışlıkları ortaya koyan değerli çalışmalar yapmış ve çözüme yönelik ilginç değerlendirmelerde bulunmuştur [8]. Prof. Dr. Oktay Hüseyin'in değerlendirmelerini farklı kılan husus, onun kapsamlı ve bütüncül yaklaşımlarıdır. Oktay Hüseyin, özellikle ÖSYM nin tertiplediği sınav sorularındaki yanlışlıkları örnekleri ile ortaya koymuştur. Dünya fizik bilim adamları içinde önemli bir yeri olan Oktay Hüseyin, bilim ve eğitim konularında eleştirel olduğu kadar çözüme yönelik değerlendirmeleri ile dikkat çekmektedir. Türkiye'deki fizik araştırmalarının seviyesi ve fizik bilim adamlarının durumu ile ilgili açıklamaları dikkat çekmektedir [9].

Oktay Hüseyin, şu ifadeleri ile fizik (esasen fen) eğitimindeki boşluğun nereden kaynaklandığına vurgu yapmaktadır : 'Ortaokullarda ve üniversitelerde doğa olayları, doğa bilimleri temel alınarak anlatılır. Ama fizik eğitiminden var olan kitaplardan görüyoruz ki, pek çok şey doğru şekilde anlatılmıyor. Çünkü anlatmak için anlatanın da fizik bilmesi gerekir ve öğrencilerin ellerinde de yanlışlıklarla dolu kitapların veya ders notlarının olmaması gerekir.

Lise öğrencileri ve öğretmenleri için yazılan kitaplarda gerçekleri yeterince yansıtmayan anlatımlar ve çözümler verilmektedir. İyi eğitimde doğru olmayan bilgileri ezberlettirmezler; bilimin derinlikleri yönünde ipuçları verirler. Ne yazık ki bizim eğitimimiz, her zaman vurguladığımız gibi, bilimsel düşünceyi kısıtlamaya doğru yönelmiştir. Fizik öğreniminde gerekli olan güçlü bilimsel düşünce anlayışı yerine, bazen tam olarak yanlış bilgileri öğrencilere ezberletmekteyiz.'

Hüseyin Oktay'a göre, hem üniversite giriş fizik sınav soruları (1994-2003 yıllar) ve hem de lise (1-3) öğrencileri için yazılan ders kitaplarında yer alan soruların yaklaşık % 50'si doğa bilimleri ve bilimsel düşünce bakış açısı dışındadır. Hazırlanan soruların da yaklaşık % 20'si doğru olarak çözülmemekte veya fiziksel anlam taşımamaktadır.

Son yıllarda üniversite sınavlarının adı YGS ve LYS olarak değişti. Fakat sınavlardaki soru mantığı değişmedi. Makyaj olarak bir değişim söz konusudur.

Hüseyin Oktay, makalesinde üniversite fizik eğitiminin lise seviyesini çok aşamadığını ve ezberci eğitimden fazlaca payını aldığını şu sözleri ile belirtmektedir: 'Üniversitelerimizdeki fizik eğitimi de ezberci sistemden payını almıştır ve ortaöğretimde edinilen fizik düşünce seviyesini fazlaca aşamamaktadır. Yine de orta öğretim ve üniversite öğrencileri arasında çok zeki ve bilimsel düşünceye hevesli olanlarıyla karşılaşılmaktadır. Ama yaklaşık 15-17 yaşından uzaklaştıkça bilimsel fizik düşüncesine olan istek sürekli olarak azalmaktadır. Son 15 yılda lise ve Üniversite fizik eğitimi hep gerilemektedir. Ne yazık ki eğitim, bilim ve yeni teknolojiler üretimi ile uzmancasına ilgilenen ne bir kurumun olduğunu duyduk, ne medyanın bu işlere ciddi bakışını gördük, ne de toplumda bu işlere

saygı.(....) Bizler temel bilimleri eğitimi ve bilimi kavramlarını bile pek iyi bilmiyoruz. Bundan 100-200 yıl önce fizikte bilinen kavramlar bile kitaplarda yanlış anlatılır" [10].

Bu değerlendirmeler, fen eğitimindeki asıl önceliğin ne olduğu konusunda fikir vermektedir: Asıl öncelik, bilimsel doğrulara uygunluk gösteren kavramların öğretilmesi ve bu yönde kavramsal değişimler için stratejilerin oluşturmasıdır. Konu ile ilgili makalede çözümde takip edilmesi gereken metodolojilere dikkat çekilmektedir [1, s 118]: 'Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının teşhis ve de tedavisi için, gelişen eğitim teknolojisi ile kognitif psikolojik araştırmaların ortaya koyduğu modelleme ile öğretim, problem-tabanlı öğretim, bilgisayar simülasyonları, kavram haritalama, analoji kullanımı gibi öğretim yöntemleri bütünleştirilerek yeni öğretim yaklaşımları oluşturulmalı ve bunlar sınıflarda etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Bununla birlikte, sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci arasında var olan çift yönlü iletişim olabildiğince üst düzeye çıkarılarak, öğrencilerin sahip oldukları ya da geliştirecekleri kavramlardan haberdar olunmalıdır. Bunların yanı sıra, öğretimin bir parçası olan ders kitaplarının, öğrencilerin yanlış kavramlar geliştirmelerine engel olacak şekilde hazırlanmasının da, kavramsal boyutta yaşanan sıkıntıların giderilmesi için önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.'

Şüphesiz ki, ders kitaplarının yenilenmesi ve yeniden hazırlanması çözüm yollarını gösteren kurum olarak üniversite birimleri (Eğitim Fakülteleri, vd birimler) ile ilk ve orta öğretim okulları arasında dinamik bağlantı kurulmasını engelleyen sebepler ortaya çıkarılmalı ve ilgili etkileşim mekanizmaları hayata geçirilmelidir.

2.2. Bütüncül Bakış ve Kabuk Yerine Özün-Mananın Sunulması

Ders kitapları hala insanımızın inançları ile alay edercesine doğa olaylarını ve evreni sahipsiz ve gayesiz olarak öğretmeye devam etmektedir. Örneğin Güneş vardır, ama onu oraya yerleştiren birisi yoktur. Güneşin orada olmasının bir amacı da yoktur. Bulutlar hareket eder, yağmur yağar, ama onu kimse göndermez, kendiliğinden ve hedefsiz bir şekilde gelir! Göklerde veya yerde var olan her şey ve cereyan eden her hadise, böyle başıboş ve hedefsizdir. Ders kitaplarında, taşın düşmesini yerçekimi kanununun sağladığı, gemilerin suyun kaldırma kuvveti sayesinde yüzdüğü, bitkilerin büyümesini fotosentezin temin ettiği öğretilir. Sebepler ve tabiat Yaratıcı yerine ikame edilir.

Fen eğitimininin insanımızın inanç değerleri ile çelişen yapı arzetmesi öğrenciyi ikilem içinde bırakmaktadır. Öğrencinin ailesi ile sosyal çevre ve derslerden öğrendikleri fen derslerinden öğrendiklerinden yer yer çatışmaktadır. Bu durum, şizofrenik ve hasta bir kimliğin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Üstelik tabiat olaylarında gözlenen hikmetli ve sanatlı yapılış ile gayeli hareketlerin nazara verilmeyişi öğrencinin derslere karşı ilgisizliğini netice vermektedir.

Varlıklar ve olaylar fayda ve hikmet yönleri ile de öne çıkarılmalı ve hayatla sürekli ilişkilendirilmeli derken kastettiğimiz bir mana şudur: Ele alınan tabiat olaylarında hayatla ve diğer olaylarla ilişkiler nazara verilmeyince o şeyin bütün içindeki yeri kavranamamakta; öğrenci olayı çıplak-salt bilgi olarak öğrenmek ve ezberlemek zorunda kalmaktadır. Örneğin her zaman gözümüze çarpan tabiat gerçeklerinden yola çıkarak konuya örnek verelim: (i) Yardımlaşma - paylaşma, (ii) hayat ve rızık-beslenme, (iii) mükemmele gidiş, (vi) güzelleşme -süsleme (vii) faaliyet, (viii) düzenlilik, (ix) denge ve tasarım, (x) temizlik, (xi) iktisat-israfsızlık, (xii) hikmet ve gaye ..vd. gerçekler, bizi sürekli ilgilendiren asıl tabiat gerçekleridir. Halbuki fen dersleri bu gibi tabiat gerçeklerini göz ardı etmektedir.

Halbuki, bilim gözleme ve deneye dayalı olayları incelerken, tamamen objektif olması, hiçbir ideolojik görüşü savunma gayesinin içine girmemesi gerekir. Gelişen bilim aslında dini hakikatleri daha iyi anlama aracı olabilir. Dini inanışların zenginleşmesi ve bakış açısının genişletilmesinde fen bilimleri en büyük bir imkanı sunmaktadır.

İslam dini bilimsel araştırmalardan ve bulgulardan bir tedirginlik duymamaktadır, bilakis kendine olan güveninden dolayı bunu teşvik etmektedir. Bunun somut delili Allah'ın Kuran'da insanları araştırmaya, düşünmeye ve bilmeye yöneltilmesi ile bir çok ayetlerin varlığıdır. Zira, yaratılış mucizesinin sırlarını bilen bir insan Allah'ın varlığına kesin bir bilgiyle kanaat getirir. Bilginin detaylarına inildikçe (özellikle çıplak gözle algılanamayan mikrokozmik ve makrokozmik alana inildiğinde) bu kanaat daha da güçlenir.

Fen eğitiminin temel bir gayesi, insanı aldığı eğitim sonucunda kendisi için yaratıldığı ve tasarlandığı belli olan tabiatı doğru anlamayı sağlamak olduğunu biliyoruz. Bu noktada dinle bilimin maksatları birleşmektiğini söyleyebiliriz. Fen bilimleri Allah'ı ve inanca ait gerçekleri tanımanın aracı olduğu zaman, o bilim, imana dönüşecek ve kutsal bir nitelik kazanacaktır. İnsan çevresinde cereyan eden olayları; muhteşem düzeni ve harika tasarımları derinliğine farkettikçe hayret duyguları içinde kalacak; öğrenmeye karşı açlığı ve merakı daha da artacaktır. Dahası, doğadaki hassas mekanizmaların ve düzenin ileri düzeyde fark edilmesi; bunlara karşı takdir ve saygı duygularını geliştirecektir. Şüphesiz bu farkındalık, tüm canlı ve cansız varlıkları ile ekolojik dengenin korunması için bize emanet edilmiş olduğu gerçeğinin daha iyi fark edilmesini sağlayacaktır.

Amerika Birleşik Devletlerinde evrimci düşünceye karşı 'Yaratılış modeli' de ders kitaplarında yer almaktadır. Böylece bu ülkede aile ve öğrenci isteklerine duyarlı daha demokratik bir eğitim yapısı oluşturulmuştur. Ülkemizde bu kadarı bile yoktur. Varlığın tesadüfen yada sebepler yoluyla ortaya çıktığını savunan evrimci anlayışa karşı, yaratılışçı anlayış ve akıllı tasarım

modellerinde [11] insanı ve varlıkları Allah'ın (Tanrı) yarattığı ve bütün yaratılış süreçlerinde tesadüfün değil kast ve iradenin hakim olduğu, hikmetli-gayeli bir yaratılışın söz konusu olduğu fikri işlenir. Bu modellerin Amerika eğitim müfredatlarında da yer alması, büyük bir mücadele ve çaba sonunda mümkün olmuştur. Bu süreçte, Amerika bilim adamları ikiye ayrılmış; yaratılış modeline karşı çıkan kesimin, evrimci anlayışı, materyalizm ve ateizm adına ideoloji olarak savundukları dikkat çekmiştir.

Bilim ve dinin tanımlarında ortak olmayan noktalar olabilir. Evrim teorisinde olduğu gibi, bilimin tanım ve kıstaslarını taşımayan ideolojik ve siyasî yaklaşımlar, ya da bir takım ön kabuller, bilim olarak takdim ediliyorsa, bu tezat dinin kendisinde değil, bilimin inançsızlığa alet edilmesinden, ve bilimi materyalizmin malı olarak görme anlayışından kaynaklanmaktadır. Gerçek din ile doğru bilimlerin birbirine karşı çalışan muhalifler değil, birlikte çalışan müttefikler olması beklenir. Eğer din ile bilim arasında bir çelişki var gibi görülüyorsa, bilimsel gerçeğin hakikaten gerçek olup-olmadığı teyid edilmeli ve görünürdeki çelişki giderilmelidir.

2.3 Bilim Dünyası ile Dinamik Bağlantı ve Kendini Yenileme

Yaşadığımız çağda bilim ve teknolojinin sürekli gelişip, değişmesi ülkelerin bu değişime ayak uydurabilmeleri için eğitim programlarını sürekli olarak yenilemelerini zorunlu kılmıştır. Nitekim, Milli Eğitim Bakanlığı dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmek amacıyla hazırlamış olduğu fen derslerinde sürekli değişikliklere gitmektedirler [12]. Ancak bu değişikliklerin bütüncül bir nazarla yapılmadığı ve hedefini bulmadığı sürekli yap-boz yeni baştan uygulamalarından anlaşılmaktadır.

19. Yüzyıldaki bilim adamlarının dayanağı ve mekanik felsefenin temelini teşkil eden sebep-sonuç ilişkisi (illiyet prensibi) 20. Yüzyılın başından itibaren sarsıntı geçirmeye başladı. Bu değişimi dile getirenlerden birisi de İngiltere'nin meşhur astronomi bilim uzmanı ve matematikcisi Sir James Jeans'tir. James Jeans, 1932'de neşrettiği 'Esrarlı kâinat' (Mysteriqus Universe) adlı 80 sene önce neşredilen kitabında bu değişimi şöyle anlatır: 'Bugün bilim adamlarının büyük bir çoğunluğu hattâ fizikçilerin hemen hepsi, hareketlerin mekanik olmayan bir yapıya dönüştüğünde ittifak halinedirler. Kâinat bize artık büyük bir makine gibi değil, belki bir ruh gibi görünmeğe başladı. Şimdiden sonra zekâya, maddenin derinliğine kazara girivermiş bir sığıntı nazariyle bakamayız.' [13].

Bilimdeki dönüşümü bu dönüşümleri dile getiren bilim adamlarından birisi de ünlü astrofizikçilerden Prof. Paul Davies'tir. Yeni Fizik ve Tanrı Kitabının yazarı Paul Davies kitabında yeni buluşların getirdiği değişim rüzgarını şu şekilde anlatır: 'Fizikî âlemin temelini teşkil eden katı birimler, bir bir eridi, hepsinin yerini metafizik bir okyanusun var-yok arası dalgalanmaları aldı. Yeni fiziğin bu fizikötesi yönelişi, çoğu insanın zihninde felsefî ve dinî dönüşümler başlattı; hepsi bu

keşifleri, hâlihazır modern teknoloji toplumunun temeli olan materyalist ve katı dünyadan bir silkinme olarak gördüler' [14] .

Bu gelişmelerle Kuantum fiziği, çağdaş bilimin en önemli gelişmelerinden birisi olarak kabul edildi. Kâinatın, kuantumdan önce 'başlangıç şartları bilindiğinde' bütün geleceği hesap edilebilen bir makine gibi çalıştığı kabul ediliyordu. Parçacıkların aynı anda birkaç şekilde ve yerde bulunduğu, ışık hızından daha yüksek hızlarla haberleştikleri yeni bir dünya keşfedildi. Kuantum fizikçileri, kuantum olarak ifade edilen gerçekliklerin kavranması için daha yüksek bir zekâ seviyesi ve anlayışının gerektiğini söylerler. Bristol Üniversitesi fizik bölümünden Robert Gilmore'un, 'Alis Kuantum Diyarında' adlı eserinin önsözünde şu sözleri yer alır: 'Yirminci yüzyılın ilk yarısında evren anlayışımız tümüyle alt üst oldu. Eski klâsik fizik kuramlarının yerini, dünyaya bakış açımızı değiştiren kuantum mekaniği aldı. Kuantum mekaniği, yalnız eski Newton'cu mekaniğin ortaya attığı düşünceleri değil, sağduyumuzla da pek çok açıdan uyuşmazlık içindedir. Yine de bu kuramların en şaşırtıcı yanı, fizikî sistemlerin gözlenen davranışını önceden haber vermedeki olağanüstü başarısıdır. Kuantum mekaniğinin bize saçma geldiği ânlar olabilir. Fakat tabiatta izlenen yol budur. Biz de buna uymak zorundayız.' [15].

19. yüzyılda bilimin felsefi ve dini sorularına cevap vermediği ve onlarla ilgilenmediği şeklinde bir anlayış hakim olmuştu. Halbuki, Fen bilimlerinin inançla ve hayatla ilgili sorularına çözüm ürettiği ve onlara cevap verdiği ölçüde anlam kazanmaktadır. Atom teorisinin önemli mimarlarından Erwin Schrödinger bu konuda şunları söyler: 'Bilimin insanlığa en büyük katkılarından birisi, hepimizi doğrudan alâkadar eden; 'kimiz, nereden geliyoruz ve nereye gideceğiz?' sorularının cevabını bulmak veya zihinleri bu konularda rahatlatmak olacaktır' [16].

Sadece İbrahimî dinlerde değil, metafizik dünyalar, ruhun varlığı ve sonsuzluk konuları uzak doğu dinleri ve mistizminin esasını teşkil eder. Teorik yüksek enerji fiziği dalında araştırmaları bulunan, Paris, Kaliforniya ve Stanford Üniversitelerinde dersler vermiş bir bilim adamı Prof. Fritsof Capra yaptığı bilimsel çalışmalarda, modern fizikle doğu mistisizmi arasındaki paralellikleri ve benzerlikleri anlatmak için bir kitap kaleme almıştır. Yirminci yüzyılın iki önemli fiziksel keşfi olan Kuantum Kuramı ile İzafiyet Kuramının insanları doğu mistisizminin evren anlayışına zorlamakta olduğu düşüncesinden yola çıkan Capra, modern fiziksel kavramlar ile Uzak Doğu felsefeleri ve dinî geleneklerinin temel fikirleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Fritjof Capra, Fiziğin Taosu adlı kitabında, çağdaş (modern) fizikle doğu bilgeliği arasındaki ilişkileri ele alıyor ve diyor ki: 'Kendisini çok yüksek derecede karmaşık bir matematiksel dille ifade eden bir bilim dalı olan fizikle, temelinde meditasyon ve bilgelik gibi içsel kavrayışların bulunduğu ve bunların kelimelerle anlatılamayacağını savunan felsefi görüş arasında çok sıkı bir bağ vardır. Bu

derin bağ Holografik Evren anlayışıyla ve Kuantum Fiziğiyle günümüzde çok kolay anlaşılır bir hale geldi' [17].

Sonuç olarak, 20. yüzyılda bilimindeki üst üste gelen gelişmeler, din - bilim yakınlaşmasını sağlamıştır. Ne varki bu gelişmelerin ülkemizde fen ders kitaplarına yansıtıldığını söyleyemiyoruz. Ülkemizde fen bilimlerine hala 19. yüzyıldan kalma katı determinist ilkeler hakimdir. Her şeyi katı sebep-sonuç münasebeti ile anlatan Hume'cu seküler bilim anlayışının ülke biliminde hakim karakter olduğunu söyleyebiliriz. Hume'ci anlayış, olaylarda katı bir sebep-netice münasebeti bulunduğunu iddia eder. Maddî sebeplerin belirli şartlar altında, sürekli belirli neticeler doğurduğunu ileri sürer. Bilimi, maddî sebeplere indirger [18].

20. yüzyılın ilk yarısında kuantum fizikçileri, gerçeğin hiç de algıladığımız gibi olmadığını görmüş, atom altı âlemde 'belirsizliğin' belirleyici olduğunu keşfetmişlerdi. Görünen düzenin arkasında görünmeyen ve 'önceden tahmin edemeyeceğimiz-bilemeyeceğimiz' temellerin yer aldığı anlaşılmıştı. Seküler bilimin 'deterministik', 'indirgeyici', 'pozitivist', 'tabiatperest', "sebepleri yaratıcı konumunda tutan bilim anlayışının gerçekçi olmadığı ve bilimsel bir temeli olmadığı ortaya çıkmıştı.

Diğer taraftan, öncülüğünü İngiliz bilim adamı Roy Bhaskar'ın yaptığı yeni güçlü bir fikir akımı, seküler bilim anlayışının temelinin bilimsel olmadığını anlatmaya çalışmaktadır. Eleştirel gerçeklik, fizikötesi gerçeklik veya gerçeklik ötesi adları ile bilinen bu fikir akımı, modern bilimin gerçeğin çok dar bir yanını gördüğünü ifade eder. Bhaskar gerçekliği üç kategoride ele alır: Hakikat, olgu ve gözlem. Kâinattaki her şeyin dayandığı bir ilim ve kudret hakikati vardır. Yani, gerçeğin arkasında ona şekil veren bir ilmî kalıp ve güç vardır. Olgu kudretin gerçeğe şekil verme halkasıdır. Olguların gözlemlerimizle alâkası yoktur. Nitekim farkına varamadığımız birçok olgu vardır. Ancak, biz bilmesek de, onlar gerçektir. Üçüncü en dar kategori ise, gözlemlerimizden oluşan deneye dayalı bilgidir. Bhaskar, Hume'cu bilim anlayışının gerçekliğin üçüncü kategorisinde kaldığını ve ötesini göremediğini söyler. Bhaskar bu konuda şunları söyler: 'Bu dar dairedeki gözlemlerimizin perde arkasındaki derin mekanizmaları anlamakla ancak hakikat anlaşılabilir hale gelir. Yoksa, gördüğümüz düzenliliklere 'evrensel kanunlar' diyerek, gerçeğin aslında bu kanunlardan geldiğini söylemek büyük hatadır'. Bhaskar'a göre, modern bilim, kâinattaki kanunları gerçeklikle karıştırıyor. Düzenlilik gösteren kanunlar, algıladığımız olguları açıklayan gerçeklik olamaz. Belirli sebeplerin sürekli belirli neticelerle birlikte gözükmesi, söz konusu sebeplerin o neticeleri yaptığı mânâsına gelmez. Çünkü sebepleri incelediğimizde, neticeleri yapabilecek bir öze sahip olmadığını anlıyoruz. Sebep-netice münasebeti, bizim zihnî kurgumuzun ürünüdür. Gördüğümüz sebepler neticeleri yapamaz [19].

Nevada Üniversitesi profesörlerinden Prof. Dr. Yunus Çengel, termodinamik ve enerji konularında yazdığı ders kitapları ile tanınmaktadır. Yunus Çengel geliştirdiği "Elmas teorisi yaklaşımı" ile varlığın esasen mana tabakalarından ibaret olduğunu anlatmaya çalışmaktadır [20]. Varlığa nitelik kazandıran ne varsa onların hiçbirinin atomda olmadığını madde ve atomların onlara sadece ayna ve yansıtma görevi yaptığını anlatmaktadır. Bu yaklaşıma göre koku, tat, ses, sıcaklık, kuvvetler, hayat, elektrik, manyetiklik, çekim gücü, ışık, renk, şifa, vd. varlığa özellik ve işlevsellik kazandıran değerlerin kaynağını maddede aramak temel bir yanılgıdan ibarettir. Madde-atom bunları sadece yansıtmakta, özünde ve yapısında bu özellikleri taşımamaktadır. Bu özellikler atomun içinde ve kendisinde olmadığı gibi, atomun bir parçası da değildir. Parçada olmayan bütününde de olmayacaktır.

Hatta atomu oluşturan tanecikler bile madde değildir. Madde taneciklerinin neden ibaret olduğu henüz anlaşılmış değildir. CERN'de devam eden yüzyılın deneyinde en temel soru maddenin ne olduğu ve neye benzediğidir. Atomlara ve oradan proton ve elektronlara indiğimizde maddi parçacık bulma çabamız sonuçsuz kalacaktır. Maddenin temelinde atomun parçacık boyutuna indiğimizde onların bile madde ile alakası olmayan dalga türü değişken yapılarla karşılaşırız. Atom içinde temel kuvvetler (elektromanyetik, çekim ve nükleer kuvvetler) de birbirine dönüşmekte ve birbirinin yerini almaktadır. Dışa yansıyan şeylere bir isim vermek yahut da olayı formüle etmek onu gerçekte bilmek ve anla(t)mak değildir.

3. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çağımız bilişim ve iletişim çağıdır. Araştırmalar sonucu varlıklar ve olaylar hakkındaki bilgimiz her geçen gün artmaktadır. Bilgi canlıdır. Sürekli yenilenmektedir. Evren bir ilim sofrası halinde okunmayı ve anlaşılmayı bekleyen hikmet dolu gizemli bir kitabı andırmaktadır. İnsan bayatlamış yemeğe iştah duymadığı gibi, güncel bilimden ve hayattan kopuk mevcut fen eğitimine karşı da şevksiz ve heyecansız kalmaktadır. Fen eğitiminin güncellenerek, öncelikle 19. yüzyılın materyalist ve dogmatik paradigmalardan kurtarılması gerekir. Sonra da kendi metafizik dünyamızın değerleri ve inanç - kültür kodları ile yoğrulmasına sıra gelecektir.

3.1. Yeni Eğitim Rüzgarlarına Göre Yeniden Yapılanma

20. Yüzyıldaki bilimlerdeki yeni gelişmeler eğitim bilimlerini de etkiledi. Kuantumla gelen değişim ve gelişmelerin iyi değerlendirilip eğitim dünyamıza yansıtılması sadece eğitimin muhtevasını değil, öğrenme anlayış ve metotlarında da büyük değişim yapacaktır. Ülkemizde dersler, sadece muhtevaları ile değil, aynı zamanda eğitim yöntem ve usülleri ile de hala 19. yüzyıldan kalma determinist ve positivist -tek doğrulu- bilgi yüklemeye dayalı (sınav odaklı ezberci sistem) sistemle verilmektedir.

Gelişmeler ve bulgular, insan beyninin işletim sisteminin kuantum yasalarına uyduğunu göstermektedir. Buna göre, bilim adamları insan beyninin işleyiş mekanizmasını kuantum fiziği yasaları çerçevesinde yeniden ele almaktadırlar. Hayatımızı yöneten ve yönlendiren beyinsel aktiviteler ya da kısaca düşüncelerin çözümlenmesi ya da yönetilmesi konusu, kuantum yasaları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu aşamada en önemli bir iş, mikro evren dediğimiz atom dünyasında hükmeden kuantum fiziksel yasaların insan düşüncesine uyarlanmasıdır [21]

Klasik fizik anlayışının Newton paradigmasının hakim olduğu sosyal bilimlerde çalışan çoğu araştırmacı genellikle tek bir paradigma ya da nedensellik çizgisi ile yetinilebileceğini düşünür. Ülkemiz eğitiminin sisteminde hala bu klasik paradigmanın hakim olduğunu görmek zor değildir. Örneğin okullarımızda cevapları belli sorular ezberletilmekte, sınavlar eğitimin yerini almış görünmektedir. Kuantumcu anlayışla gelen eğitimdeki değişim rüzgârlarını hatırlayalım: Farklı düşünceler desteklenmelidir. Her olay ancak gerçekleştiği ortamda ve o ortamın şartlarına göre değerlendirilmelidir. Bir olayın gerçekleşmesinde çok sayıda faktörün rol aldığı unutulmamalıdır. Bunları, kesinlik içerisinde değerlendirmemiz ve önceden kestirebilmemiz güçtür. Çoğu bilgiler (doğrular) , onları çevreleyen şartlara bağlı olduklarından, o şartların varlığından sürekli kuşku duyulmalıdır. Bilmek, sadece bazı sınavlardan geçmek kafaya ne işe yaradığı ve nerede kullanılacağı öğretilmeyen bilgileri yığmak anlamında bir bilmek değildir. Bilmek, bildiklerimizin temellerini, dayanaklarını gösterebilmek demektir.

Madde parçacıkları ve fotonlar gibi bilgiler de birbiri ile içe ilişki içinde bulunmaktadır. Bu yüzden öğrenilmesi istenenler, 'niçinleri' ve 'başka bilgilerle bağlantıları' bilinerek öğrenilmelidir. Kuantum eğitim paradigmaları öğrencide ayrıca şu anlayışın hâkim olmasını ister: Şu anda sahip olduğum doğrular, bakış açım ve bilgilerimle sınırlıdır. Bunları güncelleştirmek ve zenginleştirmek için gayret göstermeliyim. Bilgi dağarcığımı genişletebilmek için devamlı öğrenmeye ve kendimi yenilemeye ihtiyacım var. Bu anlayış ve terbiye öğrencilere verildiğinde, öğrenci bildikleri ile yetinmeyecek, her zaman kendini geliştirme şansı bulacaktır.

Bu tarz eğitim sonucunda öğrencide çok doğrululuk, zıtlıkların aynı anda var olabilmesi gibi ilkelere dayalı bir düşünme biçimi hâkim olması ile gelişime açık esnek bir zihin yapısı teşekkül edecektir. İnsan hakları, demokrasi ve toplum kesimleri arasındaki uzlaşma ve akılcılık gibi değerlerin zemin tutması da ancak böyle bir eğitim anlayış ve ortamında neşvü nema bulabilir.

Kuantum paradigması özne merkezlidir. Öğrenci, bilgiyle yüklenen nesne konumundan kurtarılıp, bilgiyi üreten ve kullanan özne konumuna çıkarılmalıdır. Ferdin öğrendiklerini yorumlaması ve oluşturmasına diğer bir deyişle yapılandırmasına ortam ve imkân sağlanmalıdır. Bilgiler, daima eksik olacaktır. Bu nedenle öğrencilere eleştirel düşünme becerileri, öğrendiklerini

bilimsel çerçevede sorgulama becerileri kazandırılmalı ve onları araştırmaya, incelemeye yönlendirecek ortamlar düzenlenmelidir.

Kuantum öğrenme, kuantum fiziğinin bulgu ve varsayımlarından yola çıkarak ferdin bir bütün olarak kendine gelmesini ve kendisi olmasını hedeflemektedir. Kuantum teorisi, fıtratta var olan bilim ve öğrenme gerçeklerini gün yüzüne çıkarıyor. Kuantum düşünme ve öğrenme yöntemi ile materyalist ve kaba anlayış yerine manevi temelli, bütüncül, esnek-geniş bir anlayış hâkim olmaktadır [22].

3.2. Eğitime Kimlik Kazandırma ve Yön Verilme İhtiyacı

Fen bilimlerindeki temel problemleri bir kez daha tekrarlarsak, fiziksel, biyolojik ve kimyasal olaylar ve konular günlük hayattan kopuk bir şekilde, sevimsiz-cansız mekanik bilgiler halinde sunulmaktadır. Geçen yüzyıl içerisinde gelişen kuantum ve izafiyet gibi pozitif bilimlerdeki keşiflerle ortaya çıkarılan bütüncül ve manevi bakış açıları ve öğrenme paradigmaları ders kitaplarına yansıtılamamıştır. Hala 19. yüzyılın mekanik anlayış -katı materyalist düşünce- ve tek doğrululuğa dayalı ezberci eğitim yöntemleri hakim durumdadır.

Eğitim sistemimiz, kendi köklerimizden ve değerlerimizden laiklik gerekçe gösterilerek uzak tutulmaktadır. Halbuki laiklikte örnek gösterilen Batı, Yahudi-Hıristiyan ve Grek-Roma temelleri üzerine kuruludur. Batı uygarlığına mensup toplumların istisnasız hepsinin eğitim sistemleri bu iki eksende gelişmiştir. Örneğin Amerikan eğitim sistemi Yahudi-Hıristiyan ve Grek-Roma uygarlık fikri ve tecrübeleri üzerine atılmıştır. Neil Postman, Building a Bridge to the Eighteenth Century (2000) adlı kitabında Amerika'daki eğitimin, Amerika'nın kuruluş safhalarında, neredeyse bütünüyle dinle irtibatlandırılarak inşa edildiğine (s. 158) ve Amerikan eğitim sisteminin Yahudi-Hıristiyan ve Grek-Roma uygarlığının temelleri üzerine bina edildiğine dikkat çeker. Yine aynı kitaptan Fransa'daki ortaöğretim kurumlarının üçte biri Katolik okulları olduğunu öğreniyoruz (s. 159)

Eğitimin kendi kök değerlerimizden uzak tutulması, kendisini özgür hisseden ve kişilikli fertlerin yetişmesini engellemektedir. Eğitim, kendi ayakları üstünde durabilen ve kendi varlığına ve düşüncelerine sahip çıkabilen nesiller yetiştirmelidir. Bunu, ithal olmayan -kendi geliştireceğimiz düşünce sanat ve hayat tasavvuru ekseninde yürüyen- bir medeniyet ruhuna sahip eğitim yapısı sağlayabilir. Kendilerine güven duyguları gelişmeyen ve kendilerine sahip çıkmayan toplumlar, çağın teknoloji ve bilgisine sahip olsalar ve dünyanın göstergelerinde en güçlü ülke görünseler bile, dünyaya bilimde, sanatta ve düşüncede özgün şeyler vermeleri mümkün değildir. Toplum fertleri, kendilerini değerli hissetmeyecekler ve büyük düşünemeyecekler ve gelişme için bir ideale sahip olmayacaklardır.

Ders kitapları, çocuklarımıza sürekli her şeyin Batıda-Avrupa'da üretildiği tezini işlemektedir. Kendi medeniyetimize ait buluş ve gelişmeler göz ardı edilerek, kendi değerlerimizi küçümser bir tavır sergilenmektedir. Bu durum ders kitaplarının tamamen ithal -kopyalama yoluyla hazırlandığı kanaatını uyandırmaktadır. Örneğin 800 kadar eserin (buluş) sergilendiği Gülhane Parkı içerisinde Has Ahırları binalarında kurulan İslam bilim ve teknoloji tarihi müzesi ve '1001 icat Dünyamızda İslam Mirası (Editör T S Al-Hasssani)' kitabı esasen geçmişimizdeki bilimsel zenginliği gözler önüne sergilemektedir. Batının bilim ve medeniyetine esasen Türk İslam düşünce ve bilimi kaynaklık etmiştir [23]. Halbuki bu gerçekler fen ders kitaplarında dikkatlerden kaçırılmaktadır.

Fen ve teknoloji dersleri, ülke gerçekleri ile sürekli ilişkilendirilerek anlatıldığı-verildiği takdirde, öğrenci ülke için bir katma değer üreten konuma çıkarılabilir ve ülkenin gelişimi için bir ideale sahip kılınabilir. Derslerin ülkenin kültürel, iktisadi ve teknoloji-sanat açısından olduğu kadar, inanç ve kültürel değerlerinin yükselmesine hizmet eden boyutu olmalıdır. Bu vesile ile fen eğitimi, yeniden ele alınarak, Dışarıdan alınan bilgiler mutlaka kendi değerlerimizle ve gerçeklerimizle yoğrulmalı; doğruda kopyalama ve ithal anlayışına son vermelidir. Yeni yapılanmada ders kitapları, yükselen modern dünya değerlerini dikkate aldığı kadar, kendi ülkemiz ve insanımızın değerlerini de dikkate alan, onu tanıtan ve yücelten bir anlayışla hazırlanmalıdır.

3.3. Fen Eğitiminin Yeniden Yapılanmasında Anlamlı Paradigmalar ve Reformun Esasları

Bir yazıya baktığımızda dikkatimizi harflere ve kağıda değil, harflerin birleşmesinden ortaya çıkan manalara yöneltiriz. Fen eğitimi bu şekliyle manayı aksettiremeyen, ama kabukta kalan, bir yapı arzetmektedir. Eğitimin öze ulaştıran konuma çıkarılması için yapılması gerekenler nelerdir? Alınan eğitim, öğrencinin bilimsel düşüncesinin gelişimi-oluşumu kadar, manevi dünyasının da zenginleşmesine ve ideal sahibi olmasına destek vermelidir. Bunun için fen eğitimi sahasında yapılması gereken reformların temellerini ve temel paradigmalarını şu şekilde özetleyebiliriz:

(a) Varlıkların ve olayların kendilerinin ne olduğundan ziyade, fayda ve hikmet yönleri öne çıkarılmalı ve hayatla ilişkilendirilmesine dikkat edilmelidir. (b) Fen dersleri aynı zamanda bir Türkçe dersi gibi ve sanat -tasarım dersi gibi ele alınmalıdır. Eğitimi boyunca öğrencinin evreni-tabiatı inceleme-okuma yeteneğine kavuşturulması; bir 'sanat okuru' haline getirilmesi esas olmalıdır. (c) Tabiat olaylarında, varlıklarda gözlenen tasarım, sanat, uyum-ahenk nazara verilmelidir. d) Bilgi parçalar halinde verilmemeli, parçalar arasındaki ilgi ve bağlantılara sürekli dikkat çekilmelidir. Olayın, resmin bütünü içindeki yeri ve işlevi anlatılmalıdır. (e) Verilen ödevler, hayatla-uygulama ile ilişkilendirilerek verilmelidir. Sınavlar için tertiplenen sorular mutlaka anlamlı ve gerçek olaylardan seçilmelidir. (f) Derslerin, dersliklerin duvarları arasından çıkarılarak uygulama alanları ile birleştirilmesi sağlanmalıdır. Fen derslerinin sadece dersliklerde

değil, mümkün olduğunca laboratuvar gibi uygulama-deneme imkanlarının olduğu yerlerde işlenmeli ve gösteri-animasyon imkanlarından yararlanılmalıdır. Öğretmenlerimiz, bu süreçte bilgi sağlayan olmaktan çok, öğrenmeyi yöneten-kolaylaştıran konumda kalmalıdır. (g) Astronomi, uzay, kuantum ve nanoteknoloji-biyoteknoloji gibi modern bilim konularına ders kitaplarında daha çok yer verilmelidir. Liselerde astronomi-uzay ve uzay teknolojileri konusu ayrı bir ders olarak müfredatta yer almalıdır. (h) Kutsal değerlere ilişkin algıların sosyal dinamizmin temeli olduğu dikkate alınarak, kültürel ve dini değerlerin harekete geçiriciliği eğitimde esas haline getirilmelidir. Bilimin evrensel olduğu ama sonuçlarının milli olduğu gerçeğinden hareketle fen dersleri ülke gerçekleri ile sürekli irtibatlandırılmalıdır.

Derslerin misyona ve muhtevaya kavuşması halinde ortaya çıkacak verimli ve faydalı durumu şu şekilde özetleyebiliriz:(a) Derslerin müfredata niçin konulduğu belirgin ve anlamlı hale gelecektir. (b) Alınan derslerin diğer derslerle ilişkisi ve hangi boşlukları doldurduğu açıklığa kavuşacaktır. (c) Öğrenci tamamladığı ders ve konuların hangi yeni bilgi ve becerileri kazandırdığını bilecektir. (d) Derslerin, öğrencinin kritik ve bilimsel düşünmesine, üretkenliğine hangi etkileri yaptığı bilinecektir. (e) Dersler, öğrencinin iletişim, takım çalışması, etik davranış, ferdî gelişim vs becerilerine katkı yapar düzeye çıkacaktır. (f) Sınav sistemi, derslerin bu hedeflere ne miktarda ulaştığını ölçebilen özelliğe sahip olacaktır.

DİPNOT VE KAYNAKLAR

Yağbasan, R., Gülçiçek, Ç. (2003), Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karekteristiklerinin tanımlanması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 13,* 104.

Soylu, H. İbiş, M. (1999). *Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Eğitimi. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu.*

Wright, E. L., Perna, J. A. (1992). Reaching for Excellence: A Template for Biology Instruction. *Science & Children. 30 (2),* 35

Bu göstergelerden birisi de PISA sonuçlarıdır. PISA değerlendirmelerinde Türkiye genelde son sıralarda yer almaktadır. PISA (Programme for International Student Assessment), OECD'nin (Organization for Economic Co – operation and Development) yürütmekte olduğu, uluslararası öğrenci değerlendirme projesidir. PISA projesi, zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubu öğrencilerin öğretim programlarında ele alınan konuları (matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri) ne dereceye kadar öğrendiklerini değil, günümüz bilgi toplumunda karşılaşabilecekleri durumlar karşısında sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Web: *www.pisa. oecd.org.*

Alkan, A. T. (Ocak, 2010), Felsefe dersinin maksadı 'titrek ateist' yetiştirmek midir?,*Aksiyon dergisi, 789*. (web: http://www.aksiyon.com.tr/aksiyon/yazar-25911-felsefe-dersinin-maksadi-titrek-ateist-yetistirmek-midir.html).

Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Başkanlığı (2011) . *21. Yüzyılda Eğitimin Geleceği*, Ankara (21. Yüzyılda Eğitimin Geleceği konulu toplantı, Başkent Öğretmenevi, 27 Mayıs 2009, Ankara). web: http://projeler.meb.gov.tr/pkmtr/document/e_kitap/21yuzyil.pdf.

Kimya konularında kimi kavram yanılgılarının ele alındığı örnekler şu web adreslerinde yer almaktadır: (a)http://infobank.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/netscape/b_kitabi/PDF/Kimya/Bildiri/t159d.pdf.(b) http://w3.balikesir.edu.tr/~ruhan/html/yazilar/konya_3.pdf

Bir ödül töreninde Prof. Dr. Oktay Hüseyin'in kendi ağzından özgeçmişi: web:http://www.egitisim.gen.tr/Guseinovkimdir.html

Hüseyin (Guseinov), O., Kor, V. (Ocak 2009), Yanlış Öğretilen Fizik: Bir Örnek' *Eğitişim Dergisi. 21*. (b) Bir çok yanlış fizik soruları şu web adresinde irdelenmektedir: http://www.fizikportali.com/2008/08/bazi-elektrostatik-sorulari-hakkinda-dusunceler/

Hüseyin (Guseinov), O., Ertürk, M., (Mayıs 2007). Temel Bilimlere Bakış Açısı, *Eğitişim Dergisi* , *15*. (web: http://www.egitisim.gen.tr/site/arsiv/49/241-temel-bilimlere-bakis-acisi.html).

Akıllı tasarım, evrenin ve içerisindeki canlıların doğal seçilimgibi tesadüf yoluyla, yada kendi kendine oluşamayacağını, bu nedenle zeki ve bilinçli bir Yaratıcı tarafından tasarlandığını anlatır. Doğal seçilim, mutasyon ve diğer evrimsel mekanizmaların kendilerinin de aslında temel tasarımı şekillendiren süreç mekanizmasındaki parçalar olduğunu anlatır. Akıllı Tasarım argümanı, tüm canlı organizmaların aşağı yukarı günümüzdeki halleri ile bir 'akıllı tasarımcı' tarafından tasarlandığını görüşünü benimser . Tasarım kuramının temelleri ilk olarak 1802 yılında İngiliz Anglikan din adamı William Paley tarafından ortaya atılmıştır. Paley, 'yerde bir cep saati bulursanız, daha önce hiç böyle bir şey görmemiş olsanız bile onun zeki bir varlık tarafından yapıldığını hemen anlardınız' diyordu [Bill Bryson (2004)]. *Hemen Herşeyin Kısa Tarihi (çev. H. Balkara)*, Boyner yayınları]. Paley, aynı şeyin doğa için de geçerli olduğunu düşünüyordu. Ona göre doğanın karmaşıklığı tasarımının kanıtıydı. Akıllı tasarım kuramı, 1990'larda Darwinci biyolojik evrim teorisinin bir reddi olarak başlıca ABD'de ortaya çıktı. Biyokimyacı Michael Behe'nin Darwin'in Kara Kutusu kitabı bu kuramın ilk büyük çıkışı olmuştur. ['Intelligent design': (a) *Oxford Dictionary of English 2e*,Oxford University Press, 2003. (b) *Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica Online*. Encyclopædia Britannica Inc.]

Kaptan, F., Kuşakcı, F. (2002). Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 197-202, ODTÜ : Ankara.

Jeans, J. (1947). *Esrarlı Kainat,* (Çev. S. M. Uzdilek), Ankara, MEB yayınevi.

Davies, P. (1994). *Tanrı ve Yeni Fizik*, (Çev. M. Temelli), İstanbul, İm Yayın Tasarım.

Gilmore, R. (2009). *Alice Kuantum Diyarında Bir Kuantum Fiziği Alegorisi* (çev. Filiz Kaynak), İstanbul, Güncel Yayıncılık

Schrödinger, E. (1999). *Yaşam Nedir?* (çev. C. Kapkın). İstanbul, Evrim yayınları.

Capra, F. (1991). Fiziğin Taosu (çev. K. H. Ökten). İstanbul, Arıtan Yayınevi

Hossein, N. S. (2007), *Man and Nature: The Spiritual Crisis in Modern Man*, Kazi Publications.

Collier, A., (1994), *Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*, London: Verso.

Çengel, Y. (Aralık 2005) . Aksiyon Dergisi, *Madde, mânâ ve elmas teorisi*, *574* (web: http://www.aksiyon.com.tr/detaylar.do?load=detay&link=13227)

DePorter, B. (1992). Quantum Learning. Dell Publishing.

Çakmak, O. (6-8 March 2009). A New Approach in Education: Quantum Learning, Philosophical dimension of educational Problems in the globalization Process, *International Congress on Philosophy of Education bildiriler kitabı,* 143-150, Ankara, EğitimBirSen (web: http://www.egitimbirsen.org.tr/dokuman/bildiriler.pdf)

Müze, TÜBİTAK, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türkiye Bilimler Akademisi(TÜBA), Frankfurt Goethe Üniversitesi Arap İslam Bilimleri Tarihi Enstitüsü ve İstanbul Büyükşehir Belediyesi arasında imzalanan protokol çerçevesinde kuruldu. Aslı Frankfurt"ta bulunan bu müzeyi gezince sanılanın aksine çoğu bilimsel buluşlarda Türk-islam imzasının bulunduğunu farkedilmektedir . (b) Foundation for Science (Ed. T S Al-Hasssani) (2010). *1001 icat Dünyamızda İslam Mirası* (çev. S. Tahir).

BÖLÜM 6

MATEMATİK EĞİTİMİ
MATHEMATICS EDUCATION

TÜRK VE SİNGAPUR DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

COMPARATİVE ANALYSIS BETWEEN TURKISH AND SINGAPOREAN MATHEMATİCS TEXTBOOKS

Erdoğan Mehmet ÖZKAN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Matematik Bölümü, İSTANBUL

mozkan@yildiz.edu.tr

ÖZET

Matematik ve fen bilgisi alanında yapılan uluslararası araştırmalarda (örn. TİMSS, 1995, 1999 ve 2003) hep ilk sırada yer alan ülke Singapur'dur. Türkiye'de Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Tekrar (TİMSS-R,1999) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi (PİSA, 2003) gibi uluslararası çalışmalara katılmış ve maalesef sonlarda yer almıştır. Bu çalışmalar göstermiştir ki matematik eğitiminde ciddi problemlerle karşı karşıyayız. Uluslararası çalışmalardaki öğrencilerimizin matematik alanındaki başarısızlığına işaret eden Milli Eğitim Bakanımız Dr. Çelik(2005) "acil reform ihtiyacı" olduğunu dile getirmiştir. (s.iii, PISA ulusal nihai Raporu). Singapur'un bu başarısı dünya ülkelerinin dikkatini çekmiş ve bir proje olarak matematik ders kitapları İngilizceye çevrilmiş ve tüm araştırmacıların kullanımına sunulmuştur. Öğrenci-Öğretmen ve Eğitim Materyalleri öğretimin temel öğeleridir. Ülkemizdeki matematik eğitimin kalitesini arttırmak için yapılacak reformlara temel oluşturacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmadaki asıl hedef ülkemizdeki matematik eğitiminin kalitesini arttırmaktır.

Anahtar Kelimeler: Bloom Taksonomisi, Müfredat, Ders Kitabı, Karşılaştırmalı Analiz

ABSTRACT

In many international studies in the area of mathematics and science (e.g. TİMSS, 1995, 1999 ve 2003) top country was Singapore. Turkey was also participated in TIMSS-R (Third International Mathematics and Science Study-Repeatç 1999) and PISA-2003(Programme for International Student Assessment)ç however, Turkish students' mathematics achievement was way below the international average. International studies have showed that we have serious problems in mathematics education. Dr. Celik(2005), Minister of National Education, points out the Turkish students failure in TIMSS-R(1999) and PISA(2003) and say "we need a urgent reform".(p.iii, PISA ulusal rapor). Success of the Singapore got attention of all countries and their mathematics textbook were translated into English for the purposes of investigation of international researchers. Student- Teacher and Textbooks were the main cornerstones of education. We need a research to increase the quality of mathematics education in Turkey. Main purpose in this research is to increase the quality of mathematics education.

Keywords: Bloom's Taxonomy, Course Book, Comparative Analysis

1. GİRİŞ

Matematik, insan hayatının her safhasında önemli bir role sahiptir. Matematik bilmek ayrı bir iletişim dili bilmek kadar önemlidir. Bundan dolayıdır ki, insanlar matematik öğrenmek ve öğretmek için çok büyük çaba sarf etmektedirler. Bu gereksinimi karşılamak için uluslararası değişik sistemler kurmuşlardır. Eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmek için kurulan bu sistemlerin pratikte çok işe yarayanları olduğu gibi zayıf ve etkisiz kaldığı yanları da gözlemlenmiştir. Her devlet kendisine en uygun olan sistemi kurana kadar sürekli güncellemeler yapa gelmiştir. Hatta çoğu zaman başarılı ülkelerin eğitim uygulamalarından örnek almış ve karşılaştırmalı çalışmalar yapmışlardır.

Türk eğitim tarihinde, uzun yıllardır değişik aralıklarla reform çabaları olmuştur. Türkiye dışındaki başarılı ülkelerin eğitimde yaşadıkları sorunları nasıl çözüm yolu benimsedikleri üzerinde durulmuş ve bu amaçla bazen dışarıya heyetler gönderilmiş bazen de dışarıdan yabancı uzmanlar çağırılmıştır. Kısa vadeli çözümler üretildi ise de, bunların çoğu uyarlama olmaktan öteye geçememiştir.

Uzun vadeli, temel dinamikleri bütün boyutları ile inceleyen ve başarılı ülkelerin eğitim deneylerinden yararlanarak yapılacak reformların daha kontrollü ve sağlam inşa edilmesi adına bu çalışmanın büyük katkılar sağlayacağı düşünülmüştür.

2. ARAŞTIRMA

2.1. Araştırmanın Amacı

Günümüzde farklı ülkelerde uygulanan öğretim programlarının incelenmesi karşılaştırmalı eğitim çalışmaları arasında önemli yer tutmaktadır (Şahinkaya, 2008; Tantürk, 2007). Bu alanda yapılacak çalışmalar eğitimde program geliştirme çalışmalarına farklı ve geniş bakış açısı kazandıracaktır. Ülkemizde 2005 yılından itibaren uygulanan yeni matematik ortaöğretim müfredatına, 2008 ve 2009 yıllarında güncelleştirmeler yapılmıştır. Bunların devamı niteliğinde yeni güncellemeler için farklı ülkelerin ortaöğretim programlarıyla karşılaştırılarak, benzerlik ve farklılıkların ortaya konularak yapılması daha anlamlı olacaktır.

Bu projenin amacı üç uluslararası çalışmada dünyanın en iyi olan Singapur'un 7. ve 9. sınıf matematik ders kitapları ile ülkemizde okutulan matematik 7. ve 9. sınıf matematik ders kitapları nın Bloom Taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Ayrıca ders kitabı organizasyonu ve konu içeriği dağılımı, öğrenciler için öğrenim fırsatları da incelenmiştir.

2.1.1 Bloom Taksonomisi

Bloom taksonomisinin önemi ölçme işleminde kullanışlı olmasından kaynaklanmaktadır. Tüm eksikliklerine rağmen standart bir ölçme aracı haline gelmiştir. Soruların bilişsel seviyelerini tespit etmek amacıyla yaygın kullanıma sahiptir (Dindar&Demir, 2006).

Bu sebeple ölçme işlemini değerlendirmek amacıyla 50 yıldır kullanılan ölçüt Bloom taksonomisidir(Köğce, 2003). Bloom taksonomisi; ilk üçü alt bilişsel seviye, son üçü üst bilişsel seviye olmak üzere 6 bilişsel seviyeden oluşmaktadır(Baki, 2008; Çepni&Azar, 1998).

Bilgi Seviyesi: Öğrenmenin ilk seviyesidir. Öğrencinin öğrendiği kuralları, terimleri, fikirleri, tanımları ve olguları yorum katmadan hatırlaması seviyesidir.

Kavrama Seviyesi: Bilginin hatırlanarak özgün cümlelerle anlatma seviyesidir. Bu seviyede öğrenci görselleştirme, bilgiyi haritadan okuma, örnek verme, özetleme becerilerine sahiptir.

Uygulama Seviyesi: Öğrenilen bilginin farklı bir problemle karşılaşıldığında kullanılması beklenir. Bilişsel olarak uygulama seviyesinde olan bir öğrenci değiştirme, çözüm sunma, sınıflandırma özelliklerine sahiptir.

Analiz Seviyesi: Analiz seviyesinde öğrencinin parçaları görmesi ve bütün ile ilişki kurması beklenir. Analiz düzeyindeki sorular tümevarımsal veya tümdengelimsel olarak düşünülebilir.

Sentez Seviyesi: Öğeleri belli kurallara göre birleştirip yeni bir bütün oluşturabilme seviyesidir. Bu seviyedeki öğrenci, büyük resmi oluşturmak için parçaları birleştirme, kompozisyon yazma, organize etme, rapor çıkarma özelliklerine sahiptir.

Değerlendirme Seviyesi: En üst bilişsel seviye olan değerlendirme seviyesinde öğrenilen bilgi ile yeni varsayımlarda bulunulmasıdır. Bu seviyedeki öğrenci eleştirme, savunma, kanıtlama, tartışma özelliklerine sahiptir (Arıkan, Unal ve Özdemir, 2011).

2.2. Araştırmanın Önemi

Matematiğin önemi 21. yüzyılda her zamankinden daha fazla kendini hissettirmektedir. 21. yüzyıl, hızla değişen teknolojisiyle, küreselleşen ekonomisi ile matematik eğitimi yüksek bireyler istemektedir. Bütün toplumlar için matematik her alanda gelişmenin temel taşıdır. Daha iyi matematik eğitimi daha iyi ekonomi, daha iyi mühendisler, daha ileri bilim, daha bilinçli ve analitik düşünme yeteneğine sahip vatandaş anlamına gelmektedir.

Gelişmiş ülkeler asıl ve hala değişmez olan gücün eğitilmiş insan gücü olduğunun farkına varmış ve eğitim öğretim adına yapılan çalışmaları desteklemekle beraber çok yüklü miktarda finansal bütçe ayırmaktadırlar. Konuyla ilgili olarak, birçok gelişmiş ülkelerde matematik dersleri için çok özenle hazırlanmış müfredat kitapları kullanılmaktadır. Benimsediği matematik müfredatı, başarılı eğitim sistemi ve bunun neticesinde hem kaliteli insan gücüne sahip olan hem de güçlü ekonomisi ile dünyaya örnek olan Singapur devletini örnek alacağız.

2.3. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, Türkiye ve Singapur'daki mevcut matematik ders kitapları incelenmiştir. Çalışma, nitel çalışma özelliği taşımaktadır. Her iki ülkenin ders kitapları 3 boyutta incelenmiştir. Ders kitaplarının konu ve soru dağılımları, öğrenim fırsatları ve kitaplarda yer alan soruların bilişsel seviyelerinin kuramsal çerçevede Bloom taksonomisi kullanılarak karşılaştırmalı analizi gerçekleştirilmiştir. İncelemeye alınan kitaplar Tablo 1'de yer almıştır.

Tablo 1: Çalışmada analiz edilen ders kitapları.

SINIF	TÜRKİYE	SİNGAPUR
7.SINIF	Toker , Z.,Laçin, O. (2010). İlköğretim Matematik 7. Sınıf Ders Kitabı Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı	Keung , C. W.,Cheng, E. N. Y.,San, L.(2010).Discovering Mathematics 1A & 1B , Singapore : Star Publishing
9.SINIF	Komisyon.,Alkan, H.(2011).Ortaöğretim Matematik 9. Sınıf Ders Kitabı İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı	Keung , C. W.,Cheng, E. N. Y.,San, L.(2010).Discovering Mathematics 3A & 3B , Singapore : Star Publishing

3.BULGULAR

Çalışmada üç kategoride Türk ve Singapur matematik ders kitaplarının karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Bunlar sırasıyla; ders kitaplarının konu ve soru dağılımları, öğrenim fırsatları ve kitaplarda yer alan soruların bilişsel seviyelerinin Bloom taksonomisine göre analizleridir.

Kategori 1: Ders kitaplarının konu ve soru dağılımları

Singapur matematik ders kitabının Türk matematik ders kitabına göre konu anlatımını daha çok sayfaya yaydığı tespiti Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Ders kitapların organizasyonu: bölümler, ders sayıları ve konu dağılımı.

7.SINIF					
Ders Kitabı	**Toplam Sayfa Sayısı**	**Örnek Sayısı**	**Uygulama Sayısı**	**Ortalama Sayfa/Örnek**	**Konu Anlatım Yüzdesi**
Türkiye	256	305	298	0.8	185(72%)
Singapur	428	199	1002	2.1	244(57%)
9.SINIF					
Türkiye	253	323	463	0.8	195(77%)
Singapur	390	141	629	2.7	204(52%)

Kategori 2: Öğrenim fırsatları

Bu kategoride inceleme sonucunda, Türk ders kitaplarında yer alan çözümlü örnek sayısının Singapur ders kitaplarındakilere göre daha çok olmasına karşın araştırma sorularında tam tersi bir durum söz konusudur. Öğrenim fırsatları madde madde tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrenciler için öğrenim fırsatlarını etkileyen faktörler

Öğrenim Fırsatlarının Karşılaştırması	
Türkiye	**Singapur**
• **Müfredat kitaplarında kavramsal bilginin ön plana çıktığı görülmüştür.** • **Kavramsal bilgi ile öğrencilerin problem çözebileceği ve araştırma yapabileceği vurgulanmıştır.** • **Matematiksel düşünce sistemini öğretmeyi sağlamaktadır.** • **Öğrencilerin, gelişen bilim ve teknolojiyi takip etmeleri amaçlanmıştır.** • **Kitaba ve öğretmene bağımlı kalmaktadır.** • **Modelleme yapmayı öğretmektedir.**	• Müfredat kitaplarında kavramsal bilgi önem arz etmekle beraber işlemsel bilginin geliştirilmesinde birçok alıştırmaya yer verildiği görülmüştür. • Kitapta yer alan örneklerde rasyonel yaklaşım'ın benimsendiği tespit edilmiştir. • Kitabın tasarlanmasında öğrencilere merak ve ilgi uyandırması amaçlanmıştır. • Gelişen teknolojiyi bizzat kullanmayı ve geliştirmeyi öğretmektedir. • Öğrencilerin bağımsız düşünebilme yetisini geliştirmek söz konusudur. • Modelleme yapma ve bu modellerle farklı örnekler geliştirme imkânı sunmaktadır.

Kategori 3: Belirlenen konuların Bloom taksonomisine soru seviyelerinin bilişsel analizleri

7. sınıf "Denklem Çözme" konusu ile 9. sınıf "Üslü ve Köklü İfadeler" konusu seçilerek Bloom taksonomisine göre soru seviyeleri karşılaştırılmıştır. Alıştırma sorularında Singapur matematik ders kitabında sentez seviyesinde soruların yer alması göze çarpmıştır.

Tablo 5: Türk ve Singapur Kitaplarında Denklem Çözme Konusu Sorularının Analizi

Türk ve Singapur Kitapları 7.sınıf Denklem Çözme Konusunun Örnek ve Alıştırmalarının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırmalı Analizi

Kitap	Örnek sayısı	Bloom Taksonomisi Seviyeleri					
		Bilgi	Kavrama	Uygulam	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Türkiye	21	3	13	4	1		
Singapur	15	1	10	4			
	Alıştırma	Bilgi	Kavrama	Uygulam	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Türkiye	30	4	17	8	1		
Singapur	42		22	14	4	2	

Tablo 6: Türk ve Singapur Kitaplarında Üslü ve Köklü İfadeler Konusu Sorularının Analizi

Türk ve Singapur Kitapları 9.sınıf Üslü ve Köklü İfadeler Konusunun Örnek ve Alıştırmalarının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırmalı Analizi

Kitap	Örnek sayısı	Bloom Taksonomisi Seviyeleri					
		Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Türkiye	34	2	21	11			
Singapur	15		11	4			
	Alıştırma	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Türkiye	58	3	36	17	2		
Singapur	64		43	15	5	1	

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmada Türkiye ve Singapur 7. ve 9. sınıflarda kullanılan matematik ders kitaplarının organizasyonu, öğrenciler için öğrenim fırsatları ve soru seviyelerinin Bloom taksonomisine göre soru seviyelerine göre karşılaştırmalı analizleri yapılmıştır.

Tablo 2'de, Singapur ders kitaplarının sayfa çokluğu göze çarpmaktadır. Her konuyu kısa süre içinde yüzeysel öğrenmek yerine uzun süreye yayarak, matematik konularını daha temelli öğrenme metodu benimsemektedir. Buna karşılık, Türk kitaplarında bazı konular yüzeysel işlenip, aynı konu başlıkları farklı sınıflarda tekrar edilmektedir.

Singapur'da Bilgi ve İletişim Teknolojileri'nin öğretimde de kullanıldığı ders kitaplarında tespit edilmiştir. Türkiye'de ise bu durum yaygınlaşmamış olup, yeni projeler üretilerek bilişimin öğretimde kullanılması yaygınlaştırılabilir.

Türk matematik ders kitabında çözümlü örneklere, Singapur matematik ders kitabına göre fazla yer verilmesi kavramsal bilginin kalıcı hale getirilmesi için öğrencinin farklı tip soru görmesinin faydalı olacağı düşünüldüğünü akla getirmiştir. Ancak bu durum öğrencinin çözümleri görerek ezbere yönlenmesine yol açabilir.

Singapur matematik ders kitabında, öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getirmek için daha az teori daha fazla güncel hayat odaklı sorularla, öğrenilen bilgiyi pekiştirmenin amaçlandığı tespit edilmiştir.

Ders kitaplarında belirli konular üzerinde örnek ve alıştırmaların Bloom taksonomisine soru seviyeleri analizine göre, Singapur matematik ders kitabında kullanılan örnek ve alıştırma sorularının nitelikli, güncel hayat ile ilişkili olduğu belirlenmekle birlikte üst bilişsel seviyeye sahip sorulara Türk matematik ders kitabına nazaran daha çok yer verildiği belirlenmiştir.

5.KAYNAKLAR

Arıkan,E.E.,Unal,H.,Özdemir,A.Ş.,(2011), "Ders Kitabında ve Üniversite Seçme Sınavında Bulunan İntegral, Türev Limit Konularında Çıkan Soruların Seviyelerinin Karşılaştırılmalı Analizi",3.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi,K.K.T.C.

Arıkan, E.E., Unal, H., Özdemir, A.Ş., (2011), 1998 ÖSS ve 2010 YGS Matematik Sınav Soru Seviyelerinin Karşılaştırmalı Analizi, "11th Internatioanal Educational Technology Conference", İstanbul.

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.

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.

Gingsburg, A.,Leinwand, S.,Anstrom, T.,Pollock, Elizabeth, (2005)."What the United States can learn from Singapore's word-class mathematics system",*American Institues for research* ,Washington.

Güzel, İ.,Karataş, İ.,Çetinkaya,B. (2010),"Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması:Türkiye,Almanya ve Kanada",*Turkish journal of computer and mathematics Education*.

Kaytan, E. (2007), *"Türkiye,Singapur ve İngiltere ilköğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması*".Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi,Ankara

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.

Milli Eğitim Bakanlığı. Türkiye Web: http://www.meb.gov.tr/

Ministry of Education. Singapore Web: http://www.moe.gov.sg/

Özdoğan, S. ,(2010), "*COMPERATİVE ANALYSIS OF PERİMETER,AREA AND VOLUME TOPİCS İN THE SELECTED SİXTH,SEVENTHAND EİGHT GRADES MATHEMATİCS TEXVOOKS FROM TURKEY,SİNGAPORE AND THE UNİTED STATES*".Ortadoğu Teknik Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü ,Yüksek lisans tezi. Ankara.

Özgeldi, M. (2007), "A COMPARISON OF PROBLEM SOLVING APPROACH IN TURKISH, AMERICAN AND SINGAPORE MATHEMATICS TEXTBOOKS FOR THE MIDDILE GRADES", *SİNAGAPORE EXAMİNATİON & ASSESSMENT BOARD*.

Web:http://www.seab.gov.sg/

Şahinkaya, N. (2008), *Türkiye-Finlandiya Sınıf Öğretmenliği Matematik Öğretimi Programları, Sınıf Öğretmeni Adayları ile Öğretmenlerin Öz-Yetkinlik ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tantürk, M. (2007), İlköğretim İkinci Kademede 1986 ve 2006 Matematik Programlarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TIMSS 2003.(2003). International Study Center.Web:http://timss.bc.edu./timss2003.html

The Comparative and International Education Society (CIES) Web:http://www.cies.ws

Third International Mathematics and Science Study (TIMSS).(2007).Drexel School of Education. Web: http://www.mathforum.org/social/timss.brochure.html

TIMSS 1995.(1995) International Study Center. Web: http://timss.bc.edu/timss1995.html

TIMSS 1999.(1999) International Study Center. Web: http://timss.bc.edu/timss1

ÖĞRENCİLERİN MUTLAK DEĞER FONKSİYONLARINI GRAFİK FORMDAN CEBİRSEL FORMA DÖNÜŞTÜRÜRKEN GÖSTERDİKLERİ YAKLAŞIMLAR

STUDENTS' TRANSFORMATIONS FROM GRAPHICAL FORMAT TO ALGEBRAIC FORMAT: THE CASE OF ABSOLUTE VALUE

Nilgün Aygör, Hülya Burhanzade Özdağ
Yildiz Technical University, Mathematics Department
aygor@yildiz.edu.tr & ozdag@yildiz.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada lise son sınıf veya lise mezunu, üniversiteye hazırlanan öğrencilerin mutlak değer konusuna yaklaşımları incelenmiştir. Bu soruların seçilme nedeni, grafik formda verilmiş mutlak değer fonksiyonlarını cebirsel forma dönüştürmede öğrencilerin performanslarını belirlemektir. Bu çalışmada nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerle mülakat yapılmış ve elde edilen bilgilerin değerlendirilmesinde öğrencilerin verdikleri cevaplar; doğru, yanlış ve cevapsız şeklinde gruplandırılmıştır. Mutlak değer kavramının öğrenciler tarafından tamamen anlaşılamamış olduğu görülmüştür. Mutlak değer kavramının oluşumunda önceki bilgilerin kavranması önemlidir. Ancak öğrencilerin mutlak değer kavramı için gerekli olan ön bilgilerde sorun yaşadıkları görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: *Mutlak değer, problem çözümü, dönüşüm, grafik form*

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the senior students or high school graduates' approaches to absolute value equations and problems. The problems were selected especially to identify students' ability to transform from graphical format to algebraic format.

The qualitative and quantitative methods were used in this study. Descriptive statistics and focus groups(interviews) were conducted.

The absolute value concept is not fully understood by students. Previous knowledge plays an important role in construction of absolute value concept. But students have problems with previous knowledge required for absolute value problems.
Key words: *Absolute Value, problem solving, transformation, graphical format*

1. GİRİŞ

Soyut kavramlar öğrenciler tarafından zor kazanılır. Matematiğin öğrencilere zor gelmesinin sebeplerinden biri de budur. Ancak soyut olan matematik kavramları, öğretim sırasında somutlaştırılarak ve somut araçlar kullanılarak verilirse, bu zorluk giderilebilir veya azaltılabilir (Baykul, 1999). Ön-şart oluş ilişkilerinin oldukça güçlü olduğu matematik dersinin içerisinde bu ilişkinin en güçlü olduğu kavramlardan birinin "mutlak değer" olduğu gerçeği göz önüne alınırsa, bu kavramın öğretimi ve öğrenimi hakkında bir araştırma yapmanın kaçınılmazlığı ortaya çıkmaktadır (Yenilmez, Avcu, 2009).

Eğitimin her alanında öğretilecek konu ile ilgili gerekli ön bilgilerin göz önünde bulundurulması gerekir. Graham (1995) ön bilgilerin matematikte yeni konuların öğretilmesinde çok önemli olduğunu belirtmektedir. Yani yeni kavramların öğrenilmesinde, öncelikle öğrenilmesi gereken kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin anlaşılması gerekir (Şandır,2003).

Mutlak Değer Kavramı da seriler, diziler, yakınsaklık, ıraksaklık, limit, türev gibi birçok konuya temel teşkil etmektedir. Okullarda Mutlak Değer kavramının öğrenilmesi ve öğretilmesinde birçok güçlük olduğu bilinmektedir (Şandır, Ubuz, Argün, 2002).

Matematik eğitimi ve öğretiminde artık şekiller, grafikler ve modeller öğrencilerin kavramları içselleştirmesinde önem arz etmektedir (Çiltaş, 2011).

Deblois'nın (2006) da ifade ettiği gibi, bu model ve şekilleri, araştırmacılar tarafından yaptıkları gözlemlere ve uygulamalara anlam vermek için sıklıkla kullanılmalarına rağmen, çok az öğretmen tarafından, eğitim ve öğretim durumlarına bağlı olayları anlamada ve özellikle öğrencilerinin öğrenme güçlüklerini yorumlamada kullanılmaktadır. Oysaki bu modeller, araştırmacılar kadar öğretmenler için de oldukça hayati öneme sahiptir. Çünkü öğretmenin mesleki gelişimini sağlayabilmesi, sınıf içinde karşılaştığı olayları anlamasına ve yaptığı öğretimin öğrencileri üzerindeki etkilerini yorumlayabilmesine bağlı olduğu herkes tarafından bilinen bir gerçektir (Baştürk, 2009).

Çiltaş (2011), Mutlak değer içeren denklem ve eşitsizliklerin öğretiminde grafik kullanımının etkinliğini araştırdığı çalışmasının sonucunda; mutlak değer kavramının ne anlama geldiğinin öğrenciye iyice hissettirilmesi, yani kavramsal olarak mutlak değerin ne anlama geldiğini grafik kullanılarak anlatılması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca mutlak değer kavramı grafik kullanılmasını gerektiren ve öğrenciler tarafından öğrenme güçlüklerinin yaşandığı ve ön-şart oluş ilişkilerinin güçlü olduğu kavramlardan biri olduğunu belirtmiştir.

2. YÖNTEM

2.1.Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Özel Emel dershanesinde öğretim gören 12. sınıfta okuyan 15 öğrenci ve mezun durumunda olan 10 öğrenci olmak üzere toplam 25 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2.Veri Toplama ve Analizi

Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılmak üzere öğrencilere 5 soruluk bir klasik sınav uygulanmıştır. Klasik sınav uygulanma nedeni ise öğrenciler test tekniğine alışkın oldukları için cevabı nasıl yapacaklarını bilmemelerine rağmen cevap seçeneklerinden giderek doğru cevaba ulaşabilmektedirler. Öğrencilerin hangi konularda bilgi eksikliklerinin olduğunu ve nerelerde hata yaptıklarını gözlemleyebilmek için klasik sınav uygulanmıştır. Bu sınavda grafiği verilen mutlak değer fonksiyonlarını yazmaları için uygun sorular seçilmiştir. Çünkü öğrenciler mutlak değer fonksiyonlarının grafiklerini gördükleri zaman hangi fonksiyonun grafiği olduğunu tanımakta ve bulmakta güçlük çekmektedirler. Bu sebepten sorular öğrencilerin mutlak değer fonksiyonlarının grafiklerini cebirsel forma getirirken karşılaştıkları zorlukları görebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde öğrencilerin bu konuyu anlamada karşılaştıkları zorluklar belirlenmiş ve çözümlenmesi için öneriler sunulmuştur. Hazırlanan sınavın geçerlilik ve güvenirliği konusunda bir problem olmaması için daha önce ÖSS, ÜSS sınavlarında

çıkmış sorulardan yararlanılmıştır. Hazırlanan sorular, bu alanda uzman kişiler tarafından kontrol edilmiştir. Verilerin toplanmasında öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevapların incelenmesinden ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden faydalanılmıştır.

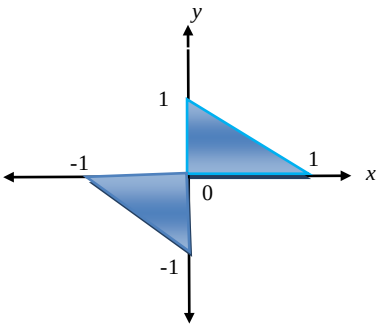
3. BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular hem nitel hem de nicel olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin probleme verdikleri cevaplar; doğru, yanlış ve cevapsız şeklinde gruplandırılıp tablo haline dönüştürüldükten sonra nicel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan bazıları bilgisayar ortamında taranıp aktarılmıştır. Bu cevaplar ise nitel verilerle beraber nicel olarak yorumlanmıştır.

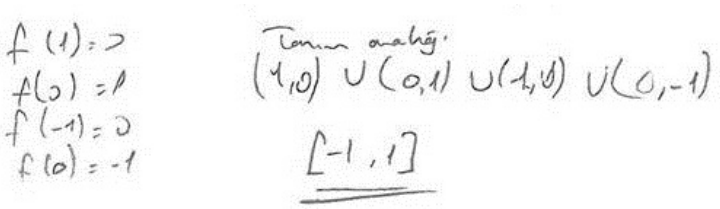
Tablo 1. Probleme verilen doğru, yanlış ve boş cevap ve yüzdelikleri

	1		**2**		**3**		**4**		**5**	
	F	Y	F	Y	F	Y	F	Y	F	Y
Doğru cevap veren öğrenci	2	8	8	32	0	0	5	20	2	8
Yanlış cevap veren öğrenci	18	72	10	40	8	32	12	48	15	60
Cevapsız	5	20	7	28	17	68	8	32	8	32

Soru 1: Şekildeki düzlemsel bölgeyi gösteren tanım aralığı nedir?



Sorusuna öğrenci 1 ‘in verdiği cevap:

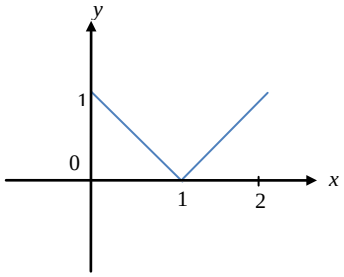


Öğrencilerin genel itibariyle zorlandığı ve algılamakta güçlük çektiği bu soru çeşidinde; Öğrenci 1 ‘de diğer arkadaşları gibi noktalardan geçen denklemleri bulamamış, dolayısıyla istenilen genel çözüme ulaşılamamıştır. Öğrenci 1’ in ve çalışmaya katılan diğer öğrencilerin tanım aralığını

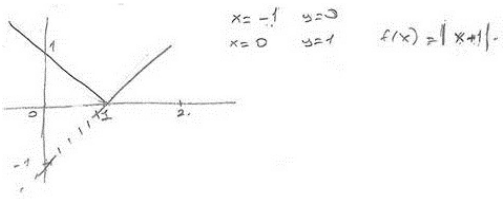
yanlış ifade etmeleri ezbere bir yol takip ettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte diğer öğrenci cevapları incelendiğinde benzer yanlışlıkların belirlendiği ve öğrencilerin test mantığı ile sonucu bulmaya meyilli oldukları belirlenmiştir.

Öğrenci 1'e cevap anahtarı gösterildikten sonra soruyu bu şekilde çözmeye çalışma nedeni sorulduğunda; öğrenci klasik yazılı olarak böyle soru tiplerini çözmeye alışkın olmadığını eğer test olarak bu soru verilmiş olsaydı cevaptan giderek doğru cevabı bulacağını, yanlış yapmasının sebebinin klasik sınav olduğunu belirtmiştir.

Soru 2: Şekilde verilen grafiğin denklemi nedir?



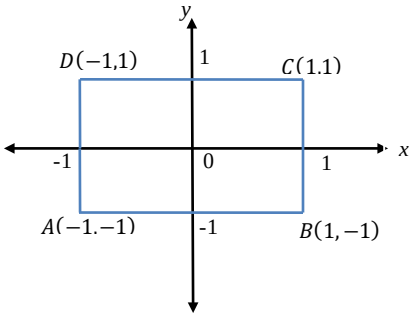
Öğrenci 2'nin yukarıda grafiği olan soruya verdiği cevap aşağıdadır;



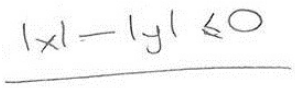
Öğrenci 2 bu soruda, x' e karşılık y değerlerini göstermiştir. Fakat bu noktalardan geçen fonksiyon denklemlerini göstermemiştir. Dolayısıyla test mantığı ile noktaları yerleştirip, fonksiyon bulmaya çalışmıştır. Dikkat etmeyerek fonksiyonu yanlış ifade etmiştir. Öğrenci 2'nin soruya vermiş olduğu cevap, diğer arkadaşları gibi grafiği verilen mutlak değer fonksiyonunu belirleyemediğini göstermiştir.

Öğrenci 2'ye aynı soru yöneltildiğinde, öğrenci yine test tekniğine daha alışkın olduğunu belirterek klasik sınavlarda başarısının hep düşük olduğunu söylemiştir.

Soru 3: Şekilde verilen $ABCD$ karesinin iç bölgesinin analitik ifadesi nedir?



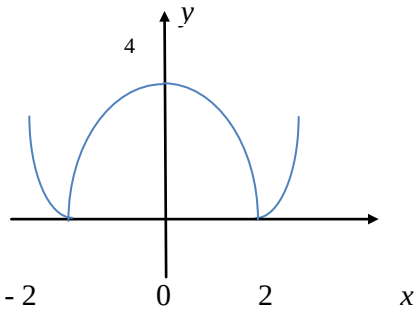
Sorusuna öğrenci 3 ‘in verdiği cevap:



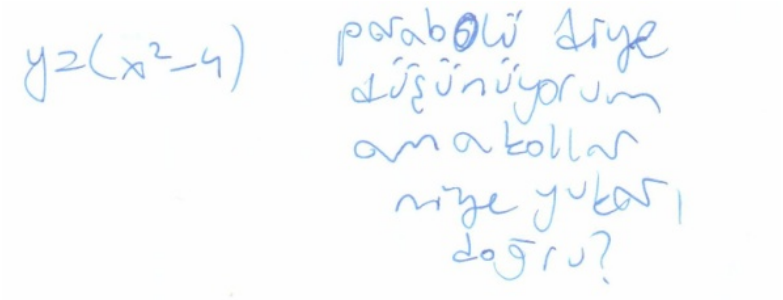
Öğrenci 3 ‘in cevap kâğıdına bakıldığında; Soruya yanlış cevap verdiği görülmektedir. Öğrencilerin ezbere bir sistemde eğitim görüyor olmalarından, genelde öğrenciler bu soruya cevap verememişlerdir. Üçüncü soru; öğrencilere farklı gelmiş ve soruyu anlayamamışlardır. Bu soruyu doğru yapan hiçbir öğrenci yoktur.

Öğrenci 3’e diğer öğrencilerden farklı olarak mutlak değer fonksiyonu olduğunu düşünmüş olmana rağmen fonksiyonu yanlış yazmışsın. Sence bu fonksiyonu yanlış yazmandaki sebepler nelerdir? Sorusu yöneltildiğin de ise; öğrenci “ Mutlak değer konusunu iyi bilmediğimi düşünüyorum. Bu yüzden yapamadım. Konu üzerinde test çözmediğim için soruyu çözemedim. Ancak bu soruya benzer bir soru hatırlıyorum. Oda mutlak değerli bir fonksiyondu. Cevabı o soruyu hatırlayarak yazdım. Bu konular okullarda çok çabuk işleniyor ve bu nedenle anlayamıyorum. Bence hocalarımızın bir konuyu pekiştirmeden diğer konulara geçmemesi gerek” demiştir.

Soru 4: Şekilde verilen grafiğin denklemi nedir?



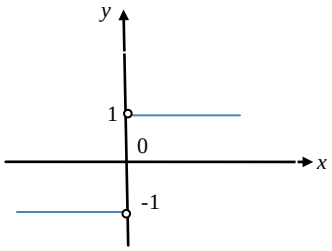
Sorusuna öğrenci 4’ün verdiği cevap aşağıdadır:



Öğrenci 4 ‘ün cevap kâğıdına bakıldığında; öğrencinin mutlak değer fonksiyonu konusunda hiçbir bilgiye sahip olmadığını anlıyoruz. Parabol denklemini bilmesine rağmen parabolün kollarının hem yukarıya hem de aşağıya doğru olması öğrencinin kafasını karıştırmış ve parabol denklemindeki negatifliği göz ardı etmiştir. Hatta öğrenci cevap kağıdına işin içinden çıkamadığını belirten bir de soru yazmıştır.

Öğrenci 4'e mutlak değer konusu hakkında neler bildiği sorulduğunda; öğrenci mutlak değer fonksiyonlarını bildiğini ancak uygulamaya koyamadığını belirtmiş, eğer bu sorunun cevap şıkları olsaydı soruyu daha iyi yapacağını, çünkü parabol denklemini bildiğini, geri kalan şıkları eleyip sadece parabol denklemlerine bakacağını sonra kalan şıklara sayısal değerler vererek doğru sonuca ulaşabileceğini belirtmiştir.

Soru 5: Şekilde verilen grafiğin denklemi nedir?



Sorusuna öğrenci 5'in verdiği cevap aşağıdadır:

Öğrenci 5 bu soruda, mutlak değer fonksiyonu ile işaret fonksiyonunu karıştırmış ve soruya yanlış cevap vermiştir. Bu da öğrenci 5'in bilgilerinin tam oturmadığını ezbere fonksiyonu yazmaya çalıştığını göstermektedir.

Öğrenci 5'e cevap anahtarı gösterildikten sonra soruyu bu şekilde çözmeye çalışma nedeni sorulduğunda; öğrenci gördüğü grafiği dikkatli incelemediğini $x = 0$ da fonksiyonun tanımsız olduğunu gözden kaçırdığını o yüzden işaret fonksiyonu zannettiğini, mutlak değer fonksiyonu olabileceği hiç aklına gelmediğini belirtmiştir. Ayrıca "Düz çizgileri görünce hemen aklıma işaret fonksiyonu geldi eğer test olsaydı cevapta mutlak değer fonksiyonunu görünce aklıma mutlak değer olabileceği belki gelirdi, test sınavı daha hatırlatıcı oluyor" demiştir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Ubuz, Şandır ve Argün' (2002) ün ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin mutlak değer kavramındaki öğrenme hataları ve kavram yanılgıları adlı makalesinin sonucunda, mutlak değer tanımının ezberletildiği ve yorumunun verilmediği, geometrik olarak neyi ifade ettiğinden bahsedilmediği yani geometrik yorumunun anlatılmadığı görülmüştür. Öğrenciler soru çözmeye ve test tekniğine alıştırılmış ve verilen bir ifadenin nasıl yorumlanacağı gösterilmemiştir. Öğrencilerin geçmiş konulardan çok fazla kavram yanılgısı ve yanlış algılamalarla geldiği ve yanlış kavramaların yeni konunun öğrenilmesini de zorlaştırdığı görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda da öğrencilerin bir kısmının ön bilgi eksikliğinden dolayı soruyu çözemedikleri, bir kısım öğrencinin ise yeni bir bilgiyi öğrenirken daha önce öğrendikleri bilgileri kullanamadıkları görülmüştür. Öğrencilerle yapılan mülakat sonucunda da öğrencilerin bilgi eksikliklerinin, bazı matematiksel kavramların iyi açıklanmaması veya yanlış şekilde öğrencilere aktarılmasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Ayrıca öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarda ortaya koydukları performans göstermiştir ki, öğrenciler soruları test çözme mantığı ile cevaplamaya çalışmakta kendi yorumları ile soruyu çözmekten kaçınmaktadırlar. Öğrencilerin mutlak değer ile ilgili problemlerin çözümünde yetersiz olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın sonucunda, mutlak değer tanımının ezberletilmesi yerine bu kavramın öğrenciler tarafından kavranması ve mutlak değer konusuna ayrılan sürenin arttırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Mutlak değer kavramının doğru bir şekilde kavranması için öğrencilerin yaptığı yanlışların neden kaynaklandığı öğrencilere detaylı bir şekilde açıklanmalı ve ders anlatılırken eski yapılan yanlışlardan örnekler verilerek öğrencilerin aynı hataya düşmesine engel olunmalıdır. Ayrıca bilgilerin belli bir sıra takip ederek ve bağlantılı olarak öğretildiğinde, öğrencilerin değişik konularda ki problemleri çözmede daha başarılı olacakları kanısına varılmıştır.

KAYNAKLAR

Baştürk, S. (2009). Mutlak değer kavramı örneğinde öğretmen adaylarının öğrenci hatalarına yaklaşımları.

Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 3(1),174–194.

Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde Matematik Öğretimi, Öğretmen El Kitabı: Modül 6*, Ankara, Milli Eğitim

Yayınları.

Brumfiel, C. (1980). Teaching the Absolute Value Function. *Mathematics Teacher*. 73 (1), 24-30.

Çiltaş, A., Işık, A. ve Kar, T. (2010). The concept of absolute value: evaluation of procedural and conceptual

knowledge. *Journal of Institute of Mathematics & Computer Science*, 21(1), 131-139.

Çiltaş, A.(2011). Mutlak Değer İçeren Denklem ve Eşitsizliklerin Öğretiminde Grafik Kullanımının

Etkinliği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3) , 39-53.

İşleyen, T., Işık, A.(2005). Alt vektör uzayı kavramının kavramsal öğrenilmesi üzerine, *Kazım Karabekir*

Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 11

Milli eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu, 9-

12. sınıflar, (2005).

Parish, C.R. (1992). Inequalities, absolute value, and logical connectives. *The Mathematics Teacher*, 85(9),

756–757

Şandır, H., Ubuz, B. ve Argün, Z. (2002). *Ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin mutlak değer kavramındaki*

öğrenme hataları ve kavram yanılgıları, V. Ulusal Fen Bilimler ve Matematik Eğitimi Kongresi,

ODTÜ, Ankara.

Şandır, H. (2003).*Tanısal Öğretim Yönteminin 9. Sınıf Öğrencilerinin Mutlak Değer Konusundaki Başarılarına Etkisi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yenilmez,K., Avcu,T.(2009). İlköğretim öğrencilerinin mutlak değer konusunda karşılaştıkları zorluklar,

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 80-88

ÖĞRENCİLERİN MUTLAK DEĞER FONKSİYONLARINI CEBİRSEL FORMDAN GRAFİK FORMA DÖNÜŞTÜRÜRKEN GÖSTERDİKLERİ YAKLAŞIMLAR

STUDENTS' TRANSFORMATIONS FROM ALGEBRAIC FORMAT TO GRAPHICAL FORMAT: THE CASE OF ABSOLUTE VALUE

Hülya Burhanzade Özdağ, Nilgün Aygör
Yildiz Technical University, Mathematics Department
ozdag@yildiz.edu.tr & aygor@yildiz.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada lise son sınıf veya lise mezunu, üniversiteye hazırlanan öğrencilerin mutlak değer konusuna yaklaşımları incelenmiştir. Bu soruların seçilme nedeni, cebirsel formda verilmiş mutlak değer fonksiyonlarını grafik forma dönüştürmede öğrencilerin performanslarını belirlemektir. Bu çalışmada nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerle mülakat yapılmış ve elde edilen bilgilerin değerlendirilmesinde yüzde-frekans kullanılmıştır. Öğrencilerin mutlak değer fonksiyonlarının grafiğini çizerken zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu zorluğun, okullarda yeteri kadar bu konulara zaman ayrılmadığından kaynaklandığı tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: *Mutlak değer, problem çözümü, dönüşüm, cebirsel form, grafik form*

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the senior students or high school graduates' approaches to absolute value equations and problems. The problems were selected especially to identify students' ability to transform from algebraic format to graphical format.

The qualitative and quantitative methods were used in this study. Descriptive statistics and focus groups (interviews) were conducted.

Students had some difficulties understanding the absolute value problem. There were confusions about drawing of graph of absolute value equations. The findings revealed that students did not digest the concept due to limited time at school.
Keywords: *Absolute Value, problem solving, transformation, algebraic format, graphical format*

1.GİRİŞ

Matematiğin soyut ilişkiler üzerine kurulu bir bilim dalı olmasından dolayı öğretilmesinde bazı güçlükler ortaya çıkmaktadır. Sembolik gösterimler, kavramlar arasındaki bağlantılar gibi mantıksal düşünme şekilleri gerektiren bazı kısımları matematiğin öğretimini güçleştirmekte ve karmaşık hale getirmektedir (Bell, Costello, Küchemann,1983).

Dr. Savaş BAŞTÜRK(2009)'ün makalesinde, mutlak değer kavramı ilköğretimden yükseköğretime kadar her seviyedeki öğrenci için bir problem oluşturmaktadır (Duroux, 1983). Duroux'nun (1983) ifadeleriyle söylenecek olursa, "mutlak değer kendi küçük, neden olduğu zorluklar büyük bir kavramdır" (s. 43).

Baykul(1987) matematikte kavramların kazanılması için bu kavramlarla ilgili şemaların zihinde oluşması gerektiğini ve matematikte kavram öğrenmelerinin bu alanın yapısı itibariyle, birbirine çok sıkı şekilde bağlı olduğunu diğer bir deyişle matematiğin ön-şart oluş ilişkilerinin en

güçlü olduğu alan olduğunu, bu bakımdan bir konunun öğretimine başlanılmadan önce bu konuyla ilgili bilgilerin, kazanılmış olması gereken davranışların öğrencilerde var olup olmadığına bakılması gerektiğini ifade etmiştir. Yeni bir konuya geçmeden önce, bazı ön-şart davranışların kazanılmaması yeni bilgilerin kazanılmasını zorlaştırır. Ön-şart oluş ilişkilerinin güçlü olduğu kavramlardan biri de Mutlak Değer kavramıdır (Şandır, Ubuz, Argün, 2002).

Mutlak değer kavramının öğretilmesinde önkoşul olan cebirsel ifadeler ve denklemlerde öğrencilerin birçok anlama problemine sahip oldukları söylenmektedir (Tsamir & Bazzini, 2004). Dolayısıyla, başlangıçta mutlak değer kavramını ilk defa öğrenme durumunda olan çoğu öğrenci karışıklık yaşamaktadır (Parish, 1992). Mutlak değer öğretimi için özellikle ilköğretim ve orta öğretim aşamasında yapılan çalışmalarda kararsızlık daha baskın olarak görülmektedir. Bu sorunu aşmak için grafiksel hesaplamalar, matematiksel anlamayı geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir (Horak, 1994) (Çiltaş, 2011).

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğrencilerin mutlak değer fonksiyonlarının grafiklerini çizerken karşılaştıkları zorlukları görmek için deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde öğrencilerin bu konuyu anlamada karşılaştıkları zorluklar belirlenmiş ve çözümlenmesi için öneriler sunulmuştur.

2.2 Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, 2011-2012 öğretim yılında Esen dershanesinde YGS-LYS sınavına hazırlanan farklı okullarda öğrenim görmekte olan ve mezun durumunda olan 20 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Aracı

Yapılan çalışmada, daha önce sınavlarda çıkmış sorulardan yararlanılarak, mutlak değer konusuyla ilgili bilgiler göz önüne alınarak, 5 soru seçilmiş ve öğrencilerden klasik yöntemle bu soruları cevaplamaları istenmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Her soru 20 puan olmak üzere sınav 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler danışman öğretmenler tarafından analiz edilmiştir.

2.5 Uygulama

Mutlak değer konunun anlaşılamamasındaki nedenleri daha iyi araştırabilmek için farklı alanlarda, farklı okullarda okuyan ve mezun durumunda olan öğrenciler bir araya getirilmiştir. Öğrencilere 5 sorudan oluşan klasik sınav uygulanmıştır. Uygulama 50 dakikalık süre ile kısıtlanmış ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Aşağıda öğrencilere sorulan sorular ve çözümleri verilmiştir.

Soru 1: $f(x) = |-x^2+1|$ fonksiyonunun grafiği nedir?

Cevap 1: Bu sorunun çözümünde;

$-x^2+1=0$

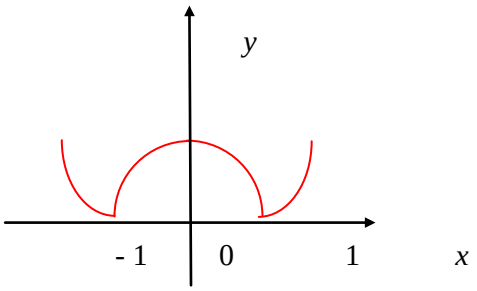
$x^2=1 \Rightarrow x=\mp 1$ olan kritik noktaları bulunur. Daha sonra grafik çizimini kolaylaştıracak olan tablo yapılır;

	$-\infty$	-1	1	∞
$f(x) = \lvert -x^2+1 \rvert$	x^2-1	$-x^2+1$	x^2-1	

Tablo üzerinden parçalı fonksiyon bulunur;

$$f(x) = \begin{cases} x^2-1, & 1 < x < \infty \\ -x^2+1, & -1 \le x \le 1 \\ x^2-1, & -\infty < x < -1 \end{cases}$$

Grafiği ise;



Şekil 1: $|-x^2+1|$ fonksiyonunun grafiği

Soru 2: $2y = x + |x|$ fonksiyonunun grafiği denir?

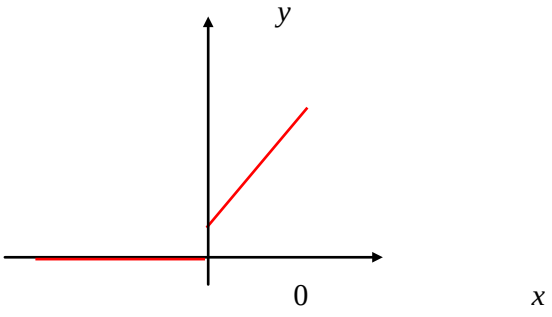
Cevap 2: Sorunun çözümünde;

$y = \frac{x}{2} + \left|\frac{x}{2}\right|$, $x = 0$ kritik nokta belirlenir.

	$-\infty$	**0**	∞
$y = \frac{x}{2} + \left\lvert\frac{x}{2}\right\rvert$	0	x	

$$f(x) = \begin{cases} x, & 0 \le x < \infty \\ 0, & -\infty < x < 0 \end{cases}$$

Tablo üzerinden parçalı fonksiyon bulunur. Grafik çizilir;



Şekil 2: 2y = x + |x| fonksiyonunun grafiği

Soru 3: $|x| - |y-1| = 2$ bağıntısının grafiğini çiziniz.

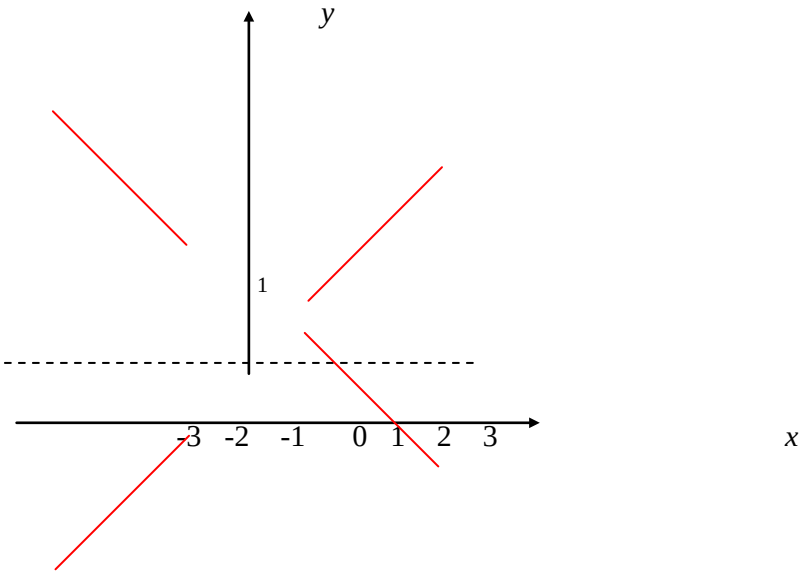
Cevap 3: Bu sorunun çözümünde;

$x \ge 0,\ y-1 \ge 0 \rightarrow x-y+1=2 \quad \rightarrow \quad x-y=1$

$x < 0, y-1 \ge 0 \rightarrow -x-y+1=2 \rightarrow -x-y=1$

$x < 0, y-1 < 0 \rightarrow -x+y-1 = 2 \rightarrow -x+y=3$

$x \ge 0, y-1 < 0 \rightarrow x+y-1=2 \quad \rightarrow \quad x+y=3$



Şekil 3: $|\mathbf{x}| - |\mathbf{y} - \mathbf{1}| = 2$ bağıntısının grafiği

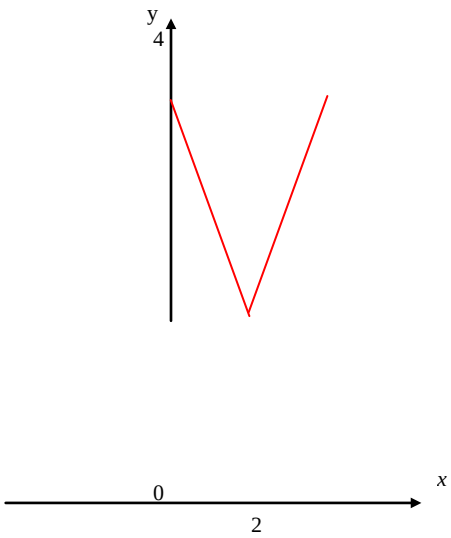
Soru 4: $f(x) = |4 - 2x|$ fonksiyonunun grafiğini çiziniz.

Cevap 4: Bu sorunun çözümünde;

$4 - 2x = 0 \Rightarrow x = 2$

$\boldsymbol{x}$	$-\infty$	2	∞
$4 - 2x$	$+$		$-$

$$f(x) = |4 - 2x| = \begin{cases} 4 - 2x, & x \leq 2 \\ -4 + 2x. & x > 2 \end{cases}$$



Şekil 4: $\boldsymbol{f(x) = |4 - 2x|}$ fonksiyonunun grafiği

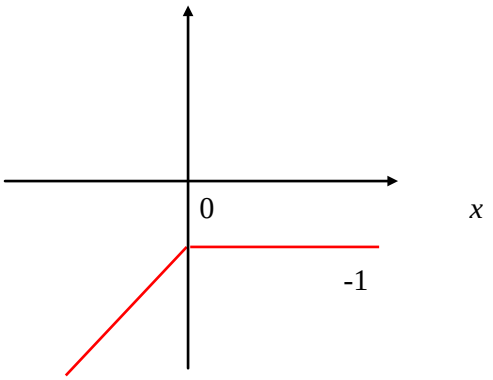
Soru 5: f ve g, R' de aşağıdaki şekilde tanımlı iki fonksiyon olduğuna göre;

$f : x \to x - |x|$, $g : x \to 2x - 1$ $(gof)(x)$' in analitik düzlemdeki grafiği nedir?

Cevap 5: Bu sorunun çözümünde;

$(gof)\,(x) = g\,\big(f(x)\big) = g\,(x - |\,x\,|) = 2\,(x - \,|\,x\,|) - 1 = 2x - 2\,|\,x\,| - 1$ bileşke fonksiyonu bulunur. $x = 0$ kritik nokta belirlenir. Daha sonra tablo çizilir;

	$-\infty$	0	∞
$(gof)\,(x) = 2x - 2\|\,x\,| - 1$	$4x - 1$	-1	



Şekil 5: $(gof)\,(x) = 2x - 2|\,x\,| - 1$ denkleminin grafiği

3. BULGULAR

Mutlak değer fonksiyonlarındaki grafik çizimi konusundaki eksiklikleri görmek amacıyla yapılan bu çalışmada öğrencilere klasik yöntemle cevaplamaları için beş soru verilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin; sorularda tablo ve parçalı fonksiyon oluşturamama gibi nedenlerden grafik çizimlerinde zorlandıkları görülmüştür.

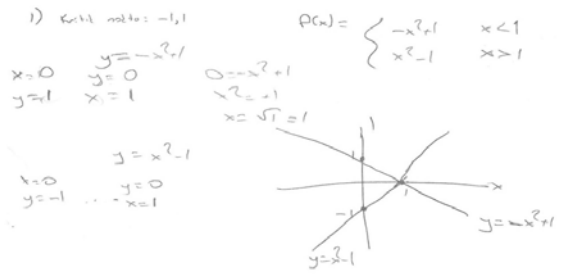
Tablo 1. Örneklemdeki öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevap oranları

	Doğru		Yanlış		Cevapsız	
Sorular	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
1	3	15	13	65	4	20
2	1	5	11	55	8	40
3	2	1	10	50	8	40
4	1	5	12	60	7	35
5	0	0	14	70	6	30

Aşağıda bazı öğrencilerin sınavda yapmış oldukları hataları gösteren cevap kağıtları bilgisayar ortamında taranarak verilmiştir.

Soru 1: $f(x) = |-x^2 + 1|$ fonksiyonunun grafiği nedir?

Öğrenci A ‘in cevabı;



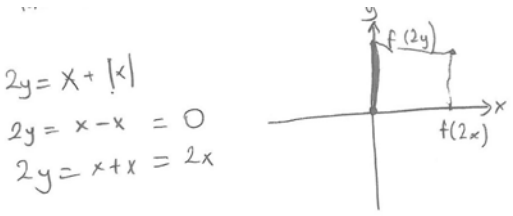
Öğrenci A, kritik noktaları bulmuş fakat bu noktalardaki fonksiyonun ifadelerini bulmakta zorlanmıştır. Tablo oluşturmadan parçalı fonksiyonu görmeye çalışmış, bu da parçalı fonksiyonu tam olarak bulamamasına neden olmuştur. Parabol ve fonksiyon konularını tam anlamadığından, Öğrenci A grafiği yanlış çizmiştir. Çünkü öğrencinin parçalı fonksiyonu, parabol ifade etmesine rağmen grafiğini düzlem olarak çizmiştir. Bununla birlikte, diğer öğrencilerin sınav kâğıdı incelendiğinde de benzer yanlışlıklar belirlenmiştir. Öğrenci A' ya mutlak değer grafik çizimi sorusunda başarısız olmanın sebebi sence nedir? diye sorulduğunda;

Öğrenci A: Fonksiyonlarla ilgili bilgilerin bizlere yetersiz verildiğini düşünüyorum. Özellikle de mutlak değer burada zorlanmamızı etkiliyor. Mutlak değerli fonksiyonların anlatımı yetersiz. Bu yüzden grafik çiziminde zorlanıyorum. Negatifi almayıp pozitif kısmı kabul etmemiz kafamı karıştırıyor. Grafikler bizim en çok zorlandığımız kavramlar. Cevabını vermiştir. Ayrıca Mutlak değer konusunda anlamakta güçlük çektiğin noktalar nelerdir? Sorusuna ise;

Öğrenci A: Mutlak değerdeki parçalı fonksiyonu yazmakta zorlanıyorum. Diye düşüncesini ifade etmiştir.

Soru 2: $2y = x + |x|$ fonksiyonunun grafiği nedir?

Öğrenci B' nin cevabı:

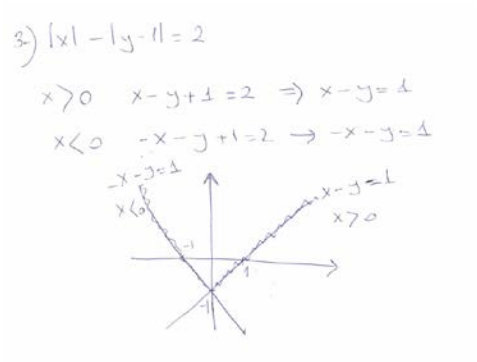


Öğrenci B, y fonksiyonunu bulmadan x' in pozitif ve negatif değerlerinden denklemi bulmaya çalışmıştır. Parçalı fonksiyonu düzgün ifade edememiştir. Grafik çiziminde büyük hata yapmıştır. Fonksiyonun içerisine x değerini yazması gerekirken, fonksiyonunun ifadesini yazmıştır. Çalışmaya katılan diğer öğrencilerin sınav kâğıtları incelendiğinde benzer yanlışlıkların yapıldığı gözlemlenmiş ve öğrencilerin pratik çözüm yöntemleri ile grafik çizimini yapmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öğrenci B 'nin yaptığı yanlışın neden kaynaklandığını anlamak amacıyla, "mutlak değer grafik çizimi sorusunda başarısız olmanın sebebi sence nedir?" sorusu sorulduğunda;

Öğrenci B: Öncelikle hocaların yetersiz olması ve bu konularda yeterince verimli olmaması. Temelde eksikliklerin olması, eğitim sisteminin kötü olması, bir de sınıfların kalabalık olması matematik ve diğer derslerin anlaşılmasını zorlaştırıyor. Cevabını vermiştir. Ayrıca Öğrenci B 'ye mutlak değer konusunda anlamakta güçlük çektiğin noktalar nelerdir? Sorusu sorulduğunda ise; "x'i pozitif , negatif almama rağmen parçalı fonksiyonu yazamadığımdan grafikleri çizemedim. Parçalı fonksiyonları iyi anlamış olsaydım mutlak değer sorularını daha iyi yapardım" demiştir.

Soru 3: $|x| - |y-1| = 2$ bağıntısının grafiğini çiziniz.

Öğrenci C'nin cevabı:

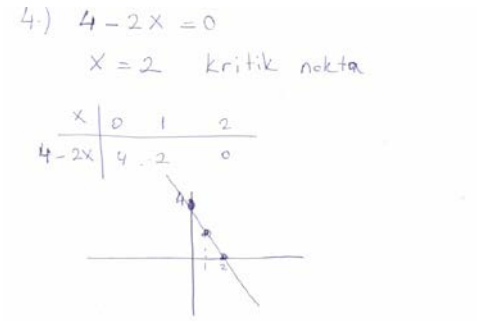


Öğrenci C, sadece x 'in pozitif ve negatif durumunu göz önüne alıp , $y-1$ 'in mutlak değer içinde olmasını göz önüne almamıştır. Dolayısı ile sadece iki denklem bularak çizimini yanlış yapmıştır. Öğrenci C 'nin yaptığı hatalı çözümden dolayı öğrenciye " Hem x hemde y mutlak değer içinde olmasına rağmen y 'yi göz ardı ederek neden sadece x 'in mutlak değer içinde olduğunu düşünüp soruyu çözmeye çalıştın " sorusu sorulduğunda;

Öğrenci C: Sadece x 'in mutlak değer içersinde olduğu soruları daha rahat çözerken hem x hemde y nin mutlak değer içinde olması kafamı karıştırdı. Bu soru tipine alışkın değildim. Cevabını vermiştir.

Soru 4: $f(x) = |4-2x|$ fonksiyonunun grafiğini çiziniz.

Öğrenci D'nin cevabı:



Öğrenci D, kritik noktayı bulmasına rağmen tabloyu değerler vererek oluşturmaya çalışmıştır. Ayrıca $4-2x'$ in mutlak değer içinde olduğunu göz ardı etmiştir. Dolayısı ile grafiği yanlış çizmiştir.

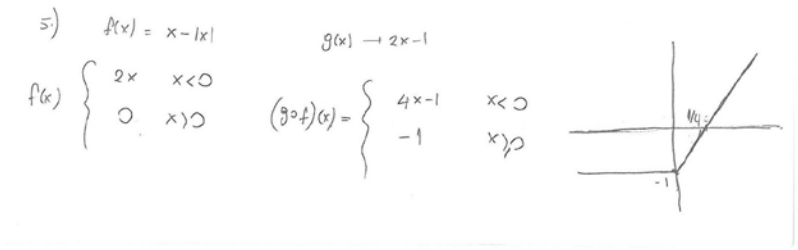
Öğrenci D' ye " neden fonksiyonu sadece pozitif olarak aldın " denildiğinde ise öğrenci " mutlak değerdeki pozitif ve negatif kavramı kafamı karıştırıyor. Bazen pozitif taraf bazen negatif taraf alınıyor. Mutlak değer demek fonksiyonun dışarıya hep pozitif çıkması demek değil mi? Demiştir.

Soru 5: f ve g R de aşağıda şekilde tanımlı iki fonksiyon olduğuna göre;

$f: x \to x - |x|$, $g: x \to 2x - 1$,

$(gof)(x)$' in analitik düzlemdeki grafiği nedir?

Öğrenci E'nin cevabı;



Öğrenci E' nin beşinci soruda grafik çiziminin bir kısmında hata yaptığı gözlemlenmiştir. Bileşke fonksiyonunu bulmuş, kritik noktasını belirleyerek bu noktalardaki fonksiyonun ifadelerini göstermiştir. Ancak öğrenci grafik çiziminde dikkatsizlik yaparak x' in pozitif olduğu noktaları negatif almıştır. Diğer öğrencilerin de sınav kâğıdı incelendiğinde öğrencilerin bir kısmının (gof) bileşke fonksiyonunu bulmada zorlandıkları ve fonksiyonu bulamadıkları gözlemlenmiştir. Diğer öğrencilere göre kağıdı daha iyi olan öğrenci E'ye "Sence öğrencilerin mutlak değer grafik çizimi konusunda başarısız olmalarının sebebi nedir?" diye sorulduğunda; Öğrenci E "Bu sorular test usulu sorulmuş olsaydı hepimiz daha başarılı olurduk. Bizler test usulü sınava gireceğiz. Bu sorular şıklara göre çözülebilecek sorular. YGS ve LYS sınavlarının mantığı da bu değil mi zaten? Neden klasik yöntemle sınav yapıldı? Anlayamadım" cevabını vermiştir.

Ayrıca mülakata katılan öğrencilere "mutlak değer konusuna ayrılan ders saati konuyu anlayabilmeniz için yeterli mi?" sorusu sorulduğun da ise katılımcıların hepsi mutlak değer konusuna ayrılan sürenin yetersiz olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin mutlak değer sorularında yapmış oldukları yanlışların sebeplerinden biri ön bilgilerinin eksiklikleri olarak saptanmıştır. Bir kısım öğrenci farklı representasyonlardaki bilgi eksikliklerinden, fonksiyonu doğru bulmasına rağmen fonksiyonun grafiğini çizememiştir. Öğrenci kağıtlarından, öğrencilerin mutlak değer kavramını tam olarak anlamadıkları ezbere bilgilerle problemleri çözmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrenciler mutlak değer konusunun anlatımı için ayrılan ders saatinin yetersiz olduğunu ve yeterli sayıda örnek çözülmediğinden konuyu tam olarak kavrayamadıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencilerin mutlak değer fonksiyonlarının pozitif ve negatif olma durumlarını incelerken

hata yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu konu üzerinde de durularak fonksiyonların negatif ve pozitif durumları incelenerek ve örnekler üzerinde bu konuya dikkat çekilerek konunun kavratılması önerilir.

Bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin mutlak değer konusunu daha iyi kavrayabilmeleri için, tanım aralığı ve tablo oluşturmaya önem verilmesi, parçalı fonksiyonların öğrenciler tarafından iyice kavrandığından emin olunduktan sonra mutlak değer fonksiyonunun verilmesi, konu anlatımına ayrılan ders saatinin artırılması, test tekniğindense klasik yöntemle örnek çözülmesi, öğrencinin konuyu iyice kavradığından emin olduktan sonra test tekniği ile çözülecek soruların verilmesi, geometrik yorumu üzerinde durulması önerilir.

KAYNAKLAR

Baştürk, S. (2009). Mutlak değer kavramı örneğinde öğretmen adaylarının öğrenci hatalarına yaklaşımları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED),* 3(1),174–194.

Bell, A., Costello, J. Ve Küchemann, D. (1983). *Research on Learning and Teaching*,NFER-Nelson, Windor.

Çiltaş, A., Işık, A. ve Kar, T. (2010). The concept of absolute value: evaluation of procedural and conceptual knowledge. *Journal of Institute of Mathematics & Computer Science*, 21(1), 131-139.

Çiltaş, A.(2011). Mutlak Değer İçeren Denklem ve Eşitsizliklerin Öğretiminde Grafik Kullanımının Etkinliği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(3) , 39-53.

Horak, V. M. (1994). Investigate absolute-value equations with the graphing calculator. *The Mathematics Teacher*, 87(1), January, 9-11.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 9-12. Sınıflar, (2005).

Şandır, H., Ubuz, B., ve Argün, Z. (2002). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin mutlak değer kavramındaki öğrenme hataları ve kavram yanılgıları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.

Yenilmez, K. ve Avcı, T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin mutlak değer konusunda karşılaştıkları zorluklar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 80-88.

FARKLI PROFİLLERE SAHİP ÖĞRENCİLER İLE ÇOKLU YOLDAN PROBLEM ÇÖZME

MULTIPLE WAYS OF PROBLEM SOLVING ACTIVITY OF STUDENTS WITH DIFFERENT PROFILES

Elif Esra ARIKAN

Doktora Öğrencisi Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Matematik Bölümü, İSTANBUL

arikanee@gmail.com

Doç.Dr.Hasan ÜNAL

Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Matematik Bölümü, İSTANBUL

hunal@yildiz.edu.tr

Arzu ÇELİK

Matematik Öğretmeni, Fırat Eğitim Merkezi, Bağcılar

matharz@mynet.com

ÖZET

Çalışmanın amacı, bir problemin birden fazla yolla çözümünü bulmanın getireceği faydaları tespit etmek ve farklı profile sahip öğrencilerin çoklu yoldan problem çözme becerilerini tespit etmektir.

Çalışmaya, aynı dershanenin dört farklı ilçesinde bulunan her bir şubenin 11. sınıfına kayıtlı en iyi 3 öğrenci katılmıştır. 12 öğrencinin katıldığı bu çalışma derinlemesine analiz yapılmasından dolayı nitel olup durum çalışması özelliği taşımaktadır. Çalışma için 11.sınıf konusu olan karmaşık sayılar konusu seçilmiştir. Öğrencilere dağıtılan çalışma kağıtlarında dört adet karmaşık sayı sorusu yer almaktadır. Her bir soru için mümkün olabildiğince çoklu yoldan problemin çözümüne ulaşmaları istenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler Anadolu ve Özel Fen Lisesi öğrencileridir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerle üç sorudan oluşan yapılandırılmış mülakat yapılmıştır.

Çalışma sonucunda, her soru için üç veya üçten fazla yol keşfeden öğrenciye rastlanamamıştır. Öğrenciler birden fazla çözüm yolu denemenin önemi konusunda farklı düşünceler belirtmişlerdir. Kimi öğrenci mevcut üniversiteye giriş sınavından dolayı çoklu yoldan problem çözmenin gereksiz olduğunu düşünürken, kimi öğrenciler de çoklu yoldan problem çözmenin yaratıcılığa etkisi olduğu görüşünde birleşmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu yoldan problem çözme, çoklu yoldan problem çözmenin önemi.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the were of multiple ways of problem solving and identifying of the students who have got different backround.

In the study, twelve students have participated who are 11th grade and studies in four different branches of same course. The methodology employed in the study was qualitative in nature . This study was case study because of analysing deeply. Complex number was selected for problem solving activity and students have been given four questions. The participants were Anatolian High School and Science High School Students. Besides, structured interview was used which consisted of three questions.

As a result of this study, none of the students were able to solve the each problems three or more than three ways. Students opinions and attitudes were different about the importance of multiple ways of problem solving. While some students said that multiple ways of problem solving is necessary, others did not think so.
Key Words: Multiple ways of problem solving, the importance of multiple ways of problem solving.

1.GİRİŞ

Sonucu bilinmeyen ve merak uyandıran belirsiz durum veya üstesinden gelinmesi istenen güçlüklere problem denir (Van De Walle,1980).

Matematiksel kullanılan problemler; tek çözüme sahip problemler (rutin olan ve rutin olmayan problemler), açık uçlu sorular, matematiksel proje ve araştırmalar şeklindedir. Tek çözüme sahip problemler iyi yapılandırılmış problemlerdir ve ders kitaplarında yer alan alıştırmalar olarak örneklendirilebilir (Akay, 2006).

Bu çalışmada da yapılandırılmış rutin problemler kullanılmıştır.

Problem çözme, öğrenci merkezli eğitimde aktif öğrenmeyi gerçekleştiren unsurlardan biridir (Akay, 2006). Problem çözmenin matematik bilimi adına matematiği öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve matematiksel düşünmeyi desteklediği bilimsel çalışmalarda vurgulanmıştır (NCTM, 2000; Schoenfeld, 1985). Ayrıca Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) tarafından yapılan uluslararası karşılaştırmada matematik öğretimini problem çözme merkezli yapan bazı uzak doğu ülkelerinin yüksek ortalamalar elde etmesi kaydedilmiştir (Cai, 2003). Problem çözme becerisinin geliştirilmesi adına problem kurma temelli problem çözme gibi çeşitli yöntemler denenmektedir. Çünkü bu yöntemler öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir (English, 1998). Buradan aslında ulaşılması amaçlanan hedeflerden birinin problem çözme becerisini geliştirmek olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca problem çözme sürecinde bilgiyi kullanmak ve orijinallik katmak, yaratıcılığı sergilemek ya da hayal gücünü yoklamak gibi durumlar gerçekleşebilmelidir. Dolayısıyla problem çözme yüksek seviyede bilişsel süreçtir (Çakmak, 2007). Benzer şekilde problem çözme sürecini etkileyen üç faktör belirtilebilir: Tutum, Deneyim, Bilişsel Yetenek (Akay, 2006).

Bu çalışmada problem çözme becerisi birkaç yoldan yoklanmıştır. Verilen rutin problemin birkaç yoldan çözülmesi istenmiştir.

2. ARAŞTIRMA

2.1. Araştırmanın Amacı

Problem çözme sürecinde öğrencinin kavram yanılgısı, işlem kabiliyeti, düşünme becerisi yoklanabilmektedir. Ancak rutin problemlerde öğrenciler, belirli kalıbı ezberleyerek çözüme ulaşabilmektedirler. Bu durum kavram yanılgısı durumunu ortaya çıkarmaz. Ancak birkaç yoldan bir problemin çözülmesi istenmesi, öğrencinin konuyu tam anlayıp anlamadığını, varsa kavram yanılgısının ortaya çıkmasını ve düşünme becerisini geliştirme durumuna bağlı olarak yaratıcı çözümlere başvurmasını destekler niteliktedir. Öğrencilerin, en çok üniversiteye giriş sınavına önem verdikleri bilinmektedir. Bu amaç doğrultusunda en kısa yola sahip çözümü kullandıkları yadsınamaz bir gerçektir. Acaba bu durum öğrencilerin gerçekten matematiği anladıkları ve uyguladıkları anlamına gelmekte midir? Çalışmanın amacı öğrencilerin matematiği anlayarak mı yaptıkları yoksa sadece amaçlarına ulaşmak için ezberleyerek uyguladıkları mı sorularına yanıt aramaktır.

2.2 Araştırmanın Önemi

Problem çözme, matematiği keşfetmek, anlamak ve uygulamak için önemli bir faktördür. Ancak çoklu yoldan problem çözmenin bu duruma farklı bir boyut kazandıracağı umulmaktadır. Çünkü problemi sadece çözmek ve hemen sonucuna ulaşmak konuyu tam anlamıyla kavranması açısından yeterli değildir. Kullanılan çözümün öğrenci tarafından ezberlenmiş olma ihtimali mevcuttur. Dünya ülkeleri ezberci sistemden uzak bilinçli matematik yapan öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Problemlerin çözümlerinin hap şeklinde basmakalıp yöntemlerle öğrencilere verilmesinin engellenmesi açısından çoklu yoldan problem çözme yardımcı olabilir. Dahası, çoklu yoldan problem çözme durumu öğrencilerin, yaratıcılıklarını ve alternatif yollar düşünme becerilerini geliştirebilir.

Çoklu yoldan problem çözme, problem kurmak için elverişli bir stratejidir(Dede&Yaman, 2005).

3.YAPILAN ÇALIŞMALAR

Altun&Memnun(2008), 2005-2006 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim göre 31 öğretmen adayı ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören 30 öğretmen adayı ile 7 hafta süreyle rutin olmayan problemleri çözmek için problem çözme stratejileri belirleme çalışması yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, problem çözme stratejileri kullanmanın problem çözmeyi %80 oranında başarılı hale getirdiği görülmüştür.

Kayan&Çakıroğlu(2008), İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde okuyan matematik öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik inançlarını analiz eden araştırmalarında öğretmen adaylarının farklı yoldan problem çözmeye dair düşüncelerine yer verilmiştir. Öğretmen adayları, problem çözmede birden fazla yol kullanılması gerektiği fikrini savunmuşlardır.

Silver(2004), açık uçlu problem kurabilme ve çözebilme yeteneğine sahip 6 yaşındaki 1. Sınıf öğrencisi ile 5 haftalık bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, öğrencinin 5 hafta sonunda gelişme göstermesidir. Problem çözmede alternatif çözüm yolları da geliştirebilen öğrencinin çalışma sonunda, açık uçlu problem kurma ve çözme becerisinin daha ileri seviyeye ulaştığı tespit edilmiştir.

Soylu&Soylu(2006), Erzurum ili Oltu ilçesinde bir ilköğretim okulunda 2.sınıfa kayıtlı 13 öğrenci ile problem çözme çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin toplama-çıkarma ve çarpma işlemleri ile alakalı problem çözmede başarılı oldukları ancak kavramsal ve işlemsel beceri gerektiren problem çözmede zorlandıkları tespit edilmiştir.

4.METODOLOJİ

Araştırma için İstanbul iline bağlı 4 ilçeden aynı dershanenin farklı şubelerinde eğitim gören 11. Sınıf öğrencisi 3'er öğrenci seçilmiştir. Seçilen öğrencilerin alternatif çözümler sunabilmesi için sınıflarında en iyiler olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilere 4 karmaşık sayı sorusundan oluşan çalışma kâğıtları dağıtılmış ve farklı yollarla bu soruları çözmeleri istenmiştir. Çalışma nitel olup durum çalışması niteliği taşımaktadır.

Durum çalışması için çeşitli ön yargılar gelişmiştir. Yanlı olduğu, genelleştirmeye uygun olmadığı gibi olumsuz bakış açısı geliştirilse de hangi çalışma için genelleştirmenin yapılabileceği

söylenebilir?(Yinn, 1984). Hâlbuki durum çalışması, bir bireyi de, bir grubu da, bir kurumu da örnek alabilir. Önemli olan ele aldığı örneklemi derinlemesine incelemesidir.

5. BULGULAR

Öğrenciler için hazırlanan sorular ve çözümleri:

1.) $z = 1 + \sqrt{3}i$ karmaşık sayısının kareköklerini bulunuz.

Çözüm 1:Kutupsal Gösterim ile;

$|z| = \sqrt{1+3} = 2, tan\theta = \frac{\sqrt{3}}{1} \rightarrow \theta = 60$

w_1 ve w_2 z karmaşık sayısının karekökleri olsun. Bu durumda karekökler

$w_1 = \sqrt{2}cis30, \quad w_2 = \sqrt{2}cis210$ şeklinde bulunur.

Çözüm 2: z karmaşık sayısının bir karekökü u olsun. Bu durumda u^2=z olur ve diğer kökü –u'dur.

u =a+bi olsun.

$(a+bi)^2 = 1 + \sqrt{3}i$ ve $|u|^2 = |z|$ eşitliklerinden ,

u = $\frac{\sqrt{6}}{2} + \frac{\sqrt{2}}{2}$i diğer kök de –u dur.

Çözüm 3: $\sqrt{z} = \sqrt{1+\sqrt{3}i} = \sqrt{1+\sqrt{3}\sqrt{-1}} = \sqrt{1+\sqrt{-3}}$ kare kökün içi 2 ile çarpılıp bölünürse,

$\frac{\sqrt{3}}{\sqrt{2}} + \frac{\sqrt{-1}}{\sqrt{2}} = \frac{\sqrt{6}}{2} + \frac{\sqrt{2}}{2}$ i elde edilir, diğer kök ters işaretlisidir.

Çözüm 4: $\sqrt{\frac{|z|+1}{2}} + \sqrt{\frac{|z|-1}{2}}i$ formülüyle bulunur.

2.) $z = 1 + \sqrt{3}i$ karmaşık sayısının pozitif yönde 90° döndürülmesiyle elde edilen yeni karmaşık sayıyı bulunuz.

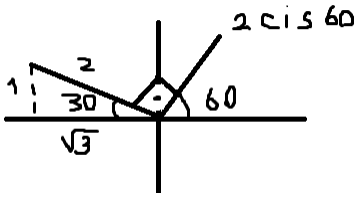
Çözüm 1: pozitif yönde 90 derece döndürmek demek, o karmaşık sayıyı "i" ile çarpmaktır.

$z.i = -\sqrt{3} + i$

Çözüm 2: Karmaşık sayıyı kutupsal gösterime çevirip "cis90" ile çarparız

$ci60.ci90 = cis(60+90) = cis150 = -\sqrt{3} + i$

Çözüm 3: (x,y) koordinat düzleminde karmaşık sayıyı 90 derece döndürürüz. Karmaşık sayının uzunluğu değişmez. Açıları yerleştirerek sonuca ulaşırız.



Çözüm 4: Bir noktanın θ açısı kadar döndürülmesi ile de çözüm elde edilir.

$z = cis \propto$ karmaşık sayısı θ kadar döndürülsün. Oluşan yeni karmaşık sayının koordinatları şu şekilde bulunur.

$x = \cos(\propto + \theta) = cos \propto . cos\theta - sin \propto . sin\theta$ ve $y = \sin(\propto + \theta) = sin \propto . cos\theta + sin\theta . cos \propto$

Pratik olarak z=x+iy şeklinde verilen birinci bölgedeki bir karmaşık sayının 90 derece döndürülmesi demek, x ve y değerleri yer değiştirip reel kısmın önündeki işaret değişir şeklinde çözüm de kabul edilmiştir. $z = 1 + \sqrt{3}i \rightarrow z^* = -\sqrt{3} + i$

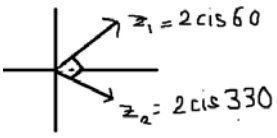
3.) $z_1 = 1 + \sqrt{3}\, i$
$z_2 = \sqrt{3} - i$ karmaşık sayılarının arasındaki uzaklığı bulunuz.

Çözüm 1:iki nokta arası uzaklıktan

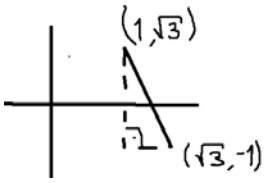
$$\sqrt{\left(1-\sqrt{3}\right)^2 + \left(\sqrt{3}+1\right)^2} = 2\sqrt{2}$$

Çözüm 2: kutupsal gösterimde $|z_1 - z_2| = \sqrt{(2cis60)^2 - (2cis330)^2} = 2\sqrt{2}$

Çözüm 3: düzlemde çizerek uzaklığı bulma



Çözüm 4: noktaları koordinat düzleminde yerleştirip aradaki uzaklığı aşağıdaki gibi de bulabiliriz.



4.) $z = 1 + cos20 + isin20$ karmaşık sayısı için Arg(z) yi hesaplayınız.

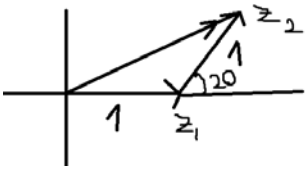
Çözüm 1: $tan\theta = \frac{sin20}{1+cos20} = \frac{2sin10.cos10}{1+cos^2 10-1} = tan10$

Çözüm 2: 1=cis0

cis0+cis20=(cos0+cos20)+(sin0+sin20)i

2cos10.cos10+(2sin10.cos10)i=2cos10(cos10+isin10) $\Longrightarrow$ Arg(z)=10

Çözüm 3: vektör toplamından yapılır. 1+cis20 vektörel toplamı yaparız. cis 20'nin uzunluğu 1'dir.z_1 ve z_2 vektörleri uc uca eklendiğinde ikizkenar üçgen oluşur ve toplamına karşılık gelen vektörün x-ekseni ile yaptığı açı 10 derecedir.



Çözüm 4: sin90+cos20+isin20= sin90+sin70+isin20=2sin80.cos10+i(2sin10.cos10)=2cos10(sin80+isin10)=2cos10(cos10+isin10)

Çözüm 5: 1+cis20=1+2cos^{2}10-1+2.sin10.cos10i=2cos10(cos10+isin10)

1. Soru							
1.İlçe		2.İlçe		3.İlçe		4.İlçe	
Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı	Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı	Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı	Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı
0	0	0	0	0	0	0	1
1	0	1	2	1	3	1	0
2	3	2	1	2	0	2	1
3	0	3	0	3	0	3	1
4	0	4	0	4	0	4	0

2. Soru							
1.İlçe		2.İlçe		3.İlçe		4.İlçe	
Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı	Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı	Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı	Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı
0	0	0	1	0		0	
1	0	1		1		1	
2	0	2	2	2	2	2	3
3	3	3		3	1	3	

3. Soru							
1.İlçe		2.İlçe		3.İlçe	4.İlçe		
Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı	Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı	Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı	Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı
0		0		0		0	
1		1		1		1	
2	1	2	3	2	3	2	2
3	2	3		3		3	1
4		4		4		4	

4. Soru							
1.İlçe		2.İlçe		3.İlçe		4.İlçe	
Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı	Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı	Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı	Çözüm sayısı	Öğrenci sayısı
0		0	1	0	2	0	
1		1		1	1	1	2
2	2	2	2	2		2	1
3	1	3		3		3	
4		4		4		4	
5		5		5		5	

Aşağıda yapılandırılmış mülakat soruları şöyledir:

1. Sizce bir problemi birden fazla yolla çözmek önemli midir?
2. Sizi amacınıza ulaştıracağını düşündüğünüz kurum okul mudur yoksa dershane midir?
3. Okulda problem çözerken birden fazla yoldan çözüme ulaşmaya çalışıyor musunuz?

Cevaplar şöyledir:

1.ilçe örneklemi tamamen Devlet Anadolu Lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır.

- Problemi birden fazla yolla çözmek beynimizin çalışmasını ve konuyu tam kavramayı sağlar. Bulduğumuz yol belki verilen soru için uygun olmayabilir, bu durumda başka yolları deneyebilmeliyiz.
- Hem okula hem de dershaneye önem veririm. Okul konuları kavramamızda yardımcı olur, dershane pratik kazanmamızda yardımcı olur.
- Bazı konularda birden fazla yoldan problemi çözüyoruz.

2.ilçe örneklemi tamamen Özel Fen Lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır.

- Problemi birden fazla yolla çözmenin anlamı olmadığını düşünüyorum. Ben Üniversite sınavına hazırlanıyorum ve tek yol bana yetiyor.
- Hem okula hem dershaneye önem veriyorum. Ancak dershanenin üniversiteye girme amacım için daha çok yardımcı olduğunu düşünüyorum.
- Nadiren birden fazla yolla problem çözüyoruz.

3.ilçe örneklemi tamamen Özel Fen Lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır

- Farklı çözüm yolları ufuk açar, zekâyı geliştirir. Ancak sistem buna izin vermiyor. Bir çözümü bilmek zaten yeterli geliyor. YGS-LYS için en kolay yolu ezberlersin ve sınavda çözersin.
- Okula daha çok önem veriyorum çünkü dershane sadece soru kalıplarını ezberletiyor. Oysa okul hayata hazırlıyor. Okulda daha çok zaman geçiriyorum.
- Farklı yollar gösteriliyor. Ancak bizim için kısa yolu bilmek yeterli. Çünkü eğitim sisteminde klasik cevaplara gerek yok, şıklardan bile çözüme ulaşabildiğimiz sorular var.

4.ilçe örneklemi tamamen Devlet Anadolu Lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır.

- 2 öğrencinin verdiği cevap: Bazen bildiğimiz sorunun cevabı sınav anında uyum göstermiyor dolayısıyla birkaç yol bilmek kolaylık sağlayabilir. Hem problemin kavranması açısından da birkaç yol bilmek faydalı olabilir. Diğer öğrencinin verdiği cevap: her soru tarzı için birden fazla yol bilmek önemli değildir. Sadece formülden hatırlayamadığımız soruların farklı yolunu bilmek bize zaman kazandırabilir bunun için önemli olabilir.

- Okulun ve dershanenin tarzları farklı. İkisi de önemli ancak dershane daha çok soru tarzı gösteriyor ve test çözümü yapılıyor. Okulda çözümden ziyade ispatlar gösteriliyor. Dershane ise kısa yoldan çözümler gösteriyor.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğrencilerin verilen sorulara birden fazla çözüm getirmeleri istenmiştir. Çalışmaya Anadolu Lisesi öğrencileri ve Özel Fen Lisesi öğrencileri katılmıştır. Yapılandırılmış mülakatlarda verdikleri cevaplar ile sorulara getirdikleri alternatif çözüm sayıları uyum göstermektedir.

Çalışma esnasında öğrenciler dershanelerinin bulundukları ilçeye göre kategorize edilmişse de, çoklu yoldan problem çözme çalışmasında elde edilen sonuçların, ilçenin sosyo-ekonomik durumuyla alakalı olmadığı saptanmıştır.

1.ilçe öğrencilerinin daha başarılı oldukları tablolardan görülmektedir. Ancak bu durum ilçenin başarılı olduğu anlamına gelmemektedir. 1.ilçe öğrencilerden başarılı olan ikisi ile yapılan özel görüşmede, genellikle problemlere birden fazla çözüm yolu aradıkları kaydedilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu ülkemizdeki eğitim sistemi ile çoklu yoldan problem çözmenin bağdaşmadığını dile getirmişlerdir.

Çalışma esnasında yapılan gözlemlerde kavram yanılgısının çoklu yoldan problem çözme ile giderildiği tespit edilmiştir. 4.ilçe örnekleminde bir öğrenci diğer öğrenciye 1.soru için "kökler birbirinin eşleniği miydi" diyerek sormuş ve ikinci dereceden reel kökü olmayan denklemin kökleriyle karıştırmıştır. Diğer öğrenci de ona "evet birbirinin eşleniğidir" demiştir. Ancak diğer yollardan çözerken bunun yanlış olduğunu ve köklerin birbirinin ters işaretlisi olduğunu fark etmişlerdir.

Çoklu yoldan problem çözmenin aslında konuyu kavrama derecesini, kuralların öğrenilip öğrenilmediğini görmek adına öğretmenlerin kullanabileceği önemli bir değerlendirme tekniği olabilir.

Özel Fen Lisesi öğrencilerinin tamamen üniversiteye giriş sınavına odaklandıkları hem mülakat hem gözlem hem de çalışma kâğıdının incelenmesinde teyit edilmiştir.

Genel olarak öğrencilerin kısa yoldan çözümlere önem verdikleri, yorulmak istemedikleri, düşünmekten çok soru kalıplarını ezberlemeyi yeğledikleri görülmüştür. Bu sebeple de dershanenin bu konuda kolaylık sağladığı, soru kalıplarını çok kısa yollardan öğrencilere verdikleri sonucu öne çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin soruları çözmeleri " acaba bu durum problem çözme olarak adlandırılır mı?" sorusunu akla getirmektedir. Çünkü problem çözme, çözüm ezberlemek değil, çözüm bulmak, keşfetmek, esnek düşünmek, eleştirel yaklaşmak anlamlarına gelmektedir (Öztürk ve Ayvaz, 2010).

Dünya trendini yakalamaya çalışmak, eğitim sisteminde değişikliğe gitmek ve ezberci eğitimi engellemek için çoklu yoldan problem çözmek ideal yollardan biri olarak görünse de üniversiteye giriş sınavı gibi test tekniği gerektiren sınavlar bu anlayışı engelliyor olabilir. Yani ezberci sistemi

engellemeye çalışırken test tekniği ile üniversite eğitimini belirlemek bu duruma engel olabilir. Eğitim sisteminde bu konuda reformlar yapılabilir. Öğrencilere soru kalıplarını ezberletmek onların yaratıcılığına ket vurmaktır. Dolayısıyla düşünen, eleştiren ve keşfeden bireyler yetiştirmek için sistem değiştirilebilir. Çünkü problem çözme, bir matematik probleminin sonucunu bulmaktan ibaret değildir, farklı bir durumla karşı karşıya gelindiğinde ve bu duruma esnek ve işe yarar çözümler bulmak anlamına da gelmektedir(Gail, 1996).

Jean Piaget'in dediği gibi: Eğitimin en önemli ilk hedefi, kendinden önceki nesillerin yaptıklarını sadece tekrar eden bireyler değil; yeni şeyler üretme yeteneğine sahip, yaratıcı, buluş yapabilen bireyler ve kâşifler yetiştirmektir. Eğitimin ikinci hedefi eleştirel düşünebilen, gerçekleştirebilen, kendisine verilen her şeyi doğru olarak kabul etmeyip sorgulayan beyinler şekillendirmektir.

7.KAYNAKLAR

Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Altun, M & Memnun, D.S. (2008). Mathematics Teacher Trainees' Skills and Opinions on Solving Non-Routine Mathematical Problems, *Journal of Theory and Practice in Education*, 4 (*2*), 213-238.

Cai, J. (2003). Singaporean students mathematical thinking in problem solving and problem posing: An exploratory study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(5), 719-737

Çakmak, M. (2003). Matematik Derslerinde Problem Çözme Yaklaşımının Değerlendirilmesi. <www.matder.org> (2007, Kasım 2)

Dede, Y., Yaman, S.(2005). Matematik Ögretmen Adaylarının Matematiksel Problem Kurma ve Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 18*, 41-56.

English, L. (1998). Children's Problem Posing within formal and Informal Contexts, *JRME,* 83.

Gail, M. (1996). Problem Solving about Problem Solving: Framing a Research Agenda. *Proceedings of the Annual National Educational Computing Conference*, Minnesota, *17*, 255-261.

Kayan, F., & Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*, 218-226.

NCTM (2000)., Principles and Standards For School Mathematics. Reston VA: NCTM.

Öztürk, E. ve Ayvaz, A. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Düzeyleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20- 22 Mayıs 2010)*, Elazığ, 2010, 738-742.

Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical Problem Solving,* New York: Academic Pres.

Silver, E. A.(2004). Posing And Solving Problems in Open-Ended Investigations: *Authentic Tasks With Grade 1 Children*. Association for Research in Education.

Soylu, Y. ve Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi,7(11),* 97-111.

Van De Walle, J.A. (1980). *Elementary School Mathematics (Teaching Developmentally*), New York & London: Longman.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods.* Newbury Park, CA: Sage.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİKSEL DÜŞÜNMEYE ODAKLI ÖĞRETİMİ PLANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Gülcan Öztürk Gözde Akyüz
Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, BALIKESİR
gulcanozturk8@hotmail.com akyuzgozde@gmail.com

ÖZET:

Bu araştırma ile öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretim programına katılan öğretmen adaylarının yapmış oldukları planların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel araştırma desenlerinden tekrarlı ölçümler deseni kullanılmıştır. 2010–2011 öğretim yılı bahar döneminde 40 ortaöğretim matematik öğretmen adayı ile literatürde yer alan öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretim uygulamalarının karması olma özelliğini taşıyan bir öğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öğretim uygulaması öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarına "Özel Tişörtler" problemi verilerek planlar yapmaları istenmiştir. Bu planlar Ders Planlama Öğeleri Rubriği ile incelenerek analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonrasında öğretmen adaylarının planlarının incelenen öğelere göre öğretim öncesi ve sonrasında farklılaştığı görülmüştür.
Anahtar kelimeler: Matematiksel düşünme, matematik öğretimi, öğretimi planlama

ABSTRACT:

In this study, it is aimed to investigate the lesson plans of preservice teachers, participated in an instructional programme which focused on students' mathematical thinking. In the research, repeated measurement design was used. In 2010–2011 Spring semester an instructional programme, which is a mixed model of the instructional practices that focused on students' mathematical thinking in the literature, was implemented with 40 preservice secondary mathematics teachers. Before and after the instructional programme, "Custom T-shirts" problem was given to preservice teachers and asked for making lesson plans. The plans were analyzed using the Scoring Rubric for Attention to Students' Thinking. The analysis showed that there are differences in the plans of preservice teachers with respect to the components of scoring rubric before and after the instructional programme.
Key words: Mathematical thinking, mathematics teaching, teaching planning

1. GİRİŞ

Matematiksel düşünme, problemlerin çözümünde matematiksel teknikleri, kavramları ve süreçleri açık ya da kapalı bir şekilde uygulamadır (Henderson vd., 2001, 2002). Ortaöğretim Matematik Programında, keşfetme, mantıksal ilişkileri bulma ve matematiksel terimlerle ifade etme sürecinin matematiksel düşünmenin temelini oluşturduğu belirtilerek, matematiksel düşünme, somut olgusal ilişkileri soyut terimlerle ifade edebilme ve genele ulaşabilme olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005).

Öğrencilerin matematiği etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için matematiksel düşünme süreçlerine önem verilmesi gerektiği ve öğretmenlerin öğretimlerinde öğrencilerinin matematiksel düşünme süreçlerini dikkate almalarının önemli olduğu ifade edilmektedir (National Research Council [NRC], 2001; MEB, 2005; Hughes, 2006, Stacey, 2006; ÖYEGM, 2009).

Öğretmenlerin, öğrencilerinin matematiksel düşünmelerine odaklanmalarının ve öğrencilerin matematiksel düşünmeleri hakkında bilgilerini arttırmalarının çeşitli yolları olduğunu gösteren öğretim uygulamaları vardır. Yapılan literatür taramasında bu uygulamaların, bilişsel muhakemeye dayalı öğretim (Cognitively Guided Instruction–CGI); ders araştırması (lesson study); öğrencilerin matematiksel çalışmalarını inceleme; öğretmenlerin kendilerinin videoya çekilmiş derslerini incelemesi; matematik öğretimi ile ilgili örnek olayların incelenmesi ve karma uygulamalar olduğu görülmüştür.

Bilişsel muhakemeye dayalı öğretim, belirli bir matematik konusunda öğrencilerin kavramaları üzerine öğretmenlerin araştırma temelli bilgilerini fark etme ve kullanma yeteneklerini geliştirmeye odaklanmış bir programdır. Bilişsel muhakemeye dayalı öğretimin amacı, öğretmenlerin kendi öğrencilerinin matematiksel düşünmesinin ve bu düşüncenin gelişiminin ve daha ileri matematiksel fikirlerin gelişimi için öğrencilerinin düşüncesinin nasıl temel oluşturabileceğinin bir anlayışını geliştirmeye yardım etmektir (Fennema, vd., 1996). Bu anlayışı geliştirmenin sonucu olarak, öğretmenlerden beklenenler: öğrencilerine problemler çözdürmeye daha fazla zaman ayırması, öğrencilerinden çoklu çözüm stratejilerini daha fazla beklemesi ve öğrencilerinin düşüncelerini anlamlandırmak için öğrencilerini dinlemesidir (Hughes, 2006). Bilişsel muhakemeye dayalı öğretim programına katılan öğretmenler, düşüncelerinin mantığını anlamak için öğrencilerinin stratejilerini dinleme, matematiksel düşüncelerini açıkça ifade etmeleri için öğrencilere fırsatlar yaratma, öğrencilerinden farklı problem çözme yollarının kullanımını bekleme, farklı çözüm yollarının kullanımı için öğrencilerini cesaretlendirme, öğrencilerinin anlayışlarını geliştirmek ve değerlendirmek için onlara sorular sorma gibi etkinliklerde bulunurlar (Fennema, vd., 1996). Bilişsel muhakemeye dayalı öğretim uygulamalarına katılan öğretmenler ve öğretmen adaylarının, öğrencilerine sorular sorarak, öğrencilerini problem çözme ile meşgul ederek, öğrencileri matematiksel düşünceleri hakkında konuşma konusunda cesaretlendirerek, öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmalarını arttırdıkları ortaya çıkmıştır (Fennema, vd., 1996; Swafford, Jones ve Thornton, 1997; Vacc ve Bright, 1999; Warfield, 2001).

Ders araştırması (lesson study) terimi, Japonca "jugyokenkyuu" kelimesinden Yoshida tarafından türetilmiştir (Yoshida, 1999). Ayrıca Lewis tarafından bireysel derslere uygulanmış araştırma aşamalarını gösteren araştırma dersi (research lesson) olarak da tercüme edilmiştir (Wang-Iverson, 2002;; Lewis ve Tsuchida, 1998). Ders araştırması, Japon öğretmenlerin daha etkin olma hedefi ile kendi uygulamalarını sistematik olarak incelemelerini içeren bir profesyonel gelişim programıdır. Bu inceleme, araştırılan dersler üzerinde işbirliği ile çalışan öğretmenler üzerine odaklanır. Araştırılan dersler üzerindeki bu çalışma, derslerin planlamasını, öğretimini, gözlemlenmesini ve eleştirilmesini içerir. Bu çalışmaya odaklanmak ve yön vermek için, öğretmenler kapsamlı bir hedef ve keşfetmek istedikleri konu ile ilişkili bir araştırma sorusu belirlerler. Bu araştırma sorusu, öğretmenlerin araştırma dersleri üzerindeki çalışmalarını yönlendirir (Lesson Study Research Group, 2002). Araştırılan ders üzerinde çalışırken, öğretmenler birlikte içlerinden birinin gerçek bir sınıf ortamında uygulayacağı; uygularken de diğer grup üyelerinin gözlemleyeceği bir derste kullanmak üzere detaylı bir plan hazırlarlar. Grup daha sonra ders gözlemlerini tartışmak için bir araya gelir. Çoğunlukla grup, planı tekrar gözden geçirip düzeltir ve bir başka öğretmen bir başka sınıfta uygularken grup üyeleri tekrar gözlemler. Grup, tekrar gözlenen dersi tartışmak üzere bir araya gelir. Sonuç olarak, öğretmenler araştırılan derslerinin onlara öğrettikleri hakkında bir rapor hazırlarlar. Bu rapor özellikle araştırma sorusu esas alınarak hazırlanmaktadır (Lesson Study Research Group, 2002). Ders araştırması uygulamasına katılan öğretmenlerin planladıkları derslerde, dersin matematiksel amacını belirleme, işlenecek konu ile önceki bilgilerin ilişkilendirilmesi, olası öğrenci yanıtlarını bekleme ve bu yanıtları kolaylaştırma gibi konulara odaklanarak öğrencilerin matematiksel

düşünmelerini ele almaya başladıkları ve bu konuda ilerleme kaydettikleri görülmüştür (Fernandez, Cannon ve Chokshi, 2003). Ders araştırması uygulamasına katılan öğretmen adaylarının, ifade etmiş oldukları amaçların öğrencilerin anlamları oluşturup bağlantıları keşfetmede modelleri inceleme ve akıl yürütme yeteneklerini geliştirmeye odaklandığı da görülmüştür (Fernandez, 2005)

Öğrencilerin matematiksel çalışmalarını incelemeyi içeren öğretim uygulamalarında, öğretmenlerin öğrencilerinin yazılı çalışmalarını analiz etmeleri söz konusudur. Bu analizler, öğretmenlerin kendi sınıflarındaki öğrencilerin bir problem üzerinde yapmış oldukları yazılı çalışmalarını grup halinde çalışarak incelemelerini ve öğrencilerin matematiksel düşünmelerini nasıl ilerletebilecekleri konusunda tartışmalarını içermektedir (Crespo, 2000; Franke ve Kazemi, 2001; Kazemi ve Franke, 2004; Little, Gearhart, Curry ve Kafka, 2003). Burada amaç belirli bir matematiksel alanda öğrencilerinin matematiksel düşünmelerinin daha derin bir anlayışını geliştirmek ve olası yanlış yanıtları görmektir (Little, vd., 2003). Öğrencilerin matematiksel çalışmalarını inceleme uygulamalarına katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencilerin düşüncelerinin ayrıntılarına bakmaya başladıkları ve öğrenci yanıtlarını yorumlamalarında doğruluktan anlamaya; çabuk ve kesin olandan düşünceli ve kesin olmayana değişim olduğu görülmüştür (Crespo, 2000; Kazemi ve Franke, 2004).

Öğretmenlerin kendilerinin videoya çekilmiş derslerini incelemesi ile ilgili çalışmalarda öğrenci düşünmesi açısından pedagojik sorunları farklı şekilde ifade etmek için öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin ifadesine yönelik olarak öğretmenlerin kendilerinin video kaydı yapılmış derslerini analiz etmeleri söz konusudur (Masingila ve Doerr, 2002; Sherin, 2001; Sherin ve Han, 2004). Bu uygulamalara katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenci eylemlerine ve fikirlerine ve bir derste kendi matematiksel amaçlarını izlemeye çalışırken karşılaştıkları zorluklara odaklandıkları ortaya çıkmıştır (Masingila ve Doerr, 2002; Sherin, 2001; Sherin ve Han, 2004).

Matematik öğretimi ile ilgili örnek olayların incelenmesi çalışmalarında ise öğretmenlere ya da öğretmen adaylarına, sınıf içi matematik öğretimini uygulama öyküleri ya da video kayıtları sunulmakta ve inceleyerek tartışmaları sağlanmaktadır. Öğretmenlere ya da öğretmen adaylarına sunulan örnek olaylar bir ders esnasında öğretmenin öğrencilerinin matematiksel düşünmesini kullanma ve değerlendirmesinin önemini vurgulama özeliğini taşımaktadır. Örnek olayların incelenmesi uygulamalarına katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının, öğrencilerin matematiksel düşünmelerine dikkat ettikleri ve çeşitli öğretim seçeneklerini açıklarken öğrencilerin bakış açılarını ele aldıkları görülmüştür (Barnett, 1998; Stein, Hughes, Engle, ve Smith, 2003'den aktaran Hughes, 2006)

Karma uygulamalar ise yukarıda belirtilen uygulamaların çeşitli öğelerini içerisinde barındıran uygulamalardır (Boston, 2006; Hughes, 2006; Metz, 2007; Schifter, 1998). Boston (2006), örnek olay incelemesi, öğrenci çalışmalarının incelenmesi, öğretim yapılıp bu öğretimlerin incelenmesi özelliklerini taşıyan bir öğretim uygulamasına katılan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilerin yüksek düzeyde düşünme ve akıl yürütmesini sağlayan matematiksel görevler seçip uygulayabildiklerini gözlemlemiştir. Öğrencilerin matematiksel düşüncelerini planlamanın temel unsuru olarak vurgulayan, örnek olay ve öğretim videosu incelemesi, öğrenci çalışmalarının incelenmesi, planlama ve öğretim yapılıp, öğretimler hakkında yansıtma yapılması özelliklerini taşıyan bir öğretim uygulamasına katılan öğretmen adaylarının ders planlama süreçlerinde öğrencilerin matematiksel düşünmelerine dikkat etme yeteneklerindeki ölçümlerinin ders öncesinden sonrasına önemli gelişim kaydettiği görülmüştür (Hughes, 2006). Ayrıca öğretim uygulamasından birkaç ay sonra, öğretmenlerin ders planlarında bu fikirleri uygulamaya devam edebildikleri

gözlenmiştir (Hughes, 2006). Öğrenci çalışmalarını analiz etme ve örnek olayları okuyup tartışma özelliklerini taşıyan bir öğretim uygulamasına katılan öğretmenlerin matematiksel anlayışı destekleyen sorular sorma yeteneklerinin geliştiği gözlenmiştir (Metz, 2007). Öğrenci çalışmalarını analiz etme, video kayıtlarını inceleme, örnek olayları okuyup tartışma özelliklerini taşıyan bir öğretim uygulamasına katılan öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel düşünmelerine nasıl odaklanılacağını öğrendikleri ortaya çıkmıştır (Schifter, 1998).

Öğretmenlerin, öğrencilerinin matematiksel düşünmelerine odaklanması ile ilgili çalışmalarda öğrencilerde matematiksel düşünmenin geliştirilmesi için gereken yollar olarak şunlar ortaya konulmaktadır: öğrencilerinin bir ders boyunca geliştireceği matematiksel kavramları anlamak (Masingila ve Doerr, 2002; Schifter, 1998; Swafford, Jones, ve Thornton, 1997; Warfield, 2001); öğrencilerinden bir problemi çözmede kullanabilecek çeşitli stratejiler beklemek (örneğin, Barnett, 1998; Fennema vd., 1996; Stein, Engle, Hughes ve Smith, 2008); kendi düşüncelerini anlamlandırmaları için öğrencilerine düşüncelerini açığa çıkaracak sorular sormak (örneğin, Fennema vd., 1996; Kazemi ve Franke, 2004; Masingila ve Doerr, 2002; Sherin, 2001; Vacc ve Bright, 1999); öğrencilerinin matematiksel düşünmelerini ilerletmek için sorular sormak (örneğin, Fennema vd., 1996; Kazemi ve Franke, 2004; Masingila ve Doerr, 2002; Sherin, 2001; Vacc ve Bright, 1999). Öğretmenlerin, öğrencilerinin matematiksel düşünmelerine odaklanması ile ilgili çalışmalarda öğrencilerde matematiksel düşünmenin geliştirilmesi için gereken bir başka özellik de bu çalışmalardaki öğretim uygulamaları ve etkinliklere rehberlik edecek nitelikte öğretmen eğitimcilerinin bulunmasıdır (Barnett, 1998; Fernandez, Cannon, ve Chokshi, 2003; Franke ve Kazemi, 2001; Sherin ve Han, 2004).

1.1. Problem Durumu

Öğretmenler ve öğretmen adaylarının matematiksel düşünme konusunda ve öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanan matematik öğretimini gerçekleştirme konusundaki eksiklikleri araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Alkan ve Güzel, 2005; Hughes, 2006; Weiss, Pasley, Smith, Banilower ve Heck, 2003). İncelenen araştırmalara ve ÖYEGM (2008, 2009) tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerine dayanarak, matematik öğretmen adaylarının matematiksel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve planladıkları öğretim etkinliklerinde öğrencilerinin matematiksel düşünme süreçlerinin gelişimine dikkat etmelerini sağlamak için lisans düzeyinde bir ders almaları gerektiği sonucu çıkarılmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin öğrencilerinin matematiksel düşünmelerini dikkate alan uygulamaların karması olma özelliği olan bir öğretim uygulaması planlanmıştır. Bu araştırma öğretmenlerin öğrencilerinin matematiksel düşünmelerine odaklanmasını temel alan bu öğretime katılan öğretmen adaylarının yapmış oldukları planların incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın problemi "Öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretim sonucunda, öğretmen adaylarının öğrencilerin matematiksel düşünmelerini dikkate alan planlar yapma becerilerindeki değişim nasıl olmuştur?" şeklindedir. İzleyen bölümde araştırmanın dayandığı teorik çerçeve tanıtılmıştır.

1.2. Teorik çerçeve

Araştırmaya, Hughes (2006) tarafından belirlenmiş, öğretimde öğrencilerin matematiksel düşünmelerine dikkat etmede önemli olan dört öğeye sahip teorik çerçeve yön vermiştir. Çerçevedeki öğeler 1) dersin matematiksel amacını belirleme; 2) öğrencilerin yanıtlarını ve olası kavram yanılgıları ile hatalarını bekleme; 3) öğrenciler çalışırlarken anlayışlarını değerlendirecek ya da ilerletecek belirli

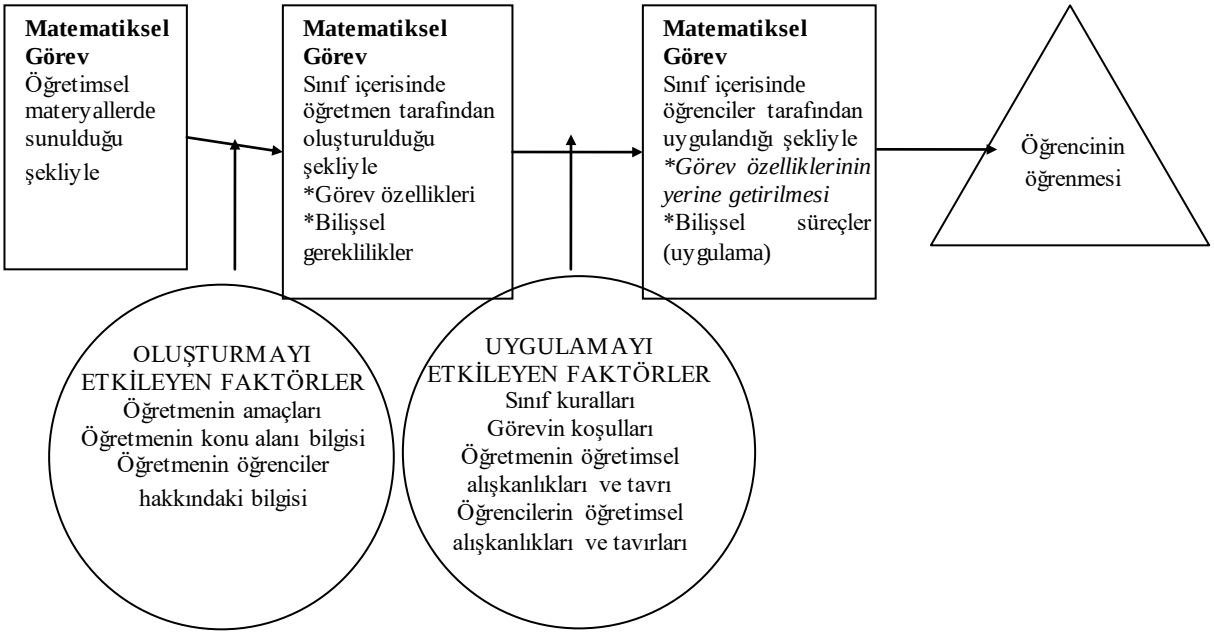
sorular belirleme; 4) öğrenci düşünmesine dayanan ve dersteki matematiksel anlayışları belirginleştiren tartışma düzenleme şeklindedir (Hughes, 2006). Teorik çerçeve, öğretmenler ve öğretmen adaylarına öğrenci düşünmesine nasıl odaklanılacağı konusunda fikir sunmakta ve öğrenci düşünmesine odaklı etkinliklerden öğretmenlerin neler öğrendiğini değerlendirme için yol göstermektedir (Hughes, 2006).

Öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretim programında öğretmen adaylarına, matematik dersleri ile derslerde kullanılan matematiksel görevleri ve özelliklerini tartışmak, analiz etmek ve dersler üzerine yansıtmalarda bulunmak için ortak bir dil sağlayan Matematiksel Görevler Çerçevesi (Henningsen ve Stein, 1997; Stein vd., 1996; Stein vd., 2000, s. 1-32) tanıtılmıştır. Matematiksel Görevler Çerçevesi, izleyen bölümde açıklanmaktadır.

1.2.1.Matematiksel Görevler Çerçevesi

Matematiksel Görevler Çerçevesi, sınıftaki öğretim esnasında matematiksel görevlerin nasıl ele alınacağının bir gösterimini sağlamaktadır. Burada ifade edilen matematiksel görev, amacı öğrencilerin dikkatini belirli bir matematiksel düşünceye odaklamak olan bir sınıf etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Stein vd., 2000, s. 7). Öğrencilerin meşgul olduğu matematiksel görevler, sadece hangi içeriği öğrendiğini değil, matematik hakkında düşünmeye, matematiği geliştirmeye, matematiği kullanmaya ve matematiğe anlam vermeye nasıl başlayacaklarını belirler (Stein vd., 1996).

Matematiksel Görevler Çerçevesinde, matematiksel görevlerin üç aşamadan geçtiği ifade edilmektedir (Hennigsen ve Stein, 1997, Stein vd., 1996; Stein vd., 2000, s. 3-4). Şekil 1'de dikdörtgenlerle gösterilen bu aşamalardan birincisinde, görev, öğretim programı veya eğitsel materyallerde görüldüğü şekliyle vardır. İkinci aşamada görev, sınıfta öğretmen tarafından oluşturulduğu şekliyle ve üçüncü aşamada görev, ders esnasında öğrenciler tarafından uygulandığı haliyle ele alınır (Stein vd., 1996). Stein vd. (2000)'e göre bu aşamaların tümünün, özellikle de üçüncü aşama olan uygulama aşamasının, öğrencilerin gerçekte ne öğrendikleri (Şekil 1'de üçgen ile gösterilmektedir) üzerine etkilerinin önemli olduğu düşünülür (s. 4).



Şekil 1. Matematiksel Görevler Çerçevesi (Stein vd., 1996)

Stein vd. (1996)'ne göre görev oluşturma, görevin öğretmen tarafından açıklanması olarak tanımlanmaktadır. Bu aşama sözlü yönergeleri, çeşitli materyallerin ve araçların dağıtımını, öğrencilerden beklenenlerin uzun tartışmalarını içerecek şekilde oldukça ayrıntılı olabilir, ya da öğrencilere yazı tahtasında sergilenen bir dizi problem üzerinde çalışmaya başlamalarının söylenmesi kadar kısa ve basit de olabilir. Görevin uygulanması, öğrencilerin görev üzerinde çalışma biçimleri olarak tanımlanmaktadır (Stein vd., 1996; Stein vd., 2000).

Stein vd., (1996)'ne göre, görevler herhangi iki ardışık aşama arasında birtakım faktörlerden etkilenebilirler. Şekil 1'deki ilk iki dikdörtgen arasındaki çember, öğretmenin sınıfta öğretimsel görevleri nasıl oluşturduğunu etkileyebilecek faktörleri göstermektedir. Bunlar, öğretmenin amaçları, öğretmenin konu alanı bilgisi, öğretmenin öğrenciler hakkındaki bilgisi şeklindedir. Görevi oluşturma ve görevi uygulama arasındaki çember ise görevlerin sınıftaki uygulanma şeklini etkileyebilecek çeşitli faktörleri belirtmektedir. Bunlar, sınıf normlarını, görev koşullarını, öğretmenlerin ve öğrencilerin alışkanlıklarını ve eğilimlerini kapsamaktadır. Sınıf normları, akademik çalışmanın nasıl, kiminle, hangi nitelikte ve sorumluluk derecesinde yaptırılacağı hakkındaki beklentileri ifade etmektedir. Görev koşulları, görevlerin öğrencilerin belirli bir grubu ile ilgili olan özelliklerini (örneğin, öğrencilerin ön bilgilerinin kapsamını; görevleri tamamlamak için öğrencilere verilen zaman miktarının uygunluğunu) belirtmektedir. Öğretmenler ve öğrencilerin alışkanlıkları ve eğilimleri, onların sınıf olaylarına nasıl yaklaştığını etkilemeye neden olan öğrenme davranışlarının özelliklerini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin derslerde kullandığı matematiksel görevler, yukarıda söz edilen her bir aşamada, görev özellikleri ve bilişsel gereklilik düzeyleri olmak üzere birbirleri ile ilişkili olan iki boyut açısından incelenmektedir (Stein vd. 1996; Stein vd., 2000, s. 11-23). Öğrencinin düşünme, akıl yürütme ve anlamlandırma yapması için görevde çeşitli çözüm stratejilerinin olması, görevin çeşitli sunumlara elverişli olma derecesi ve görevin öğrencilerden açıklamalar ve / veya gerekçeleri isteme derecesi gibi özellikler, görev özellikleridir.

Bilişsel gereklilik düzeyleri, öğrencilerin görevle başarılı bir şekilde meşgul olması ya da görevi başarıyla çözmesi için gereken düşünme türleri ve düzeyleridir (Stein vd., 2000, s.11). Matematiksel bir görevin bilişsel gereklik düzeyleri Tablo 1'de gösterilmiştir (Stein ve Smith, 1998).

Tablo 1. Matematiksel bir görevin bilişsel gereklik düzeylerinin özellikleri (Stein ve Smith, 1998; Stein vd., 2000).

Düşük düzey gereklilikler	Yüksek düzey gereklilikler
Ezberleme görevleri • Önceden öğrenilmiş olgular, kurallar, formüller veya tanımları kopya etmeyi YA DA olgular, kurallar, formüller veya tanımları hafızaya kaydetmeyi kapsar. • bir işlem adımı var olmadığı için veya görevin tamamlandığı zaman dilimi bir işlem adımlarını kullanmak için fazla kısa olduğu için işlem adımları kullanılarak çözülemez. • belirsiz değildir—Böyle görevler, önceden görülmüş materyalin tam kopyasını içerir ve kopyalanacak şey açıkça ve doğrudan belirtilmiştir.	**Bağlantılı işlem yolu görevleri** • öğrencilerin dikkatini, matematiksel kavramları ve fikirlerin daha derin anlayış düzeylerini geliştirme amacı için işlem adımlarının kullanımına odaklar. • temeli oluşturan kavramlara göre anlaşılmaz olan sınırlı algoritmaların aksine temeli oluşturan kavramsal fikirlerle yakın bağlantılara sahip olan geniş genel işlem adımlarını izlemek için gidiş yollarını açıkça veya dolaylı olarak önerir. • genellikle görsel diyagramlar, manipülatifler, simgeler ve problem durumları gibi çeşitli şekillerde sunulur. Çeşitli sunumların arasındaki bağlantıları yapmak anlam geliştirmeye yardım eder. • bilişsel çabanın bir derecesini gerektirir. Genel işlem

• öğrenilen ya da kopyalanan olgular, kurallar, formüller veya tanımların temelini oluşturan kavramlar veya anlamlarla hiçbir bağlantıya sahip değildir.	adımları izlenebilir fakat düşüncesiz (dikkatsiz) bir şekilde izlenemez. Öğrencilerin, başarılı bir şekilde görevi tamamlamak için ve anlam geliştirmek için işlem adımlarının temelini oluşturan kavramsal fikirlerle meşgul olmaları gerekir.
Bağlantısız işlem yolu görevleri • algoritmaya sahiptir. YA özellikle işlem adımlarının kullanımını gerektirir YA DA işlem adımlarının kullanımı önceki öğretim, deneyim veya görevin yerleştirmesi nedeniyle açıktır. • Başarılı tamamlama için sınırlı bilişsel talebi gerektirir. Ne yapılması gerektiği ve nasıl yapılacağı hakkında küçük bir belirsizlik vardır. • Kullanılan işlem adımlarının temelini oluşturan kavramlar veya anlamlarla hiçbir bağlantıya sahip değildir. • matematiksel anlayış geliştirme yerine doğru cevaplar üretmeye odaklanmıştır. • hiçbir açıklama istemez veya yalnız kullanılan işlem adımlarını tanımlamaya odaklanan açıklamaları ister.	**Matematik yapma görevleri** • Karmaşık ve algoritması olmayan düşünceyi gerektirir — görev, görev öğretimleri veya çözülmüş bir örnek tarafından tahmin edilebilir, iyi-prova edilmiş bir yaklaşım veya gidiş yolu, açık bir şekilde önerilmez. • Öğrencilerin matematiksel kavramların, süreçlerin ya da ilişkilerin doğasını keşfetmesini ve anlamasını gerektirir. • bir kimsenin kendi bilişsel süreçlerini kendinin-düzenlemesini veya kendinin-izlemesini gerektirir. • öğrencilerin ilgili konu ve deneyimlere erişmesini ve görev yoluyla çalışmada bu konu ve deneyimlerin kullanımını uygun hale getirmesini gerektirir. • öğrencilerin görevi analiz etmesini ve olası çözüm stratejilerini ve çözümlerini sınırlayabilen görev sınırlılıklarını etkin bir şekilde kontrol etmesini gerektirir. • büyük ölçüde bilişsel çabayı gerektir ve gereken çözüm sürecinin tahmin edilemeyen doğasından dolayı, öğrenci için bir endişe düzeyi içerebilir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve katılımcıları, veri toplama süreci, uygulanan öğretim ile araştırmanın verilerinin toplanması ve analizi konularına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın modeli ve Katılımcılar

Araştırmada, öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretim uygulamasının, öğretmen adaylarının matematik öğretimini planlama becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlandığından nicel bir araştırma yöntemi olan deneysel desenlerden gruplar-içi deseninin kullanımı uygun görülmüştür. Deneysel araştırmalarda aynı katılımcıların farklı deneme koşullarında karşılaştırıldığı desenlere gruplar-içi desen denir. Ayrıca gruplar-içi desenler tekrarlı ölçümler desenleri olarak da bilinmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 138). Tekrarlı ölçümler deseninin bir gereği olarak deney öncesi ve sonrası verilerin istatistiksel karşılaştırılmasının yapılabilmesi için nicel veriler (rubrik puanı) ve analiz yöntemleri (tekrarlı ölçümlerde ortalamaların karşılaştırılması) kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları 2010-2011 Eğitim Öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Matematik Eğitimi 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 40 kişilik bir gruptur.

2.2. Veri toplama süreci

Bu çalışmada literatürde yer alan, öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretim uygulamalarının karması olma özelliğini taşıyan bir öğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen öğretim uygulaması öncesinde ve sonrasında uygulamaya katılan öğretmen adaylarına veri toplamak amacıyla "Özel Tişörtler" (EK A) problemi verilerek bu problem

çerçevesinde planlar yapmaları istenmiştir. İzleyen bölümde gerçekleştirilen öğretim uygulamasının programı tanıtılmıştır.

2.3. Uygulanan Öğretim

Öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretim uygulamasının programı haftada 4 saat olmak üzere 12 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Program, öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanan öğretim uygulamalarını içeren çeşitli çalışmalardaki öğretim programları (Boston, 2006; Hughes, 2006; Metz, 2007) incelenerek oluşturulmuştur. Öğretim uygulaması özet olarak öğretmen adaylarının matematik öğretimi ile ilgili örnek olayları, videoya çekilmiş bir matematik dersini, öğrenci çalışmalarını, örnek planları inceleyerek analiz etmesini içermektedir. Uygulama esnasında öğretmen adaylarına, planlama yapmaları için düzenlenmiş bir araç olan Ders Boyunca Düşünme Protokolü (Hughes, 2006) tanıtılmakta ve bu aracı kullanarak kendi belirledikleri matematiksel görevlere dayalı olarak bireysel ve işbirlikli planlar yapmaları istenmektedir. İşbirlikli olarak yaptıkları planlar için sınıflarında mikro öğretim yapmaktadırlar. Söz konusu öğretim programında, Stein, Smith, Henningsen ve Silver (2000) tarafından matematik öğretmen adaylarının eğitiminde kullanılmak üzere ders kitabı olarak hazırlanmış kaynaktan da yararlanılmıştır. Söz konusu kitaptan programda yer alan matematiksel görevler, matematik öğretimi ile ilgili örnek olaylar ve tanıtılan Matematiksel Görevler Çerçevesi ile ilgili bölümlerin çevirisi yapılmıştır. Çevirinin dilsel eşdeğerliği için bir İngilizce alan eğitimcisine danışılmıştır.

Program ders içi ve dışında yapılacak bir takım etkinliklerden oluşmaktadır. Ders dışında yapılan etkinlikler ile derste yapılan çalışmaların pekiştirilmesi ve sonraki ders için hazırlıklı olunması amaçlanmaktadır. Programda yer alan etkinlikler, öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmasını ele alan çalışmalarda (Bilişsel Muhakemeye Dayalı Öğretim, Matematik Öğretimi ile İlgili Örnek Olayların İncelenmesi, Öğrencilerin Matematiksel Çalışmalarının incelenmesi, Öğretmenlerin Videoya Çekilmiş Dersleri, Ders araştırması) bulunan özelliklere sahip olduğu için, Öğrencilerin Matematiksel Düşünmelerine Odaklanmayı Temel Alan Öğretim Programı karma bir programdır.

Program öğretmen adaylarında, matematiksel düşünme ve öğretmenlerin öğretimlerinde öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmaları ile ilgili kavramsal yapının oluşturulması amacı ile yapılan ve iki hafta süren sunumlar ile başlamaktadır. Sonraki üç hafta öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmalarında, matematik dersleri ile derslerde kullanılan matematiksel görevleri ve özelliklerini tartışmak, analiz etmek ve dersler üzerine yansıtmalarda bulunmak için ortak bir dil sağlayan Matematiksel Görevler Çerçevesi (Henningsen ve Stein, 1997; Stein, Grover, ve Henningsen, 1996; Stein vd., 2000, s. 1-32) çeşitli yönlerden açıklanarak tanıtılmaktadır. Bu haftalarda Matematiksel Görevler Çerçevesine göre matematiksel görevlerin bilişsel gereklilik düzeyleri anlatılmakta ve bu gereklilik düzeylerine göre görevlerin sınıflandırılması etkinliği yapılmaktadır. 4. ve 6. haftalarda yapılan örnek olay incelenmesi etkinlikleri ile yüksek düzeyli görevlerin sürdürülmesi ya da gerilemesi ile ilgili sınıf içi faktörlere odaklanılması amaçlanmıştır. Bu faktörler, öğrencilerin önceki bilgilerine dayandırılan görevler seçme, öğrencilerin öğrenmelerini destekleme (scaffolding), yüksek düzey performansı modelleme ve öğrencileri açıklama ve anlamlandırmaya zorlama gibi öğretmenin kendi öğrencilerinin düşünmelerine odaklanmasını ve bu düşüncelerden yararlanmasını içermektedir (Henningsen ve Stein, 1997; Stein vd., 2000).

4. haftada ayrıca, öğretmenlerin ders planlamalarında, öğrencilerinin matematiksel düşünmelerini dikkate almalarını kolaylaştırmak için içerisinde bir dizi soru bulunan Hughes (2006) ile Smith, Bill ve Hughes (2008) tarafından geliştirilmiş bir araç olan, Ders Boyunca Düşünme

Protokolü (DBDP) tanıtılmaktadır. Dönem boyunca öğretmen adaylarından bu protokolü kullanarak üç kez plan yapmaları istenmektedir: Birinci plan protokolün tanıtımının yapıldığı ders ile izleyen ders arasında ödev olarak "İkinci Dereceden Fonksiyonların Şekillerini İnceleme" problemi çerçevesinde yapılmaktadır. İkinci plan 8. haftada "Telefonla Arama Planları" problemi (Metz, 2007) için hazırlanmaktadır. Sonuncu plan ise öğretmen adaylarının kendilerinin seçtiği bir görev çerçevesinde grupla çalışma olarak yapılmaktadır.

"İkinci Dereceden Fonksiyonların Grafikleri" problemi ("High-Level", 2008) çerçevesinde hazırlanan planların toplandığı 5. haftada, bir dersi planlarken öğrencilerin matematiksel düşünmelerini dikkate almanın iki önemli unsuru olan, bir ders için matematiksel amaçların yazımı ve matematiksel düşünmeyi ilerletmek için sorulacak soruların belirlenmesi etkinliği gerçekleştirilmektedir.

6. haftada öğretmen adaylarına önce Hughes (2006) tarafından hazırlanan Bir Ders Boyunca Düşünme Protokolünün bütün yönlerini dikkate alan ders planlarını sınıflandırma rubriğinin tanıtımı yapılarak öğretmen adaylarının 5. haftada "İkinci Dereceden Fonksiyonların Şekillerini İnceleme" problemi için hazırlamış oldukları ders planlarından ikisi seçilerek rubrik ile incelemeleri istenmekte ve nasıl düzeltebilecekleri hakkında tartışmaları sağlanmaktadır. Tartışmanın ardından Bir Ders Boyunca Düşünme Protokolünün tüm gereklerini karşılayan örnek bir ders planın sunumu yapılmaktadır.

Öğretmen adaylarının grupla çalıştıkları hafta olan 8. haftada önce gruplar, yüksek düzey bir görev olan "Telefonla Arama Planları" problemini (Metz, 2007) çözmekte ve öğrencilerin -doğru ve yanlış bir şekilde- bu görevle ilgili tüm çözüm yolları hakkında düşünmektedirler. Öğretmen adayları sonra bu problem için 7. sınıf öğrencilerinin yaptığı çalışmaların analizini yapmaktadırlar. En son "Telefonla Arama Planları" problemi çerçevesinde bir ders planı yazarak ve bu planları, Ders Planlarını Sınıflandırma Rubriği ile değerlendirilmesini yapmaktadırlar.

9. haftada Yüksek düzey bir görev olan "Üçgenlerin Kenar Uzunluklarının Karesini Alma" probleminin ("High-Level", 2008) çözümü yapılarak, bu problem çerçevesinde daha önceden gerçekleştirilmiş olan öğretim uygulamasının videosunun analizi (görevi çözerken öğretmenin öğretim hareketlerinin analizi) yapılmaktadır.

Programın son üç haftalık bölümünde, öğretmen adayları 9. hafta ile 10. hafta arasında ödev olarak verilen kendi seçtikleri yüksek düzey bir görev çerçevesinde grup çalışması yaparak hazırladıkları planlar ile mikro öğretim yapmakta ve yaptıkları öğretim hakkında yansıtmalarda bulunmaktadırlar.

2.4. Verilerin toplanması ve analizi

Öğretim uygulaması öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarına "Özel Tişörtler" problemi (EK A) verilerek planlar yapmaları istenmiştir. Bu planlar, araştırmanın dayandığı teorik çerçeveye uygun olarak Hughes (2006) tarafından geliştirilmiş bir araç olan Ders Planlama Öğeleri Rubriği ile incelenerek analiz edilmiştir. Ders Planlama Öğeleri Rubriği, dersin matematiksel amacını belirleme (2 puan), öğrencilerin doğru düşünmesini bekleme (3 puan), öğrencilerin yanlış düşünmesini bekleme (3 puan), öğrenci düşünmesini değerlendirip ilerletecek sorular sorma (2 puan), öğrenci düşünmesine dayalı olarak tartışma düzenleme (2 puan) ve dersteki matematiksel düşünceleri belirginleştirecek tartışma düzenleme (2 puan) şeklinde ders planlama öğelerinden oluşan 14 puanlık bir rubriktir (Hughes, 2006). Ders Planlama Öğeleri Rubriğinde, dersin matematiksel amacını belirleme öğesi ile

öğrencilerin ders esnasında meşgul olacağı matematiksel kavramların ya da dersten kazanacağı matematiksel anlayışların belirlenmesi ölçülmektedir. Amaçlar, öğrencilerin sergileyecekleri becerilerden ya da görevi tamamlamak için yapacaklarından ziyade anlayacakları matematiksel kavramlara ve kavramları anlamanın ne demek olduğuna odaklanmalıdır. Öğrencilerin doğru düşünmesini bekleme öğesi, öğrencilerin bir problemi çözmek için kullanabilecekleri çeşitli yolların tanımlanmasını ölçmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin yanlış düşünmesini bekleme öğesi, öğrencilerin görevi çözerken karşılaşabilecekleri zorlukların, yapabilecekleri hataların ve sahip olabilecekleri kavram yanılgılarının belirlenmesini ölçmeye yönelik bir öğedir. Öğrenci düşünmesini değerlendirip ilerletecek sorular sorma öğesi ile problem üzerinde çalışırlarken öğrencilerin doğru ve yanlış düşünmelerini değerlendirerek ilerlemelerini sağlayacak sorular sorulması ölçülmektedir. Öğrenci düşünmesine dayalı olarak tartışma düzenleme öğesi, genel tartışma için öğrenci çözümlerinin amaçlı olarak seçilmesi, çözümlerin tartışılma sırasının belirlenmesi ve öğrencilerin problem üzerinde çalışmaları veya düşünmelerini açıkça ifade eden belirli soruların ifade edilmesini ölçmeyi amaçlamaktadır. Dersteki matematiksel düşünceleri belirginleştirecek tartışma düzenleme öğesi, bir öğrenci çözümü içerisindeki matematiksel fikirleri vurgulayan belirli sorular tanımlanması ölçmek amacıyla kullanılan öğedir. Rubriğin amacı öğretmen adaylarının yapmış oldukları planların bu öğelere göre açık ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek, dolayısı ile öğretmen adaylarının planladıkları derslerde öğrencilerin matematiksel düşünmelerini dikkate alma derecelerini ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle rubrikle öğretmen adaylarının yapmış oldukları önerilerin belirgin bir şekilde ifade edilip edilmemesi değerlendirilmektedir (Hughes, 2006).

3. BULGULAR, YORUMLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmen adaylarının öğretim öncesinde ve sonrasında "Özel Tişörtler" problemi için yapmış oldukları planlara, Ders Planlama Öğeleri Rubriğine göre verilen puanların toplamlarının dağılımı, öğelere göre dağılımları ve karşılaştırmalarına yer verilmiş ve literatürde yer alan öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretim uygulamalarını konu edinen araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Şekil 2. Öğretim öncesinde ve sonrasında "Özel Tişörtler" problemi için yapılan planlara Ders Planlama Öğeleri Rubriğine göre verilen toplam puanların dağılımı

Öğretim öncesinde yapılan planlar Ders Planlama Öğeleri Rubriğine göre toplamda en fazla 9 puan (1 öğretmen adayı) almıştır ve toplam puanların ortalaması 4,7'dir. Öğretim öncesindeki planların toplam puanlarının dağılımı Şekil 2'de yer almaktadır. Öğretim öncesindeki planların toplam puanları ilgili bulgular Hughes (2006)'in çalışmasındaki bulgularla (en yüksek 7 puan, en düşük 2 puan ve puanların ortalaması 3,7) benzerdir.

Öğretim sonrasında yapılan planlar Ders Planlama Öğeleri Rubriğine göre toplamda en fazla 14 puan (2 öğretmen adayı) almıştır ve toplam puanların ortalaması 11,63'dır. Öğretim sonrasındaki planların toplam puanlarının dağılımı da Şekil 2'de yer almaktadır. Öğretim sonrasındaki planların toplam puanları ilgili bulgular Hughes (2006)'in çalışmasındaki bulgulardan (en yüksek 12 puan, en düşük 4 puan ve puanların ortalaması 8,6) bir ölçüde farklılaşmıştır.

Şekil 3.Öğretim öncesinde "Özel Tişörtler" problemi için yapılan planlara Ders Planlama Öğeleri Rubriğine göre verilen puanların dağılımı

Öğretim öncesinde yapılan planlar, Ders Planlama Öğeleri açısından incelendiğinde çoğu öğretmen adayının dersteki matematiksel düşünceleri belirginleştirecek tartışma düzenleme (32 öğretmen adayı 0 puan), öğrencilerin yanlış düşünmesini bekleme (20 öğretmen adayı 0 puan) ve öğrenci düşünmesini değerlendirip ilerletecek sorular sorma (20 öğretmen adayı 0 puan) öğelerini hiç dikkate almadıkları görülmüştür (Şekil 3). Bu bulgular ile Hughes (2006)'in çalışmasındaki bulgular arasında farklılıklar ve benzerlikler olduğu görülmektedir: Hughes (2006)'in çalışmasında en az 0 puanın verildiği öğelerden biri dersteki matematiksel düşünceleri belirginleştirecek tartışmanın

düzenlenmesidir (2 öğretmen adayı 0 puan almıştır). Hughes (2006)'in çalışmasında öğrencilerin yanlış düşünmesini bekleme öğesinde 10 öğretmen adayından 7'si 0 puan; öğrenci düşünmesini değerlendirip ilerletecek sorular sorma öğesinde 10 öğretmen adayından 8'i 0 puan almıştır.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğretim öncesindeki planlarında dersin matematiksel amacını belirleme (38 öğretmen adayı 1 puan), öğrencilerin doğru düşünmesini bekleme (29 öğretmen adayı 1 veya 2 puan), öğrenci düşünmesine bağlı olarak tartışma geliştirme (28 öğretmen adayı 1 puan) öğelerini belirsiz bir şekilde ele aldıkları ortaya çıkmıştır. Hughes (2006)'in çalışmasında ise dersin matematiksel amacını belirleme öğesinde çoğu öğretmen adayının (10 öğretmen adayından 8'i) 0 puan, diğerlerini ise 1 puan almış olduğu görülmektedir. Ayrıca Hughes (2006)'in çalışmasında öğrencilerin doğru düşünmesini bekleme öğesinde hiçbir öğretmen adayı tam puan almamıştır (2'si 0 puan, 7'si 1 puan ve 1'i 2 puan). Hughes (2006)'in çalışmasındaki öğretmen adayları da öğrenci düşünmesine bağlı olarak tartışma geliştirme öğesini belirsiz bir şekilde ele almışlardır (3'ü 0 puan, 6'sı 1 puan ve 1'i 2puan).

Şekil 4.Öğretim sonrasında "Özel Tişörtler" problemi için yapılan planlara Ders Planlama Öğeleri Rubriğine göre verilen puanların dağılımı

Öğretim sonrasında öğretmen adaylarının yaptıkları planlarda Ders Planlama Öğelerini daha belirgin bir şekilde ele aldıkları görülmüştür (Şekil 4). Öğrencilerin doğru düşünmesini bekleme (37 öğretmen adayı 3 puan) ve öğrencilerin yanlış düşünmesini bekleme (35 öğretmen adayı 3 puan) en başarılı olunan öğelerdir. Öğretmen adayları öğretim sonrasındaki planlarında verilen problem için öğrencilerin gösterebileceği doğru ve yanlış çözümlerin çeşitlerini belirgin bir şekilde ifade etmişlerdir. Hughes (2006)'in çalışmasındaki öğretmen adayları da öğrencilerin doğru düşünmesini bekleme öğesinde yüksek puanlar almışlardır (3 öğretmen adayı 3 puan, 4 öğretmen adayı 2 puan, 3 öğretmen adayı 1 puan). Hughes (2006)'in çalışmasında öğrencilerin yanlış düşünmesini bekleme

öğesinde öğretmen adaylarından 7 tanesi öğrencilerin yanlış düşünmesi ile ilgili bir şey belirtmediğinden 0 puan, 2 öğretmen adayı öğrencilerin yapabilecekleri hataları açıkça ifade edemediği için 1 puan ve 1 öğretmen adayı ise hataları çoğunu ifade ettiği için 3 puan almıştır.

Öğretim sonrasında öğretmen adaylarının yaptıkları planlarda en az puan alınan öğe dersin matematiksel amacını belirleme olmuştur: 31 öğretmen adayı matematiksel amaçları belirgin bir şekilde ifade etmediği için 1 puan almıştır. Hughes (2006)'in çalışmasında da öğretim sonrasında öğretmen adayları yaptıkları planlarda dersin matematiksel amacını yazma öğesinde hiç tam puan almamışlardır. Çoğu kişinin tam puan almadığı bir diğer öğe 25 kişi ile matematiksel fikirleri belirginleştiren tartışma düzenleme öğesi olmuştur. Bu bulgu Hughes (2006)'in çalışması ile çelişmektedir. Hughes (2006)'in çalışmasında söz konusu öğede 4 kişi tam puan alamamıştır.

Öğretmen adaylarına bazı öğeleri dikkate almadıkları için 0 puan verilmiştir. Örneğin; 5 öğretmen adayı dersteki matematiksel fikirleri belirginleştiren tartışmanın düzenlenmesi ile ilgili herhangi bir şey belirtmediğinden bu öğede 0 puan almıştır. 1 öğretmen adayı da öğrenci düşünmesine bağlı olarak tartışma geliştirme öğesinde 0 puan almıştır. Matematiksel fikirleri belirginleştiren tartışma düzenleme öğesinde Hughes (2006)'in çalışmasındaki öğretmen adaylarından 6 tanesi 2 puan, 3 tanesi 1 puan ve 1 tanesi 0 puan almıştır. Dersteki matematiksel fikirleri belirginleştiren tartışma düzenleme öğesinde Hughes (2006)'in çalışması ile bu çalışmanın sonuçları farklılık göstermektedir. Hughes (2006)'in çalışmasındaki öğretmen adaylarının yarısından fazlası tam puan alırken bu çalışmadaki öğretmen adaylarının yarısından daha azı bu puanı almıştır.

Tablo 2. Öğretim öncesi ve sonrası "Özel Tişörtler" problemi için yapılan planlara verilen toplam puanların Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00	5,53*	0,000
Pozitif Sıra	40	20,50	820,00		
Eşit	0				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Öğretim öncesi ve sonrasındaki planlardan elde edilen toplam puanların istatistiksel olarak karşılaştırması puanlar normal dağılım göstermediğinden, Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim öncesi ve sonrasında "Özel Tişörtler" problemi için yapmış oldukları planlara verilen toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=5.53$, $p<0.01$). Fark puanların sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani öğretimden sonra yapılan planlara verilen toplam puanlar lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretimin, öğretmen adaylarının öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanan planlar yapmalarında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretim öncesi ve sonrasındaki planlara verilen toplam puanları eşit olan öğretmen adaylarının sayısının (0 kişi), öğretim sonrasında yüksek olan öğretmen adaylarının sayısından (40 kişi) az olduğu da Tablo 2'de görülmektedir. Buna dayanarak öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretimin, öğretmen adaylarının planladıkları derste öğrencilerin matematiksel düşünmelerini dikkate almalarında etkili olduğu ifade edilebilir. Hughes (2006)'in çalışmasına katılan öğretmen adaylarının ders planlarının Ders Planlama Öğeleri Rubriğine göre incelenmesi sonucu elde ettikleri toplam puanlar da öğretim öncesi ve sonrasına göre farklılaşmışlardır. Bu açıdan da her iki

çalışma paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öğretim öncesi ve sonrası "Özel Tişörtler" problemi için yapmış oldukları planların Ders Planlama Öğeleri Rubriğindeki öğelere göre karşılaştırılması da yapılmıştır. Tüm öğelerde öğretimden sonra yapılan planlara verilen puanlar lehinde anlamlı farklar çıkmıştır ($p<0,01$). Buradan öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmalarını temel alan öğretimin, öğretmen adaylarının öğrenci düşünmesini dikkate alan planlar yapmalarına olumlu etkisinin olduğu sonucu çıkarılabilir.

Öğelere göre karşılaştırma sonucu öğretmen adaylarının en az ilerleme gösterdikleri öğe dersin matematiksel amacını belirleme olmuştur (bu öğede 10 öğretmen adayının puanı artmış, 30 öğretmen adayının puanı ise değişmemiştir). Bunun nedeni, öğretmen adaylarının yazmış oldukları planlarda matematiksel amaçları belirgin bir şekilde ifade edememiş olmalarıdır. Öğretmen adayları amaç yazarken derste öğrencilerin öğreneceği kavramlara ve kavramları anlamanın ne demek olduğuna odaklanmak yerine ya çok genel ifadelerle kavramları belirsiz bir şekilde tanımlayarak amaç yazmaktadırlar ya da öğrencilerin görevi çözmek için yapacaklarına odaklanmaktadırlar. Matematiksel amacı yazma öğesinde öğretim öncesine göre puanı düşen öğretmen adayı olmadığı ve öğretim öncesi ile sonrasında yapılan planların puanları arasında öğretim sonrasındaki planlar lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,01$) fark olduğu için öğretmen adaylarının bu öğede başarılı olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu ile Hughes (2006); Fernandez (2005); Swafford, Jones ve Thornton (1997)'un çalışmaları arasında benzerlik vardır. Bu çalışmalarda da öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretime katılan öğretmen adayları ya da öğretmenlerin yapmış oldukları planlarda matematiksel amacı ifade etme konusunda gelişmeler kaydettiği ortaya çıkmıştır. Fernandez, Cannon ve Chokshi (2003)'nin çalışmasına katılan öğretmenler ise kendilerine rehberlik eden öğretmenler tarafından vurgulandıktan sonra dersin matematiksel amacını belirlemeye dikkat etmişlerdir.

Karşılaştırma sonucu öğretmen adaylarının en çok ilerleme gösterdikleri öğenin öğrencilerin yanlış düşünmesini bekleme olduğu görülmüştür (bu öğede 39 öğretmen adayının puanı artmış, 1 öğretmen adayının puanı ise azalmıştır). Öğretmen adayları öğretim öncesinde yaptıkları planlarda öğrencilerin problem üzerinde yanlış düşünebilme yollarını belirli bir şekilde ifade etmemişlerdir; ifade ettikleri hatalar sınırlı kalmıştır. Öğretim sonrasındaki planlarda ise öğrencilerin yanlış düşünebilme yolları daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Bu öğede öğretmen adaylarının neredeyse tamamının (39 kişi) öğretim sonrasındaki planlarında puanını arttırmış olmasının nedeninin, öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklı öğretim uygulamasında, ders planlarken öğrenci hataları ve kavram yanılgılarına dikkat edilmesi gerektiğine yapılan vurgu olduğu ifade edilebilir. Bu öğede gözlemlenen sonuçlara dayanarak öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretimin, öğretmen adaylarının planladıkları derste öğrencilerin yanlış düşünmesini beklemelerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Hughes (2006)'in çalışmasına katılan öğretmen adaylarının en az ilerleme gösterdikleri ders planlama öğesi öğrencilerin yanlış düşünmesini bekleme olmuştur. Öğretmen adayları öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanan öğretim öncesi ve sonrasında bu öğede düşük puanlar almışlardır.

Karşılaştırma sonucu öğretmen adaylarının en çok ilerleme gösterdikleri bir diğer öğe de öğrencilerin düşünmesini değerlendirecek ve ilerletecek sorular sorma öğesidir. Öğrencilerin düşünmesini değerlendirecek ve ilerletecek sorular sorma öğesinde öğretim öncesi ve sonrasındaki puanları eşit olan öğretmen adaylarının sayısının (4 kişi), öğretim sonrasında yüksek olan öğretmen adaylarının sayısından (36 kişi) az olduğu gözlenmiştir. Buna dayanarak öğrencilerin matematiksel

düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretimin öğretmen adaylarının planladıkları derste öğrencilerin düşünmesini değerlendirecek ve ilerletecek sorular sormalarında etkili olduğu ifade edilebilir. Hughes (2006)'in çalışmasına katılan öğretmen adayları da öğrencilerin düşünmesini değerlendirecek ve ilerletecek sorular sorma öğesinde ilerleme kaydetmişlerdir. Hughes ve Smith (2004)'in çalışmasına katılan öğretmenler de yazılı ders planlarında öğrencilere sorulacak özgün sorular belirleyebilmişlerdir. Masingila ve Doerr (2002)'in çalışmasına katılan öğretmen adaylarında da soru sormayı tasarlama konusunda pozitif yönde gelişmeler gözlenmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmayı temel alan öğretim uygulamasına katılan öğretmen adaylarının, planlamalarında araştırmaya yön veren teorik çerçevedeki öğelere uygun bir şekilde gelişim gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının planladıkları öğretim etkinliklerinde öğrencilerinin matematiksel düşünme süreçlerinin gelişimine dikkat etmelerini sağlamak için bu çalışmada ele alınan, öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanmasını temel alan öğretime benzer uygulamalar yapılması gerektiği ifade edilebilir.

Bu araştırma başka bir öğretmen adayı grubu (örneğin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları) ve görev yapan matematik öğretmenleri (hizmet içi eğitim şeklinde) ile tekrarlanabilir. Ayrıca öğretim uygulamasına katılan öğretmen adaylarının, öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanan planlarını uyguladıkları gerçek sınıf ortamındaki öğretimleri de incelenebilir. Öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamındaki öğretim uygulamalarının incelenmesi öğretimin etkiliğinin belirlenmesinde önemli bir etken olacaktır.

KAYNAKÇA

Alkan, H. ve Güzel, E. B. (2005). Öğretmen Adaylarında Matematiksel Düşünmenin Gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (3), 221-236*

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E. K.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yay., Ankara.

Barnett, C. (1998). Mathematics teaching cases as a catalyst for informed strategic inquiry. Teaching and Teacher Education, 14(1), 81-93.

Boston, M. D. (2006). Developing Secondary Mathematics Teachers' Knowledge of and Capacity to Implement Instructional Tasks with High Level Cognitive Demands. Doktora Tezi, Pittsburgh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Crespo, S. (2000). Seeing more than right and wrong answers: Prospective teachers' interpretations of students' mathematical work. Journal of Mathematics Teacher Education, 3(2), 155-181.

Fennema, E., Carpenter, T. P., Franke, M. L., Levi, L., Jacobs, V. B., ve Empson, S. B. (1996). A longitudinal study of learning to use children's thinking in mathematics instruction. Journal for Research in Mathematics Education, 27(4), 403-434.

Fernandez, M. L. (2005). Exploring "Lesson Study" In Teacher Preparation. In Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Eds.). *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 2, pp. 305-312. Melbourne: PME.

Fernandez, C., Cannon, J., & Chokshi, S. (2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education, 19*, 171-185.

Franke, M. L., ve Kazemi, E. (2001). Learning to teach mathematics: Focus on student thinking. Theory Into Practice, 40(2), 102-109.

Henderson, P.B., Baldwin, D., vd. (2001). Striving for Mathematical Thinking. ITiCSE 2000 Working Group Report, SIGCSE Bulletin - Inroads, Vol. 33, No. 4, (Dec 2001) s. 114-124. <blue.butler.edu/~phenders/striving.doc > Erişim tarihi: 30.03.2010

Henderson, P. B., Fritz, S. J., Hamer, J., Hitcher, L., Marion, B., Riedesel, C. ve Scharf, C. (2003). Materials development in support of mathematical thinking. ITiCSE 2002 working group report ACM SIGCSE Bulletin Vol. 35 , Is. 2 (June 2003) s. 185 – 190. <http://www.cs.geneseo.edu/~baldwin/math-thinking/iticse2002-paper.pdf> Erişim tarihi: 30.03.2010

Henningsen, M., ve Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education, 28*(5), 524-549

High-Level Algebra and Geometry Tasks: Resources for Both Student and Teacher Learning (2008). <http://cnx.org/content/m15958/latest/> Erişim terihi: 03 Kasım 2010

Hughes, E. K. (2006). Lesson Planning As A Vehicle For Developing Pre-Service Secondary Teachers' Capacity To Focus On Students' Mathematical Thinking. Doktora Tezi, Pittsburgh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Kazemi, E., ve Franke, M. L. (2004). Teacher learning in mathematics: Using student work to promote collective inquiry. Journal of Mathematics Teacher Education, 7, 203-235

Lesson Study Research Group (2002). Teachers College, Columbia University. <http://www.tc.columbia.edu/lessonstudy/lessonstudy.html> Erişim tarihi: 15.04.2010

Lewis, C., ve Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: Research lessons and the improvement of Japanese education. American Educator, 22(4), 14-17 ve 50-52.

Little, J., Gearhart, M., Curry, M., ve Kafka, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community and school reform. Phi Delta Kappan, 85(3), 185-192.

Masingila, J., ve Doerr, H. M. (2002). Understanding pre-service teachers' emerging practices through their analyses of a multimedia case study of practice. Journal of Mathematics Teacher Education, 5, 235-263.

MEB (2005). Orta Öğretim Matematik (9,10,11 Ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı. Ankara.

Metz, M. L. D. (2007). A Study of High School Mathematics Teachers' Ability to Identify and Create Questions That Support Students' Understanding of Mathematics. Doktora Tezi, Pittsburgh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

National Research Council [NRC] (2001). Adding it up: Helping children learn mathematics. Washington, D. C.: National Academy Pres. <http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9822vepage=315> Erişim tarihi: 30.03.2010

ÖYEGM (2008). Matematik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara. <http://otmg.meb.gov.tr/alanmatematik.html#> Erişim tarihi: 30.03.2010

ÖYEGM (2009). Özel Alan Yeterlikleri Matematik Komisyonu 2.Dönem Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/raporlar/matematik%20rapor%202.pdf> Erişim tarihi:

30.03.2010

Schifter, D. (1998). Learning mathematics for teaching: From a teachers' seminar to the classroom. *Journal of Mathematics Teacher Education, 1*(1), 55-87.

Sherin, M. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. Nelson ve J. Warfield (Eds.), Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics (pp. 75-93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <http://books.google.com.tr/books?id=TGM5JB7JDMkCveprintsec=frontcovervedq=Beyond+classical+pedagogy:+Teaching+elementary+school+mathematicsvesource=blveots=TuRo9HSu8ovesig=o0EM_T6Pi8oRXMhk48MJuhFR84Evehl=trveei=20UdTMmBK4Ow4Qb8ivH3DQvesa=Xveoi=book_resultvect=resultveresnum=2veved=0CCEQ6AEwAQ#v=onepageveqvef=false>

Sherin, M., ve Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. Teaching and Teacher Education, 20, 163-183.

Stacey, K. (2006). What is mathematical thinking and why is it important? *Proceedings of APEC - Tsukuba International Conference 2006 "Innovative Teaching Mathematics through Lesson Study (II)"- Focusing on Mathematical Thinking* - Dec 2 - Dec7, 2006, Tokyo ve Sapporo, JAPAN. <http://www.apecneted.org/resources/files/12_3-4_06_1_Stacey.pdf> Erişim tarihi: 30.03.2010

Stein, M. K., Engle, R. A., Hughes, E. K., & Smith, M. S. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five Practices for Helping Teachers Move Beyond Show and Tell. Mathematical Thinking and Learning, 10, 313–340.

Stein, M. K., Grover, B. W., ve Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Education Research Journal*, 33, 455-488.

Stein, M. K. ve Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: from research to practice. *Mathematics Teaching in The Middle School*, 3, 268-75.

Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M., & Silver, E. A. (2000). *Implementing standards based mathematics instruction: A casebook for professional development.* New York: Teachers College Press.

Swafford, J., Jones, G., ve Thornton, C. (1997). Increased knowledge in geometry and instructional practice. Journal for Research in Mathematics Education, 28(4), 467-483.

Vacc, N. N., ve Bright, G. W. (1999). Elementary preservice teachers' changing beliefs and instructional use of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 89-110.

Warfield, J. (2001). Where mathematics content knowledge matters: Learning about and building on children's mathematical thinking. In B. S. N. T. Wood, ve J. Warfield (Ed.), Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics içerisinde (s. 135-155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <http://books.google.com.tr/books?id=xMD52qcCd8sCveprintsec=frontcovervedq=Beyond+classical+pedagogy:+Teaching+elementary+school+mathematicsvesource=blveots=rsdVMY8_6Ovesig=V0btq6wQ90UPReozPbSgb3xi2YEvehl=trveei=pj27S4ftJY-eOOnw3PkHvesa=Xveoi=book_resultvect=resultveresnum=1veved=0CAsQ6AEwAA#v=onepageveqvef=false> Erişim tarihi: 30.03.2010

Wang-Iverson, P. (2002). Research for Beter Schools- RBS Currents, v. 5, no. 2. Spring/Summer 2002.

Weiss, I. R., Pasley, J. D., Smith, P. S., Banilower, E. R., ve Heck, D. J. (2003). Looking inside the classroom: A study of K-12 mathematics and science education in the United States. Chapel Hill, NC: Horizon Research. <http://www.horizon-research.com/insidetheclassroom/reports/highlights/highlights.pdf> Erişim tarihi: 30.03.2010

Yoshida, M. (1999). Lesson study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development. Unpublished dissertation, University of Chicago.

EK A Özel Tişörtler Problemi Çerçevesinde Bir Ders Planlama[5]

Öğrencilerinizle doğrusal fonksiyonlar konusunda çalıştığınızı düşününüz. İşleyeceğiniz derste kullanmak için **Özel Tişörtler** Problemini seçtiniz.

Özel Tişörtler Problemini temel alan bir ders planlayınız. Gereksinimlerinize uyması için problemde isteğiniz değişiklikleri yapabilirsiniz. Lütfen planınızı mümkün olduğu kadar çok ayrıntılarıyla tanımlayınız.

Planlamasını yaptığınız ders için ekte yer alan planlama öğelerini dikkate alarak planlama yapınız.

Özel Tişörtler

Yerel spor takımları için tişörtlere yazı ya da resim basan bir şirket olan **Özel Tişörtler Şirketi** tasarım yapmak için bir defalık ücret olarak 15 TL **artı** baskı yapılan her tişört için ücret olarak 8 TL almaktadır.

Bir başka şirket olan **Seçkin Tişörtler Şirketi** bastığı tasarımı yapmak için bir defalık ücret olarak 18 TL **artı** her tişört için ücret olarak 5 TL almaktadır.

Hangi şirkete sipariş vermek daha avantajlıdır? Gerekçenizi açıklayınız.

[5] Özel Tişörtler Problemi <http://cnx.org/content/m15958/latest/> adresinde yer alan Yüksek Düzey Görevlerden birisidir ve Türkçeye uyarlanmıştır.

İLKÖĞRETİM 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAYGILARININ İNCELENMESİ

OBSERVATION OF PRIMARY SCHOOL 8th GRADE STUDENTS' ANXIETY OF MATHS

Tayfun TUTAK, Yunus GÜDER

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ELAZIĞ

tayfuntutak@hotmail.com, yunusguder2010@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilköğretim 8.sınıfta okuyan öğrencilerinin matematik kaygılarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın örneklemini oluşturmak için Ankara ve Elazığ illerinden ikişer okul rastgele seçilmiştir. 4 farklı ilköğretim okulundan rastgele seçilen 110 erkek ve 142 kız olmak üzere toplam 242 öğrenci bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı-endişesini ölçmek amacıyla Ikagulu (1998) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirliği Özdemir ve Gür (2011) tarafından yapılan Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği (MKEÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri, bağımsız örneklemler için t-testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Araştırmada ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı cinsiyet, okul türü ve bulundukları iller değişkenleri açısından da incelenmiş; ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

***Anahtar Kelimeler**: Matematik Kaygısı, Matematik Korkusu, İlköğretim 8.Sınıf Öğrencileri*

ABSTRACT

The aim of this study is to observe 8th grade students' Maths anxiety according to different variables. Two schools were randomly chosen from Ankara and Elazığ in order to form the sampling group of the research. Randomly chosen 242 students as 110 boys and 142 girls from four different primary schools constitue the sampling group of this study. In this study in order to measure 8th grade students' anxiety of Maths, Maths Anxiety Scale improved by Ikagulu (1998) and validity and reliability of which tested by Özdemir and Gür (2011). In analyzing the data descriptive statistical methods, for independent samplings t-test and pearson product-moment correlation coefficient analysis were used. In the study it was found that there is a positive, average level correlation between 8th grade student's Maths anxiety and Maths success. In addition 8th grade students' Maths anxiety was observed in terms of sex, school type and their cities. However statistically any meaningful difference was not observed.

***Key Words**: Maths Anxiety, Maths Fear, Primary School 8th Grade Students*

GİRİŞ

Eğitimde yapılan araştırmalar sonucunda kaygının az veya çok olması öğrenmeyi zorlaştırır. Kaygının çok yüksek ya da çok düşük olduğu durumlarda birey enerjisini yaptığı öğrenme üzerinde

yoğunlaştırmakta zorlanır. İyi bir öğrenmenin olabilmesi için orta düzeyde bir kaygının olması gerekir. Şekil-1'de öğrenme-kaygı arasındaki ilişkiyi verilmiştir.

Öğrenmede önemli bir duyuşsal faktör olan kaygının tanımı farklı şekillerde yapılmıştır. Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğü'nde kaygı; "üzüntü, endişe, tasa" olarak tanımlanmıştır. Ruhbilim Terimleri Sözlüğü'nde kaygı; "güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu", Toplum Bilimleri Terimleri Sözlüğü'nde ise kaygı; "bireylerin, toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşememesi olasılığı karşısında duydukları tedirginlik" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011).

Araştırmacılar tarafından yapılan kaygı tanımlarının her biri araştırıcının sahip olduğu kuramsal yaklaşımın izini taşımakta, o araştırma hangi zemine oturtulmuşsa kaygının tanımı da ona göre şekillenmektedir (Aydın ve Dilmaç, 2004). Taş'a (2005) göre kaygı," kişinin bir uyaranla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur". White (1997)'a göre kaygı, genel olarak sözlük manasıyla ne olacağına ilişkin duyulan endişedir. Horn'a göre de "uyarılmışlığın bilişsel boyutu ya da duygusal etkisi" (Horn, 2002) olan kaygı, daha çok içten gelen ve "nedeni açık olmayan korku ya da giderilemeyen isteklerden doğan sıkıntı" (Martens, 1982) olarak kendini göstermektedir. Morgan'a (1981) göre bireydeki kaygı, "sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan, belli belirsiz bir korkudur". Başarır'a göre kaygı,"huzursuzluk yaratan bir duygudur". Tüm bu tanımlardan yola çıkarak, kaygı için en genel anlamda; "bireyin sebebini bilmediği ama tehlikeli ve tehdit edici olarak kabul ettiği olaylar karşısında duyduğu huzursuzluk, bir çeşit korku hissidir." (Öztürk, 1993) denilebilir.

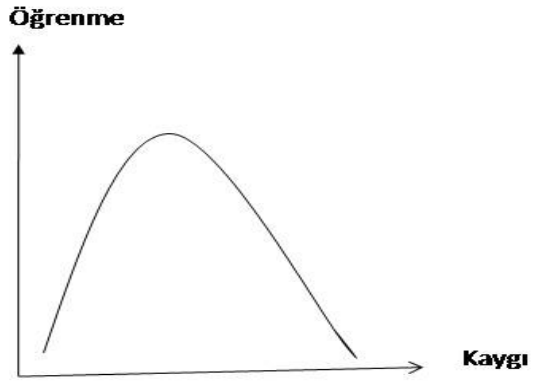
Hem ülkemizde hem de yurt dışında eğitimin önemli bir parçası olan matematik, kişide kaygı uyandırıcı nitelikte bir disiplindir. Matematik kaygısı ve başarı arasında sıkı bir ilişki vardır (Ernest, 2000; akt. Metje, Frank&Croft, 2007). Matematik kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişki matematik kaygısı ile alakadar araştırmacıların en fazla ilgi duyduğu alanların başında gelmektedir (Zakaria ve Nordin, 2008). Matematik kaygısıyla ilgili ilk çalışmalar 1950'li yıllarda matematik öğretmenlerinin bireysel gözlemleriyle başlamış, bu tarihe kadar eğitim araştırmacılarının matematik kaygısıyla ilgili çalışmalarına pek rastlanılmamıştır. Matematik kaygısı çok yönlü bir kaygıdır. Bu kaygı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Şahin'e (2005) göre matematik kaygısı, "korku, endişe gerginlik ve tedirginlik" kavramlarıyla iç içedir. Tobias'a (1993) göre matematik kaygısı, "bireyin okul yaşamında ya da günlük yaşamında matematik problemlerinin çözümü, sayılarla ilgili işlemler yapmak gibi durumlarla karşılaştığında, duygusal gerilim veya kaygılar şeklinde kendini gösteren bir durum" olarak tanımlanır. Matematik kaygısı, matematiksel problemlerin çözümünü ve şekillerin ve sayıların manipülasyonunu yapmak gerektiği zaman ortaya çıkan zihinsel bozukluk, dehşet, çaresizlik ve gerilim duygusu olarak tanımlanmıştır. Bu tanım, matematik kaygısının hem duygusal hem de bilişsel yapıları içerdiğini göstermesi bakımından önemlidir (Ashcraft ve Faust, 1994).

Matematik kaygısının boyutları çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Dreger & Aiken (1957) ve Richardson & Suinn (1972) matematik kaygısını tek boyutlu bir yapı olarak tanımlarken; Alexander & Cobb (1984) matematik kaygısını iki boyutlu, Alexander & Matrey (1989), Resnick ve diğerleri (1982) üç boyutlu, Bessant (1995) ve Kazelskis (1998) matematik kaygısını çok boyutlu olarak ifade etmişlerdir.

Matematik kaygısının nedenleri ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda araştırmacılar tarafından farklı sebepler öne sürülmüştür Lazures (1974) matematik kaygısının bu belirtilen birçok faktörün etkileşiminden ortaya çıkan genel bir kavram olabileceğinin üzerinde durulmuştur. Bu faktörlerden bazıları şunlardır; matematik alanından kaynaklanan faktörler, eğitimsel faktörler,

ailelerin tavırlarıyla ilgili faktörler, kişisel değerler ve genel başarı beklentileri olarak belirtilebilir. Matematik kaygı sebeplerine bakıldığında bizzat matematik eğitiminden kaynaklanan genel sebeplerle birlikte matematik dışında eğitim yöntemi ve öğrenicinin kendisinden kaynaklanmakta olan sebepler olarak 3 ana sınıflandırma başlığı altında bir dağılım gösterdiği öne sürülebilir (Keçeci, 2011). Bu başlıklar; 1) Alandan kaynaklanan sebepler genel sebepler, 2) eğitim ve eğitmen yapısından kaynaklanan genel sebepler, 3) öğrencinin kendisi ve çevresinden kaynaklanan genel sebepler şeklinde sınıflandırılabilir (Byrd, 1972).

İlgili literatür incelendiğinde matematik kaygısıyla ilgili araştırmaların çok sayıda olduğu görülür. Bu araştırmalarda kullanılan kaygı-endişe ölçekleri genellikle öğretmen adaylarının kaygı-endişe düzeylerini ölçmektedir. Oysa 2003 PISA sonuçlarına göre ülkemizdeki 15 yaş grubundaki öğrencilerin genellikle matematik kaygısı yaşadıkları ve ülkemizdeki öğrencilerin matematik kaygısı ortalamasının projeye katılan OECD ülkelerinin ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür (EARGED, 2005; http://oges.meb.gov.tr). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kaygısı-endişesini ölçen ölçek yok denecek kadar azdır. Bu nedenle Ikagulu (1998) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirliği Özdemir ve Gür (2011) tarafından yapılan matematik kaygısı-endişesi ölçeği (MKEÖ) ilköğretim ikinci kademede öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin kaygı-endişe düzeylerini ölçen en uygun ölçek olarak görülmüştür. Bu açıdan çalışma özgün bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın amacı ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı-endişesi düzeylerinin belirlenmesidir.



Şekil–1 Öğrenme İle Kaygı Arasındaki İlişki

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Alan taraması (survey) çalışmaları mevcut durumu tespit etmek için yürütülen bir araştırma türüdür. Daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz, sorularına cevaplar aranır. Bu tür araştırmalarda örneklem oldukça geniş tutulur. Bu nedenle alan taraması (survey) çalışmalarında anketler kullanılır (Çepni, 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreninin Türkiye'de ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Uygun örneklem olarak Elazığ ve Ankara illerinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri seçilmiştir. Tablo-1'de örneklemdeki katılımcıların özellikleri verilmiştir.

Tablo 1: Örneklemdeki katılımcıların Özellikleri

Cinsiyet	**F**	**%**
Erkek	110	%43.7
Kız	142	%56.3
Toplam	**252**	**100**
İl		
Elazığ	153	%60.7
Ankara	99	%39.3
Toplam	**252**	**100**
Okul Türü		
Özel	89	%35.4
Devlet	163	%65.6
Toplam	**181**	**100**

Tablo–1 incelendiğinde, araştırmanın örneklemini oluşturan 252 öğrencinin %43.7'sinin erkek, %56.3'ünün kız olduğu görülmektedir. Örneklemin illere göre dağılımına bakıldığında, Elazığ ilin katılımcıların %60.7'sini, Ankara ili ise katılımcıların %39.3'ünü oluşturmaktadır. araştırmaya katılan 8.sınıf öğrencileri okul türü bakımından karşılaştırıldığında; bu öğrencilerin %35.4'ü özel okul, %65.6'sı ise devlet okulunda öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı-endişesini ölçmek amacıyla Ikagulu (1998) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirliği Özdemir ve Gür (2011) tarafından yapılan Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği (MKEÖ) kullanılmıştır. MKEÖ 20 maddelik bir ölçektir. Ölçekte 13 pozitif, 7 negatif madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.912 bulunmuştur. Ölçekteki maddeler beş basamaklı likert tipinde hazırlanmıştır. Her veri toplama aracının ölçek puanı, maddelere gösterdikleri tepki puanından elde edilmiştir. Ölçeğin puanları 20 ile 100 arasında değişmektedir. Madde tepki puanları hesaplanırken, olumsuz maddeler olumlu maddelerin tersine puanlanmıştır. Bu puanlar toplanarak her veri toplama aracı için bir ölçek puanı bulunmuştur. Yüksek puan matematik kaygısının yüksek olduğunu belirtmektedir (Özdemir ve Gür, 2011). Ölçeğin yapı geçerliği üç analiz yoluyla incelenmiştir. Bunlar; faktör analizi, madde toplam korelâsyonu ve maddelerin ayırt edici özelliği yöntemleridir. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için ölçek üç uzmana incelettirilmiş ve maddelerin geçerliğine yönelik uzman görüşlerini belirlemek için, "geçerli", "geçerli değil" şeklinde iki seçenekli bir cevap formatı kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın sonunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 10 paket programından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, bağımsız örneklemler için t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak ortalama kaygı puanı kullanılmıştır. Ölçeğin aralık genişliğinin "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" şeklinde hesaplanmasından dolayı (Tekin, 1993), araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama

aralıkları; (1.00–1.80)- katılmıyorlar, (1.81–2.60)- çok az katılıyorlar, (2.61–3.40)-kısmen katılıyorlar, (3.41–4.20)- katılıyorlar ve (4.21–5.00)- tamamen katılıyorlar, şeklinde yorumlanmıştır (Karasar, 1999). Ölçekte bulunan 20 madde ile ilgili tek tek istatistikî işlemler yapılmıştır. Ölçme aracından elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi (P<0,05) olarak belirtilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar dört başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar aşağıda verilmiştir.

1) İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinde Matematik Kaygısı Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde matematik kaygısının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar tablo-2'de verilmiştir.

Tablo–2. Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	110	62.08	8.98	250	0.22	0.82
Bayan	142	62.30	6.95			

Tablo–2 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin matematiğe ilişkin kaygılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi uygulanmış ve t(250)=0.22, p>0.05 olduğundan istatistiksel anlamda ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı cinsiyete göre değişmediği görülmüştür.

2) İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinde Matematik Kaygısı Okul Türüne Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde matematik kaygısının okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar tablo-3'te verilmiştir.

Tablo–3. Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Özel	89	63.07	8.22	250	1.28	0.19
Devlet	163	61.73	7.69			

Tablo–3 incelendiğinde özel okulda okuyan öğrencilerin ortalama puanlarının, devlet okulunda okuyan öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. T(250)=1.28, p>0.05 olduğundan bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

3) Matematik Başarı Düzeyi İle Matematik Kaygısı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Matematik başarı düzeyi ile matematik kaygısı arsında anlamlı bir ilişkini olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Katsayısı Analizi istatistik yöntemi kullanılmış elde edilen veriler tablo-4'te sunulmuştur.

Tablo–4. 8.Sınıf Öğrencilerinin SBS Puanları ile Matematik Kaygısı Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları

		SBS Puanı	Kaygı Puanı
SBS Puanı	Pearson Korelâsyon	1	,186**
	P		,003
	N	252	252
Kaygı Puanı	Pearson Korelâsyon	,186**	1
	P	,003	
	N	252	252

MKEÖ ölçeği kullanılarak ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin matematik başarı düzeyi ile matematik kaygısı arasında ilişki de incelenmiştir. Bu amaçla başarı düzeyi olarak öğrencilerin 7.sınıfta SBS sınavından aldıkları puanlar ölçüt olarak kullanılmıştır. Matematik başarı düzeyi ile matematik kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Katsayı Analizi kullanılmıştır. Yapılan bu analizler sonucunda tablo–4 incelendiğinde öğrencilerin SBS puanları ile ortalama matematik kaygı puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=186, p<0.01). Buna göre başarısı yüksek olan öğrencilerin matematik kaygısının da yüksek olduğu söylenebilir.

4) İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinde Matematik Kaygısı İllere Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte Midir?

İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde matematik kaygısının okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar tablo-5'te verilmiştir.

Tablo–5. Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği Puanlarının İllere Göre T-Testi Sonuçları

İller	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Elazığ	153	62.42	7.73	250	0.53	0.59
Ankara	99	61.87	8.15			

Tablo–5 incelendiğinde Elazığ ilinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin ortalama puanları, Ankara ilinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu

görülmektedir. İstatistiksel olarak incelendiğinde ise $t(250)=0.53$, $p>0.05$ olduğundan ortalama puanlar farklı olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, matematik öğretimi ve matematik becerilerinin kazanılması eskisinden daha önemli bir hale gelmiştir. Matematik, hızla gelişen dünyanın düzen ve organizasyonunu anlamak ve onu kendine uyumlu hale getirebilmek için öğrenilmesi gereken en önemli araçtır. Matematiğin eğitimdeki yeri ve önemi oldukça büyüktür. Tüm öğretim kademelerinde basitten karmaşığa doğru giden bir matematik eğitimi söz konusudur. Ayrıca meslek seçimi gibi kritik konuların seçiminde matematiğin önemi yadsınamaz. Matematiğin önündeki engelleri bilmek ve bu engelleri ortadan kaldırmak için çözümler üretmek, başarılı bir öğrenim hayatı için büyük öneme sahip olmaktadır. Bahsi geçen engellerin başında hiç kuşkusuz matematik kaygısı gelmektedir(Betz, 1978). PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) 2003 sonuçlarına göre Türkiye'de öğrenim gören ilköğretim öğrencileri matematik alanında sondan ikinci sırada yer alarak, diğer ülkelere göre başarısız olmuşlardır. Bu başarısızlığın önemli nedenlerinden biri olarak öğrencilerin yaşadıkları matematik kaygısı gösterilmektedir (Berberoğlu, 2007).

Yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar, matematik kaygısının matematik başarısında önemli bir etken olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin matematik kaygılarını ölçmek için Ikagulu (1998) tarafından geliştirilen, geçerlik-güvenirliği Özdemir ve Gür (2011) tarafından yapılan Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği (MKEÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik kaygıları; cinsiyet, okudukları okulun türü, matematik başarısı ve bulunduklar illere göre değerlendirilmiştir.

Cinsiyet değişkeni özellikle fen ve matematik alanlarında farklılıklara yol açmıştır. Bu farklılıkların arkasında yatan sebepler genellikle toplumsal veya genetik etkenler üzerinde odaklanmıştır. Ulusal ve uluslar arası literatür genel olarak bayan öğrencilerin bay öğrencilerden daha yüksek düzeyde kaygı taşıdığını göstermektedir(Baloğlu, 2004; Marsh ve Tapai, 2002; Tekin ve Turanlı, 2007). Bu çalışmada elde edilen bulgular, 8. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygısının cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir. Elde edilen bu bulgu Furner (1996), Ilgar ve arkadaşları (2007) bulgularıyla örtüşürken; Varol ve Girgin'in (akt.;Yenilmez ve Özbey, 2006), Stipek ve Gralinski'nin bulgularıyla çelişmekte (akt.;White 1996) ve bu sonuç Yenilmez ve Özbey (2006), White (1996), yapılan araştırmalarca desteklenmemektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün matematik kaygısında etkili olup olmadığı da araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, okul türünün öğrencilerin matematik kaygılarında farklılıklara neden olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, Ilgar ve arkadaşları (2005), Başer ve Yavuz (2003), Eldemir (2006) bulgularıyla örtüşmektedir. Yapılan bu çalışmalarda da sosyoekonomik faktörün matematik kaygısında farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Matematik başarı puanının matematik kaygısında etkili olup olmadığı incelenmiş, bunun için öğrencilerin 7.sınıfta girdikleri sbs puanları ölçüt alınmıştır. Öğrencilerin 7.sınıf sbs puanları ile kaygı puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani sbs başarı puanı yüksek öğrencilerin matematik kaygı puanları da yüksek görülmüştür. Elde edilen bu sonuç literatürde matematik başarısı ile matematik kaygısı arasındaki negatif ilişki şeklinde rapor edilen araştırmalarla (Şahin, 2008; Zakaria & Nordin, 2007; Ma & Xu, 2004; Yenilmez ve Özabacı, 2003; Betz, 1978) çelişmektedir. Başarı puanı yüksek öğrenciler daha yüksek puanları hedef edinebilirler. Bu hedeflere ulaşma sürecinde kaygıları da artabilir.

Bölgesel farklılığın matematik kaygısında etkili olup olmadığı incelenmiş ancak çalışma sonucunda matematik kaygısının bölgelere göre anlamlı bir farklılık gösteremediği sonucu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin matematik kaygısı koşullu öğrenme ile gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bu konuda en önemli görev ilköğretim sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Çünkü eğitimin temeli ilköğretim 1. kademede atılır. Çocuğun içinde bulunduğu dönem dikkate alınıp matematiği sevdirecek etkinlikler yapılırsa daha sonraki kademelerde öğrenci, matematiğe önyargılı yaklaşmaz ve matematik kaygısı daha az olur.

KAYNAKLAR

Akyıldız, H. (1995). The evaluations of teacher candidates about effective teacher features on the ıdeal-practical level. Teacher training for the twenty first century, world conference on teacher education, *Dokuz Eylül University Buca Faculty Of Education, August 27- September 2, S.39–50, İzmir-Turkey.*

Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*, Harf Eğitim Yayınları, Ankara.

Ball, D. L., Lubienski, S., ve Mewborn, D. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.). New York: Macmillan.

Baloğlu, M. (2002). *Construct and concurrent validity and internal consistency, split-half, and parallel-model reliability of the Revised Mathematics Anxiety Rating Scale*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University.

Boz, N. & Boz, Y. (2008). A qualitative case study of prospective chemistry teachers' knowledge about ınstructional strategies: ıntroducing particulate theory. *Journal of Science Teacher Education*, 19 (2), 135–156.

Büyüköztürk, Ş. (2010) "*Veri Analizi El Kitabı*" , Ankara : Pegem Yayınları

Butland, J., Beebe, A. "A study of the application of ımpilcit communation theory to teacher ımmediacy and student learning" paper presented at the annual meeting of the international communation association (42nd, Miami, FL, November 18-21 1992).

Çakıroğlu, E. & Çakıroğlu, J. (2003) reflections on teacher education in turkey. *Journal of Teacher Education*, 26, 253-264.

Carlsen, W. S. (1999). Domains of teacher education. In J. Gess-Newsome and N.G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*, (133-144). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Çepni, S. (2009). *"Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*" , Trabzon.

Eşme, İsa. (1998), "Bilgi Toplumunda Öğretmen Yetiştirme", Milli Eğitim, 138, 3–6.

Erkılıç, T.A. (2007). Zaman yönetimi. (s.119–141). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Editör: Hüseyin Kıran 3.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Ergin, A., Geçer, A. "Öğrenci Algılarına göre Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri"

Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59-70.

Jones, A. & Moreland, J. (2005). The centrability PCK in Professional development for primary science and technology teachers: Towards school-wide reform.In Rodriques, S.(Eds.),

International Perspectives on Teacher Professional Development (pp.57-78). Nova Science Publishers.

Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen Yetiştirme (Programları ve Uygulamaları*). Gazi Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Marek, E. A., Eubanks, C. , Gallaher, T. (1990). Teachers' understanding and the use of the learning cycle. *Journal of Research in Science Teaching,* 27 (9), 821-834.

Mcdowell, Earl E. "An Explatory Study of GTA's Attiudes Toward Aspects of Teaching and Teaching Style" Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communation Association (79th, Miami Bach, FL, November 18–21 1993).

Shulman, L. S. & Grossman, P. (1988) *Knowledge growth in teaching: a final report to the Spencer Foundation*. Stanford University, USA.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand; Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher,* 15(2), 4-14.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review,* 57 (1), 1-22.

Smith, D. C., Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5, 1–20.

Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi*. PEGEM Yayıncılık.

Van Driel, J. H., Verloop, N. & De Vos, W. (1998). developing science teachers'pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching,* 35 (6), 673–695.

YATILI TEDAVİ GÖREN ÇOCUKLARA YÖNELİK MATEMATİK ETKİNLİKLERİ: "HASTANEDE MATEMATİK"

Kürşat YENİLMEZ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, ESKİŞEHİR
kyenilmez@ogu.edu.tr
Emre EV ÇİMEN
Matematik Öğretmeni, ESKİŞEHİR
emre.ev.cimen@windowslive.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı hastanede yatarak tedavi görmekte olan çocuklarla eğlenceli matematik öğrenme etkinlikleri yaparak çocukların neşeli ve faydalı zaman geçirmelerine yardımcı olmak, matematikte geri kalmalarını önlemek ve çocuklara matematiği sevdirmektir. Araştırma Eskişehir il sınırları içerisinde yer alan Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Hastanesi'nde tedavi gören ilköğretim düzeyinde farklı yaşlara sahip 8-10 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların seçiminde, rahatsızlıklarının planlanan matematik etkinliklerine katılmalarına engel olmayacak düzeyde olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma "Topluma Hizmet Uygulamaları" adlı eğitim fakültesi dersi kapsamında ilköğretim matematik öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının uzman görüşüyle hazırladığı etkinlikler hastanede bizzat öğretmen adayları tarafından uygulanmıştır. Sonuçta, öğretmen adaylarının etkinliğin amacına ulaşıp ulaşmadığı konusundaki düşünceleri ve çocuklar üzerindeki gözlemleri derlenmiş, gruplandırılmış ve her bir etkinlik için ayrı ayrı yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarına ve hastanede tedavi gören çocuklara ilişkin bulgulardan oluşmaktadır. Bulgular ışığında, yalnız matematik dersinde değil diğer alanlarda da bu tarz etkinlikler gerçekleştirilmesi önerilmekte ve hastane yaşam ortamının çocuklar için eğlenceli bir öğrenme ortamı haline dönüşmesi gerektiği değerlendirilmektedir.
Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Matematik Etkinlikleri, Hastanede Eğitim, Çocuk Hastalıkları Kliniğinde Eğitim, Topluma Hizmet Uygulamaları.

ABSTRACT

The aim of this research is to help inpatient children spend a joyful and beneficial time in hospital, to prevent them from falling behind in mathematics and to get them to love mathematics by performing entertaining mathematics learning activities with children. The research was carried out with 8-10 children who had different ages within elementary school level, who were inpatients in Maternity and Children Hospital in Eskisehir Province. In selecting the children, it was paid attention so that children's illness levels would not prevent them from performing planned mathematics activities. The research was carried out with the participation of primary education mathematics teacher candidates under the scope of the faculty lesson named "Social Service Applications". The activities prepared by teacher candidates with expert opinions were applied by themselves in the hospital. Eventually, teacher candidates' thoughts on whether the application reached its goals and their observations over the children were collected, grouped and interpreted separately for each application. The research results are composed of findings related to teacher candidates and inpatient children. In light of the findings, performing such activities for inpatient children is suggested not only in mathematics but also in other areas; also it is evaluated that hospital living environment should be transformed into a joyful learning environment for children.
Keywords: Mathematics Education, Mathematics Activities, Mathematics in Hospitals, Education in Pediatric Clinic, Social Service Applications.

1.GİRİŞ

İlköğretim düzeyinde pek çok çocuk çeşitli rahatsızlıklar ve kazalar sonucu uzun süre hastanede kalmak ve tedavi görmek durumunda kalmaktadır. Hastane ortamı yetişkin bireyler için bile sıkıntı veren, vaktin geçmediği bir ortam olurken; bu çocukları hastanede tutmak, moral ve motivasyonlarını zinde kılmaya çalışmak ebeveynler ve yoğun mesaisi olan sağlık personeli için zor bir uğraş olmaktadır.

Son yıllarda hastanelerde yatılı olarak bakılan bu çocukların eğitilebileceği düşüncesi hızla yaygınlaşmaktadır. Hastanedeki Çocuklar İçin Avrupa Derneği (European Association for children in Hospital) tarafından oluşturulan Hasta Çocuklar Bildirgesi'ne göre; "çocuklar, yaşlarına ve durumlarına uygun, oynamak, dinlenmek ve eğitim almak için kapsamlı olanakları olan bir çevrede bulunma hakkına sahiptir. Çevre, çocukların gereksinimlerine uyan bir şekilde düzenlenmeli ve uygun personele sahip olmalıdır" (Yörükoğlu, 2011). Bu durum hastanelerde verilen sağlık hizmetlerine ek olarak eğitim hizmetlerinin de bir gereklilik olduğu sonucunu doğurmaktadır (Güven, 2009). Ülkemizde çeşitli illerde üniversitelere bağlı hastane okullarında veya özel ve devlet hastanelerinin pediatri bölümlerinde çocuklara özel tasarlanmış odalarda ve yatak başında öğretmenler, öğretmen adayları veya tıp fakültesi öğrencileri tarafından eğitim hizmetleri verilmektedir (Güven, 2009; Erdoğan,2010; Yusufbeyoğlu, 2011, Aktaş Salman, 2007, Kaymaz, 2011). Hastanelerde "Sosyal Sorumluluk Projeleri" kapsamında sayıları henüz az da olsa derslikler, oyun odaları, kütüphaneler kurulmaktadır (Aktaş Salman, 2007; Kaymaz, 2011).

"Çapa Tıp Fakültesi'nin çocuk acil bölümünün üçüncü katında bir derslikte toplanmış çocuklar eğitimlerini devam ettiriyorlar. Birkaç ay öncesine bakarak çok daha umutlu ve mutlular. Çünkü etraflarını saran onlarca öğretmenleri var. Tıp fakültesi birinci sınıf öğrencisi Orhun, 15 yaşındaki Derya'ya, yıllardır geri kaldığı derslerine yetişsin diye matematik çalıştırıyor. Derya artık hastanede yatmıyor ama sürekli diyalize geliyor. Bir diğer tıp ikinci sınıf öğrencisi Taner, 17 yaşındaki Fatih'e faktöriyelleri anlatıyor. Fatih bağışıklık sistemindeki hastalık yüzünden son altı yılını hastanede geçirmiş dolayısı ile eksiği çok. 11 yaşındaki lösemi hastası Şule, bu çalışmanın kendisine moral olduğunu söylüyor. Bir yıldır lenfoma hastası olan 16 yaşındaki Raşit'in, 10. sınıfta olması gerekiyor. Hastalığı buna engel olmuş. Açığını tıp fakülteli ağabey ve ablalarından ders alarak kapatmaya çalışıyor" (Aktaş Salman, 2007).

Kimi öğrencileri geri kaldığı konulara yetiştirmek, eksiklerini tamamlamak, kimilerine de moral ve motivasyon olmak gibi ulvi amaçları olan bu ve benzeri eğitim uygulamalarını yaygınlaştırmanın bir görev olduğu düşünülmektedir (Güven, 2009). Bu düşünceden hareketle; 2006 yılında eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarında yapılan bir düzenleme ile tüm branşlar için "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi açılmış ve bu ders kapsamında tüm öğretmen adaylarına topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Amaca uygun çeşitli aktiviteler, projeler ve çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar hem öğretmen adaylarına deneyim kazandırmakta hem de sonuçları ile de topluma yararlı olmaktadır.

2.YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı hastanede tedavi gören çocuklara yönelik oluşturulmuş etkinlikler ile çocukları matematik dersine yakınlaştırmak, eğlenirken öğrenmelerini sağlamak ve hastane ortamını eğlenceli kılmak olarak belirlenmiştir.

Araştırma Eskişehir ili sınırları içerisinde bulunan Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Hastanesinde yatan ilköğretim düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Bu çocuklar, rahatsızlıkları hayati aktivitelerini gerçekleştirmelerine mani olmayan ama ayakta veya evde tedavi olması uygun görülmeyen özellikte hastalardır. Araştırma "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi kapsamında ilköğretim matematik öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının uzman görüşü eşliğinde hazırladığı etkinlik çalışmaları söz konusu kitleye bizzat öğretmen adayları tarafından uygulanmıştır.

On haftalık bir süre için planlanmış bu etkinliklerin kapsamları ve haftalara dağılımı Tablo 1'de verildiği gibidir:

Tablo 1. Etkinliklerin Kapsamı ve Haftalara Dağılımı

Hafta	Etkinliğin Adı
1	Tanışma Etkinliği
2	Oyunlarla Matematik Etkinliği
3	Fıkralarla Matematik Etkinliği
4	Bulmacalarla Matematik Etkinliği
5	Geometrik Şekillerle Çiçek Yapımı Etkinliği
6	Tangram Etkinliği
7	Zeka Sorularıyla Matematik Etkinliği
8	Matematik Karikatürleri ve Matematik Videoları Etkinliği
9	Kolay ve Ilginç Hesaplama Teknikleri Etkinliği
10	Çalışma Hakkında Öğrencilerle Görüşme Etkinliği

Öğretmen adaylarının etkinliğin amacına ulaşıp ulaşmadığı konusundaki düşünceleri ve öğrenciler üzerindeki gözlemleri derlenmiş, gruplandırılmış ve her bir etkinlik için ayrı ayrı yorumlanmıştır.

3.BULGULAR

1.Hafta: Tanışma Etkinliği: Etkinliğin amacı çocukları daha yakından tanımak, yaş gruplarını ve eğitim seviyelerini belirlemek, proje hakkında bilgi vermek ve öğrencilerin projeye ilişkin düşüncelerini belirlemektir. Etkinlik öncesi öğretmen adayları öğrencilerle nasıl iletişim kuracaklarını, ne amaçla ne sorular yönelteceklerini planlamışlardır. Etkinlik kapsamında öğretmen adayları öğrencilerle tanışmış, kendilerinden ve gayelerinden bahsetmişlerdir. Ayrıca, tanışma etkinliğinde, öğrencilerin matematik dersine bakış açıları ve görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Hedef kitlenin ilköğretim düzeyinde en az başlangıç düzeyinde matematik bilgisine sahip 8-10 kişilik kız ve erkek öğrencilerden oluşan bir grup olduğunu belirlemişlerdir. Tanışma etkinliği süresince, öğrencilere önceden planladıkları soruları yöneltmişler; öğrencilerin antipatisini almamaya, kendilerini tanıtmaya ve sevdirmeye, öğrencilerde heyecan, motivasyon ve istek oluşturmaya çalışmışlardır. Etkinlik sayesinde öğretmen adayları hastanede kalmak zorunda olan, ilgi ve sevgi görmek isteyen öğrencilere ulaşmış, onları yakından tanımış ve onları etkinliklere hazırlayan etkili bir iletişim gerçekleştirmişlerdir. Tanışma etkinliğinde öğrencilere sorular yönelterek onları cesaretlendirmiş, karşılıklı sohbet ortamı oluşturmuşlardır. Başta çekingen davranan öğrencilerin zamanla öğretmen adaylarına alıştığı ve fikirlerini rahatlıkla ifade eder duruma geldiği gözlenmiştir. Öğretmen adayları

tanışma etkinliğinde amaçlarına ulaştıkları düşüncesindedirler bu görüşü destekleyen düşüncelerinden bazıları aşağıda örneklenmiştir:

"Tanışma etkinliğinde, öğrencileri korkutmamaya, kendimi sevdirmeye ve güzel iletişim kurmaya dikkat ettim."

"İlk hafta olduğu için, çocuklara nasıl davranmamız gerektiğini ve hedef kitlenin hastanede tedavi gören çocuklar olması nedeni ile, çocukların hastalıkları hakkında bilgi sahibi olmam gerektiğini öğrendim. "

"Bu etkinlik sayesinde öğrencilerle güzel bir şekilde iletişime geçebilmeyi ve onların diliyle konuşabilmeyi öğrendim."

"Etkinlik amacına ulaştı çünkü çocuklarla güzel kaynaştık. Çocuklar gelişimizden gayet memnun kaldı"

"Bu etkinlik gerek bizim için gerekse çocuklar için çok yararlı oldu. Onlar için farklı bir ortam oldu, hastaneden sıkılan çocuklar bizlerle güzel zaman geçirdiler"

2.Hafta: Oyunlarla Matematik Etkinliği: Etkinliğin amacı, öğrencilere matematik için gerekli olan hızlı düşünme, süreci yönetme ve sonuca ulaşma gibi adımlarda faydalı olacak oyunlar öğretmek ve uygulatmak olarak belirlenmiştir. Çocuklara önceden planlanmış matematiksel oyunlar oynatılmıştır. Öğretmen adayları öğrencilerin önceleri zamanın geçmemesinden yakınırken bu etkinliklerle hemen geçiverdiğini ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

"Yaptığımız etkinlikten umduğumuz tepkiyi aldık. Zamanın geçmediğinden yakınan hasta çocuklar bizim gelmemizle beraber çok eğlendiklerini dile getirdiler. Sık sık gelmemizi istediler."

"Bu haftaki etkinliğin tamamen amacına ulaştığını düşünüyorum. Öğrencilere eğlenerek de matematik öğrenebileceklerini gösterdim. Öğrencilerden çok olumlu tepkiler aldım."

3.*Hafta: Fıkralarla Matematik Etkinliği:* Etkinliğin amacı ilköğretim düzeyindeki çocuklara matematiğin eğlenceli yönlerinin de olduğunu fıkralar yardımıyla göstermektir. Amaç kapsamında matematikle ilgili fıkralar bulunup öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğretmen adayları öğrencilerin genelinin düzeyine uyan fıkra bulmakta zorlanmış ve bazı fıkralarda ek açıklamalar yapma ihtiyacı hissetmişlerdir. Günlük yaşam örnekleri içeren, eğlendiren, eğlendirirken eğiten fıkralar yardımı ile, matematik dersinin hayatın dışında, soyut olan ve yalnızca rakamlardan oluştuğu yanlış algısının değişimi amaçlanmış, etkinlik sonunda öğrencilerin bakış açılarında değişiklik olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarından seçilen bazı örnek görüşler aşağıdaki şekildedir:

"Bu hafta yaptığım etkinliğin yürütülmesi sırasında biraz zorlandım. Matematikle ilgili çok sayıda fıkra olmasına karşın hastanede tedavi gören çocukların seviyesine uygun fıkralar bulmakta sorun yaşadım."

"Öğrencilerin seviyelerini ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmamız gerektiğini öğrendim."

"Bu etkinlik ile matematiğin eğlenceli yönünü tanıtmış oldum ve etkinliğin amacı olan matematiği sevdirmeyi başardım. Hedef kitlemiz olan öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirdiklerini gözlemledim."

4.Hafta: Bulmacalarla Matematik Etkinliği: Matematiğin farklı bir yüzünü göstererek, öğrencilere bulmacalarla dört işlemi kavratmak, pratik yapmalarını sağlamak ve zihinden işlem yapma kabiliyetlerini geliştirmek etkinliğin amacı olarak belirlenmiştir. Etkinlik öncesi öğretmen adayı, öğrencilerin seviyelerine uygun, çemberli bulmaca, kareli bulmaca ve kelime avı formatında bulmacalar tasarlamıştır. Etkinlik sürecinde zorlanılan öğrencilere gereken ipuçları verilmiş ve yönlendirmelerde bulunulmuştur. Etkinlik kapsamında, öğrencilere bulmacaları çözerken ne gibi kurallara uyacakları konusunda bilgi verilmiştir. Öğrencilerden belirlenen süre içerisinde bulmacayı tamamlamaları istenmiştir. Etkinlikte rahatsızlığı dolayısı ile okuldan uzakta kalmış, önbilgi yetersizliği olan bir öğrenci ile birebir ilgilenilmiştir. Etkinliğe ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Zihin egzersizleri yapılarak öğrencilerin dört işlem kabiliyeti geliştirilmiş oldu. Yeni öğrenmeler için de pratik yaptırılmış oldu."

"İlk başta sorun gibi gelen tek şey, 1. sınıf öğrencisinin dört işlem yeteneğinin tam olarak gelişmediğiydi. Ama daha sonra sayı çubuklarıyla o küçük sorunu da halletmiş olduk."

5.Hafta: Geometrik Şekillerle Çiçek Yapımı Etkinliği: Bu etkinlikte amaç, çocuklara oyunlarla geometrik şekilleri tanıtmak ve çocukların el becerilerini geliştirmek olarak belirlenmiştir. Etkinlik kapsamında elişi kâğıtları ile kare, daire ve koni oluşturacak geometrik şekiller kesilip, bir kartona yapıştırılarak çiçek modeli oluşturulmuştur. Bu etkinlik de önceki verilenlerde olduğu gibi düzeye uygun çeşitlilikte ve içerikte hazırlanmış, öğretmen adaylarının yönlendirmesi ile bizzat hastanedeki öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları öğrencilerin elişi kâğıtlarından geometrik şekiller oluşturmada başarılı olduklarını ve çiçek yapma etkinliğinden keyif aldıklarını ifade etmişlerdir.

"Etkinliğimiz amacına ulaştı. Öğrenciler, eğlenerek etkinliği, çiçek modellerini tamamladılar."

"Bu etkinlik sayesinde çocuklar geometrik şekilleri tanıdılar ve etkinliklere dolayısı ile matematiğe ilgileri arttı."

"Bu etkinlik sayesinde öğrencilerle birlikte çalışmayı onlara yeni bir şey öğretirken yaşanan zorlukları ve keyfi öğrendim."

"Öğrenciler bilgiyi yaparak, yaşayarak öğrendiklerinde daha çabuk kavrıyorlar. Öğrenciye en sıkıcı gelen konu bile yapılan renkli etkinlik ile eğlenceli hale gelebiliyor. Böylece hastanedeki hasta çocuklara bol matematikli bir eğlence ortaya çıkıveriyor."

6.Hafta: Tangram Etkinliği: Etkinliğin amacı, öğrencilerin zihinsel ve el becerilerini ve hayal güçlerini geliştirmek olarak belirlenmiştir. Etkinlik kapsamında renkli kâğıtlar yardımıyla farklı tangram şekilleri oluşturulmuştur. Öğrencilerin düzeylerine uygun tangram modelleri seçilmiş, örneklenmiş ve gerektiğinde öğretmen adaylarının yardımı ile öğrencilerin modelleri kendilerinin oluşturması sağlanmıştır. Öğrencilerin keyifli bir bilimsel etkinlik, verimli bir süreç geçirdikleri belirtilmiştir. Zihin ve el becerisinin bir arada kullanıldığı bu etkinlikte öğrenciler, hayal güçleri ile neler yapabileceklerini görmüşlerdir. Örnek öğretmen adayı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

"Öğrencilerin şekillerden model oluşturmadan çok zevk aldıklarını gördüm. Aktif öğrenmenin, görerek öğrenmeden daha keyifli, daha akılda kalıcı olduğunu öğrendim."

"Gerçekleştirdiğimiz etkinlikte öğrencilerle birlikte şekilleri oluşturup boyama yaptık. Öğrenciler yapılan etkinliklerin sıkıcı olmadığını aksine kendilerine bu ortamda çok iyi geldiğini söylediler."

" Hayal güçlerini geliştirici bu etkinliklere daha fazla ilgi gösterdiler"

7.Hafta: Zekâ Sorularıyla Matematik Etkinliği: Öğrencileri düşündürmek, düşündürürken beyin egzersizleri yaptırmak bu yolla öğrencilerin güzel vakit geçirmesini sağlamak etkinliğin amacı olarak belirlenmiştir. Etkinlikte internetten ve kaynaklardan seçilen 10 adet zekâ sorusu renkli fon kâğıtlarına yazılarak, öğrencileri zararsız bir rekabet ortamında yarıştırmak ve yarışma ortamı oluşturup eğlendirmek planlanmıştır. Soruların hemen alt kısmına cevapları yazılmış ve yazılan bölüm katlanmıştır. Yazılan soru kâğıtları ayrı ayrı katlanıp bir torbaya atılmış ve her öğrencinin sıra ile bir kâğıt çekmesi sağlanmıştır. Öğrencinin çektiği kâğıttaki zeka sorusu kendisine yöneltilmiş, gerektiğinde ipucu vererek ve katlanan kısım açılarak kendini değerlendirmesi sağlanmıştır. Soruların her bir öğrenciye yöneltilmesi onlarda heyecan ve motivasyon unsuru olarak görülmüştür. Zekâ sorularıyla matematik etkinliğine ilişkin öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Çocuklar etkinliğin başında biraz durgundular ama yaptıklarımızdan zevk almaya başlayınca nazlanmayı bıraktılar :) Soruları her birine yönelttikçe rekabet ortamı oluşturmuş olduk bu da onları düşünmeye yöneltti."

"Bu etkinlik sayesinde öğrencilerde sosyal etkileşimin artması, onlara matematikle hayatımızın iç içe olduğunu sezdirmek sağlanmıştır"

"Yalnız öğrenciler değil ailelerin de memnuniyeti, minnetleri, tekrar gelmemiz konusundaki ricaları beni çok etkiledi. Bu çalışmalarımızın yararlılığını gösteriyor bence."

8.Hafta: Matematik Karikatürleri ve Matematik Videoları Etkinliği: Etkinlikte amaç, matematiği sıkıcı zannedilen yapıdan uzaklaştırıp matematiğin hayatın içinde, eğlenceli olduğunu öğrencilere göstermeye çalışmak ve sevdirmek olarak belirlenmiştir. Etkinlik kapsamında önceden hazırlanan karikatürler ve videolar öğrencilerle tek tek paylaşılmış ve tartışma ortamı oluşturularak etkinliklerden ne anladıkları üzerine konuşulmuştur. Öğrencilerin anlayışlarını, bakış açılarını zenginleştirecek ek açıklamalarda bulunulmuştur. Video etkinliğinde, gerekli yerlerde videolar durdurulmuş ve öğrencilere sorular yöneltilmiştir. Günlük yaşam örnekleri ve matematik ile olan ilişkilerine dikkat çekilmiş, videolarda "siz olsaydınız ne yapardınız?" türünde sorular yöneltilerek öğrenciler düşündürülmüştür.

"Bu haftaki etkinlikte matematiğin günlük yaşamımızdaki önemini ve hayatın her anında gerekli olduğunu göstermenin önemini anlamış oldum."

"Matematiği farkında olmadan da yaşamımızda kullandığımızı, matematiğin sadece sayılardan oluşmadığını, sıkıcı olmadığını, komik ve eğlenceli yönlerinin de olduğunu gördüler."

"Öğrenciler matematiğin neden bu kadar önemli olduğunu daha iyi anladıklarını ve artık dersi sevdiklerini söylediler. Bu güzel bir gelişmeydi"

9.Hafta: Kolay ve İlginç Hesaplama Teknikleri Etkinliği: Çocuklara kolay yoldan hesaplama yöntemlerini öğretmek, günlük hayatta işlerini kolaylaştırmak, zamandan tasarruf sağlamak ve dört işlem becerilerini oyun ortamı içerisinde geliştirmek bu etkinliğin amacıdır. Amaç

çerçevesinde, önceden araştırılmış ve seviyeye uygun hale getirilmiş kolay yoldan hesaplama teknikleri(4 ile çarpma, 9 ile çarpma gibi) öğretmen adayları tarafından derlenmiş ve öğrencilerle aktif öğrenme ortamı içerisinde uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Etkinlikte her bir adımı öğrencilerin kavradığını görerek bir diğer adıma geçilmesi sağlanmıştır.

"Planlama ve uygulama aşamasında bizim de bilmediğimiz hesaplama tekniklerini öğrenmiş olduk. İleride öğretmenlik mesleğine geçtiğimizde öğrencilerimize öğreterek matematik derslerini daha eğlenceli hale getirebileceğimizi düşünüyorum."

"Öğrenciler kolay yoldan hesaplama yöntemlerinin başka sayılar için de olup olmadığını sordular. Kolayca sonuca ulaştıklarını görünce baya sevindiler."

10.Hafta: Çalışma Hakkında Öğrencilerle Görüşme Etkinliği: Bu haftaki etkinliğin amacı, dokuz haftadır devam eden çalışma hakkında öğrenci görüşlerini almak olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin etkinlikler hakkındaki düşünceleri, etkinliklerin onlara kazandırdıkları ve matematiğe ilgileri sevgilerinde değişim olup olmadığı konusunda görüşleri alınmıştır.

Öğrenciler, etkinlikler sayesinde, matematik dersine bakış açılarında değişiklik olduğu, matematiğe ilgilerinin arttığı görüşündedirler. Hem kendileri hem aileleri etkinliklere yönelik olumlu görüşlerini ve bu benzeri çalışmaların devamlılığı konusundaki isteklerini ve dile getirmişlerdir.

"Hastalıkları ve devamsızlıkları yüzünden dersten uzaklaşmış öğrenciler, eskisi gibi matematiğe ilgisiz değiller. Dersi daha çok sevmeye başladılar. Öğretmenleri ve aileleri de yapılan etkinlikten memnun kaldılar."

"Çocuklar matematik hakkındaki ön yargılarının yok olduğunu, matematiği artık sevdiklerini ve bunda bizim büyük payımız olduğunu söylediler."

"Veliler ve öğrenciler yaptığımız her çalışmadan memnun kaldılar ve bunları her seferinde dile getirdiler. Çalışmamızın devamlılığını rica ettiler. Çünkü öğrenciler okula gidemeyip hastanede kaldıklarından okuldan uzak ve derslerden geri kalıyorlar."

Öğretmen adaylarının da uygulama süresince on haftalık deneyimleri sonrasında görüşlerinde değişiklik olduğu belirlenmiştir ve görüşlerinden bazıları aşağıda örneklenmiştir.

"Proje ekibimle on hafta boyunca yaptığım etkinliklerle, matematiğin eğlenceli hale getirilerek öğretilebileceğini, aslında bütün öğrencilerin matematik dersini sevebileceğini, bu konuda öğretmenlerin ve izledikleri yöntemlerin etkili olduğunu öğrendim"

"Bu etkinliklerle birlikte on hafta önce başlamış olduğumuz projemizi tamamlamış olduk. Öğrencilere matematik derslerinin eğlenceli yönlerini göstermeye çalışarak matematik dersini sevdirmeyi başardık. Öğrencilerin projemiz hakkında güzel düşüncelerini duymak beni çok mutlu etti. Çalışmamızın amacına ulaşmasının sevincini yaşadık. Öğretmeni olacağım matematik dersini sevdirerek öğretebileceğime bu proje sayesinde daha çok inandım ve mutlu oldum."

"Matematik dersini farklı yöntemlerin bir arada kullanımı ile daha iyi anlatabileceğimizi gördük. Böylece öğrencilere görsel ve işitsel olarak konuları gösterebiliyoruz. Dolayısı ile öğrenciler hem daha çok öğreniyor hem de eğlenmiş oluyorlar."

"Bu çalışma bizim için de çok faydalı oldu. İleride meslek hayatımızda uygulayacağımız,

işlerimizi kolaylaştıracak deneyimlere sahip olduk."

"Öncelikle topluma hizmet etmekten büyük mutluluk duyduk. Bu çalışma sayesinde öğretmen olduğumuzu hissettik ve meslekte deneyim kazandık. İnsanlara bir şeyler öğretmenin mutluluğunu yaşadık. Çocuklarla nasıl iletişim kuracağımızı ve sorunlarla nasıl başa çıkacağımızı öğrendik."

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm öğretmen adaylarına ve hastanede kalan çocuklara yönelik sonuç, tartışma ve öneriler olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Sonuç ve Öneriler: Öğretmen adaylarının hem öğretmenlik deneyimi yaşamaktan hem de topluma hizmet etmekten heyecan ve mutluluk duydukları belirlenmiştir. İleride yapacakları bu meslekte karşılaşacakları kimi zorluklar ile nasıl mücadele edebileceklerini öğrendiklerini belirtmeleri ve matematik dersinin öğretiminde oyun, fıkra, karikatür vb. farklı yol yöntem ve yaklaşımla dersi eğlenceli hale getirip öğrencilerin ilgi duydukları bir ders olmasını sağlayabileceklerini düşünmeleri mesleki kazanım ve tecrübe olarak değerlendirilebilir.

Hastanede Tedavi Gören Çocuklara Yönelik Sonuç ve Öneriler: Yapılan etkinliklere çocuklardan ve ailelerinden gelen tepkilerin olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenci velileri ve öğrenciler, öğretmen adaylarının daha sık gelmelerini ve onlarla daha çok vakit geçirmelerini istemişlerdir. Daha önce, zor, acılı ve sıkılarak geçirdikleri bu zaman diliminin ne kadar keyifli olduğunu, eğlenerek öğrenmekten ve dolayısı ile matematik yapmaktan keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

Hastane ortamında hem bireysel hem de grup çalışması bir arada kullanılmalı, duruma uygun çalışma biçimine geçilmelidir. Grup halinde yapılan etkinlikler öğrencilerde motivasyonu artırırken, yaş, rahatsızlık düzeyi, ilgi ve bilgi düzeyi değişkenlerine göre de bazen bireysel çalışma biçimi uygun olmaktadır. Seviye farklılıklarının önüne geçildiğinde, seviyeye uygun öğrenciler gruplandırıldığında daha başarılı bir çalışma gerçekleştirileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan en önemli bulgu, topluma hizmet dersinin ve bu kapsamda yapılan bu çalışmanın hem öğretmen adaylarına hem de hastanedeki çocuklara faydalı olduğu sonucudur. Okuldan ve eğitimlerinden rahatsızlıkları nedeni ile uzak kalmak zorunda kalan öğrencilerin eğitimlerinin hastane ortamında sürdürülmesi bir gerekliliktir. Yalnız matematik dersinde değil diğer alanlarda da bu tarz etkinlikler gerçekleştirilmeli, hastane ortamının çocuklara eğlenirken öğreten bir ortam haline dönüşmesi sağlanmalıdır. Hasta bedenleri ile doktorların ilgilendiği bu çocukların eğitimleri ile de usta eğiticiler (öğretmen-öğretmen adayı) ilgilenmelidir. Hastanelerde bu amaçla farklı düzeylere uygun ve farklı alanlarda hizmet veren eğiticiler bulundurulmalıdır. Hastanede kalmak zorunda olup okul derslerinden geri kalan bu öğrenciler için özel yetiştirme ve takviye programları, eğitici oyun ve etkinlikler düzenlenmelidir. Amaca uygun istihdam, ortam ve araç gereçlerin sağlanması, hastanelerde derslik, oyun ve faaliyet odası, kütüphane gibi eğitime hizmet verecek ortamların oluşturulması öneriler arasındadır. Böylece bir grup sağlık sorunlarının eğitim öğretimi aksatmasının önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Güven, B. (2009, Mayıs 22). Hasta çocuklara hastanede eğitim. http://www.hurriyet.com.tr/yasasinhayat/11631682.asp.

Erdoğan, F. (2010) Yatarak tedavi gören hasta çocuklar hastanede İlköğretim Haftası'nı kutladı. Erzurum Haber Gazetesi. http://www.erzurumhabergazetesi.com/13489-yatarak-tedavi-goren-hasta-cocuklar-hastanede-ilkogretim-haftasini-kutladi.

Yusufbeyoğlu, S. (2011, Mayıs 23). Hasta çocuklara yatakta eğitim. Kayseri Gündem. http://www.kayserigundem.net/bilim-a-egitim/egitim-a-ogrenim/1050-hasta-cocuklara-yatakta-egitim.html.

Aktaş Salman, U.(2007, Ağustos, 11). Hasta çocuklar için 'bir umut yeşeriyor'. http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=229586

Yörükoğlu, A. (2011). Ulusal çocuk ve ergen ruh sağlığı politikaları vı. Çalıştay raporu. Çocuk ve gençlik ruh sağlığı dergisi : 18 (1).

Kaymaz, H. (2011, Nisan 14) . Hasta Çocuklar Hem Tedavi Görüyor Hem Eğitiliyor. http://www.sondakika.com/haber-hasta-cocuklar-hem-tedavi-goruyor-hem-egitiliyor-2653567/

AYRIK MATEMATİK PROBLEMLERİNİN TÜMLEYEN YÖNTEM YARDIMIYLA ÇÖZÜLMESİ

Aslı Güler, Urfat Nuriyev
Ege Üniversitesi, Fen Fakültesi, Matematik Bölümü, İZMİR
asli.guler@yasar.edu.tr; urfat.nuriyev@ege.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, tümleyen problemlerin kullanıldığı alanlar ele alınmış; bazı ayrık problemlerin çözümlerinin, tümleyen problemler yardımıyla nasıl iyileştirilebileceği; yani tümleyen problemlerin esas problemlere katkısı incelenmiştir. Ülkemizde ve dünyada hızla yaygınlaşan mental aritmetik konusu ele alınmış ve bu gelişim programında tümleyen yönteminin önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca sayıların karelerinin hesaplanması için bir yöntem ele alınmıştır. Böylece normalde kolayca hesaplayamadığımız sayıların kareleri tümleyen kavramı kullanılarak zorlanmadan bulunabilecektir.
***Anahtar Kelimeler**: Ayrık problemler, Tümleyen problemler, Bir sayının kare hesabı, Mental aritmetik.*

ABSTRACT

Areas used for complementary problems have been mentioned and the way in order to improve the solutions of some discrete problems via complementary problems has been analyzed in this study. In other words, the contribution of these problems to main problems has been examined. The subject of mental arithmetics that has been spreading rapidly in our country and worldwide has been mentioned and the importance of complementary method in this development program has been underlined. Moreover, a method used for the calculation of the squares of numbers has been discussed. Therefore, the squares of numbers that we cannot calculate easily in normal situations may be calculated in a less difficult way.
***Keywords**: Discrete problems, Complementary problems, Squaring a number, Mental Arithmetic.*

1. GİRİŞ

Ayrık problemler, değişkenlerin kesikli değerler alan değişkenler biçiminde tanımlanmasıdır ve günlük yaşamda en sık karşılaşılan durumlara çözüm aramaktadır; ayrıca, ekonomi ve teknolojide uygulamada karşılaşılan birçok problemin matematiksel modeli olarak da ele alınmaktadır. Bazı durumlarda bu problemlerin çözümü, problemin boyutu büyüdükçe makul bilgisayar çalışma sürelerini aşmakta ve çözüm bulunamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle, bu tür problemler için daha kolay sonuç veren yöntemler düşünülmektedir. Bu yöntemlerden biri de tümleyen yöntemdir.

Tümleyen yöntemi günümüzde pek çok alanda kullanılmaktadır. Aslında temel matematik eğitiminden itibaren günlük yaşamda da sıkça karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, en basitinden bir çıkarma işlemi yaparken bile,

$$10 - 4 = 6$$

işlemi için aslında 4 sayısının 10 sayısına tümleyenini buluruz.

Ayrıca günümüzde hızla yaygınlaşan mental aritmetik programı tümleyen yönteminden fazlasıyla yararlanmakta olup bu konu ilerleyen bölümlerde ele alınacaktır.

Kümeler konusu ise matematik eğitiminde tümleyen yönteminin en sık geçtiği konulardan biridir. Aşağıda verilen tanımlar ve denklikler, herkesin okul yaşamında karşısına çıkan, tümleyen kavramının gözle görülür şekilde kullanıldığı durumlardır.

Tanım: Nesnelerin ya da elemanların iyi tanımlı bir yığını bir kümedir.

Tanım: Bir A kümesinin tümleyeni, $\overline{A}$, evrensel kümenin A kümesine ait olmayan diğer tüm elemanlarından oluşan kümedir.

Bu durumda aşağıda verilen denklikler herkesin eğitim sürecinde karşılaştığı ve kullandığı eşitliklerdir.

$$\overline{A} = U - A = \{x : x \in U \text{ and } x \notin A\}$$

$$\overline{\overline{A}} = A$$
$$\overline{A} \cup A = U$$
$$\overline{A} \cap A = \varnothing$$
$$A - B = A \cap \overline{B}$$

$$\overline{(A \cup B)} = \overline{A} \cap \overline{B}$$
$$\overline{(A \cap B)} = \overline{A} \cup \overline{B}$$

2. TÜMLEYEN YÖNTEM VE AYRIK PROBLEMLER

Yukarıda belirtilen alanlara ek olarak, literatürü incelediğimizde bazı ayrık problemlerin minimizasyon ya da maksimizasyon olarak denk biçimde ele alınabildiğini görüyoruz; bu durumda biri diğerinin tümleyeni olarak adlandırılacaktır. Örnek olarak aşağıdaki problemleri inceleyelim.

2.1. Sırt Çantası Problemi

Sırt çantası problemleri (Knapsack problems- KP) ayrık problemler içinde en basit olan türdür. Bunun nedeniyse problemin tanımının anlaşılabilir olması ve gerçek hayatta karşılaşılan bir çok durumun bu probleme bağlı olarak kolayca ifade edilebilmesidir.

Farzedelim ki bir hırsız girdiği evde çantasını maksimum değerdeki eşyalarla doldurmak istesin.Tabi ki bu durumda çantasının kapasitesini de düşünerek bir seçim yapmak zorunda. Buradaki eşyaları 1'den n'ye kadar numaralandırır ve j ile indislersek, $J = \{1, 2, ..., n\}$ olmak üzere;

$$x_j = \begin{cases} 1, & j\text{. eşya seçildiyse;} \\ 0, & \text{aksi halde.} \end{cases}$$

p_j : j. nesnenin sağladığı fayda,

a_j: j. nesnenin ağırlığı,

b : Sırt çantasının toplam kapasitesi

olsun. Burada amaç, nesneler kümesinden, toplam faydanın maksimum olduğu ve toplam ağırlığın b kapasitesini geçmediği bir alt küme seçmektir.

kısıtlar: $$\sum_{j \in J} a_j x_j \leq b$$
$$x_j \in \{0,1\}, \quad j \in J$$

amaç fonksiyonu: $$enb\ Z^* = \sum_{j \in J} p_j x_j$$

Bu problemin tümleyen problemi *minimizasyon sırt çantası* problemidir. Minimizasyon KP için sonlu sayıdaki nesneler kümesinin öyle bir alt kümesi seçilmelidir ki nesnelerin toplam maliyeti minimum ve toplam ağırlık en az $\overline{b}$ kadar olsun.Bu problem, tümleyen problem olarak aşağıdaki şekilde oluşturulur.

$$B = \sum_{j \in J} a_j, \ \ \overline{b} = B - b, \ \ y_j = 1 - x_j \quad \text{olmak üzere,}$$

kısıtlar: $$\sum_{j \in J} a_j y_j \geq \overline{b}$$
$$y_j \in \{0,1\}, \ \ j \in J$$

amaç fonksiyonu: $$enk\ Z^* = \sum_{j \in J} p_j y_j$$

Minimizasyon KP, başta verilen Maksimizasyon KP için daha iyi bir çözüm değeri elde edebilmek için kullanılabilir. Başka bir deyişle, öncelikle maksimizasyon KP kendisi için hazırlanmış bir algoritmayla çözülür (Horowitz ve Sahni, 1978). Daha sonra bu problemin tümleyen problemi olarak minimizasyon KP yine kendi algoritmasıyla çözülür. Eldeki veriler karşılaştırıldığı zaman bazı durumlarda maksimizasyon KP için daha iyi çözümler elde edildiği görülür □

2.2. Graf Problemleri

Bu şekilde, tümleyen problemleri kullanarak ele alabildiğimiz daha birçok problem vardır. Örneğin, tamsayılı sırt çantası problemi, sınırlı tamsayılı sırt çantası problemi (Guler vd., 2012), bağımsız küme problemi, klik ve örtü problemleri bunlardan bazılarıdır.

Tanım (Bağımsız küme-Independent set): Yönsüz bir $G = (V, E)$ grafı veriliyor. $U \subseteq V$ alt kümesindeki hiçbir tepe çifti bitişik değilse U kümesi bağımsız küme olarak adlandırılır. Eleman sayısı en büyük olan bağımsız küme maksimum bağımsız kümedir.

Tanım (Örtü kümesi-Vertex cover): Verilen bir $G=(V,E)$ grafının tepe örtü kümesi, graftaki her bir ayrıtın en az bir uç noktasını içeren bir $U \subseteq V$ alt kümesidir. En az elemana sahip örtü kümesi minimum örtü kümesidir.

Tanım (Klik-Clique): Yönsüz bir $G=(V,E)$ grafı veriliyor. $U \subseteq V$ alt kümesindeki her tepe çifti G grafında bir ayrıt ile birbirine bitişikse U kümesi bir klik belirtir. G grafının tüm klik kümelerinden maksimum eleman sayısına sahip olan küme maksimum klik olarak adlandırılır.

Tepe Örtüsü ve Bağımsız Küme problemleri birbirleriyle oldukça yakından ilişkilidir. Bir $G=(V,E)$ grafında, ancak ve ancak $V-V'$ tümleyen kümesi G için bir tepe örtüsüyse; $V' \subseteq V$ kümesi de G için bir bağımsız kümedir. Ayrıca bu ilişki, ilgili optimizasyon problemlerinde de devam eder. G grafı için V' kümesi, ancak ve ancak $V-V'$, G için minimum tepe örtüsüyse maksimum bağımsız kümedir (her iki durumda da çözüm değeri bağımsız küme ya da tepe örtüsündeki tepelerin sayısı olarak alınır). Bununla birlikte, maksimum bağımsız küme problemi için polinom zamanlı bir yaklaşık algoritma olmadığını bilmemize rağmen minimum tepe örtüsü problemi için iyi yaklaşımlı basit bir algoritma vardır.

Bu algoritma, bir graftaki "maksimal eşleme" fikrine dayanır. Bir $G=(V,E)$ grafındaki bir eşleme, hiçbir ayrıt çiftinin ortak uç nokta paylaşmadığı bir $E' \subseteq E$ kümesidir. Eğer $E-E'$ kümesindeki her ayrıt E' kümesindeki bazı ayrıtlarla ortak uç noktaya sahipse, bu durumda E' eşlemesi maksimaldir. Maksimal eşlemeler, daha fazlası mümkün olmayana kadar ayrıt ekleyerek polinom zamanda oldukça kolay ve basit bir şekilde bulunabilir. Ayrıca dikkat edilmelidir ki eğer E', G için maksimal bir eşlemeyse E' kümesindeki ayrıtların tüm uç noktalarının kümesi G için bir tepe örtüsü olmalıdır (aksi halde E' maksimal olmazdı). Bu tepe örtüsünün eleman sayısı $2 \cdot |E'|$ dir. Buradaki anahtar nokta G için tüm tepe örtülerinin en az $|E'|$ tane ayrıt içermesi gerektiğidir, çünkü bu tepe örtüleri E' kümesindeki her bir ayrıtın en az bir uç noktasını içermelidir. Böylece E' kümesinden oluşturulan tepe örtüsü hiçbir zaman minimum mümkün tepe örtüsünün iki katından daha büyük olamaz.

Maksimum bağımsız küme ve minimum tepe örtüsü problemlerinin davranışlarının yaklaşım algoritmaları açısından büyük ölçüde farklılaşmasının nedeni, yukarıdaki algoritmayı problemler arasındaki dönüşüm yardımıyla bir problemden diğerine dönüştürmeye kalkıştığımızda aşikardır. 1500 ayrıtlı ve 740 boyutlu minimum tepe örtüsüne sahip bir graf düşünelim. Yaklaşım algoritması 1480 ya da daha az boyutlu bir tepe örtüsünü garanti eder; optimal değer ile algoritmanın bulduğu yaklaşık değerin birbirlerine oranı en fazla 2 dir; ancak aynı probleme ilişkin bağımsız küme problemindeki oran

$$\frac{1500-740}{1500-1480}=38$$

kadar büyük olabilir.

Dönüşüm optimal çözümleri muhafaza etse de optimal ve yaklaşık çözüm değerleri arasındaki oranları muhafaza etmez.

Teorem: Herhangi bir $G=(V,E)$ grafı ve $V' \subseteq V$ alt kümesi için aşağıdaki ifadeler denktir:

a) V', G grafı için bir tepe örtüsüdür.

b) $V - V'$, G grafı için bir bağımsız kümedir.

c) $V - V'$, G grafının G^C tümleyen grafında bir kliktir; burada $G^C = (V, E^C)$, $E^C = \{(u,v) : u, v \in V \text{ ve } (u,v) \notin E\}$ dir.

Görülüyor ki, bu üç problem basit anlamda bir diğerinin "farklı versiyonları" olarak düşünülebilir. Ayrıca teoremde belirtilen ilişkiler, problemlerden herhangi birini diğer ikisinden birine dönüştürme işini basit bir iş haline getirir. Örneğin, tepe örtüsü problemini klik problemine dönüştürmek için, $G = (V, E)$ ve $K \leq |V|$ tepe örtüsünün herhangi bir örneğini oluştursun. Buna ilişkin klik örneği basit olarak G^C grafı ve $J = |V| - K$ tamsayısıyla elde edilir (Garey ve Johnson, 1979).

3. MENTAL ARİTMETİK

Mental aritmetik, günümüzde Türkiye'de ve dünyada günden güne yaygınlaşan, çocuklarda zekâ gelişimi sağlayan bir zihinsel gelişim programıdır. Kâğıt, kalem ve hiçbir elektronik aygıt kullanmadan, sadece insan zihninin gücü ile hesap makinesi hızında yapılan bir aritmetik işlem sistemidir. Mental aritmetik, belirli problem türleri için tasarlanmış belirli yöntemlerin kullanımını gerektirir. Tümleyen yöntemi de bu yöntemlerden biridir.

Matematik ve hesaplamada tümleyenler yöntemi bir sayıyı başka bir sayıdan çıkarmak için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, sıklıkla mekanik hesap makinelerinde kullanılmıştır ve modern bilgisayarlarda ise hala kullanılmaktadır.

Aşağıdaki sayılar 100 sayısına ne kadar uzaklıktadır?

57 68 21

57+43=100

68+32=100

21+79=100

Bu durumda, 43 sayısı 57 sayısının; 32 sayısı 68 sayısının ve 79 sayısı da 21 sayısının tümleyeni olarak söylenir.

Tümleyen yöntemi zor bir çıkarma işlemini daha kolay bir toplama işlemine dönüştürmeye izin verir (Benjamin ve Shermer, 2003). Örneğin,

725-468=?

işlemini düşünelim. Burada işlemi kolaylaştırmak için öncelikle 725-500=225 işlemini yapalım. Fakat fazla miktarda çıkardığımız için, onu geri eklememiz gerekiyor ve burada tümleyen yöntemini kullanıyoruz. 500 sayısı 468 sayısına ne kadar uzaktadır? Aslında bu uzaklık 68 sayısının 100' e olan uzaklığı ile aynıdır; yani 100-68=32. Bu durumda asıl sonuç 225+32=257 olacaktır.

Bu yöntem çarpma işlemi, bir sayının karesini bulma işlemi gibi işlemlerde de kullanılmaktadır. Kaynakları incelediğimizde 3, 4, 5,6,7, 8 ve 9 ile yapılan çarpma işlemlerinde yine tümleme yönteminin ana yöntem olduğunu görmekteyiz. Örnek olarak aşağıdaki işlemleri verebiliriz.

3 ile çarpma: a) En sağdaki basamağın 10 tümleyeni alınır ve ikiyle çarpılır. Eğer sütun tek ise 5 eklenir.

b) Her bir basamağın 9 tümleyeni alınır ve ikiyle çarpılır; yarısı komşuya eklenir. Eğer sütun tek ise 5 eklenir.

c) Sol taraftaki basamağın yarısı alınır ve 2 azaltılır. Bu sonuç yazılır.

4 ile çarpma: a) En sağdaki basamağın 10 tümleyeni alınır. Eğer sütun tek ise 5 eklenir.

b) Her bir basamağın 9 tümleyeni alınır; yarısı komşuya eklenir. Eğer sütun tek ise 5 eklenir.

c) Sol taraftaki basamağın yarısı alınır ve 1 azaltılır. Bu sonuç yazılır.

8 ile çarpma: a) En sağdaki basamağın 10 tümleyeni alınır ve ikiyle çarpılır.

b) Her bir basamağın 9 tümleyeni alınır ve ikiyle çarpılır; komşuya eklenir.

c) Sol taraftaki basamak 2 azaltılır. Bu sonuç yazılır.

9 ile çarpma: a) En sağdaki basamağın 10 tümleyeni alınır.

b) Her bir basamağın 9 tümleyeni alınır; komşuya eklenir.

c) Sol taraftaki basamak 1 azaltılır. Bu sonuç yazılır.

Bununla birlikte, ikili sayı sisteminde çıkarma işlemi tümleyen yöntem yardımıyla toplama işlemine dönüştürülerek yapılır (Anderson, 2004). Bu yöntemi kullanmak için 8 bitlik sayıları düşünelim; örneğin 3 sayısının ikili sayı sisteminde 8 bitlik gösterimi 00000011 dir. Herhangi bir pozitif tamsayı 0 ile; negatif bir tamsayı ise 1 ile başlamalıdır. Başka bir deyişle, 10110011 sayısı negatif bir tamsayıyı gösterirken 01111111 sayısı pozitif bir tamsayıdır. Verilen n bitlik pozitif bir tamsayının negatif hali o sayının ikili sistemde ifade edilmiş 2^n sayısından çıkarılmasıyla bulunur. Bu işlem, sayının $2^n - 1$ sayısından çıkarılıp (1- tümleyenini bulma) bulunan sayıya 1 eklenmesiyle; yani sonuçta 2-tümleyeninin bulunmasıyla yapılır. Dolayısıyla, 8 bit için, pozitif bir tamsayı

$$2^n - 1 = 11111111$$

sayısından çıkarılır ve bulunan sayıya 1 eklenir. Örneğin, 00101011 sayısının negatif hali,

$$11111111 - 00101011 = 11010100$$
$$11010100 + 1 = 11010101$$

işlemlerini yaparak 11010101 olarak bulunur.

Örnek: 8 bit kullanılarak ifade edilen -56 sayısının 2-tümleyenini bulalım. Öncelikle 56 sayısının gösterimi 00111000 dır. Bu sayıyı 11111111 sayısından çıkarırsak 11000111 buluruz ve son olarak bulduğumuz sayıya 1 eklersek elde ettiğimiz 11001000 sayısı -56 sayısını gösterir.

Ondalık sistemde, 25 sayısını 75 sayısından çıkarmak aslında 75'e -25 eklemektir. İkili sistem için de aynı yöntem izlenir. Dolayısıyla ikili sistemde bir çıkarma işlemi yapılırken, çıkan sayının 2-tümleyeni bulunur ve bulunan sayı eksilen sayıyla toplanır. Örneğin,

$$01010110 - 01110001$$

işlemi için 01110001 sayısının 2-tümleyeni bulunur, 10001111, ve bu sayı eksilen sayıyla toplanır:

$$01010110 + 10001111 = 11100101$$

Beklenildiği üzere çıkan sonuç negatiftir.

Aynı adımları bu kez pozitif bir sayıdan negatif bir sayıyı çıkarma işlemi için görelim.

$$01010001 - 11101001$$

11101001 sayısının 2-tümleyeni 00010111 dir. Bu sayıyla eksilen sayıyı toplarsak:

$$01010001 + 00010111 = 01101000$$

pozitif tamsayısını elde ederiz.

4. TÜMLEYEN YÖNTEMİ İLE SAYILARIN KARELERİNİN HESAPLANMASI

Aşağıdaki formülü kullanarak sayıların karelerini hesaplayabiliriz.

$$a^2 = (a+b)(a-b) + b^2 \quad (1)$$

Burada b sayısını uygun şekilde seçebilirsek hesaplamalar oldukça kolaylaşır.

i) Çarpanlardan biri iyi bir sayı olmalıdır; yani son basamağı "0" olmalıdır.

ii) b sayısının karesi kolayca bulunabilmelidir; başka bir deyişle b sayısı çok büyük bir sayı olmamalıdır.

25-50 arasındaki sayıların kare hesabı

Eğer 1 ile 25 arasındaki sayıların karelerini ezbere bildiğinimizi varsayarsak, sonraki 25 sayıyı da kolaylıkla hesaplayabiliriz. Bunun için 25-50 arasındaki bu sayıdan 25 çıkarıp farkı 100 ile çarpıyor ve bu çarpıma hesaplamak istediğimiz sayının 50'ye tümleyeninin karesini ekliyoruz. Örneğin;

$$37^2 = (37-25)100 + (50-37)^2 = 1200 + 169 = 1369$$

Aslında burada, (1) formüründeki b sayısını 50-a olarak; yani <u>a sayısının 50'ye tümleyeni</u> olarak seçiyoruz. Başka bir deyişle;

$$a^2 = (a+(50-a))(a-(50-a)) + (50-a)^2 = 50(2a-50) + (50-a)^2$$
$$= (a-25)100 + (50-a)^2$$

50-99 arasındaki sayıların kare hesabı

Önceki örnekteki hesaplama düşünceleri tüm a sayıları için doğrudur. Çünkü o yöntemde a'nın 25 ile 50 arasında olmasını kullanmıyorduk. Buna göre de 50 den büyük 2 basamaklı sayıların karelerini hesaplamak için a sayısını 50'ye tümlemek yerine a-50 değerini buluruz ve a-25 yerine de a-50+25 sayısını yazarız. Bunun sonucunda;

$$(a-25)100 + (50-a)^2 = ((a-50)+25)100 + (a-50)^2$$

Örneğin;

$$63^2 = (13+25)100 + (63-50)^2 = 3969$$

500'e yakın sayıların kare hesabı

Bu tür sayıların karesini bulmak için sayıdan 250 çıkarıp 100 ile çarpar ve üzerine bu sayıyı 500'e tümleyen sayının karesini ekleriz:

$$a^2 = (a+(500-a))(a-(500-a)) + (500-a)^2 = 500(2a-500) + (500-a)^2$$
$$= (a-250)1000 + (500-a)^2$$

Örneğin;

$$492^2 = (492-250)1000 + (500-492)^2 = 242064$$

4. SONUÇ

Bu çalışma, ayrık problemler ve tümleyen yöntemi ele almaktadır. Bazı ayrık problemlerin tümleyen problemler yardımıyla nasıl daha iyi çözülebileceği incelenmiştir. Ayrıca, ülkemizde ve dünyada hızla yaygınlaşan mental aritmetik konusu ele alınmış ve bu gelişim programında tümleyen yönteminin önemi üzerinde durulmuştur. İlk bakışta kolayca hesaplayamadığımız sayıların kareleri tümleyen yöntemiyle zorlanmadan bulunabilmektedir. Orta öğretim düzeyindeki öğrenciler için ayrık problemlerle uğraşmak, bir sayının karesini zorlanmadan bulabilmek önemli bir durumdur. Öğrencilerin matematiği görerek ve uygulayarak daha iyi öğrenmeleri için böyle yöntemlerin önemli olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Anderson J. A. (2004). Discrete Mathematics with Combinatorics, Prentice Hall, New Jersey.

Benjamin A., Shermer M. (2003). Secrets of Mental Math,Three Rivers Press, New York.

Garey M. R., Johnson D. S. (1979). Computers and Intractability: A Guide to the Theory of NP-Completeness, Freeman, San Francisco.

Guler A., Nuriyev U. G., Berberler M. E., Nuriyeva F. (2012). Algorithms with Guarantee Value for Knapsack Problems, *Journal of Optimization*, 61(4), 477-488.

DOI: 10.1080/02331934.2011.617818

Horowitz E., Sahni S. (1978). Fundamentals of Computer Algorithms, Computer Science Press.

BİR OKULUN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDEKİ DURUMU

SİTUATİON OF A SCHOOL AT INCLUSİVE EDUCATİON

Tayfun TUTAK
Zühal GÜN
Ebru KÜKEY
Selim KILIÇARSLAN
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
tayfuntutak@hotmail.com
gunzuhal@hotmail.com
ebrukukey@hotmail.com
kilicarslanselim@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; bir okulda bulunan tüm öğretmenlerle mülakat yapıp onların kaynaştırma eğitimi hakkında sahip oldukları bilgileri ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini Elazığ'ın bir köy okulundaki tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde olup veriler yapılandırılmamış mülakat yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan 11 öğretmenimizin tamamının kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları ve tamamının kendilerini bu konuda yetersiz bulduğu ortaya çıkmıştır.
Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma Eğitimi, Yeterlilik, Köy Okulları, Matematik Eğitimi

ABSTRACT

The aim of this study is to interview all the teacher at a school and to reveal the information about inclusive education that they have. The sample of the research constitutes all the teacher of a village school in Elazıg. The model of research is screening model and data is collected by unstructured interview. The data obtained is analyzed with content analysis. It is obtained from the result of the research that 11(eleven) teacher who participate in the research didn't receive any education about inclusive education and all the teacher found themselves disqualify in this regard.
Key Words: Inclusive Education, Competence, Village Schools, Mathematics Education

GİRİŞ

Hızla değişen ve gelişen ülkemizde, eğitim alanında bu değişimin en çok hissedildiği konuların başında engelli kişilerin ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel yaşamdaki insan haklarının korunması ve geliştirilmesi gelmektedir (MEB, 2010).

Devlet İstatistik Enstitüsü (2003) verilerine göre, dünya nüfusunun %14'ünü, ülke nüfusumuzun %12,29'unun engelli olduğu, bu oranın %26'lık bölümünün özel eğitime gereksinim

duyan bireyleri kapsadığı gerçeğinden hareketle engellilerin eğitim hakkından yararlanmalarının lüks bir standart değil doğal ve anayasal bir hak olduğu görülmektedir (MEB, 2010).

Kişilerin sağlıklı bir gelişim göstermesi ve psiko-sosyal yönden uyum sağlaması için, olumlu sosyal etkileşimlerde bulunması ve ilişkiler kurması gerekmektedir. Özel gereksinimli çocukların, sosyal becerileri özel gereksinimi olmayan akranlarına göre sınırlıdır; bu sınırlılık hem akranlar hem de yetişkinlerle etkileşim kurmada çeşitli problemlere yol açmaktadır (Atay, 1995).

Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir. Bu bireylerin eğitimlerinin hangi ortamlarda karşılanması gerektiği konusu özel eğitim alanında gözlenen gelişmelere paralel olarak farklı biçimlerde ele alınmıştır. Tarihsel süreç içinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin gerçekleştirildiği ilk ortamlar ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları iken, bugün tüm dünyada ve ülkemizde kaynaştırma eğitimi daha fazla kabul görmüş ve benimsenmiş bulunmaktadır (Kargın, 2004).

Normal eğitim ortamında eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler, özürlü olmayan öğrencilerle birlikte eğitim almakla etkileşmeyi, iletişim kurmayı, arkadaşlık geliştirmeyi, birlikte çalışmayı ve bireysel olarak güçlü ve zayıf oldukları alanlarda birbirlerine yardımcı olmayı öğrenmektedirler (Stainback ve Stainback, 1992). Kaynaştırma uygulamasının en temel amacı olan; engelli çocukların akranlarıyla bir arada olmaları, onlar tarafından kabul edilmeleri, iki tarafın arkadaşlık ilişkilerinin ve etkileşimlerinin geliştirilmesidir. Çalışmalar, kaynaştırma ortamındaki engelli bireylerin sosyal etkileşimlerinin, olumlu tutumlarının, dil ve beceri kazanımlarını arttırdığını göstermektedir (Stafford ve Gren, 1996).

Engelli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programları, engelli bireylere sunulan eğitim olanakları bakımından çok önemli bir gelişmedir. Ancak kaynaştırma programlarında başarılı olunabilmesi için toplumun, eğitimcilerin ve sınıftaki çocukların, kaynaştırma uygulamalarına ve engelli bireylere karşı olumlu tutum ve görüşe sahip olması gerekir (Strain ve Kerr, 1981). Engelli çocukların eğitimi ile ilgilenen öğretmenler eğitim programlarını örgencileri için kolaydan zora doğru ayarlamalı, onların gereksinim duydukları alanları sağlıklı bir şekilde belirlemelidirler. Öğretmenler bu çocuklara uygun şekilde model olmalı, öğretimde mümkün oldukça fırsatlar vermeli ve uygun dönütler sağlayabilmelidirler (Morgolis ve Mccobe, 2004; Wallace ve Cox, 2003). Kaynaştırma sınıfı öğretmeni, kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilerin hakkı olduğuna ve gerekleri yerine getirildiğinde başarıya ulaşacağına inanmalıdır. Ayrıca öğretmen, kaynaştırmada ortaya çıkabilecek sorunları gidermede gerekli çabayı göstermeye ve başkalarıyla işbirliği yapmaya hazır olmalıdır (Kırcaali-İftar, 1998). Öğretmenin eğitimi, sınıf içindeki uygulamasını önemli oranda etkiler ve öğretmenler kaynaştırma eğitiminin başarısında çok önemli bir role sahiptir (Angelides, Stylianou ve Gibbs 2006; Lindsay, 2007).

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi hem yasal düzeyde hem de uygulamada kabul görmesine karşın, öğretmen yetiştiren programların içerikleri incelediğinde özel eğitim ile ilgili derslerin bulunmadığı dikkati çekmektedir. Genel eğitim okullarında görev alacak pek çok öğretmen mesleki eğitimleri sırasında özel eğitime ilişkin yetersiz bir donanımla mezun olmaktadır. (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitimi için özel öğretmenler yetiştirilmesine gerek duyulmamaktadır. Zaten ihtiyacın çok olması nedeniyle bu mümkün de görülmemektedir (Ataman, 2002). Bu sebeple kaynaştırma eğitimini uygulayacak öğretmenlerimizin yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir.

YÖNTEM

Araştırma tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme yoluyla toplanmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmaya 2011-2012 eğitim öğretim yılı Elazığ ilinin bir köy okulunda bulunan tüm öğretmenler seçilmiştir. Okulda çalışan 11 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması: Araştırmada, nitel bir yaklaşım takip edilmiş olup, veri toplama aracı olarak katılımcıya görüşmeyi yönlendirme imkanı tanıyan yapılandırılmamış mülakat kullanılmıştır.

Verilerin Analizi: Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. 11 öğretmenle yapılan görüşmeler ortak noktaları doğrultusunda kategorize edilip ele alınmıştır.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı; kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmenlerin var olan bilgilerini ortaya çıkarmak ve bu doğrultuda kaynaştırma eğitiminin verimini artırmak için çeşitli önerilerde bulunmaktır. Yapılan görüşmeler doğrultusunda bu alanda yapılacak yeni çalışmalar için araştırmacılara yararlı olabilmek ve yapılacak çalışmalarla kaynaştırma eğitimini daha faydalı hale getirmek de amaçlanmıştır. Bu amaçla Elazığ iline bağlı bir köy okulunda bulunan tüm öğretmenlerle (11) görüşme yapılmıştır. Okuldaki tüm öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda bir okulun kaynaştırma eğitimine ne kadar hakim olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara dayanılarak öğretmenlere verilen eğitim sorgulanmıştır.

PROBLEM DURUMU

Son zamanlarda kaynaştırma eğitimine verilen önem artmasına rağmen hala birçok problem artarak devam etmektedir. Bu problemlerin asıl nedeni kaynaştırma eğitimini verecek olan öğretmenlerimizin yeterince bilgi sahibi olmayıp uygulamada yetersiz olmalarıdır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki yeterliliklerini ortaya koymanın bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

BULGULAR

Araştırmaya bir okuldaki tüm öğretmenler (11) katılmıştır. Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerimizin kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıkları, eğitim alındıysa bunun ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgular verilmiştir. Ayrıca eğitim alınmadıysa telafi etmek için bireysel çaba gösterildi mi, bu konuyla ilgili kitap-dergi- makale vs. okundu mu, herhangi bir seminer ya da konferansa katılma şansları oldu mu? Bununla ilgili bulgularda bu kısımda verilmiştir. Araştırma yapılan okuldaki öğretmenlerin tamamı 35 yaşın altındadır ve bunlardan 5'i bayan 6 tanesi de erkektir.

Yapılan mülakatlar sonucunda kaynaştırma eğitiminin tanımını yapamayan 6 öğretmen olup 2 kişi tamamen yanlış cevap vermiştir. Gözlük kullanan öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi olabileceğini düşünen ya da yaramaz öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi olduğunu söyleyen öğretmenler de mevcuttur. Bunun yanı sıra kaynaştırma eğitimi konusunda konferansa, seminere ya da bir sempozyuma katılan öğretmen hiç olmayıp kitap, makale ya da dergi okuyan öğretmen sayısı da 1'dir. Sadece bir tane öğretmen internetten yazı okuyarak kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaya çalıştığını dile getirmiştir.

Kaynaştırma eğitiminin faydası olduğu kadar bu eğitimin öğretmenler tarafından alınmadığı takdirde zararı da olabileceğini belirten hocalar da olmuştur. Gerekçesini de gerek üniversitede olsun gerek meslek hayatında olsun kaynaştırma eğitimiyle ilgili herhangi bir eğitim alınmadığından kaynaştırma öğrencileri olduğu zaman onlara nasıl davranacaklarını bilemediklerini bunun da faydadan çok zarar verebileceğini dile getirmişlerdir.

Görüşleri alınan öğretmenlerden biri, okula teftiş için gelen bir müfettişin RAM'a öğrenci göndermenin sadece zamanını alacağını ve hiçbir dönüt almadan dosya işlerini arttıracağını söylediğini belirtip; sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisi olduğunu düşündüğü öğrencisini bu sebeple RAM'a yönlendirmediğini ifade etmiştir.

Kaynaştırma eğitimi konusunda görüşülen bütün öğretmenler kendilerini yetersiz gördüklerini dile getirmiş olup bu konusunda herhangi bir eğitim verilmeden öğretmenlerin direk okullara gönderilmesini eleştirmişlerdir. Sistemi eleştiren öğretmenler, nasıl olsa daha faydalı olunabilir diye sorulduğunda birçoğu en azından üniversitelerde okutulması gereken bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca birçok öğretmen kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir seminer verilirse bu eğitime katılacaklarını belirtmişlerdir.

Mülakat yapılan öğretmenlerin neredeyse tamamı, kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için; sınıf öğretmeninin, okul idarecisinin, kaynaştırma öğrencisinin ailesinin, yardımcı hizmet görevlilerinin, okuldaki diğer öğretmenlerin eğitilmesi, ayrıca okulun fiziksel imkanlarının artırılması, sınıf öğretmeninin kaynaştırmaya yönelik tutumunun değiştirilmesi ve özel eğitim desteği sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan mülakatlardan elde edilen bir başka sonuç ise kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda özellikle rehber öğretmen eksiği olduğudur.

SONUÇ

Bu çalışmada bir okuldaki tüm öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış olup bu doğrultuda kaynaştırma eğitimi uygulanırken ortaya çıkan aksaklıları tespit edip buna yönelik önerilerde bulunmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular bu bölümde yorumlanmıştır.

Yapılan incelemeler öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir kitap, dergi, makale vs. okumadıklarını; seminer, konferans ya da bu eğitimle ilgili bir projeye katılmadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada görüşülen öğretmenlerin tamamı kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almamış olup yetersizliklerini hissetmelerine rağmen herhangi bir çaba göstermemişlerdir. Bu sonuç da öğretmenlerimizin üniversitede dahi kaynaştırma eğitimini almamış olup önemini kavrayamamalarına bağlanmıştır.

Görüşmede kaynaştırma eğitiminin tanımını yapamayan öğretmen sayısı 6 olup yanlış bilgiye sahip olan öğretmenlerde mevcuttur. Kaynaştırma eğitimini tanımlarken yaramaz öğrencileri kapsadığını belirten öğretmenlerimizin olması düşündürücüdür. Bu durum da öğretmenlere verilen eğitim kapsamında kaynaştırma eğitiminin ne kadar yetersiz olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu durum biraz da mülakat yapılan öğretmenlerimizin kaynaştırma öğrencilerinin olmamasına bağlanmıştır.

Okuldaki öğretmenlerimizin kaynaştırma eğitimi konusunda bu kadar duyarsız olmalarında çevrelerinin de etkisi olduğu düşünülebilir. Yapılan görüşmede bir sınıf öğretmenimiz gelen müfettişin kendilerine kaynaştırma öğrencisi olup olmadığını sorduktan sonra varsa da RAM'a gönderilmesinin

sadece zamanını alacağı, BEP (Bireysel Eğitim Programı) hazırlamak zorunda kalıp işlerini arttıracağı ve RAM'dan hiçbir dönüt alamayacağı için gereksiz olduğunu söylemesi kaygı vericidir.

Ayrıca devletten maddi çıkar sağlamak için daha çok büyük şehirlerde kaynaştırma öğrencilerinin sayılarını arttıran eğitim kurumları olduğu da vurgulanmıştır. Bu da işin kaygı verici diğer bir yanıdır. Eğitim kurumlarımızın bilgi becerinin yanında etik kurallara yönelik kazanımları ne derece önemsendiği tartışılması gereken bir konudur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kendini kaynaştırma eğitiminde yeterli görmemektedir. İzci (2005); Temel (2000); Babaoğlan ve Yılmaz (2010) yaptıkları çalışmaların sonuçları bu sonuçları destekler niteliktedir. Ayrıca Sarı ve Bozgeyikli (2003) yaptıkları çalışmada özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının, normal sınıflarında engelli öğrenci olmasından mutlu olmadıklarını veya olamayacaklarını vurgulamış; aynı şekilde özel eğitime muhtaç öğrencilerin bu öğretmenlerin sınıflarında bulunmasının hem özel eğitime muhtaç öğrenciler hem de diğer öğrenciler açısından sorunlu olacağını belirtmiştir. Ayrıca bu sorunların giderilmesi için sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültelerinden yeterli donanıma sahip bir şekilde mezun olmaları gerektiğini, derslerin uygulamalı olmasını ve görev yapmakta olan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitim kurslarına yönlendirilmelerini ve bu kurslara gönüllü öğretmenlerin alınmasını vurgulamışlardır.

Mülakat yapılan öğretmenlerin neredeyse tamamı, kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için; sınıf öğretmeninin, okul idarecisinin, kaynaştırma öğrencisinin ailesinin, yardımcı hizmet görevlilerinin, okuldaki diğer öğretmenlerin eğitilmesi, ayrıca okulun fiziksel imkanlarının artırılması, sınıf öğretmeninin kaynaştırmaya yönelik tutumunun değiştirilmesi ve özel eğitim desteği sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bulunan bu sonuç Uysal'ın (2003) te yaptığı çalışmanın sonucu ile uyuşmaktadır. Diğer taraftan mülakatlardan elde edilen bir başka sonuç ise kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda özellikle rehber öğretmen eksiği olduğudur ki bu sonuçta Çuhadar'ın (2006) da yaptığı çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasına okul yönetiminin de destek vermesi için yasal yönden okul yöneticilerine rol ve sorumluluk verilmelidir. Bunun yanı sıra özel eğitime muhtaç çocuklara yönelik olumlu toplumsal tutum oluşturulmasıyla ilgili tüm devlet kurumları, gönüllü kuruluşlar ve medyanın işbirliğini geliştirici önlemler yöneticilerin işbirliği ile alınabilir (Sarı ve Bozgeyikli, 2003).

Çalışma yapılan okul bir köy okulu olduğundan dolayı mevcut öğretmen sayısı az olup toplanan verilerde kısıtlıdır ki bu da araştırmanın sınırlılıklarındandır. Bu nedenle araştırma bulgularının genellenebilirliği düşüktür. Buna benzer çalışmaların daha büyük okullarda yapılıp genellenebilirliği daha yüksek çalışmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca kaynaştırma eğitimi konusunda teorik bilgi dışında uygulamaya yönelik çalışmalar yapılması ve bu kapsamda alınacak önlemlerin belirlenmesi kaynaştırma eğitimi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Angelides, P., Stylianou, T. ve Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching And Teacher Education, 22*(4), 513-522.

Ataman, A. (2002). Kaynaştırmada Sınıf Öğretmeninin Rolleri ve Yetiştirme Sorunları. *XI. Uluslar Arası Özel Eğitim Kongresi Bildirileri.* Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Atay, M. (1995). Özürlü Çocukların Normal Yaşıtlarıyla Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara; Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Babaoğlan, E., Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. ***Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2), 345-354.***

Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim 1- 5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri Ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.

İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(14), 106-114.

Kargın, T., 2004. Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 1-13.

Kırcaali- İftar, G. (1998). *Özel Egitim 'Kaynastırma ve Destek Özel Egitim Hizmetleri.* No: 561. Eskişehir.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal Of Educational Psycology, 77*(1), 1-24.

MEB 2010. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9,* 183-203.

Stafford, S. H. ve Gren, V. P. (1996). Preschool integration. Childhood Education, 72(4), 52-57.

Strain, P., Kerr, M.M. (1981).Mainstreaming of Children in Schools. Research and Programmatic Issues. Academic Press Inc. New York.

Stainback, W. & Stainback, S. (1992). *Controversial Issues Confronting Special Education Divergent Perspectives.* Boston: Allyn and Bacon.

Morgalis, H., Mccobe, P. (2004). Self-Efficiency A Key To _mproving The Motivation Of Struggling Learners. Clearing House. 70.

Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 148-155.

Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin Görü şleri. *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri.* Ankara: Kök Yayıncılık, 121-135.

Wallace, M., Cox E. A. (2003). "Increasing Independent Seatwork; Breaking Large Assignments Into Smaller Assignment and Teaching Student With Retardation to Recruit Reinforcement.

A RESEARCH ON THE BELIEFS ABOUT TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS, TEACHER EFFICACY AND THE NCTM STANDARDS OF PROSPECTIVE TEACHERS

Dilek Sezgin Memnun,
Uludag University, Faculty of Education, BURSA
dilekmemnun@gmail.com
Yasemin Katrancı
Kocaeli University, Faculty of Education, KOCAELİ
yaseminkatranci@gmail.com

ABSTRACT

The aim of this study is to measure the consistency of beliefs about mathematics teaching and learning and the perception of the effectiveness of prospective teachers. A total of 554 prospective teachers, who were studying in the Faculty of Education in Kocaeli University, including 306 mathematics and 248 elementary prospective teachers participated in the research. Mathematics Beliefs Instrument was applied to the mathematics and elementary prospective teachers. Descriptive statistics methods, correlation analysis, independent two samples t-test, One-way ANOVA and Tukey test were applied for the analysis of data. In conclusion, it has been understood that the majority of the prospective teachers have positive beliefs about mathematics. There is a significant difference between the belief average points of female and male prospective teachers. Besides, mathematical beliefs of freshmen and sophomores or juniors change significantly. Prospective teachers' beliefs about mathematics do not differ significantly according to their teaching field.
Keywords: Beliefs, Beliefs about Mathematics, Gender, Grade, Prospective teachers.

1. INTRODUCTION

Researches, which have been performed over the affective variables that are based on pedagogic and psychology, began more than 30 years ago, during the 1970's, with the researches about mathematical beliefs and behaviors and these researches have provided a view point about learning of mathematics (Gainsburg, 2007). Intellectual and emotive processes are important parts of learning and they have related to each other interactively. Therefore, emotive and expectations have effect on the learned information, in a sense, on what has been learned (Caine & Caine, 1991). The importance of affect is expressed in the studies of reform in mathematics and a special importance is emphasized for this issue. It has been explained that affective variables and strategies have rather important role for learning and teaching of mathematics in different researches (McLeod, 1992: 575). Affective behaviors, which are related to effort, have effect on learning of individuals and problem solving as well as cognitive behaviors (Op't Eynde & De Corte, 2003). For instance, the affective field has been placed at the centre in reorganization of academic program and evaluation works that had been carried out and understanding of the value of mathematics by individuals and development of confidence against mathematics by individuals were two of the objectives that had been the objectives of that study by National Council of Teachers of Mathematics (NCTM-1989). Theoretical analysis and practical applications of Mandler in mathematics classes have revealed that the three most important components for researches that would be performed about affective values in mathematics education

are *beliefs, beliefs, emotive (excitement and enthusiasm)* (McLeod, 1992: 578). As one of the affective variables, mathematical beliefs have been examined as one of the affective variables in mathematics education in this research.

Mathematical beliefs are the values of judgment, which are formed by past experiences of individuals (Raymond, 1997). Values, ideologies, judgments, world-view and opinions about the mathematics that the individual has are thought as the beliefs of the individual (Kayaaslan, 2006).

Beliefs, which are very important in education, are referred to the cognition in principle and develop slowly and in comparative way (McLeod, 1992). It is formed when it is with the same opinion as expectations and intellectual mechanism. All of the key factors like; teaching methods of the teacher, evaluation of subject told by the teacher, objectives of the teacher that are really believed to be achieved, the role that has been self casted for education and decision of the teacher about the issue of how acceptable is the situation that had been achieved at end of the education are parts of the beliefs with regards to the mathematics education in fact (Baydar & Bulut 2002). Very serious part of the beliefs that is related with mathematics is formed during the school life.

Beliefs about mathematics is a notion, which effects learning and teaching of students and thereby effects on the success of them directly or indirectly as having importance in mathematics teaching and learning process (Cobb, 1986; Kloosterman, 1991; Kloosterman & Cougan, 1994; Kloosterman & Stage, 1992; Schoenfeld, 1989; Thompson, 1984). It is helpful to develop positive belief about mathematics and make sense of what has been learned about mathematics subjects in mathematics teaching (Cobb, 1986; Raymond, 1997; Thompson, 1992). Mathematical beliefs of students, which also determine the perspectives of students with regards to the mathematical world, have great importance for the mathematic applications as well. For example, if students believe that all of the mathematical problems would be solved within five minutes, then this situation has serious amount effect on the time they would allocate for a problem (Schoenfeld, 1992). Many researches that have been performed (Kloosterman, 1991; Kloosterman & Cougan, 1994; Thompson, 1984) have also put forward that the beliefs of students with regards to nature and education of mathematics have effect on their abilities of learning of the mathematics and their mathematics education. Nevertheless, beliefs about mathematics could affect negative mathematics learning and success because they effect on how students have been learned and used. Especially, unsuccessful students may not be aware of the negative beliefs they have against mathematics and these beliefs could also have negative effect on their learning and success (Collison, 1992; Mason, 2003). This situation makes students frightened and discouraged (Boaler, 1997; Burton, 1999). Because of these negative beliefs, students think negative about the necessity of mathematics learning (Clewell, Anderson & Thorpe, 1992). Besides, negative beliefs could create an impassable obstacle for the effective learning of mathematics since these have great influence on how the mathematics is learned and how it is used (Pehkonen & Törner, 1999; Cited in Kayaaslan, 2006). Therefore, development of beliefs about mathematics of students is rather important. Because of that, beliefs should first be determined and then sufficient activities should be planned and introduced in the classroom in order to change insufficient beliefs gradually. Hence, changes in the beliefs could effect the motivation for the mathematics in the positive way (Mason, 2003). It could be possible to provide for students to develop their positive beliefs and beliefs with regards to mathematics through carefully designed lessons (Kayaaslan, 2006). Thus, teachers play an important role in the exchange and development of negative beliefs about mathematics of students. Therefore it could also be said that beliefs of prospective teachers about mathematics could have an effect on the learning environment that they would create in the future as teachers and on the success of the student. Besides, although the belief of teacher and the knowledge of field have important place

for training of the teachers, this issue had not been approached adequately in researches, which had focused on training of the prospective teachers (Enochs, Smith and Huinker, 2000). Hence, it is important that the beliefs of prospective teachers about mathematics should be identified.

When researches that had been performed nationally and internationally has been studied, it has been seen that researchers, which had examined the beliefs of prospective teachers, (Azar, 2010; Baydar & Bulut, 2002; Delice, Ertekin, Aydın & Dilmaç, 2009; Hacıömeroğlu & Şahin-Taşkın 2010; Hart, 2002; Işıksal, Kurt, Doğan & Çakıroğlu, 2007; Kayan & Çakıroğlu, 2008; Yalçın & Öçal, 2010; Yalçın, & Öçal 2010; Yılmaz & Delice, 2007; Wilkins & Brand, 2004; Zollman & Mason, 1992) were available.

It has been understood from the studies performed that some parts of these researchers (Hacıömeroğlu & Şahin-Taşkın, 2010; Hart, 2002; Yalçın & Öçal, 2010; Wilkins & Brand, 2004) performed on beliefs about mathematics were carried out with elementary school prospective teachers and some parts of them (Azar, 2010; Baydar & Bulut, 2002; Delice, Ertekin, Aydın & Dilmaç, 2009; Işıksal, Kurt, Doğan & Çakıroğlu, 2007; Kayan & Çakıroğlu, 2008; Yılmaz & Delice, 2007) with mathematics prospective teachers. It has been seen as the results of the studies performed with regards to the type of the beliefs performed that different types of beliefs about mathematics like; the beliefs of prospective teachers about solving of mathematical problems, their self efficacy beliefs about being a teacher, their sufficiency or self efficacy beliefs about teaching of the mathematics have been discussed. Besides, it has been understood from some researches (Karakuş & Akbulut, 2010; Zollman & Mason, 1992) that evaluations have also been performed with regards to the mathematics teaching programs and the beliefs.

Amongst these researches, self efficacy beliefs of prospective teachers about learning of the mathematics have been studied in researches that have been performed by Aksu (2008), Baydar and Bulut (2002), Hacıömeroğlu and Şahin-Taşkın (2010) and Yalçın and Öçal (2010). In the research that has been performed by Aksu (2008), whether self efficacy beliefs of secondary school, science and preschool prospective teachers show any differences as to their gender, as to the field of graduation from the high school and as to the departments they study or not, has been studied. It has been seen as the result of the research that the prospective teachers had high inclinations with respect to the self efficacy beliefs about mathematics and it has also been seen that there was not any meaningful differences with regards to their gender, the field of graduation from the high school and to the departments they study in. The research, which has been performed by Hacıömeroğlu and Şahin-Taşkın (2010), has been carried out in order to determine the efficiency beliefs of secondary school prospective teachers about mathematics teaching and it has been concluded that the sufficiency beliefs of prospective teachers has not shown any differences with regards to their gender, level of education and final grades but the *factor of role of the teacher for effective education* had differed in favor of female prospective teachers.

In the research, which has been performed by Azar (2010), self efficacy beliefs of science and mathematics prospective teachers about being a teacher has been studied and the variation of these self efficacy beliefs of prospective teachers in relation to the demographic features (gender, graduated university and the branch) has been researched. It has been understood from the conclusion of the research that while the self efficacy beliefs of prospective teachers about being a teacher do not vary in relation to the universities, their self efficacy about being a teacher and their academic successes have varied in great deal according to their branches.

In some other researches (Işıksal, Kurt, Doğan and Çakıroglu, 2007; Yılmaz and Delice, 2007), epistemic beliefs of prospective teachers about mathematics have been studied. Amongst these researches, epistemological comprehension of elementary mathematics prospective teachers about mathematics have been studied in the research performed by Işıksal, Kurt, Doğan and Çakıroğlu (2007) with respect to the variations as the university and the level of education. It has been understood from the conclusion of the research that the epistemological comprehension of prospective teachers about mathematics was high and that the prospective teachers have seen mathematics as a field, which is constituted from notions that vary continuously and that are related to each other and from generalizations. It has also been understood that the epistemological beliefs of prospective teachers about mathematics have differed according to the university they study and according to the class level. In the research performed by Yılmaz and Delice (2007), the effect of epistemological beliefs of mathematics prospective teachers on the problem solving process have been studied. It has been concluded in the research that prospective teachers have beliefs, which have effect on the problem solving processes and these beliefs of them have negative effect on their performances. Some of different kinds of beliefs of prospective teachers about mathematics have been dealt together in this research, as being different from other researches performed and have been evaluated together for different teaching fields. It is aimed to measure the consistency of prospective teachers' beliefs about mathematics teaching and learning with the NCTM Curriculum and Evaluation Standards (1989), beliefs about teaching and learning mathematics within and outside the school setting and perception of the effectiveness of prospective teachers as a mathematics teacher and learner. Following research questions have been sought in this study:

1. What are the beliefs about mathematics teaching and learning within and outside the school setting of the mathematics and elementary prospective teachers?

2. Do the beliefs about mathematics teaching and learning of the mathematics and elementary school prospective teachers show significant difference according to different variables (gender, grades, teaching fields and academic success)?

2. METHODOLOGY

2.1. Research Model

This research has been executed by using the general screening model of the descriptive research methods. The screening model is the research approach, which intends to describe a state that was available in the past or in the present time. The event, the individual or an object, which is the subject of the research, is tried to be defined in this model within its own conditions and as it stands and the important issue here is to be able to observe the existing (Karasar, 2005: 77-78).

2.2. Participants

A total of 554 prospective teachers, who were studying in the Education Faculty of Kocaeli University in Turkey during the 2011-2012 academic year fall semester, including 306 mathematics and 248 elementary prospective teachers participated in the research. 403 of the prospective teachers were female and 151 of these prospective teachers were male.

Table 1. Distribution of Prospective Teachers According to Teaching Fields and to Grades

Teaching Fields	Grades									
	Freshmen		Sophomores		Juniors		Seniors		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mathematics	73	13.2	74	13.4	80	14.4	79	14.3	306	55.2
Elementary	63	11.4	55	9.9	74	13.4	56	10.1	248	44.8
Total	136	24.5	129	23.3	154	27.8	135	24.4	554	100.0

2.3. Data Collection Instrument

Data for the research was obtained using the *Mathematics Beliefs Instrument*, which was developed by Hart (2002). The *Mathematics Beliefs Instrument* is a 30-item *Mathematics Beliefs Instrument* including 3 parts and all 30 items were presented on a 4-point Likert scale. The first 16 items (Part A) of the *Mathematics Beliefs Instrument* was a form of the *Standards Belief Instrument*, which measures the consistency of an individual's beliefs about mathematics teaching and learning with the NCTM Curriculum and Evaluation Standards (1989). The *Standards Belief Instrument*, which consists of 16 Likert scale items, was developed by Zollman and Mason (1992). Eight of the items were consistent and eight of them were inconsistent with the NCTM Standards (1989). The construct validity of the 16 items making up the *Standards Belief Instrument* was assessed by 17 experts in mathematics education, who reviewed the items for their consistency with the Standards. Measures of reliability base on internal consistency were found to be adequate (α=.65 for a general population of teachers; α=.79 for a sample of teachers who had taken a course in which the Standards were studied) (Zollman & Mason, 1992). The next 12 items (Part B) of the *Mathematics Beliefs Instrument* was adapted from the Problem-Solving Project (Schoenfeld, 1989) by Hart (2002) and it also measure an individual's beliefs about teaching and learning mathematics within and outside the school setting. These items were not intended to be directly related to the NCTM Standards as with *Standards Belief Instrument*, but to mathematics and mathematics education, in general, although the items in this instrument would also measure consistency with the philosophy of the Standards. Part C of the *Mathematics Beliefs Instrument* consisted of two items on teacher efficacy. These last two items measure an individual's perception of their effectiveness as a mathematics teacher and learner. The first item regarded change in how teachers felt about themselves as learners of mathematics and the second item regarded how teachers felt about themselves as teachers of mathematics (Hart, 2002).

The *Mathematics Beliefs Instrument* was applied to a total of 910 prospective teachers, who were studying in the Education Faculty of Abant Izzet Baysal and Kocaeli Universities in Turkey during the 2011-2012 fall semester, including 475 mathematics and 435 elementary prospective teachers participated in the research. 258 of the prospective teachers were freshmen, 216 of them were sophomores, 224 of them were juniors and 212 of these prospective teachers were seniors for the Turkish adaptation version of the instrument. The content and structure validities of the *Mathematics Beliefs Instrument* were examined for its Turkish form. Exploratory factor analysis was applied in order to study the structure validity of the inventory and the presence of items in three different parts that were included in the original form of the inventory. At the end of the analysis, 10 items (1, 7, 8, 10, 12, 16, 17, 18, 20, 24), which do not correlate with the structure of the instrument or whose total test correlation value for items was below 0.20, have been removed from the instrument that constituted 30 items. It has been determined as the result of the exploratory factor analysis performed that there were 4 factors, whose characteristic value was greater than 1. Items of 15, 13, 19, 11, 3, 2, 4, 9, 14, 22, 6 were placed respectively under the first factor, 21, 5, 23, 25 were placed respectively under the second factor, 29, 30 were placed respectively under the third factor and 27, 26 and 28 were placed

respectively under the forth factor. The characteristic values for these four factors are 4.424, 2.022, 1.764 and 1.641 respectively. The first factor explains 22.119% of the total variation on its own and 32.228% of the total variation together with the first and second factors. The other two factors explain 17.025% of the total variation together. These four factors explain 49.253 % of the total variation together. Test specimen/substance correlation and the lower-upper group comparison with 27% were included for substance separation of the instrument. The Pearson product-moment correlation coefficient was determined according to total points of the correlation coefficient for the calculation of the test specimen/substance correlation and the t-test was used for the comparison of the substance points of the lower-upper group with 27%. The internal consistency and split-half test reliability coefficients have been calculated for reliability studies of the instrument. The internal consistency reliability coefficient of the inventory was determined as 0.826 and the split-half correlation values were calculated as 0.732. Besides, the Spearman-Brown and Guttman split-half test correlations were calculated respectively as 0.846 and 0.844 values.

2.4. Data Collection and Analysis

The mathematics and elementary prospective teachers took 20 minutes to complete the *Mathematics Beliefs Instrument.*

Written as a 4-point Likert scale, responses for the items were coded as *1=strongly disagree, 2=disagree, 3=agree and 4=strongly agree* for items exhibiting positive agreement and reverse coded for items exhibiting negative agreement. The highest point value that could be obtained for this inventory is 80 and the lowest point is 20. The group interval coefficient value was calculated by dividing the difference between the greatest value and the smallest value of the progression of the measurement results by the determined number of groups in the study (Kan, 2009: 407). Therefore, the average arithmetical reference interval, which was calculated as being related to the responses provided by prospective teachers, was calculated as to be (4-1)/4=0.75 in the study. Higher scores on the instrument, which contains 8 negative and 12 positive items, show positive level of mathematical beliefs. The beliefs of the prospective teachers could be found by dividing the total points obtained from the inventory to the number of the items. Descriptive statistics methods, independent two samples t-test, One-way ANOVA and Tukey test applied for the analysis of data. For all of the statistical decoding, .05 significant level has been taken as the base. Cronbach Alpha coefficient related to the inventory has been calculated as 0.73 for the data that has been obtained from this research. The data were analyzed using the SPSS 14.0 program.

3. FINDINGS

In this section, we report the results of the statistical analysis that have been performed to measure the beliefs about teaching and learning mathematics and perception of the effectiveness of mathematics and elementary prospective teachers. Descriptive statistical results about the average points, where prospective teachers have obtained from their responses for the items included within the *Mathematics Belief Instrument,* have been included in Table 2.

Table 2. Descriptive Analysis Results of Prospective Teachers about Belief Average Points

Teaching Fields	N	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	S
Mathematics	306	1.60	3.80	3.136	.292
Elementary	248	1.55	3.95	3.101	.343
Total	554	1.55	3.95	3.120	.316

According to the descriptive statistical results about the average points, where prospective teachers have obtained from their responses for the items included within the *Mathematics Belief Instrument*, it has been understood that average points of mathematics and elementary prospective teachers for their *beliefs about mathematics* are between 1.55 and 3.95 points. This situation shows that some of the prospective teachers have negative mathematical beliefs and some of them have positive beliefs. Besides, percentage and frequency values have been calculated as the result of the descriptive statistics that were applied in order to determine beliefs of mathematics and elementary prospective teachers towards mathematics. The results are included in Table 3 and Figure 1.

Table 3. Percentage and Frequency Values related to Belief Average Points of Prospective Teachers

Average Points of Prospective Teachers							
Between 1.00-1.75 points		Between 1.76-2.50 points		Between 2.51-3.25 points		Between 3.26-4.00 points	
f	%	f	%	f	%	f	%
2	0.4	20	3.6	364	65.7	168	30.3

Figure 1. Percentage Values about Mathematical Beliefs of Prospective Teachers

It has been understood from the surveys performed that majority of prospective teachers (96%) have obtained points of 2.51 and above, which corresponds to choices of *agree* and *strongly agree*. This situation shows that majority of prospective teachers have positive of beliefs about mathematics. Besides, a significant part of prospective teachers (30.3%) have obtained points of 3.26 and above, which corresponds to choice of *strongly agree* and most of the prospective teachers (65.7%) have obtained points between 2.51 and 3.25 points, which corresponds to choice of *agree*.

Percentage and frequency values about the average points, which have been obtained by the prospective teachers from *mathematics belief instrument* as being related, have been examined in terms of the gender. In additionally, *independent two sample t-test* has been applied to find out

whether there is a significant difference between the average points of prospective teachers have obtained from *belief instrument* about mathematics and their genders. The results are included below.

Table 4. Average Points related to Beliefs of Prospective Teachers according to Gender

	Average Points									
	Between 1.00-1.75 points		Between 1.76-2.50 points		Between 2.51-3.25 points		Between 3.26-4.00 points		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Female	2	0.5	11	2.7	253	62.8	137	34.0	403	100.0
Male	0	0.0	9	6.0	111	73.5	31	20.5	151	100.0

Figure 2. Percentage Values about Mathematical Beliefs of Prospective Teachers according to Gender

When the average points of prospective teachers for their beliefs about mathematics have been examined in terms of the gender, it could be understood that percentage values of female and male prospective teachers, who have gained points within the same point interval, are not rather close to each other. Because of that, the *independent two sample t-test* has been applied for these independent groups for the aim of showing whether there is a significant difference between points in relation to beliefs about mathematics of prospective teachers in terms of the gender or not (Table 5).

Table 5. Results of the Independent Two Sample t-test in relation to Variation of Beliefs about Mathematics according to Gender

Gender	N	$\bar{x}$	sd	df	t	p
Female	403	3.15	0.3125	552	3.597	.000
Female	403	3.15	0.3125			

It has been determined that there is a significant difference between the belief average points about mathematics of female and male prospective teachers who have participated in this research ($t_{(552)}$=3.597; p<.05). The belief average points of the male prospective teachers ($\bar{x}$=3.04) are higher than the belief average points of the female prospective teachers ($\bar{x}$=3.15).

Percentage and frequency values about the average points, which have been obtained by the mathematics and elementary prospective teachers from *mathematics belief instrument* as being related, have been examined in terms of the gender separately. It is aimed to find out whether there has been a significant difference between the average points of mathematics or elementary prospective teachers

have obtained from *belief instrument* about mathematics and their genders. The independent two sample t-test has been applied with this aim and the results are included in Table 6 and Figure 3.

Table 6. Differentiation of Average Points of Mathematics Prospective Teachers according to Gender

Teaching Fields	**Gender**	**Average Points**									
		1.00-1.75 points		1.76-2.50 points		2.51-3.25 points		3.26-4.00 points		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Female	1	0.5	4	1.9	135	63.1	74	34.5	214	100.0
	Male	0	0.0	3	3.3	67	72.8	22	23.9	92	100.0
	Total	1	0.3	7	2.3	202	66.0	96	31.4	306	100.0
	Female	1	0.5	7	3.7	118	62.4	63	33.4	189	100.0
	Male	0	0.0	6	10.2	44	74.6	9	15.3	59	100.0
	Total	1	0.4	13	5.2	162	65.3	72	29.0	248	100.0

Mathematics Prospective Teachers

Elementary Prospective Teachers

Figure 3. Differentiation of Beliefs Percentage Values of Mathematics and Elementary Prospective Teachers according to Gender

When the average points of mathematics prospective teachers for their beliefs about mathematics have been examined in terms of the gender, it could be understood that percentage values of female and male mathematics prospective teachers, who have gained points within the same point interval, are not rather close to each other. The percentage value (34.5%) of female mathematics prospective teachers, who have obtained points of 3.26 and above, has been rather high as compared to the percentage value (23.9%) of male mathematics prospective teachers. Conversely, the percentage value (63.1%) of female mathematics prospective teachers, who have obtained points between 2.51 and 3.25 points, has been rather low as compared to the percentage value (72.8%) of male mathematics prospective teachers. This situation is the similar for elementary prospective teachers. Because of that, the *independent two sample t-test* has been applied for these independent groups for the aim of showing that there is a significant difference between average points in relation to beliefs about mathematics or elementary of prospective teachers in terms of their gender (Table 7).

Table 7. Results of the Independent Two Sample t-test in relation to Variation of Beliefs about Mathematics according to Gender of Mathematics and Elementary Prospective Teachers

	Gender	N	$\bar{x}$	sd	df	t	p
Mathematics	Female	214	3.16	0.293	304	2.094	.037
	Male	92	3.08	0.283			
Elementary	Female	189	3.14	0.333	246	3.190	.002
	Male	59	2.98	0.349			

It has been determined that there are significant differences between the average points of beliefs about mathematics of female and male prospective teachers who were studying in mathematics or elementary teaching fields ($t_{(304)}$=2.094; p<.05 and $t_{(246)}$=3.190; p<.05 respectively for mathematics and elementary prospective teachers). The belief average points of the male mathematics or elementary prospective teachers are higher than the belief average points of the female mathematics or elementary prospective teachers.

Descriptive statistics and One-way ANOVA test have been used to test whether there are significant differences among the beliefs and the grades of prospective teachers or not. Percentage and frequency values have been given especially for each of the teaching fields in Table 8 and One-way ANOVA test result in relation to the beliefs and grades has been given in Figure 4 and Table 9.

When the average points of prospective teachers for their beliefs about mathematics have been examined in terms of their grades, it has been understood that the percentage values about belief average points has been 3.26 and above as this corresponds to *strongly agree* choice (17.6% - 31.8% - 35.1% - 36.5% respectively for Freshmen, Sophomores, Juniors and Seniors) have been rather close for sophomores, juniors and seniors. Besides, the percentage value about belief average points has been 3.26 and above was low than the others. Similarly, it has been understood that percentage and frequency values of prospective teachers, whose belief average points are 2.51 and above as this corresponds to *strongly agree* and *agree* choices and their percentages (respectively 91.1% - 98.5% - 97.4% and 97.2%) are very close to each other.

Table 8. Distribution of Average Points related to Beliefs about Mathematics of Prospective Teachers according to Grades

	Average Points							
	Between 1.00-1.75 points		Between 1.76-2.50 points		Between 2.51-3.25 points		Between 3.26-4.00 points	
Grades	f	%	f	%	f	%	f	%
Freshmen	0	0.0	12	8.8	100	73.5	24	17.7
Sophomores	0	0.0	2	1.6	86	66.6	41	31.8
Juniors	1	0.6	3	1.9	96	62.3	54	35.2
Seniors	1	0.6	3	2.2	82	60.7	49	36.5

Figure 4. Distribution of Percentage Values of Prospective Teachers according to Grades

One-Way ANOVA test has been applied to find out whether the differences among the grades of prospective teachers are significant or not and the data with regards to the result is included below.

Table 9. Results of One-Way ANOVA Test in relation to Variation of the Belief Average Points according to Grades

	Sum of Squares	**df**	**Mean Square**	**F**	**p**	**Significant Difference**
Inter-Groups	1.963	3	0.654	6.754	.000	Freshmen-Sophomores
WithinGroups	53.295	550	0.097			Freshmen-Juniors
Total	55.258	553				Freshmen-Seniors

The results of the analysis indicate a significant difference has been found among the grades of the prospective teachers and their belief average points ($F_{(3,550)}$=6.754, p<.05). In other words, beliefs of prospective teachers change significantly according to their grades. It has been understood as the result of the Tukey test that has been performed that this significant difference among the grades has taken place among freshmen and other prospective teachers.

One-Way ANOVA test has been applied to find out whether the differences among the grades of *mathematics or elementary prospective teachers* are significant or not. The results are given in Table 10.

Table 10. Results of the One-Way ANOVA Test in relation to Variation of the Belief Average Points according to their Grades of Mathematics and Elementary Prospective Teachers

	Teaching Fields	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Significant Difference
Inter-Groups	Mathematics	0.580	3	0.193	2.298	.078	
WithinGroups		25.417	302	0.084			-
Total		25.997	305				
Inter-Groups	Elementary	1.748	3	0.583	5.197	.002	Freshmen-Sophomores
WithinGroups		27.350	244	0.112			Freshmen-Juniors
Total		29.097	247				

The results of the analysis indicate significant differences among the grades of the elementary prospective teachers and their belief average points ($F_{(3,244)}$=5.197, p<.05). In other words, beliefs of elementary prospective teachers change significantly according to their grades. It has been understood as the result of the Tukey test that has been performed that this significant difference among the grades has taken place among freshmen and sophomores or juniors elementary prospective teachers. Conversely, there is not a significant difference among the grades of the mathematics prospective teachers and their belief average points ($F_{(3,302)}$=2.298, p>.05). The mathematical beliefs of mathematics prospective teachers do not change significantly according to their grades.

Correlation analysis has been performed in order to determine whether there are relationships between the beliefs about mathematics of a total of 459 mathematics and elementary prospective teachers, who gave the information about their grades, and university grade point averages or not. Percentage and frequency values have been given especially for each of the teaching fields Table 11

Table 11. Correlation Analysis Results of Prospective Teachers about Their Grade Point Averages

Teaching Fields	N	Pearson Correlation	p
Mathematics	289	0.185	.002
Elementary	170	0.048	.531
Total	459	0.126	.007

Results of the analysis show a low level, positive relationship between beliefs of prospective teachers and their university grade point averages (r=0.126, p<0.05). Similarly, results of the analysis about the beliefs of mathematics prospective teachers show a low level, positive relationship between beliefs of mathematics prospective teachers and their university grade point averages (r=0.185, p<0.05). Conversely, there could not be found a positive significant relationship between beliefs of elementary prospective teachers and their grades (r=0.048, p>0.05). In other words, as the grade point averages of prospective teachers increase so too does the mathematical beliefs. Besides, especially as the grade point averages of mathematics prospective teachers increase so too does the mathematical beliefs. After that, descriptive statistics applied to find the differences between the average points about beliefs and teaching fields. Percentage and frequency values have been given especially for each of the teaching fields below.

Table 12. Distribution of Average Points about Beliefs according to Teaching Fields

Teaching Fields	**Average Points**							
	Between 1.00-1.75 points		Between 1.76-2.50 points		Between 2.51-3.25 points		Between 3.26-4.00 points	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Mathematics	1	0.3	7	2.3	202	66.0	96	31.4
Elementary	1	0.4	13	5.2	162	65.4	72	29.0

Figure 5. Distribution of Percentage Values according to Teaching Fields

The average points of mathematics and elementary prospective teachers about their beliefs have been examined in terms of their teaching field in Table 12 and Figure 5. As a result of the descriptive analysis, the percentage values (respectively 31.4% and 29.0%), who have obtained belief points of 3.26 and above as this corresponds to *strongly agree* choice, of mathematics and elementary prospective teachers are very close to each other. Similarly, the other percentage values of mathematics and elementary prospective teachers, who have obtained belief average points of 3.25 and below as this corresponds to *strongly disagree, disagree and agree* choices, are very close to each other.

The *independent two sample t-test* has been applied for these independent groups for the aim of showing that there is not a significant difference between points in relation to beliefs about mathematics of prospective teachers in terms of the teaching fields (Table 13).

Table 13. Results of the Independent Two Sample t-test in relation to Variation of Beliefs about Mathematics according to Teaching Fields

Teaching Fields	**N**	$\bar{x}$	**sd**	**df**	**t**	**p**
Mathematics	306	3.14	0.292	552	1.282	.200
Elementary	248	3.10	0.343			

It has been determined that there is not a significant difference between the belief average points of mathematics and elementary prospective teachers who participated in this research ($t_{(552)}$=1.282; p>.05). The belief average points of the mathematics and elementary (respectively 3.14 and 3.10 average points) prospective teachers are very close to each other. In other words, beliefs of mathematics and elementary prospective teachers do not change significantly according to teaching fields that they are educated in.

4. CONCLUSION

Beliefs about mathematics of mathematical and elementary prospective teachers have been determined and examined in this research. It has been explored whether these prospective teachers' beliefs about mathematics have changed with respect to gender, grades, the teaching fields and academic success or not. *Beliefs about Mathematics Instrument* has been applied to a total of 554 mathematics and elementary prospective teachers.

It has been understood from the analysis of the data that majority of the prospective teachers (96%) have positive beliefs about mathematics teaching, learning and teacher efficacy. It is understood from this that prospective teachers have positive inclinations with regards to their beliefs about mathematics as this situation is supported by the research. This situation is supported by the research of Aksu (2008) and Işıksal, Kurt, Doğan and Çakıroğlu (2007) who had similar findings. However, the percentage value (69.7%), which is related to the prospective teachers have obtained points of 3.25 and below, have shown that a significant part of the prospective teachers' positive beliefs about mathematics need to be developed.

As the results of the examination about prospective teachers' beliefs about mathematics in terms of their gender, it has been understood that there is a significant difference between the belief average points of female and male prospective teachers and their gender. This result does not support the results of the research of Aksu (2008) and Hacıömeroğlu, Şahin-Taşkın (2010). Besides, as the results of the examination about elementary prospective teachers' beliefs about mathematics in terms of their grades, it has been understood that there are significant differences among average points of elementary prospective teachers in relation to their beliefs about mathematics and grades. As a result, we could say that mathematical beliefs of freshmen and sophomores or juniors change significantly. In additionally, it has been understood that there are significant differences among average points of mathematics prospective teachers in relation to their beliefs about mathematics. Similar results were obtained by Işıksal, Kurt, Doğan and Çakıroğlu (2007). In additionally, the results of analysis of the beliefs about mathematics of prospective teachers do not differ significantly according to their teaching field. This situation is supported by the research of Aksu (2008) who had similar findings.

We also understood that university education has a positive effect on their beliefs about mathematics, where this has risen after second year in university, even though this has been in low amounts. At the same time, the results of analysis of the relationship between the mathematical beliefs of prospective teachers and their university grade point averages indicate that there is a low level, positive relationship ($r=0.126$, $p<0.05$) and that this relationship occurs especially for mathematics prospective teachers ($r=0.185$, $p<0.05$). This situation has showed that mathematical beliefs and average grades of mathematics prospective teachers raise as the grade point averages raise. This result supports the results of the research of Azar (2010) and Işıksal, Kurt, Doğan and Çakıroğlu (2007). Besides, the relationship does not occur for elementary prospective teachers ($r=0.048$, $p>0.05$). Similar results are obtained by Hacıömeroğlu, Şahin-Taşkın (2010).

It should be provided for prospective teachers that they should appreciate the importance of the mathematics for the life and its contribution for other sciences and they should also know that mathematics is a universal language. Because of that, it would be appropriate to determine the beliefs about mathematics of prospective teachers, who are studying in different teaching fields, in the researches to be performed. The issue of how the beliefs about mathematics of prospective teachers could be developed, researched and given suggestions for solutions with regards to this matter could be put forward in detail.

REFERENCES

Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 161-170.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(12).

Baydar, S. C. & Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 62-66.

Boaler, J. (1997). Reclaiming school mathematics: The girls fight back. *Gender and Education, 9*(3), 285-305.

Burton, L. (1999). Exploring and reporting upon the content and diversity of mathematicians' views and practices. *For the Learning of Mathematics, 19*(2), 36-38.

Caine R.N., & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Clewell, B. C., Anderson, B. T. & Thorpe, M. E. (1992). *Breaking the barriers: Helping female and minority students succeeed in mathematics and science*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cobb, P. (1986). Contexts, goals, beliefs and learning mathematics. *For the Learning of Mathematics, 6*, 2-9.

Collison, J. (1992). Using performance assessment to determine mathematical dispositions. *Aritmetic Teacher, 39*(6), 40-47.

Delice, A., Ertekin, E., Aydın, E., & Dilmaç, B. (2009). Öğretmen adaylarının matematik kaygısı ile bilgibilimsel inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 361-375.

Enochs, L., Smith, P. L., & Huinker, D., 2000. Establishing factorial validity of the mathematics teaching efficacy beliefs instrument. *School Science and Mathematics, 100*(4), 194–202.

Gainsburg, J. (2007). The mathematical disposition of structural engineers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(5), 477-506.

Hacıömeroğlu, G. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını yordamada epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 206-220.

Hacıömeroğlu, G., & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi yeterlik inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 539-555.

Hart, L. C. (2002). Prospective teachers' beliefs and practice after participating in an integrated content/methods course. *School Science and Mathematics, 102*(1), 4-11.

Işıksal, M., Kurt, G., Doğan, O., & Çakıroğlu, E., (2007). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik Kavramlamaları: Üniversite ve Sınıf Düzeyinin Etkisi. *İlköğretim Online, 6*(2), 313–321, [Online] http://ilkogretim-online.org.tr/ adresinden 9 Aralık 2011 tarihinde alınmıştır.

Kan, A. (2009). Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler. In the H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* ss. 397-456). Ankara, Turkey: Anı Publications.

Karakuş, F., & Akbulut, Ö. E. (2010). Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği programının öğretmen adaylarının matematiğe karşı öz-yeterlik algılarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4*(2), 110-129.

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

Kayaaslan, A. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematiğin Doğası ve Matematik Öğretimi Hakkındaki İnançları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kayan, F., & Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*, 218–226.

Kloosterman, P. (1991). Beliefs and achievement in seventh grade mathematics. *Focus on Learning Problems in Mathematics, 13*(3), 3-15.

Kloosterman, P. & Cougan, M. C. (1994). Students' beliefs about learning school mathematics. *Elementary School Journal, 94*(4), 375-388.

Kloosterman, P. & Stage, F. K. (1992). Measuring beliefs about mathematical problem-solving. *School Science and Mathematics, 92*, 109-115.

Mason, L. (2003). High school students' beliefs about maths, mathematical problem solving and their achievement in maths: A cross sectional study. *Educational Psyhology, 23*(1), 73-85.

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 575-596). New York, NY: England: Macmillan Publishing.

National Council of Teachers of Mathematics. (NCTM) (1989). *Curriculum and evaluation standards.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics Publications.

Op't Eynde, P. & De Corte, E. (2003). Junior high school students' mathematics-related belief systems: An empirical analysis of their internal and external structure. *Proceedings of the 10th European Conference for Research on Learning and Instruction, Biennial Meeting* (Eds. L. Mason, S. Andreuzza, B. Arfe & L. Del Favero). University of Padova: Department of Developmental and Socialisation Psychology.

Özmantar, M. F., & Bingölbali, E. (2009). Sınıf öğretmenleri ve matematiksel zorlukları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 104-427.

Pişkin, M., & Durmuş, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı öz-yeterlik algıları. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ.

Raymond, A.M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practices. *Journal for Research in Mathematics Education,28*(6),552-575.

Schoenfeld, A. H. (1989). Explorations of students' mathematical beliefs and behaviour. *Journal for Research in Mathematics Education, 20*(4), 338-355.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition and sense making in mathematics. In D. A. Groups (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.

Thompson, A. G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics, 15*, 105-127.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' belief and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). NewYork, NY: Macmillan.

Yalçın, T., & Öçal, M. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançları: Nitel bir çalışma. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ.

Yılmaz, K., & Delice, A. (2007). Öğretmen adaylarının epistemolojik ve problem çözme inançlarının problem çözme sürecine etkisi. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 575–581), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Wilkins, J. L. M., & Brand, B. R. (2004). Change in prospective teachers' beliefs: An evaluation of a mathematics methods course. *School Science and Mathematics, 104*(5), 226-232.

Zollman, A., & Mason, E. (1992). The standards' beliefs instrument (SBI): Teachers' beliefs about the NCTM Standards. School Science and Mathematics, 92(7), 359-364.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESERVICE TEACHERS' BELIEFS ABOUT MATHEMATICS AND SELF-EFFICACY BELIEFS ABOUT MATHEMATICAL LITERACY

Yasemin Katrancı
Kocaeli University, Faculty of Education, KOCAELİ
yaseminkatranci@gmail.com
Dilek Sezgin Memnun,
Uludag University, Faculty of Education, BURSA
dilekmemnun@gmail.com

ABSTRACT

The aim of this study is to determine mathematical beliefs and self-efficacy beliefs about mathematical literacy and to examine the relationship between mathematical beliefs and self-efficacy beliefs about mathematical literacy of pre-service teachers. A total of 316 mathematics pre-service teachers participated in this study. The Mathematics Belief Instrument and the Self-Efficacy Beliefs Scale about Mathematical Literacy were administered to prospective teachers. Results of the correlation and regression analysis showed that the mathematical beliefs and self-efficacy beliefs about mathematical literacy of pre-service teachers are related. There is a significant relationship between the beliefs about mathematics and the self-efficacy beliefs about mathematical literacy of prospective teachers. Findings of this study indicate that prospective teachers' beliefs about mathematical literacy are an important predictor on the beliefs about mathematics.
Keywords: Mathematical Literacy, Beliefs about Mathematics, Self-efficacy Beliefs.

1. GİRİŞ

Mathematical literacy is as much important as the verbal literacy in our world today. The importance of the mathematical literacy is emphasized in some studies (Goldman & Hasselbring, 1997; Gellert, Jablonka & Keitel, 2001) and by many international institutions. For example, the notion of mathematical literacy has been indicated to be amongst the principal objectives of the mathematics education by the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM-2000) as being amongst these international institutions. Mathematical literacy levels of students, skills of students for solving problems in situations that are faced in daily life, mathematical knowledge and skills of students that are required for effective participation with daily life have been required in OECD Program for International Student Assessment-PISA (Milli Eğitim Bakanlığı, 2003), which is carried out above problems that encountered in daily life. Envisaged requirements in this field have been mentioned in some of the studies that have been carried out and the requisite for every individual that have undergone education to become mathematical literate by obtaining required level of knowledge and skills have been explained and different and permanent solutions have been sought for this, where different educational methods and techniques are used that especially include solving of problems and suggestions have been put forward with regards to developing this literacy and educational models have been presented (Frankenstein, 1998; Goldman & Hasselbring, 1997; Keitel, 1987 and 1997; Kramarski & Mizrachi, 2006; Niss, 1996; Pugalee, 1999; Whitin, Mills & O'Keefe, 1990).

Mathematical literacy is individual capacity of mathematical functions of a person, which especially indicates some of the abilities of the person at cultural and social levels and hence this capacity contains various facts, ability, process and principal applications in the daily and business life (Edge, 2003). It requires the contents of the mathematics field, general mathematical competences and abilities of seeing and using mathematical relationships in social and scientific events, the defined mathematical process and the situations, where the mathematics is used, historical, philosophical and social views related to the mathematics. It requires to have knowledge about a series of mathematical contents with the use of varying abilities related to the mathematics at various levels and being able to apply these (Aksu, Demir & Sümer, 1998; Özgen & Bindak, 2008). Mathematical literacy must embody the processes such as valuing mathematics, becoming confident in one's ability to do math, becoming problem solvers, communicating mathematically and reasoning mathematically (NCTM, 1989). Processes and skills with regards to individuals being mathematically literate, like discussing of issues related to mathematics, setting up and solving of problems, mathematical communication, reasoning and mathematical judgement, modelling, associating, representing, symbols, technology, self-regulation have also been explained in the 6-8 Grades Mathematics Curriculum Program (MEB-2005).

Mathematical success would require understanding of mathematical statements and expressions so mathematical literacy at better levels (Gellert, Jablonka & Keitel, 2001; Pugalee, 1999) and understanding of mathematical expressions could effect mathematical beliefs, which effect learning and teaching of students and thereby effects on the success of them directly or indirectly as having importance in mathematics teaching and learning process (Cobb, 1986; Kloosterman, 1991; Kloosterman & Cougan, 1994; Kloosterman & Stage, 1992; Schoenfeld, 1989; Thompson, 1984). Mathematical beliefs, which are the values of judgment, which are formed by past experiences of individuals, also play an important role in mathematics applications. For example, if students believe that all of the mathematical problems would be solved within five minutes, then this situation has serious amount effect on the time they would allocate for a problem (Raymond, 1997; Schoenfeld, 1992). This importance of the beliefs in mathematics teaching and learning is also emphasized by many researchers (Hacıömeroğlu & Şahin-Taşkın, 2010; Hart, 2002; Kloosterman, 1991; Kloosterman & Cougan, 1994; Thompson, 1984). Because of this importance of mathematical beliefs, many researches (Aksu, 2008; Azar, 2010; Baydar & Bulut, 2002; Delice, Ertekin, Aydın & Dilmaç, 2009; Hacıömeroğlu & Şahin-Taşkın, 2010; Işıksal, Kurt, Doğan & Çakıroğlu, 2007; Yalçın & Öçal, 2010) focused on prospective teachers' beliefs about mathematics.

Amongst these researches, Aksu (2008) has been investigated whether self efficacy beliefs of secondary school, science and preschool prospective teachers show any differences as to their gender, as to the field of graduation from the high school and as to the departments they study or not, has been studied. It has been understood as the result of the research that the prospective teachers had high inclinations with respect to the self efficacy beliefs about mathematics and it has also been seen that there was not any meaningful differences with regards to their gender, the field of graduation from the high school and to the departments they study in. Hacıömeroğlu and Şahin-Taşkın (2010) has been examined the efficiency beliefs of secondary school prospective teachers about mathematics teaching. It has been understood that the beliefs of prospective teachers has not shown any differences with regards to their gender, level of education. Azar (2010) has been explored the self-efficacy beliefs of science and mathematics prospective teachers about being a teacher has been studied and the variation of these self efficacy beliefs of prospective teachers in relation to the demographic features (gender, graduated university and the branch) has been researched. It has been understood from the conclusion of the research that while the self-efficacy beliefs of prospective teachers about being a teacher do not

vary in relation to the universities, their self-efficacy about being a teacher and their academic successes have varied in great deal according to their branches. Epistemological beliefs of elementary school mathematics prospective teachers about mathematics have been studied in the research performed by Işıksal, Kurt, Doğan and Çakıroğlu (2007) with respect to the variations as the university and the level of education. It has been understood from the conclusion of the research that the epistemological comprehension of prospective teachers about mathematics was high and that the prospective teachers have seen mathematics as a field, which is constituted from notions that vary continuously and that are related to each other and from generalizations. It has also been understood that the epistemological beliefs of prospective teachers about mathematics have differed according to the university they study and according to the class level. Besides, the number of researches (Edge, 2003; Tekin & Tekin, 2004) about mathematical literacy, which is considered to play an important role on mathematical beliefs, that have been performed especially with pre-service teachers are rather low although there are different researches that have been performed with different age groups, are available. Furthermore, we could not reach a research, which has been examined the mathematical beliefs and beliefs about mathematical literacy together especially in Turkey. Because of that, mathematical beliefs and self-efficacy beliefs about mathematical literacy are examined and the relationship between these two belief systems is explored in this research. Following research questions have been sought in this study:

1. What are the mathematical beliefs of pre-service teachers?

2. What are the self-efficacy beliefs about mathematical literacy of pre-service teachers?

3. Is there a significant relationship between the mathematical beliefs and the self-efficacy beliefs about mathematical literacy of pre-service teachers?

4. Are the self-efficacy beliefs about mathematical literacy a significant predictor of the mathematical beliefs of pre-service teachers?

2. METHODOLOGY

The relationship between the self-efficacy beliefs about mathematical literacy and the beliefs about mathematics of prospective teachers, who study in mathematics teaching field, have been examined in this research. It has been executed by using *the general screening model* of the descriptive research methods.

2.1. Participants

A total of 316 pre-service teachers, who were studying in the Faculty of Education in Kocaeli University during the 2011-2012 fall semester including 83 freshmen, 74 sophomores, 80 juniors and 79 seniors participated in the research. 224 of the pre-service teachers were females and 92 of the pre-service teachers were males.

2.2. Data Collection Instrument

The data of this research have been obtained as a result of the application of the *Self-Efficacy Beliefs Scale about Mathematical Literacy*, and the *Mathematics Beliefs Instrument*, on the pre-service teachers that participated in the research.

The *Self-Efficacy Scale about Mathematical Literacy Beliefs*, which has been developed by Özgen and Bindak in 2008, has been prepared in 5-point Likert scale and contains 25 items. The highest point that can be obtained from this scale, where it has been prepared as to contain 4 negative and 21 positive items, is 125 and the lowest point is 25. The factor loads of 25 items that are included in the scale are arranged between .52 and .78. Internal consistency reliability coefficients have been to be .95 for the whole of the inventory and it has been calculated as .88 and .93 for sub-components. The item-total correlation values of the items that are included in the scale varied between .48 and .75. Internal consistency reliability coefficients of the scale have been calculated as .942 and the test split-half reliability coefficient as .924 through the Spearman-Brown correction (Özgen & Bindak, 2008).

Data for the research was obtained using the *Mathematics Beliefs Instrument*, which was developed by Hart (2002). The *Mathematics Beliefs Instrument* is a 30-item *Mathematics Beliefs Instrument* including 3 parts and all 30 items were presented on a 4-point Likert scale. The first 16 items (Part A) of the *Mathematics Beliefs Instrument* was a form of the *Standards Belief Instrument*, which measures the consistency of an individual's beliefs about mathematics teaching and learning with the NCTM Curriculum and Evaluation Standards (1989). The *Standards Belief Instrument*, which consists of 16 Likert scale items, was developed by Zollman and Mason (1992). Eight of the items were consistent and eight of them were inconsistent with the NCTM Standards (1989). The construct validity of the 16 items making up the *Standards Belief Instrument* was assessed by 17 experts in mathematics education, who reviewed the items for their consistency with the Standards. Measures of reliability base on internal consistency were found to be adequate (α=.65 for a general population of teachers; α=.79 for a sample of teachers who had taken a course in which the Standards were studied) (Zollman & Mason, 1992). The next 12 items (Part B) of the *Mathematics Beliefs Instrument* was adapted from the Problem-Solving Project (Schoenfeld, 1989) by Hart (2002) and it also measure an individual's beliefs about teaching and learning mathematics within and outside the school setting. These items were not intended to be directly related to the NCTM Standards as with *Standards Belief Instrument*, but to mathematics and mathematics education, in general, although the items in this instrument would also measure consistency with the philosophy of the Standards. Part C of the *Mathematics Beliefs Instrument* consisted of two items on teacher efficacy. These last two items measure an individual's perception of their effectiveness as a mathematics teacher and learner. The first item regarded change in how teachers felt about themselves as learners of mathematics and the second item regarded how teachers felt about themselves as teachers of mathematics (Hart, 2002).

The *Mathematics Beliefs Instrument* was applied to a total of 910 prospective teachers, who were studying in the Education Faculty of Abant Izzet Baysal and Kocaeli Universities in Turkey during the 2011-2012 fall semester, including 475 mathematics and 435 elementary prospective teachers participated in the research. 258 of the prospective teachers were freshmen, 216 of them were sophomores, 224 of them were juniors and 212 of these prospective teachers were seniors for the Turkish adaptation version of the instrument. The content and structure validities of the *Mathematics Beliefs Instrument* were examined for its Turkish form. Exploratory factor analysis was applied in order to study the structure validity of the inventory and the presence of items in three different parts that were included in the original form of the inventory. At the end of the analysis, 10 items (1, 7, 8, 10, 12, 16, 17, 18, 20, 24), which do not correlate with the structure of the instrument or whose total test correlation value for items was below 0.20, have been removed from the instrument that constituted 30 items. It has been determined as the result of the exploratory factor analysis performed that there were 4 factors, whose characteristic value was greater than 1. Items of 15, 13, 19, 11, 3, 2, 4, 9, 14, 22, 6 were placed respectively under the first factor, 21, 5, 23, 25 were placed respectively under the second factor, 29, 30 were placed respectively under the third factor and 27, 26 and 28 were placed

respectively under the forth factor. The characteristic values for these four factors are 4.424, 2.022, 1.764 and 1.641 respectively. The first factor explains 22.119% of the total variation on its own and 32.228% of the total variation together with the first and second factors. The other two factors explain 17.025% of the total variation together. These four factors explain 49.253 % of the total variation together. Test specimen/substance correlation and the lower-upper group comparison with 27% were included for substance separation of the instrument. The Pearson product-moment correlation coefficient was determined according to total points of the correlation coefficient for the calculation of the test specimen/substance correlation and the t-test was used for the comparison of the substance points of the lower-upper group with 27%. The internal consistency and split-half test reliability coefficients have been calculated for reliability studies of the instrument. The internal consistency reliability coefficient of the inventory was determined as 0.826 and the split-half correlation values were calculated as 0.732. Besides, the Spearman-Brown and Guttman split-half test correlations were calculated respectively as 0.846 and 0.844 values.

The *Mathematics Beliefs Instrument* has been prepared in 5-point likert scale and contains 20 items. The highest point that can be obtained from this scale, where it has been prepared as to contain 8 negative and 12 positive items, is 80 and the lowest point is 20.

2.4. Data Collection and Analysis

After given the information about the research to pre-service teachers, the completion of the *Self-Efficacy Scale about Mathematical Literacy* and the *Mathematics Beliefs Instrument* took 30 minutes for volunteer pre-service teachers.

Responses for the items were coded as *1=strongly disagree, 2=disagree, 3=agree and 4=strongly agree* for literacy self-efficacy beliefs and *1=strongly disagree, 2=disagree, 3=indecisive, 4=agree and 5=strongly agree* items exhibiting positive agreement and reverse coded for items exhibiting negative agreement. The group interval coefficient value was calculated by dividing the difference between the greatest value and the smallest value of the progression of the measurement results by the determined number of groups in the study (Kan, 2009: 407). Therefore, the average arithmetical reference interval for *Self-Efficacy Scale about Mathematical Literacy*, which was calculated as being related to the responses provided by prospective teachers, was calculated as to be (5-1)/5=0.80 in the study. Similarly, the average arithmetical reference interval for *Mathematics Beliefs Instrument*, which was calculated as being related to the responses provided by prospective teachers, was calculated as to be (4-1)/4=0.75 in the study. Higher scores on the instrument show positive level of mathematical beliefs or self-efficacy beliefs about mathematical literacy. A conclusion can be reached about the mathematics beliefs or literacy self-efficacy beliefs of pre-service teachers by dividing the total points obtained from the instruments to the number of items.

Descriptive statistics methods, correlation and regression analysis were used for the analysis of data. The data were analyzed using the SPSS 14.0 program. The fact, where it is considered in the comments that are stipulated for the Pearson correlation as when this coefficient is between 0.30-0.00, then it shows a relationship at low level and when it is between 0.70-0.30, then it shows medium level of relationship and when it is between 1.00-0.70, then it shows high level of relationship, has been considered for the analysis of the data obtained (Büyüköztürk, 2010: 32). For all of the statistical decoding, .05 or .01 significance levels have been taken as the base. Cronbach Alpha coefficient related to the inventory has been calculated as 0.73 for the data that has been obtained from this research. For the correlation and regression analysis, the average points, which were calculated as 4-item instrument for the *Mathematics Beliefs Instrument*, replaced with the average points as 5-item

instrument. A conclusion can be reached about the mathematics beliefs or literacy self-efficacy beliefs of pre-service teachers by dividing the total points obtained from the instruments to the number of items.

3. FINDINGS

We report the results of the statistical analysis that has been performed to determine the beliefs about mathematics and the self-efficacy beliefs about mathematical literacy of the mathematics prospective teachers. We report the results of the statistical analysis about the relationship between the mathematical beliefs and the self-efficacy beliefs about mathematical literacy of the mathematics prospective teachers in this section.

Descriptive statistical results about the average points, where prospective teachers have obtained from their responses for the items included within the *Mathematics Belief Instrument,* have been included in Table 2, Figure 1 and 2.

Table 2. Descriptive Analysis Results of Average Points of Prospective Teachers according to Gender

Gender	**N**	**Minimum**	**Maximum**	$\bar{x}$	**S**
Female	91	2.10	3.60	3.02	.258
Male	185	1.65	3.75	3.11	.267
Total	316	1.65	3.75	3.08	.267

According to the descriptive statistical results about the average points, which have obtained from their responses for the items included within the *Mathematics Belief Instrument,* it has been seen that average points of mathematics prospective teachers has been between 1.65 and 3.75, in other words, it has been understood that the views of the prospective teachers about beliefs have corresponded to the *strongly agree* and *agree* choices. This situation shows that most of the prospective teachers have positive beliefs. Besides, percentage and frequency values have been calculated as the result of the descriptive statistics that were applied in order to determine beliefs of mathematics prospective teachers towards mathematics.

Figure 1. Percentage Values about Mathematical Beliefs of Mathematics Prospective Teachers

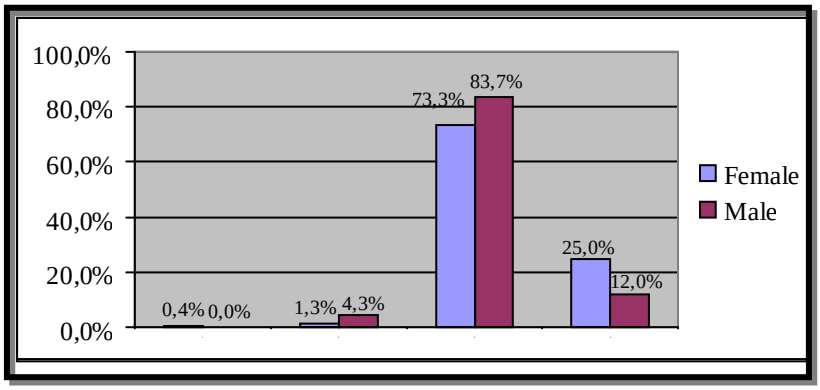


Figure 2. Percentage Values about Mathematical Beliefs of Prospective Teachers According to Gender

It has been understood from the *Mathematics Belief Instrument* performed that majority of prospective teachers (97.5%) have obtained points of 2.51 and above, which corresponds to choices of *agree* and *strongly agree*. This situation shows that majority of prospective teachers have positive of beliefs about mathematics. Besides, a significant part of prospective teachers (21.2%) have obtained points of 3.26 and above, which corresponds to choice of *strongly agree* and most of prospective teachers (76.3%) have obtained points between 2.51 and 3.25 points, which corresponds to choice of *agree*.

Descriptive statistical results about the average points, where prospective teachers have obtained from their responses for the items included within the *Self-Efficacy Scale about Mathematical Literacy*, have been included in Table 3, Figure 3 and 4.

Table 3. Descriptive Analysis Results of Average Points about Literacy Self-Efficacy Beliefs of Mathematics Prospective Teachers according to Gender

Gender	N	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	S
Female	224	2.16	4.60	3.54	.393
Male	92	2.24	5.00	3.60	.562
Total	316	2.16	5.00	3.55	.448

According to the descriptive statistical results about the average points, which have obtained from their responses for the items included within the the *Self-Efficacy Scale about Mathematical Literacy*, it has been understood that average points of mathematics prospective teachers has been between 2.16 and 5.00. In other words, it has been understood that the views of the prospective teachers about literacy self-efficacy beliefs have not corresponded to the *strongly disagree* choice. This situation shows that some of the prospective teachers have negative self-efficacy beliefs about literacy and some of them have positive self-efficacy beliefs. Besides, percentage and frequency values have been calculated as the result of the descriptive statistics that were applied in order to determine self-efficacy beliefs about mathematics of mathematics prospective teachers.

Figure 1. Percentage Values about Self-Efficacy Beliefs of Mathematics Prospective Teachers

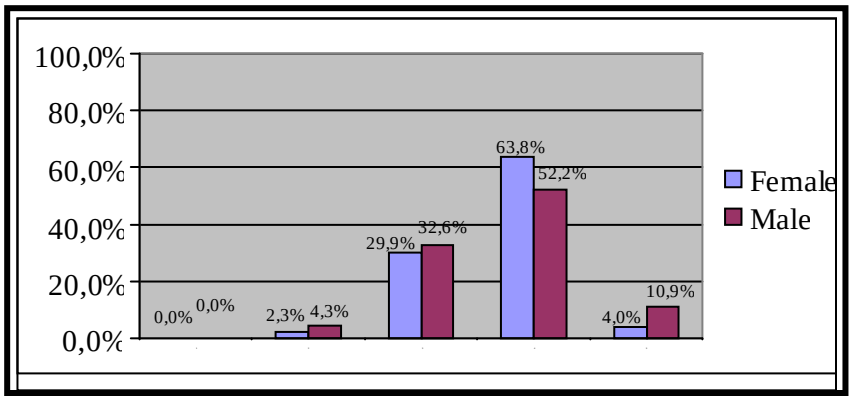


Figure 2. Percentage Values about Literacy Self-Efficacy Beliefs According to Gender

When the average points of pre-service teachers in relation to their self-efficacy about the mathematical literacy, it has been understood that the average points of all of the pre-service teachers have obtained 1.81 average points or more. It has been understood that a significant part of the pre-service teachers (66.4%) have obtained 3.41 average literacy points or more that means *strongly agree* and *agree*. Only a few pre-service teachers have obtained 3.40 points or less of self-efficacy belief average points (2.8%). The percentage values related with the average points 4.21 average literacy points or more (14.9%) shows that self-efficacy beliefs about mathematical literacy of some pre-service teachers need to be developed.

Results of the correlation analysis, which shows whether there is a relationship between self-efficacy beliefs about mathematical literacy and beliefs about mathematics of pre-service teachers through the *Mathematics* and the *Belief Instrument Self-Efficacy Beliefs Scale about Mathematical Literacy*, where these have been applied to the mathematics pre-service teachers, are included in Table 4.

Table 4. The Correlation Analysis Results Related to the Self-Efficacy Beliefs about Mathematical Literacy and the Beliefs about Mathematics

	N	**Pearson Correlation**	**p**
Self-efficacy beliefs about literacy Beliefs about mathematics	316	0.176	.002*

* Correlation is significant at the 0.01 level (p<.01)

According to the Pearson correlation coefficient, which has been calculated in order to manifest the level of the relationship between *Beliefs about Mathematics* and *Self-Efficacy Beliefs about Mathematical Literacy* of mathematics prospective teachers, it has been that there is a relationship between self-efficacy beliefs about mathematical literacy and beliefs about mathematics of pre-service teachers, which is at low and positive level (r=0.176, p<.01).

Multiple regression analysis has been performed in order to find out whether there is a significant predictor of mathematical beliefs of pre-service teachers and their self-efficacy about mathematical literacy beliefs. Information about the results of the performed analysis has been included below.

Table 5. Result of the Regression Analysis about Prediction of Mathematical Beliefs of Prospective Teachers According to Their Self-Efficacy about Mathematical Literacy Beliefs

	Beliefs About Mathematics				
Predictor Factor	B	Std.Error	Beta	t	p
Self-efficacy beliefs about literacy	0.134	0.041	0.180	3.284	.001
Gender	-0.116	0.040	-0.159	-2.886	.004
R=0.237 R^2=0.056 F(2,313)=9.319 p= .000					

Mathematical beliefs of pre-service teachers produce a significant relationship at high level together with their self-efficacy about mathematical literacy beliefs and the gender (F(2,313)= 9.319, (p<.01). The self-efficacy about literacy and variables of the gender predicts together 5.6% of the total variation about their *Mathematical Beliefs*. According to standardized regression coefficient (Beta), relative order of importance of these predicting variables about *Mathematical Beliefs* are; self-efficacy about mathematical literacy beliefs and gender. When the results of the t-test about the significance of the regression coefficients are examined, it can be seen that self-efficacy about mathematical literacy beliefs and gender are important predictors on the *Beliefs about Mathematics*.

4. CONCLUSION and SUGGESTIONS

The aim of this study is to determine the beliefs about mathematics and the self-efficacy beliefs about mathematical literacy and the relationship between these beliefs of the mathematics prospective teachers. The *Mathematics Belief Instrument* and the *Self-Efficacy Beliefs Scale about Mathematical Literacy* were applied to the total of 316 mathematics prospective teachers that participated in the research.

The analysis results have shown that has been found out that a significant part (66.4%) of pre-service teachers has positive self-efficacy beliefs about literacy average points, but only a few pre-service teachers have obtained 4.21 points or more self-efficacy belief average points. This situation shows that self-efficacy beliefs of pre-service teachers about mathematical literacy need to be developed in order to have high positive self-efficacy beliefs. It has been understood from the analysis of the data that majority of the prospective teachers (97.5%) have positive beliefs about mathematics. Because of that, we could say that pre-service teachers have positive inclinations with regards to their beliefs about mathematics. This situation is supported by the research of Aksu (2008) and Işıksal, Kurt, Doğan and Çakıroğlu (2007) who had similar findings. However, the percentage value (78.8%), which is related to the prospective teachers have obtained points of 3.25 and below, have shown that a significant part of the prospective teachers' positive beliefs about mathematics need to be developed.

We know that mathematical beliefs effect mathematical success (Cobb, 1986; Kloosterman, 1991; Kloosterman & Stage, 1992) and mathematical success would require mathematical literacy at better levels (Gellert, Jablonka & Keitel, 2001; Pugalee, 1999). Because of this situation, we think that mathematical literacy levels could effect mathematical beliefs. Therefore, we have investigated the relationship between the beliefs about mathematics and the self-efficacy beliefs about mathematical literacy of the mathematics prospective teachers. It has been applied the correlation analyze with this aim and it has been understood that there is a positive relationship at low level between s*elf-efficacy about mathematical literacy* and *beliefs about mathematics* of pre-service teachers. This situation makes one to think that their self-efficacy about mathematical literacy beliefs have an effect on the beliefs of prospective teachers about mathematics. Similarly, it has been understood on the prediction of beliefs of mathematics prospective teachers about mathematics that there is a significant relationship at high level between their self-efficacy about mathematical literacy beliefs and their gender. It has been determined from the results obtained from regression analysis that the self-efficacy beliefs of prospective teachers about mathematical literacy are an important predictor about their *beliefs about mathematics*. The self-efficacy beliefs of prospective teachers about mathematical literacy together with the variables of gender explain 5.6% of their *beliefs about mathematics*. The results indicate that self-efficacy beliefs about mathematical literacy could effect mathematical beliefs.

Given that mathematical beliefs effect mathematical success, it is important to have mathematical literacy skills for students and pre-service teachers in order to get more positive mathematical beliefs. Pre-service teachers could be better in mathematics with the development of their mathematical literacy levels and hence their possession of beliefs about mathematics at better level would lead them in positive way. Therefore, it would be appropriate to investigate what issued are important for the development of self-efficacy beliefs of teacher trainees about the mathematical literacy, who are educated in different education fields and how these could be developed. Self-efficacy beliefs of teacher trainees about the mathematical literacy, who are educated in different fields, can be determined through the researches to be performed in relation to this issue, deficiencies with regards to these beliefs could be determined, solutions could be created on how to eliminate deficiencies of teacher trainees with regards to these beliefs and these could be put forward in detailed form.

REFERENCES

Aksu, M., Demir, C. & Sümer, Z. (1998). Matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerinin matematik hakkındaki inançları. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey.

Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 161-170.

Alcı, B. & Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin matematik dersine yönelik özdüzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 33-41.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(12).

Baydar, S. C. & Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 62-66.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara, Turkey: Pegem Publications.

Cobb, P. (1986). Contexts, goals, beliefs and learning mathematics. *For the Learning of Mathematics, 6,* 2-9.

Delice, A., Ertekin, E., Aydın, E., & Dilmaç, B. (2009). Öğretmen adaylarının matematik kaygısı ile bilgibilimsel inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 361-375.

Edge, D. (2003). New literacy's in Mathematics: Implications for teacher education. Retrieved from http://www. are.edu/01pap/edg01125htm.

Frankenstein, M. (1998). Reading the world with math: Goals for a critical mathematical literacy. In P. Gates (Ed.), *Proceedings of the First International Mathematics Education and Society Conference* (180-189). Nottingham: Centre for the Study of Mathematics Education, Nottingham University.

Gellert, U., Jablonka, E. & Keitel, C. (2001). Mathematical literacy and common sense in mathematics education. In B. Atweh, H. Forgasz & B. Lebres (Eds.), *Sociocultural Research on Mathematics Education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Goldman, S. R. & Hasselbring, T. S. (1997). Achieving meaningful Mathematical Literacy for students with learning disabilities. Cognition and technology group at Vanderbilt. *Journal of Learning Disabilities, 30*(2), 198-208.

Hacıömeroğlu, G., & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi yeterlik inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 539-555.

Hart, L. C. (2002). Prospective teachers' beliefs and practice after participating in an integrated content/methods course. *School Science and Mathematics, 102*(1), 4-11.

Işıksal, M., Kurt, G., Doğan, O., & Çakıroğlu, E., (2007). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik Kavramlamaları: Üniversite ve Sınıf Düzeyinin Etkisi. *İlköğretim Online, 6*(2), 313–321, [Online] http://ilkogretim-online.org.tr/ adresinden 9 Aralık 2011 tarihinde alınmıştır.

Kan, A. (2009). Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler (Statistical processes on the results of measurement). H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 397-456). Ankara: Anı Publications.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (*Scientific research method*). Ankara: Nobel Publications.

Keitel, C. (1987). What are the goals of mathematics for all? *Journal of Curriculum Studies, 19*(5), 393-407.

Keitel, C. (1997). Numeracy and scientific and technological literacy. In E. W. Jenkins (Ed.), *the Scientific and Technological Literacy*, Paris, France: UNESCO Document Series.

Kilpatrick, J. (2001). Understanding mathematical literacy: The contribution of research. *Educational Studies in Mathematics, 47*(1), 101-116.

Kloosterman, P. (1991). Beliefs and achievement in seventh grade mathematics. *Focus on Learning Problems in Mathematics, 13*(3), 3-15.

Kloosterman, P. & Cougan, M. C. (1994). Students' beliefs about learning school mathematics. *Elementary School Journal, 94*(4), 375-388.

Kloosterman, P. & Stage, F. K. (1992). Measuring beliefs about mathematical problem-solving. *School Science and Mathematics, 92*, 109-115.

Kramarski, B. & Mizrachi, N. (2006). Online discussion and self-regulated learning: Effects of instructional methods on mathematical literacy. *The Journal of Educational Research, 99*(4), 218-231.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı* (*Elementary mathematics lesson curriculum program for 6-8. grades*). Ankara: MEB.

MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2003). PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor. Retrieved from http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararasi/pisa_2003_ulusal_raporu.pdf.

National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards*. Reston, VA: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Niss, M. (1996). Goals of mathematics teaching. In A. J. Bishop et al. (eds); *International Handbook of Mathematics Education*, Dotrecht, NL: Kluwer Academic Press.

Özgen, K. & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 517-528.

Özgen, K. & Bindak, R. (2011). Determination of self-efficacy beliefs of high school students towards math literacy. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(2), 1085-1089.

Pugalee, D. K. (1999). Constructing a model of mathematical literacy. *The Clearing House, 73*(1), 19-22.

Raymond, A.M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practices. *Journal for Research in Mathematics Education,28*(6),552-575.

Rittenhouse, P. S. (1998). The teacher's role in mathematical conversion: Stepping in and stepping out. In M. Lampert (Ed.), *Talking Mathematics in School: Studies of Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Pres.

Schoenfeld, A. H. (1989). Explorations of students' mathematical beliefs and behaviour. *Journal for Research in Mathematics Education, 20*(4), 338-355.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition and sense making in mathematics. In D. A. Groups (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim – Kuramdan Uygulamaya.* Ankara, Turkey: Gazi.

Tekin, B. & Tekin, S. (2004, Mayıs). *Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma*. Matematik Sempozyumu ve Sergileri, Matematikçiler Derneği, Ankara, Turkey.

Thompson, A. G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics, 15*, 105-127.

Trends in International Mathematics and Science Study (1999). Trends in Mathematics and Science Achievement Around the World. Retrieved from http://timss.bc.edu/timss1999.html.

Trends in International Mathematics and Science Study (2007). Trends in Mathematics and Science Achievement Around the World. Retrieved from http://timss.bc.edu/TIMSS2007/index.html.

Whitin, D. J, Mills, H. & O'Keefe, T. (1990). Living and learning mathematics: Stories and strategies for supporting mathematical literacy. Portsmouth, NH: Heinemann.

Yalçın, T., & Öçal, M. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançları: Nitel bir çalışma. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ.

Zollman, A., & Mason, E. (1992). The standards' beliefs instrument (SBI): Teachers' beliefs about the NCTM Standards. School Science and Mathematics, 92(7), 359-364.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAYGI VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE MATEMATİK DERSİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Emine Gülen Tekin[a], Zeynep Dursun Sürmeli[b], Merih Behiye Ömeroğlu[c],
Yrd. Doç. Dr. Bülent Alcı[d]
[a]Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, ANKARA
[b,c,d]Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD İSTANBUL
gulenulusoy@gmail.com[a], zeynepdursun86@hotmail.com[b], merbeh@gmail.com[c], alci@yildiz.edu.tr[d]

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin matematik kaygı ve matematik öz yeterlik düzeyleri ile matematik dersi başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Bağcılar Orhan Gazi Lisesi'nde 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören 43'ü kız, 38'i erkek olmak üzere 81 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik kaygı ve matematik öz yeterlik düzeylerini ölçmek için "Matematik Kaygısı Ölçeği" ve "Matematik Öz yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Matematik dersi başarı puanı için ise dönem sonu matematik dersi ortalamaları kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için bağımsız iki örneklem t testi ve Pearson korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin matematik kaygıları ve matematik öz yeterlikleri; matematik kaygıları ve matematik başarıları; matematik öz yeterlikleri ve matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Matematik kaygı, öz yeterlik ve başarısı cinsiyete göre farklılık göstermezken matematik kaygısı ve öz yeterlik ile matematik öz yeterlik düzeyi ve başarı, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir.
Anahtar Kelimeler: *kaygı, öz yeterlik, matematik başarısı*

ABSTRACT

The aim of this study is to research if there exist any meaningful correlation between math anxiety and math self-efficacy with mathematical success. Subject of this study consists of 43 female and 38 male students of İstanbul Bağcılar Orhan Gazi High School. Descriptive research method is used in the study. "Math Anxiety Scale" and "Math Self-efficacy Scale" are used to determine student math anxiety and math self-efficacy level respectively. Final mathematics scores of students are used as students' mathematical success points. Independent samples t-test and Pearson correlation techniques are used in analysis of data. By referring to results there exist meaningful correlations between math anxiety and math self-efficacy; math anxiety and mathematical success; math self-efficacy and mathematical success. Math anxiety, self-efficacy and mathematical success don't have meaningful differences considering gender. However, the differences between female and male students are significant in correlations between math anxiety and self-efficacy; math self-efficacy and success.
KeyWords: *anxiety, self-efficacy, mathematical success*

1. GİRİŞ

Matematik hem günlük hayatta hem de bilimsel araştırmalarda karşılaşılan problemleri çözmek için sıklıkla kullanılan bir bilim dalıdır. Bu bilim dalı hayatın her aşamasında kullanılacağı için okullarda hangi düzeyde olursa olsun ders saati fazla olan derslerden birisidir. Bu nedenle gerek matematiği öğrenmek gerekse dönem sonu başarı puanının yüksek tutmak için pek çok öğrencinin önem verdiği gereken bir derstir. Bu dersten başarıyı yükseltmek için matematik başarısını etkileyen faktörlerin araştırılması önemlidir. Matematik başarısını etkileyen faktörler arasında matematik kaygısı ve matematik öz yeterlik algısı bulunmaktadır.

1.1. Kaygı

Taş (2005) kaygıyı "kişinin bir uyaranla karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu" olarak tanımlamıştır. Kaygı ile korku günlük dilde genellikle eş anlamlı olarak kullanılır. Ancak Özer'e (2004) göre korku, fiziksel tehdit veya gelecekteki fiziksel tehdit tehlikesinin bulunması ve kaygı da, fiziksel tehdit ile değil bireysel sınanma ile ilgili kavramlardır.

Kaygı, korku, üzüntü, sevinç gibi duygular bireyde sadece psikolojik değil, aynı zamanda fiziksel değişikliklere de neden olmaktadır. Beyin üzerine yapılan araştırmalar yüksek düzeydeki stresin ve algılanan tehditlerin öğrenmeyi engellediğini göstermektedir (Caine ve Caine, 2002).Kaygı ile performans arasındaki ilişki karmaşıktır. Genel bir psikoloji prensibi olarak kabul edilen Yerkes-Dodson etkisi, performansın belli bir noktaya kadar kaygı aracılığı ile arttığını ve kaygı çok yüksek düzeye ulaştığında da performansın düşmeye başladığını ifade etmektedir (Chamberlain, Daly Spalding, 2011).

Sınav kaygısı, eğitim-öğretim sürecinde sıkça yaşanan, birçok olumsuzlukları da beraberinde getiren ve üzerinde çokça emek harcanan bir olgudur. Ekenel (2005), tarafından yapılan araştırma sonucuna göre lise son sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarıları ile sınav kaygı düzeyleri arasında ders başarısı arttıkça, sınav kaygılarının azaldığı yönünde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

1.2. Matematik Kaygısı

Uysal (2007) kaygının, matematik dersinin sevilmemesinde önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Matematik dersinde, problem çözme sırasında başarısız olmaya karşı duyulan endişe, çözüm bulamamayı beraberinde getirmektedir. Çözüm üretememek paniğe, çaresizliğe ve sonuçta başarısızlığa yol açmaktadır.

Bekdemir (2010); Richardson ve Suinn'in (1972) yoğun duygular ve kaygının, yaşamda ve akademik süreçte sayılarla oynamayı ve matematik problemlerini çözmeyi engellediğini; Fennema ve Sherman'ın (1976) bireylerin matematik ile uğraşırken kaygı, korku ve kızgınlığın fiziksel belirtilerini gösterdiklerini, Morris'in (1981) irrasyonel matematik korkusunun düşünmeyi durdurma, performansı baskılama ve öğrenmeyi engelleme etkilerinin olduğunu ve Miller ve Mitchell'in (1994) bireyin düşüncelerini panik durumunun kontrol ettiğini ifade ettiklerini aktarmıştır.

1.3. Öz yeterlik

Eğitimde başarıyı olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerden biri de öğrencilerin aldıkları derslere ilişkin öz yeterlik algılarıdır. Öz yeterlik algısı, Bandura (1997), tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramıdır. Öz yeterlik bireyin yapabildikleri hakkında sahip oldukları

inançtır. Bandura, öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumudur (Snyder&Lopez, 2002:279). Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Öz yeterlik algısı, bir görevi gerçekleştirmek için gerekli olan bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri düzenleme ve etkili bir şekilde duruma uygulamayı içerir. Kişilerin kendilerine ait öz yeterlik algılarının güçlü ve anlamlı olması onların başarılarını artırıcı bir unsurdur. Kendi yetenekleri hakkında yüksek güvenleri olan kişiler zor görevleri daha kolay başarabilmekte, ancak gizil güçlerinin farkında olmayanlar veya yetenekleri hakkında şüphesi olanlar zor görevlerden uzaklaşma eğilimi göstermektedirler (Bandura, 1997). Bandura (1993), öz yeterlik ile akademik performans arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu saptamıştır (Akt: Garduno, 1997). Bireylerin hedeflerine ulaşmasında yeteneklerinin yanı sıra bu yeteneklerini kullanabilmeleri için inançları ve öz yeterlilikleri de bulunmalıdır. Olumsuz deneyimler bireylerin kendi kapasitelerine inanmalarına engel olan önemli bir nedendir (Bandura,1986).

1.4. Matematik ve Öz Yeterlilik

Matematikte öz yeterlik bir kişinin matematikle ilgili görevleri başarıyla tamamlaması için kendi yeteneğine ilişkin inançları şeklinde tanımlanır. Yapılan çalışmalar öz yeterlik algısının öğrencilerin akademik başarılarının önemli bir belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Pajares ve Miller (1994) yapmış olduğu çalışmada, öz yeterlik algısının matematik başarısını olumlu yönde etkilediğini, bu etkinin, diğer değişkenlerin matematik başarısı üzerindeki etkilerinden daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Collins (1982) yaptığı çalışmada, yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin kendilerine verilen matematik problemlerini, düşük öz yeterliğe sahip olanlara göre çok daha kolay çözdüklerini bulmuştur (Bandura, 1997).

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin matematik kaygı ve matematik öz yeterlik düzeyleri ile matematik dersi başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen hipotezler tartışılmıştır;

- Lise öğrencilerinin matematik kaygısı, matematik öz yeterlik algısı ve matematik başarısı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Matematik kaygısı ile matematik öz yeterlik algısı arasında cinsiyete göre bir anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında cinsiyete göre bir anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Matematik öz yeterlik algısı ile matematik başarısı arasında cinsiyete göre bir anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Lise öğrencilerinin matematiksel kaygı ve öz yeterlik düzeyleri ile matematik dersi başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu şekilde tanımlamayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005). Betimsel araştırma yöntemi de araştırmaya konu olan mevcut durum hakkındaki hipotezleri test etmek ve sorulara cevap vermek için sayısal veriler toplamayı içerir (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

Tarama modelinin en yaygın kullanım amacı bir grubun tercihlerini belirlemek; yaklaşımlarını, davranışlarını ve kaygılarını saptamaktır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin matematik kaygı ve öz yeterlik düzeyleri ölçekler yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada evren ve örneklem tayinine gidilmemiş, çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu uygun ve ulaşılabilir durumda bulunan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu lise 10. ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 43'ü kız, 38'i erkek olmak üzere toplam 81 lise öğrencisi katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin matematik kaygı düzeylerini belirlemek için Erol (1989) tarafından geliştirilen 'Matematik Kaygısı Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin ilk güvenirlik çalışmasında (n=350) iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısı 0,91 olarak bulunup (Erktin, 2004), psikometrik özelliklerinin denenmesine yönelik ikinci çalışmada (n=754) iç tutarlık katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır (Erktin, Dönmez, Özel, 2006). Ölçek 45 maddeden oluşup 'hiçbir zaman, bazen, sık sık, her zaman' şeklinde belirtilen 4'lü likert tipinde geliştirilmiştir.

Öğrencilerin öz yeterliklerini ölçmek için Umay (2001) tarafından geliştirilen 'Matematik Öz yeterlik Algısı Ölçeği' kullanılmıştır.14 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,88; ölçeğin maddelerinin geçerlik katsayılarının ortancası 0.64 bulunmuştur. Bu ortancanın ölçeğin tümünün geçerliği konusunda bir ölçüt olarak kabul edilebileceği düşünülmüştür. Ölçek üç faktörden oluşmaktadır. Bunlar; matematik benlik algısı, matematik konularında davranışlardaki farkındalık ve matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme olarak tanımlanmıştır. Ölçek 14 maddeden oluşup 'hiçbir zaman, ender olarak, bazen, çoğu zaman, her zaman' şeklinde 5'li likert tipindedir.

Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için dönem sonu matematik ortalamaları kullanılmıştır. Bu ortalama, 3 yazılı 2 sözlü değerlendirmenin ortalamasıdır.

2.4. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından 'matematik kaygısı ölçeği' ve 'matematik öz yeterlik algısı ölçeği' uygulama yapılan lise öğrencilerine okul matematik öğretmeni gözetiminde uygulanmıştır. Dönem sonu matematik ortalamaları ise okul idaresinden edinilmiştir. Ölçekler ve dönem sonu ortalamalarından elde edilen verilerle ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi ve Pearson 'bivariate' korelasyon analizleri yapılmıştır. Sonuçlar elde edilen bulgulara göre yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problemlerini sınamak amacıyla ilgili istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 1:*Lise Öğrencilerinin Kaygı Ölçeği, Öz Yeterlik Ölçeği ve Başarı Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

	N	$\bar{X}$	S
Kaygı			
Grup	81	87,04	19,02

Kız	43	90,23	22,69
Erkek	38	83,42	13,13
Öz yeterlik			
Grup	81	49,42	8,93
Kız	43	49,30	9,96
Erkek	38	49,55	7,73
Başarı			
Grup	81	54,48	18,31
Kız	43	54,65	18,65
Erkek	38	54,29	18,15

Tablo 1'de yer alan sonuçlara göre kız öğrencilerin matematik kaygı ölçeği puan ortalamaları 90,23 iken, erkek öğrencilerin ortalamaları 83,42'dir. Bu ölçekte alınabilecek en yüksek puanın 180 olduğu düşünülürse kaygı düzeylerinin çok yüksek olmadığı hatta orta düzeyde olduğu ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı olduğu söylenebilir. Matematik öz yeterlik algısı ölçeği sonuçları incelendiğinde ise kız öğrencilerin ortalamalarının 49,30; erkek öğrencilerin ise 49,55 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar birbirine oldukça yakındır ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70 olduğuna göre araştırma grubundaki öğrencilerin matematik öz yeterliğinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Gruptaki öğrencilerin başarı puanları incelendiğinde ise kız öğrencilerin 54,65 ve erkek öğrencilerin 54,29 ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu ortalamalar da birbirine oldukça yakındır. Bu yakınlık kız ve erkek öğrenci grupları arasında matematik başarısı yönünde bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonucun, yapılan diğer analizlerin anlamlılığı için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 2:*Lise Öğrencilerinin Kaygı Ölçeği, Öz Yeterlik Ölçeği ve Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız İki Örneklem t-testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kaygı	Kız	43	90,23	22,69	1,68	0,98
	Erkek	38	83,42	13,13		
Öz yeterlik	Kız	43	49,30	9,96	-0,13	0,90
	Erkek	38	49,55	7,73		
Başarı	Kız	43	54,65	18,65	0,09	0,93
	Erkek	38	54,29	18,15		

Araştırma grubundaki öğrencilerin kaygı ölçeği, öz yeterlik ölçeği ve başarı puanlarının bağımsız iki örneklem t-testi sonuçlarının bulunduğu tablo 2'de yer alan sonuçlara göre kız öğrencilerin kaygı ölçeği puanı ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0.98>0.05$). Öz yeterlik ölçeği ($p=0,90>0,05$) ve başarı puanları ($p=0,93>0,05$) sonuçları için kız ve erkek öğrenci grupları arasında da anlamlı fark bulunamamıştır. Grupların öz yeterlik ve başarı puanları ortalamalarının birbirine oldukça yakın olması, gruplar arasında anlamlı fark bulunamaması sonuçları ile tutarlıdır.

Tablo 3:*Öğrencilerinin Kaygı Ölçeği, Öz Yeterlik Ölçeği ve Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Birbirleriyle Korelasyon Sonuçları*

	N	r	p
Kaygı ve Öz yeterlik			
Grup	81	-0,82	0,00
Kız	43	-0,87	0,00
Erkek	38	-0,76	0,00
Kaygı ve Başarı			
Grup	81	-0,50	0,00
Kız	43	-0,53	0,00
Erkek	38	-0,52	0,00
Öz yeterlik ve Başarı			
Grup	81	0,50	0,00
Kız	43	0,39	0,00
Erkek	38	0,68	0,00

Tablo 3'de, uygulanan veri araçlarından elde edilen sonuçların birbirleriyle korelasyon sonuçları bulunmaktadır. Korelasyon katsayıları kaygı ve öz yeterlik için tüm grupta r= -0,82; kız öğrencilerde r= -0,87 ve erkek öğrencilerde r= -0,76 olarak bulunmuştur. Kaygı ve başarı arasındaki korelasyon katsayıları tüm grup için r= -0,50; kız öğrenciler için r= -0,53 ve erkek öğrenciler için r= -0,52 olarak elde edilmiştir. Öz yeterlik ve başarı korelasyon katsayıları tüm grup için r= 0,50; kız öğrenciler için r= 0,39 ve erkek öğrenciler için r= 0,68 olarak hesaplanmıştır. Bütün ikili durumlardaki korelasyon katsayıları için anlamlılık değeri p= 0,00 olarak elde edilmiştir ve bu sonuç bütün korelasyon katsayılarının anlamlı olduğunu göstermektedir (p=0,00<0,05).

Kaygı ve öz yeterlik ölçekleri puanlarının birbirleriyle korelasyonları incelendiğinde her bir grup için yüksek korelasyon saptanmıştır. Korelasyon katsayılarının negatif işaretli olması kaygı ile öz yeterlik arasındaki ilişkinin ters yönlü olduğunu göstermektedir; yani kaygı düzeyi yüksek olan bir öğrencinin öz yeterlik düzeyi düşmektedir veya öz yeterlik düzeyi yüksek olan bir öğrencinin kaygı düzeyi düşmektedir. Bu durumda özellikle kız öğrencilerin bulunduğu gruptaki korelasyon çok yüksektir ve kaygı düzeyi çok yüksek olan bir kız öğrencinin öz yeterlik düzeyi oldukça düşüktür veya bu durumun tam tersi de geçerlidir.

Kaygı ve başarı puanları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde katsayılar birbirine oldukça yakındır ve orta düzeyde anlamlı bir korelasyonu temsil etmektedir. Sonuçların negatif olması ise ilişkinin ters yönlü olduğunu göstermektedir. Başarı düzeyi orta seviye olan bir erkek veya kız öğrencinin kaygı düzeyi de orta seviyede olabilir.

Öz yeterlik ile başarı puanları arasındaki korelasyonlar pozitif işaretlidir ve katsayılar incelendiğinde kız öğrencilerin öz yeterlik ve başarı puanları arasında zayıf anlamlı korelasyon olduğu görülmektedir. Ancak, erkek öğrencilerin öz yeterlik ve başarı puanları arasında yüksek anlamlı korelasyon vardır yani; öz yeterlik düzeyi yüksek olan bir erkek öğrencinin başarı puanı da yüksektir veya öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrencinin başarı puanı da düşüktür. Aynı yorumu kız öğrenci grubu için yapmak mümkün değildir. Tüm grubun öz yeterlik ve başarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı ise orta düzeyde ilişkiye işaret etmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğrencilerin matematik kaygı ve matematik öz yeterlik düzeyleri ile matematik dersi başarısı arasında cinsiyete göre anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olmalarına rağmen erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin öz yeterlik ve başarı puan ortalamaları birbirine oldukça yakın hesaplanmış ve bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğrencilerin kaygı ve öz yeterlikleri arasında negatif yönlü yüksek korelasyon elde edilmiştir. Bu sonuç hem kız öğrenci hem de erkek öğrenci grubu için geçerlidir.

Kaygı ve başarı puanları arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki elde edilmiştir. Öz yeterlik ve başarı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kız öğrenciler için pozitif yönlü zayıf korelasyon bulunurken, erkek öğrenciler için pozitif yüksek korelasyon elde edilmiştir. Öz yeterlik düzeyinin kız öğrencilerin matematik başarısını etkilemediği gözlenirken erkek öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça matematik başarılarının da yüksek oranda arttığı görülmektedir.

Uysal'a (2007) göre "kaygı konusunda cinsiyet tek başına en çok araştırılan kişisel faktördür. Buna rağmen, araştırma sonuçlarında halen tam bir uzlaşı yoktur".İlköğretim II. kademe öğrencileri ile yaptığı çalışmada, matematik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ve kızların erkeklerden daha üst düzeyde matematik kaygısı taşıdıkları sonucu çıkmıştır. Matematik kaygısı ile ilgili toplam 151 araştırmanın tarandığı bir meta analiz çalışmasında ilköğretim ve lise öğrencilerinde matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında anlamlı yüksek korelasyon bulunurken üniversite düzeyinde cinsiyete göre anlamlı farklılık elde edilmemiştir (Hembree, 1990). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Betz, 1978).Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı derecede farklılık gösterdiğini destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Wigfeld ve Meece, 1988; Tocci ve Engelhard, 1991; Baloğlu ve Koçak, 2006).

Aydın'ın (2011) ilköğretim II. kademede yaptığı çalışmada cinsiyete göre kız öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile erkek öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu araştırmayı destekleyici sonuçlara sahip başka araştırmalar da bulunmaktadır (Resnick, Viehe, Segal, 1982; Kelly, 1994). Ma'a (1999) ait 26 çalışmanın tarandığı bir meta analiz çalışmasında ilköğretim ve lise düzeyindeki öğrencilerde matematik kaygısı ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılık göstermediği yönündedir. Ancak elde edilen diğer bulgular matematik kaygısı azaltıldığında matematik başarısının artacağına yöneliktir.

Matematik başarısı ile cinsiyete göre farklılığın ilişkisi, matematik öz yeterlik algısı ile cinsiyete göre farklılığın ilişkisinden daha detaylı araştırılan bir konudur (Pajares ve Miller, 1997). Pajares ve Miller'e göre (1994) erkek öğrencilerin matematik öz yeterlik algıları kız öğrencilere göre daha yüksektir ve kız öğrenciler daha yüksek matematik kaygı düzeyine sahiptirler. Bu durumu desteklemeyen ve erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında matematik öz yeterlik algı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır (Cooper ve Robinson, 1991; Garduno, 1997; Lucas, 1999).

Araştırma sonuçlarında kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik ve matematik başarı puanlarının birbirine çok yakın olmasına ve aralarında anlamlı farklılık bulunmamasına karşın öz yeterlik ve başarı arasındaki korelasyonun kız öğrenciler için zayıf olurken erkek öğrenciler için yüksek olması kayda değerdir. Bu sonucun nedenleri ayrı bir araştırma konusu olarak incelenebilir.

KAYNAKLAR

Alcı, B., Erden, M., ve Baykal, A. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. *Boğaziçi Eğitim Dergisi,* 25(2).

Altun, M. (2005). *Eğitim Fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için: Matematik Öğretimi*

Bursa: Alfa Yayıncılık.

Aydın, B. (2011, Eylül). İlköğretim ikinci kademe düzeyinde matematik kaygısının cinsiyete göre farklılıkları üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 3,* 1029-1036.

Baloğlu, M., Koçak R. (2006). A Multivariate Investigation of Differences in Mathematics Anxiety. *Personality and Individual Differences, c. 40,* s. 7: 1325-1335.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control.* ABD: W.H. Freeman and Company.

Bekdemir, M. (2010). The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. *Educational studies in mathematics, 75,* 311–328.

Betz, N. E. (1978). Prevalence, distribution and correlates of mathematics anxiety in college students. *Journal of Counseling Psychology, c. 25,* s. 5: 441- 448.

Caine, R.N. ve Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*, Çeviren: G. Ülgen. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Chamberlain, S., Daly A. L. ve Spalding V. (2011). The fear factor: students' experiences of test anxiety when taking A-level examinations, Pastoral care in education: *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development, 3,* 193-205.

Coşkun, G. (2007). *Performansa Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Matematik*

Dersindeki Özyeterlik Algısına, Tutumuna ve Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cooper, S. E. ve Robinson, D. A. (1991). The relationship of mathematics self-efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, Vol 24(1),* Apr 1991, 4-11.

Ekenel, E. (2005). *Matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Erktin, E. (2004). Teaching Thinking For Mathematics Through The Enhancement of Metacognitive Skills. *Research in the Schools, c. 11,* s. 1: 3-13.

Erktin, E., Dönmez G., Özel S. (2006). Matematik Kaygısı Ölçeği'nin Psikometirk Özellikleri. *Eğitim ve Bilim, c. 31, s.* 140: 26-33.

Erol, E. (1989). *Prevalence and Correlates of Math Anxiety in Turkish High School Students.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Garduno, E. L. H. (1997). *Effects of Teaching Problem Solving Through Cooperative Learning Methods on Student Mathematics Achievement, Attitudes Toward Mathematics, Mathematics Self-Efficacy, and Metacognition.* University of Connecticut. PhD.

Gay L.R., Mills, G.E., ve Airasian, P. (2006) *Educational Research* (8. Baskı). Ohio: Pearson.

Hembree, R. (1990). The nature, effects, and the relief of mathematics anxiety. *Journal of Research in Mathematics Education, c. 21,* s. 1: 33-46.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Arastırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kelly, W. M. (1994). *Gender Comparisons of Attitudes Towards Mathematics in Streamed and Destreamed Classrooms.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Graduate Department of Education, University of Toronto.

Kurbanoğlu, N. İ. ve Takunyacı, M. (2012). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Kaygı, Tutum ve Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi,* 9 (1).

Lucas, C. A. (1999). *A Study of Effects of Cooperative Learning on The Academic Achievement and Self-Efficacy Of College Algebra Students.* University of Kansas, Faculty of the Graduate School, Department of Teaching and Leadership, PhD.

Ma, X. (1999). A Meta-Analysis of the Relationship Between Anxiety Toward Mathematics and Achievement in Mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education, c. 30,* s. 5: 520-541.

Özer, K. (2004). *Kaygı sınanma duygusu ile baş edebilme,* (göz. geç. bs.), (2. bs.). İstanbul: Sistem.

Pajares, F. ve Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and Mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24,* 124–139.

Pajares, F. M. ve Miller, D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in Mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86(2),* 193-203.

Resnick, Harvey, John Viehe, Sanford Segal. 1982. Is Math Anxiety a Local Phenomenon? A Study of Prevalence and Dimensionality. *Journal of Counseling Psychology, c. 29,* s. 1: 39-47.

Snyder, C. R. ve Lopez, S. (2002). *Handbook of Positive Psychology.* Oxford University Press: US

Taş, Y. (2005). *Sınav kaygısıyla başa çıkma.* Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi. www.pdgm.bilkent.edu.tr/sinav_kaygisi.html adresinden 8 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.

Tocci, T. M., Engelhard, G. (1991). Achievement, Parent Support, and Gender in Attitudes Toward Mathematics. *Journal of Educational Research, c. 84,* s. 5: 280-286.

Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısına Etkisi. *Journal of Qafqaz University, 8 Fall,* Bakü, Azerbaycan

Ural, A. (2007). *İşbirlikli Öğrenmenin Matematikteki Akademik Başarıya, Kalıcılığa,*

Matematik Özyeterlilik Algısına ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, O. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik problem çözme becerileri, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Wigfeld, A. ve Meece J. L. (1988). Math Anxiety in Elemantary and Secondary School Students. *Journal of Educational Psychology, c. 80,* s. 2: 210-216.

KOLAY HESAPLAMA YÖNTEMLERİ ÜZERİNE

Fidan NURİYEVA
Ege Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümü, İzmir
nuriyevafidan@gmail.com
Mehmet KURT
Ege Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümü, İzmir
kurt.mehmet@gmail.com

ÖZET

Günlük hayatta çoğu zaman çeşitli nedenlerle farklı hesaplama işlemleri ile karşılaşırız. Hızlı bir biçimde kağıt kalem kullanmayarak aklımızdan yaptığımız bu hesaplamalar, her zaman güvenilir olmayabilir. Hesaplama sürecindeki basit ve küçük bir hata, çok basamaklı hesaplamalarda hata payını ihmal edemeyeceğimiz kadar artırabilir. Hesaplamaların en kesin kontrolü ise tekrar hesaplama yapmaktan geçer. Kontrol amacıyla yaptığımız ikinci hesaplamada ilkinden farklı bir sonuç bulursak bu sefer hangisinin doğru olduğu sorusu kaçınılmaz olur. Doğal olarak bu üçüncü, belki de dördüncü, beşinci… hesaplamaları gündeme getirebiliyor.

Geleneksel yöntemlerin meydana getirdiği bu olumsuz durumlar, yeni hesaplama yöntemlerinin ve daha kolay kontrol yapılarının araştırılmasına yol açmaktadır. Böylece hoş olmayan zahmetli süreçlerle daha kolay mücadele edilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada çarpma işlemi ve bölünebilme ile ilgili problemler üzerinde durulmuş, kolay kullanımlı yöntemler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kolay hesaplama, çarpma kuralları, bölünebilme kuralları.

ABSTRACT

We usually come up different calculation operations in daily life because of several reasons. These calculations, which we do by memory quickly without using pen and paper, may not be reliable all the time. A simple and trivial mistake in calculation process may increase the margin of error that can not be ignored in multi digit calculations. The most accurate control of calculations is to do calculations again . If we find a result different from the first one in the second calculation with an aim of control, the question towards which of these calculations is true becomes unavoidable. Naturally, it may bring on further controls of calculations.

These negative cases, which the traditional methods bring about, lead to searching new calculation methods and easier control structures. In this way, it is aimed to struggle with the unpleasant, troublesome processes more easily. Problems about multiplication and division operations have been emphasized and easy usage methods have been developed in this study.

Keywords: Easy Calculations, Multiplication Rules, Divide Rules.

1. GİRİŞ

Hemen her seviyede öğrenci gerek derslerde gerekse günlük hayatlarında çeşitli nedenlerle çabuk bir biçimde aritmetik işlemler yapmak durumunda kalabilmektedirler. Kağıtsız ve kalemsiz zihinden yapılmak durumunda kalınan bu hesaplamalar çoğu zaman güvenilir olmayabilir. İşlemi yapan öğrenci de bu işlemin doğruluğundan emin olmak ister. Çünkü çok aşamalı hesaplama sürecinde yapılan basit ve küçük bir işlem hatası, ihmal edilemeyecek hata payına sahip bir sonuca ulaşılmasına neden olabilir.

Bu yüzden işlemlerin sık sık kontrol edilmesi de gündeme gelir. En kesin kontrol ise tekrar hesaplama yapmaktan geçer. Kontrol amacıyla yapılan ikinci hesaplamada ilkinden farklı bir sonuç bulunursa bu sefer hangisinin doğru olduğu sorusu kaçınılmaz olur. Doğal olarak bu üçüncü, belki de dördüncü, beşinci… hesaplamaları gündeme getirebilmektedir. Bu, neticede zaman ve iş gücü kaybına neden olmaktadır.

Alışılagelmiş klasik yöntemlerin meydana getirdiği bu olumsuz durumlar, yeni hesaplama yöntemlerinin ve daha kolay kontrol yapılarının araştırılmasına yol açmaktadır. Böylece hoş olmayan zahmetli süreçlerle daha kolay mücadele edilmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada ilk olarak daha kolay çarpma yapmak için bir teorem ispatlanmış ve uygulaması örneklerle gösterilmiştir. Bu teoremden yola çıkarak daha özel durumlar incelenmiştir.

İkinci olarak, özellikle lise ders müfredatında da yer alan bölünebilme konusunda, özel olarak 2 ve kuvvetleri üzerinde inceleme yapılmış ve genel bir kural geliştirilmiştir.

İkinci bölümde bu yöntemlerle ilgili teorem ve örneklere değinilmiştir.

2. YÖNTEMLER

Bu bölümde önerdiğimiz yöntemler ispatlanmış ve örnekler gösterilmiştir.

2.1 Çarpma için Kolay Bir Yöntem

Teorem 2.1.1: Basamak sayısı önemsiz olmak üzere sadece birler basamağındaki rakamları farklı olan iki sayı verilsin. Eğer bu iki sayının birler basamağındaki rakamlarının toplamı 10 ise o zaman bu iki sayının çarpımı, aynı olan kısmın ardışığı olan doğal sayı ile çarpımının 100 katından birler basamağındaki rakamların çarpımı kadar fazladır.

Bu teoremi, örneğin 4 basamaklı bir sayı için aşağıdaki gibi yazmak mümkündür:

$e+f=10$ ve $d=c+1$ olmak üzere;

$$abce \ x \ abcf \ = \ [(abc) \ x \ (abd) \ x \ 100]+[e \ x \ f]$$

<u>*Örnek :*</u> $62 \ x \ 68=(6 \ x \ 7 \ x \ 100) \ + \ 8 \ x \ 2=4216$

Kanıt:

Varsayalım ki $(ab)=10a+b$ ve $(ac)=10a+c$ sayılarının çarpımını bulmak isteyelim.

$$\begin{aligned}(ab)(ac)&=(10a+b)(10a+c)\\&=100a^2+10ac+10ba+bc\end{aligned}$$

$b+c=10$ olduğuna göre;

$$\begin{aligned}(ab)(ac) &= 100a^2 + 10a(b+c) + bc \\ &= 100a^2 + 100a + bc \\ &= 100a(a+1) + bc\end{aligned}$$

Dolayısıyla;

$$(10a+b)(10a+c) = 100a(a+1) + bc$$

olur.

Daha fazla basamaklı olan iki sayı için, sadece birler basamağındaki rakamlarının farklı ve birler basamağındaki rakamlarının toplamlarının 10 olması şartları altında da benzer bir yaklaşımla ispat yapılabilir.

Bu teoremi birler basamağı 5 olan bir sayının karesini bulmak için özelleştirebiliriz.

Teorem 2.1.2: Birler basamağı 5 olan bir sayının karesi, birler basamağından önceki kısmın ardışığı ile çarpıldıktan sonra bulunan sonucun 25 yazılınca elde edilen sayıdır.

Bu teoremi, örneğin $(abc5)$ 4 basamaklı sayısının karesini bulunması işlemini aşağıdaki gibi gösterebiliriz:

$(abc)\ x\ [(abc)+1] = A$ ise $abc5\ \ x\ \ abc5\ \ =\ A25$ dir.

<u>Örnek :</u> $8\ x\ 9 = 72$ ise $85\ \ x\ 85 =$ 72(25)=7225

Kanıt:

Varsayalım ki $(a5) = 10a + 5$ sayısının karesini bulmak isteyelim.

$$\begin{aligned}(a5)(a5) &= (10a+5)(10a+5) \\ &= 100a^2 + 50a + 50a + 25 \\ &= 100a^2 + 100a + 25 \\ &= 100a.(a+1) + 25 \\ &= "a(a+1)"\&"25"\end{aligned}$$

olarak gösterilebilir.

2.2 Bölünebilmeyle ilgili Yeni İki Teorem

Bir a doğal sayısının bir b doğal sayısına bölümünde kalan 0 ise "a sayısı b sayısına tam olarak bölünebilir" denir.

Günümüzde bir a doğal sayısının 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18 ve 25 gibi sayılara tam olarak bölünebilmesiyle ilgili kurallar ilköğretim ve lise müfredatında da yer almakta ve farklı amaçlarla yapılan sınavlarda ve yarışmalarda yer alan sorulara konu olmaktadır. Daha büyük sayılara bölünebilme araştırması, sayının asal çarpanlara ayrılması yoluyla yapılabilmektedir.

Bu çalışmada, genel olarak 2'nin kuvvetlerine bölünebilme ile ilgili bir çalışma yapılmıştır.

Teorem 2.2.1: Eğer bir n doğal sayısının son k basamağı 2^k sayısına bölünüyorsa, o zaman n doğal sayısı da 2^k 'ya bölünür.

Örnek: $abcdefgh$ sayısı $k=4$ için $2^k=16$ ile bölünür mü? Teorem 2.2.1 gereği $efgh$ (yani son $k=4$ basamağı) 16 ile bölünüyorsa $abcdefgh$ sayısı 16 ile bölünür.

Kanıt:

Her bir n sayısı, $10^k m_1 + n_0$ biçiminde yazılabilir. Bu durumda açıktır ki $10^k m_1$ her zaman 2^k ile bölünür. Bu yüzden, n sayısının 2^k ile bölünüp bölünmeyeceği n_0 değerine bağlıdır. n_0 sayısı ise n sayısının sondan k basamağına denk gelmektedir. Dolayısıyla ispat tamamlanmış olur.

O halde n sayısının 2^k sayısına bölünüp bölünmediğini incelemek için $k=4$ için son 4 basamağı, $k=5$ için son 5 basamağı … araştırmak yeterlidir.

Teorem 2.2.2: Bir n doğal sayısı için;

a) Eğer yüzler basamağı çift ve son iki basamağı 8 ile bölünüyorsa, o zaman n doğal sayısı 8 ile bölünür.

b) Eğer yüzler basamağı tek ve son iki basamağının 4 fazlası ya da 4 eksiği 8'e bölünüyorsa, o zaman n doğal sayısı 8 ile bölünür.

Örnek:

9854660 sayısı 8 ile bölünmez. Çünkü 6 çift, 60 sayısı 8 ile bölünmez.

9854664 sayısı 8 ile bölünür. Çünkü 6 çift, 64 sayısı 8 ile bölünür.

9854762 sayısı 8 ile bölünmez. Çünkü 7 tek, $62-4=58$ veya $62+4=66$ bulunur.

9854760 sayısı 8 ile bölünür. Çünkü 7 tek, $60-4=56$ veya $60+4=64$ bulunur.

Kanıt:

Her çift sayıda yüzlük 8'e tam olarak bölünür. Tek sayıda yüzlük ise 8'e bölündükten sonra 4 kalanını verir. O halde üç basamaklı bir sayının 8'e bölünüp bölünmediğini anlamak için yüzler basamağını silerek elde edilmiş iki basamaklı sayının 8'e bölünüp bölünmediğini kontrol etmek yeterlidir.

Eğer n doğal sayısının yüzler basamağı çift ise, yüzler basamağı silindikten sonra geriye kalan son iki basamağın 8 ile bölünüp bölünmediğini kontrol etmek yeterlidir.

Eğer n doğal sayısının yüzler basamağı tek ise, yüzler basamağı silindikten sonra geriye kalan son iki basamağında 4 fazlalık veya 4 eksiklik olma ihtimali vardır. O halde n doğal sayısının

8 ile bölünüp bölünmediğini anlamak için bu 4 fazlalık veya 4 eksikliğin giderilip giderilmediğini kontrol etmek yeterlidir.

3. SONUÇ

Matematik eğitiminin temel amaçlarından biri, öğrenciye, aritmetik bilgi ve beceri kazandırma, zihin aktiviteler gerçekleştirerek sebep-sonuç ilişkisi kurabilme gibi yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktır.

Matematiğe karşı eğilim, her öğrenci için standart olmayabilir. Dolayısıyla matematiğe karşı ilgi ve alakayı artırmak, matematik eğitimindeki hedeflerden biridir.

Yapılan çalışmalar göstermiştir ki, özellikle ilköğretim seviyesindeki bireyler, matematik eğitimi esnasında eğlenceli materyaller ile derse daha fazla konsantrasyon sağlamaktadırlar. (Gardner, 1975; Housten, 2007; Lines, 1990) Ayrıca öğrenciler, foto grafik hafıza destekli işlemlere daha iyi uyum sağlamaktadırlar. (King, 1992)

Bu çalışmada yer alan yöntemlerde daha ziyade öğrencilerin ilgisini çekmeye yönelik içinde gizem ve eğlence barındıran yöntemlerdir. Ayrıca kalabalık işlemler yerine basamak yerleştirme tarzında resimsel işlemlere hitap eden çalışmalar yine özellikle ilköğretim öğrencisi için (çarpım yanına sayı yerleştirme gibi) kolay uyum gösterilen bir olgudur.

Kavraması ve uygulaması kolay bu yöntemlerle, öğrencilerin matematiğe karşı ilgilerinde olumlu yönde bir artış olacağı ve dolayısıyla öğrenmeye ve öğrendiklerini geliştirmeye yönelik heves ve heyecanlarının gelişeceği öngörülmektedir.

İlerleyen süreçte, çalışma ile ilgili bir bilgisayar oyunu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Gardner, M., 1975, “Mathematical Games.” Scientific American 232: 112 -116.

Goldstein-Scheider-Seigel, 1998, Finite Mathematics ans Its Applications, Prentice Hall.

Housten K., 2007, How To Think Like a Matematician, Princeton University Press, New Jersey, 407p.

King J. P., 1992, The Art of Mathematics, Plenum Pr. , 333p.

Lines M. E., 1990, Think of a Number, IOP Publishing, 227p.

DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FONKSİYON KAVRAMINI GÜNLÜK YAŞAMLA İLİŞKİLENDİRME DÜZEYLERİ

Kürşat YENİLMEZ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, ESKİŞEHİR
kyenilmez@ogu.edu.tr
Emre EV ÇİMEN
Matematik Öğretmeni, ESKİŞEHİR
emre.ev.cimen@windowslive.com

ÖZET

Araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramını ve çeşitlerini günlük yaşam ile ilişkilendirme beceri düzeylerini belirlemek amacı ile betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Amaca uygun geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu Eskişehir ilinde bir ortaöğretim kurumunda, 7 farklı şubede, 167 öğrenciye uygulanmıştır. Görüşme formunda, fonksiyon ve çeşitlerinin tanımlarına yer verilmiş olup; öğrencilerden verilen tanımlara uygun günlük yaşamdan örnekler sunmaları beklenmiştir. Derlenen veriler öğrencilerin ilişkilendirme düzeyleri(düşük, orta ve yüksek) temel alınarak sınıflandırılmış ve nitel veri analizine uygun olacak şekilde kodlanmıştır. Öğrencilerin ilişkilendirme düzeylerini gösteren frekans tablosu örnek öğrenci ifadeleri ile birlikte sunulmuş ve yorumlanmıştır. Veri analizi için betimsel istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin ilişkilendirme düzeylerinin cinsiyet, karne notları ve bu çalışma hakkındaki görüşlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlı frekans, yüzde ve çapraz tablo teknikleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları 9. sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramını günlük yaşam ile ilişkilendirmede genel olarak düşük düzeyde olduklarını göstermektedir. Ulaşılan bir diğer bulgu ise bazı öğrencilerin matematiğin günlük yaşam ile ilişkilendirilemeyecek bir bilim olduğu yönündeki yanlış algılarıdır.
Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Matematik ve Günlük Yaşam İlişkisi, Fonksiyon Kavramı, Fonksiyon Çeşitleri

ABSTRACT

In this research, in order to determine 9th grade students' ability level of connecting function concept and types with daily life, a descriptive screening model was used. A semi-structured interview form was applied to 167 students in 7 different classes of a secondary school in Eskişehir Province. The interview form includes descriptions of function and function types; and the students are asked to give examples from daily life that are suitable for these descriptions. The data obtained were classified based on the students' ability level of connecting (high, medium, low) and then coded so as to be suitable for analysis of qualitative data. The frequency table that shows the connecting level is presented together with sample student statements and interpreted. Descriptive statistical methods were utilized for data analysis. Frequency, percentage and cross-table techniques were used in order to find out whether connecting ability levels change according to gender, end-of-first term math grades and their views about this research. The analysis results show that 9th grade students' ability level of connecting function concept and types with daily life is low. Another finding is that some students have a misperception that mathematics is an abstract science that cannot be connected with daily life.
Keywords: Mathematics Education, Relationship Between Mathematics and Daily Life, The Concept of Function, Types of Functions

1. GİRİŞ

Matematik, sadece rakamlarla ve sembollerle ifade edilse de, girdilerini yaşamdan alıp çıktıları ile yaşamımızı kolaylaştıran, günlük hayatımızda sıkça karşılaştığımız, vazgeçilmez bir bilim dalıdır. Ancak çoğu zaman öğrenciler, matematik konularını, günlük yaşamın dışında kurallardan oluşan soyut kavramlar gibi görmekte ve bu kavramları günlük yaşam ile ilişkilendirmekte zorlanmaktadırlar (Yenilmez ve Uysal, 2007; Civelek, 2003). Öğrenciler matematiği salt kural ve sayılar olarak kabul edip, formülleri ve hesaplamaları muhakeme etmeden ezberlemeyi tercih etmektedirler. Bu yanlış algılayışın ve alışkanlığın önüne geçmek, kavramların muhakeme ederek ve günlük yaşam ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilerek öğretilmesi ile mümkündür (Ev Çimen, 2008).

Fonksiyon kavramı matematiğin önemli konularından biridir (NCTM, 2000). İlköğretimde örüntüler başlangıcı ile temeli atılmaktadır ve uzantısı olarak "kartezyen çarpım, bağıntı ve fonksiyon" ünite başlığı ile ortaöğretim 9.sınıf öğretim programında derinlemesine yer verilmektedir. Fonksiyon kavramı matematik öğretim programında en önemli konulardan birisi olup, kartezyen çarpım, bağıntı ve fonksiyon bölümünde yer alan 12 kazanım için toplam 40 ders saati-10 haftalık bir süre ayrılması önerilmektedir (MEB, 2011).

Fonksiyon kavramını önemli kılan bir diğer neden, üzerine inşa edilen pek çok önemli konu ve kavramın bulunduğu gerçeğidir (Akkoç, 2005). Fonksiyonel düşünme becerisinin cebirsel muhakemenin kalbi olduğu görüşü fonksiyon öğretimini daha da önemli bir hale getirmektedir (Kabael ve Tanışlı, 2010; Carraher ve Martinez, 2007; Mason, 1996, Akt. Mor, Noss, Hoyles, Kahn ve Simpson, 2006; Warren ve Cooper, 2005).

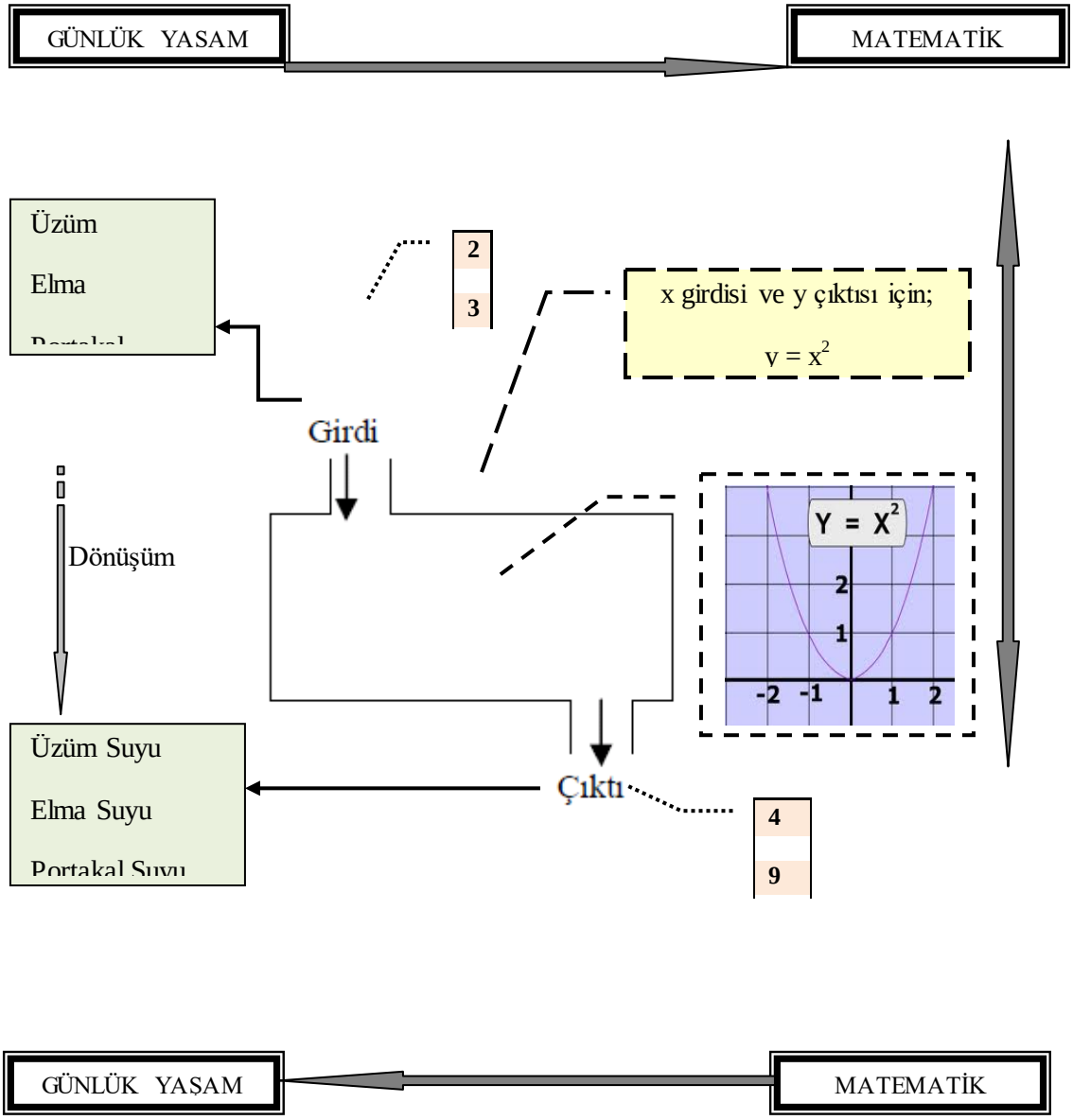
Fonksiyon kavramı kapsam yönü ile yalnız matematik dersleri için değil, fizik, mühendislik fen ve teknoloji gibi pek çok alan için de önemli görülmektedir (Leinhardt, Zaslavsk, & Stein 1990; Polat & Şahiner, 2007). Dolayısı ile, fonksiyon kavramını farklı alanlarda, matematiğin diğer konularında doğru bir biçimde kullanmak kavramın anlaşılırlığının bir göstergesi sayılmaktadır (Polat & Şahiner, 2007).

Alan yazınındaki araştırma sonuçları öğrencilerin fonksiyon kavramını anlamalarının düşük düzeyde olduğu yönündedir (Polat & Şahiner, 2007). Ve ne yazık ki fonksiyonlar öğrenciler tarafından hala zor bir konu olarak algılanmaktadır (Kabael ve Tanışlı, 2010). Öğrencilerin bu konuda yaşadıkları zorlukların sebebinin fonksiyon kavramının soyut bir biçimde öğretilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Willoughby, 1999). Davidenko (1999), fonksiyon kavramının günlük yaşamdan örneklerle öğretilmesi gerekliliğini vurgulamakta ve bu alandaki eksikliği apaçık ortaya koymaktadır.

Fonksiyon kavramı, 1960'lardan sonra Drichlet-Bourbaki tanımı ile "boş olmayan iki küme arasında, her elemanı yalnızca bir elemana götüren bir eşleme" olarak ders kitapları ve öğretim programlarında yerini almıştır (Kabael ve Tanışlı, 2010). Ülkemizde, fonksiyon kavramı kümeler teorik çerçevesi altında, bağıntı kavramı yardımı ile öğretilmektedir. Fonksiyon kavramı, sözel tanımın devamında sembolik tanım ile verilmektedir. Fonksiyon çeşitleri ise, liste ve venn şeması temsilleri ile örneklendirilerek tanımlanmaktadır (Yavuz ve Baştürk, 2011; MEB, 2011).

Alan yazınında fonksiyon kavramının "Drichlet-Bourbaki tanımı" ile veya "girdi-çıktı süreç yaklaşımı" ile ele alındığı görülmektedir. Eğitimciler, girdi çıktı süreç yaklaşımının öğrenci güçlüklerini ve kavram yanılgılarını önlemede daha başarılı olduğu düşüncesindedirler (Kabael ve Tanışlı, 2010). ABD Ulusal Matematik Öğretmenler Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics- [NCTM]) standartlarında, fonksiyon öğretiminde görsel, matematiksel ve sözel

temsillerin birarada kullanılması gerekliliğine vurgu yaparken; Tall, McGoven ve DeMarois (2000) "fonksiyon makinesi (girdi- çıktı makinesi)" modelinin, çoklu temsilleri göstermede bilişsel kök niteliği taşıyıp, en etkili yöntem olduğu düşüncesindedirler (Şekil 1).



Şekil 1. Fonksiyon Makinesi Modeli ve Günlük Yaşam İlişkisi (Tall, McGoven ve DeMarois, 2000)

Yukarıda verilen yapı fonksiyon ve günlük yaşam ilişkisinin kurulması ve fonksiyon öğretiminde çoğul temsillerin kullanılması gerekliliğini görsel olarak vurgulamak üzere oluşturulmuştur. Çıktıları ile günlük yaşamı aydınlatan matematik biliminin öğretiminin günlük yaşam örnekleri ile donatılması, günlük yaşam ve diğer bilimler ile ilişkilendirilerek öğretilmesi bir gerekliliktir.

2. YÖNTEM

Çalışmada, öğrencilerin fonksiyon kavramını ve çeşitlerini günlük yaşam ile ilişkilendirme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Amaç kapsamında, ilk olarak uzman görüşü alınarak yarı

yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu, Eskişehir ilinde, bir ortaöğretim kurumunda, 9. sınıfta bulunan105 kız ve 62 erkek toplam 167 öğrenciye uygulanmıştır.

Görüşme formu, kişisel bilgiler ve araştırma soruları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin demografik bilgilerinden, cinsiyet ve önceki döneme ait matematik karne notları derlenmiştir. Görüşme formunda yer alan ikinci bölüm, fonksiyon kavramını ve fonksiyon çeşitlerini (içine, örten, birebir, birebir ve örten, sabit, birim, permütasyon, tek ve çift fonksiyonları) öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerine imkân sağlayan on sorudan oluşmaktadır. Bu sorularda fonksiyon kavramına ve çeşitlerine yönelik tanımlara yer verilmiş; öğrencilerden tanımlara uygun günlük yaşamdan örnekler sunmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin fonksiyon çeşitleri ile günlük yaşam ilişkisini kurmaları beklenmiştir. Derlenen veriler "Doğru İlişkilendirme (Dİ), Eksik İlişkilendirme (Eİ), Yanlış İlişkilendirme (Yİ) ve Boş Yanıt (BY)" olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmıştır. Örneklerde yer alan fonksiyon-günlük yaşam ilişkisinde belirlenen kategoriye uyan öğrenci yanıtına "1 puan", diğer uymayan kategorilere "0 puan" verilerek her bir bileşen için ortalama puanlara ulaşılmıştır. Her bir tanıma ait dağılımları içine alan frekans tablosu oluşturulmuş ve ortalama puanların öğrenci görüşü, cinsiyeti, karne notu ve görüş kriterlerine göre dağılımları çapraz tablolar ile sunulmuştur. Öğrencilerin ilişkilendirme düzeyleri(düşük, orta ve yüksek) temel alınarak sınıflandırılmış ve nitel veri analizine uygun olacak şekilde analiz edilmiştir. Öğrencilerin ilişkilendirme düzeylerini gösteren frekans tablosu ile öğrencilerin ilişkilendirme düzeylerinin cinsiyet, karne notları ve bu çalışma hakkındaki görüşlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlı frekans, yüzde ve çapraz tablo teknikleri kullanılmıştır. Ek olarak, fonksiyon kavramı ve çeşitlerinin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi konusunda öğrencilerin sunduğu örneklere yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmada, öğrencilerin fonksiyon kavramı ve çeşitleri ile günlük yaşam ilişkisi kurma çabası içerisinde oldukları fakat genel olarak zorlandıkları ve örneklemede yetersiz düzeyde kaldıkları görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgular "fonksiyon ve çeşitlerinin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi ile ilgili genel bulgular", "fonksiyon ve çeşitlerinin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi konusunda her bir kavrama yönelik bulgular" ve "fonksiyon ve çeşitlerinin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi konusunda öğrenci görüşleri" olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

3.1. Fonksiyon ve Çeşitlerinin Günlük Yaşam ile İlişkilendirilmesi İle İlgili Genel Bulgular

Öğrencilerin fonksiyon ve çeşitlerini günlük yaşam ile ilişkilendirmede genel olarak zorlandıkları görülmüştür (Tablo 1).

Tablo 1. Fonksiyon ve Çeşitlerinin Günlük Yaşam İle İlişkilendirilmesi

Kavram		Kavram-Günlük Yaşam İlişkisi (n=167)			
		% BY	% Yİ	% Eİ	% Dİ
Fonksiyon Kavramı		22.2	38.9	23.4	15.6
Fonksiyon Çeşitleri	İçine Fonksiyon	19.2	46.7	24.0	10.2
	Örten Fonksiyon	23.4	40.7	23.4	12.6
	Bire-bir Fonksiyon	29.3	24.6	28.1	18.0
	Bire-bir ve Örten Fonksiyon	33.5	47.3	15.6	3.6
	Sabit Fonksiyon	34.1	35.3	19.8	10.8

	Birim Fonksiyon	36.5	41.3	12.6	9.6
	Permütasyon Fonksiyon	50.3	43.7	4.2	1.8
	Tek Fonksiyon	42.5	50.3	7.2	0.0
	Çift Fonksiyon	40.1	55.1	3.6	1.2

Daha önce duydukları ilişkilendirme örneklerini, yaratıcılıklarını ve kendi düşüncelerini katmaksızın, duydukları gibi sundukları örneklere rastlanmıştır. Az da olsa bazı öğrencilerin fonksiyon ve çeşitleri konusunda eksik veya doğru günlük yaşam örnekleri sundukları belirlenmiştir. Öğrencilerin doğru ilişkilendirmede en çok yüzdeliği olan kavramlar sırası ile "birebir-fonksiyon", "fonksiyon kavramı", ve "sabit fonksiyon" olmaktadır. Öğrenciler en az ilişkilendirmeyi de "permütasyon fonksiyon" ve "çift fonksiyon" kavramlarında gerçekleştirmişler. "Tek fonksiyon" kavramına uyan doğru ilişkilendirme örneği veren öğrenciye rastlanmamıştır.

Öğrencilerin günlük yaşam ilişkisi kurma düzeylerindeki dağılımı belirlemek amaçlı, her bir düzeyin frekans ve yüzdesini gösteren çapraz tablo oluşturulmuş ve aşağıda Tablo 2 ile sunulmuştur.

Tablo 2. Düzeylerin Genel Dağılımı

Dağılım	Grup			Toplam
	Düşük	Orta	Yüksek	
Frekans	82	78	7	167
%	49,1	46,7	4,2	100,0

Tablo 2'de görüldüğü üzere, öğrencilerin çoğunluğu günlük yaşam ilişkisi kurmada düşük düzeyde bulunurken, yüksek düzeyde yer alan öğrenci dilimi oldukça azdır. Bu durum öğrencilerin fonksiyon kavramı konusunda günlük yaşam ilişkisi kurmada genel olarak yetersiz ve orta seviyede olduklarının bir göstergesi olmaktadır.

Yine öğrencilerin ilişkilendirme düzeylerinin cinsiyet, karne notları ve öğrencilerin bu çalışma hakkındaki görüşlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlı frekans, yüzde ve çapraz tablo teknikleri kullanılmış ve sırası ile her bir tabloya yorumları ile birlikte yer verilmiştir (Tablo3, Tablo 4 ve Tablo 5).

Tablo 3. Düzeylerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Grup			Toplam
	Düşük	Orta	Yüksek	
Erkek	30	32	0	62
Kız	52	46	7	105
Toplam	82	78	7	167

Tablo 3'den hareketle, kız öğrencilerin fonksiyon kavramı ve günlük yaşam ilişkisi kurma konusunda erkek öğrencilere kıyasla her düzey için daha yüksek yüzdelikte oldukları söylenebilir.

Düzeylerin karne notuna göre dağılımı Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4. Düzeylerin Karne Notuna Göre Dağılımı

Karne Notu	Grup			Toplam
	Düşük	Orta	Yüksek	
1	32	22	2	56
2	20	14	1	35
3	24	23	3	50
4	5	14	1	20
5	1	5	0	6
Toplam	82	78	7	167

Tablo 4'den hareketle fonksiyon ve çeşitlerinin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesinde, yüksek ilişkilendirmede bulunmanın matematik ders başarısı ile çok da ilgili olmadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 5 ile verilen düzeylerin öğrenci görüşüne göre dağılımını gösteren çapraz tabloda, olumlu görüşte bulunan öğrencilerin toplam % 45(167'de 75) oran ile farklı düzeylerde günlük yaşam ilişkisi kurdukları görülmüştür. Bu öğrencilerin çalışmanın faydalı/gerekli olduğuna olan olumlu görüşlerinin günlük yaşam ilişkisi kurma çabalarını, performanslarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir (Tablo 5).

Tablo 5. Düzeylerin Öğrenci Görüşüne Göre Dağılımı

Öğrenci Görüşü	Grup			Toplam
	Düşük	Orta	Yüksek	
Görüş Belirtmemiş	22	15	1	38
Olumsuz Görüş	10	22	1	33
Olumlu Görüş	44	28	3	75
Çekimser Görüş	6	13	2	21
Toplam	82	78	7	167

3.2. Fonksiyon ve Çeşitlerinin Günlük Yaşam ile İlişkilendirilmesi Konusunda Her Bir Kavrama Yönelik Bulgular

Fonksiyon Kavramının Günlük Yaşam İle İlişkilendirilmesi konusunda sadece 26 öğrencinin doğru günlük yaşam örneği verdiği görülmüştür. Öğrencilerin fonksiyon kavramına en fazla anne çocuk ilişkisini örnek verdikleri ve bunun zaten ders kitaplarında yer aldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin fonksiyon kavramına sundukları günlük yaşam örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Bir otobüste her koltuğa bir kişi oturur. Bir koltuğa iki kişi oturamaz."

"Her ülkenin bir tane bayrağı vardır."

"Her T.C. vatandaşının yalnız bir T.C. kimlik numarası ile eşleşmesi."

"Her trafik aracının yalnız bir plakayla eşleşme hakkı vardır."

Öğrencilerin fonksiyon çeşitlerine günlük yaşam örneği vermede genel olarak zorlandıkları belirlenmiştir. İçine, Örten, Bire-bir ve Sabit Fonksiyon kavramlarına %10 'un üzerinde doğru örnek verildiği görülmüştür. Diğer fonksiyon çeşitlerinde ise bu oran ne yazık ki %10'un da altında kalmıştır.

- İçine fonksiyon kavramına verilen kimi eksikliklerine rağmen doğru bulunan yaklaşım örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"4 topun 5 çocuğa paylaştırılması. 4 top = Tanım kümesi, 5 çocuk = Değer kümesi"

"Bir trende 50 koltuk varsa fakat 49 tane yolcu varsa yani bir koltuk boşta kalıyorsa bu içine fonksiyondur."

Bu örneklerin yanında bazı öğrencilerin kavramın kelime anlamından yola çıkarak ilişkisiz örnek verdiği belirlenmiştir:

"İnsanın düşüncelerini belirtmemesi içine atması"

- Örten fonksiyon konusunda yine kavramın kelime anlamından yola çıkarak;

"Üstümüze birşey örtersek örten fonksiyon olur"

"Bir hediyenin kabıyla örtülmesi"

şeklinde matematiksel olarak yanlış ilişkilendirdikleri görülen öğrenci ifadelerine rastlanmıştır. Aşağıda kimi eksikliklere rağmen doğru ilişkilendiren öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

"Toplamda 24 silgi var. Bu silgilerden bütün öğrenciler alıyorsa yani almayan kişi kalmıyorsa örten fonksiyondur."

"Bir toplantı salonunda toplam 50 koltuk var. Toplantıya gelenlerden kimse ayakta kalmaz. Herkesin bir yeri vardır. Buna örten fonksiyon denir."

"10 tane sıra var ve 10 tane de öğrenci var. Bu öğrencilerin hepsi sıralara oturuyorlar ve hiç boş yer kalmıyorsa buna örten fonksiyon denir."

- Öğrencilerin bire-bir fonksiyon konusundaki örneklerinden bir kesit aşağıda sunulmuştur.

"7 Farklı ülkeden çocukların Türkiyedeki 7 farklı şehire gönderilmesi"

"Herkesin parmak izi farklıdır."

"24 kişilik sınıfın hepsi kızdır. Bu sınıftaki bütün kızların tokaları farklıdır. Buna birebir fonksiyon denir."

"Küçük çocukların sen bana misket ver ben sana oyun kartı vereyim demesi"

"Bir tiyatro salonunda 60 kişilik koltuk var ve herkes kendi numarasına oturuyor."

- Bire-bir ve Örten Fonksiyon: Birebir ve örten fonksiyon konusunda doğru ilişkilendirmenin % 3.6 ile düşük düzeyde yapıldığı görülmektedir. Doğru ilişkilendirmede bulunan öğrencilerin örnekleri şu şekildedir:

"24 kişilik bir sınıfta her öğrenciye bir sıra düşmekte ve her biri değişik yerlerde oturmaktadırlar. Buna bire-bir ve örten fonksiyon denir."

"30 kişilik bir sınıfta her öğrenci kendi yerine oturuyor ve sıralar hiç boş kalmıyor."

- Sabit fonksiyon öğrencilerin kısmen doğru ilişkilendirmede bulundukları ve örneklerinde çeşitlilik sergiledikleri bir kavram olmaktadır.

"Herkes aynı tabaktan yiyor."

"Bir kişinin günü var. Herkes belirli bir eve gidiyor."

"Öğretmenimizin doğum günü ve herkes hediye aldı."

"Sabit fonksiyon kavramı aklıma sabit fikirler getirdi."

"Bir et lokantasında her müşteri et yiyor. Buna sabit fonksiyon denir."

- Birim fonksiyon konusunda ise; genelde aynadaki görüntümüz örneği verilmiştir.

"Aynada kendimize baktığımızda yine kendimizi görürürüz."

"Okul için kırtasiye listesinde silgi, defter, kalem vardı. Ben de silgi, defter, kalem aldım."

- Permütasyon fonksiyon konusu yine günlük hayatla ilişkilendirilmede zorlanılan konular arasında yer almaktadır:

"Beş silgi vardır ve bu beş silginin kabı farklı renktedir. Buna permütasyon fonksiyon denir."

"Ben her gün okula aynı kıyafetleri giyiyorum ve herkes de aynı kıyafeti giyiyor."

- Tek fonksiyon konusunda doğru ilişkilendirmede bulunan öğrenci olmadığı belirlenmiştir.

- Çift fonksiyon örneğinde eksiklerine rağmen doğru yaklaşımda bulunan iki öğrenci belirlenmiştir.

"İkisi de farklı ama sonuç olarak aynı nesne olduğunu çağrıştırıyor."

"Bazı insanlar heryerde aynı davranışı gösterirler."

3.3. Fonksiyon ve Çeşitlerinin Günlük Yaşam İle İlişkilendirilmesi Konusunda Öğrenci Görüşleri:

Fonksiyon ve çeşitlerinin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi konusunda öğrencilerin % 45 gibi yüksek bir orandaki bölümünün kararsız oluşu, net bir görüş belirtmemesi dikkat çekmiştir. Kararsız kalan öğrenci sayısındaki fazlalık öğrencilerin daha önce böyle bir çalışma ile karşılaşmamış olmaları ile yorumlanabilir.

Elde edilen verilerden öğrencilerin yaklaşık % 23'ünün olumlu görüş belirtirken % 20'sinin olumsuz görüşte bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmaya yönelik olumlu ve olumsuz öğrenci görüşü birbirine yakın olsa da olumlu görüşün az bir fark ile de olsa fazlalığı sevindiricidir. Olumlu görüş bildiren öğrenciler bu araştırmanın faydalı olduğunu, kendilerini düşünmeye sevk ettiğini, matematiğin her bir konusunun hayatımızın içinde olduğunu belirtmişlerdir. Olumlu görüşte olan

öğrenci ifadeleri aşağıdaki şekilde örneklenebilir:

"Bence çok uygun bir çalışma. Matematiğe sadece sayılarla değil günlük yaşamdan da bişeyler katmayı öğretir."

"Matematiğin günlük hayatımızı kolaylaştırdığını biliyoruz. Fonksiyon da matematiğin bir dalı olduğundan günlük hayatımıza faydası vardır."

Bir kısım öğrenciler(her beş öğrenciden biri) fonksiyon kavramını ve çeşitlerini günlük yaşamla ilşkilendirmenin gereksiz olduğunu düşünmektedirler. Günlük yaşam ilişkisi kurarken venn şeması ile çizdikleri kümelerin içindeki elemanları şekil veya yazı ile elma, armut gibi meyveler seçerek sunduklarında günlük yaşam ilişkisi kurduklarını düşünmektedirler. Öğrenciler, matematiğin sadece sayı ve şekillerden oluşan bir bilim olduğu görüşünde olup, kendilerinden günlük yaşam örneği istenmesine rağmen ısrarla sayısal verdikleri örnekleri ile bu görüşü desteklemektedirler.

Burada ulaşılan bir diğer sonuç, öğrencilerin matematiğin ve matematikte yer alan kavramların günlük yaşamın dışında olduğu yönünde yanlış bir algılayışlarının olduğudur.

"Bu araştırma hakkındaki düşüncem böyle bir şeyin yapılması çok saçma. Bence matematik günlük hayatla hiç bir ilişkisi yoktur. Yazdıklarımı bile saçma buluyorum."

"Bence matematiğin gerçek yaşamla bir ilişkisi yok."

"Bence saçma bir etkinlik. Matematikte sayıların olmasını anlıyorum ama harflerle işlem yapılması çok saçma."

Araştırmada, matematik derslerinde sayısal örnek vermeye ve soru çözmeye alışkın olan öğrencilerin günlük yaşam örneği vermede kavramları günlük yaşam ile ilişkilendirmede zorlandıkları görülmüştür.

"Matematikle günlük hayatı ilişkilendirmek kolay birşey değil. Araştırmayı gereksiz buluyorum."

"Günlük yaşam yerine matematikten soru verilseydi daha güzel olurdu."

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin fonksiyon kavramı ve çeşitlerine yönelik günlük yaşam örneği vermede genel anlamda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Verdikleri doğru örneklerin bir kısmının da ders kitaplarında yer alan örnekler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin fonksiyon kavramını günlük yaşam ile ilişkilendirirken muhakeme etmediği şeklinde yorumlanmaktadır. Vinner (1983), öğrencilerin fonksiyon kavramının matematik dersinin dışına çıkaramayışını, konu üzerinde hakim olmamaları olarak yorumlamıştır.

Matematiğin yalnızca sayılardan oluşan bir bilim olduğu ve yorum yapmanın, sözel ifadelerde bulunmanın matematiğin yapısına uygun olmadığı düşüncesinde bulunan öğrenciler bulunmaktadır. Aynı öğrenciler, matematiğin günlük yaşam ile ilişkilendirilemeyeceği görüşünü de yansıtmaktadırlar. Benzer sonuçları olan, Polat ve Şahiner (2007) tarafından sınıf öğretmenliğinde okuyan 190 öğretmen adayı ile yapılan yapılan çalışmada da öğrencilerin fonksiyonu şema ile gösterme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Fonksiyon tanımında, "tanım kümesi, çocukların kümesi;

görüntü kümesi, anneler kümesi olmak üzere; çocuklar kümesinin her elemanının anneler kümesine eşleştirilmesi" örneği yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu günlük yaşam örneği ile, farklı çocukların annesinin ortak olabileceği, ancak bir çocuğun iki annesi olamayacağı vurgusu ile fonksiyonun tanımındaki kritik noktalara da ışık tutulmaktadır. Öğrencilerin, ders kitaplarında yer alan ve öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılan bu örneği ezberledikleri yönündeki veriler araştırma sonucumuzla paralellik taşımaktadır (Polat ve Şahiner, 2007). Benzer biçimde öğretmen adaylarının da günlük yaşam örneği veremedikleri, günlük yaşam içinde fonksiyonların yer almadığı düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Sınav kaygısı ile ezbere öğrenilen, formüllerle çözülen sorulardan oluşan, bir konu olduğu görüşü yaygındır.

Yavuz ve Baştürk (2011) araştırma sonuçlarında Fransız öğretim programında fonksiyon konusunun ilk kazanımının "fonksiyonun farklı gösterimlerle ifade edilerek değişken kavramı yardımı ile tanımlanması" olduğunu ifade etmişlerdir. Fransa'nın öğretim programında bu kazanımın açıklaması olarak " günlük hayatta var olan fonksiyon ve fonksiyon olmayan durumların belirtilmesi ve günlük dilde fonksiyon kelimesinin üzerinde düşündürülmesi" yer almaktadır. Tüm bu verilerden hareketle, fonksiyon kavramının amaçtan işleyişe incelenmesi sonucu Fransız öğretim programının daha işlevsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Permütasyon fonksiyon gibi bazı kavramlarda yanlış ilişkilendirme ve boş yanıtların çokluğu dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrencilerin fonksiyon kavramına, birim fonksiyona tanımını içeren soruda doğru cevap verebildiği görülmüştür.

Araştırma sonuçları ile matematiksel kavramlarla günlük yaşam ilişkisinin kurulmasının önemi bir kez daha vurgulanmakta, bu çerçevede yenilenen müfradat programı ve öğretim yaklaşımının yeterliliği sorgulanmaktadır. Matematik öğretim programı 2005-2006 yılında yenilenmiş ve kavram öğretiminde günlük yaşam ilişkisinin kurulması vurgulanmıştır. Programda, öğrencilerin matematiği sadece soyut kavramlar olarak algılamalarının önüne geçmek ve kavramların günlük hayatın birer parçası olduğunu görmelerini sağlamak amaçlanmıştır (Yenilmez ve Uysal, 2007).

KAYNAKLAR

Akkoç, H., (2005). Fonksiyon Kavramının Anlaşılması: Tanımsal Özellikler ve Çoğul Temsiller. Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research), Yıl 5, Sayı 20. 1

Carraher, D. W. & Martinez, M. V. (2007). Early Algebra and Mathematical Generalization. ZDM. 40 (3), 1-22.

Confrey, F. & Smith, E. (1991). A Framework For Functions: Prototypes, Multiple Representations and Transformations. In R.G. Underhill (Ed.), Proceedings of the 13th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 57-63, Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.

Davidenko, S. (1999). Building the Concept of Function from Students' Everyday Activities. In B. Moses (Ed.), Algebraic Thinking Grade K-12 (140-145). National Council of Teachers of Mathematics. Reston, Virginia.

Erturan, D. (2007). Relation of 7th Grade Students` Mathematics Achievement in Classroom Environment and Their Perceiving of Daily Life Mathematics. Master's Thesis. Hacettepe University. Institute of Social Sciences, Ankara.

Ev Çimen, E. (2008). A Design of Learning Environment and Related Teacher Activities to Foster Mathematical Power of Individuals in Mathematics Education. PhD Thesis. Dokuz Eylül University. Institute of Educational Sciences, İzmir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar-haftalık 4 saat) Dersi öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara

Mor, Y., Noss, R., Hoyles, C., Kahn, K. ve Simpson, G. (2006). Designing to See and Share Structure in Number Sequences. International Journal for Technology in Mathematics Education. 13(2), 65-78.

National Council of Teachers of Mathematics(NCTM). (2000). Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. http://www.nctm.org/standards.htm adresinden 26.01.2012 tarihinde alınmıştır.

Polat, Z. S. & Şahiner, Y. (2007). A Study about the Elimination of Pre-Service Primary Education Teachers' Misconceptions about Relations and Functions Concepts. Education and Science, Vol. 32, No 146

Uygur Kabael, T. , Tanışlı, D.(2010). Teaching from Patterns to Functions in Algebraic Thinking Process. İlköğretim Online, 9(1), 213-228, 2010. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Tall, D.O., Mcgoven, M., ve Demarois, P. (2000) "The Function Machine As A Cognitive Root For Building A Rich Concept İmage Of The Function Concept", Proceedings Of PME-NA, 1: 247-254.

Yavuz, İ. & Baştürk, S. (2011). The Concept Of Function In Textbooks: The Turkish And The French Samples. January 2011 Vol:19 No:1, Kastamonu Education Journal. 199-220.

Yenilmez, K. ve Uysal, E. (2007). The Primary School Students Level of the Ability of Establishing Relation the Mathematical Expression and Symbols With Daily Life. Ondokuz Mayıs University. Journal of Education Faculty, 24, 89-98.

Warren, E. & Cooper, T. (2005). Introducing functional thinking in year 2: a case study of early algebra teaching. Contemporary Issues in Early Childhood, 6 (2), 150-162.

Willoughby, S. S. (1999). Function From Kindergarten Through Sixth Grade. In B. Moses (Ed.), Algebraic Thinking Grade K-12 (140-145). National Council of Teachers of Mathematics Reston, Virginia.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN RASYONEL SAYILARIN YOĞUNLUĞU İLE İLGİLİ ANLAMALARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Meral CANSIZ AKTAŞ[a], Devrim Yaşar AKTAŞ[b]

[a]Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Matematik Bölümü, ORDU

[b]Fatih Anadolu Lisesi, ORDU

cansizmeral@hotmail.com,

dinardya@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerin rasyonel sayıların yoğunluğu ile ilgili anlamalarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Genel tarama yöntemiyle yürütülen çalışma, 2011-2012 güz döneminde Ordu il merkezindeki bir lisede yapılmıştır. Çalışma grubunu 143 dokuzuncu, 115 onuncu, 104 on birinci ve 79 on ikinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 441 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Vamvakoussi ve Vosniadou(2010) tarafından kullanılan soru setleri yardımıyla toplanmıştır. Bu veri setinde uç noktaları farklı gösterimde olan (doğal sayı-doğal sayı, doğal sayı-ondalık sayı, ondalık sayı-ondalık sayı, kesir-kesir) aralıklar yer almaktadır. Katılımcılara bu aralıklarda kaç tane ve ne türde sayı olduğu sorulmuştur. Veriler standart sapma, ortalama hesabının yanında bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü Anova kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda sınıf düzeyine göre öğrenci performanslarında anlamlı farklılık olduğu; cinsiyet ve öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre performanslarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: *rasyonel sayı, rasyonel sayıların yoğunluğu*

ABSTRACT

The aim of this study is to determine students' understanding of density of rational numbers. Within the survey method, the study was carried out in a high school at the center of Ordu city in the fall semester of 2011-2012. The participants of the study consisted of 441 students. Of these students, 143 ere 9th grade, 115 were 10th grade, 104 were 11th grade and 79 were 12th grade. Data were collected by using the question sets which were presented by Vamvakoussi and Vosniadou (2010). In this question set there were intervals with different typed endpoints (natural number-natural number, natural number-decimal, decimal-decimal and fraction-fraction). The participants were asked how many and what type of numbers were there in these intervals. The data was analyzed through calculating standard deviation, mean value as well as independent sample t-test and one way Anova for group comparisons. At the end of the study it was determined that there was a significant difference according to grade. On the other hand, there was no significant difference according to gender and students' branches.

Key Words: *rational numbers, density of rational numbers*

1. GİRİŞ

Öğrenme süreci çerisinde algılanmaya başlanan ilk kavramlardan biri sayı kavramıdır. İlk yaşlardan itibaren bireyin matematik ile ilişkisi ailesi ve çevresi aracılığı ile sayma veya bir diğer ifade ile doğal sayılarla tanışmasıyla başlar. Süreç içersinde tamsayı, rasyonel sayı, irrasyonel sayı ve reel sayı kavramları ile karşılaşan öğrenciler, doğal sayılar ile tamsayıları birbirleri ile ilişkilendirebilmelerine rağmen rasyonel sayılarda zorluklar yaşamaktadırlar. Çünkü rasyonel sayılar

kümesinin özellikleri daha farklı ve karmaşıktır. a,b tamsayı, b≠0 ve aralarında asal olmak üzere a/b biçimindeki sayılara rasyonel sayılar denir (MEB, 2007, s.174). Ayrıca her rasyonel sayılanın bir devirli ondalık açılımı vardır. Rasyonel sayılar kümesi yoğundur (density). Bu, birbirinden farklı herhangi iki rasyonel sayı arasında daima başka rasyonel sayı (sonsuz tane) bulunur anlamına gelmektedir. Buna karşılık doğal sayılar kümesi ayrıktır (discreteness). Yani a,b doğal sayı olmak üzere a<b<a+1 olamaz. Bu nedenle, herhangi iki doğal sayı arasında sonlu tane (ardışık olmaları durumunda 0 tane) doğal sayı vardır.

Günlük yaşantımızda sık sık kullanımına yer verdiğimiz rasyonel sayılar, her ne kadar doğal sayıların ve tam sayıların bazı özellikleri ile ilişkilendirilebilse de, doğal sayı ve tamsayılardan farklı ve karmaşık özellikler içermektedirler ve bu farklılık bazı zorlukları beraberinde getirmektedir (Durmuş, 2005). Öğrencilerin doğal sayılar ile ilgili mevcut bilgilerini rasyonel sayılar kümesine genellemeleri hem işlemsel hem de kavramsal anlamada kavram yanılgıları ile sonuçlanmaktadır. Örneğin, öğrencilerin çarpma işlemi ile sonucun büyümesi özelliğinin rasyonel sayılar kümesinde de geçerli olduğunu öne sürmeleri, 0,1 ile 0,3 sayıları arasında yalnız 0,2 sayısının bulunduğunu veya 1/7 ile 1/6 sayıları başka sayı olmadığını düşünmeleri onların doğal sayılar ile ilgili sahip oldukları ön bilgilerine başvurmalarının bir sonucudur.

Bir öğrencinin rasyonel sayılar kümesinin yapısını anlayabilmesi için, ayrıklığın doğal sayılar kümesine ait bir özellik olduğunu ve rasyonel sayılar kümesinde bu özelliğin korunmadığını ayrıca rasyonel sayıların kesir veya ondalık kesir gösterimleri olduğunu kavraması gerekir (Vamvakoussi & Vosniadou, 2007). Ancak daha önce yürütülen pek çok çalışma, öğrencilerin doğal sayılar kümesine ait olan bu ayrıklık özelliğini ilköğretim ve ortaöğretim ve hatta yükseköğretim düzeyinde rasyonel sayılara ve reel sayılara genişlettiklerini ve bunun rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğunu anlamada önemli bir engel olduğunu belirtmektedir (Merenluoto & Lehtinen, 2004; Vamvakoussi & Vosniadou, 2010). Bununla birlikte öğrencilerin sahip olduğu sayı (doğal sayı) kavramının, rasyonel veya reel sayılara genişletilmesi kavramsal değişim gerektirmektedir (Merenluota & Lehtinen, 2002; Merenluoto & Palonen, 2007; Stafylidou & Vosniadou, 2004; Vamvakoussi & Vosniadou, 2004; Desmet vd., 2010).

Ülkemizde rasyonel sayılar ile ilgili yürütülen çalışmaların (Tezcan, 2003; Gür &Seyhan, 2004; Soylu & Soylu, 2005; Uslu, 2006; Pesen, 2007; Pesen, 2008; Alkan, 2009; Yılmaz & Yenilmez, 2009; Kocaoğlu & Yenilmez, 2010) genellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle ve karşılaştırma, sıralama, sayı doğrusunda gösterme, dört işlem yapma vb. konular ile ilgili kavram yanılgıları veya hataları belirlemek amacıyla yürütüldüğü belirlenmiştir. Bunların yanında yine ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin kesirlerle ilgili öğrenme düzeylerini ortaya çıkarmak (Doğan ve Yeniterzi, 2011) veya rasyonel sayıların cebirsel, geometrik model ve sayı doğrusu gösterim becerilerini kullanarak işlem yapma becerilerini karşılaştırmak (Gürbüz ve Birgin, 2008) amacıyla yürütülmüş çalışmalarla da karşılaşılabilmektedir. Diğer taraftan bu araştırmada odaklanılan rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğunu konu alan yalnız bir çalışmayla (Aktaş ve Cansız-Aktaş, 2012) karşılaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin hata veya kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla yürütülen sınırlı sayıda çalışmanın (Baki ve Bell, 1997; Bilgin ve Akbayır, 2002) sonuçları arasında, öğrencilerin ondalık sayıların yoğunluğu ile ilgili kavram yanılgılarının olduğunun belirtildiği anlaşılmıştır. Ülkemizde uygulanmakta olan ortaöğretim müfredatı incelendiğinde rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ile ilgili kazanımlara 9. Sınıf düzeyinde yer verildiği görülebilmektedir (MEB, 2005). Bu durumda lise öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğun bir küme olduğunun farkında olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ile ilgili anlamalarının ne durumda olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ile ilgili

anlamaların tespit edilmesi, öğretim sürecinde dikkate alınması gereken faktörlerin belirlenmesi ve öğretim materyallerinde konunun ele alınış biçimine yön vermesi açısından da önemlidir. Tüm bu nedenler dikkate alındığında bu konuya odaklanan araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmamızda, öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ile ilgili anlamaları çeşitli değişkenler açısından incelenerek mevcut durum ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, lise öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ile ilgili anlamalarını çeşitli değişkenler açısından inceleyerek ortaya koymaktır.

Bu amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ile ilgili anlamaları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ile ilgili anlamaları düzeye göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ile ilgili anlamaları öğrenim görülen bölümlere göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmanın verileri mevcut durumu tespit etmek için kullanılan genel tarama yöntemi ile toplanmıştır. Bu tür çalışmalarda araştırılmak istenen problem ile ilgili olarak mevcut durumun ne olduğu sorusuna cevap aranmaktadır (Çepni, 2007).

2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ordu il merkezinde bulunan bir lisede 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 441 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 6. İncelenen değişkenlere göre örneklemin dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kız	210	47,6
	Erkek	231	52,5
Sınıf	9. sınıf	143	32,4
	10. sınıf	115	26,1
	11. sınıf	104	23,6
	12. sınıf	79	17,9
Bölüm	Bölümleşmemiş	143	32,4
	Sayısal	139	31,5
	Eşit Ağırlık	159	36,1

2.2 Veri Toplama Aracı

Veriler Vamvakoussi & Vosniadou(2010) tarafından kullanılan soru setleri yardımıyla toplanmıştır. Burada uç noktaları farklı gösterimde olan (doğal sayı-doğal sayı, doğal sayı-ondalık kesir, ondalık kesir-ondalık kesir, kesir-kesir) aralıklar yer almaktadır. Katılımcılara bu aralıklarda kaç tane ve ne türde sayı olduğu sorulmuştur. Her iki soru setinde de 14 soru yer almaktadır. 14 sorunun 8'i her iki soru setinde de ortaktır. Diğer 6 soru aralıkların uç noktaları açısından farklılık

göstermektedir (Tablo 2). Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları T1 için 0,965 ve T2 için 0,936 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. Soru Setlerinde Yer Alan Aralıklar ve Kullanılan Kodlamalar (Vosniadou ve Vosniadou, 2010).

Aralıklar	Aralığın uç noktaları türü	Ortak maddeler	Farklı maddeler T1	T2
Doğal sayı (Ds)	İki doğal sayı	0-1 99-100	-	-
Doğal sayı-Ondalık kesir(DsOndKes)	Doğal sayı- kesir kısmı bir basamaklı ondalık kesir	0,9-1	6-6,1	6-6,4
	Doğal sayı- kesir kısmı üç basamaklı ondalık kesir	0,009-1	7-7,001	7-7,003
Ondalık Kesir(OndKes)	Kesir kısmı bir basamaklı iki ondalık kesir	0,1-0,2	2,4-2,5	2,4-2,7
	Kesir kısmı üç basamaklı ondalık kesir	0,005-0,006	3,123-3,124	3,123-3,126
Kesir(Kes)	Paydaları eşit iki kesir	1/3-2/3	3/5-4/5	1/5-4/5
	Paydaları farklı iki kesir	1/7-1/6	1/8-1/7	1/9-1/7
SEÇENEKLER				
A1	Başka sayı yoktur ($Sonlu_0$).			
A2	Sonlu sayıda ondalık kesir vardır ($Sonlu_{\neq 0}$, Ondalık kesir).			
A3	Sonlu sayıda kesir vardır ($Sonsuz_{\neq 0,}$ Kesir).			
A4	Sonsuz sayıda ondalık kesir vardır (Sonsuz-, Ondalık kesir).			
A5	Sonsuz sayıda kesir vardır (Sonsuz-, Kesir).			
A6	Sonsuz sayıda sayı vardır ve bunlar farklı biçimlerde olabilirler.(kesir, ondalık kesir, devirli ondalık sayı vb.)(Sonsuz, her tür)			
A7	Yukarıdaki seçeneklerin hiçbirine katılmıyorum ve ……..... şeklinde olduğuna inanıyorum.			

2.3. Verilerin Analizi

Veri analizi esnasında farklı iki soru setinin ve sınıf düzeyinin öğrenci cevaplarına etkisi incelenmiştir. Bu aşamada örneğin bir aralıkta kaç tane sayı yer aldığı ile ilgili sonlu tane cevabı (A1, A2 veyaA3) için 1'er puan, aralığın uç noktaları ile aynı gösterimde olmak üzere sonsuz tane cevabı (A4 veya A5) için 2'şer puan, her türde sonsuz tane cevabı (A6) için 3'er puan verilmiştir. Ardından düzey ve farklı iki soru setine göre ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız t testi, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır.

Analizler öncesinde verilerin normal dağılıp dağılmadığı ve varyansların homojen olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu süreçte verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov Smirnov testi, varyansların homojenliği ise Levene testi ile kullanılmıştır. Ek olarak sınıf düzeyi ve test türünün ortak etkisine göre öğrenci puanlarının farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla ise iki yönlü (two-way ANOVA) varyans analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 3' te öğrencilerin uygulanan her iki testte aldıkları puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız t-testi ile incelenmiştir. Bu tablodan hem T1'de ($t_{(219)}$=-0,996, p>0,01) hem de T2'de $t_{(218)}$=-0,776, p>0,01) öğrencilerin ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Cinsiyet değişkenine göre bağımsız t-testi sonuçları

Test türü	Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	p
T1	Kız	97	1,849	,720	219	-,996	,320
	Erkek	124	1,948	,737			
T2	Kız	113	1,765	,734	218	-,776	,439
	Erkek	107	1,840	,701			

Tablo 4, sınıf düzeylerine göre öğrencilerin uygulanan her iki testteki ortalama ve standart sapmalarını göstermektedir.

Tablo 4. Sınıf düzeyine göre tanımlayıcı istatistikler

Düzey	Test Türü	n	Ortalama	Standart Sapma
9. sınıf	T1	75	1,75	,72
	T2	68	1,79	,70
	Toplam	143	1,77	,71
10. sınıf	T1	57	1,87	,62
	T2	58	1,77	,65
	Toplam	115	1,82	,63
11. sınıf	T1	51	1,67	,62
	T2	53	1,45	,46
	Toplam	104	1,56	,55
12. sınıf	T1	38	2,56	,66
	T2	41	2,29	,83
	Toplam	79	2,42	,76
Toplam	T1	221	1,90	,73
	T2	220	1,80	,71
	Toplam	441	1,85	,72

Öğrencilerin farklı sınıflarda olmaları ile test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testinden elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Sınıf düzeylerine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

Test Türü	Bölüm	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalamas ı	F	p	Farklılık
T1	Gruplar Arası	21,230	3	7,077	15,990	,000	9. sınıf-12. sınıf 10. sınıf-12. sınıf 11.sınıf-12. Sınıf
	Gruplar içi	96,036	217	,443			
	Total	117,267	220				

T2	Gruplar Arası	16,296	3	5,432	12,149	,000	9. sınıf-12. sınıf
	Gruplar içi	96,582	216	,447			10. sınıf-12. sınıf
	Total	112,878	219				11.sınıf-12. sınıf

Tablo 5 incelendiğinde hem T1'de ($F_{(3-217)}$=15,990, p<0,01) hem de T2'de ($F_{(3-216)}$=5,432, p<0,01) sınıf düzeyine göre öğrencilerin puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD karşılaştırma analizi sonucunda 12. Sınıf öğrencileri ile diğer tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrenciler arasında hep 12. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Sınıf düzeyine göre belirlenen bu farklılıkta uygulanan test türünün etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan iki yönlü varyans analizi sınıf düzeyi ve test türünün ortak etkisinin de istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ($F_{(3,440)}$=1,263, p>0,01) ortaya koymuştur.

Tablo 6. İki yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Test türü	1,925	1	1,925	4,327	,038
Düzey	35,935	3	11,978	26,927	,000
Test türü * Düzey	1,686	3	,562	1,263	,287
Hata	192,618	433	,445		
Toplam	1746,233	441			
Düzeltilmiş toplam	231,311	440			

Yapılan iki yönlü varyans analizinden elde edilen ve Tablo 6'da sunulan veriler, sınıf düzeyi ve test türünün ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ($F_{(3,440)}$=1,263, p>0,01) ifade etmektedir. Ayrıca bu analiz ile öğrenci puanlarının test türüne göre anlamlı farklılık göstermediği ($F_{(1,440)}$=4,327, p>0,01), sınıf düzeyine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği ($F_{(3,440)}$=26,927, p<0,01) bulgusuna da ulaşılmıştır.

Tablo 7, bölümlere göre öğrencilerin uygulanan her iki testteki performanslarının ortalama ve standart sapmalarını göstermektedir.

Tablo 7. Bölüme göre tanımlayıcı istatistikler

Bölüm	Test Türü	n	Ortalama	Standart Sapma
Bölümleşmemiş	T1	75	1,752	,721
	T2	68	1,797	,705
	Toplam	143	1,773	,711
Eşit Ağırlık	T1	78	1,878	,748
	T2	81	1,748	,712
	Toplam	159	1,812	,730
Sayısal	T1	68	2,102	,682
	T2	71	1,867	,739
	Toplam	139	1,982	,719
Toplam	T1	221	1,904	,730
	T2	220	1,801	,717
	Toplam	441	1,853	,725

Öğrencilerin test puanlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testinden elde edilen sonuçlar, Tablo 8'de verilmektedir. Bu tablo incelendiğinde, öğrenci puanlarında öğrenim gördükleri bölümlere göre hem T1'de ($F_{(2-218)}$=4,319, p>0,01) hem de T2'de ($F_{(3-217)}$=0,528, p>0,01) anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Bölümlere göre tek yönlü ANOVA sonuçları

Test Türü	Bölüm	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
T1	Gruplar Arası	4,470	2	2,235	4,319	,014
	Gruplar içi	112,797	218	,517		
	Toplam	117,267	220			
T2	Gruplar Arası	,546	2	,273	,528	,591
	Gruplar içi	112,331	217	,518		
	Toplam	112,878	219			

4. TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ile ilgili anlamaları ile ilgili olarak cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, Birgin ve Gürbüz'ün (2009) ilköğretim ikinci kademe kız ve erkek öğrencilerinin kesirler konusunda işlemsel ve kavramsal bilgiyi kullanma ile ilgili performans puanları arasında anlamlı fark olmadığını belirten araştırmalarının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Ggürbüz ve Birgin'in (2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cebirsel gösterim, geometrik model ve sayı doğrusu gösterim biçimlerinde işlem yapma becerilerinin cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediğini belirtmektedir. Benzer olarak Orhun (2007) tarafından yürütülen öğrencilerin kesirler konusundaki başarı puanlarının oldukça düşük olduğunu ve bu puanların cinsiyete göre farklılık göstermediği belirten araştırmanın bulguları bu araştırmadan cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak elde edilen bulgu ile aynı noktayı işaret etmektedir.

Birgin ve Gürbüz (2009), öğrencilerin öğrenim seviyeleri arttıkça kesirler ile ilgili işlemsel ve kavramsal bilgi gerektiren sorulardaki performanslarının olumlu yönde gelişim gösterdiğini belirterek bu durumda her öğrenim seviyesinde konunun tekrar tekrar görülmesinin ve artan yaşla birlikte öğrencilerin zihinsel gelişimlerin olgunlaşmasının etkili olabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada sınıf seviyesi ile ilgili olarak elde edilen veriler, 12. sınıf öğrencileri ile diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin performansları arasında 12. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklık olduğunu göstermektedir. Ortalamalar açısından inceleme yapıldığında ise 11. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre her iki test türünde de düşük performans gösterdiği anlaşılmaktadır. 12. Sınıf öğrencilerinin daha başarılı olmasında fonksiyonlar ve limit konularının öğretim programında yer almasının etkisi olabilir. Zira örneğin bir noktaya sağdan ve soldan yaklaşırken fonksiyonun limitin hesaplanmasında bu konu üzerinde dolaylı da olsa durulmaktadır. Özellikle öğrencilerin limit kavramı ile ilk tanışmalarında, örneğin bir fonksiyonun $x \to 2^-$ limiti araştırılırken, fonksiyonda x yerine 0-1-1,1-1,3-1,5-1,7-1,9-1,91-1,92-…-1,99-1,999-1,991,999.. gibi sayılar koyularak fonksiyonun aldığı değerlerin hangi noktaya yaklaştığı sorgulanmaktadır. Ancak diğer sınıf düzeylerinde öğrenci performanslarının çok düşük olduğu görülmektedir. Her ne kadar rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ile ilgili kazanımlara 9. Sınıf matematik öğretim programında (MEB, 2005) yer verilmiş olsa da öğrencilerin bu konu ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı ortadadır. Bu durumda, öğrencilerin

doğal sayılar ile ilgili olarak sahip oldukları ön bilgilere rasyonel sayılarda da başvurmalarının etkisi olabilir. Zira yapılan çalışmalar düzeyleri ne olursa olsun öğrencilerin doğal sayıların sahip olduğu ayrıklık özelliğini rasyonel sayılar kümesinde başvurduklarını göstermektedir (Merenluoto & Lehtinen, 2004; Vamvakoussi & Vosniadou, 2010; Desmet vd., 2010; Aktaş & Cansız-Aktaş, 2012). Ayrıca elde edilen bulgular sınıf düzeyi ve test türünün ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır. Bu, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanlarının uygulanan test türünden etkilenmediği anlamına gelmektedir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarında yer alan sorular açısından bir inceleme yapıldığında Test 1'de 6-6,1 aralığına karşın Test 2'de 6-6,4 aralığının verildiği görülebilmektedir. Bu şekilde farklılıklar arz eden soruların öğrenci performansında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaması, öğrenci cevaplarının aralıkların gösteriminden istatistiksel olarak fark yaratacak kadar etkilenmediği anlamına gelmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre de her iki test türünde de anlamlı farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. İncelenen değişkenler açısından öğrenci ortalamaları dikkate alındığında örneğin bölüm değişkeni için ortalamaların T1'de 1,904 ve T2'de 1,801 olduğu görülebilmektedir. Verilen aralıkta sonsuz tane ve her türden rasyonel sayı olduğunu düşünmenin 3 puan ile değerlendirildiği göz önüne alındığında elde edilen ortalamaların düşük olduğu anlaşılmaktadır. Burada öğrencilerin ortalamalarını düşüren işaretledikleri seçeneklerin 1 puan veya 2 puan ile değerlendirilmesidir. Yani öğrenciler cevap verirken aralıkta sonlu tane sayı olduğunu düşünerek 1 puan veya sonsuz tane ancak belirli türden rasyonel sayı olduğunu düşünerek 2 puan ile değerlendirilmişlerdir. Bu öğrencilerin doğal sayılar kümesinin ayrıklık özelliğine rasyonel sayılar kümesinde de başvurmalarının veya aralıkta yer alan sayıların türü ile ilgili düşüncelerinin aralığın uç noktalarının gösterimlerinden etkilenmiş olabilecekleri anlamına gelmektedir. Zira literatürde bu iddiayı destekleyen araştırmalar mevcuttur (Vamvakoussi ve Vosniadou, 2007; Vamvakoussi ve Vosniadou, 2010; Vamvakoussi ve diğ., 2011). Burada örneğin 6 ile 6,4 arasında sonsuz tane ondalık kesir olduğunu belirten öğrenciler, ondalık kesirler ile kesirleri rasyonel sayıların farklı gösterimleri olarak değil de farklı sayı kümeleri olarak değerlendirmişlerdir. Vamvakoussi ve Vosniadou (2010) öğrencilerin iki kesir arasında ondalık kesirlerin yer aldığını kabul etmede gönülsüz olduklarını, O'Connor (2001), öğrencilerin kesir ve ondalık kesirleri aynı sayının birbirine dönüştürülebilen farklı gösterimleri olarak değil, farklı türden sayılar olarak gördüklerini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında verilen aralıklarda 3 puan ile değerlendirilmeyen öğrencilerin-ki ortalamalar bu öğrencilerin sayısının az olmadığını gösteriyor- sözü edilen bu araştırmalarda belirtilenlere benzer şekillerde düşündüklerini söyleyebiliriz.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ile ilgili anlamalarını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada, öğrenim görülen düzeye göre öğrenci performansında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm öğrenim seviyeleri dikkate alındığında en iyi performansı 12. Sınıf öğrencilerinin gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm açısından yapılan inceleme sonucunda öğrenci performansları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca doğal sayılar kümesinin sahip olduğu ayrıklık özelliğine rasyonel sayılar kümesinde başvurulmasının öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğun bir küme olduğunu anlamalarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ek olarak öğrenci cevaplarında verilen aralıkların uç noktalarının gösterimlerinin de etkili olabileceği anlaşılmıştır. Öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğu ile ilgili anlamalarının arzu edilen düzeyde olmadığının belirlendiği bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak ileride planlanacak öğretim faaliyetlerinin dikkatle ve özenle ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bunun için öğrencilerin ondalık kesirler ile kesirlerin farklı sayı kümeleri olmadıkları ders öğretmenleri tarafından vurgulanmalıdır. Öğretim programında sıralanışları dikkate alındığında öncelikle kesirlerin ardından ondalık kesirlerin verildiği görülmektedir. ders öğretmenlerinin öğrencilerin bu iki kümeyi birbirinden ayrı görmemesi için uygun etkinlikler planlamaları gerekmektedir. Yapılan literatür taraması rasyonel sayıların yoğunluğuna odaklanan çalışmaların Türkiye'de sınırlı sayıda yürütüldüğünü göstermektedir. Bu bağlamda yürütülecek yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Yine yürütülecek yeni çalışmalarda sayı

doğrusunun öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğunu anlamaları üzerindeki etkisini araştırmaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Aktaş, D. Y., Cansız-Aktaş, M. (2012). Öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğunu anlamaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 103-110.

Alkan, R. (2009). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi rasyonel sayılar konusu ile ilgili hata ve kavram yanılgılarının analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bell, A., Baki, A. (1997). Ortaöğretim Matematik Öğretimi 1. cilt, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

Bilgin, T. & Akbayır, K. (2002). Lise 1. sınıf öğrencilerinin ondalık sayıları yorumlama ve uygulamada sahip oldukları kavram yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (1), 109-118.

Birgin, O. & Gürbüz, R. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Rasyonel Sayılar Konusundaki İşlemsel ve Kavramsal Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 529-550.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Desmet, L., Gregoire, J. & Mussolin, C. (2010). Developmental changes in the comparison of decimal fractions. *Learning and Instruction*, 20, 521-532.

Doğan, M. & Yeniterzi, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılar konusundaki hazır bulunuşlukları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 217-237.

Durmuş, S. (2005). Rasyonel sayılarda bölme işlemini ilköğretim öğrencilerinin algılayışları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 97-109.

Gür, H., Seyhan, G. (2004). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusundaki hataları ve kavram yanılgıları. http://www.matder.org.tr adresinden ????

Gürbüz, R. ve Birgin, O. (2008). Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin rasyonel sayıların farklı gösterim şekilleriyle işlem yapma becerilerinin karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 85-94*.

Kocaoğlu, T., Yenilmez, K. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanılgıları. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 71-85.

MEB (2005). Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu, MEB Yayınları, Ankara.

MEB(2007). Ortaöğretim matematik 9. sınıf ders kitabı(2. Baskı), Devlet Kitapları, İstanbul.

Merenluoto, K., & Lehtinen, E. (2002). Conceptual change in mathematics: understanding the real numbers, In M. Limon & L. Mason (Ed.), *Reconsidering conceptual change: issues in theory and practice* (pp.233-258). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Merenluoto, K., & Lehtinen, E. (2004). Number concept and conceptual change: outlines for new teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 519-534.

Merenluoto, K., & Palonen, T. (2007). When we clashed with real numbers: complexity of conceptual change in number concept. In S. Vosniadou, V. Baltas, & X. Vamvakoussi, (Ed), *Re-framing*

the conceptual change approach in learning and instruction (pp. 247-263). Amsterdam: Elsevier.

O'Connor, M. C. (2001). Can any fraction turned into a decimal? A case study of a mathematical group discussion. *Educational Studies in Mathematics,* 46, 143-185.

Orhun, N. (2007). Kesir işlemlerinde formal aritmetik ve görselleştirme arasındaki bilişsel boşluk. İnonü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (14), 99-111.

Pesen, C. (2007). Öğrencilerin kesirlerle ilgili kavram yanılgıları. *Eğitim ve Bilim,* 32 (143), 79-88.

Pesen, C. (2008). Kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve kavram yanılgıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (15), 157-168.

Soylu, Y., & Soylu, C. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: Kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 (2), 101-117.

Stafylidou, S. & Vosniadou, S. (2004). Students' understanding of numerical value of fractions: a conceptual approach. *Learning and Instruction,* 14, 503-518.

Tezcan, C. (2003). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin rasyonel sayı kavramının algılamasında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve çözüm önerileri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uslu, C. Ş. (2006). İlköğretim 1. ve 2. Kademesi ile ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin matematiğin temel kavramlarındaki eksik ve yanlış öğrenmelerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Vamvakoussi, X. & Vosniadou, S. (2004). Understanding the structure of the set of rational numbers: a conceptual change approach, *Learning and Instruction,* 14, 453-467.

Vamvakoussi, X. & Vosniadou, S. (2007). How many numbers are there in a rational numbers interval? Constrains, synthetic models and the effect of the number line. In S. Vosniadou, V. Baltas, & X. Vamvakoussi, (Ed), *Re-framing the conceptual change approach in learning and instruction* (pp. 265-282). Amsterdam: Elsevier.

Vamvakoussi, X. & Vosniadou, S. (2010). How many decimals are there between two fractions? Aspects of secondary school stdents' understanding of rational numbers and their notation, *Cognition and Instruction,* 28 (2), 181-209.

Yılmaz, Z. & Yenilmez, K. (2009). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusundaki kavram yanılgıları (Uşak ili örneği). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 8(1), 269-289.

PARALELKENARIN TİPİK İMGESİ ÖĞRENCİLERİN MUHAKEME BECERİLERİNİ NASIL ETKİLİYOR?

Meral CANSIZ AKTAŞ[a],
Devrim Yaşar AKTAŞ[b]
[a]Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Matematik Bölümü, ORDU
[b]Fatih Anadolu Lisesi, ORDU
cansizmeral@hotmail.com,
dinardya@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin paralelkenar ile ilgili şekil algılarının muhakeme becerilerine etkisini, bir örnek problem üzerinde derinlemesine inceleme yaparak ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcıları, Ordu ilinde öğrenim görmekte olan 295 lise öğrencisidir. Veriler, öğrencilerin paralelkenar ile ilgili şekil algıları ve muhakeme becerilerini ölçen ve alan yazında da birçok kez kullanılmış olan iki soru ile toplanmış, elde edilen veriler karşılıklı ilişkilendirme yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları çoğu öğrencinin paralelkenarın tipik imgesi ile sınırlı bilgilerinin onların muhakeme becerisi gerektiren durumda problem çözmelerini olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir.
Anahtar kelimeler: *paralelkenar, tipik imge, muhakeme*

ABSTRACT

The aim of this study is to display how students' image perceptions affect their reasoning skills by making an intensive study of problem. The participants of the research are 295 students who study at a high school in Ordu city. Data were gathered by using two questions which were used many times in literature before and analyzed by relating answers of them mutually. The conclusions of this study showed that many students' knowledge which restricted by prototypical image of parallelogram, effected their problem solving negatively in the situations that requires reasoning ability.
Keywords: *parallelogram, prototypical image, reasoning.*

1. GİRİŞ

Geometri, sadece kurallar, semboller, şekiller ve işlemler yığını değil, aralarında anlamlı ilişkiler bulunun, kendine özgü sembolleri ve terminolojisi olan bir dildir. Öğrencilerin geometriyi daha rahat ve anlamlı öğrenmeleri ancak bu ilişkilerin kullanılması ile sağlanabilecektir. Ayrıca edinilen bilgi ve becerilerin kalıcılıkları artacak, geometrinin gücünün takdir edilmesi sağlanacak (MEB, 2010) ve dolayısıyla geometrik düşünmenin gelişimine katkıda bulunulabilecektir.

Dörtgenlerin hiyerarşik sınıflandırılması geometrik düşünmenin gelişmesini ilerletecek bir çalışma alanı olarak görülmektedir (Fujita ve Jones, 2007). Örneğin "paralelkenar karşılıklı kenarları paralel olan dörtgen" olarak tanımlanmaktadır. Eşkenar dörtgen, kare ve dikdörtgende karşılıklı kenarlar birbirine paralel olduğu için bu dörtgenler de birer paralelkenardır. Dolayısıyla bir özellik paralelkenar için doğruysa aynı zamanda eşkenar dörtgen, kare ve dikdörtgen için de doğrudur. Yine eşkenar dörtgenin özel bir paralelkenar olup olmadığı ile ilgili görüş belirtirken tipik imgenin kontrol

edilmesi yeterli değildir. Bunun için şekle ait özelliklerin karşılıklı olarak ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu ilişkilerin vurgulanması yerine öğrencilere şekillerin özelliklerinin ezberletilmesi, yetersiz örnek sunumu-özellikle yalnız tipik imgenin verilmesi- onların geometrik kavramlar ile ilgili sınırlı yapılar oluşturmaları ve dolayısıyla kavramı anlamamaları ile sonuçlanmaktadır. Zira yürütülen birçok çalışmanın sonuçları, öğrencilerin dörtgenler arasındaki ilişkileri anlamada birtakım sıkıntılar yaşadıklarını işaret etmektedir (Monaghan, 2000; Toluk vd., 2002; Olkun ve Aydoğdu, 2003; Aktaş, 2005; Erez & Yerushalmy, 2006; Pickreign, 2007; Okazaki & Fujita, 2007; Fujita & Jones, 2007; Akuysal, 2007; Ergün, 2010; Cansız-Aktaş ve Aktaş, 2011; Aktaş ve Cansız-Aktaş, 2012). Örneğin Olkun ve Aydoğdu (2003), öğrencilerin geometrik şekilleri sadece ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak gördüklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Okazaki & Fujita (2007) ise öğrencilerin birçoğunun kareyi, dikdörtgen ve eşkenar dörtgenin özel hali olarak algılamada zorluklar yaşadıklarını, bununla birlikte eşkenar dörtgeni paralelkenar olarak algılamada daha başarılı olduklarını ileri sürmektedir. Yine çoğu öğrencinin "kare bir paralelkenar değildir çünkü paralelkenar eğik görünmektedir" gibi düşüncelerle- bu konuda zorluklar yaşadığı belirtilmektedir (Erez & Yerushalmy, 2006; Okazaki & Fujita, 2007).

Dörtgenler arasındaki ilişkilerin kavranmasının geometrik düşüncelerinin gelişimi için iyi bir etkinlik olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin şekil algılarının farklı problem durumundaki muhakemelerini nasıl etkilediğini belirlemek, mevcut durumu ortaya koymak ve ileriki öğrenme etkinlikleri esnasında dikkate alınması gereken faktörlerin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin paralelkenar ile ilgili şekil algılarının muhakeme becerilerini nasıl etkilediğini bir örnek problem üzerinde derinlemesine inceleme yaparak ortaya koymaktır. Bu bağlamda "Öğrencilerin paralelkenarın tipik imgesi öğrencilerin muhakeme becerisini nasıl etkilemektedir?" sorusuna cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, araştırmacıya özel bir konunun üzerinde yoğunlaşarak bu konuyu en ince ayrıntıları ile tanımlama ve değişkenler arasında sebep-sonuç ilişkilerini açıklama imkanı tanıyan özel durum çalışması kullanılmıştır. Bilindiği gibi bu tip çalışmalarda amaç, araştırma boyunca bir araya getirilen veriler yardımıyla, genelleme amacı gütmeden, mevcut durumu ayrıntılı bir şekilde yansıtmaktır (Cohen & Manion, 1994).

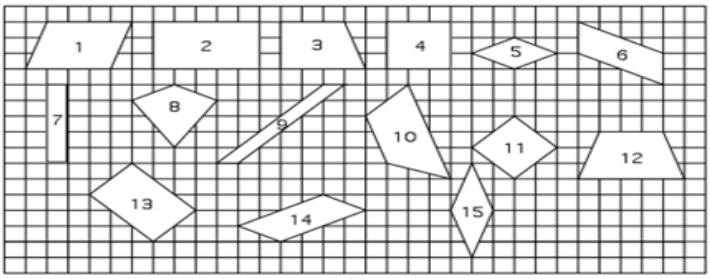
Örneklem

Araştırmanın örneklemini tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilen Ordu il merkezinde bulunan bir lisede öğrenim gören 295 öğrenci oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırma tipik olarak belirlenen, şartları itibarıyla diğer okullara göre sıra dışı özellik göstermeyen bir okulda yürütülmüştür.

2.1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Fujita (2012) tarafından kullanılan soru setinden alınan aşağıdaki sorular ile toplanmıştır (Şekil 1). Öğrencilerden birinci aşamada verilen 15 dörtgen arasından paralelkenar olanları belirlemeleri istenmiştir. Ardından dört köşesi de bir çember üzerinde olan paralelkenar çizilmesinin mümkün olup olmadığını nedeni ile ve uygun çizim yaparak göstermeleri istenmiştir. İlk aşamada öğrencilerin paralelkenarın imgesi ile ilgili bilgilerinin, ikinci aşamada ise bu bilgilerini muhakeme yoluyla farklı problem durumlarına uygulama becerilerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

- Aşağıda verilen 1-15 ile numaralandırılmış dörtgenlerden hangileri paralelkenardır ?



- Dört köşesi de bir çember üzerinde olan paralelkenar çizilmesi mümkün müdür? Aşağıda verilen (a) (b) (c) seçeneklerinden birini seçiniz.

(a) Hayır, mümkün değildir, çünkü

(b) Evet mümkündür.

(c) Bilmiyorum

- (a) seçeneğini seçmeniz durumunda niçin mümkün olmadığını açıklayınız.
- Eğer cevabınız (b) seçeneği ise bunu örnek bir şekli çizerek gösteriniz.

Şekil 3. Araştırmada kullanılan sorular

2.2. Verilerin Analizi

Veri analizi sırasında öncelikle ikinci sorudan elde edilen nitel veriler içerik analizi yoluyla kodlanmış, bu kodları en iyi şekilde temsil edebilecek temalar oluşturulmuştur. Ardından frekans analizi yapılmış, elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bu süreçte sonra ortaya çıkan temalara göre cevap veren öğrenciler gruplaştırılmıştır. Bu aşamadan sonra her grupta yer alan öğrencilerin birinci soruda verilen dörtgenlerden paralelkenar olanları belirlemeleri sürecinde verdikleri cevaplar incelenmiştir. Verilen her dörtgenin kaç öğrenci tarafından paralelkenar olduğu her grup için ayrı ayrı belirlenmiş, elde edilen verilerden yola çıkılarak yüzdeler hesaplanmıştır. Ardından her iki aşamada elde edilen bulgular karşılıklı olarak ilişkilendirilmiştir.

3. BULGULAR

Öğrencilerin paralelkenar bilgilerini muhakeme yoluyla farklı problem durumlarında kullanmaları becerisi gerektiren sorudan elde edilen verilerin dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 9. Öğrenci cevaplarının dağılımı

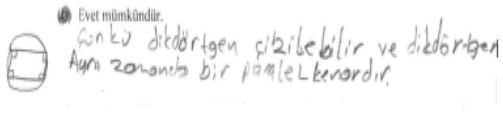
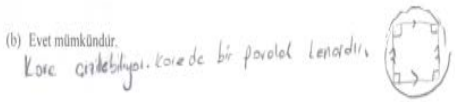
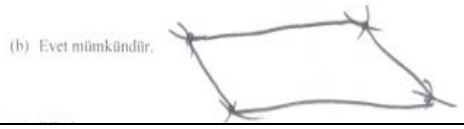
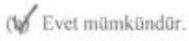
	f
Evet	115
Hayır	135
Bilmiyorum	43
Yanıtsız	2

Muhakeme becerisi gerektiren soruya “evet” cevabı veren öğrencilerin yazdıkları incelendiğinde yanlış olarak kabul edilemeyecek ifadede bulunan 30 öğrencinin (Grup 1) olduğu

belirlenmiştir. Geriye kalan 85 öğrenci "evet" cevabı vermelerine rağmen yanlış veya eksik (herhangi bir açıklama yapılmayan) olarak kabul edilebilecek ifadelerde bulunmuşlardır.

"Evet, mümkündür" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin verdikleri cevapların analiz edilmesi ile aşağıdaki tabloya ulaşılmıştır.

Tablo 10. "Evet, mümkündür" cevabı veren öğrenciler için yapılan kodlama ve örnek ifadeler

GRUP	TEMALAR	KODLAR	f	ÖRNEK İFADE
1	Evet+yanlış olmayan ifadede bulunma	Dikdörtgen olarak isimlendirme	1	
		Kare olarak isimlendirme	6	
		İsimlendirme yok	23	
2	Evet+Yanlış ifadede bulunma	Köşeleri çember üzerinde olan paralelkenarı tipik imgesi ile çizme	59	
3	Evet +soruyu anlamama	Paralelkenara içten teğet çember çizme	13	
		Köşeleri iki çemberin kesişim noktası olan paralelkenar çizme	1	
4	Evet+Şekil çizmeme		12	

Yukarıdaki tablodaki veriler evet cevabı vererek yanlış ifadede bulunmayan 30 öğrencinin (%10,2), evet cevabı vererek yanlış şekil çizen 73 öğrencinin (%24,7), evet cevabı vererek yanlış ifadede bulunan 59 (%20) öğrencinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca tablodan yalnızca 1 öğrencinin istenen şartlarda çember üzerine dikdörtgen çizilebileceğini ve dikdörtgenin aynı zamanda paralelkenar olduğunu çizimle belirttiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 6 öğrencinin de karenin aynı zamanda paralelkenar olduğunu uygun çizimle belirttiği ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan 14 öğrencinin soruda isteneni yanlış algılayarak cevap verdiği ve 12 öğrencinin uygun şekli çizmediği ve dolayısıyla çizimleri ile ilgili herhangi bir açıklama yapmadığı görülmektedir. Tüm bu öğrencilerin verilen dörtgenlerden paralelkenar olanları belirlemeleri sürecinde elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmektedir (ikinci aşamada istenene uygun cevap vermediklerinden Grup 3 ve Grup 4 öğrencileri için herhangi bir hesaplama yapılmamıştır).

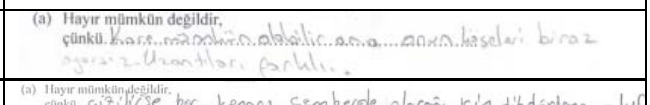
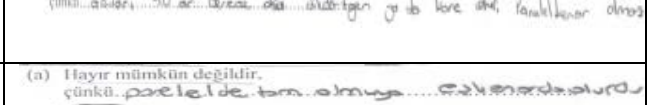
Tablo 11. Verilen dörtgenlerin paralelkenar olarak kabul edilme frekans ve yüzdeleri (evet, mümkündür cevabı veren öğrenciler için)

Gruplar	f	Dörtgen No														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Grup 1 (n=30)	f	29	24	3	26	21	28	21	0	28	3	25	6	26	29	24
	%	96,7	80	10	86,7	70	93,3	70	0	93,3	10	83,3	20	86,7	96,7	80
Grup 2 (n=59)	f	59	10	5	12	21	53	9	1	50	6	16	9	28	53	21
	%	100	16,9	8,5	20,3	35,6	89,8	15,3	1,7	84,7	10,2	27,1	15,3	47,5	89,8	35,6

Yukarıdaki tablodan köşeleri bir çember üzerinde olacak şekilde çizilecek paralelkenarın dikdörtgen veya kare olabileceği yönünde görüş belirten veya yalnızca buna uygun çizim yapan öğrencilerin (Grup 1) en az %70'inin verilen dörtgenlerden paralelkenar olanları işaretledikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca paralelkenarın tipik imgeleri (prototipleri) olan 1, 6, 9, 14 numaralı dörtgenlerin daha da yüzdelerle işaretlendiği (%96,7-%93,3-%93,3-%96,7) dikkat çekmektedir. Diğer taraftan 59(%20) öğrencinin (Grup 2) herhangi bir sorgulama yapmadan paralelkenarı tipik imgesi ile çember üzerine çizdikleri belirlenmiştir. Tablodan paralelkenarın tipik imgeleri (prototipleri) olan 1, 6, 9,14 numaralı dörtgenlerin grup 2 öğrencileri tarafından da en yüksek yüzdelerle işaretlendiği (%100-%89,8-%84,7-%89,8) dikkat çekmektedir. Bunun yanında 5, 11, 13, 15 numaralı dörtgenlerin işaretlenme yüzdelerinin (%35,6-%27,1-%47,5-%35,6) diğer dörtgenlerin (2, 4, 7 numaralı) işaretlenme yüzdelerinden (%16,9-%20,3-%15,3) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tipik imgesi ile verilmeyen paralelkenarların (2, 4, 5, 7, 11, 13, 15 numaralı dörtgenler) Grup 2 öğrencileri ile karşılaştırıldığında Grup 1 öğrencileri tarafından oldukça yüksek yüzdelerle işaretlendiği dikkat çekmektedir.

"Hayır, mümkün değildir" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin verdikleri cevapların analiz edilmesi ile aşağıdaki tabloya ulaşılmıştır.

Tablo 12. "Hayır, mümkün değildir" cevabı veren öğrenciler için yapılan kodlama ve örnek ifadeler

GRUP	TEMALAR	KODLAR	f	ÖRNEK İFADE
5	Başka dörtgen(ler) çizilebilir(en az biri özel bir paralelkenar olan)	Kare	7	
		Dikdörtgen	7	
		Dikdörtgen veya kare	4	
		Eşkenar dörtgen	3	
		Dikdörtgen, eşkenar dörtgen	1	

		Yamuk, eşkenar dörtgen, dikdörtgen	1	Aşağıda verilen (a) (b) (c) seçeneklerinden birini seçiniz. (a) Hayır mümkün değildir. çünkü...paralel olmaz...yamuk... yada eşkenar dörtgen, dikdörtgen falan olur. (b) Evet mümkündür.
		Yamuk, kare	1	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...Yamuk...ya...da...kare...olur...
		Kare, yamuk, eşkenar dörtgen, dikdörtgen	1	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...kare, yamuk, eşkenar dörtgen yada dikdörtgen olur.
6	Başka dörtgenler çizilebilir (özel bir paralelkenar olmayan)	Yamuk	4	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...çemberin...kine...paralelkenar...çizmeye...çalışınca yamuk oluşuyor. Paralel kenar oluşmuyor (b) Evet mümkündür.
		Dörtgen	1	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...Dörtgen...olur...
7	Hayır+çünkü en çok üç köşe çember üzerinde olur.	3 köşe çember üzerinde olur.	18	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...3...köşesi...çember...üzerinde olur ama bir köşesi dışarda kalır.
		2 köşe çember üzerinde olur.	15	Aşağıda verilen (a) (b) (c) seçeneklerinden birini seçiniz. (a) Hayır mümkün değildir, çünkü...noktaları...çemberden geçemez. D ve C noktaları dışarıda kalır.
		1 köşe çember üzerinde olur.	1	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü... Sadece bir köşesi üzerinde olıyor (b) Evet mümkündür.
8	Hayır (Paralelkenarın özellikleri nedeniyle)	Kenarları birbirine dik değil(köşeleri 90 değil)	9	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...paralel...kenarın...kenarları...birbirine...90 olmadığı için kenarlar içinde veya dışında kalabiliyor. (b) Evet mümkündür.
		Tüm kenar uzunlukları eşit değil.	6	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...bütün...kenarları...aynı...olmadığından çizilemez
		Yandaki kenarlar eğik	4	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...yandaki...kenarlar...eğik...olduğundan çizilmez.
		Köşeler aynı hizada değil	4	Aşağıda verilen (a) (b) (c) seçeneklerinden birini seçiniz. (a) Hayır mümkün değildir, çünkü...köşeler...aynı...hizada...olmadığı...için çizilemez
9	Hayır (çemberin özellikleri nedeniyle)	Çember üzerine oturmuyor.	13	(a) Hayır mümkün değildir çünkü...Çember...üzerine...oturması...mümkün...olmuyor
		Çemberden dolayı kenarlar paralel olmuyor.	6	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...çemberin...yapısından...dolayı kenarlar parelel olmuyor.
		Çember yuvarlaktır.	5	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...Çember...yuvarlaktır...
		Elipse benzer.	5	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...elipse...benzer...
10	Hayır (çizim denemesi başarısız)		2	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...çizilmiyor...olmuyor...
11	İlişki kurulamayan		8	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...Çemberdeki...kenarlar birbirlerini daima keser
12	Hayır+neden açıklamamama		9	(a) Hayır mümkün değildir, çünkü...

Yukarıdaki tabloda tüm köşeleri çember üzerinde olacak şekilde paralelkenar çiziminin mümkün olmayacağını savunan öğrencilerin görüşlerinden örnekler verilmektedir. Buradan öğrencilerin "paralelkenar çizilemez ancak başka dörtgenler çizilebilir", "paralelkenarın en çok üç

köşesi çember üzerinde olur", "paralelkenarın veya çemberin kendine has özelliklerinden kaynaklanan nedenlerden çizilemez" gibi görüşleri paylaştıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca çizmeye çalıştıklarını ve başarılı olamadıklarını belirterek, herhangi bir neden açıklamayarak veya belirsiz açıklamalarda bulunarak "hayır mümkün değildir" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin varlığı da dikkat çekmektedir.

Görüldüğü gibi hayır cevabı veren 135 öğrencinin 30'u dört köşesi de çember üzerinde olacak şekilde çizilebilecek dörtgenin, dikdörtgen, kare, eşkenar dörtgen, yamuk veya dörtgen olabileceğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin 25'i ise çizilebilecek dörtgenin dikdörtgen, kare, eşkenar dörtgen olabileceğini ancak paralelkenar olamayacağını belirterek bu dörtgenlerin aynı zamanda özel bir paralelkenar olduğunu göz ardı etmişlerdir (Grup 5). Tablo 4'te verilen gruplarda yer alan öğrencilerin verilen dörtgenlerden paralelkenar olanları belirlemeleri sürecinde elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 13. Verilen dörtgenlerin paralelkenar olarak kabul edilme frekans ve yüzdeleri (hayır, mümkün değildir cevabı veren öğrenciler için)

Gruplar	f	Dörtgen no														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Grup 5 (n=25)	f	25	0	1	0	7	24	0	1	23	2	0	2	4	21	7
	%	100	0	4	0	28	96	0	4	92	8	0	8	16	84	28
Grup 6 (n=5)	f	5	0	0	0	4	4	0	0	4	0	0	0	0	3	4
	%	100	0	0	0	80	80	0	0	80	0	0	0	0	60	80
Grup 7 (n=34)	f	34	2	1	1	9	28	2	0	28	2	2	1	8	30	12
	%	100	5,8	2,9	2,9	26,4	82,3	5,8	0	82,3	5,8	5,8	2,9	23,5	88,2	35,3
Grup 8 (n=23)	f	23	4	1	3	7	23	2	0	20	1	3	1	10	22	8
	%	100	17,4	4,3	13	30,4	100	8,6	0	87	4,3	13	4,3	43,5	95,7	34,8
Grup 9 (n=29)	f	28	5	4	4	9	28	6	1	27	1	4	4	8	25	13
	%	96,6	17,2	13,8	13,8	31	96,6	20,7	3,4	93,1	3,4	13,8	13,8	27,6	86,2	44,8

Tablodaki 5'teki veriler paralelkenarın tipik imgeleri olan 1, 6, 9, 14 numaralı dörtgenlerin Grup 5'te yer alan öğrenciler tarafından en yüksek yüzdelerle (%100-%96-%92-%84) işaretlendiğini göstermektedir. Bununla birlikte 5 ve 15 numaralı dörtgenlerin işaretlenme yüzdeleri (%28) ile 13 numaralı dörtgenin işaretlenme yüzdesinin (%16) diğer dörtgenlerin işaretlenme yüzdelerine göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Diğer taraftan tablodan, kare veya dikdörtgen olan 2, 4, 7, 11 numaralı dörtgenlerin Grup 5'te yer alan hiçbir öğrenci tarafından paralelkenar olarak nitelendirilmediği anlaşılmaktadır. Grup 6'da yer alan öğrencilerin ise paralelkenarı tipik imgesi ile çember üzerine çizememeleri nedeniyle çizilebilecek dörtgenin yamuk veya dörtgen olabileceğini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerin de 1, 5, 6, 9, 14, 15 numaralı dörtgenlerin paralelkenar olduğu yönünde görüşleri olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan 34 öğrencinin (Grup 7) paralelkenarın ancak bir, iki veya üç köşesinin çember üzerinde olabileceği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Tablodaki veriler paralelkenarın tipik imgeleri olan 1, 6, 9, 14 numaralı dörtgenlerin Grup 7 öğrencileri tarafından da en yüksek yüzdelerle (%100-%82,3-%82,3-%88,2) işaretlendiğini göstermektedir. Ayrıca 5, 13, 15 numaralı dörtgenlerin işaretlenme yüzdelerinin (%26,4-%23,5-%35,3) diğer dörtgenlerin işaretlenme yüzdelerinden daha yüksek olduğu Grup 7 öğrencileri için elde edilen bir diğer bulgudur. Diğer taraftan bir grup öğrencinin (Grup 8) bir çember üzerine paralelkenar çizilememesine neden olarak paralelkenarın kenar uzunluklarının birbirine eşit, kenarlarının birbirine

dik ve köşelerinin aynı hizada olmadığını ve yan kenarlarının eğik olduğunu gösterdiği belirlenmiştir. 1, 6, 9, 14 numaralı dörtgenlerin Grup 8'de yer alan öğrenciler tarafından da yüksek yüzdelerle işaretlendiği (%100-%100-%87-%95,7), 5, 13, 15 numaralı dörtgenlerin işaretlenme yüzdelerinin (%30,4-%43,5-%34,8) diğer dörtgenlerin işaretlenme yüzdelerinden fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Çemberin sahip olduğu birtakım özellikler nedeniyle çember üzerine paralelkenar çiziminin mümkün olmayacağını savunan öğrenciler (Grup 9) için hesaplanan değerlerin de benzer özellikleri gösterdiği belirlenmiştir. Verdikleri cevaplar sorunun soruluş amacı ile tutarlı veya açıklayıcı olmadığı için Grup 10, Grup 11, Grup 12 öğrencileri için herhangi bir hesaplama yapılmamıştır.

4. TARTIŞMA

Elde edilen bulgular örneklemde yer alan 295 öğrencinin 115'inin (%38,9) paralelkenar bilgisini farklı problem durumlarında kullanmalarını gerektiren soruda "evet çizilebilir" seçeneğini seçtiğini göstermiştir. Ancak yapılan detaylı inceleme bu öğrencilerin ancak 30'unun (%10,2) yanlış olmayan ifadelerde bulunduklarını göstermiştir. Bu öğrencilerin yalnız biri dört köşesi de çember üzerinde olacak şekilde dikdörtgen çizilebildiğini, dikdörtgenin de aynı zamanda özel bir paralelkenar olduğunu belirterek sorunun tam doğru çözümünü vermiştir. Ayrıca 6 öğrencinin de istenen şartlarda çizilebilecek dörtgenin kare olduğunu, karenin de aynı zamanda paralelkenar olduğunu belirterek doğruya yakın cevap verdiği belirlenmiştir. Bu öğrenciler ile yalnız doğru çizim yapıp herhangi bir açıklama yapmayan 23 öğrenci veri analizi sırasında Grup 1 öğrencileri olarak adlandırılmıştır. Bu öğrencilerin ilk soruda en az %70'lik bir yüzde ile verilen 15 dörtgen arasından paralelkenar olanları belirleyebildikleri anlaşılmıştır. Buna karşın 1, 6, 9, 14 numaralı işaretlenme yüzdelerinin %90'nın üzerinde olması -ikinci aşamada her ne kadar yanlış olmayan yorumlarda bulunsalar bile- paralelkenarın tipik imgesinin bu öğrenciler üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada Grup 2'yi oluşturan öğrencilerin daha dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Zira bu öğrenciler "evet" seçeneğini işaretlemelerine rağmen açıklamalarında paralelkenarı tipik imgesi ile çizdikten sonra herhangi bir sorgulama yapmadan çember yayı olduğunu düşünerek çizdikleri kapalı eğriyi paralelkenarın dört köşesi üzerinden geçirmişlerdir. Bu nitelikte cevap veren 59 öğrencinin böyle bir cevap vermelerinin nedeninin paralelkenar denince zihinlerinde yalnız paralelkenarın tipik imgesi olan "▱" şeklinin uyanması olduğu düşünülmektedir. Zira bu öğrencilerin tümünün paralelkenarın en tipik imgesi olan 1 numaralı dörtgeni ve %85'e yakın kısmının 6, 9, 14 numaralı dörtgenleri paralelkenar olarak belirledikleri anlaşılmıştır. Monaghan (2000) standart halde (1 numaralı dörtgende olduğu gibi) verilmeyen paralelkenarların (6, 9, 14 numaralı şekillerdeki gibi) öğrenciler tarafından paralelkenar olarak değerlendirilmediğini belirtmektedir. Bu araştırmada da yüzdeler arasındaki farkın bu nedenden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. O halde elde edilen bu bulguların Üstün ve Ubuz (2004) tarafından yürütülen ve öğrencilerin sıklıkla prototip figürleri (tipik imgeleri) kullandıklarını ve bunları genel şekil olarak algıladıklarını belirten çalışmalarının sonuçları ile aynı noktayı işaret ettiğini söyleyebiliriz.

Dört köşesi bir çember üzerinde olacak şekilde paralelkenar çiziminin mümkün olup olmayacağı ile ilgili soruya "hayır mümkün değildir" şeklinde cevap veren öğrencilerin ifadelerinin analizinde, bu öğrencilerin paralelkenarın tipik imgesinin etkisi altında olduğu belirlenmiştir. Örneğin 25 öğrenci (Grup 5 öğrencileri) paralelkenar çiziminin mümkün olmayacağını ancak kare, dikdörtgen veya eşkenar dörtgen çizilebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin bu sayılan dörtgenlerin özel bir paralelkenar olduğunu göz ardı ettikleri açıkça ortadadır. Zira bu öğrenciler için paralelkenar "▱" şeklinde (1 numaralı dörtgen gibi) veya bu şeklin herhangi bir açıyla döndürülmüş şeklinde (6, 9, 14 numaralı dörtgenler gibi) olması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca 2, 4, 7 numaralı dörtgenlerin bu grupta yer alan öğrencilerin hiçbiri tarafından seçilmemiş olması bu iddiayı desteklemektedir. Elde

edilen bu bulgular Erez & Yerushalmy (2006) ve Okazaki & Fujita (2007) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçları ile benzerlikler göstermektedir. Fujita & Jones (2007) da aynı soruyu kullandığı çalışmasında öğrencilerin "paralelkenar çizilemez, çünkü kare veya dikdörtgen çizilebilir" cevabı vermelerini onların paralelkenarın tipik imgesi ile sınırlı anlamaları olmasının bir sonucu olarak nitelendirmiştir. Çember üzerinde paralelkenarın ancak bir, iki veya üç köşesinin olabileceğini belirten 34 öğrencinin (Grup 7 öğrencileri) de aynı nedenden dolayı bu şekilde cevap verdikleri düşünülmektedir. Zira bu öğrenciler açıklamalarında "▱" görünümünde olan paralelkenarların köşelerini çember üzerine denk getirmeye çalışmışlar, çizimlerinde tüm köşelerin çember üzerinde yer alamadığını belirterek "hayır mümkün değildir" cevabını vermişlerdir. Veri analizi sırasında "hayır mümkün değildir" şeklinde cevap veren 23 öğrencinin (Grup 8 öğrencileri) neden olarak paralelkenarın kenar uzunluklarının birbirine eşit, kenarlarının birbirine dik ve köşelerinin aynı hizada olmadığını ve yan kenarlarının eğik olduğunu gösterdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde bu cevaplar da açıkça öğrencilerin paralelkenarı yukarıda açıklandığı şekilde algıladıklarını göstermektedir. Yine 29 öğrencinin (Grup 9 öğrencileri) benzer düşünceler ile çizimin mümkün olmadığını ileri sürmüşlerdir. Örneğin paralelkenarı "▱" görünümünde çizdikten sonra köşelerinden geçen şeklin çember olamayacağı veya elipse benzeyeceği yönündeki görüşler aynı noktayı işaret etmektedir. Tüm bu öğrenciler için paralelkenar tipik imgesinde olduğu gibi eğik görünümde olmalıdır. Bu bulgunun Walcott, Mohr & Kastberg'in (2009), öğrencilerin paralelkenarı eğik dikdörtgen olarak adlandırdıkları çalışmalarının sonuçları ile benzerlikler gösterdiğini görülmektedir. Öte yandan Fujita & Jones, (2007), öğrencilerin şekil kavramların gelişmemesinin onların sadece imgeleri dikkate alarak karar vermeleri ile sonuçlandığını belirtmektedir. O halde araştırmadan elde edilen bulgular doğrulusunda öğrencilerin paralelkenar kavramının iyi gelişmediğini ve özel dörtgenleri birbirinden bağımsız, ayrı ayrı şekiller olarak gördüklerini söyleyebiliriz.

Araştırma boyunca elde edilen bulgular öğrenciler hangi grup öğrencileri olursa olsun paralelkenarın tipik imgeleri olan 1, 6, 9, 14 numaralı dörtgenlerin çok daha yüksek yüzdelerle işaretlendiğini göstermektedir. Ayrıca 5, 13 ve 15 numaralı dörtgenlerin aynı zamanda paralelkenar olan diğer dörtgenlerin işaretlenme yüzdelerinden yüksek olmasının yine öğrencilerin tipik imgenin etkisi nedeniyle paralelkenarın kenarlarının eğik olması gerektiği yönünde görüşler taşımalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yani öğrencilerin eşkenar dörtgeni kare ve dikdörtgene nazaran paralelkenar olarak nitelendirmeleri daha iyi düzeydedir. Elde edilen bu bulgu Okazaki (1995, akt: Okazaki & Fujita, 2007) ve Ergün (2010) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Toluk vd. (2002) öğrencilerin sözü edilen bu ilişkileri kendi kendilerine oluşturamamalarını, Türkiye'de matematik eğitiminde sınıflandırma etkinliklerine yer verilmemesine ve öğrencilerin şekiller ile aralarındaki ilişkilere çekilmemesine bağlamıştır. Aradan geçen zamana ve program değişikliğine rağmen benzer durumlar ile karşılaşılması planlanan öğretim faaliyetlerinin yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun muhakeme becerisi gerektiren problem durumunda paralelkenarın tipik imgesinin etkisi ile yanlış cevaplar verdiklerini göstermiştir. Sözü edilen bu soruda yanlış olmayan cevaplar veren öğrencilerin ise verilen dörtgenlerden paralelkenar olanları büyük ölçüde belirleyebildikleri anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin paralelkenarın yan kenarlarının eğik olması gerektiği yönünde görüşlerin de etkisi ile eşkenar dörtgeni paralelkenar olarak nitelendirme durumlarının kare ve dikdörtgene göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Tüm bu nedenlerden dolayı planlanacak öğretim faaliyetleri esnasında dörtgenler arasındaki karşılıklı ilişkiler üzerinde durulması, aralarında hiyerarşik ilişkilerin olduğunun öğrencilere sezdirilmesi

önerilmektedir. Bu süreçte somut materyallerin veya dinamik geometri yazılımlarının kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Dörtgenler ararsı hiyerarşik ilişkilerin kurulması öğrencilerin Van Hiele düzeylerinden 2. Düzeyden 3. Düzeye geçişte söz konusudur. Bu araştırmada Van Hiele geometri anlama düzeyleri ile ilgili herhangi bir ilişkilendirme yapılmamıştır. İleride bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara sözü edilen bu ilişkilendirmeleri konu alan araştırmalar yürütmeleri önerilmektedir. Yine somut materyallerin veya dinamik geometri yazılımlarının etkisinin araştırılması, daha geniş örneklemler ile çalışılması ve sınıf düzeyleri arasında karşılaştırmalara yer verilmesi de bu araştırma sonucunda yapılan öneriler arasındadır.

KAYNAKLAR

Aktaş, D.Y. (2005). *İşbirliğine dayalı grup çalışması ile öğrencilerin geometri anlama düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Aktaş, D. Y. & Cansız-Aktaş, (2012). Öğrencilerin dörtgenleri anlamaları: Paralelkenar örneği. 3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 24-26 Nisan 2012, Antalya, Türkiye.

Akuysal, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf ünitelerindeki geometrik kavramlardaki yanılgıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Cansız-Aktaş, M. & Aktaş, D.Y. (2011). 8. Sınıf öğrencilerinin dörtgenleri köşegen özelliklerinden yararlanarak tanıma sürecinin incelenmesi, 10. Matematik Sempozyumu, 21-23 Eylül 2011, Işık Üniversitesi, İstanbul.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). Research Methods in Education (4th Ed.). London: Routledge.

Erez, M. & Yerushalmy, M. (2006) "If you can turn a rectangle into a square, you can turn a square into a rectangle": young students' experience the dragging tool, *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 11(3), 271-299.

Ergün, S. (2010). İlköğretim *7. sınıf öğrencilerinin çokgenleri algılama, tanımlama ve sınıflama biçimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Fujita, T. & Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: towards a theoretical framing. *Research in Mathematics Education*, 9 (1&2), 3-20.

Fujita, T. (2012). Learners' Level of understanding of the inclusion relations of Quadrilaterals and Prototype Phenomen, *The Journal of Mathematical Behavior*, 31, 60-72.

MEB, (2010). *Ortaöğretim geometri dersi 9-10. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Monaghan, F. (2000).What difference does it make? children's views of the differences between some quadrilaterals. *Educational Studies in Mathematics*, 42(2),179-196.

Okazaki, M. & Fujita, T. (2007). Prototype Phenomena and Common Cognıtıve Paths in the Understanding of the Inclusion Relations Between Quadrilaterals in Japan and Scotland. Proceedings of the 31st Conference of the Internatıonal Group for the Psychology of Mathematics Education, 4, 41-48.

Olkun, S. & Aydoğdu, T. (2003). Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS) Nedir? Neyi Sorgular? Örnek Geometri Soruları ve Etkinlikleri, *İlköğretim Online,* 2(1), 28-35. http://ilkogretim-online.org.tr adresinden 20 Şubat 2011 tarihinde indirilmiştir.

Pickreign, J. (2007). Rectangle and rhombi: how well do pre-service teachers know them? Issues in the undergraduate mathematics preparation of school teachers, *IUMPST*,1, http://www.k12prep.math.ttu.edu/journal/contentknowledge/pickreign01/article.pdf adresinden 24 Ekim 2011 tarihinde indirilmiştir.

Toluk, Z., Olkun, S. & Durmuş, S. (2002). Problem merkezli ve görsel modellerle destekli geomeri öğretiminin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin gelişimine etkisi, *Beşinci Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* 16-18 Eylül 2002, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

Üstün, I. & Ubuz, B. (2004). Geometrik Kavramların Geometer's Sketchpad Yazılımı ile Geliştirilmesi, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 17 Ocak 2004, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.

Walcott, C., Mohr, D. Kastberg, S. E. (2009). Making sense of shape: An analysis of children's written responses. *Journal of Mathematical Behaviour*, 28 (1), 30-40.

ORTA ÖĞRETİM GEOMETRİ MÜFREDATINA İLİŞKİN FARKLI OKUL TÜRLERİNE GÖRE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ[6]

Sena DÖNMEZ*,Elif Esra ARIKAN *,Hasan ÜNAL*

Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Matematik Bölümü,İSTANBUL

senadnmz@windowslive.com arikanee@gmail.com hunal@yildiz.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada 2010-2011 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ortaöğretim geometri müfredatı incelenmiş ve yeni müfredatın farklı okul türlerinde nasıl uygulandığı, öğretmen ve öğrenciler açısından ne tür olumlu ve olumsuz yönleri olduğu incelenmiştir. Özel kolej, Anadolu Öğretmen Lisesi ve düz lisede eğitim veren öğretmenlerle birebir görüşme yapılmıştır.

Araştırma nitel bir çalışma olup yarı yapılandırılmış mülakatlarla şekillenmiştir. Veriler, öğretmenlere ses kayıt cihazı eşliğinde yapılan mülakatlarla elde edilmiştir. Mülakat sırasında bu soruların dışında öğretmenlerin belirtmek istediği durumlarda değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yeni müfredat hakkında okul türüne ve öğrenci seviyesine göre farklı yorumlar elde edilmiştir. Bazı öğretmenler yeni müfredata geçip onu yordamaya çalışırken bazı öğretmenler de eski müfredatın içine yenisini adapte etmeye çalışmaktadırlar. Genel olarak müfredat değişimi olumlu bulunmuştur. Yeni müfredata uyum sürecindeki sıkıntılar çözüme kavuşturulduğunda öğrencilerin algılarında önemli bir gelişme olabileceği düşüncesi öğretmenler arasında hâkim olmaktadır. Öğretmenlerin birleştiği noktalardan biri de 9.sınıf müfredatının yoğun ve ders saatinin buna göre kısıtlı olmasıdır. Öğretmenler öğrencilerinin başarılı olabilmeleri için müfredatın tamamlanması ve çeşitlendirilmesi gereken yanlarının olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler özellikle ders kitabında çeşitli değişikliklerin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tamamlanması ve düzeltilmesi gerekli görülen kısımlar okul türlerine göre farklılık göstermektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Müfredat değişimi, Okul Türüne Göre Öğretmen Yorumları

ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate the high school curriculum which changed 2010-2011 akademic year. The more specifically the geometry curriculum how was by different type of school for teachers and students. Participants were teachers in Private and Public High School and Anatolian Teacher Haigh School.

The study was qualitative in nature and shaped by semi-structured interviews with teachers. The interviews were recorded during study.

As a result of the study, applications of the geometry curriculum was varied by different type of school. While some teachers were adopted new geometry curriculum, were across the resisted to new geometry curriculumthe others adapt old curriculum adapt to new curriculum. In general new geometry was perceivedin positively. When the problems were solved during adoptation of new geometry curriculum process, it does leads to student development in many areas (such as spatial ability). The results revealed that 9th grade new geometry curriculum over loaded and not enough time is given to teach. Another finding of this study was geometry textbooks should be developed.

Key Words: change in curriculum, Participants' comments by type of school.

1.GİRİŞ

[6] Sena DÖNMEZ' in "LİSE GEOMETRİ PROGRAMININ CİPP DEĞERLENDİRME MODELİ İLE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ" adlı tezinin bulgularından yararlanılmıştır.

Her toplum kâmil noktaya ulaşabilmek adına kendi istek ve beklentileri doğrultusunda eğitim programlarını geliştirmeye çalışmaktadır. Sokrates gibi yola çıkarsak bir köleye bile yani bilgisi olmayan birine bile geometri sorusu çözdürebiliriz. Burada önemli olan kullanılan yöntem ve bunun doğrultusunda yapılan yönlendirmedir. Toplumlar da her bireyinden maksimum verim alabilmek adına onları eğitim programlarıyla yönlendirmeye çalışmakta ve şu asrın gereği olarak onları doğru bilgiye ulaşmayı göstermekte ve bilginin hakkını verebilmek adına onu kullanabilme yöntemlerini öğretmektedir.

Program geliştirme programların oluşturulması, denenmesi ve değerlendirilmesinden sonra elde edilen verilerin doğrultusunda yeniden düzenlenmesidir(Erden, 1998).

Eğitim programının başarılı sayılabilmesi için tüm öğrencilerin programda öngörülen hedeflere tam anlamıyla ulaşmış olmaları gerektiği düşünülür. Ancak bu durum her zaman umulan düzeyde olmayabilir. Programın uygulanma aşamasına gelindiğinde programda aksayan öğelerin olup olmadığı, varsa bu öğelerin neler olduğunun saptanması program geliştirmenin değerlendirme bölümünün içinde yer almaktadır. Program değerlendirmede programın aksayan yerleri tespit edilerek gerekli önlemler alınır veya gerekli düzeltmeler ihtiyaca göre yapılır. Program değerlendirme süreci, "veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve etkililik hakkında karar verme" adımlarından oluşmaktadır (Demirel, 2004).

CIPP DEĞERLENDİRME MODELİ

Stufflebeam tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde değerlendirme, karar seçenekleri hakkında fikir yürütmek için birtakım bilgilerin betimlenmesi, elde edilmesi ve sağlanması süreci olarak ifade edilmektedir. CIPP değerlendirmesi değerlendirmenin devamlılığı olan döngüsel bir süreç olduğunu, bu yüzden de sistematik olarak yürütülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu süreçte bahsedilen bilgilerin betimlenmesi adımı, karar verecek kişilerin tanımlaması, yorumlaması yardımcı olacak aydınlatıcı, bilgi verici gereksinimlerin karşılanması adına önemlidir. Bilginin toplanması, teknik ölçme araçları ve istatistiklerden yararlanılarak verilerin toplanması, organize edilmesi ve analiz edilmesine odaklanır. Son adımda da bilgilerin sağlanması adımında bilgilerin sentezlenmesi kastedilmektedir. Sonuç olarak bu üç adımda da karar verecek olan kişilere bilginin en iyi, en doğru ve en iyi şekilde sunulması amaçlanmaktadır (Popham, 1988).

Stufflebeam' in değerlendirme modeli program hakkında karar verme hakkına sahip kişilerin değerlendirme yapabilmesi için geliştirilmiştir. Değerlendirme sürecinde uzman kişilerin programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir. Bu kararları şöyle sıralayabiliriz;

- Planlama ile ilgili kararlar,
- Yapılaştırma ile ilgili kararlar,
- Yürütme ve uygulama ile ilgili kararlar,
- Yeniden düzenleme ile ilgili kararlardır.

Bu dört farklı karar aşamasının her biri için uygun değerlendirme türü önerilmektedir. Bu önerilen değerlendirme türleri; bağlam(context), girdi (input), süreç (process) ve üründür (product). Bu model bu dört öğenin baş harflerinin bir araya gelmesiyle CIPP modeli olarak da adlandırılmaktadır ve bu dört öğe modelin ana hatlarını oluşturmaktadır (Popham, 1988).

Bağlam Değerlendirme:

CIPP modelinin ilk adımı olan bu adımda, programın planlaması yapılır. Bağlam değerlendirmenin amacı programın hedeflerinin belirlenebilmesi için gerekli bilgilerin toplanması ve hedeflerin bunların doğrultusunda belirlenmesidir. Bağlam değerlendirme uygun ortamı tanımlar. Beklenen ve var olan durumları belirler. Karşılanamayan ihtiyaçlar, kullanılmamış fırsatlar ve nedenleri üzerinde durarak çıkabilecek problemleri teşhis eder (Worthen, Sanders, 1973).

Girdi Değerlendirme:

Modelin ikinci adımıdır. Girdinin değerlendirilmesi yapılaştırma ile ilgili kararlarla ilgilidir. Programın amaçlarına ulaşılabilmesi için gerekli olan kaynaklar ile bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlar. Girdi değerlendirmede uzmanlar eğitim veren okulun kapasitesini belirler. Programın hedeflerine ulaşmak için önerilen yöntem seçeneklerini inceler ve yürütülecek en uygun stratejiyi belirler ve girdi değerlendirilmesinde program planının belirli yönleri ya da programın belirli öğeleri değerlendirilir(Onstein, Hunkins, 2004).

Süreç Değerlendirme:

Süreç değerlendirme yürütme kararları ile ilgilidir. Süreç değerlendirme planın yürütülmesinden sorumlu kişilere düzenli olarak geri bildirimler vermeyi amaçlayan bir basamaktır. Program geliştirmenin uygulama basamağında yer alır ve planlanmış ve gerçekleşen etkinlikler arasındaki uyuma karar verme adına işlem görür. Süreç değerlendirmede ilk yapılması gereken programın başarısızlığına neden olabilecek kaynakları tespit etmek ve sürekli kontrol altında tutmaktır. Daha sonrasında değerlendirilmesi gereken strateji programın yürütülmesi sürecinde yetkili kişilerin aldığı bazı kararlardır. Mesela, program uygulanmaya başlanmadan önce program ile ilgili hizmet içi eğitimlerin planlanması. Son aşama ise seçilen kapsam, yeni öğretim stratejileri, öğrenci-öğretmen etkinlikleri için belirlenen zaman gibi tasarının temel sorumluluğunu vurgular (Onstein, Hunkins, 2004).

Ürün Değerlendirme:

Ürün Değerlendirmenin amacı programdan elde edilenleri ölçmek, yorumlamak ve bir sonuca varmaktır. Hem programın uygulanma sürecinde hem program sonunda geri bildirim almak önemlidir.

Ürün değerlendirme basamağında programın hizmet ettiği grubun ihtiyaçlarını, beklentilerini ne derecede karşıladığına bakılır ve programın pozitif ve negatif ürünlerini içeren bilinçli yapılan ve yapılmayan etkileri incelenir. (Stufflebeam, Shinkfield, 1990).

ARAŞTIRMANIN AMACI

Çalışmanın amacı, öğretmenlerin müfredatı nasıl yorumladıklarını anlamak, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini ne derece karşıladığını belirlemek, uygulamada oluşan veya oluşabilecek mevcut aksaklıkları ortaya çıkarmaktır.

BULGULAR

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu genel görüşleri sunulmuştur.

1.Geometri müfredatı değişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? Neler eklendi? Ne gibi yöntemsel değişiklikler oldu?	
A	9. Sınıfta yığılma var. 10.sınıflarda rahatlama ve 11.sınıflarda tekrar yığılma var. 12 ye tüm konular hakkında genel bilgisi olan öğrenciler geliyor. Yeni müfredata göre öğrenci her sene biraz daha öğrenmiş olarak geliyor. Mesela vektörler önceden 12 de işlenirken şimdi 9. sınıftan itibaren vektörlerin ne olduğu, koordinat düzleminde gösterilme şekli, iki vektörün uzunluğunu, boyunu gösteriyorsunuz. 10.sınıfta vektörün paralel oluşunu, dik oluşunu, iz düşümünü gösteriyorsunuz. 11. ve 12.sınıfta üç boyutlu vektörleri işliyorsunuz. 9.sınıftan itibaren öğrencinin hemen hemen her konu hakkında biraz bilgisi oluyor. MEB etkinliklere dönük sorular hazırlamış.
B	Bütünden parçaya gidiliyor. Değişik konular birkaç tane. Mesela vektörler konusu farklı ancak diğer konular hemen hemen aynı. Ufak tefek konular farklı. 12.sınıftaki 4 saatlik geometri dersi yerine 9.sınıfta başlayıp 12. Sınıfa kadar süren bir zamana yayılması güzel oldu. Yeni müfredatla analitiği bölerek vermeye çalışmışlar. Ancak öğretmenlerde hazır değil. Kitaplar hiç hazır değil. Ne yeni müfredat gereği gibi verilebiliyor ne de eskisi gibi geometri öğretilebiliyor.
C	Geçen sene müfredat belli değildi ve bizde kitap paralelinde kendimize göre derlediğimiz plana göre ders işliyorduk. Aşağı yukarı geçmişteki planımıza göre adapte ettik. Eski müfredat daha iyi idi. Ezbercilik ön plana çıktı. Şuan eğimleri anlatıyorum çok fazla formül var ve ben bir derste bir sürü formül veriyorum ve yeterli örnek çözemiyorum. Biz yeni müfredatın gereği rehber öğretmen olmalıyız, proje vermeliyiz. Derste etkinlik yapamıyoruz. Geometri müfredatını ben beğenmedim. Öğrenciler konuları zor buluyor. Konular birbirini desteklemiyor. Şimdi 9.sınıfta tüm konular azar azar öğretiliyor ama 10.sınıfta iken 9.sınıfta öğrendiklerini hatırlamıyor.

2. Müfredat değişikliğini nasıl öğrendiniz? Sizce nasıl öğrenmeliydiniz?	
A	Okula gelen yazıyla öğrendik. Daha sonra biz kendimiz araştırma yaptık. Eklenen konular nelerdir? 9.sınıf müfredatı nedir? Hangi konular anlatılmalı?9.sınıf öğrencisine nasıl yaklaşmamız gerekir? 8.sınıfta sınavdan çıkmış bir öğrenciye geometriyi nasıl sevdirebiliriz? Ya da bu konuyu, bu geometri dersini onlara ilk nasıl anlatabiliriz? Kitapları kimler yazıyorsa, soruları kimler hazırlıyorsa onlar tarafından bütün okullara konferans düzenlenebilir, seminer olabilirdi. En azından biz birilerine soru sorabilmeliydik. Ders sunumu, içeriği değişmişse bununla ilgili mutlaka öncesinde bilgilendirme yapılmalı. Son dakika da haber verilmemeli. MEB bizi nasıl anlatacağımız konusunda bilgilendirseydi bir birlik olurdu belki. Böylece soru yazanlarda, soru basanlarda, konuyu anlatanlarda aynı paralelde ilerlerdi.
B	Yazıyla öğrendik. Kitapta neler var diye baktık. Yardımcı kitaplar neleri almış diye baktık. Burada öğretmenlerin görüşleri alınmalı. Ancak müfredata yapan kişilerin düşünceleri yansıyor ve biz sadece uygulayıcı konumunda oluyoruz. MEB örnek dersleri video şeklinde sayfasından yayınlayabilir. Bir hocanın iyi bir ders anlatmasının video çekimlerinin kayıt edilmesi olabilir. Gözlemek, izlemek daha farklıdır. Günlük derste hocanın kullandığı materyalleri izlemek güzel olur. Powerpoint sunumu kullanıyorsa onu eklerde bize verebilir ve biz de kullanabiliriz. Her sınıf için kullanılabilir bir şey olmayabilir. Ama eksikleri biz kendimiz kapatırız. Etkinlik yapmıyorum zaten vaktim yok. Etkinlik rehber derslerindeki uygulamalar gibi bir şey.

C	Müfredatın değiştiğini kitaptan öğrendik. Geçen senelerde yaptığımızı kitapla birleştirdik. Hizmet içi eğitim olabilirdi. İki planı beraber götürmeye çalışıyoruz. 2.dönem bize bir kaynak gönderip bakın bu konular var siz ne düşünüyorsunuz diye sorulmalıydı. Öğretmenlerin görüşleri notları girdiğimiz e-okuldan bir şekilde alınabilir.

3. Müfredatın uygulanması ile ilgili ne gibi sıkıntılar ortaya çıktı?	
A	Aslında yüzeysel bir şekilde anlatması gerekiyor ama hoca örnek vermeden geçemediği için yoğun bir program ortaya çıkıyor. Doğrusu yüzeysel bir şekilde anlatma, içeriğe çok girmeme ve birkaç soru çeşidiyle başlıklar geçilirse normal müfredat seyrinde gidebiliyoruz. Sonuçta elimizde bir alet var ama kullanma kılavuzu yok. Kitap var ama kitapta görsellik açısından hiçbir şey yok, fazla derine inmemiş. Sıkıntı olmasının sebebi en başta bunu bu şekilde anlatın tarzında bir yönlendirme olmaması. Benim en büyük sıkıntım etrafta kaynak olmaması. Konunun içeriğine baktığınız zaman kitaptaki örnek azıcık. Kılavuz kitap incecik. Arkada bir test vermiş 20 soru ama kitaptaki örnek sorularla arkadaki sorular arasında alaka yok. Ben oradaki örneklere göre konu anlatmaya devam etsem konu oraya geldiğinde ödev veremiyorum çünkü sorular daha kapsamlı. Bu seferde konuyu anlatırken neyi ne kadar vereceğimiz konusunda karasız kalıyoruz. Bizde kitabın sonundaki sorulara bakıyoruz ve sorunun çözümü için gerekli olan bilgilerden yola çıkarak konuyu nereye kadar açmamız gerektiğine karar veriyoruz. 9.sınıfta kavramlar yüzeysel olmasına rağmen kitaplar daha derinlemesine sorular hazırlıyor. Öğrencinin ortaokulda gördüğü düşünülerek hazırlanıyor. Sıkıntımız bundan kaynaklı. Her soru tarzına yönelik onu işleyelim bunu işleyelim derken zaman yetmiyor. Müfredat sıkıştırılmış olduğu için o konuda zaman sıkıntısı yaşıyoruz. Bir sonraki seneye temel oluşturuyor o ayrı ama ona göre de yayınlar hazırlanması gerekiyor. Ek ders alıyoruz. Yeni sistemde sürekli kitap nereye kadar gelmiş nereye kadar hazırlanmış diye takip etmemiz gerekiyor ama eski sistemde hepsini verebiliyordunuz. Dolayısıyla öğrenciyi değerlendirirken, onlara yönelik soru hazırlarken veya tahtada konu anlatırken sınıf seviyesine göre soru hazırlayabiliyordunuz. Konuda dur noktası var ama sorduğu soru içerisinde yok. Biz aslında konuyu müfredata göre anlatabiliriz soruları da ona göre çözeriz ama öğrenci bir kitap alır ve ben bunları çözemiyorum derse ona ne diyeceğiz!
B	Konu başlıklarını söylemek bile iki ders saati sürüyor. Çocuk biliyor ama nasıl, nereden geldiğini bilmiyor. Sınav sistemi şuan ki gibi değil de daha çok araştırmaya, sorgulamaya yönelik olsa daha iyi olur. Bir anda değiştirildiği için ve fazla bilgilendirilmediğimiz için neyi, nasıl anlatacağımızı bilemedik. İletişim kanalları tam olarak kurulamamış. Talim Terbiye bir şey istiyor ve alt kademedekilere yani uygulayıcılara bunu bildiriyor ancak alt kademeyi bilgilendirmediği ve tanıtmadığı için değişimin bir faydası olmuyor. Dayatma yapılıyor. Nasıl uygulanacağı, hangi tekniklerin kullanılacağı söylenmeli. Kitapların hazırlanışı yeterli değil. Okul başarısına göre kategorize edilmeli. Bazı etkinlikler çok zayıf. Buradaki öğrenciler onlara güler. ÖSYM kavrama yönelik soru sorsa dershanelerde ona göre soru soracak ve böylece tutarlılık olacak. Kitabı yazanın kafasında neleri hedeflediğini anlamak zor. Ayrıca öğretmen ve öğrencinin bunu anlaması, anlatması problemi var. Bir program var ve yapılması gerektiği yazıyor ama birebir uygulanabilir bir şey değil. Bunu süreç belirliyor. Zümre toplantısı yaptık. Ortak birkaç şey belirledik. Çocuklar talep ettikçe bende derste daha derinlemesine anlatmaya başlıyorum. Ancak bir yerde de kısmanız gerekiyor. . Kitap kötü diyemem ama farklı bizim alışmamız lazım. Bu kitabın yazım biçimi ilköğretim 2. kademede de var. Zamanla alışılıyor ve alışıldıktan sonra da düzgün bir şekilde ders işlenebiliyor. Şu an alışma sürecindeyiz. Günlük hayattaki örneklere yakın hareket ederek öğrenciye buldurmaya çalışılan bir yöntem takip ediliyor. Eski sistemde

	öğretmen direkt söylüyordu. Şimdiki sistemde bizimde eksiğimiz var. Bizim bir şeyler yapıp o eksiği tamamlamamız lazım. Kitabın yeterli olup olmadığını matematik eğitimcileri değerlendirir. MEB in kitabında kaliteli soru yok, karışık türde sorular sormuyorlar. Sorular çok yüzeysel bilgilerle çözdürülüyor. Yamuğun özellikleri veriliyor sonra vektörel olarak ifade ediliyor ve ilerisine gidilemiyor. Kitapta çoğu yerde yeni sistemle alakalı bir şey yok. Anlatım dağınık.
C	Öğretmen için en büyük sıkıntı öğrencinin konuyu kavrayamamasıdır. Derste etkinlik yapmıyoruz. Lise öğrencisi için etkinliğin faydalı olacağını düşünmüyorum. 3 boyutlu düşünmesi için materyal kullanmak lazım. Biz yeni dönem için geldiğimizde geometri müfredatının değiştiğini gördük ve öyle hazırlıksız yakalandık ki ilk 2 hafta ders bile yapamadık. Ne yapacağımızı bilmiyorduk. İlk dönem zor toparladık. Devlet kitapları karışık ve öğrenci seviyesinin üstünde. Mesela ispat var. Belki ispattaki mantığı kavraması için verilmiştir ama gerçekler böyle değil.

4. Bu değişimin öğrencilere ne gibi katkılarının olabileceğini düşünüyorsunuz?	
A	Yani içerik olarak zengin ama bizim öğrenci kalıplarımız her zaman aynı olduğu için öğrenciye ne kadar çok bilgi verirseniz o kadar sıkıntı yaşarsınız. Onlara sormak daha faydalı olur. Çünkü biz değişimin olup olmadığını sezinleyemedik. 9.sınıftan itibaren 3 boyutlu düşünmeye çalışıyor. Bakış açısını geliştirmesi açısından güzel ama daha yeni gelişmekte olan bir evrede 3 boyutlu hayal ettirmek biraz zor oluyor. Diyelim ki vakit var etkinliklerin hepsini yapıyoruz o zaman uzamsal zekâları gelişir hayal edebilirler işlem yetenekleri de artar.
B	Sketchup diye bir program var ama bu daha çok mimari ile ilgili olan geometride tam ilişkilendirmesek bile öğrenci 3 boyutlu cisimleri kullanarak ev, apartman oluşturuyor. O programları kullanmayı öğreniyor ve çok ilgi çekti. Çocuklar şekiller kullanarak üç boyutlu düşünmeyi, uzamsal düşünmeyi daha iyi anlıyor. Bazı öğrenciler için omuzlarına ağır bir yük daha geldi, ayrıca geometride çalışmak zorundayız diye düşünebiliyorlar. Bazıları tam tersi seviyorlar. Öğretmen açısından bakarsak onlar için iyi oldu. 12.sınıftaki bu yük azaldı. Sınav kaygısı başlamadığı için daha iyi öğrenebiliyor. Benim 15 sene önceden kalma Almanya'nın ortaöğretim geometri kitaplarım var. O kitapların benzerini yapmaya çalışmışlar. Ama bence daha oturmamış. Ders kitapları kısmen hazır. Ancak piyasadaki kitaplar olayı kavramış bile değil. Bence gerçekten onların kullandığı bu sistem kavranırsa başarıya ulaşabiliriz.
C	Müfredatın iyileştirilmesi zor. Bence bu tarz okullarda belli bir konu işlenip o kavratılıp sonra diğer konulara geçilmeli. 3 boyutlu düşünmeye lise 1 de başlayacak. Belki üç boyutlu düşünmelerini geliştirir ama zor.

5. Yeni müfredat ile öğrencilerin geometriye karşı var olan tutumları olumlu yönde gelişti mi?	
A	İlk zamanlar biraz soğukluk sezinledim. Sonraki süreçte-şuan yeni müfredatla eğitim gören 11.sınıf öğrencileri- öğrencilerde başarıya ulaştık. Seviyorlar, çok şey biliyorlar ama istenen seviyeye de gelemediler. Konunun kapsamının genişletilmesi çocuğun yorum yeteneği açısından ve düşünce gücünün kapsamını artırması açısından faydalı. Ama bunun yapılabilmesi için de ilköğretimden bir temelle gelmesi gerekiyor. Bence düzenli çalışıyorsa, öğretmeni dikkatlice dinlediyse 12.sınıfa çok fazla konu

	kalmıyor. Her şey usulüne uygun yapılırsa çocuğun bu müfredat ile geometriye karşı olan tutumu olumlu yönde gelişir.
B	Geometri konusunda da erkenden çalışmaya başlıyor ve daha başarılı olabilir. Zaman zaman alıştıkları bir yapının dışında bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Bu durumda öğrenciyi zorluyor. Çocukların görsel zekâları daha iyi ama işlem yetenekleri daha zayıf. İç ters dış ters açıları cadde modeli üzerinden gördüler. Şu an bunun devamı olmaya çalışıyoruz ama burada eski sisteme daha yakınız. Henüz bu geçiş tam anlamıyla sağlanamadı. Daha fazla materyale ve kaynağa ihtiyaç var.
C	Matematik korkulu bir rüyaları idi ve buna ikinci bir rüya eklendi; geometri. Özellikle iyi öğrencilerimiz için geometriye karşı olumlu tutumları oldu. Bir üst sınıftaki geometri dersinde daha başarılı oluyorlar.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yeni geometri müfredatının, öğrencinin soyut düşünme becerisi kazanma yetisini geliştirdiği ve daha erken yaşta bu alanda bilgi almasının olumlu karşılandığı ortak görüş içerisinde yer almıştır. Öğretmenlerin buluştukları bir diğer ortak nokta ise; öğrencinin geçmişten gelen geometri bilgi eksiğinin göz ardı edilemeyecek derecede olduğu ve 3 boyutlu düşünme yönünde zorlandıkları görüşüdür. Öğrenci gayretli ise 3 boyutlu düşünme ve analitik düşünme becerisinin yeni müfredat ile ciddi anlamda geliştirilebileceği vurgulanmıştır. Öğretmenler, derslerinde materyallerden ne kadar çok yararlanabilirlerse ve bunları etkinliklerle destekleyebilirlerse müfredatın değişiminin o derece olumlu olabileceği görüşünü savunmuşlardır.

Mülakatlarda verilen cevaplar ışığında, yeni müfredatın öğrencinin seviyesine göre farklı yorumlandığı görülmüştür. Örneğin Anadolu Öğretmen lisesinde yapılan çalışmada kitapta yer alan ölçme değerlendirme sorularının normal seviyede olduğu belirtilmişken, düz lisede soruların seviyesinin öğrenci seviyesinin çok üzerinde olduğu vurgulanmıştır. Kolejde ise bu soruların bir kısmının normal olduğu diğerlerinin seviye üstü olduğu dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin ve tecrübelerinin müfredatı farklı yorumlamalarına sebep olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan 20 yıllık öğretmenlerin yeni müfredata uyum sürecinde daha fazla problem yaşadıkları ancak 5 ile 12 yıllık öğretmenlerin müfredatı uygulama ve etkinlikleri kullanma adına daha az problem yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Yeni müfredatın, zor görülen geometri dersini anlaşılır kılması açısından kolaylık sağlayıp sağlamadığı sorusuna öğretmenlerin verdiği cevabın, öğrencilerin informal eğitim durumu da göz önüne alarak cevap verdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenler, kitabın daha kapsamlı ve öğrenciler tarafından da kolayca anlaşılabilir olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ancak Anadolu Öğretmen lisesindeki öğretmenler, öğrencilerin daha erken yaşlarda ispat yapma becerisi ile tanışmalarının yararlı olacağı görüşünü ortaya atarken; düz lisede görev yapan öğretmenler, öğrencilerinin seviyesini göz önünde bulundurarak daha basit örneklerin ve konu anlatımının öğrencileri için daha sağlıklı olacağı görüşünde birleşmişlerdir. Yeni geometri müfredatının daha işlevsel olması açısından bazı önerilerde bulunulabilinir. Kitaplardaki uygulama miktarı ve çeşidi artırılabilir. Müfredat 9.sınıflar için rahatlatılabilir. Müfredat öğretmenlere tanıtılabilir ve öğretmenlerin müfredata dair soruları cevaplandırılabilir. Ders saati artırılabilir. Öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesini artırmak için ön bilgilerinin tamamlayıcı ek ders konulabilir. Etkinlikler her öğrenci seviyesine uygun olacak şekilde çeşidi ve miktarı artırılabilir. Üniversiteye giriş sınavı ile müfredat içeriğinin paralel olması adına çalıştay yapılabilir. Değişiklik yapılmadan önce öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilebilir, önerileri alınabilir.

KAYNAKLAR

Aközbek, A. (2008), *Lise 1. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli İle Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bulut, A. (2006), *Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirel, Ö. (2004), *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Dönmez, S. (2012), *Lise Geometri Programının Cipp Değerlendirme Modeli İle Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Lisans Bitirme Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

Erden, M. (1998), *Eğitimde Program Değerlendirme*, (3.bs). , Anı Yayıncılık, Ankara.

Ornstein, Allan C. Francis Hunkins. (2004), *Currıculum Foundations, Principles and İssues*, (4.bs.) ,Pearson Education, Boston.

Popham, James W. (1988), *Educational Evaluation*, (2.bs.), Prentice Hall, New Jersey.

Stufflebeam Daniel L., Anthony J. Shinkfield. (1990), *Systematic Evaluation*, **(**4.bs.), Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston.

Worthen, Blaine R. , James R. Sanders. (1973). *Educational Evaluation: Theory and Practice*, Wodswort Publishing Company, California.

İŞBİRLİĞİNE DAYALI PROBLEM ÇÖZME: BİR DERSTEN YANSIYANLAR

COLLABORATIVE PROBLEM SOLVING: REFLECTIONS FROM A COURSE

Nadide Yılmaz
Cumhuriyet İlköğretim Okulu Polatlı/ANKARA
nadideylmz@hotmail.com

ÖZET

Özellikle son yıllarda gerek günlük ihtiyaçlardan gerekse eğitim öğretime bakış açısının değişmesiyle birlikte problem çözme daha fazla önem kazanmıştır. İşbirliğine dayalı olarak gerçekleştirildiğinde matematiksel düşünme becerisinin gelişmesi yanında iletişim becerisini geliştirmiş ve böylece sosyal etkileşimi en üst düzeyde sağlamış olur. Literatür incelendiğinde son on yıl içerisinde matematik dersinde işbirliğine dayalı problem çözmeye dair bir çalışmaya rastlanılmadığı için bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim öğretim yılı Ankara'da bulunan bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 26 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Polya'nın adımları baz alınarak hazırlanan etkinlik kağıdı bir ders süresince uygulanmıştır. Etkinlik sonunda gruptaki öğrenciler birbirini değerlendirdikleri formu doldurmuşlardır. Ayrıca araştırmacı öğretmen süreçte bizzat yer almış ,problem çözme envanterini her bir grup için değerlendirmiş ve grupları değerlendirdiği formu doldurmuştur. Veriler analiz edildiğinde problemi anlama aşamasında bile sıkıntılar bulunmuştur.Problemi anlayamayan gruplar ileriki aşamalarda da başarılı olamamışlardır. Ayrıca okuduğunu anlamanın önemi ortaya koyan bulgulara rastlanmıştır. Öğrencilerin cevaplarından çok yönlü düşünme becerilerinin yeterince gelişmediği belirlenmiştir. Problem çözmeye müfredatta daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.
Anahtar Kelimeler:*İşbirliğine Dayalı Öğrenme,Problem Çözme,Matematiksel Düşünme*

ABSTRACT:

Especially in recent years, problem-solving has become more important with the change of perspective in teaching and training as well as their everyday needs. Performed in a collaborative way, development of mathematical thinking skills provide an ability of communicate well and achievement of social interaction the highest level . This study is done thus there is no study based on problem solving cooperation in the literature within the last ten years. 26 seventh-grade students who are in a primary school in Ankara in the 2010-2011 academic year, have established the sample of the study . An activity paper prepared on the basis of the steps of Polya has been performed during the course. Students have filled in the form that the students in the group evaluated each other ,at the end of the event. Moreover,researcher teacher has taken part in the process herself, evaluated the inventory of problem-solving for each group and filled in the form in which she assessed the groups. When the data were analyzed , there is trouble even during understanding the problem,. Groups who do not understand the problem have failed in the later stages. In addition, it was found findings reveal the importance of comprehension of reading . It is determined that Students' multi-faceted thinking skills were not sufficiently developed via their responses. It has been concluded that the problem solving should be given more space in the curriculum .
Keywords: *Cooperative Learning, Problem Solving, Mathematical Thinking*

1. GİRİŞ

Özellikle son yıllarda gerek günlük ihtiyaçlardan gerekse eğitim-öğretime bakış açısının değişmesiyle birlikte problem çözme çok daha fazla önem kazanmıştır.Bu yüzden 21. yüzyılın en önemli öğretim yöntemlerinden birinin problem çözme olduğunu ortaya çıkmıştır.

Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığı bir çatışmadır. (Morgan, 1995: 130). Olkun ve Toluk (2004: 44), problemi kişide çözme arzusunu uyandıran ve çözüm prosedürü hazırda olmayan fakat kişinin bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözebileceği durumlar olarak tanımlamaktadır.İşte burada problemi doğru çözmek yanında bu sürecin nasıl işlediği ayrıca önem kazanmaktadır.Problem çözme aynı zamanda bilimsel bir yöntem olduğundan, çeşitli düşünme becerilerinin kullanımını gerektirir.Problem çözmenin matematik müfredatlarının merkezinde olması, bu konuya matematik eğitimcilerinin ayrı bir önem vermesi için önemli bir gerekçe olmuştur.Çünkü matematiksel bilgiyi anlama ve bu bilgiler arasındaki ilişkiyi oluşturma, problem çözme sürecinde meydana gelmektedir.(Karataş ve Güven 2004). Öğrencilerde problem çözme becerisini geliştirmek matematik eğitiminin önemli amaçlarından birisidir (Baki, 2008**)**

Matematiksel problem çözme öğretiminin öncelikli amacının, öğrencileri beceriler ve yöntemlerle donatmaktan daha ziyade öğrencilerin kendi kendilerine düşünmelerine yardımcı olması gerektiği ifade edilmiştir (Lester, 1985 Aktaran:Karataş,2008). Problem çözmeye dayalı ortamlarda öğrencilerin kazanacağı deneyimler sanıldığından çok daha fazladır. Öğrenciler matematiksel düşünme becerisi kazanmanın yanında günlük hayatta da çok önemli yeri olan kritik ve analitik düşünme becerilerini de kazanmış olacaktır.(Baki, 2008).

Grup çalışmasına dayalı yapıldığında öğrencilerin matematiksel iletişim becerisi gelişir. Sosyal yapısalcılık yaklaşımına göre bilgi, bireyin sosyal etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Ayrıca matematiğin genel amaçlarından birisi de öğrencinin matematiği iletişim aracı olarak kullanmasıdır. Bu açıklardan bakıldığında problem çözme ortamlarında öğrenciler, problemlerle ilgili fikirlerini, düşüncelerini ve çözüm yollarını diğer grup elemanlarına ve sınıf arkadaşları ile paylaşır ve onları matematiksel olarak ikna etmeye çalışır. Dolayısıyla problem çözme ortamlarında öğrenci sosyal etkileşim gerçekleşmiş olur.(Karataş,2008)

Bu amaçla birçok öğretim modeli geliştirilse de, matematik eğitiminde en fazla kullanılan öğretim modelini Polya, sistematik olarak 4 aşamada özetlemiştir: problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve değerlendirme. Yeni matematik öğretim programımızda da öğrencinin problem çözme başarısının artırılmasında Polya'nın önerdiği sistematik adımlar vurgulanmaktadır (MEB, 2006). Altun (2002) ise öğretmenlerin görevinin rehber olmanın yanında öğrenciye problem çözmeyle ilgili sistematiği kavratmak ve bu sistematiği kullanırken başvurulacak stratejileri, problem çözmeyle ilgili temel becerileri kazandırmak olarak görmektedir. Schoenfeld (1982) ise her öğrencinin stratejilerin öğretilmesiyle problem çözme başarısını geliştireceğini düşünmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda problem çözme adımlarına göre yapılan öğretimin öğrencilerin problem çözme başarılarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerilerinin nitel değerlendirme sonuçlarına göre ise öğretim alan öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür (Schoenfeld, 1982). Dolayısıyla araştırma sonuçlarına göre Polya'nın problem çözme aşamalarıyla problem çözme başarısı arasında ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.(Karataş,2008)

Probleme dayalı öğrenme sürecinde, öğrenciler pasif değil aktif öğrenen konumuna geçer. Öğrenciler, senaryo içerisindeki problemi tanımlayabilmeli, problemi çözmek için sorular sorabilmeli, ihtiyaç duydukları bilgileri ifade edebilmelidir. Bu süreçte öğrenci aktif olduğu için bazı becerilere

sahip olması ve daha çok geliştirmesi beklenmektedir. Bunlara örnek olarak grup içerisinde iletişim becerileri, problem çözme becerileri, sorumluluk alma, yardımlaşma becerileri verilebilir. (Günhan, 2006)

Probleme dayalı öğrenmede öğretmenin, anlamayı kolaylaştıran ve süreci yönlendiren rolü bulunmaktadır. Dolayısıyla bu süreçte öğretmene çok daha fazla görev düşmektedir. Sürece bizzat dahil olmak yerine bu süreci yönlendiren ve rehberlik yapan bir konumdadır. Ayrıca öğrencilerin matematik bilgisini ve problemlere verdikleri çözüm yollarını birlikte paylaşabilecekleri sosyal ortamları oluşturabilmelerine yardımcı olmalıdır.

Problem çözme ile ilgili özellikle son yıllarda çok fazla çalışma yapılmıştır. İncelenen bir çok yayın olmasına rağmen burada grup çalışmasına dayalı problem çözme araştırmalarına yer verilmiştir.

Artzt ve Armour-Thomas (1992) işbirliğine dayalı problem çözme yöntemini uygulamıştır.27 tane ilköğretim 7. sınıf öğrencisinin gruplara ayrılarak problem çözmeleri sağlanmıştır.Öğrencilerin çözümleri ve sınıf tartışmaları kayıtlara alınmıştır.İşbirliğine dayalı olarak uygulanan bu öğrenme tasarımında öğrencilerin daha iyi problem çözücüler olduğu ve kritik ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır.

Goos ve Galbraith (1996) işbirliğine dayalı problem çözme etkinliklerinde öğrencilerin biliş ötesi becerilerinin gelişebileceğini, grup etkinliklerinde birbirlerinin fikirlerini dinledikleri ve kendi başlarına süreci yönetebildikleri belirlemiştir.

Cmajdalka (1999) yaptığı doktora çalışmasında 74 ilköğretim 4.sınıf İspanyol öğrencinin problem çözme becerilerini incelemiştir.Çalışmada üç soruya cevap aranmıştır.Birinci olarak, öğrencilerin Polya'nın önerdiği problem çözme adımlarının (problemi anlama, sonucu tahmin etme, plan hazırlama, planı uygulama ve sonucu değerlendirme) hangisinde problem yaşadığını ortaya çıkarmak, İkinci sonuca ulaşmada problem çözme adımlarından hangi aşamanın önemli olduğunu belirlemektir. Üçüncü ise problem çözme adımlarının birbirleriyle olan ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Çalışmaya katılan 74 öğrenciye iki problem verilmiş ve öğrencilerin çözümleri nicel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin tahmin etme aşamasında zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca sonuca ulaşmada problemi anlama ve plan hazırlama aşaması etkili olmuştur. Araştırmada plan yapma aşaması, problemi anlama aşamasıyla doğrudan ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Koç ve Bulut (2002) yaptığı çalışmada işbirliğine dayalı ve bireysel problem çözme yöntemlerinin etkilerini incelemiştir.Yarı deneysel olan bu araştırmada,79 öğrenciyi örneklem olarak seçilmiştir. 7. sınıf "yüzdeler ünitesi" kullanılmıştır. Veriler analiz edildiğinde matematiksel problem çözme performansları açısından işbirliğine dayalı ve bireysel problem çözme yöntemleri gruplarının ortalamaları,geleneksel yöntem grubunun ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.Bununla beraber, problem çözme yöntemi kullanılan grupların ortalamaları arasında matematiksel problem çözme performansları açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Özdemir(2005) yaptığı araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına etkisi araştırmıştır. Bu araştırma aksiyon araştırması ve durum çalışmasına uygun düzenlenmiş olup deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuyla işbirliğine dayalı öğretim yöntemiyle, kontrol grubuyla ise geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Çalışma 62 tane 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları Öğrenci Bilgi Formu, Sosyal Bilgiler Dersi İlgi

Envanteri, Problem Çözme Envanteri, Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Problem Çözme Başarı Testi kullanılmıştır.Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler derslerindeki problem çözme başarı puanları arasında işbirliğine dayalı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı fark bulunmuştur.

Ünsal(2006) yaptığı doktora araştırmasında genellikle öğrenmekte zorlanılan fizik konularından hareketle işbirliğine dayalı öğrenme ve problem çözme felsefesinin bir sentezine dayanan bir öğretim modeli geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 39 fizik eğitimi birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubunda "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Takımlarıyla Sürdürülen Problem Çözme Seansları", kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma, ön test ve son testlerin uygulanma süreleriyle birlikte toplam on iki hafta sürmüştür. "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Takımlarıyla Sürdürülen Problem Çözme Seansları"nın; öğretmen adaylarının akademik başarısını arttırdığı, problem çözmeye yönelik tutumlarını geliştirdiği ve problem çözme yöntemine yönelik olumlu değerlendirmelerde bulunmalarını sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

İşbirliğine dayalı öğrenme konusunda sadece matematik eğitiminde değil diğer alanlarda yapılmış bir çok çalışmaya rastlanmıştır.(Özdemir,2005;Ünsal,2006;Erdoğan ,2007; Çırakoğlu,2009).Matematik eğitiminde de işbirliğine dayalı öğrenme ortamları temelli araştırmalara (Erdoğan,2007;Çırakoğlu,2009)rastlanmıştır.Ancak çalışmamızın problem çözme temelli grup çalışması olduğu için literatür tarandığında iki kriteri birlikte ele alan çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.(Özdemir,2005;Ünsal,2006).Birde alanımız olan matematik eğitimine bakıldığında özellikle son 9 yıl için bu şartları sağlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır.Geçmiş yıllarda yapılmış çalışmalar olmasına rağmen (Koç ve Bulut,2002; Cmajdalkai,1999; Artzt ve Armour-Thomas,1992; Goos,1994; Goos ve Galbraith,1996; Holton vd,1990) bu konunun bizce öneminin yitirmiş olması gerçekten üzerinde durulması gereken konu olduğu düşünülmüştür.İşte bu amaçtan yola çıkarak grup çalışması ile problem çözme yöntemini çeşitli boyutlarıyla ele almış,çeşitli değerlendirmeler yapılmış ve önemi üzerine vurgu yapılmak istenmiştir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada,ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin işbirliğine dayalı problem çözme yeterliliklerini belirlemek amacıyla yorumlayıcı araştırmalardan olan araştırmacı öğretmen yöntemi kullanılmıştır.Betimsel veri analizi yapılmıştır.Çünkü bu tür analizdeki amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır.Bu amaçla elde edilen veriler,önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir.Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir.Daha sonra betimlenen bu açıklamalar yorumlanır,neden sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. (Yıldırım ve Şimşek,2008)

3.2 Örneklem

Çalışmanın örneklemini 2010-2011 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde,Ankara ilinde bulunan bir ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 26 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

3.3 Uygulama

İlk olarak öğrencilere hazırlanan etkinlik kağıdı dağıtılmıştır. İlköğretim 7. sınıf matematik müfredatında bulunan "Saymanın temel ilkelerini karşılaştırır, problemlerde kullanır." Kazanımından yola çıkarak etkinlik kağıdı hazırlanmıştır. Öğrenciler iki kişilik gruplar oluşturmuşlardır. Bu gruplar oluşturulurken sınıf sıra düzeni baz alınmıştır.Böyle yapılmasının sebebi hem öğrencilerin istekliliğini en üst düzeye çıkarmak hem de oluşan homojen ve heterojen grupların etkinliliğini gözlemlemektir.Gruplardaki öğrenci isimleri gizli tutularak gruplar belli bir düzene göre numaralandırılmıştır.Etkinliğin bir ders saati boyunca uygulanması sağlanmış,diğer ders saatinde öğrenciler cevapları üzerinde tartışmış ve gerekli yorumlar yapılmıştır.Daha sonra öğrencilerin grup arkadaşını değerlendirdiği grup değerlendirme formu öğrenciler tarafından,öğretmenlerin grupları değerlendirdiği grup değerlendirme formu öğretmen tarafından doldurulmuştur.Ayrıca araştırmacı öğretmen süreç esnasında problem çözme için analitik değerlendirme ölçeğini yapmıştır.

3.4 Veri Toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere dağıtılan etkinlik kağıdından elde edilen öğrenci cevapları, süreç boyunca çekilmiş video kayıtları, öğrencilerin birbirini değerlendirdiği grup değerlendirme formu,öğretmenin grupları değerlendirdiği grup değerlendirme formu,problem çözme için analitik değerlendirme ve araştırmacı öğretmenin süreç boyunca tuttuğu notlar kullanılmıştır.

Etkinlik kağıdı hazırlanırken literatür incelemesi yapılmış, ayrıca 3 matematik eğitimi araştırmacısının ve 1 öğretim elemanının görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu sayede var olan eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı öğretmeninin önceki gözlemlerinden şöyle bir sonuç çıkmıştır. Öğrencilere fazla sayı içeren problem durumları verildiğinde bu sayıları kullanarak problemi anlamaya çaba göstermeden dört işlem kullanarak sonuca ulaştığı gözlenmiştir. Bu yüzden problem durumu hazırlanırken bu durum göz önünde bulundurulmuştur.

Gruptaki öğrencilerin birbirini değerlendirdiği grup değerlendirme formu(Baki,2006) toplam 8 maddeden oluşan ve her bir grup arkadaşının grup çalışmasına katkısını belirleyen bir formdur.Ölçü puanları olarak 1'den 4'e kadar numaralandırma yapılmış ve numara çoğaldıkça gruba olan katkının arttığı gözlenmiştir..En yüksek puan 32,en düşük puan ise 8 olarak belirlenmiştir.Maddelerin içeriklerine geldiğimizde ise istekli olma,fikirlerini açıklayabilme ve farklı fikirlere saygı duyma,kendi üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilme,grup çalışmalarına yön verme ve çalışmaları organize etme gibi becerilerin değerlendirmesi amaçlanmaktadır.

Öğretmenin grupları değerlendirdiği öğretmen değerlendirme formu (Baki,2006) öğretmenin grupları isteklilik, bilgi ve fikirlerini sunmaya gönüllülük, birbirine saygı,işbirliği becerilerini değerlendirmeye amaçlamıştır. Ölçü puanları olarak 1'den 4'e kadar numaralandırma yapılmış ve numara çoğaldıkça gruba olan katkının arttığı gözlenmiştir..En yüksek puan 32,en düşük puan ise 8 olarak belirlenmiştir

Problem çözme için analitik değerlendirme formunun bir çok araştırmacının ve Milli Eğitim bakanlığının hazırlamış olduğu ders kitaplarında da kullanılmakta olduğu görülmüştür. Bu yüzden güvenilirliği konusunda her hangi bir şüpheye düşülmemiştir. Bu değerlendirme formu Problemi anlama, Çözüm için plan yapma, Çözüm, Cevabın doğruluğunu kontrol etme,benzer bir problemi kurma aşamalarını baz alarak her bir aşamanın 2'den 0'a kadar numaralandırarak değerlendirme yapmayı amaçlamıştır.Bu değerlendirmeden alınabilecek en yüksek puan 10 iken, en düşük puan 0'dır.

4. BULGULAR

Burada ilk olarak öğrencilerin cevapları Polya'nın adımlarından yola çıkarak doğrudan alıntılarla ifade edilmeye çalışılmıştır.Daha sonra Problem çözme analitik değerlendirme puanları,grup değerlendirme puanları ve öğretmenlerin grupları değerlendirme puanları ifade edilmiştir.

4.1.Öğrenci Cevaplarının Analizi

4.1.1 Problemi Anlama

Soru 1)Problemi kendi cümlelerinizle açıklayınız?

Grup 2, 6,8 *yorum yok*

Grup 1,3,4,9 *"Ya film ya da tiyatroya gitmek."*

Grup 1,12 *"Kura çekerek seçilir."*

Grup 5 *"Hangi gösterime gideceğine karar verememesi"*

Grup 7 ve 13 *"Bir film ve tiyatro gösterime girecek.Metin onlara gitmek istiyor."*

Grup 10 *"Metin'in tiyatroya önem verdiğini ve bize de önerdiğini anladım"*

Grup 11 *"Metin bu ay bir gösterime giderse kaç farklı seçim yapabilir ve bu ay bir film ve tiyatroya giderse kaç farklı seçim yapabilir?"*

Soru 2)Problemde bulunması istenen şey nedir?

Grup 1 *"Tiyatro filme girer ya örümcek adam ya da lay lay lom"*

Grup 2 *"Metin'in hangi filmi istemesi bulunmaktadır."*

Grup 3 *"2'sinden birini seçmesidir."*

Grup 4 *"a)Kaç farklı seçim yapmak b)Bir tane seçebilir."*

Grup 5 *"Gitmek istediği yeri belirleyememesi"*

Grup 6 *"2 ayrı gösterimde kaç farklı seçim yapabileceğimizi anlatıyor olabilir."*

Grup 7 *"Metin bu ay kaç filme gitmek istiyor filmin kararlaştırılması."*

Grup 8 *"Bu ay metin de 2 farklı film ve tiyatro ve seçim yapabilir."*

Grup 9 *"Tiyatro ya da filme gidecekmiş.İhtiyacı var."*

Grup 10 *"Birden fazla yapabilir.Kaç farklı gösterim seçebildiğini ve gösterilerden kaç tanesini bir ayda yapabileceğini soruyor."*

Grup 11 *"Metin bu ay bir gösterime giderse kaç farklı seçim yapabilir, bir film ve bir tiyatroya giderse kaç farklı gösterim seçer.?"*

Grup 12 *"Sorunun çözüm yolları"*

Grup 13 *"1 tiyatro ve 1 film seçilmesi istenmektedir."*

Soru 3)Problemin çözümünde kullanılabilecek en önemli bilgi hangisidir?

Grup 1, 4 ,7,8 ve 12 *"Film veya tiyatroyu seçmesi."*

Grup 12 ayrıca *"İkisine de gitmek olursa hiçbirisine gitmeyecek."*

Grup 2, 3, 9 *"Film ve tiyatroyu seçmesi."*

Grup 5 *"Bir ay içinde hangi gösterime gitmesine karar vereceği."*

Grup 6 *"Seçim yapmak ve hangisi daha çok seçiliyor onu anlamak.*

Grup 10 *"İnternetten araştırırım mesela bir Hacivat Karagöz tıklanır.Gerçek tiyatro ve film ne kadar süreceğine göre yaparım.*

Grup 11 *"Bir ayda Metin'in bir gösterime gitmesi ve diğerinde ise bu ayda bir film ve bir tiyatro gösterimine gidecek olması."*

Grup 13 *"Problemin çözümünde kullanılabilecek en önemli bilgi sevdiklerini seçip onların içinden eleme yapması."*

4.1.2 Plan Hazırlama

Soru 4)Problem çözüme yardımcı olmak için şekil veya tablo çizebilir misiniz?

Grup 1 *"Kısmen yaparım."* Grup 2 ve 3

Film adı	*Tiyatro adı*
Buz devri	*Barış ormanında yarış*
Keloğlan	*Lay lay lom*
Gelibolu	*Çiçek patron ve böcek*
Karınca z	
Truva	
Orümcek adam	

Grup 4

"Bir tane seçmek en iyi çözüm olur."

Aylar	
1	*Tiyatro*
2	*Film*
3	*Tiyatro*
4	*Film*
5	*Tiyatro*
6	*Film*

Grup 6

"Çizebiliriz.çünkü 2 gruba ayırırız ve hangisi daha çok seçiliyorsa buna göre bir tablo çizeriz."

Grup 7

"2 filme gidebilir.Çünkü Metin bir filme ve tiyatroya gitmek istiyor."

Grup 8

Grup 9 ve 10 *"Evet"*

Seçilebilen	*Seçilemeyen*
Keloğlan	*Lay lay lom*
Karınca z	*Çiçek patron ve böcek*
Buz devri	

Grup 11

Buz devriyle ;	*Keloğlan ;*	*Gelibolu;*
Barış ormanında yarış	*Barış ormanında yarış*	*Barış ormanında yarış*
Lay lay lom	*Lay lay lom*	*Lay lay lom*
Çiçek patron ve böcek	*Çiçek patron ve böcek*	*Çiçek patron ve böcek*
Truva ile ;	*Karınca z ;*	*Örümcek adam;*
Barış ormanında yarış	*Barış ormanında yarış*	*Barış ormanında yarış*
Lay lay lom	*Lay lay lom*	*Lay lay lom*
Çiçek patron ve böcek	*Çiçek patron ve böcek*	*Çiçek patron ve böcek*

*3*6=18 olur.*

Soru 5)Problemi çözebilmek için nasıl bir çözüm yolu oluşturabilirsiniz?

Grup 1, 3, 7 ve 9 *"Kura çekilerek"*

Grup 2 *"Tiyatro seçimi :lay lay lom*

Film seçimi :Truva"

Grup 4 *"Yorum yapmamış"*

Grup 5 *"Metin en çok hangisinden hoşlanırsa ona gitmeli."*

Grup 6 *"Filimin kaç farklı seçime ayrıldığını buluruz.Daha sonra hangisi daha çok seçiliyorsa onu buluruz."*

Grup 7 *"2 farklı yolla ulaşılabilir."*

Grup 10 *"Metin'in hangi film ya da filmleri gideceği"*

Grup 11 *"a)Filmden 6 tane tiyatrodan 3 tane seçim yaparız.*

b)Filmden 6 tane tiyatrodan 3 tane ise film ve tiyatro sayılarını çarparız."

Grup 12 *"Bir tanesine gitmek zorundadır."*

Grup 13 *"Bir film ve bir tiyatro seçer onlar seçilir."*

4.1.3 Planı Uygulama

Soru 6)Çözüm yolunuzu açıklayınız?

Grup 1 *"Bu kurallar açıklandığından sonra sahneye hangi film ya da tiyatro girerse hangileri çıktıysa o sahneye verilir."*

Grup 2

Film adı	*Tiyatro adı*
Buz devri	*Barış ormanında yarış*
Keloğlan	*Lay lay lom*
Gelibolu	*Çiçek patron ve böcek*
Karınca z	
Truva	
Örümcek adam	

a)2 farklı seçim yapabilir.

b)Metin toplam gösteriyi 5 defa yapmıştır.

Grup 3 *"Akrabaları küçük bir kağıdın içine yazarak bir keseye koyarlar ve Metin içinden birini seçer."*

a)9 tane seçim

Grup 4 *"Bir ay film, bir ay tiyatro alternatif olarak şenlikler"*

Grup 5 *"Metin hoşlandığı tiyatro veya filmden birini seçer ve hangi etkinliğe gitmek istiyorsa gider."*

a)9 *b)6*3=18*

Grup 6

Adlar	*Film ve tiyatro adı*	*Sayı*
Film	*Isimleri*	*6*
Tiyatro	*Isimleri*	*3*

"İlk olarak metni okuduk.Sırayla soruları okuduk.Cevapları metne göre çözdük.Metin bir film ve bir tiyatroya giderse daha çok gösterim izler."

Grup 7 *"Arkadaşlarıyla her şeyi paylaşması onun için her filmin uygun olması a)6 tane seçim*"

Grup 8 *"Bir gün filme bir gün tiyatroya gidebilir.2 farklı seçim yapar."*

Grup 9 *"Kağıtlara izlenecek olan filmleri yazarak karıştırıp içinden birini seçerdim.Kura çekerdim. a)9tane b)2 tane*

Grup 10 "*Metin isterse 1, 2, 3 daha fazla seçim yapabilir.*"

Grup 11 *"a)Eğer Metin bir gösteriye gidecek olursa filme 6 ,tiyatroya ise 3 farklı seçim yapar.*

*b)Bu ay bir film ve bir tiyatroya gidecek olursa 3*8=18 seçim yapar.*

Grup 12 "*Hiçbir gösterime gitmeyecek ya da kura çekecek." a)9 tane*

Grup 13 *"Kura çekerek, başkalarından yardım alarak, hobisine göre seçer."*

a)9 tane seçim *b)9 tane gösterim*

Soru 7)Bulduğunuz sonuç size neyi ifade ediyor?

Grup 1, 2, 6 ,11 ve 13 *"Ne kadar seçim yapabileceğini ifade ediyor."*

Grup 3 *"İnsanların haksızlık yapmadan dürüst bir şekilde seçmesidir."*

Grup 4 "*Karar alma*"

Grup 5 "*Seçeceğimiz şeyin bizim ilgimiz doğrultusunda seçersek daha mutlu oluruz."*

Grup 7 *"İnsanların dik kafalı olmaması.Her şeyi yapıp da arkadaşlarıyla paylaşması."*

Grup 8 *"Çözüm bulmayı, yol bulmayı"*

Grup 9 *"Filmin güzel ve eğlenceli olması."*

Grup 10 *"Metin'in bir oyuncu olduğunu ve tiyatrolarda oynadığını ifade ediyor ve başarılı olduğu için çok tiyatro çekebildiğini."*

Grup 12 *"Bir sorun olduğunu istediğini yapamadığı için."*

4.1.4 Değerlendirme

Soru 8) Çözümünüzün doğru olduğundan nasıl emin olabilirsiniz?

Grup 1 *"Yani sahneye hangi film girdiyse o belli olur."*

Grup 2 *"Metin'in film ve tiyatro seçimi ve kararlı seçtiğinden emin olabiliriz."*

Grup 3,7,8 ve 11 *"Sağlamasını yaparak emin olabilirim."*

Grup 4 *"Evet çünkü metni okudum."*

Grup 5 *"Film ya da tiyatrodan birine gittiğinde canı sıkılıyorsa film ya da tiyatrodan emin olmamış demektir."*

Grup 6 *"Tekrar kontrol ederiz ve doğru olduğundan emin olabiliriz.Araştırıp öğretmene sorarız.Bundan emin oluruz."*

Grup 9 *"Evet çözümüm doğru çünkü izledim."*

Grup 10 *"Bence kendi düşüncem bu herkesin düşüncesine saygı duyuyorum."*

Grup 12 *"Bunun bir başka çözüm yolu yok.Eğer olursa anlaşamazlar."*

Grup 13 *"Çünkü bir tane film ve tiyatro seçecek."*

Soru 9)Çözümünüz doğru değilse yönteminizi tekrar gözden geçirerek yeni bir çözüm planı geliştiriniz.

Grup 1 *"Planımızı kontrol edip yeniden gözden geçirerek yeni planlar geliştirebiliriz."*

Grup 2 *"Metin her birisinde 2 tane seçim yapmıştır."*

Grup 3, 5, 6, 11 ve 12 *"Biz çözümlerimizin doğru olduğunu düşünüyoruz."*

Grup 4 *"Metin bir film ya da tiyatroya gidebilir."*

Grup 7 ve 10 *"yorum yapmamıştır."*

Grup 8 *"1-2 saat filme 1-2 saat tiyatroya ayırabiliriz."*

Grup 9 *"Araştırırım."*

Grup 13 *"Filmleri ve tiyatroları içeriklerine bakarak seçerim."*

Soru 10)Ayrı ayrı gidildiğinde filmlerden her biri için 4,50 TL, tiyatro için ise 5,00 TL ödeyecek, her ikisine birden aynı ayda giderse indirim yapılarak toplam 8,50 TL ödeyecektir.Bütün seçimleri işin içine katıp değerlendirme yaparsak sizce hangi durumda daha karlı çıkar?

Grup 1

Örümcek adam =4,50 TL *5,00+4,50=9,50 TL*

*Buz devri =4,50*6=27* *9,50-8,50=1,00 TL* *6 TL kar*

Truva=4,50

Keloğlan=4,50 *27-6=21 TL* *6+3=9*

Gelibolu=4,50

Karınca Z=4,50

Filmden 6 TL kar tiyatrodan ise 3 TL kar yapmıştır.

Grup 2

Truva=8,50 TL

Lay lay lom=5,00 TL *8,50+8,50+5,00+4,50=26,50*

Çiçek patron ve böcek=4,50

Keloğlan=8,50 TL

Grup 3,12 ve 13*"Her ikisine de giderse daha karlı çıkar."*

Grup 4 *"O zaman filme gidilir, kar için seçtim."*

Grup 5 *4,50+5,00=9,50* *9,50-8,50=1,00 TL kar eder "1 film 1 dizi izlerse daha karlı olur."*

Grup 6 *"Filme giderse daha karlı çıkar.Çünkü parası daha az ve insanlar daha çok filme gider."*

Grup 7 *Filmlerden her bir 4,50 TL*

Tiyatro için 5,00 TL

İndirim yapılacak 8,50 TL

*4,50*6=27* *27-6=21 TL karlı çıkar.*

Grup 8 *"4,50 TL daha karlı çıkar."*

Grup 9 *"Bence film daha karlı olabilir."*

Grup 10 *"Bu filmi herkesten önce vizyona koyarak miktarını artırabiliriz."*

Grup 11 *"Ayrı ayrı filmlere gidilirse daha karlı olur.Bir film ve tiyatroya toplamda 9,50 TL olur.Ama bilet satan kişi 1 TL indiriyor.O zaman 8,50 TL."*

Soru 11)Sizde bu problemden yaralanarak bir problem yazınız.

Grup 1 *"Ali'nin evi ve okulunun arasında 3 çeşit yol vardır.Ali hangi yoldan giderse okula 20 dakika önce varır."*

Grup 2 *"Ayşe'nin maddi durumu iyi olmadığı için devlet ona burs sağlayacaktır.Her ay 100 TL verirse ve birde zengin bir kişi burs verirse kaç TL'si olur."*

Grup 3 *"Murat'ın evlerinin önünde büyük bir alışveriş merkezi açılmıştır.Alışveriş merkezinde 5 ayakkabı indirime girmiştir.Ailesinin durumu iyi olmadığı için Murat bunlardan birini seçmek zorundadır.*

Grup 4 *"Alternatif olarak belki şenliklere gidilebilir."*

Grup 5 *" Roman* *Hikaye*

Piraye *La fontain*

Çılgın Türkler *Keloğlan*

Köroğlu

Ali bu kitaplardan 1 tane Roman ve bir tane de hikaye okuyacaktır.Kaç çift okuyabilir?

Grup 6 *"Sizce hangi çözüm daha iyi ve faydalı olur? Açıklama yapma konuları, çözüm yapma konuları faydalı olur."*

Grup 7 *"Metin tiyatroya gitmek istiyor ama 8,50 TL.Ama geri dönünce 4,50 TL indi.Metin'in ise 2,50 TL'si var.Olanıyla tiyatroya girdi.Sizce hangi durumda karlı çıkar?"*

Grup 8 *"Ahmet'in evinin önünde bir sirk yapılmış.Ahmet o sirke gitmek istiyormuş.Palyaço, ateş adam gibi kişiler sirke gelmiş.Daha bir çok insan gelmiş.Sirke gitmek için 3,50 TL'si varmış."*

Grup 9 *"2 farklı renkte çanta var.Bu çantalardan birini almak zorunda.Çünkü durumları yetmiyor.Bir renk çanta almak zorundadır."*

Grup 10 *"Metin kaç filmi 1 ayda bitirirse başarılı olur ve miktarı büyük olur."*

Grup 11 *"Bir film 3,50 TL bir tiyatro 4,50 TL*

Metin bu ay 2 film bir tiyatroya giderse ve ödeyeceği paradan 2 TL indirim yapılırsa kaç TL öder."

Grup 12 *"Murat'ın en sevdiği diziler aynı anda olduğu için hangisine bakabilir."*

Grup 13 *"Seda değişik kulüplere gitmek istiyor ama bir spor biri kültürel.Bunlardan seçim yapmak zorundadır.2 spor 4 kültürel faaliyetlerden hangisini seçmesi gerektiğine yardım edin.*

Spor	*kültürel etkinlik*
Beden Eğitimi	*meslek seçimi*
Gezi	*Satranç*
	Demokrasi kulübü
	Kütüphane

4.2 Problem Çözme Değerlendirme Formlarının Analizi

Grup sayısı (f)	Değerlendirme Formundan Alınan Puan
1	9
2	4
5	1
4	2
1	0

Tablo 1:Grupların Problem Çözme Analitik Değerlendirme Formundan Aldıkları Puanlar

Problem Çözme Analitik Değerlendirme Formu öğretmen tarafından süreç esnasında gruplar arasında dolaşılarak doldurulmuş ve yukarıdaki tablo oluşturulmuştur.

4.3 Grup Değerlendirme Formlarının Analizi

Gruplar	Alınan Puan	
	Öğrenci 1	Öğrenci 2
Grup 1	10	15
Grup 2	20	22
Grup 3	30	15
Grup 4	20	32
Grup 5	28	29
Grup 6	32	30
Grup 7	25	26
Grup 8	20	18
Grup 9	22	30
Grup 10	12	10
Grup 11	32	32
Grup 12	14	16
Grup 13	30	28

Tablo 2:Grupların Akran Değerlendirme Formundan Aldıkları Puanlar

Öğrencilerin birbirlerini değerlendirdikleri formlar analiz edildiğindeki yukarıdaki tablo ortaya çıkmıştır.

4.4.Öğretmen Değerlendirme Formlarının Analizi

Öğretmenin grupları değerlendirdiği formların analizi aşağıdaki gibidir.

Gruplar	Alınan Puan	
	Öğrenci 1	Öğrenci 2
Grup 1	18	20
Grup 2	20	25
Grup 3	15	18
Grup 4	25	30
Grup 5	27	15
Grup 6	28	26
Grup 7	22	24
Grup 8	25	20
Grup 9	25	20
Grup 10	10	12
Grup 11	32	32
Grup 12	14	10
Grup 13	28	30

Tablo 2:Grupların Öğretmen Değerlendirme Formundan Aldıkları Puanlar

Öğrencileri öğretmenlerinin değerlendirdiği formlar analiz edildiğindeki yukarıdaki tablo ortaya çıkmıştır.

5. SONUÇ

5.1.Öğrenci Cevaplarından Çıkarılan Sonuçlar

Problemi anlama aşamasında bir çok sıkıntı baş göstermiştir.Grupların bir çoğu (bir grup hariç) problemi yeterli düzeyde anlayamamıştır.İşin ilginç yanı ise bu konunun 6. sınıfta işlenmiş olması 7. sınıfta sadece hatırlatma amaçlı yapılmasının planlanmasıdır.Burada en bariz yanılgı ise özellikle bir film ve tiyatro seçimi esnasında yaşanmıştır.Bu ay içerisinde dememize rağmen sanki aynı anda tiyatro ve filme gidilecek olması gerektiği gibi bir yanılgının baş göstermesidir.Böyle bir yanılgı da ilerideki aşamalarını da etkilemiş ve yanlış veya eksik cevaplar vermelerine neden olmuştur.

Öğrencilerimizin plan hazırlama konusunda yetersizlikleri elde edilen bulgulardan gözlemlenmiştir.Neyi yapmaları gerektiğini tam olarak anlayamadıkları için plan konusunda da tıkanmışlardır.Bazıları tek tek tiyatro ve film isimlerini yazmış, birkaç grup sadece “Evet” cevabıyla yetinmiştir Bunun sonunca ya dar bir çerçevede düşünmüşler ya da duyuşsal özellikleri işin içine katmışlardır.Özellikle ikili düşünmede çok fazla yetersizlikleri bulunmaktadır.Özellikle ikili düşünmeyi aynı anda gidilecekmiş gibi algılayan öğrenciler yanlış cevaplar vermişlerdir. Buradan aslında öğrencilerin çok yönlü düşünebilme becerilerinin yeterince gelişmediğini çıkarılabilir.

Plan uygulama aşamasında problemi tam olarak anlayamayan ve dolayısıyla ifade edemeyen öğrencilerin dolaylısıyla uygulama aşamasında da eksik cevaplar ya da yanlış cevaplar verildiği gözlemlenmiştir.Bunun sebeplerini açıklamaya çalışırsak başlıca şunlar karşımıza çıkar;Öğrenciler dikkatli bir şekilde problemi okumamışlardır.Çoğunlukla kendi öz algılarını da işin içine katmışlardır.*"Haksızlık yapmadan seçim,sevip sevmemeye bağlı.*"Çünkü verilen yanlış cevapların bir çoğunu "aynı ayda anlamaları gerekirken aynı zamanda imiş gibi düşünmeleridir.Bu durumda problemimizin b şıkkı için çözümü imkansız hale getirmektedir.a şıkkı için bir çok grup yorum getirebilmiş ve doğru bir çözüm yoluyla sonuca ulaşabilmişlerdir.Bir kısmı ise ihtimalleri tamamen göz ardı ederek ya tiyatroya ya da filme gider gibi çok kısıtlı bir bakış açısıyla cevap vermiştir.Öğrencilerin bir çoğu kendi fikirlerini işin içine katmış ya da sevip sevmemesine göre durumu değerlendirmiştir.

Değerlendirme kısmını ele alırsak bir çok olumsuz durum ortaya çıkmaktadır.Çözümlerinin doğruluğunun sınanması istendiğinde bir çok grup sağlamasını yaparım cevabını verse de bu sağlama ifadesinde neyin kastedildiği diğer soruda ortaya çıkmıştır.Bizim beklediğimiz cevap 2. bir yol olmasına rağmen öğrenciler tamamen kulaktan dolma bilgileriyle böyle bir cevap vermişlerdir.2. bir yol bulamamanın sebepleri arasında öğrencilerin çok boyutlu düşünememelerinin gelişmemiş olması en büyük etkendir.Konu ile ilgili başka bir problem sorulduğunda asıl problemi bir grup hariç hiçbir grup yapamadığı için sorulan bu soruyu da cevaplandıramamıştır.Ama temel soruda doğru cevaba ulaşan grup çok ilginçtir ki ihtimalleri göz ardı ederek problemi cevaplamış ve böylece yanlış sonuçlandırmıştır.Problem oluşturma aşamasında ise çok daha vahim bir durum ortaya çıkmıştır.Gruplardan bazıları kurduğu problemi bile tamamlayamamıştır.Diğer sorulara doğru cevap veremediği halde bir grup doğru cevaba ulaşmıştır.Bu durum bize gerçekten bu konuya vakıf olmadığını göstermektedir.Sadece basit bir mantık yürüterek asıl problemdeki ifadeleri değiştirmiş ve böylece başka bir problem oluşturmuştur.

5.2 Problem Çözme Değerlendirme Formlarından Çıkarılan Sonuçlar

Elde edilen bulgular göstermiştir ki;öğrenciler problem çözme konusunda yetersizdir.Bu yetersizlik sadece bu sene için değil temelden baş göstermektedir.Problem temelli öğrenme konusunda öğrenciler gerekli beceriyi kazanabilmiş değildir.En temel beceri olan problemi anlamada bile yetersizlikler bulunmaktadır.Zaten problemi anlayamayan bir öğrenciden problemi çözmesini beklemek çok yanlış olur.Problemi anlayamayan öğrenci eldeki sayıları kullanarak yapabildiği kadar dört işlem yaparak kendince sonuca ulaşmaktadır.Bunu cevap olarak nitelendirmektedir.Burada öğrenciler problem üzerinde hiç düşünmemektedir.Çoğunlukla süreçten ziyade sonuca odaklanmaktadırlar.Bu durumun oluşmasında biz eğitimcilerin büyük payı bulunmaktadır.Sadece sonuç odaklı bir öğretime alıştırılan öğrenciler bunu devam ettirmektedir.Bu kazanım 6. sınıfta olmasına rağmen 7. sınıf öğrencilerinin birçoğu yapamamış, bir kısmı ise yetersiz yapmıştır.Bu gerçekten üzerinde araştırılması gereken bir durumdur.Bu yetersizlik neden meydana çıkmıştır?Bir diğer ortaya çıkan problem ise öğrencilerin problemi kendilerine göre değerlendirmeleridir.Duyuşsal özellikleri işin içine katarak işlem yapmışlardır.Sevip sevmeme gibi.Dolayısıyla istenen durumdan uzak olduğu için zaten problemi yanlış sonuçlandıracaktır.Bu arada hep üzerinde durduğumuz günlük hayatla ilişkilendirme yanlış anlaşılmıştır.

5.3 Grup Değerlendirme Formlarından Çıkarılan Sonuçlar

Gruptaki öğrenciler birbirlerini değerlendirdiklerinde, bazı gruplarda sorunlar olduğu belirlenmiştir.Bu sorunları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz,

Gruplardan bir kaçında biri ilgili diğeri ilgisiz olduğu için ilgisiz olan etrafı ile ilgilendiğinden hem grup arkadaşının hem de etrafındaki grupların dikkatini dağıtmıştır.Bu da grubun verimsiz çalışmasına ilgili olan kişinin de isteğinin azalmasına neden olmuştur. Diğer kişi bu durumdan akran değerlendirmesi formu yardımıyla yakınmıştır.Bir grupta ise bir öğrenci grup arkadaşının kendi fikirlerine hiç saygı göstermediğini hep kendi bildiğini yaptığını ve böylece kendisinin bu etkinliğe katılamadığından yakınmıştır.Matematik seviyesi olan düşük seviyede iki öğrencinin grup oluşturması etkinliğin verimliliğini düşürmüş ve cevapların yetersiz olmasına neden olmuştur.Diğer bir durum ise bir grupta bir öğrenci iyi diğeri çok kötü olduğunda kötü olan hep iyi olanın cevaplarını desteklemiş hiç kendi fikirlerini ortaya atmadığını iyi olan öğrenci belirtmiştir.Gruplardan birinde ise normalde çok kötü bir matematik performansı sergileyen öğrencinin grup arkadaşı tarafından çok istekli ve yardımcı olarak değerlendirilmesidir. Bazı gruplar ise gerçekten çok iyi çalışmışlar ve birbirlerini çok iyi bir ikili oluşturdukları yönünde değerlendirmeye tabi tutmuşlardır.

5.4.Öğretmen Değerlendirme Formlarından Çıkarılan Sonuçlar

Gruplar hem homojen hem de heterojen oluşturulmuştur.Bunun sebebi ise bu grupların etkinliğini belirlemektir.Yapılan analiz sonucunda ne yazık ki kesin bir yargıya varılamamıştır.Heterojen oluşturulan gruplarda Bazı gruplar çalışmaya çok istekli ve bunu etkinlik boyunca devam ettirmişlerdir.Bazılarında ise öğrenciler ilgisiz olduğundan dolayı etkinliği yapma ve devam konusunda problemler yaşanmıştır.Zaman zaman sınıfın düzenini bile bozacak durumlar ortaya çıkmıştır

6.TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bir araştırmacı-öğretmen olarak öğrencilere problem çözme için daha fazla zaman ayrılması gerektiği düşünülmektedir..Şu anki müfredatta iki ders saatinde problem çeşitlerini anlamasını, bununla ilgili plan hazırlamasını , uygulamasını ve yeni bir problem kurması için gerekli beceriyi kazandırılması istenmektedir.Bu ise zaten uzun bir süreç olan problem çözme becerisinin kazanılmasını imkansız hale getirmektedir.Öğrenci bu sürede bir problemi anlasa bile farklı çeşit bir problemde sorun yaşamaktadır.İşte bu yüzden müfredatta kesinlikle problem çözmeye daha fazla zaman ayrılmalı ve öğrencilerin bu beceriyi kazanmaları için gereken ortam oluşturulmalıdır.Ayrıca grupla çalışırken öğrenciler birbirlerinden olumlu yönde etkilenmektedirler.Bu da gözden kaçırılmaması gereken bir durumdur.Özellikle problem çözme gibi farklı düşünme becerilerinin ön planda olduğu durumlarda çok daha etkin olabilmektedir.

7.KAYNAKLAR

Altun M,(2002),Matematik Öğretimi,Alfa yayınları,Bursa

Artzt, A.F. ve Armour-Thomas,E,(1992),Development of a Cognitive-Metacognitive Framework for protocol Analysis of Mathematical Problem Solving in small groups,Cognition and Instruction,9,2,137-175

Aydın,Rubrik değerlendirme,www.aydinarge.com/Arge/1.olcme%20degerlendirme/5.ppt adresinden 10 Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.

Baki A,(2008),Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi,Harf Eğitim Yayıncılığı

Cmajdalka,S.l.(1999),Problem Solving difficulties in Mathematics:Examining Five Process Skills in Multidigit Addition for Hispanic Limited English Proficient Students.Yayınlanmamış Doktora Tezi,Texam A ve M University

Çırakoğlu,C.(2009),İşbirliğine Dayalı Öğrenme yöntemi ile Geleneksel öğretim Yaklaşımının İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin geometri dersindeki akademik Başarılarına Etkisi,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü

Çepni,S,(2009),Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş,Trabzon

Erdoğan,F.(2007),6. sınıf Matematik Öğretim Programında İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanılabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Günhan,B.C,(2006),İlköğretim 2.Kademe Matematik Dersinde Probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma,Yayınlanmamış Doktora Tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İzmir

Goos,M.(1994),Metacognitive Decision Making and Social interactions during paired Problem Solving.Mathematics Education Research Journal,6,144-165

Goos,M. And Galbraith,P.(1996),Do it this way!Metacognitive Strategies in collaborative Mathematical Problem Solving,Educational Studies in Mathematics,30,229-260

Jitendra,A ve Xin,Y.P,(1997),Mathematical Word Problem solving instruction for students with Mild Mild Disabilities and students at risk for Math failure:A Research synthesis,Journal of special Education,30,4,12-38

Karataş İ,(2008),Problem çözmeye Dayalı öğrenme Ortamının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi,Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi

Karataş,İ ve Güven B, (2003b),8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi:Bir Özel Durum Çalışması,sayı:63

Koç,Y ve Bulut,S(2002),İşbirliğine dayalı ve bireysel problem çözme yöntemlerinin matematiksel problem çözme performansına etkisi,Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,22,82-90

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,6-8.sınıflar.(2005) Ankara

Morgan,C.T (1995),Psikolojiye Giriş(10. baskı),Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü yayınları,Ankara

Olkun,S ve Toluk, Z (2004), İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi,Ankara Anı Matbaacılık,Ertem Yayıncılık

Özdemir,A.F(2005),Sosyal Bilgiler Öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin 6. sınıfların problem çözme başarısına etkisi,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sabancı, O ve Kılıç D (2005),İlköğretim Okullarında Okutulan Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanılışı.Kazık Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,Sayı:11

Schoenfeld,A.H,(1982),Measures of Problem-Solving performance and of problem-Solving instruction, Journal for Research in Mathematics Education,13,31-49

Stacey,K.81992),Mathematical Problem Soving in Groups:Are two Heads Better Than One?,Journal of Mathematical Behaviour,11,261-275

Ünsal Y,(2006),Fizik Eğitiminde bir öğretim tekniği olarak işbirliğine dayalı öğrenme takımlarıyla sürdürülen problem çözme seansları, Yayınlanmamış Doktora Tezi,Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yıldırım,A ve Şimşek H,(2008),Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.7.baskı,Seçkin Yayınları,Ankara

İLKÖĞRETİM 6. SINIFLARDA GEOMETRİK CİSİMLERİN ALAN VE HACİMLERİNİN ÖĞRETİMİNDE CABRİ PROGRAMININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA VE TUTUMUNA ETKİSİ

THE INFLUENCE OF TEACHING AREAS AND VOLUMES OF GEOMETRIC OBJECTS THRU CABRI PROGRAMME AT 6th GRADE OF PRIMARY EDUCATION ON STUDENT SUCCESS AND BEHAVIOUR

Ünal İÇ [a]
Selim KILIÇARSLAN [b]
Alev AKGÜL [b]
Tayfun TUTAK [b]
[a] Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü
[b] Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
unalic@firat.edu.tr
kilicarslanselim@hotmail.com
alev_akgul_1989@hotmail.com
tayfuntutak@hotmail.com

ÖZET

Geometride görsellik oldukça önemlidir. Görselliği ön planda tutarak öğretimin yapılması öğrenciyi pozitif bir biçimde etkileyecektir. Geometrik cisimler uzamsal düşünce gerektirdiğinden öğrenciler bu konuları anlamakta güçlük çekmektedirler. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ilköğretim 6. sınıflarda geometrik cisimlerin alan ve hacimlerinin öğretiminde Cabri programının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisini araştırmaktır. Çalışma, Elazığ il merkezindeki bir ilköğretim okulunun iki farklı (6-A ve 6-E) şubesinde öğrenim gören toplam 34 altıncı sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Cabri paket programının etkililiği ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim altıncı sınıf matematik dersinde yer alan "Geometrik Cisimleri Alan ve Hacimleri" konularının öğretiminde deney grubuna Cabri paket programı ile öğretimin kontrol grubunda uygulanan mevcut programla öğretime göre öğrencilerin matematik başarısını artırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.
Anahtar Kelimeler: Cabri, Bilgisayar Destekli Öğretim, Geometrik Cisimler, Öğrenci Başarısı ve Tutumu

ABSTRACT

Geometry is very important visual. By giving priority of education to be done visual a positive impact on students. The spatial geometric objects idea is hardly require to understand for students. The aim of this study in this connection is the teaching for primary 6. classes area and volumes of geometrical objects is the program Cabri investigate the effect of student achievement. This study was made in two different classes (6-A and 6-E) in a primary school in Elazığ city center total of 34 sixth year students. The effectiveness of the package program Cabri half experimental pretest-posttest control group were depending on the model. As a result of research in the sixth year primary school

math class "Area and Volume of Geometric Objects" the teaching of subjects in the control group to experimental group teaching by Cabri package program according to the current program, education proved to be effective for improvement students math achievement.
Keywords: Cabri, Computer Assisted Instruction, Geometric Objects, Student Achievement and Attitude.

GİRİŞ

Konstraktivist yaklaşım, bilginin bizzat bireyin kendisi tarafından kurulması ve yapılandırılması gerektiğini ileri sürer. Bu yaklaşıma göre bilgiyi, bir otoritenin elinden doğrudan sunmak, öğrenciyi hazırcılığa ve ezberciliğe götürmeye davetiye çıkarmaktır (Güveli ve Güveli, 2002).

Bilim ve teknolojinin son yıllardaki olağanüstü gelişimi eğitim sistemimizi de etkileyerek sistemde bir takım değişikliklerin yapılması zorunluluğunu doğurmuştur. Eğitim alanında yeni teknolojileri kullanmak geleneksel yönteme oranla daha fazla duyu organına hitap etmeyi de beraberinde getirmektedir. Bilgisayar ve benzeri teknoloji ürünleri öğrenme materyallerinin görselleştirilmesini, görselleştirilme ise; öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırmakla birlikte öğretimi kolaylaştırıp, zevkli hale getirerek öğrenmenin hızlanmasını ve daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Hangül ve Üzel, 2010).

Geometri öğretimi için geliştirilen ve kullanılan teknolojilerin en önemlilerinden biri dinamik geometri yazılımlarıdır. Dinamik geometri yazılımlarının kullanıldığı öğrenme ortamları, öğrencilerin geometrik düşüncelerini geliştirici pek çok öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu ortamlar, öğrencilerin birer matematikçi gibi araştırma yapmalarına, keşfetmelerine ve matematiksel yapılar arasında mantıklı ilişkiler kurmalarına da yardımcı olur (Köse ve Özdaş, 2006).

Dinamik geometri yazılımlarının geometri öğretimine sunduğu; deneyimleri destekleme ve geometriyi öğrencilere araştırma yoluyla öğretme özellikleri yıllardır aynı şekilde öğretilen geometri için yeni imkânlar sunmaktadır. Bu yeni yaklaşımla, öğrenciler araştırma ortamı içerisine rahatça girerek keşfetme, varsayımda bulunma, test etme, reddetme, formülüze etme, açıklama olanaklarına sahip olurlar (Güven ve Karataş, 2005).

Görselleştirmenin matematik eğitiminde kullanılmasının öğrencileri hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan olumlu yönde etkileyebileceği ilkesinden hareketle, görselleştirmenin ilköğretimin ilk kademesinden başlanarak matematik eğitiminde kullanılmasının gerekliliği açıktır (Tutkun, Öztürk ve Demirtaş, 2011).

Bilgisayar teknolojisi bireyin oluşturacağı bilgileri belleğinde hem grafiksel hem de sembolik temsil biçimleri dahilinde depolamasına olanak sağlayarak bilgiyi yönlü ve çift boyutlu olarak depolatarak hem öğrenmeyi daha anlamlı hem de bilgi depolamasını uzun vadeli kılabilir (Çekbaş, Yakar, Yıldırım ve Savran, 2003).

BDÖ için kullanılabilecek yazılımlar genel olarak ikiye ayrılırlar: Bilgisayar Cebiri Sistemleri (BCS) ve Dinamik Geometri Yazılımları (DGY). Günümüzde, matematiksel araştırmalar için kullanılan birkaç popüler BCS yazılımı mevcuttur. Bu yazılımlara örnek olarak Maple, Matematica, Reduce, Derive, Axiom programları verilebilir. En fazla rağbet gören DGY'larına örnek olarak ise; The Geometer's Sketcpad, Cabri ve Geogebra verilebilir (Selçik ve Bilgici, 2011).

Öğrenmenin aktif bir süreç olduğu göz önüne alındığında ise matematik öğretiminde öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayan ve aktif olarak öğrenme sürecine katılmasına imkân veren eğitim ortamlarının tasarlanmasının ve bu konudaki gerekli teknolojik araç ve gereçlerin sağlanmasının oldukça önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Tutak ve Birgin, 2008).

Teknoloji kullanımının hızlı bir şekilde bütün alanlara girdiği günümüzde, matematik öğretiminde teknolojiden yararlanmak, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu bir tutum edinmelerini sağlayacak, eğitim-öğretimin verimliliğini ve kalıcılığını arttıracaktır. Teknolojideki hızlı gelişme sayesinde eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılabilecek araç gereçlere her gün yenileri eklenmektedir. Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan bu teknolojik araçların en önemlisi bilgisayar olarak görünmektedir (Kutluca ve Birgin, 2007).

Eğitimde bilgisayarın kullanılması ile çok daha verimli ve işlevsel öğrenme ortamları oluşturulabilir. Oluşturulan böyle bir ortamda öğrenci problemleri yeni örnekler ile çözülebilir, farklı çözüm yolları geliştirilebilir veya varsayımlarda bulunarak geliştirme yapabilir (Ekiz, Bayram ve Ünal, 2003).

Öğretmenler, öğrencilerin problem çözme becerilerini harekete geçirmek için onlara keşfetme, hata yapma, risk alma ve öğrenilecek içeriği farklı durumlarda düşünüp sorgulama yapma sansı tanımalıdır (Anapa, Ersoy ve Yaşa, 2007). Öğrenciyi aktif kılmak onun çok boyutlu düşünmesini sağlayacaktır. Bu ise bilgisayar destekli çalışmalar ile yapılabilir bir durumdur.

AMAÇ

Bu çalışmada Elazığ il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarısı ve tutumlarındaki değişim araştırılmıştır. Çalışmanın amacı Cabri 3D paket programının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisini araştırmak ve öğrencilerin bu program hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda öğrencilerin matematik tutumlarını ölçmek için Nazlıçiçek ve Erktin'in (2002) oluşturdukları tutum ölçeği uygulanmıştır.

PROBLEM

İlköğretim altıncı sınıf matematik dersinde yer alan "Geometrik Cisimlerin Alan ve Hacimleri" konularının öğretiminde Cabri 3D paket programının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi nedir? sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Alt problem: İlköğretim okullarında uygulanan mevcut öğretim yöntemi ile Cabri 3D paket programı temel alınarak yapılan öğretim arasındaki farklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada deney grubuna Cabri 3D programı ile birlikte çalışma yaprakları (ek-1) uygulanmıştır. Cabri paket programının etkililiği ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre belirlenmiştir. Hazırlanan başarı testi çoktan seçmeli 15 sorudan oluşmaktadır. Testte yer alan sorular Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı sınavlardan alınmıştır. Ayrıca deney grubundan seçilen 5 öğrenci ile mülakat yapılarak Cabri 3D programı hakkındaki öğrenci görüşleri incelenmiştir.

Çalışma grubunu, Elazığ il merkezindeki bir ilköğretim okulunun iki farklı (6-A ve 6-E) şubesinde öğrenim gören toplam 34 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda 17 ve kontrol grubunda 17 öğrenci bulunmaktadır.

GEREKÇE

İlköğretim okullarında uygulanan mevcut programla öğrenciler "Geometrik Cisimlerinin Alan ve Hacimleri" konusunda istenilen başarıya genellikle ulaşamamaktadırlar. Geometrik cisimler konusu daha soyut düşünmeyi gerektirmektedir. Öncelikli hedef, soyut olan bu konuyu öğrencilerin anlayabileceği şekilde somut hale dönüştürmek, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır. Ancak mevcut programla gerçekleştirilen öğretimde, somutlaştırmada güçlükler yaşanmaktadır. Bu da öğrencilerin başarısız olmasına neden olmaktadır.

VERİLERİN ANALİZİ

Öğrencilere uygulanan başarı testinde bulunan 15 soru, soruların zorluk derecelerine göre farklı şekilde puanlanmıştır. 10 soru için her doğru cevap 7 puan, geriye kalan 5 soru için her doğru cevap için 6 puan ve yanlış cevap için sıfır puan verilmiştir. Başarı testinden bir öğrenci en fazla 100 puan alabilmektedir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermemesi nedeniyle SPSS 13.0 istatistik paket programında Mann Whitney U-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışma yapraklarından elde edilen veriler gruplandırılıp analiz edilmiştir.

BULGULAR

Deneysel işlem başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına başarı testi ön-test olarak uygulanmış ve öğrencilerin ön-testten almış oldukları puanlar Mann Whitney U-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Grupların Ön-Test Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney U-testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	15.26	259.50	106.500	.185
Kontrol	17	19.74	335.50		

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunun sıra ortalaması 15.26 ve kontrol grubunun sıra ortalaması 19.74 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olmadığı saptanmıştır [U=106.500; p>.05]. Bu bulguya bağlı olarak deneysel işlem öncesinde grupların başarı yönünden birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deneysel işlem sonunda grupların ön-test ve son-testleri arasında bir değişim olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için her bir grubun ön-test ve son-test puanlarına göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Deney grubunun ön-test ve son-test puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo.2 Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	2	1.50	3.00	-3.481	0.000
Pozitif Sıra	15	10.00	150.00		
Eşit	0				

Tablo 2 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (z=- 3.481; p<.01). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarındaki değişimin anlamlı olup olmadığına sınmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo.3 Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	5	8.20	41.00	-1.683	0.092
Pozitif Sıra	12	9.33	112.00		
Eşit	0				

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel anlamda anlamlı olmadığı görülmektedir (z=-1.683; p>.01).

Uygulama bitiminde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Grupların Son-Test Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney U-testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	21.00	357.00	85.00	.040
Kontrol	17	14.00	238.00		

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun sıra ortalaması 21.00 ve kontrol grubunun sıra ortalaması 14.00 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu görülmüştür[U=85.00; p<.05]. Sıra ortalaması dikkate alındığında, Cabri programının uygulandığı grubun, Cabri programının uygulanmadığı gruba göre başarı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Grupların Son-Test Tutum Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney U-testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	17	23.86	377.00	83.00	.037
Kontrol	17	16.18	258.00		

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun sıra ortalaması 23.86 ve kontrol grubunun sıra ortalaması 16.18 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu görülmüştür[U=83.00; p<.05].

Sonuç: Bu araştırmada uygulanan Cabri programı, başarı puanını arttırmıştır. Yani Cabri programı öğretimde etkili olmuştur. Ayrıca tutum puanları arasında da istatistikî açıdan fark vardır. Cabri programı öğrencilerin tutumuna da olumlu yönde etki etmiştir.

Çalışma Yapraklarından Elde Edilen Bulgulardan Bazıları

Çalışma yapraklarında öğrencilere geometrik cisimlerin adlandırılması, açık şekilleri, farklı yönlerden görünümleri, alanları ve hacimlerine ilişkin etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin altına programı kullanıp şekilleri nasıl oluşturacakları açık bir şekilde yazılmıştır. Öğrencilerden etkinliklerde istenenleri program yardımıyla bulmaları istenmiştir. Her bir etkinliğin altına öğrencilerin düşüncelerini yazmaları için boş alanlar bırakılmıştır. Öğrencilerin düşünceleri her bir etkinlik için aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır.

1.etkinlik

Program çok kolay olduğundan şekilleri çizerken zorlanmadık.

Başka zaman bunlar zamanımızı çok alır ve bunları yapmayı hiç istemiyoruz. Ama bu programa girdikten sonra her zaman açınımlarını çizmeyi istiyorum.

Bilimsel bir şey.

Güzel ve öğretici bir program, böylece yakından prizmaları ve açınımlarını inceledim.

2.etkinlik

Biraz zor program.

Önce yanlış yaptım, sonra öğretmenden yardım aldım.

İşimizi zorlaştırmadı ve daha kolay oldu. En başta biraz şaştım ama daha sonra bu şaşkınlığım geçti. Çünkü tüm sonuçların neden farklı olduğunu öğrendim. Çok güzel bir program.

Cisimlerin hacimlerini bulurken çok faydalı oldu.

Hacimleri otomatik olarak bulduğundan kolay ve kullanışlı olduğunu düşünüyorum.

3. etkinlik

Bu program sayesinde şekillerin sağdan, soldan, önden, arkadan ve üstten görünümlerini öğrendim ve daha kolay anlayabildim.

Cisimleri farklı yönlerden görmemizi kolaylaştıran bu program çok kolay ve programın şekillerin görünümlerinin anlaşılmasını sağladığını düşünüyorum.

Önce küpler oluşturduk. Küpleri oluştururken biraz zorlandım. Ama hocamın yardımıyla yapabildim.

Şekilleri daha kolay ve uzunluklarını tam ayarlı olarak çizdik. Şekillerin sağını, solunu rahatça çevirdim ve çizdim. Kısacası çok kolay bir şekildi.

4. etkinlik

Bu program çok güzel. Cabri 3D sayesinde prizmaların yüzey alanlarını kolayca buluyorum.

Bu program cisimlerin yüzey alanlarını kolay bulduğundan programın kullanımlı ve kolay olduğunu düşünüyorum.

Eğlenceli bir program. Uzunlukları kendisi ayarlıyor.

Zor bir program.

Biraz zor yapamayınca öğretmenimden yardım aldım ve öğrendim.

Biraz zor bir program.

Bu programda alan hesaplamayı öğrendim. Bu programda çözümler yaptım ve çok eğlendim.

Öğrencilerle Yapılan Mülakat Bulgularından Bazıları

Deney grubunda bulunan 17 öğrenci arasından seçilen 5 öğrenci ile dersin işlenişi, Cabri programı hakkındaki düşünceleri ile ilgili yapılandırılmamış mülakat uygulanmıştır. Yapılan mülakatlar sonucunda aşağıdaki genel veriler elde edilmiştir.

Matematik dersinde bilgisayar kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri:

- Öğrenciler şimdiye kadar matematik dersini bilgisayar ile işlemediklerini ifade etmişledir.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğu dersin bilgisayar ile anlatılmasının hoşlarına gittiklerini söylediler.
- Yalnız bir öğrenci bu durumdan memnun kalmamıştır. Sebep olarak da bilgisayar kullanmayı bilmediği için zorlandığını ifade etmiştir.
- Matematik dersinde bilgisayar kullanılmasından bütün öğrenciler memnun kaldıklarını söylemişlerdir.
- Sadece geometri ile ilgili konular değil diğer konularında bilgisayar ile anlatılmasının daha iyi olacağını, böyle olursa konuların daha iyi anlaşılacağı düşüncesi öne çıkmıştır.
- Öğrencilerin tamamı dersin bu şekilde anlatılmasının daha eğlenceli olduğunu ve daha iyi anladıklarını söylemişlerdir.

Program ve bilgisayar kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri:

- Öğrencilerin büyük çoğunluğunun evinde bilgisayarı olmadığı için bilgisayar kullanımı konusunda iyi olmadıklarını söylemişlerdir.
- Programın kullanımının açık bir şekilde yazılmış olmasının kullanımı kolaylaştırdığını ancak bilgisayar kullanımı konusunda yetersiz olduklarını söyleyen öğrenciler programı kullanırken bazı noktalarda zorlandıklarını ifade ettiler. Programın İngilizce olması bu durumu oluşturan en önemli etken olarak karşımıza çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler geometrik cisimlerin açılımları ve hacimlerini program kullanarak bulmada zorlandıklarını söylediler.

Düz anlatım ve bilgisayar ile anlatıma ilişkin öğrenci görüşleri:

- Düz anlatımda hayal etmenin daha zor olduğu, bilgisayarda ise daha kolay ve eğlenceli olduğu düşüncesi öne çıkmıştır.

- Bilgisayarda elde edilen cisimlerin konunun daha iyi anlaşılmasını ve kalıcılığı sağladığı fikri öğrencilerin tamamı tarafından dile getirilmiştir.

- Bir öğrenci bilgisayarın kalıcılığı sağladığını ancak kullanımı konusunda yeterli olmadığı için derslerin bilgisayar ile anlatılmasını istemediğini söylemiştir.

Ayrıca öğrenciler sadece matematikte değil diğer derslerde de bilgisayar kullanmadıklarını ve derslerin bu şekilde anlatılmasının kendileri için daha iyi olacağını söylemişlerdir.

Öğrenciler programı kullanırken en çok hacim bulmada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda ilköğretim altıncı sınıf matematik dersinde yer alan "Geometrik Cisimlerin Alan ve Hacimleri" konularının öğretiminde deney grubuna Cabri paket programı ile öğretimin kontrol grubunda uygulanan mevcut programla öğretime göre öğrencilerin matematik başarısını artırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç deney grubunda işlenen öğretim etkinlikleriyle açıklanabilir. Çünkü deney grubundaki öğrenciler dinamik geometri yazılımı Cabri ile çeşitli denemeler yapma, bilgilerini test etme ve sonuçlara kendi çabalarıyla ulaşma imkanı bulmuşlardır. Olkun ve Altun (2003) da öğrencilerin bilgisayarlı ortamda daha çok geometri öğrenebildiğini ve farkın gittikçe arttığını belirtmişlerdir. Bunun yanında deney grubunda bulunan öğrenciler çalışma yapraklarıyla desteklenmiştir. Öğrenciler Cabri programı ile bilgilerini yapılandırma imkanı bulmuşlardır. Ayrıca Cabri programı, geometrik şekillerde görsellik sağlaması, oluşturulan şekillerin taşınması ve döndürülmesi kolaylığını sağlamaktadır.

Bu araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin matematik başarısını arttıran önemli neden olarak Cabri programı gösterilebilir. Çünkü bu dinamik yazılım sayesinde öğrenciler istenilen şekilleri rahatlıkla oluşturabilmektedir. Ayrıca oluşturulan şekilleri hareket ettirme olanağı da sağlamaktadır. Yapılan araştırmada Cabri programının bu olumlu yönleri öğrencilerin başarılarını arttırmıştır. Tutkun, Öztürk ve Demirtaş (2011)'ın yaptıkları çalışmada da matematik öğretiminde yeni teknolojilerin ve matematik yazılımlarının kullanılmasının bir zorunluluk olduğunu söylemişlerdir. Cabri 3D programında bulunan alan ve hacim hesaplama komutları da öğrencilerin zorlandığı bu konuda öğretimi kolaylaştırmaktadır. Öğrenci, yaparak ve yaşayarak öğrendiği için gerçekleşen öğrenmeler daha kalıcı olmaktadır. Bu yazılım sayesinde öğrenciler soyut matematiksel ilişkileri somutlaştırabilmişlerdir.

Çalışma yapraklarıyla desteklenen çalışmada öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır. Kösa ve arkadaşları (2008) de yaptıkları çalışmada benzer sonuçlar bulmuşlardır.

Yapılan bu çalışma doğrultusunda yapılan öneriler aşağıda verilmiştir:

- Geometrinin diğer konularında da Cabri Paket programı gibi dinamik geometri yazılımları kullanılarak öğrenci başarı ve tutumunda daha olumlu sonuçlar elde edilebilir.

- Matematikte paket programlar kullandırılarak öğrencilerin derslerde aktif rol alması sağlanmalıdır.

- Bilgisayar destekli öğretimin öğretmenler tarafından ne derece bilindiğini belirlemek amacıyla çalışmalar yapılabilir.

- Öğretmenlere matematikte kullanılan paket programlar hizmet içi kurslarla tanıtılabilir.

- Derslerde yapılacak etkinliklerde bilgisayar kullanılarak öğrencilerin derse güdülenme düzeyleri artırılabilir.

- Okullarda öğrencilerin teknolojiden daha fazla yararlanması amacı ile okullardaki bilgisayar sayıları artırılabilir.

KAYNAKÇA

Anapa, P., Ersoy, M. ve Yaşa, E. (2007). Geometer's Sketchpad Yazılımı Yardımıyla Geometri. ***I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu***, 16-18 Mayıs 2007, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Çekbaş, Y., Yakar, H., Yıldırım, B. ve Savran, A. (2003). Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrenciler Üzerine Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Volume 2, Issue 4, 76-78.

Ekiz, H., Bayram, Y. ve Ünal, H. (2003). Mantık Devreleri Dersine Yönelik Internet Destekli Uzaktan Eğitim Uygulaması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Volume 2, Issue 4, 92-99.

Güven, B. ve Karataş, İ. (2005). Dinamik Geometri Yazılımı Cabri ile Oluşturmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı: Bir model. *İlköğretim-Online Dergisi*, 4(1), 62-72.

Güveli, E. ve Güveli, H. (2002). Lise 1 Fonksiyonlar Konusunda Web Tabanlı Örnek Bir Öğretim Materyali. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ.

Hangül, T. ve Üzel, D. (2010). Bilgisayar Destekli Öğretimin (BDÖ) 8. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Tutumuna Etkisi ve BDÖ Hakkında Öğrenci Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, 154-176.

Kösa, T., Karakuş, F. ve Çakıroğlu, Ü. (2008). Uzay Geometri Öğretimi İçin Üç Boyutlu Dinamik Geometri Yazılımı Kullanarak Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi. *8th International Educational Technology Conference*, 6-9 Mayıs 2008, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Köse, N. Y. ve Özdaş, A. (2008). Geometrik Şekillerin Simetri Doğrularının Cabri Geometri Yazılımı Yardımıyla Araştırılmasına İlişkin Öğrenci Deneyimleri. *8th International Educational Technology Conference*, 6-9 Mayıs 2008, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kutluca, T. ve Birgin, O. (2007). Doğru Denklemi Konusunda Geliştirilen Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali Hakkında Matematik Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 2, 81-97.

Nazlıçiçek, N. ve Erktin, E. (2002). İlköğretim Matematik Öğretmenleri İçin Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği. http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b adresinden 14.11.2011 tarihinde indirilmiştir.

Oklun, S. ve Altun, A. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Deneyimleri ile Uzamsal Düşünme ve Geometri Başarıları Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Volume 2, Issue 4, 86-91.

Selçik, N. ve Bilgici, G. (2011). Geogebra Yazılımının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 19, No 3, 913-924.

Tutak, T. ve Birgin, O. (2008). Geometri Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. *8th International Educational Technology Conference*, 6-9 Mayıs 2008, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Tutkun, Ö. F., Öztürk, B., ve Demirtaş, Z. (2011). Matematik Öğretiminde Bilgisayar Yazılımları ve Etkililiği. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, volume 1, ıssue 1, article 17 ısnn: 2146-7463.

EKLER

EK-1

Yönerge: İlgili metinleri okuyunuz. Cabri 3D programını kullanarak elde ettiğiniz cevaplarınızı boş bırakılan yerlere yazınız. Program hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz.

Caillou'nun dedesi kahvaltı için kurabiyeler almıştır. Bu kurabiyeler farklı geometrik cisimlerden oluşmaktadır. Dedesi Caillou'dan bu geometrik cisimlerin isimlerini söylemesini ve açınımlarını çizmesini istemiştir.

Caillou'ya geometrik cisimleri isimlendirmede yardımcı olalım. Lütfen aşağıdaki boşluklara uygun isimleri yazınız.

CABRİ 3D 'de

KÜP Çizimi

butonundan "Cube" ü seçerek küp çizimi yapabilirsiniz.

ÜÇGEN DİK PRİZMA Çizimi

1. adım

butonundan "Perpendicular" ı seçiniz ve düzleme dik olan bir doğru çiziniz. Daha sonra

butonundan "Vector" ü seçiniz ve çizdiğiniz doğrunun düzlemdeki başlangıcından istenilen uzunlukta vektör çiziniz.

2. adım

butonundan "Equilateral triangle" ı seçerek düzlemde bir üçgen oluşturunuz. Daha sonra

butonun-dan "Prism" i seçiniz ve önce üçgen daha sonra vektörü tıklayınız. Böylece üçgen dik prizmayı çizmiş olursunuz.

KARE DİK PRİZMA Çizimi

1. adım

Üçgen dik prizma çiziminde uyguladığınız 1. adımı tekrarlayınız.

2. adım

butonundan "Square" seçerek düzlemde bir kare oluşturunuz. Daha sonra butonundan "Prism" seçiniz ve önce kare daha sonra vektörü tıklayınız. Böylece kare dik prizmayı çizmiş olursunuz.

DİKDÖRTGENLER PRİZMASI Çizimi

1. adım

Üçgen dik prizma çiziminde uyguladığınız 1. adımı tekrarlayınız.

2. adım

"XYZ Box" seçerek vektör üzerinde dikdörtgenler prizması çizebilirsiniz.

PRiZMALARIN AÇIK ŞEKİLLERİ

butonundan "Open Polyhedron" seçiniz. Sonra da prizmanın üstüne fareyi getirerek prizmayı istediğiniz gibi açabilirsiniz.

Caillou'ya cisimlerin açınımlarını çizmesinde Cabri 3D programını kullanarak yardımcı olalım. Lütfen aşağıdaki kareli alana cisimlerin açınımlarını çiziniz.

Cisimlerin açınımlarını çizerken kullandığınız program hakkındaki düşüncelerinizi aşağıdaki boşluğa yazınız.

……
……
……
……

Ali evlerinde bulunan akvaryumdaki su miktarını hesaplamak istemektedir. Ali akvaryumun boyutlarını ölçmüştür. Ablasına bu akvaryumda bulunan su miktarını hesaplayamadığını ve ona yardımcı olmasını ister. Ablası ise bu konuda ona yardımcı olmaz. Hadi, Ali'ye akvaryumda bulunan su miktarını hesaplamasında yardımcı olalım.

CABRİ 3D'DE PRİZMALARIN HACİMLERİ

Önce butonunda "Volume" seçiniz. Daha sonra prizma tıkladığınızda hacim otomatik hesaplanacaktır.

Aşağıdaki boşluğa akvaryumda bulunan su miktarını hesaplarken izlediğiniz adımları yazınız.

Cisimlerin hacimlerini bulmada kullandığınız program hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

……
……
……
……

Tom sürekli Jerry'i yakalamak için planlar yapar. Planlarında Jerry'i yakalamak için farelerin en çok sevdiği peyniri kullanır. Fakat her defasında Jerry peyniri alıp yuvasına kaçar. Canı sıkılan Jerry yuvasında peynirleri eşit büyüklükteki küpler haline getirir ve yandaki şekli oluşturur.

BİRİM KÜPLERİN FARKLI GÖRÜNÜMLERİ

Yukarıda anlatıldığı gibi ilk olarak küpü çiziniz. Daha sonra butonunda "Distance" seçiniz. Küpün bir ayrıtını işaretleyiniz ve küpün bir ayrıtını 1 cm olarak ayarlayınız. Çizilen ilk küpten sonra diğer küplerde işlemi tekrarlamanıza gerek kalmaz. İlk küpün etrafına istenilen şekilde küpleri yerleştirebilirsiniz. Şekil oluştuktan sonra zemin üzerinde **farenin sağ tuşunu basılı tutarak** oluşturduğunuz şekli istediğiniz yöne çevirebilir ve böylece şeklin farklı yönlerden görünümlerini izleyebilirsiniz.

Şimdi şeklin önden, arkadan, sağdan, soldan ve üstten görünümlerini Cabri 3D'de yukarıdaki adımları izleyerek görmeye çalışalım. Elde ettiğiniz görüntüleri ilgili boşluklara çiziniz.

ÖNDEN **ARKADAN** **SAĞDAN** **SOLDAN** **ÜSTTEN**

Cisimlerin faklı yönlerden görünümlerini bulmada kullandığınız program hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

……
……
……
……
……
…..

Omer arkadaşının doğum gününe davet edilmiştir. Ömer arkadaşına bir hediye alır. Hediye, yandaki şekilde görüldüğü gibi ayrıt uzunlukları 5 cm, 6 cm ve 7 cm olan hediye paketinin içine konulmuştur. Ancak Ömer hediye paketinin rengini beğenmez ve üzerini farklı renkte bir kağıtla kaplamaya karar verir. Ömer'in bu işlem için kaç renkli kağıda ihtiyacı olduğunu birlikte bulalım.

CABRİ 3D'de

PRİZMALARIN AÇIK ŞEKİLLERİ

butonundan "Open Polyhedron" seçiniz. Sonra da prizmanın üstüne gelinerek prizmayı istediğiniz gibi açabilirsiniz. Cisimlerin açınımlarını yaptıktan sonra aşağıdaki işlemi izleyiniz.

PRİZMALARIN YÜZEY ALANLARI

Önce butonunda "Area" seçiniz. Daha sonra prizmaların açık şekilleri üzerinde yüzeyleri tıklayarak alanları hesaplatınız.

Hediye paketi için ne kadar miktarda kağıt kullanılması gerektiğini bulmak için yukarıdaki adımları Cabri 3D'de uygulayınız. Sonra aşağıdaki boşluğa elde ettiğiniz görüntüleri çizip, yaptığınız işlemleri belirtiniz.

Cisimlerin alanlarını bulmada kullandığınız program hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

……
……
……
……
……
…..

DRAMA YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM 4.SINIF MATEMATİK DERSİNDE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ

THE IMPACT OF DRAMA METHOD ON 4TH GRADE STUDENTS AT MATHEMATICS REGARDING LEARNING RETENTION

Nilgün BAKKALOĞLU
Gazeteci Hasan Tahsin İÖO K.Kayaş Mah. 105. Sok. No:17 Mamak Ankara
n.bakkaloglu@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma ile ilköğretim 4.Sınıf Matematik dersi Kesirler konusunda drama yönteminin uygulanmasının öğrenmenin kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmada yansız olarak belirlenen grupların deney öncesi benzerliklerini belirlemek amacıyla her iki gruba da öntest uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, Matematik Başarı Testi ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan drama ders planlarının uygulandığı 2 haftalık bir uygulamadan 6 hafta sonra MAT kalıcılık testi olarak her iki gruba birden aynı gün uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler t-testi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları drama yönteminin uygulandığı deney grubunun öğrenmenin kalıcılığı bakımından daha başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır.
Anahtar Kelimeler: *İlköğretim Matematik Öğretimi, Drama Yöntemi, Kesir Öğretimi, Öğrenmenin Kalıcılığı*

ABSTRACT

This research aims to study the impact of drama method applied in “Fractions Unit” in Mathematics on 4th grade student’s learning retention. Conducted using the pretest and posttest control group experimental pattern, this study has been made on two randomly selected 4th grade classes. A pretest has been applied on groups for purpose of determining the pre-experiment similarity degrees of groups. The drama plans has been prepared by researcher applied on the test group. 6 weeks later after this application lasting 2 weeks, achievement test has been applied as retention test. Data from the research have been analyzed using t-test. As a result of this study, it has been found that there was a meaningful difference between test and control group students in term of learning retention.
Keywords: *Elementary Mathematics, Drama Method, Mathematical Achievement, Fraction, Learning Retention.*

1. GİRİŞ

Problem Durumu

Zihinsel gelişim özellikleri açısından ilköğretim çağındaki çocuklar, soyut nesne ve kavramları anlamakta zorlandıkları, somut düşündükleri bir dönemdedirler. Çocuklar bu çağlarda yaratılış olarak teori ve kavramlara ilgi duymadıkları için, geleneksel yöntemler çocuğun dikkatini çekmeye yetmemektedir. İlköğretim yıllarında verilen matematik dersi öğrenci için matematiğin temelini oluşturduğundan, bu dönemde verilen matematik dersi büyük önem taşımaktadır. Çocukların

matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirerek bu dersteki başarılarını artırmak amacıyla, öğrenme ortamı ilgi çekici hale getirilmeli ve matematik öğretiminde yeni öğretim yöntemlerine yer verilmelidir. Anlatmak, dikte etmek gibi geleneksel yöntemlerden çok, öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlamak gerekmektedir.

Drama yöntemi; eğitim sürecinde oyunlarla geliştirilen bir etkinliktir ve eğitimin yaşamsal parçasıdır. Matematik dersi, çocukların günlük yaşamlarından verilen somut örneklerle beş duyusunu da işin içine katarak işlendiğinde; etkili, verimli ve kalıcı olacaktır. Matematik öğretiminde drama yönteminin etkin bir şekilde kullanılmasının başarının yükselmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Matematik dersleri drama ile yapıldığında, öğrenciler çeşitli durumları, olay ve kavramları kendi yaşamlarından da yararlanarak, yaşayarak özümseyecek; yaratıcılıklarını da ortaya koyarak öğrenme işine katılacaklardır. Böylece öğrenme daha etkili ve kalıcı bir şekilde gerçekleşecektir.

Eğitimde dramanın kullanımı, çocuğun öğrendiği şeyleri tamamen kendi akıl ve hayal gücü süzgecinden geçirmesini sağlar. Çocuk bu yolla, anladıklarını; kendi kelimeleriyle ve öğrendiği şeyin onda çağrıştırdıklarına dayanarak ifade eder. Bu özelliklere sahip bir öğretim yönteminin insan hayatında yaratacağı etki çok açıktır. Araştırmada, drama yönteminin, matematik dersinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının öğrencilerin dersteki başarısına dolayısıyla öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasına olumlu yönde etki yapacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yapılan araştırmada, drama yönteminin kullanıldığı öğrenme ortamı ile geleneksel yöntemin kullanıldığı öğrenme ortamı karşılaştırılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul ilinde MEB'e bağlı bir İlköğretim Okulu'na devam eden 75 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Okulda mevcut iki sınıf yansız olarak deney ve kontrol grubu olarak atanmış, grupların deney öncesi benzerliklerini belirlemek amacıyla öntest uygulanmış, grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki gruptaki öğrencilere de uygulamadan sonraki hatırlamayı ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Matematik Başarı Testi, uygulamadan 6 hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Araştırmacı Matematik dersini drama yöntemine uygun olarak işlemek amacıyla kendi deneyimleri ve uzman görüşleri doğrultusunda "kesirler" ünitesinin ilk 4 kazanımını içeren 8 adet drama planı hazırlayarak, bu planların her birini bir ders saatinde işlemiştir. Kontrol grubunda ise ders mevcut ders planlarıyla işlenmiştir.

Araştırmacı tarafından 4.Sınıf Matematik dersi Kesirler ünitesi için geliştirilen MAT, öğrenmenin kalıcılığını ölçmek amacıyla "Kalıcılık Testi" olarak kullanılmıştır (Çağlar ve Doğancıoğlu; 2004, Özer, Şen ve Aydoğmuş; 2005, Oğuz; 2005). Uzman görüşleri sonucunda düzeltilen ve son şekli verilen başarı testinin okuldaki 5. sınıf şubelerinin tümünde uygulanarak geçerlilik ve güvenirliliği test edilmiştir. 125 öğrenciyle yapılan ön deneme çalışmasının ardından madde analizi işlemleri yapılmış, elde edilen Alpha (ά) güvenirlik katsayısı = 0,86 olarak bulgulanmıştır. Bu bulgu, yapılacak olan grup karşılaştırmaları ve başarı testinin geçerliği ve güvenirliği bakımından yeterli bulunmuş; başarı testinin (Ek-1) kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma sorusu "Drama yöntemi uygulanan deney grubu öğrenenleri ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol grubu öğrenenlerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır." şeklinde ifade edilmiştir.

Yapılan öğretimin ne kadarının hatırda kaldığının ölçülmesi, eğitimde önemli bir yer tutar. Çünkü yapılan öğretimin tek göstergesi odur (Morgan, 1986, Akt: Bacanlı, 2001:229). Drama yöntemiyle işlenen Matematik dersinde edinilen bilgilerin geleneksel yönteme göre daha kalıcı olacağı varsayımı önemlidir. Bu varsayımın sınanması için bilgilerin kalıcılığını ölçmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına araştırmadan 6 hafta sonra başarı testi "kalıcılık testi" olarak tekrar uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı "SPSS 12.0" programında bağımsız gruplar t-testi ile kontrol edilmiştir. Grupların, kalıcılık testi sonuçlarının, aritmetik ortalaması, standart sapması ve t-testi sonuçları Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	SS	T	p
Deney	38	62.69	18.03		
				5.35	0.00
Kontrol	37	40.06	18.56		

$P<0.05$

Tablo 2. incelendiğinde; deney grubunun kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamasının 62.69, kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamasının 40.06 olduğu; deney grubunun kalıcılık testi puanlarının standart sapmasının 18.03, kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarının standart sapmasının 18.56 olarak bulgulandığı görülmektedir. Deney ve kontrol grupları arasında, 0.05 anlamlılık düzeyinde t değerleri bakımından ($t_{(1-73)}=5.35$, $p<0.05$) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre; drama yöntemi uygulanan deney grubunun, geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubundan, öğrenilenlerin hatırlanması bakımından daha başarılı olduğu söylenebilir.

Etkili öğrenme ve öğretmede, öğrenmenin hızı ve miktarı kadar, öğrenilenlerin kalıcılığı da önemlidir (Açıkgöz, 2003b:285). İyi örgütlenmiş bilgiler daha çabuk hatırlanırken; diğerleri daha zor hatırlanmaktadır (Erden ve Akman, 2002:162). Başarılı hatırlama, mantığı, ipuçlarını ve diğer bilgileri kullanarak, bilginin yeniden canlanmasını sağlayan bir problem çözme sürecidir (Senemoğlu, 2002:327).

Farklı yazarların öğrenmenin kalıcılığıyla ilgili açıklamalarına bakıldığında, öğrenilenlerin ilerleyen zamanlarda hatırlanmasının önemli olduğu görülmektedir. Drama yönteminde, bilgi öğrenciler tarafından yaparak yaşayarak öğrenildiği için diğer yöntemlere göre daha kolay hatırlanmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, drama yönteminin, öğrenilenlerin kalıcı olmasında etkili olduğunu göstermiştir. Literatürde, drama yönteminin öğrenmenin kalıcılığına olan olumlu etkisine ilişkin olarak aşağıdaki araştırmalara rastlanmıştır.

Bu araştırma sorusuna ait bulgular, Ekinözü (2003), Kayhan (2004), Tanrıseven (2000), Duatepe (2005), Güzel (2001), Şimşek (1999), Karamanoğlu (1999), Atar (2002), Yazkan (2000),

Köklü (2003) tarafından drama yöntemi ile ilgili olarak yapılan diğer araştırma bulgularını desteklemektedir.

Ekinözü (2003) tarafından ilköğretim 8. sınıf Matematik dersinde yapılan deneysel araştırma; drama yöntemiyle ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin öğrenmelerindeki kalıcılığın, geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmelerindeki kalıcılığa göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Yapılan bu araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin ulaşılan bulgusuyla, ilgili araştırmanın yukarıda belirtilen bulgusu tutarlılık göstermektedir.

Kayhan (2004) tarafından ilköğretim 3. sınıf Matematik dersinde yapılan deneysel araştırmada, drama yöntemiyle ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin, öğrenmelerindeki kalıcılığın, geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmelerindeki kalıcılığa göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgusuyla, ilgili araştırmanın yukarıda belirtilen bulgusu benzerlik göstermektedir.

Tanrıseven (2000) tarafından yapılan deneysel çalışmada, ilköğretim 5. sınıf Matematik dersinde drama yöntemiyle eğitim gören deney grubundaki öğrencilerin öğrenmelerindeki kalıcılığın, geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmelerindeki kalıcılığa göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgusuyla, ilgili araştırmanın yukarıda belirtilen bulgusu benzerlik göstermektedir.

Duatepe (2005) tarafından ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir deneysel araştırmada, grupların geometri konularındaki kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar açısından geleneksel yöntemle geometri öğrenen kontrol grubuna göre dramayla geometri öğrenen deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılık görülmüştür. Bu araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgusuyla, ilgili araştırmanın yukarıda belirtilen bulgusu benzerlik göstermektedir.

4.SONUÇ

"Drama yöntemi uygulanan deney grubu öğrenenleri ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol grubu öğrenenlerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" araştırma sorusu araştırmadan elde edilen bulgularla desteklenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında, öğrenmenin kalıcılığı bakımından, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu araştırmada drama yönteminin, Matematik dersinde kullanılmasının öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu etkiler yarattığı bulunmuştur. Sonuç olarak, drama yöntemi 4.sınıf Matematik dersinde, öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilemiştir.

Drama çalışmalarına katılan öğrencilere ait drama günlüklerinden edinilen bilgilere göre öğrencilerin derslerden zevk aldıkları, derse olan ilgilerinin arttığı, derste hem eğlendikleri hem de öğrendikleri, öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirdikleri için daha anlamlı bir öğrenme gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacı yaptığı grup görüşmeleri ve sınıf içinde yaptığı gözlemler sonucu içe kapanık pek çok öğrencinin süreç içerisinde arkadaşlarıyla kaynaşarak kendini daha rahat şekilde ifade edebildikleri yönünde izlenimler edinmiştir.

Drama çalışmalarına katılan öğrencilerin çalışmalarla ilgili görüşleri şöyledir:

- Drama ile daha iyi anlıyorum.
- Drama ile dersler daha zevkli geçiyor.
- Drama bana mutluluk veriyor.
- Çekingenliğimi yendim.
- Drama sayesinde arkadaşlarımla ve öğretmenimle yakınlaştım.
- Dramanın bütün derslerde kullanılmasını istiyorum.

Drama; öğrenciye, bilgileri oyun yoluyla, yaparak yaşayarak öğretmesi, öğrenilen bilgilerin kalıcı olması ve bunları yaparken de öğrencinin yanlış yapma korkusu taşımadan kendini özgür bir şekilde ifade edebildiği, etkileşim, iletişim, paylaşım ve sosyalleşmenin en üst düzeyde yaşandığı bir ortam sunuyor olması nedeniyle eğitim sistemimizin ayrılmaz bir parçası haline gelmelidir.

KAYNAKLAR

Atar, G. (2002). Eğitici Dramayı Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanmanın Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* İstanbul.

Baykul, Y. (2005). İlköğretimde Matematik Öğretimi. *Pegem A Yayınları,* Ankara.

Brady, P & Bowd, A. (2005). Mathematics Anxiety, Prior Experience and Confidence to Teach Mathematics Among Pre-Service Education Students. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 2(1), 37-46.

Bulut, M. (2003). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Etkili Matematik Öğretimi ve Öğretmeni İle İlgili Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* Ankara.

Crumpler, T., Jasinski, J. (2002). Writing with Their Whole Being: A Cross Study Analysis of Children's Writing from Five Classroom Using Process Drama. *Research in Drama Education,* 7(1), 61-79.

Cockett, S. (1999). Evaluating Children's Learning in Drama in the Primary School. *Westminster Studies in Education,* 22, 63-73.

Duatepe, A. (2005). The Effects of Drama-Based İnstruction on Seventh Grade Students' Geometry Achievement, van Hiele Geometric Thinking Levels, Attitudes Toward Mathematics and Geometry. *Research in Drama Education,* 10(1), 65-66.

Ekinözü, İ. (2003). İlköğretimde Permütasyon ve Olasılık Konusunun Dramatizasyon ile Öğretiminin Başarıya Etkisinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* İstanbul.

Farris, P. & Parke, J. (1993). To Be or Not to Be: What Students Think About Drama. *Clearing House,* 66(4), 231-234.

Fleming, M., Merrell, C. & Tymms, P. (2004). The Impact of Drama on Primary Pupils. *Research in Drama Education,* 9(2), 177-197.

Güzel, H. E. S. (2001). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Başarıya Etkisi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Haser, Ç. & Ubuz, B. (2002). Kesirlerde Kavramsal ve İşlemsel Performans. *Eğitim ve Bilim,* 27(126), 53-61.

Kamen, M. (1992). Creative Drama and the Enhancement of Elementary School Students' Understanding of Science concepts. *Dissertation Abstracts International.* DAIA 52/07, 2489.

Karamanoğlu, Ş. Ş. (1999). İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Hedef Kelime Bilgisi ve Hatırlamaya Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* Bursa.

Kayhan, H. C. (2004). Yaratıcı Dramanın İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersinde Öğrenmeye Bilgilerin Kalıcılığına ve Matematiğe Yönelik Tutumlara Etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* Ankara.

Köklü, S. (2003). Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasında Dramatizasyonun Etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* İstanbul.

Martin, D.J. (1997). Elementary Science Methods. A Constructivist Approach. *Delmar publishes,* USA.

Mcnaughton, M. J. (2004). Educational in The Teaching of Education for Sustainability. *Environmental Education Research,* 10(2), 139-155.

Okvuran, A. (2000). Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi),* Ankara.

Öztürk, F. (1996). Okul öncesi dönem (5-6 Yaş Grubu) Müzik Eğitiminde Dramanın Kullanımının Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* Ankara.

Saab, J. F. (1988). The Effects of Creative Drama Methods on Mathematics Achievement, Attitudes and Creativity. *Dissertation Abstracts İnternational.* DAI-A 48/10, 2538.

Şimşek, E. A. (1999). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama Tekniğinin Kalıcılığın Arttırılmasında Kullanılması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* İstanbul.

Tanriseven, I. (2000). Matematik Öğretiminde Problem Çözme Stratejisi Olarak Dramatizayonun Kullanılması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* İstanbul.

Üstündağ, T. (1988). Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* Ankara.

Yazkan, M. (2000). İlköğretim Okullarının Birinci Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasında Dramatizasyonun Etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* İstanbul.

MATHEMATICS EDUCATION RESEARCH INTERESTS 2000-2010

Nadide Yılmaz
Matematik Öğretmeni
Cumhuriyet İlköğretim Okulu Polatlı/ANKARA
nadideylmz@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmada Türkiye'de yayınlanan Matematik Eğitimi makalelerinin betimsel bir analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu sayede matematik eğitimi araştırmalarının genel durumu ile ilgili bir çerçeve çizilecek, yıllara göre nasıl bir dağılım sergilendiği, hangi konulara ağırlık verildiği belirlenecektir.Araştırmanın örneklemini 17 adet dergiden alınan toplam 200 makale oluşturmuştur.Elde edilen bulgular en fazla frekansa sahip anahtar kelimelerin Matematik Eğitimi ve Matematik Öğretimi olduğunu göstermiştir.Anahtar kelimeler tek tek incelendiğinde, geleneksel eğitimden yapısalcığa doğru bir kayma olduğu, Yapısalcı eğitim becerilerinden olan problem çözme, çoklu zeka gibi kelimelerin son yıllarda çoğaldığıdır ancak beklenen düzeyde değildir.Teknoloji destekli eğitim son yıllarda gündemde olmasına rağmen incelenen araştırmalarda buna ait frekansının beklenenden düşük olduğu ve 2010 yılında ise büyük oranda düştüğüdür.Burada aslında yapısalcı eğitime geçişi görebilmemize rağmen bilgisayar destekli eğitim, çoklu zeka, problem çözme gibi çok önemli kavramların frekanslarının beklenenden düşük çıkması dikkat çekicidir.Ayrıca 2010 yılında bütün alanlarda yapılan çalışmaların azalması istenilen gelişmenin yeterince gözlenemediğini ortaya çıkarmaktadır.
***Anahtar kelimeler**: Matematik Eğitimi Makaleleri, Eğitimde eğilimler,Eğitim Araştırmaları*

ABSTRACT

In this research, it is aimed doing a descriptive analysis of mathematics education articles which were published in Turkey.In this manner, it will be drown a confines about the general position of maths education researches and it will be ensured about which theme attached important to the educationalists,researches and teachers.Totally 200 articles have formed the example of research, which was taken from 17 magazine.In here it has found the answers of 3 important questions.Findings which are obtained have shown that the most excessive frequency key words are Maths Education and Maths Teaching. Before starting to study most of the estimated results,emerged.These one;when the key words examined one by one,there was a distorsion from traditional education to structuralism,increasing the words as solving problem,multiple intelligence which are from ability of structural Education recently.But they aren't in the level which we expected.Supporting although Technology Education has been at the agenda recently in the researches, which were examined, the category of frequency was low and in 2010 it was dropped at a high rate.Actually,although we saw the transferring to structural education,it is very arresting that the frequency of the most important concept as; computer supporting education,Multiple intelligence,solving problem are low.Besides,especially in 2010 reduction of the research,which were made all the area,has arised that the development which was wanted,couldn't observe any more.
***Key words**:Mathematics Education Articles,Research of Education, Trends in educational*

GİRİŞ

"Yayımlanmak üzere" yazmak, araştırmacılar için temel sorumluluklardandır.Yayınlarla, araştırmacılar kariyerlerini ilerletebilir, çeşitli ödüller alabilirler. (Henson, 2001). Benzer şekilde

matematik eğitimi araştırmacıları, araştırma bulgularının akademik veya hakemli dergilerde yayınlanmasını meslekleri için önemli bir görev olarak düşünmektedirler.Yeni araştırmacıların önemli akademik dergilerdeki yayınlardan haberlerinin olması, matematik eğitimi alanını daha açık olarak anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu sebeple akademik dergilerde yayınlanan makalelerin sistemli olarak değerlendirilmesi, matematik eğitimi araştırmasının şimdiki durumunu görmek ve gelecekteki eğilimlerinin farkında olmak için gereklidir.Alan taraması sonucu matematik eğitiminde basılmış araştırmaların incelendiği çeşitli çalışmalara rastlanabilmektedir. Reed ve Owens (2000) tarafından yapılan çalışmada, matematik eğitimi araştırmaları uygulamalarına ve yorumlarına odaklanılmıştır. Matematik eğitimi ile ilgili doktora tezleri; tez yazarı, tezin başlığı, uygulanılan yöntem ve kimi temel bulgular ele alınarak incelenmiştir. İncelenilen matematik eğitimi araştırmalarında ise makale yazarı, makale künye bilgileri, makale konusu ve temel sonuçları içeren bilgiler verilmiştir.Lubiensky ve Bowen (2000), 1982 ve 1998 yılları arasında ERIC veri tabanından ulaşılabilen matematik eğitimi araştırmalarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre en fazla araştırma yapılan konular cinsiyet, etnik grup, sosyal sınıf ve imkân yetersizlikleri olmuştur. Bunun yanında en fazla ilköğretim seviyesinde araştırma yapılırken en az çalışma okul öncesi ve yetişkin eğitiminde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca incelenilen 3011 araştırmanın yarıya yakını belirli bir matematik konusunun açıklanması ile ilgilidir. Bu çalışmalar arasında en fazla çalışılan konular tam sayılar, problem çözme ve geometri iken; en az çalışılan konular cebir, istatistik ve olasılık ile temel matematik olmuştur. Çalışmada bilimsel öğrenme ve öğretme, öğrenci başarısı, öğretmen davranışları, müfredat, teknoloji, öğrenci özellikleri incelenilen makaleler arasında en fazla çalışılan başlık iken, öğretmen eğitimi, öğrenci değerlendirmesi, eğitim ortamı başlıklarında daha az çalışılmıştır. Kayhan ve Koca (2004) ise matematik eğitiminde 2000–2002 yılları arasında yayınlanan araştırmaları içeriklerine göre incelemişlerdir.Çalışmanın bulguları, matematik eğitiminde en çok araştırmanın "bilişsel boyut", "matematik konuları (müfredat)" ve "öğretim yöntemleri" alanlarında yapıldığını göstermiştir. Yazarlar örneklemin ve araştırma alanlarının genişletilerek daha ayrıntılı çalışmalar yapılmasını önermişlerdir.Kabaca ve Erdoğan(2007) Fen Bilimleri, Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Alanlarındaki tez çalışmalarını istatistiksel açıdan incelemişlerdir.Bu çalışma sonucunda bir çok tez çalışmasında istatistiksel açıdan hatalı kullanımların olduğu belirlenmiştir.Bu hatalar, bazı alt boyutlarda yıllara bağlı olarak değişim göstermektedir.Araştırma sonucunda elde edilen bulgular tartışılarak, istatistik tekniklerinde yaşanan gelişmelere göre çözüm önerileri sunulmuştur.Ulutaş ve Ubuz(2008) Matematik eğitimi için 200-2006 yıllarında araştırma ve trendleri belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır.Elde edilen bulgular yedi yılda Matematik eğitiminde yapılan çalışmaların çoğunluğunun örneklem bazında ilköğretim öğrencileri ve öğretmen adayları ile araştırma başlıkları bazında bilişsel ,duyuşsal boyutlar ve öğretim yöntemlerinin konularında yapıldığını göstermiştir.Çalışmaların çoğunluğunun deneysel çalışmalar olduğu, nicel yöntemlerle, test ve anket kullanarak yapıldığı belirlenmiştir.Matematiksel konu başlık bazında en fazla yayının sayılar ve geometri konularında, bölge bazında İç Anadolu Bölgesindeki üniversitelerin eğitim fakültesi mensupları tarafından yapıldığı belirlenmiştir.Araştırmada genel olarak matematik eğitimi araştırmalarının artması gerektiği ve benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.Tatar ve Tatar(2008) Fen ve Matematik eğitiminde anahtar kelimelerin analizi başlıklı bir araştırma yapmışlardır.Bu araştırmanın sonuçlarına göre; a)anahtar kelime olarak neredeyse cümle biçimindeki yapıların kullanıldığı, b)fen ve matematik müfredatındaki konulara özgü anahtar kelimelerin hemen hemen tamamının frekansının düşük olduğu c)ilköğretim düzeyinde fen ve matematik konuları müfredatının ortaöğretim ve üniversite düzeyindeki konulara nazaran daha az ele alındığı, d)araştırmacıların, fen eğitiminde kavram yanılgısı ve matematik eğitiminde ise tutum çalışmalarına daha çok ağırlık verdiği belirlenmiştir.Bunun yanında Türkiye'de matematik eğitimi alanında araştırma makalelerinin sistematik olarak incelenmiş olduğu araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Bu sebeple Türkiye'de yayınlanan temel eğitim dergilerindeki matematik

eğitimi araştırma kategori ve başlıklarının incelenmesi, araştırma eğilimlerinin görülmesi için gereklidir.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, 2000–2010 yılları arasında çeşitli dergilerde yayınlanmış olan matematik eğitimi çalışmalarını çeşitli boyutlarda incelemek, araştırmaların içinde olduğu durumu değerlendirerek ileride yapılacak çalışmalara yön vermeye çalışmaktır.

Bu çalışmada yöneltilen araştırma soruları şu şekildedir:

1)İlgili dergilerde 2000-2010 yılları arasında yayınlanan matematik eğitimi çalışmalarında kullanılan anahtar kelimelerin frekansları nasıldır?

2)İlgili dergilerde 2000-2010 yılları arasında yayınlanan matematik eğitim çalışmalarında çeşitli kategorilere ayrılmış anahtar kelimelerin toplam frekansları nasıl bir dağılım göstermiştir?

3)İlgili dergilerde 2000-2010 yılları arasında yayınlanan matematik eğitimi çalışmalarında çeşitli kategorilere ayrılmış olan anahtar kelimelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışma Türkiye'de yayınlanan 17 hakemli dergide bulunan Matematik Eğitimi alanıyla ilgili makaleler üzerine yapılmıştır. Bu dergilerin isimleri aşağıda yer alan Tablo-1'de belirtilmektedir.

Tablo-1

Araştırma Kapsamına Alınan Dergiler

S.No	Dergi İsmi
1.	On dokuz Mayıs Eğitim Fakültesi Dergisi
2.	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi
3.	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi
4.	Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
5.	Türk Eğitim Bilimleri Dergisi
6.	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi
7.	Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
8.	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
9.	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
10.	Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
11.	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
12.	Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi
13.	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
14.	Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi
15.	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

16. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi
17. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi

2000-2010 yılları arasında yukarıdaki dergilerde yayınlanmış olan 200 adet makalenin anahtar kelimeleri inceleme için temel alınmıştır.Öncelikle anahtar kelimelerin frekanslarına göre en çok olandan en az olana doğru bir sıralama gerçekleştirilmiştir.Daha sonra bu kelimeler oluşturulmuş olan 11 kategoriden birinde yer almışlardır.1)Eğitim-öğretim, 2)Öğretmen Eğitimi, 3)Bilişsel Boyut, 4)Matematik Konuları, 5)Teknoloji, 6)Ölçme-Değerlendirme, 7)Matematiksel Kültür, 8)Sosyo-kültürel Boyut, 9)Duyuşsal boyut, 10)Başarı ve 11)Diğer.İleride Matematik Eğitimi araştırmalarının sınıflandırılması araştırmalarında kullanmada ortak bir dil geliştirmek önemli görüldüğü için kategoriler Kayhan ve Koca(2004) ve Ulutaş ve Ubuz(2008) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılan başlıklar incelenerek yeniden gözden geçirilmiştir.

Aşağıda araştırma başlıklarına ait kategoriler ve alt kategorileri verilmiştir:

1)*Eğitim-öğretim :* Öğrenme stilleri, Yapılandırmacı Eğitim, Müfredat Değerlendirme, Yaşantısal Öğrenim Modeli, Kubaşık Öğrenme, Kavram Haritaları, Sınıf içi Etkinlikler …

2)*Öğretmen Eğitimi :* Matematik Öğretmeni, Eğitim Fakülteleri, Öğretmen adayı görüşleri, Öğretmenli Uygulaması, Okul Deneyimi…

3)*Bilişsel Boyut :* Matematiksel Düşünme, Problem Çözme, Problem, Cebirsel Öğrenme Düzeyleri, Problem Çözme Adımları, Kavram Yanılgıları ….

4)*Matematik Konuları :* Oran, Orantı, İşlem, Bağıntı, Fonksiyon, İnformal Geometri, Cebir, Permütasyon….

5)*Teknoloji :*Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi, Bilgisayar, Teknoloji Entegrasyonu, Dinamik Geometri…

6)*Ölçme-Değerlendirme:*Veri analizi, Geçerlik, Güvenirlik, Varyans Analizi, ÖSS…

7)*Matematiksel Kültür :* Matematiğin Doğası, Matematiğin Özellikleri, Sanat, Matematiğin Estetiği, Matematik…

8)*Sosyo-Kültürel Etkiler :* Cinsiyet Farklılıkları, Anne-baba tutumu, Meslek grupları, Psikososyal Değişkenler…

9)*Duyuşsal Boyut :*İnanç, Motivasyon, Matematik Kaygısı, Hazırbulunuşluk, Matematiğe karşı özyeterlik algısı, Umutsuzluk düzeyi…

10)*Başarı :* Matematik başarısı, Öğrenci Başarısı, Akademik Başarı….

11)*Diğer :*Solaklık, 11. sınıf Öğrencileri, Ortaöğretim Okulları, Eğitim Araştırmaları, Fizik Eğitimi…

BULGULAR

Matematik Eğitim makalelerindeki anahtar kelimelerin bir ve iki frekanslılarının çok fazla sayıda olması sebebiyle Tablo-2'ye üç veya daha fazla frekansa sahip olanlar alınmıştır.

Tablo-2

Matematik Eğitimi İle İlgili Anahtar Kelimeler

Sıra	**Anahtar Kelimeler**	**f**
1	Matematik Öğretimi	35
2	Matematik Eğitimi	27
3	Matematik Öğretmen adayı/Öğretmen Adayı	22
4	Tutum	12
5	Problem Çözme	11
6	Matematik	11
7	Öğretmen Yetiştirme/Matematik Öğretmeni Yetiştirme	7
8	Kavram yanılgısı	7
9	İlköğretim	6
10	Probleme Dayalı Öğrenme	6
11	Kesirler	5
12	Fonksiyon	5
13	Cebir	5
14	Yapılandırmacı/Oluşturmacı Yaklaşım	5
15	Çoklu Zeka	4
16	Kubaşık Öğrenme Yöntemi	4
17	Ders Kitabı	4
18	Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi	4
19	Akademik Başarı	4
20	Olasılık	4
21	Matematiğe Yönelik Tutum	4
22	Cinsiyet	4
23	Matematiksel Düşünme	4
24	Örnek/Genel Örnek	3
25	Matematik Kaygısı	3
26	Matematik Özyeterlik Algısı	3
27	Pedagojik alan Bilgisi/Alan Bilgisi	3
28	Matematik Öğretmeni	3
29	Ölçek Geliştirme	3
30	Başarı	3
31	Matematiğin Doğası	3
32	İlköğretim Matematik programı	3

Matematik Eğitimi makalelerinde kullanılan anahtar kelimelerin Tablo-2'den de görüldüğü gibi en yüksek frekansının 'Matematik Eğitimi' ve 'Matematik Öğretimi' kelimelerinin olduğu belirlenmiştir.Bunu ise 'Tutum', 'Problem Çözme' ve 'Matematik' kelimelerinin izlediği gözlenmiştir.Toplam matematik Eğitimi makalelerinin %33'ünde Matematik Öğretimi, %13'ünde ise Matematik Eğitimi kelimesi kullanılmıştır.

Tablo-3'de ise 2000-2010 yılları arasında yapılmış olan Matematik Eğitimi ile ilgili makalelerinin toplam frekanslarını gösteren tablo verilmiştir.

Tablo-3

Kategoriler	**Toplam frekans**
Eğitim-Öğretim	167
Bilişsel Boyut	99
Matematik Konuları	74
Öğretmen Eğitimi	62
Diğer	14
Ölçme-Değerlendirme	28
Matematiksel Kültür	23
Teknoloji	17
Başarı	14
Sosyo-Ekonomik Etkiler	12

Toplam frekansları incelediğimizde en fazla kullanılan anahtar kelimenin eğitim öğretim olduğunu görmekteyiz.İncelenmiş makalelerin %32'ü Eğitim-Öğretim , %20'i Bilişsel Boyut, %14'u Matematik Konularında, %12'u Öğretmen Eğitimi, %2'u Diğer, %5'i Ölçme-Değerlendirme, %4'u Matematiksel Kültür, %3'u Teknoloji, %3'si Başarı ve %2'sı ise Sosyo-Kültürel Etkiler ile ilgili anahtar kelimelerin oluşturduğunu araştırma bulguları arasındadır.

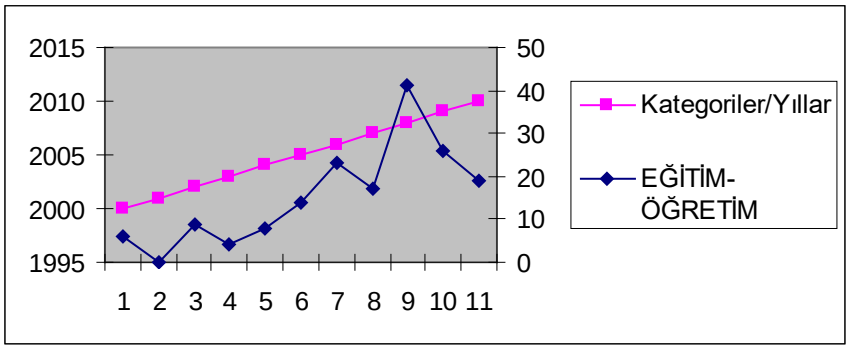
Tablo-4'te ise incelenen makalelerinin yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo-4

Kategoriler/Yıllar	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Eğitim-Öğretim	6	-	9	4	8	14	23	17	41	26	19
Öğretmen Eğitimi	2	2	7	3	2	5	2	5	12	17	5
Bilişsel Boyut	5	1	7	7	2	11	14	9	19	17	7
Matematik Konuları	-	1	5	-	4	6	8	10	20	11	9
Teknoloji	2	-	-	3	2	1	2	-	2	4	1
Ölçme-Değerlendirme	2	-	2	3	3	-	2	-	5	8	3
Matematiksel Kültür	-	-	6	2	1	4	1	2	4	2	1
Sosyo-Kültürel Etkiler	-	-	1	-	-	1	1	-	4	2	1
Duyuşsal Boyut	-	1	3	6	-	5	4	4	13	4	9
Başarı	2	-	2	-	-	1	4	2	-	1	2
Diğer	2	-	2	1	1	1	2	1	3	12	6

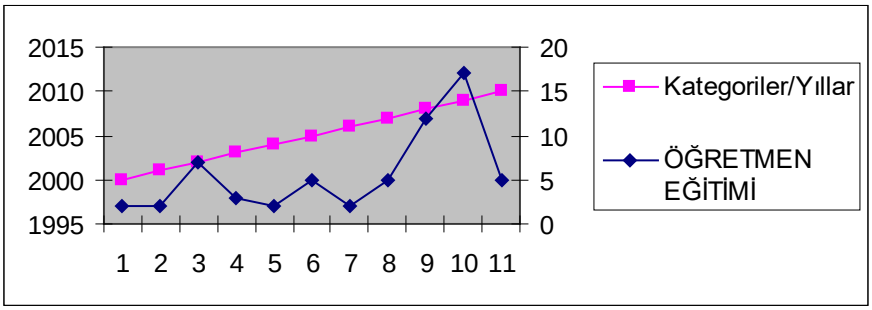
Tablo-4'te verilmiş olan veriler incelendiğinde 2008 yılından itibaren her kategoride çalışma yapıldığı belirlenmiştir.Bilgisayar Destekli Eğitim özellikle son 10 yılda çok araştırılmasına rağmen 2007 yılında hiç anahtar kelime olarak incelenen makalelerde araştırılmamıştır.

Aşağıdaki grafiklerde ise ilgili kategorilere ait anahtar kelimelerin yıllara göre dağılımı incelenmiştir.



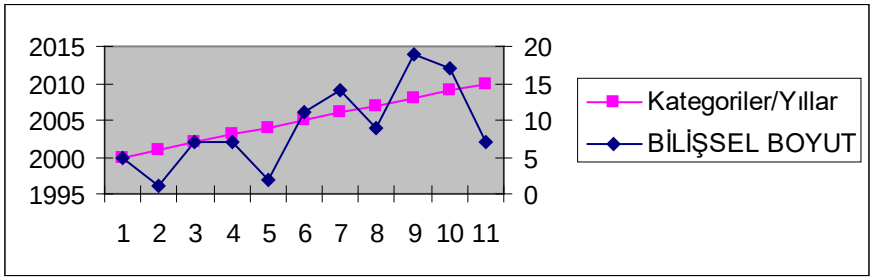
Grafik-1:Yıllara göre Eğitim-Öğretim kategorisine giren anahtar kelimelerin Yıllara göre frekansları

Yıllara göre Eğitim-Öğretim kategorisi incelendiğinde düzenli bir grafik karşımıza çıkmamıştır.2000 yılında belli bir frekansa sahip anahtar kelimelerin 2001 yılında hiç olmadığı 2002-2005 yılları arasında düzenli bir artışın olduğu gözlenmiştir.2006 yılında ise ise azalma meydana gelmiş ancak 2008 yılında en yüksek artış meydana gelmiştir.Bu artıştan sonra ise günümüze kadar düzenli azalış gözlenmektedir.



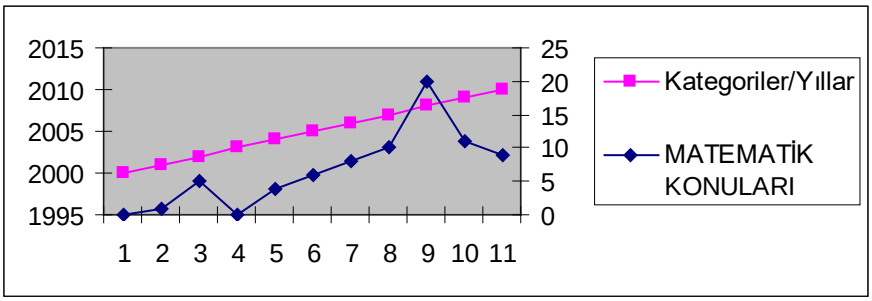
Grafik-2:Yıllara göre Öğretmen Eğitimi kategorisine giren anahtar kelimelerin yıllara göre frekansları

Yıllara göre Öğretmen Eğitimi kategorisi incelendiğinde yine dalgalı bir grafik karşımıza çıkmıştır.2006 yılından itibaren 2009 yılına kadar düzenli bir artış meydana gelmiş ancak 2010 yılında beklenmeyen bir düşüş gözlenmiştir.



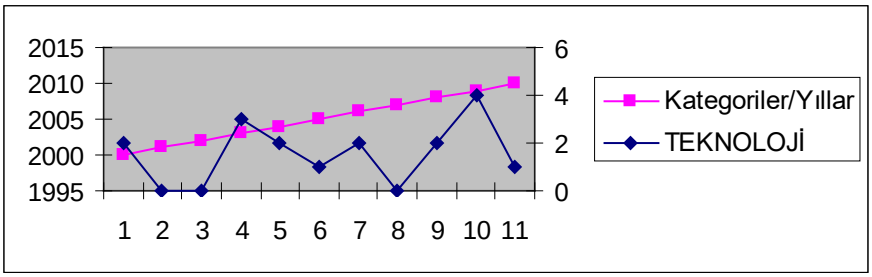
Grafik-3:Yıllara göre Bilişsel Boyut kategorisine giren anahtar kelimelerin yıllara göre frekansları

Bu grafik incelendiğinde 2001, 2004, 2007 ve 2010 yıllarında önemli düşüşler meydana geldiği belirlenmiştir.Frekansın toplam yüzdesinin düşük olmasına rağmen dalgalanmalar büyük düzeyde olmuştur.



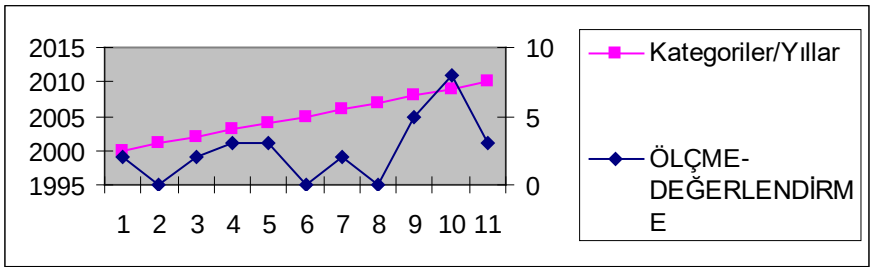
Grafik-4 Yıllara göre Matematik Konuları kategorisine giren anahtar kelimelerin yıllara göre frekansları

2000 ve 2003 yılları arasında elimizde çalışmalardan yola çıkarak hiç anahtar kelime bulunmamasına rağmen 2003 yılından itibaren 2008 yılında kadar düzenli artış meydana gelmiştir.2008 yılından ise konu ile ilgili anahtar kelimelerin azaldığını görmekteyiz.



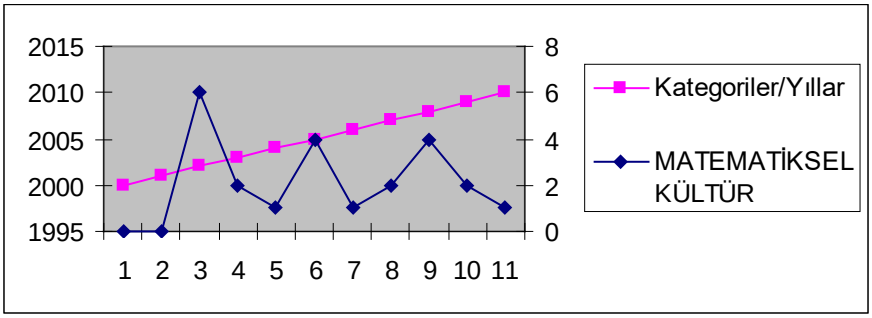
Grafik-5 Yıllara göre Teknoloji kategorisine giren anahtar kelimelerin yıllara göre frekansları

Elimizdeki verilerden yola çıkarak teknolojiye dayalı eğitimin çok gündemde olmasına rağmen çok araştırılmamış olduğunu gözlemlemekteyiz.2009 yılında en yüksek frekansa ulaşan anahtar kelimeler 2010 yılında büyük oranda düşmüştür.



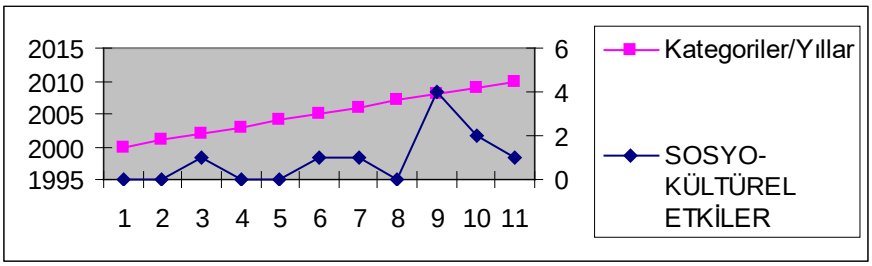
Grafik-6 Yıllara göre Ölçme-Değerlendirme kategorisine giren anahtar kelimelerin yıllara göre frekansları

Ölçme-Değerlendirme kategorisine giren anahtar kelimeler incelendiğinde yine az sayıda çalışılmış olduğu ancak 2009 yılında en yüksek frekansa sahip olduğu araştırma bulguları arasındadır.Yine diğer grafiklerde olduğu gibi düzenli artış ya da azalışların olmadığı dalgalı bir grafik ortaya çıkmıştır.



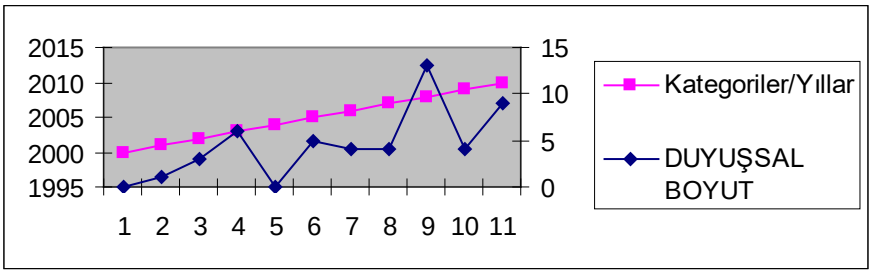
Grafik-7:Yıllara göre Matematiksel Kültür kategorisine giren anahtar kelimelerin yıllara göre frekansları

Matematiksek kültür kategorisine giren anahtar kelimelerin diğer grafiklere göre farklı bir dağılım sergilendiği gözlenmiştir.2002 yılında en yüksek frekansa sahip olduğu diğer yıllarda dalgalanmalar belirlenmiştir.2010 yılında ise frekansı çok düşük çıkmıştır.



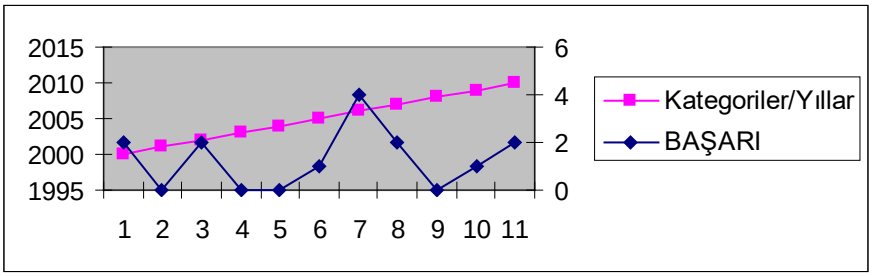
Grafik-8:Yıllara göre Sosyo-Kültürel kategorisine giren anahtar kelimelerin yıllara göre frekansları

Sosyo-kültürel kategorisine giren kelimelerin frekans olarak diğer kategorilere göre daha az olduğu belirlenmiştir.2008 yılında en yüksek frekansa ulaşan kelimeler diğer yıllarda gayet düşük bir frekansa sahiptir.



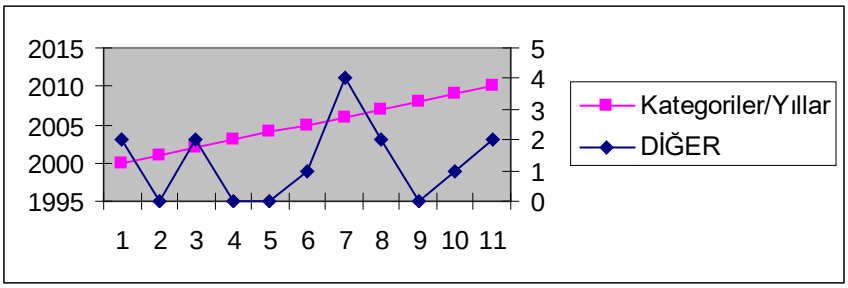
Grafik-9:Yıllara göre Duyuşsal Boyut kategorisine giren Anahtar kelimelerin yıllara göre frekansları

Yıllara göre Duyuşsal Boyut kategorisine giren anahtar kelimeler incelendiğinde 2008 yılında en yüksek frekansa sahip olduğu belirlenmiştir.2000 ve 2004 yıllarında elimize bu kategoriye ait hiç anahtar kelime saptanmamıştır.



Grafik-10:Yıllara göre Başarı kategorisine giren Anahtar kelimelerin yıllara göre frekansları

Bu kategoriye ait elde ettiğimiz grafikte yine diğer grafiklerden farklılık göstermektedir.2006 yılında en yüksek frekansa sahip olan anahtar kelimeler 2008 yılından itibaren tekrar yükselişe geçmiştir.



Grafik-11:Yıllara göre Diğer kategorisine giren Anahtar kelimelerin yıllara göre frekansları

Diğer kategorisini incelediğimizde 2006 yılında en yüksek frekansa sahip olduğu diğer yıllarda dalgalanma olmasına rağmen önemli değişiklikler meydana gelmediği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yayınlanmış olan makalelerin anahtar kelimeleri dikkate alınarak, Türkiye'de Matematik Eğitimi literatürünün betimsel bir analizinin amaçlandığı bu çalışmada 3 temel soruya cevap bulunmaya çalışılmış ve bunlar aşağıdaki gibi tanımlanmıştır;

1)İlgili dergilerde 2000-2010 yılları arasında yayınlanan matematik eğitimi çalışmalarında kullanılan anahtar kelimelerin frekansları nasıldır?

2)İlgili dergilerde 2000-2010 yılları arasında yayınlanan matematik eğitim çalışmalarında çeşitli kategorilere ayrılmış anahtar kelimelerin toplam frekansları nasıl bir dağılım göstermiştir?

3)İlgili dergilerde 2000-2010 yılları arasında yayınlanan matematik eğitimi çalışmalarında çeşitli kategorilere ayrılmış olan anahtar kelimelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

İlk soru için aşağıdaki sonuçları çıkarabilir ve şöyle yorumlayabiliriz.Öncelikle gözlemlenen Matematik Eğitimi ve Matematik Öğretimi kelimelerinin çok kullanılmış olmasıdır.Bu kelimeler araştırmanın konu sınırlılığı açısından iyidir ancak yapılan çalışmanın daha iyi anlaşılabilmesi için daha matematiksel kelimelerin kullanılması gerektiği düşüncesindeyim.Çok genel kelimelerin kullanılmış olması ilgili çalışmalar hakkında ilk etapta bilgi sahibi olmamızı kısıtlamaktadır.Ama gözlenen olumlu durumlar ise yapılandırmacı yaklaşım ifadelerinin öğretim programına geçtikten sonra araştırmalara konu olması ve 2009 yılına kadar çoğunlukla artış göstermesidir.Bundan sonra araştırma yapanlar için daha özele inen anahtar kelimelerin kullanılması hem inceleyenler için hem de literatür için daha anlamlı olacaktır.

İlgili makalelerden alınan anahtar kelimeler oluşturulmuş olan 11 kategoriye yerleştirildiğinde frekans olarak en fazla eğitim-öğretim kategorine alınan kelimeler olduğu gözlenmiştir.Burada öğretim yöntemleri, gelenekselcilik ile yapısalcığı karşılaştıran araştırmalar vb. gözlenmiştir.Bence özellikle öğrencilere neden matematik öğrenmelerini gerektiğini inceleyen çalışmalar olması gerektiği görüşündeyim.Matematiğin doğasına yönelik, Matematiksel Kültürümüzü artırıcı çalışmaların varlığı matematiğin gelişmesi için önem arz etmektedir.Matematiksel düşünme becerilerini içeren bilişsel

boyut açısından incelenmesi gereken daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.Teknoloji kategorisinin frekansının düşük olması gerçekten şaşırtıcıdır.Son yıllarda çok önemsenen bu alanın gerçekten az çalışılmış olması araştırılması gereken bir durumdur.

İlgili çalışmaların yıllara göre incelenmesinde ise 2008 yılında genellikle her kategoride büyük bir artış yaşanmıştır.2009 yılında çok fazla bir değişiklik olmazken, 2010 yılından büyük bir düşüşün yaşanmış olması dikkat çekici bir durumdur.Duyuşsal boyut alanında daha fazla çalışmış yapılması olması beklenirken, daha az frekans ortaya çıkmıştır.Yine teknolojide biraz önce de bahsedildiği gibi genel frekansın düşük olduğu özellikle son yıllarda beklenen düzeyin çok altında sonuçla karşılaşıldığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak Matematik bu çalışmanın sınırlılıklarından bahsedersek, örneklemin sadece 11 yılı ve sadece 15 dergiyi kapsamış olması araştırma için kısıtlı bir durum oluşturmuştur.Araştırmanın örneklemini genişleterek, matematik eğitimindeki araştırma konularının yıllara göre değişimini ve eğilimini daha iyi görmek mümkün olacaktır.Çalışma sırasında belirlenen 11 temel başlığın genişletilerek araştırma alanlarının daha ayrıntılı olarak incelenmesi sağlanabilir.Ayrıca Türkiye'de matematik eğitimi alanında bulunulan durumun belirlenmesi amacıyla benzer çalışmaların 3 yılda bir yapılması önerilmektedir.Bu şekilde matematik eğitimi araştırmacılarının araştırma eğilimlerini devamlı olarak incelemeleri ve ilerideki eğilimleri belirlemeleri, Türkiye'deki matematik eğitim araştırmalarının durumunu bir bütün olarak görmek için oldukça önemlidir.Ayrıca araştırma sonuçlarının Türkiye'deki matematik eğitimcilerine, özellikle yeni araştırmacılara araştırma ve akademik yayın yapmak anlamında faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akbulut,K.Akgün,L.(2005).Matematik ve Sonsuzluk, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi, sayı:11,548-559

Akın,Y.Cancan,M.(2007).Matematik öğretiminde problem çözümüne yönelik öğrenci görüşlerinin analizi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:16,374-390

Akın M. Faysal, Pesen, C.(2010).Özdeşliklerin elde edilmesinde tam küp modelinin öğrenme ürünlerine etkisi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,14,86-102

Akkan,Y.Çakıroğlu,Ü.Güven,Bülent.(2009).İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Denklem oluşturma ve problem kurma yeterlilikleri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Yıl:9,Sayı 17,Haziran ,41-55

Akkaya,R. Durmuş,S.(2006).İlköğretim 6.-8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanılgıları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:31,1-12

Akkoç,H.(2006). Fonksiyon Kavramının çoklu temsillerinin çağrıştırdığı kavram görüntüleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:30,1-10

Akkuş,O.Çakıroğlu,E.(2006).Yedinci sınıf öğrencilerinin örüntülerle ilgili cebirsel işlemlerde çoklu temsilleri kullanımları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:31,13-24

Akkuş,O.(2008).İlköğretim Matematik öğretmeni adaylarının Matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:35,1-12

Aktümen,M.Kaçar,A.(2008).Bilgisayar cebiri sistemlerinin Matematiğe yönelik tutuma etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:35,13-26

Albayrak,M.İpek A.S,Işık C.(2006).Temel işlem becerilerinin öğretiminde problem kurma-çözme çalışmaları, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:8,Sayı:2,1-11

Alcı,B.Erden,M.(2006).Öğretmenlerin Matematiğe karşı tutumlarının, cinsiyete göre İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Matematik başarılarına etkisi, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:8,Sayı:1,13-21

Altun,S.Yabaş,D.(2009).Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:37,201-214

Anılan,H.Sarıer,Y.(2008)Altıncı sınıf Matematik öğretmenlerinin Matematik dersi Öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri,Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,128-141

Aşkar,P. Umay, A.(2001). İlköğretim Matematik Öğretmen Öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili Özyeterlik algısı:Perceived Computer Self-efficacy Of the students ın The elementary Mathematics Teachıng Programme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:21,1-8

Argün,Z.Şandır,H.Ubuz,B.(2007).9. sınıf öğrencilerinin aritmetik işlemler, sıralama, denklem ve eşitsizlik çözümlerindeki hataları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:32,274-281

Arı,K.Savaş,E.Konca,Ş.(2010).İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Matematik kaygısının nedenlerinin incelenmesi, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,Sayı:29,Sayfa:211-230

Arslan,S.Özpınar,İ.(2008).Öğretmen Nitelikleri:İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim fakültelerinin Kazandırdıkları, Necatibey Eğitim fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,Cilt:2 sayı:1,Haziran ,38-63

Ayas,A.(2009).Öğretmenlik Mesleğinin Önemi ve Öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Aralık,Cilt:10,Sayı:3,1-11

Aydın,Y. (1993). Matematik öğretmeni nasıl yetişmeli? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:9, 109-114

Aydın,S.Soylu,Y.(2006).Matematik derslerinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin önemi üzerine bir çalışma,Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:8,Sayı:2

Aydın,M.Köğce,Davut.(2008).Öğretmen adaylarının 'Denklem ve Fonksiyon' kavramlarına ilişkin algıları,Yüzüncü Yıl Üniversitesi Dergisi,Haziran,cilt:5 sayı:1,46-58

Aysın,S.(2009).Lineer Cebir Eğitimi Üzerine, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:10,Sayı:1,Nisan,93-105

Baki,A. (1996). Matematik öğretiminde Bilgisayar her şey midir?, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:12,135-143

Baki,A.(2000). Bilgisayar donanımlı ortamda Matematik öğrenme:Learning Mathematics within a computer-based environment, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:19,186-193

Baki,A.Gökçek,T.(2007).Matematik öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen adayına ilişkin bazı ipuçları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:32,22-31

Baki,A.Gürbüz, R,Ünal,S,Atasoy,E.(2009).Çoklu Zeka kuramına dayalı etkinliklerin kavramsal öğrenmeye etkisi:Tam sayılarda dört işlem örneği,Türk Eğitim Bilimler dergisi,Bahar ,7(2),237-259

Bali,Ç,G.(2002). Matematik öğretiminde dil ölçeği:Language ın Mathematıcs teachıng scale, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:23,57-61

Bali,Ç,G.(2003).Matematik öğretmen adaylarının Matematik öğretiminde dile ilişkin görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:25,19-25

Başer,N.Günhan,C.B.(2007).Geometriye yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:33,68-76

Baştürk,S.(2009)Mutlak değer kavramı örneğinde Öğretmen adaylarının Öğrenci hatalarına yaklaşımları, Necatibey Eğitim fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,Cilt:3 sayı:1,Haziran ,174-194

Baştürk,S.(2009).Ortaöğretim Matematik öğretmen adaylarına göre Fen edebiyat Fakültelerindeki Alan eğitimi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Aralık ,Cilt:10,Sayı:3,137-160

Baykul, Y. (1987). Matematik ve Fen Eğitimi Yönünden okullarımızdaki durum, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi,Sayı:2,154-168

Baykul, Y. (1992). Matematikte Başarının izlenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi,Sayı:8,87-95

Bekdemir,M.(2007).İlköğretim Matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt-sayı:9-2

Birgin,O.Çatlıoğlu,H.Kutluca,T.(2007).Matematik öğretmen adaylarının uygulama etkinliklerine ilişkin Algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,96-103

Boran,A,İ.Aslaner,R.(2008).Bilim ve sanat merkezlerinde Matematik öğretiminde probleme dayalı öğrenme,İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:9,Sayı:15,Bahar,15-32

Boz,N.(2008).Matematik neden zor?, Necatibey Eğitim fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,Cilt:2 sayı:2,Aralık,52-65

Bozkurt,A.(2010).İşçi ve havuz problemleri ile ilgili Karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri,Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:11,Sayı:2,Ağustos,173-185

Bulut, S.Ekici, C,İşeri,İ,A. (1999). Bazı Olasılık Kavramlarının Öğretimi için Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi,1999,Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:15,129-136

Bulut,S, Koroğlu,S.(2000). Onbirinci Sınıf Öğrencilerinin ve Matematik Öğretmen Adaylarının Uzaysal Yeteneklerinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:18,56-61

Bulut,S. (2001). Investıgatıon of Performance of Prospectıve Mathematics Teachers on Probabılity:Matematik öğretmen adaylarının Olasılık Performanslarının İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:20,33-39

Bulut,S.Yetkin,E. Kazak, S. (2002)Matematik öğretmen adaylarının olasılık başarısı, olasılık ve matematiğe yönelik tutumlarının cinsiyete göre incelenmesi:Investıgatıon of Prospectıve Mathematıcs teachers' probabılıty achıevement,Attıtudes Toward Probabılıty, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:22,21-28

Bulut,S.Koç,Y.(2002). Effects cooperatıve and ındıyıdualıstıc Problem Solvıng Methods on Mathematical Problem Solving Performance:İşbirliğine dayalı ve bireysel problem çözme yöntemlerinin matematiksel problem çözme performansına etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:22,82-90

Bulut,S.B,S,C.(2002). Öğretmenlerin Matematiğin Doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının Matematik Eğitiminde Önemi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:23,62-66

Butakın,V.Özgen,K.(2007).Yeni İlköğretim Matematik dersi öğretim programının(4. ve 5. sınıf)uygulamadaki etkiliğinin değerlendirilmesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,8,82-94

Bütüner,Ö,S. Gür, H.(2008).Açılar ve üçgenler konusunun Anlamlı öğrenme araçlarından V diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi, Necatibey Eğitim fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,Cilt:2 sayı:1,Haziran ,1-18

Cankoy,O.(2003).Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki ilkokul öğretmen adaylarının matematik problemleri zorluk derecesi ile ilgili algıları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:25,26-30

Çakıroğlu,E.Işıksal,M.(2008).öğretmen adaylarının kesirlerde bölmeye ilişkin öğrencilerin bilişsel süreçleri hakkındaki bilgileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:35,175-185

Çakıroğlu,Ü.Güven,B.Akkan,Y(2008).Matematik öğretmenlerinin Matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına yönelik inançlarının belirlenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:35,38-52

Çankaya,S.Karamete,A.(2008).Eğitsel Bilgisayar oyunlarının öğrencilerin Matematik dersine ve Eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi,Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:4 Sayı:2,Aralık,115-127

Çapa,Y.Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değişkenler açısından incelenmesi,Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:18,63-73

Çetin,N.Mahir,N.Torun,Ş.(2002). The Relatıonshıp between left-handedness and aptıtude ın geometry:Solaklık ile geometriye yatkınlık arasındaki ilişki, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:22,40-45

Çetin, N.Mahir,N.(2006).Genel Matematik dersindeki Öğrenci başarısı ile ÖSS başarısı arasındaki ilişki, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:7,Sayı:11,Bahar,37-46

Dane,A.(2008).İlköğretim Matematik 3. sınıf öğrencilerinin Tanım,Aksiyom ve teorem kavramlarını anlama düzeyleri, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Ekim,Cilt:16,No:2,495-506

Darbaz,S.Cankoy,O.(2010).Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin Problemi anlama başarısına etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:38,11-24

Dede,Y.(2004).Öğe gösterim Teorisi'nin bir uygulaması:Fonksiyon Kavramının Öğretimi,Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:5,Sayı:2,287-297

Dede Y.(2006). Matematik öğretmenlerinin Etkileşim düzeyleri,Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Aralık,176-194

Dede,Y.Argün,Z.(2003). Cebir öğrencilere niçin zor gelmektedir?, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:24,180-185

Dede,Y.(2007).Matematiğin öğretim biçimlerine ilişkin Öğretmen görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:33,99-107

Dede,Y.(2008)Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik öz-yeterlik inançları, Türk Eğitim Bilimleri dergisi,Güz ,6(4),741-757

Dede,Y.(2008).Öğe gösterim teorisinin İlköğretim Matematik öğretiminde etkililiği, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,10,23-45

Dede,Y.Bayazit,İ.Soybaş,D.(2010).Öğretmen adaylarının Denklem,Fonksiyon ve Polinom kavramlarının anlamaları, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Ocak , Cilt:18,No:1,67-88

Delice,A.Yılmaz,K.(2009).10. sınıf öğrencilerinin Matematik problem çözme süreçlerinin incelenmesi:Bilgibilimsel İnanç,Marmara üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi,Sayı:30,85-102

Demirci,N.Uyanık,F.(2009).Onuncu sınıf öğrencilerinin Grafik anlama ve yorumlamaları ile Kinematik Başarıları arasındaki ilişki, Necatibey Eğitim fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,Cilt:3 sayı:2,Aralık,22-51

Demirel,M.Erdamar,G.(2008).Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi, Türk Eğitim Bilimleri dergisi,Güz ,6(4),629-661

Demirtaş,H.Dönmez,B.(2008).Ortaöğretimde görev yapan Öğretmenlerin problem çözme becerisine ilişkin algıları, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:9,Sayı:16,Güz,177-198

Doğan,M.(2004).Aday öğretmenlerin matematik hakkında düşünceleri:Türk ve İngiliz öğrencilerinin karşılaştırılması; Yüzüncü Yıl Üniversitesi Dergisi,cilt:1 sayı:11

Duatepe,A.Çilesiz,Ş.(1999). Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:16,45-52

Duatepe,A,Çıkla,A,O.(2002).İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme becerileri üzerine niteliksel bir çalışma:A Qualıtatıve study on the proportıonal reasonıng skılls of the preservice elementary Mathematıcs Teachers, , Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:23,32-40

Duatepe,A.Çıkla,A,O.Kayhan,M.(2005). Orantısal Akıl yürütme gerektiren sorularda öğrencilerin kullandıkları çözüm stratejilerinin soru türlerine göre değişiminin incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:28,73-81

Duatepe,A.Akkuş,O.Umay,A.(2006).Matematik dersi 1,-5, sınıf öğretim programının NCTM prensip ve standartlarına göre incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:31,198-211

Duru,A.Savaş,E.(2005).Matematik öğretiminde Cinsiyet Farklılığı, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:7,Sayı:1,35-46

Duru,A.Korkmaz,H.(2010).Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:38,67-81

Duru,A.İşleyen,T.(2005).Matematik ve sanat, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:11,479-491

Duru,A.Akgün,L.Özdemir,M.E.(2005).İlköğretim öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:11,520-536

Ekinözü,İ.Şengül,Ş.(2007).Permütasyon ve olasılık konusunun öğretiminde canlandırma kullanılmasının öğrenci başarısına hatırlama düzeyine etkisi, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Mart ,Cilt:15,No:2,251-258

Ercan,L. Çakmak,M.(2003).Aday öğretmenlerin Matematik öğretimi ve öğreniminde Motivasyonun rolü konusundaki görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:25,31-37

Erdoğan,A.(2009).Matematiksel Nesneler, sorunlu şeyler!, Necatibey Eğitim fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,Cilt:3 sayı:1,Haziran ,156-173

Ersalan,A.(2009)İlköğretim Matematik Öğretmen adaylarının 'Öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri, Necatibey Eğitim fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,Cilt:3 sayı:1,Haziran,207-221

Ersoy,Y. (1996). Hizmet içi Eğitim ve Yetiştirme kursunu geliştirme:Amaçlar ve Matematik öğretmenlerinin görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi, sayı:12,151-160

Ersoy,Y.(1996). Hizmet içi Eğitim ve Yetiştirme kursunu Geliştirme-II Kalkülüse Giriş ünitesi öğretim programını değerlendirme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:12,161-169

Ersoy,Y.(1996),FBE bölümünde Beşinci Mevsim:Matematik Eğitimin Bazı İzdüşümleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:12,171-178

Ersoy,Y. (1997). Okullardaki Matematik Eğitimi:Matematikte Okur-yazarlık, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:13,115-120

Ersoy,Y. Ardahan,H.(2000).Students' achıevement and common mıstakes in solving word problems related to numbers, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:18,85-92

Ersoy, Y. (2000). A Group of Turkısh Students' achievement ın the Matehematics Potentıal Test :Bir grup Türk öğrencinin Matematik Potansiyel Testindeki Başarısı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:19,72-78

Gök,T.Sılay,İ.(2009).İşbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin başarı güdüsü üzerinde etkileri, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Eylül, Cilt:17,No:3,821-834

Günhan,B.Başer,N.(2009).Probleme dayalı öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, Türk Eğitim Bilimleri dergisi,Bahar ,7(2),451-482

Günhan,C,B,Başer N.(2009). Probleme Dayalı öğrenmeye ilişkin Öğrenci, Öğretmen ve Öğretim üyelerinin Görüşleri, Necatibey Eğitim fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,Cilt:3 sayı:1,Haziran ,134-155

Günhan,C,B.Başer,N.(2009).Matematik dersinde probleme dayalı öğrenme oturumlarında öğrencilerin kazandığı beceriler,Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Mayıs 2009, Cilt:17,Sayı:17,No:2,591-608

Gürbüz,R.(2007).Olasılık konusunda geliştirilen materyallere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Ekim,Cilt:15,No:2,259-270

Gürbüz,R.(2008)Olasılık konusunun öğretiminde kullanılabilecek bilgisayar destekli bir materyal, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Haziran.Yıl:8,sayı:15,41-52

Gürsul,F.(2008).Çevirimiçi ve yüzyüze problem tabalı öğrenme yaklaşımlarının öğrencileri matematiğe yönelik tutumlarına etkisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Haziran,Cilt:5,Sayı:1,1-19

Güzel,B,E.Uğurel,I.(2010).Matematik öğretmen adaylarının Analiz dersi akademik başarıları ile Matematiksel modelleme yaklaşımları arasındaki ilişki,Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,29(1),69-90

Hangül T,Üzel D.(2010).The Effect of the Computer Assisted Instruction(CAI) on student attitude in Mathematics teaching of primary School 8th class of students towards CAI, Necatibey Eğitim fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,Cilt:4 sayı:2,Aralık 2010,154-176

Haser,Ç.Ubuz,B.(2003).Öğrencilerin Kesirleri kavraması:5. sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:24,64-69

Hızarcı,S.Ada,Ş.Elmas,S.(2006).Geometride Temel kavramların öğretilmesi ve öğrenilmesindeki hatalar, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:13,337-342

Işık,A.Konyalıoğlu,A.(2005).Matematik eğitiminde görselleştirme yaklaşımı, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:11,462-471

Işık,D.Tarım,K.İflazoğlu,A.(2007).Çoklu zeka kuramı destekli Kubaşık öğrenme yönteminin İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:8,Sayı:1,63-77

Işık,A.Çiltaş,A.Bekdemir,M.(2008).Matematik Eğitiminin Gerekliliği ve Önemi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:17,174-184

Işıksal,M.Aşkar,P.(2003).İlköğretim öğrencileri için Matematik ve Bilgisayar öz yeterlik Ölçekleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:25,109-118

Işıksal,M.Çakıroğlu,E.(2006).İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik yeterlik algıları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:31,74-84

İnan,C.(2006).Matematik öğretiminde oluşturmacı yaklaşım uygulamasının örnekleri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,6,40-50

İnan,C.(2006).Matematik öğretiminde Materyal Geliştirme ve Kullanma,Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,7,47-56

İpek,A.S.Işık,C.Albayrak,M.(2005).Sınıf öğretmeni adaylarının kesir işlemleri konusundaki kavramsal performansları, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:1,537-547

İskenderoğlu,T.Akbaba,A,Olkun,S.(2004).İlköğretim 3. ,4., ve 5. sınıf öğrencilerinin standart sözel problemlerdeki işlem seçimleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:27,126-134

İşleyen,T.Işık,A.(2005).Alt vektör uzayı kavramının kavramsal öğrenilmesi üzerine, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:11,492-501

Kabaca,T. Erdoğan,Y.(2007). Fen Bilimleri, Bilgisayar ve Matematik Eğitimi alanlarındaki Tez çalışmalarının İstatistiksel Açıdan İncelenmesi,Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:22,54-62

Kandemir,M.(2007).Sınıf öğretmeni adaylarının temel Matematik dersine ilişkin tutumları ve kavram öğrenim düzeyleri, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:9,Sayı:2,13-3202

Kaplan,A.İpek A.S.Hızarcı,S.(2005).Matematiksel İndüksiyon Metodu, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:11,509-519

Kaplan,A.Hızarcı,S.(2005).Matematik öğretmen adaylarının üçgen kavramı ile ilgili bilgi düzeyleri, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:11,472-478

Karakuş.F,(2009).Matematik tarihinin Matematik öğretiminde kullanılması:karekök hesaplamada Babil metodu, Necatibey Eğitim fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,Cilt:3 sayı:1,Haziran 2009,195-206

Karakuş,F.Akbulut,E,Ö.(2010).The Effect of secondary Teachers' preparation program on The Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs, Necatibey Eğitim fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,Cilt:4 sayı:2,Aralık ,110-129

Kaya,Ş.Dilber,R.Karaman,İ.Şimşek,D.(2003).Katı cisimlerle ilgili olarak öğrenciler tarafından çizilen modeller, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:5,Sayı:1,23-34

Kay,O.Halat,E.(2009).Mesleki durum değişkenine bağlı olarak yeni(2005) İlköğretim Matematik öğretim programının veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Mayıs , Cilt:17,No:2,575-590

Kayan,F.Çakıroğlu,E.(2008).İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:35,218-226

Kayhan,M. Özgün,K,S,A.(2004).Matematik Eğitiminde Araştırma Konuları:2000-2002, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:26,72-81

Kelecioğlu,H.(1993).İlkokul ikinci sınıf matematik programının Doğal sayılar ünitesinin hedef davranışlarının sağlamlık yönünden değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:9, 225-236

Kılıç,S.Demir,İ.(2010).Öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörlerin Pısa 2003 kullanılarak incelenmesi,2010, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:38,44-54

Kılıç,Ç.Özdaş,A.(2010).İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kesirlerde karşılaştırma ve sırama yapmayı gerektiren problemlerin çözümlerinde kullandıkları temsiller,Kastamonu Eğitim Dergisi,cilt:18 No:2 513-530

Kılınç,A.Salman,S.(2006).Fen ve Matematik alanları öğretmen adaylarında Bilgisayar okuryazarlığı,Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:2,Sayı:2,Aralık,150-166

Kocaoğlu,T.Yenilmez,K.(2010).Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanılgıları, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,14,71-85

Konyalıoğlu,S.(2005).Matematiksel bir programlama Dili, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:11,502-508

Köğce,D.Baki,A.(2009).Farklı türdeki liselerin Matematik sınavlarında sorulan soruların Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılması, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Mayıs, Cilt:17,No:2,557-574

Köroğlu,H.Başer,N.Yavuz,G.(2000) Okullarda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi, :Evaluatıon of Teachıng Practices ın school, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:19,85-95

Kutluca,T,Baki,A.(2009).10. sınıf Matematik dersinde zorlanılan konular hakkında öğrencilerin,öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi, ***Mayıs, Kastamonu Eğitim Dergisi*** Cilt:17 No:2,609-624

Küçük,Ahmet.Demir,B.(2009).İlköğretim6.-8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanılgıları üzerine bir çalışma, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,13,97-112

Kültür,N.Kaplan,A.Kaplan,N.(2008).Ortaöğretim öğrencilerinde trigonometri öğretiminin değerlendirilmesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:17,202-211

Mahir,N,Çetin,N.(2002).Ondalık sayıların farklı temsil edilmelerine göre algılanma süreleri:Perceptıon Tıme of decımal Numbers represented Different shapes, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:22,106-109

Memnun,S,D.(2008).Olasılık Kavramlarının öğrenilmesinde karşılaşılan zorluklar,bu kavramların öğrenilememe nedenleri ve çözüm önerileri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:9,Sayı:15,Bahar ,89-101

Nakiboğlu,M.(2008).Kuramdan uygulamaya beyin fırtınası yöntemi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,10,75-100

Noss,R.Baki,A.(1996).Liberating School Mathematics from procedural view, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:12,179-182

Olkun,S.(2003).Öğrencilere Hacim formülü ne zaman anlamlı gelir?, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:25,160-165

Orhun,N.(2007).Kesir işlemlerinde Formal aritmetik ve görselleştirme arasındaki bilişsel boşluk, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Güz,8(14),99-111

Öksüz,C.Ak,Ş.Uça,S.(2009).İlköğretim Matematik öğretiminde Teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeği,Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Haziran ,Cilt:6,Sayı:1,270-287

Özdemir,A.Sertsöz,T.(2006).Okuduğunu anlama davranışının Kazandırılmasının matematik Başarısına etkisi,Marmara üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi,Sayı:23,237-257

Özdemir,Y,İ,Elif.(2008).Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:35,362-373

Özgen,K.Pesen,C.(2008).Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve öğrencilerin Matematiğe yönelik tutumları, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,11,69-83

Özgen,K.Bindak,R.(2008).Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Ekim ,Cilt:16,No:2,517-528

Özgün,K,S.A.(2002).What are The Preservice Mathematics Teachers' attıtudes Towards Mathematics and beliefs about Teachıng Mathematics and their Teacher Preparatıon Programs? :Hizmet Öncesi Matematik öğretmenlerinin Matematiğe karşı tutumları ve matematiğin öğretilmesine ve kendi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin inançları nelerdir:, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:22,118-125

Özgün,K,Sen.A, Şen,İ,A.(2002).3. Uluslar arası Matematik ve Fen çalışması-Tekrar sonuçlarının Türkiye için değerlendirilmesi:Evaluatıon of The results of thırd ınternatıonal Mathematics and Science study for Turkey, , Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:23,145-154

Özgün K,S,Aslı.(2004).Bilgisayar Ortamındaki çoğul Bağlantılı Gösterimlerin öğrencilerin doğrusal ilişkileri öğrenmeleri üzerindeki etkileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:26,82-90

Özgün K,S,A.Şen A İ.(2004).Kavram Haritaları için Niteliksel bir analiz yönteminin geliştirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:27,165-173

Özgün K,S.A,Yaman,M.Şen,A,İ.(2005).Öğretmen adaylarının etkin öğretme-öğrenme ortamındaki görüşlerinin farklı yöntemler kullanılarak tespit edilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:29,117-126

Özgür,Z,.Güzel,B,E.Kula,S.Uğurel,I.(2008). Matematik Öğretmen adaylarının gözünden Mesleki ön uygulama deneyimlerine yönelik süreçlerin resmi ,İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:9,Sayı:15,Bahar ,89-101

Paksu,D,A.(2008).öğretmenlerin Matematik hakkındaki inançlarının branş ve cinsiyet bakımından karşılaştırılması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:35,87-97

Peker,B.Cihangir,A.(2008).Üçgensel sayılar ve Pell Denklemleri ile ilişkileri üzerine, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,Sayı:25,Sayfa:179-186

Peker,M.Mirasyedioğlu,Ş.Yalın,H.İ.(2008).Öğrenme Stillerine dayalı Matematik öğretimi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,10,48-69

Peker,M.(2009).Genişletilmiş Mikro öğretim yaşantıları hakkında Matematik öğretmeni Adaylarının görüşleri,Türk Eğitim Bilimleri dergisi,Bahar,7(2),353-376

Pehlivan,H.(2010).Ankara Fen Lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile Akademik benlik tasarımlarının bazı ailesel faktörler açısından incelenmesi,Kastamonu Eğitim Dergisi,cilt:18 No:3 805-818

Pesen,C.(2002).Matematiğin Estetiği Üzerine:On Aesthetıcs of Mathematics, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:22,130-134

Pesen,C.(2008).Kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve kavram yanılgıları, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:9,Sayı:15,Bahar,157-168

Pilten,P.(2008).Matematiksel Muhakemeyi Değerlendirme Ölçeği:Ölçek Geliştirme,Güvenirlik ve Geçerlik çalışması,Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,Sayı:25,Sayfa:297-316

Senemoğlu,N.(1988).Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeylerini yordama, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi,259-270

Sezer,S(1988).İlkokul 3, sınıf matematik programının etkililiğinin değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi, sayı-3 117-123

Sırmacı,N.(2006).Matematik öğretiminde öğrencilerimizin zekalarının gelişimi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:13,255-260

Soylu,Y.Işık,A.(2005).Eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği programında okutulan Matematik derslerinin bu bölümden mezun olan öğrencilere öğretmenlik mesleklerindeki olumlu ve olumsuz katkıları, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:11,560-576

Soylu,C.Soylu,Y.(2005).İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri:Kesirlerde sıralama,toplama,Çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:7,Sayı:2,101-117

Soylu,C.Soylu,Y.(2006).Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Bahar,Cilt:7,Sayı:11,97-111

Şahin,Ç.(2004).Problem çözme becerisinin temel felsefesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:10,160-171

Şengül,S.Öz,C.(2006).İlköğretim 6. sınıf kesirler ünitesinde çoklu zeka kuramına uygun öğretimin matematik başarı ve kalıcılığa Etkisi, Marmara üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi,Sayı:24,163-177

Taşdemir,C.(2008).İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre belirlenmesi:Bitlis ili örneği, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi dergisi,sayı:17,185-201

Taşdemir,C.(2009).İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Matematik dersine karşı tutumları:Bitlis ili örneği,Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,12,89-96

Tatar,E.Okur,M.Tuna,A.(2008).Ortaöğretim Matematiğinde öğrenme güçlüklerinin saptanmasına yönelik bir çalışma, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Ekim,Cilt:16,No:2,507-516

Tatar,E. Tatar,E. (2008).Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Araştırmalarının Analizi-1:Anahtar kelimeler,İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:16, 89-103

Tarım,K.Akdeniz,F.(2003).İlköğretim Matematik derslerinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Kullanılması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:24,215-223

Tekin, B.Konyalıoğlu,C,A.Işık A.(2009).Ortaöğretim öğrencilerinin Fonksiyon grafiklerini çizebilme becerisinin incelenmesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Eylül , Cilt:17,No:3,919-932

Toluk,Z.Yaman,H.(2003).İlköğretim Öğrencileri eşit işaretini nasıl algılamaktadır?, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:24,142-151

Toka,Y.Aşkar,P.(2002).Bilişsel Çelişki ve Kavramsal Değişim Metni Yöntemlerinin Bir bilinmeyenli Birinci Dereceden Denklemlerle ilgili Öğrenci Başarısına Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:23,211-217

Türnüklü,B,E.(2003).Türkiye'deki ve İngiltere'deki Matematik öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:24,108-118

Ubuz,B.Aşkar,P.(1999). Current State of The Matehematics Educatıon in Turkey, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:15,94-103

Ubuz,B.(1999).10. ve 11. sınıf öğrencilerinin Temel Geometri konularındaki Hataları ve Kavram Yanılgıları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:16-17,95-104

Ubuz,B,Kırkpınar,B.(2000).The role of examples ın the formatıon of mathematıcal concepts Matematiksel Kavramların Oluşumunda Örneklerin Rolü, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:19,134-138

Ulutaş F. Ubuz B.(2008). Research and trends in Mathematics Education,İlköğretim Online,614-626

Umay,A.(1996).Matematik Eğitimi ve Ölçülmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:12,145-149

Umay,A.(2002).Matematik Öğretmen Adaylarının Başarı güdüsü düzeyleri,değişimi ve değişimi etkileyen faktörler:Level of achıvement motıvatıon of Mathematıcs Teacher Candıdates,Change of achıevement Motıvatıon and Factors effects this change, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:22,148-155

Umay,A.(2002).The Other Mathematics:Öteki Matematik, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:23,275-281

Umay,A.Polat,Z,S.(2002).Kendini gösterim özelliğinin Öğretmenlik Mesleği ile ilişkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:23,198-204

Umay,A.(2003).Matematiksel Muhakeme Yeteneği,2003, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:24,234-243

Umay,A.(2004).İlköğretim Matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretimde bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:26,176-181

Umay,A.Kaf,Y.(2005).Matematikte kusurlu akıl Yürütme üzerine bir çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:28,188-195

Ural,A.Umay,A.Argün,Z.(2008).Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği temelli eğitimin matematikte akademik başarı ve özyeterliğe etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:35,307-318

Ünver,O,Ayşe.(2010).Perceptions of scientists:A comparative Study of Fifth graders and fourth year student Teachers,Necatibey Eğitim fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,Cilt:4 sayı:1,Haziran 2010,11-28

Üredi,I.Üredi,L.(2005).İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Öz-düzenleme stratejileri ve Motivasyonel inançların Matematik başarısını yordama gücü, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:1,Sayı:2,Aralık ,250-260

Yavuz,İ.Baştürk,S.(2010).Ders kitaplarına fonksiyon kavramı:Türkiye ve Fransa örneği, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Ocak, Cilt:19,No:1,199-220

Yazgan,Y.Bintaş,J.(2005).İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerinin kullanabilme düzeyleri:Bir öğretim Deneyi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:28,210-218

Yazıcı,E.Sulak,H.(2008).Öğrenme stilleri ile İlköğretim beşinci sınıf Matematik dersindeki başarı arasındaki ilişki, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,Sayı:25,Sayfa:217-236

Yenilmez,K.Bozkurt,E.(2006).Matematik Eğitiminde Çoklu Zeka Kuramına Yönelik öğretmen görüşleri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Aralık.90-103

Yenilmez,K.Teke,M.(2008).Yenilenen Matematik programının öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerine etkisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Bahar ,9(15),229-246

Yenilmez,K.Kakmacı,Ö.(2008).İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Matematikteki hazır bulunuşluk düzeyleri, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Ekim,Cilt:16,No:2,529-542

Yenilmez,K.Pargan,A,Ş.(2008).İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin standart uzunluk ölçme birimlerine ilişkin algıları, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:9,Sayı:2,59-67

Yenilmez,K.Avcu,T.(2009).Altıncı sınıf öğrencilerinin Cebir öğrenme alanındaki başarı düzeyleri, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:10,Sayı:2,Ağustos,37-45

Yenilmez,K.Avcu,T.(2009).İlköğretim öğrencilerinin Mutlak değer konusunda karşılaştıkları zorluklar,Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,12,80-88

Yenilmez,K.(2010).Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi sayı:38,307-317

Yenilmez,K.Uygan,C.(2010).Yaratıcı Drama yönteminin İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik öz-yeterlik inançlarına etkisi, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Eylül, Cilt:18,No:3,931-942

Yeşildere,S.Akkoç,H.(2010).Matematik öğretmen adaylarının sayı örüntülerine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin özel stratejiler bağlamında incelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Bahar,29(1),125-149

Yetim,S.(2008).Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik öğretmenliği programı birinci sınıf öğrencilerinin bu programı seçmelerinde etkili olan öncelikli faktörlerin analitik hiyerarşi metodu ile analizi,Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,Ekim ,Cilt:16,No:2,589-606

Yıldırım,K.(2006).Çoklu Zeka kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Matematik dersindeki erişilerine etkisi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:7,Sayı:2,301-315

Yıldırım,H.Yıldırım,S.(2009). TIMSS Anketinin matematik dersleriyle ilgili sorularda öğrencilerin tutarsız cevapları,Necatibey Eğitim fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,Cilt:3 sayı:2,Aralık,226-237

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİNDEKİ YETERLİLİKLERİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

AYŞE KIYAK, GİZEM BEKAR
Sinop Üniversitesi, Ayancık Meslek Yüksekokulu, SİNOP
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 belirleyecek bir ölçek geliştirmektir. Araştırmacılar tarafından literatür taraması ve öğrenci görüşleri doğrultusunda 53 taslak madde hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ilgili maddeler 38 maddeye indirgenmiştir ve taslak ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçek; 2010-2011 öğretim yılında Sinop Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Samsun Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nin meslek yüksek okulunda öğrenim gören 400 öğrenciye uygulanmıştır. 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. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış ve temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmış, güvenirliği için test-tekrar test ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, toplam 20 maddeden oluşan ''Matematik Yeterlilik Ölçeği'' elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.82, test-tekrar test güvenirliği katsayısı ise 0.90 olarak hesaplanmıştır.
***Anahtar Kelimeler**: matematik, meslek yüksekokulu, tutum*

ABSTRACT

The vocational schools have a great importance in meeting our country's need for qualified intermediate staff. Math is a fundamental course for students who are at these schools to be sufficient for professional reasons, but big issues emerge during math class. To improve a scale to determine reasons of these problems is the goal of this study. 53 draft items were prepared by researchers by using literature review and students' opinions. These items were reduced to 38 items by using experts' ideas and a draft scale was occurred. The draft scale was surveyed to 400 students who are at Sinop University, Ankara University, Samsun University and Selcuk University at 2010-2011 education time. The frequency and percentage were calculated for every item. These items were prepared as a quintet likert scale and the options were arranged as strongly agree (1), agree (2), neutral (3), disagree (4) and strongly disagree (5). A factor analysis was investigated and was used principal components analysis for validity of the scale, the test-again-test and the Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated. As a result of the factor analysis, "Math Proficiency Scale" which has 20 items was derived. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was obtained as 0.82. On the other hand, the test-again-test coefficient was calculated as 0.90.
***Key Words:** Math, Vocational School, attitude.*

1.GİRİŞ

Meslek yüksekokulları "Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi"nin en önemli aşamalarından biridir. 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 sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerine yeterli bilgi ve beceriyle donanmış ara eleman yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. 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.

Yaşamları 21.yüzyılda geçecek olan gençlerin sosyal, politik, ekonomik ve bilim alanlarının aktif katılımcıları olmaları için eğitimlerinde fen ve matematik ile ilgili daha geniş ve derin bilgilere sahip olmaları yadsınamaz bir gerçektir. Bireyin niteliklerinin geliştirilebilmesi ve gelecekteki yaşama hazırlanabilmesi ise nitelikli bir eğitim sürecinden geçirilmesine bağlıdır. Ancak, eğitim yoluyla öğrenen bireylerle toplumlar geliştirilebilir. Bilgiye dayalı organizasyonların ve süreçlerin geliştirilmesiyle birlikte, insana yapılan yatırım daha da önemli hale gelmiş ve bireyin yaşamının her aşamasında aktif olması, sürece katılması gereği ortaya çıkmıştır. Bu da eğitim kurumlarının geliştirilmesi, eğiticilerin niteliğinin artırılması ve bireyin eğitim sürecinin her aşmasına aktif olarak katılması ile sağlanabilir (Gökçe, 2004). Okullarda öğrencilerin bağımsız, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, özgüven sahibi, teknolojideki değişimleri kavrayabilen ve uygulayabilen, karşılaştığı problemleri bilimsel yollarla çözebilen, bilgili insanlar olarak yetiştirilmesi gerekir. Öğrencilerin, kendi yaşamları sırasında yeni bilgiler edinebilen ve değişik durumları araştırıp inceleyebilen ve sorgulayabilen bireyler olmaları için yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmeleri gerekir. Bu beceriyi edinmeleri için ise ilköğretimden yüksek öğretime kadar her aşamasında iyi hazırlanmış bir eğitim öğretim sürecinde bulunmalıdırlar (Aydede,2006).

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). Matematik, bilimde olduğu kadar günlük yaşamımızdaki problemlerin çözülmesinde kullandığımız önemli araçlardan biridir. Bu öneminden dolayı matematikle ilgili davranışlar ilköğretim programında, hatta okul öncesi eğitim programlarından yükseköğretim programlarına kadar her düzeyde ve her alanda yer alır (Baykul, 2002).

Meslek yüksekokullarının programlarında, içerikleri sayısal beceri gerektiren pek çok dersin öğretimi yapılmaktadır. Ancak mesleki eğitimin ortaöğretim kademesindeki nitelik düşüklüğü, sınavsız geçişle yükseköğretime de yansımaktadır. Bu nedenle meslek yüksekokullarına meslek liselerinden gelen öğrencilerde akademik başarı sorunları yaşanmaktadır (Eşme, 2007). Başarı sorunu özellikle matematik ve matematik tabanlı derslerde daha fazla görülmektedir. Oysa matematik öğretimi ve matematik becerilerinin kazanılması oldukça önemlidir. Çünkü matematik, dünyanın düzen ve organizasyonu için öğrenilmesi gereken en güçlü araçtır. Bireyin matematik başarısını olumsuz olarak etkileyebilecek faktörler şöyle sıralanmıştır: Bireyin ilgi ve ihtiyaçları, zekâ düzeyi, sağlığı, yaşadığı çevre, fiziksel ortam, matematik dersine yönelik tutumları ve öğretim elamanı faktörü.

2.YÖNTEM

2.1.Ölçek Geliştirme Aşamaları

Araştırma kapsamında ele alınan meslek yüksekokullarında verilen matematik derslerinde karşılaşılan sorunların incelenmesi sonucunda, bir anket geliştirilmeye çalışılmıştır. Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin matematik dersindeki yeterliliklerini belirlemeye yönelik ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikle araştırmacılar tarafından ilgili literatürler incelenerek madde havuzu oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde 44 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Öğrencilerin matematik yeterlilikleri dört etken çerçevesinde araştırılmıştır. Bu kategoriler ise öğretim elemanı, öğrenci, fiziksel şartlar ve yöntem bilgisi kaynaklıdır. Anket maddeleri bu dört kategoriye ayrılarak hazırlanmıştır. Ölçeğe ilişkin maddeler hazırlandıktan sonra ölçek 8 kişiye uygulanmış, maddelerin anlaşılırlığı, ifadelerin nasıl anlaşıldığı ve karmaşıklığı ile ilgili alınan dönütler ve öneriler doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Daha sonra içerik geçerliliği için yazılan ifadeler kapsam, anlaşılırlık ve ifade benzerlikleri bakımından ‘’Matematik’’ alanında uzman olan 4 kişi ve “Ölçme ve Değerlendirme” alanında uzman olan bir öğretim üyesince taslak ölçekteki maddeler değerlendirilmiştir. Daha sonra istenilen gerekli düzenlemeler yapılarak ifade sayısı 38’e düşürülmüştür. Ölçme aracındaki soruların ölçme amacına uygun olup olmadığı ve ifadelerin anlaşılırlığı ile ilgili alınan dönütler doğrultusunda bazı soruların ifadeleri yeniden düzenlenmiştir. Ölçek ‘’Türkçe Eğitimi’’ alanında uzman bir öğretim üyesince gözden geçirilmiş ve bazı maddeler üzerinde değişiklikler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

2.2.Ölçeğin Deneme Formunun Hazırlanması ve Uygulanması

Ölçeğin deneme formunun hazırlanması ve uygulanması aşamasında öncelikle ön incelemeden geçen ifadelerden oluşan bir deneme formu hazırlanmıştır. Deneme formunun hazırlanmasında dereceleme toplamlarıyla ölçekleme yaklaşımı (likert tipi ölçek) dikkate alınmıştır. Bu çerçevede, cevap seçenekleri olarak “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde 5’li skala kullanılmıştır.

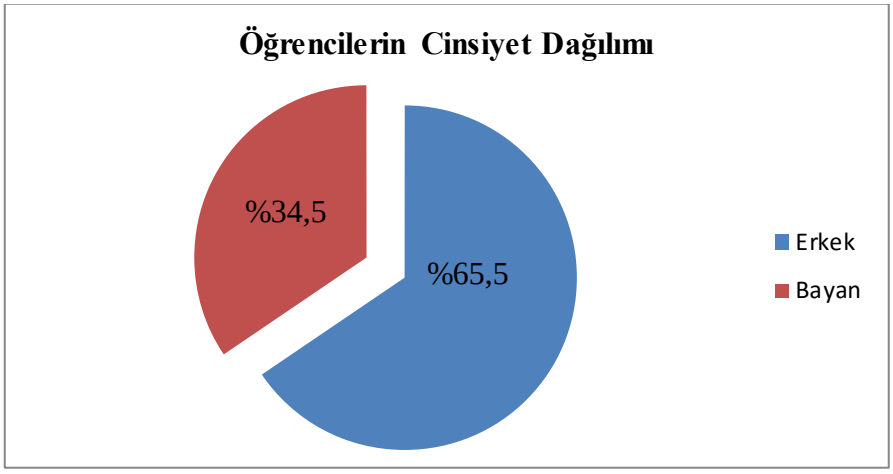
Ölçeğin amacı, toplam ifade sayısı, cevaplama biçimi ve ortalama cevaplama süresine ilişkin bilgiler sunan bir “yönerge” ve katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte veya yüksekokul) hakkında bilgi edinilmesini sağlayacak “kişisel bilgiler formu” deneme formuna eklendikten sonra 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi, Sinop Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören 400 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır.

Ölçek çalışmasının üzerinde yürütüldüğü gruba ilişkin betimsel istatistikler Tablo-1 ve Şekil-1’de görüldüğü gibidir.

Tablo-1: Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin betimsel bilgiler

Üniversite/Yüksekokul	**N**	**%**
Gazi Üniverstesi	58	14.5
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	65	16.25
Selçuk Üniversitesi	74	18.5
Sinop Üniversitesi	120	30
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	83	20.75

Şekil-1: Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin betimsel bilgiler



Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin karakteristikleri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 138'inin (%34,5) bayan, 262'inin (%65,5) erkek olduğu belirlenmiştir.

2.3.Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme aşamasında taslak ölçek formuna ait verilerin analizleri için SPSS 16.0 istatistik programı kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilirken öncelikle taslak ölçeğin kapsam geçerliğine bakılmış, ardından yapı geçerliğini değerlendirmek için faktör analizi (temel bileşenler analizi) işlemi yapılmıştır. Faktör analizi işlemlerinden sonra ise ölçeğin tamamı, alt faktörler ve her bir alt faktörde yer alan ölçek maddelerinin ayrı ayrı güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için ise ölçeğin cronbach alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplandıktan sonra tutarlılığının belirlenmesi amacıyla test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır Bunun için Sinop Üniversitesi Ayancık Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan 73 ön lisans öğrencisine 50 gün ara ile test tekrar test yöntemi kullanılarak ölçek uygulanmıştır.

3.BULGULAR VE YORUMLAR

3.1 Ölçeğin Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bir ölçekteki maddelerin, ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar bütününü ölçmede ne derece temsil ettiğini belirlemek ve ölçeğin ölçme amacına uygunluğunu sınamak amacıyla kapsam geçerliği çalışması yapılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2010; Fraenkel ve Wallen, 2008). Ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Matematik alanında uzman olan 4 kişi ve "Ölçme ve Değerlendirme" alanında uzman olan bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, ölçme aracındaki soruların ölçme amacına uygun olup olmadığı ve ifadelerin anlaşılırlığı ile ilgili alınan dönütler doğrultusunda bazı soruların ifadeleri yeniden düzenlenmiştir. Ölçek Türkçe Eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesince gözden geçirilmiş ve bazı maddeler üzerinde değişiklikler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

3.2. Ölçeğin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliği, bir testin "ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini" göstermektedir (Büyüköztürk, 2007: 168). Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi (temel bileşenler analizi) kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

3.3.Açıklayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bilgi toplamak amacıyla "döndürülmüş temel bileşenler analizi" kullanılmıştır. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu *Kaiser-Meyer Olkin* (KMO) katsayısı ve *Barlett Sphericity* testi ile incelenmiştir. KMO katsayısı, verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterli olduğunu belirlemede kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. KMO katsayısı 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olmasında ise mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelir. Parametrik yöntemi kullanabilmek için, ölçülen özelliğin evrende normal dağılım göstermesi gerekir. *Barlett Sphericity* testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen *chi-square* test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Yapılan testler sonucunda elde edilen değerler Tablo 2'de görüldüğü gibidir.

Tablo-2: KMO ve Barlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		,663
Bartlett Küresellik Testi	X^2	1,394E3
	sd	703
	p	0.000

Tablo 2' de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,663'tür. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Test sonucunda anlamlılık 0,000 bulunmuştur. Bu değer verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği göstermekte ve faktör analizinin kullanılmasının uygunluğunu ortaya çıkarmaktadır. KMO katsayısının 0.60 değerinin üzerinde olması ve Bartlett testinin anlamlı bulunması ($p<0.001$), veri setinin temel bileşenler analizi için uygunluğunu, faktörleştirilebilirliğini ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007; Field, 2005).

Öğrencilerin matematik dersine dönük tutumlarına ilişkin anlamlı bir yapıya ulaşabilmek, ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör ya da bileşen adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır, analiz sonucunda maddelerin yük değerleri incelenmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizi sonrasında elde edilen değerler incelenirken; ölçek maddelerinin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olmasına ve iki veya daha fazla faktördeki yük değerleri farkının en az 0.1 ve yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin 0.45 veya bu değerden daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Uygulanan faktör analizi sonucunda, 38 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren 18 madde (2, 4, 9, 11-14, 16, 18, 19, 23, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 35) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 20 madde özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 alt faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Analiz sonucunda faktörler altındaki yük değerleri incelenmiş, ortaya çıkan faktörler yüklerine göre 20 maddenin öz değeri (eigenvalue) 1'den büyük olan önceden belirlenen 4 faktör altında toplandığı doğrulanmıştır (7,120; 2,991; 2,007; 1,246). 4 faktörün birlikte ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 56.33'tir.

Bu kategoriler ise öğretim elemanı, öğrenci, fiziksel şartlar ve yöntem bilgisi kaynaklıdır.

Faktör analizi sonuçlarına göre;

"Öğrenci" faktörü altında 9 madde yer almakta ve faktörlerin yük değerleri, 590 ile 940 arasında değişmektedir.

"Öğretim elemanı" faktörü altında 5 madde yer almakta ve faktörlerin yük değerleri , 650 ile ,906 arasında değişmektedir.

"Yöntem bilgisi" faktörü altında 4 madde yer almakta ve faktörlerin yük değerleri, 657 ile 860 arasında değişmektedir.

"Ortam" faktörü altında 2 madde yer almakta ve faktörlerin yük değerleri, 586 ve 812arasında değişmektedir.

Tablo-3: Matematik Yeterlilik Ölçeği Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Faktör Yükleri			
		1	2	3	4
Öğrenci	M2	,872			
	M3	,845			
	M4	,590			
	M6	,634			
	M7	,746			
	M15	,940			
	M18	,599			
	M19	,917			
	M20	,735			
Öğretim Elemanı	M5		,735		
	M12		,862		
	M13		,906		
	M17		,650		
Yöntem Bilgisi	M1			,727	
	M8			,657	
	M9			,709	
	M10			,727	
	M14			,860	
Ortam	M11				,812
	M16				,586

Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri 0,59 ile 0,94 arasında değişmektedir. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğuna ilişkin kanıt olarak kullanılmıştır. Ölçeğin madde geçerliğine ve homojenliğine ilişkin olarak madde test korelasyonları hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin madde test korelasyonları 0,40 ile 0,68 arasında değerler almaktadır. Tüm bu bulgular ölçek maddelerinin geçerliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt olarak kullanılmıştır.

3.4. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

3.4.1. Cronbach Alfa İç Tutarlılık Güvenirliği

Ölçek kapsamında yer alan maddelerin tamamının bir bütün olarak ölçeğin bütünü ile ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine ilişkin bilgi veren Cronbach alfa güvenirlik katsayısı aşağıda tablo 9'da verilmiştir.

Tablo-4: Güvenirlik Katsayısı Alfa

Cronbach's Alpha	N of Items
,846	20

Maddelerin güvenirliğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada anketin genel güvenirliği (Cronbach's Alpha değeri) 0,846 > 0,5 olarak yüksek çıkmıştır.

3.4.2. Matematik Yeterlilik Ölçeği Güvenirlik Analizleri

Ölçeğin güvenirliğinin hesaplanmasında cronbach alpha(α) güvenirlik katsayısı ve maddelerin ayırt edicilik gücü için madde toplam korelasyonları kullanılmıştır. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçekteki 21 maddenin cronbach alfa ile hesaplanan güvenirlik katsayısı ,903 olarak hesaplanmıştır.

Tablo-5: Matematik Yeterlilik Ölçeği Faktörlerinin Güvenirlik Katsayısı

Faktör	Güvenirlik Katsayısı (Cronbach α)
Öğrenci	,896
Öğretim Elemanı	,801
Yöntem Bilgisi	,822
Ortam	,660

Her bir faktör için hesaplanan güvenirlik katsayıları ise, 896 ve ,660 arasında değişmektedir.

3.4.3. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik düzeyinin tespiti için ölçeğin 20 maddeden oluşan nihai formu 73 kişilik bir öğrenci grubuna 50 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,82 bulunmuştur.

Ölçek maddelerinin ayırt edicilik gücünün belirlenmesi için ise madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo-6: Matematik Yeterlilik Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları

Faktör	Madde	Madde toplam korelasyonu			
		1	2	3	4
Öğrenci	M2	,432			
	M3	,567			
	M4	,517			
	M6	,498			

	M7	,610		
	M15	,588		
	M18	,680		
	M19	,587		
	M20	,591		
Öğretim Elemanı	M5		,487	
	M12		,436	
	M13		,576	
	M17		,611	
Yöntem Bilgisi	M1			,509
	M8			,584
	M9			,400
	M10			,580
	M14			,487
Ortam	M11			,586
	M16			,436

Ölçekteki maddelerin toplam korelasyonları ise 0,40 ile 0,68 arasında değişmektedir. Bu durum ölçek maddelerinin ayırt edicilik güçlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2010).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin matematik dersindeki yeterliliklerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Matematik yeterlilik ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları ile 4 faktörlü ve 20 madden oluşan yapı olduğu kuramsal ve istatiksel olarak doğrulanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, sosyal ağ sitelerini kullanan 400 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ilgili ölçek, test-tekrar-test güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla 73 üniversite öğrencisine 50 gün aralığı ile uygulanmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında taslak ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda bulunduğu faktördeki yük değeri 0.30'un altında olduğu tespit edilen bir madde ölçekten çıkartılmıştır. Tekrar gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde taslak ölçeğin dört faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Dört faktörün ölçeğin ölçtüğü niteliğe ilişkin açıkladığı varyansın % 56.418 olduğu belirlenmiştir. Belirlenen faktörler sırasıyla "öğrenci", "öğretim elemanı" , ", ''yöntem bilgisi" ve '' fiziksel şartlar''olarak adlandırılmıştır. Birinci faktörün altında dokuz madde (2, 3, 4, 6, 7, 15, 18, 19, 20), ikinci faktörün altında dört madde (5, 1,2 13, 17) ve üçüncü faktörün altında beş madde (1, 8, 9, 10, 14) dördüncü faktörün altında ise iki madde (16, 11) yer almaktadır.

Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.846 bulunmuştur. ; faktörler bazında ise birinci faktör için ,896; ikinci faktör için ,801 üçüncü faktör için ,822 ve dördüncü faktör için ,660 olarak bulunmuştur. Elde edilen güvenirlik katsayıları, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Test tekrar test analizi sonucunda korelasyon katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. İlgili bulgu, ölçeğin farklı zamanlarda uygulandığında tutarlı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Bu ölçeği meslek yüksekokulu öğrencilerine uygulamakla elde edilecek bulgular matematik tutumu ile matematik becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, öğrencilerin matematik dersine karşı olan başarısızlıklarının ne tür değişkenlere bağlı olduğunu belirlemek için kullanılabilir. Bu ölçeğin kullanılması ile elde edilen verilere bağlı olarak öğrencilerin matematik başarısızlıklarını azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca ilerideki çalışmalarda bu araca yeni boyutlar eklenerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak başarısızlığa etken olan farklı faktörler açıklanabilir.

5.KAYNAKLAR

Altun, M., (1994.)Matematik Öğretimi (2.Baskı), Ak Ajans Matbaacılık, Bursa.

Aşkar, P. (1986). Matematik Dersine Yönelik Tutumu Ölçen Likert Tipi Bir Ölçeğin Geliştirilmesi, Eğitim ve Bilim, 11(62), 31-36.

Aydede, M. N. (2006). İlköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde aktif öğrenme yaklaşımını kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Büyüköztürk, Ş. (2003).Veri Analizi El Kitabı (3.baskı), Pegem Yayınları, Ankara.

Ersoy, Y. (1997). Okullarda Matematik Eğitimi: Matematikte Okur-Yazarlık. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 107-112.

Eşme, İ. (2007). Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Ankara (15.01.2007) www.yok.gov.tr

Gökçe, E. (2004). "İlköğretimde Aktif Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri"

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:1

Kazu Y. ve Demirli, C. (2002), **"**Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarındaki Gelişmeler", Milli Eğitim Dergisi, 155-156, http://yayim.meb.gov. tr/dergiler/155-156/kazu.htm.

Ledlow, S., "Using Think -Pair -Share in the Classroom", Center for Learning and Teaching Excellence, http://www.clte.asu.edu/active/usingtps.pdf.

Nazlıçiçek, N.ve E.Erktin, İlköğretim matematik öğretmenleri için kısaltılmış matematik tutum ölçeği, V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara, 2002

Numanoğlu, G. (1999). ''Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II:Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler", Ankara :AÜ Eğitim Bilimleri Dergisi

Soylu, Y., 2004 Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Programında Okutulan Matematik Derslerinin İlköğretim Matematik Müfredatına Uygunluğu, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:12, Sayı:1

Tezbaşaran, A. Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu (3.basım), Türk Psikologlar Derneği

Yayınları, Ankara, 55s, 1997.

Umay, A. (2003). Matematiksel Muhakeme Yeteneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 234–243.

Vurgun L. (2008), ''Bilgi Toplumu Açısından Türkiye'deki Meslek Yüksekokullarının Örgütlenme Problemleri ve Çözüm Önerileri'' , Araştırma Makaleleri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Gökçeada Meslek Yüksekokulu, Çanakkale.

www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi (Erişim, 22.10.2003).

MATEMATİK YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Bölüm:

Üniversite / Meslek Yüksekokulu:

Cinsiyetiniz: ( ) K ( ) E

Kimlerle Yaşıyorsunuz: ( ) Yalnız ( ) Arkadaşımla birlikte ( ) Ailemle birlikte ( ) Diğer

Bu araştırma tamamen bilimsel bir çalışma için yapılmaktadır. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırmanın amacına ulaşmak için büyük önem taşımaktadır. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacak ve başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Vakit ayırdığınız ve bilimsel çalışmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederiz.

		Kesinlikle Katılıyorum	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
1	Matematiği sevmiyorum; çünkü bu derste şimdiye kadar hiç başarılı olamadım.					
2	Matematiğin günlük hayata katkısının olacağını düşünmüyorum.					
3	Matematik dersini zor olduğu için sevmiyorum.					
4	Matematik dersi için yeterli alt yapımın olduğunu düşünüyorum.					
5	Matematik dersini veren öğretim elemanın dersi anlayabileceğimiz sevide anlatıyor.					
6	İş hayatımda matematiğin katkısının olacağını düşünüyorum.					
7	Matematik dersi çalışmak yerine meslek derslerine çalışmayı tercih ediyorum.					
8	Sadece sınavdan önce matematik dersine çalıştığım için başarılı olamıyorum.					
9	Bir matematik probleminin çözüm yolunu öğrendikten sonra, ona benzer problemleri çözebiliyorum.					
10	Matematik dersinde anlatılan konuları iyi anladığımı düşünüyorum.					
11	Ders çalışma ortamımın çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum.					
12	Matematik dersini veren öğretim elemanının derse hazırlıksız geldiğini düşünüyorum.					
13	Matematik dersini veren öğretim elemanını sevmediğim için bu derse çalışmıyorum.					
14	Matematik dersinden önce konuyla ilgili ön çalışma yapıyorum.					
15	Matematik dersini dinlerken dikkatim çabuk dağılıyor.					
16	Matematik dersinin verildiği ortamın dersi dinlemeye uygun olmadığını düşünüyorum.					
17	Matematik dersini veren öğretim elemanının konuyu anlatmak için seçtiği yöntemi beğeniyorum.					
18	Matematik dersi haftalık ders saatinin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
19	Sınıf arkadaşlarımın derse karşı olan ilgisizliği beni olumsuz etkiliyor.					
20	Matematik dersine çalışmıyorum; çünkü başarılı olamayacağımı biliyorum.					

Sinop Üniversitesi Öğr. Gör. Gizem BEKAR Sinop Üniversitesi Öğr. Gör. Ayşe KIYAK

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YENİ YAKLAŞIMLARA İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ

PRESERVICE ELEMENTARY MATHEMATICS TEACHERS' IDEAS ABOUT NEW APPROACHES

Rezan YILMAZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMA Matematik Eğitimi Bölümü
rezzany@omu.edu.tr

ÖZET

Yapılan araştırmalar, matematik öğretiminde sahip olunan düşüncelerin, uygulamaları etkileyen önemli bir sebep olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik programındaki yaklaşımlara ilişkin düşüncelerini ve bunların nedenlerini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak, bir devlet üniversitesinde üçüncü sınıfta okuyan 51 matematik öğretmeni adayına güz dönemi içinde almış oldukları 'İlköğretim Programlarında Çağdaş Yaklaşımlar' adlı dersin sonunda açık uçlu bir soru sorulmuştur. Kendilerine öğretmen olduklarında ilköğretim matematik programındaki yeni yaklaşımlara göre ders işlemeyi düşünüp düşünmedikleri sorulmuş ve bunların nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yazılı cevaplar nitel araştırma teknikleri ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının, %51'i öğretmen olduklarında bu yaklaşımlara göre ders işlemeyi kesinlikle düşündüklerini ifade ederken bunun nedenlerinin %25'ini "*Geleneksel eğitimin faydalı olmadığını kendi ilköğretim öğrenciliklerinde görmelerine"* ve yine %25'ini ise *"Çağdaş yaklaşımların getirilerini aldıkları eğitim derslerinin uygulamalarında görmelerine"* bağlamışlardır. Öğretmen adaylarının %24'ü kesin olmamakla beraber bu yaklaşımlara göre ders işlemeyi düşündüklerini belirtmişler ve bunun nedenlerinin %43'ünü "*Yeterli deneyimleri olmadığından uygulamalarda eksiklik duyabileceklerine*" ve %36'sı ise *"Fazla etkinlik sebebiyle zaman konusunda sıkıntı çekebileceklerine*" bağlamışlardır. Adayların %25'i ise kararsız olduklarını söylemişler ve nedenlerinin %35'ini *"Öğrenci ve velilerdeki merkezi sınav kaygısı sonucu oluşan hızlı ders anlatıp, bol test çözen öğretmen beklentisinin çokça olduğunu düşünmelerine"*, %15'ini *"Müfredatı yetiştirmede sıkıntı çekeceklerini düşünmelerine"* ve yine %15'ini de '*Yaklaşımları uygulamada yeterli olmadıklarını düşünmelerine"* bağlamışlardır.

Anahtar Kelimeler: matematik programı, çağdaş yaklaşımlar, matematik öğretmeni adayları

ASTRACT

Research studies has shown that beliefs in mathematics teaching are important factors that influence teaching practices. The aim of this study is to reveal pre-service elementary mathematics teachers' ideas and their reasons for using new approaches in mathematics program. In order to answer this question, an open-ended question was asked to 51 third year student teachers at a state university after they completed 'The New Approaches in Elementary Education Programs' course, which was taught in the fall term. The student teachers were asked whether they would use the new approaches in the elementary mathematics program when they become teachers. They were also asked to explain their reasons for their answers. Their written responses were qualitatively analyzed in order to determine the most common themes. Of the 51 pre-service teachers, 51% stated that they would definitely use these approaches. Regarding their reasons, 25% stated that *'Traditional education was not beneficial in their own studentship'* and 25% stated that *'Seeing the new approaches' gainings in*

their education courses applications'. Of the 51 pre-service teachers, 24% of them stated that they would non-definitely use these approaches. Regarding their reasons, 43% stated *'The lack of sufficient experience in applications'* and 36% stated *'Having some difficulties about the time'*. Of the 51 pre-service teachers, 25% said that they were undecided and 35% of their reasons were *'Having an opinion about that students' and their parents' expectance of a teacher model who teaches fastly and solves so much test questions'*, 15% of these reasons were *'Opinions on having some troubles to carry out the curriculum in time'* and 15% of them were *'Opinions on insufficiency about performing approaches'*.
Key words : mathematics program, new approaches, pre-service mathematics teachers

1. GİRİŞ

Öğrencilerin matematikte sahip oldukları yetersiz akademik düzey, matematik eğitiminde yapılan çalışmaları yeni arayışlar içerisine sürüklemektedir. Bu çalışmalar, okullarda uygulanan matematik programında reformları beraberinde getirmiştir (Lin & Cooney, 2001). Birçok ülkede bu çalışmalar, uygulamalarda çeşitli standartlara bağlanmış ve Türkiye'de ise 2005 yılında ilk ve ortaöğretim sınıflarında uygulanmak üzere yeni matematik programı hayata geçirilmiştir. Geleneksel yaklaşımın sergilendiği davranışçı psikolojiye ve öğrenme teorisine dayalı önceki programın yerine, yapılandırmacı eğitime yönelik, zihinsel ve fiziksel olarak öğrencileri aktive eden, öğretmen merkezli yerine öğrenci merkezliliği esas alan ve akıl yürütme, ilişkilendirme, problem çözme gibi becerileri kazandırmayı hedefleyen program uygulanmaktadır (MEB, 2010).

Reform hareketlerinin hayata geçirilmesi, yani geleneksel yaklaşımın yerine yeni yaklaşımların etkili şekilde uygulanabilmesi öğretmenlere bağlıdır (Battista, 1994; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003). Bu yaklaşımların uygulanabilmesi ise öğretmenlerin bunların uygulanabilirliklerine olan inançlarına bağlıdır. Zira, öğretmenlerin yeni program hakkındaki düşünceleri, inançları ve öz-yeterliklerine dair algıları, değişimin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır (Smith, 1996).

Öğretmenlerin öğretime dair inançları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Thompson, 1992; Fang, 1996; Handal, 2003; Dede, 2009; Toluk-Uçar ve Demirsoy, 2010; Güneş ve Baki, 2012). Gooya (2007), öğretim programlarındaki reformların etkinliğinde öğretmenlerin değişim çabaları hakkındaki inançlarının değiştirilmesinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Pajares (1992)'e göre etkili bir öğretmen olma niteliğine sahip algıları içeren pedagojik inançlar, öğrenci üniversite eğitimine başlamadan önce oluşmaktadır. Bu inançlar öğretmen eğitim programı sürecinde kuvvetlenir veya değişir. Bu nedenle, öğretmenlerin yeni yaklaşımları etkili şekilde kullanmalarını sağlamak için öncelikli olarak aldıkları matematik eğitimleri sürecinde oluşturdukları düşüncelerin ve inançların bilinmesi gerekmektedir. Mezun olacak matematik öğretmen adaylarının yeni yaklaşımlara dair ne tür düşüncelere sahip oldukları bu anlamda önem taşımaktadır.

Yapılan çalışma, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının yeni yaklaşımlara ilişkin düşüncelerini ortaya koymak ve bunların nedenlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik programındaki çağdaş yaklaşımlara ilişkin düşüncelerini ve nedenleri hakkında genel bir fikir ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmada amaç, konu ile ilgili bir genelleme yapmak yerine çalışılan özel bir gruba göre yansımaları görmektir. Çalışma, 2011-2012 yılı güz döneminde, Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin eğitim fakültesine devam eden İlköğretim Matematik Öğretmenliği

üçüncü sınıf öğrencilerinden 51 öğrenciyi kapsamaktadır. Öğrenciler, çeşitli eğitim derslerini ve araştırmacının verdiği 'İlköğretim Programlarında Çağdaş Yaklaşımlar' adlı dersi başarılı şekilde tamamlamışlardır. Bahsedilen derste, çağdaş yaklaşımlara dair öncelikle teorik daha sonra matematik öğretimi adına uygulamalı bilgiler verilmiştir.

Güz döneminin sonunda, öğretmeni adaylarına ilköğretim matematik programında yer alan çağdaş yaklaşımlar hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla şu açık uçlu soru yöneltilmiştir: "Matematik öğretmeni olduğunuzda, derslerinizde ilköğretim programında geçen çağdaş yaklaşımlara göre ders işlemeyi düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi nedenleriyle beraber ayrıntılarıyla açıklar mısınız?". Öğretmen adaylarından bu soruya olabildiğince ayrıntılı şekilde cevap vermeleri istenmiş ve verecekleri cevapların yürütülen programı değerlendirmek ve geliştirmek açısından önemi vurgulanmıştır. Ayrıca bahsedecekleri düşüncelerinin sadece araştırmacı tarafından bilinip saklı kalacağı, hiçbir şekilde not veya benzeri şekilde değerlendirilmeyeceği anlatılmış ve samimi olmalarının beklendiği söylenmiştir.

Öğretmen adaylarının yaklaşık 50 dakikalık geçen süreçte, sorulan açık uçlu soruya karşılık ortalama bir veya iki sayfada belirttikleri düşünceleri, nitel araştırma teknikleri ile analiz edilmiştir. Tüm adayların düşüncelerini yazdıkları kağıtlar araştırmacı tarafından numaralandırılmış ve defalarca okunarak üç kategoride gruplanmıştır. Gruplama sonucunda matematik programındaki çağdaş yaklaşımlara göre ders işleme ile ilgili 'kesinlikle düşünüyorum, düşünüyorum ve kararsızım' şeklinde kategoriler oluşturulmuştur. Görüşü 'düşünmüyorum' şeklinde olan aday ise bulunmamıştır. Daha sonra her düşünceye ilişkin nedenler sınıflandırılmış ve sürekli karşılaştırmalar yapılarak alt kategoriler belirlenmiş, diğer adaylarla ortak temaların oluşturulması amacıyla sürekli olarak karşılaştırılmıştır. (Creswell, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Belirlenen bu ortak temalar tekrarlanma sıklıklarına göre tablo haline getirilmiş ve düşünceleri ve nedenleri hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın güvenirliliği için tespit edilen kategoriler ve alt kategorilerin oluşturulması sırasında farklı uzman görüşleri alınmış ve bu şekilde tabloların son hali oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Tüm adayların programdaki çağdaş yaklaşımlar hakkındaki yazılı düşünceleri, ortak temaların bulunması amacıyla analiz edilmiş ve düşüncelerinin nedenleri aşağıda Tablo-1 de özetlenmiştir. Tabloda bulunan nedenler, sıklıklarına göre sıralanmıştır.

Tablo-1. Öğretmen Adaylarının Yani Yaklaşımlara İlişkin Düşünceleri ve Nedenleri

Görüşler	Nedenleri	Frekansı
Kesinlikle düşünüyor (n=26)	*Çağdaş yaklaşımların getirilerini aldıkları eğitim derslerinin uygulamalarında görmeleri	13
	*Geleneksel eğitimin faydalı olmadığını kendi ilköğretim öğrenciliklerinde görmeleri	13
	*Etkinlikleri fazla ancak gerekli olarak görmeleri ve buna karşın oluşabilecek zaman sıkıntısını planlama ve uygun strateji ile aşabileceklerini düşünmeleri	10
	*Öğrencilerin merak ederek, yaşayarak ve günlük hayatta kullanarak matematiği kesinlikle sevecek ve başarılı olacaklarını düşünmeleri	8
	*Konuya hakim olunur ve yaklaşımların nasıl kullanılacağı bilinirse başarılı olacaklarına inanmaları	5
	*Çağdaş yaklaşımları uygulamayan (gelenekçi) öğretmenlerin ve velilerin başarılarını göreceklerine inanmaları	2

Düşünüyor (n=12)	*Yeterli deneyimleri olmadığından uygulamalarda eksiklik duyabilecekleri	6
	*Fazla etkinlik sebebiyle zaman konusunda sıkıntı çekebilecekleri	5
	*Öğrenci sayısının fazlalığı veya ilgili materyal ihtiyacı gibi sebeplerle oluşacak ortamlardan olumsuz etkilenebileceklerini düşünmeleri	3
Kararsız (n=13)	*Öğrenci ve velilerdeki merkezi sınav kaygısı sonucu oluşan hızlı ders anlatıp, bol test çözen öğretmen beklentisinin çokça olduğunu düşünmeleri	7
	*Yaklaşımları uygulamada yeterli olmadıklarını düşünmeleri	3
	*Müfredatı yetiştirmede sıkıntı çekeceklerini düşünmeleri	3
	*Aldıkları eğitimin çağdaş yaklaşımlara göre olmadığını düşünüp ikilemde kalmaları	2
	*Sınıftaki öğrenci sayılarının yaklaşımları uygulamak için fazla olduğunu düşünmeleri	2
	*Gelenekçi öğretmenlerden etkilenebileceklerini düşünmeleri	1
	*Etkinliklerin ve verilen ödevlerin gereksiz görülüp ve gerektiği gibi hazırlanmayacaklarını düşünmeleri	1
	*Çevresinden duyduklarının önyargı oluşturması	1

Araştırmaya katılan 51 öğretmen adayının 26'sı programdaki çağdaş yaklaşımları uygulamayı "kesinlikle düşündüklerini" belirtirken 12'si "düşündüklerini ve 13'ü ise "kararsız" olduklarını söylemişlerdir. Diğer bir ifade ile %51'i "kesinlikle düşündüklerini", % 24'ü "düşündüklerini", % 25'i ise "kararsız" olduklarını belirtmişlerdir.

"Kesinlikle düşündüklerini" söyleyen adayların ortaya koydukları nedenlerin başında *"Çağdaş yaklaşımların getirilerini aldıkları eğitim derslerinin uygulamalarında görmeleri"* (%25) ve *"Geleneksel eğitimin faydalı olmadığını kendi ilköğretim öğrenciliklerinde görmeleri"* (%25) gelmektedir. Bunların dışında *"Etkinlikleri fazla ancak gerekli olarak görmeleri ve buna karşın oluşabilecek zaman sıkıntısını planlama ve uygun strateji ile aşabileceklerini düşünmeleri"* (%20), *"Öğrencilerin merak ederek, yaşayarak ve günlük hayatta kullanarak matematiği kesinlikle sevecek ve başarılı olacaklarını düşünmeleri"* (%16), *"Konuya hakim olur ve yaklaşımların nasıl kullanılacağı bilinirse başarılı olacaklarına inanmaları"* (%10) ve *"Çağdaş yaklaşımları uygulamayan (gelenekçi) öğretmenlerin ve velilerin başarılarını göreceklerine inanmaları"* (%4) nedenleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının çağdaş yaklaşımları uygulamayı "kesinlikle düşünüyorum" şeklindeki ifadelerinin nedenlerinin başında gelen "*Çağdaş yaklaşımların getirilerini aldıkları eğitim derslerinin uygulamalarında görmeleri"* ile ilgili olarak adayların görüşünü yansıtan birkaç örnek aşağıda verilmektedir:

Uygulamada başarılı olacağımı düşünüyorum. Şimdiye kadar öğrendiğim bilgilerin, örnek konu anlatımlarının uygulamada çok yararlı olacağını düşünüyorum.

Aldığımız eğitim dersleri bize çok şey kattı. Derste öğrendiğimiz çağdaş yaklaşımlar ve bunların uygulamalarının oldukça faydalı olduğuna inanıyorum. Bence matematiği öğretebilmenin başında, nasıl matematik yapabileceğini öğretmek gerekli. Bu da yeni yaklaşımları uygulamakla mümkün olacaktır.

Bu derste de diğer bazı eğitim derslerimizde de birçok yaklaşımla nasıl matematik öğretebileceğimizi gördük. Bu yaklaşımların öğrencilere kesinlikle faydalı olacağına inanıyorum.

Bahsedilen düşüncelerde görülmektedir ki, çağdaş yaklaşımları kesinlikle uygulamayı düşünen öğretmen adaylarının bu şekilde düşünmelerinin en önemli nedeni, almış oldukları öncelikli olarak 'ilköğretimde çağdaş yaklaşımlar' dersi olmak tüm eğitim derslerinin faydalı olduğunu düşünmeleridir. Ayrıca teorik bilgilerin yanında uygulamalarını da görmüş olmaları bu şekilde düşünmelerinde etkili olmuştur.

Diğer neden olarak "*Geleneksel eğitimin faydalı olmadığını kendi ilköğretim öğrenciliklerinde görmeleri"* ile ilgili adayların görüşlerine ilişkin birkaç alıntı aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlik yaptığım sınıflarda öğrencilerime, bugüne kadar çoğu hocamızın bizlere yaklaştığı gibi yaklaşmayacağıma inanıyorum.

Öğrenciliğim boyunca, öğretmenlerimin yaptığı, hoşuma gitmeyen şeyleri öğretmen olunca yapmayacağım dedim hep. Onlar bilgileri bize ezbere verdiler ve temel oluşturmadılar. Ben de onlar gibi olmamalıyım. Çünkü ezbere bilgi unutuluyor ve de anlamsız oluyor.

Kendi yetiştiğim gibi bir eğitim sistemi içinde olmak istemiyorum. Ve öğrencilerime de kendi yaşadıklarımı yaşatmak istemiyorum. Bu düşünceler de beni yeni yaklaşımlara göre ders işlemeye yöneltiyor.

Şu an bir öğrenci olarak eğimimizin temeli yani kökende aldığımız eğitim olan geleneksel eğitim, hep başarısızlık getirdi diyebilirim. Şu an ilköğretim öğrencilerinin bile çözebileceği bir soruyu anlamlandırmada bazen zorluk çekebiliyorum. Bence bunun nedeni de bizim yetiştiğimiz sistemden geliyor.

Halen bizi yetiştiren geleneksel öğretmenlerin sebep olduğu kötü durumlarla karşı karşıyayım. Derslerde zorlanıyorsam sebebi, ilk sınıflardan beri aldığım öğrenimdir. Düşünme tarzımdaki tek düzelik beni zorluyor halen.

Geleneksel şekilde aldığımız eğitimde bazı şeyler bize ezberletildi. Bir şeyleri kabul ederek anlamaya çalıştık. Bunun eksikliklerini ve kötü yanlarını şimdi daha iyi anlayabiliyorum.

Yeni yaklaşımları uygulama konusunu kesinlikle düşünen öğretmen adaylarının bu düşüncelerinin diğer önemli nedeni; ezberci, anlamlandırılmamış, tekdüze ve temelini oluşturamadıkları bir eğitimle gelmeleri, bunun olumsuzluklarını kendi yaşantılarında görmeleridir. Bu durum onları geleneksel eğitimi uygulama fikrinden uzaklaştırmış ve yeni yaklaşımları uygulama fikri konusunda etkilemiştir.

"Etkinlikleri fazla ancak gerekli olarak görmeleri ve buna karşın oluşabilecek zaman sıkıntısını planlama ve uygun strateji ile aşabileceklerini düşünmeleri" ni neden olarak ele alan bazı örnekler de şu şekildedir:

Yeni yaklaşımlarda etkinliklere fazlaca yer vermek gerekiyor. Bu durumda süre yetmez veya program yetişmez gibi düşüncelere karşıyım. Bir öğretmen eğitim-öğretimde tüm aksaklıkları hesaplayarak düzenleyebilecek kabiliyette olmalı.

Çağdaş bir eğitim yapmaya çalışırken zorluklarla karşılaşacağım tabi ki. Müfredatı yetiştirme gibi bazı zorluklar karşıma çıkabilir. Ama zaten zorluklarla bir şeyleri başarmak da kendimizi geliştirmektir zaten.

Öğretmenlerin çok fazla etkinlik var ve müfredat yetişmiyor dediklerini duyuyorum. Bence bu bahane ve doğru bulmuyorum. İşin kolayına kaçmak gibi geliyor. Etkinlikler gerekli ve insan isterse başarabilir.

Şu an öğretmenlik yapanların çoğunun programı ve içindeki yaklaşımları anladıklarını düşünmüyorum. Çoğu, anlamadığı için kendi bildikleri gibi uygulamaya çalışıyorlar. Böylece zaman problemi de ortaya çıkabiliyor. Eğer planlı ve bilinçli olunursa verimli ders olur diye düşünüyorum.

Öğretmen adayları yeni yaklaşımları uygulama konusunda etkinlikleri gerekli görmektedirler. Her ne kadar, etkinliklerin uygulanmasında zaman sıkıntısının oluşabileceğini düşünseler veya öğretmenlerden bunları gözlemleseler de, bunu sorun olarak görmemekte ve düzgün planlama ve çeşitli stratejilerle ortaya çıkabilecek sorunların aşılabileceğini söylemektedirler.

Diğer bir neden olan *"Öğrencilerin merak ederek, yaşayarak ve günlük hayatta kullanarak matematiği kesinlikle sevecek ve başarılı olacaklarını düşünmeleri"* ile ilgili bazı alıntılar da aşağıdaki gibi ortaya çıkmıştır:

Çocuklar görerek, yaşayarak ve merak ederek matematik öğrenirlerse daha zevk alırlar. Yeni yaklaşımlar, öğrencilerin matematiği daha çok sevmelerine ve böylece daha başarılı olmalarına neden olacaktır.

Yeni yaklaşımların öğrencilerin matematiği daha iyi anlayarak öğrenmesine yardımcı olacağını düşünüyorum. Çünkü örnekler günlük yaşamla ilişkilendirilirse, konu öğrenciye yabancı kalmayacaktır.

Öğrencilerin neyin nereden geldiğini, matematiğin gerçek hayatla örtüştüğünü, matematikten korkmamalarını ve sevmelerini sağlamak istiyorum. Bunları yapabilmem için de derslerimde çağdaş yaklaşımlardan yararlanmam gerekli diye düşünüyorum.

Yeni programda uygulanan yaklaşımlar öğrencilerin matematiği kendilerinin bulacağı, böylece sahiplenecekleri bir öğrenme ortaya koyuyor. Böylece anlaşılır bilgi de başarıyı getirecektir.

Öğretmen adayları, matematiğin öğrenilebilmesi için öğrencilerin matematikten korkmamaları ve aksine sevmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Yeni yaklaşımların merak etmeye, keşfetmeye, görerek ve günlük hayatla ilişkilendirerek öğretmeye ortam hazırladığını söylemekte ve dolayısı ile öğrencilerin bu yaklaşımlarla matematiği severek öğreneceklerini düşünmektedirler.

"Konuya hakim olur ve yaklaşımların nasıl kullanılacağı bilinirse başarılı olacaklarına inanmaları" ile ilgili bazı düşünceler de aşağıdaki gibidir:

Bilinçli ve kontrollü yaptırılan her etkinlik ve proje ödevleri mutlaka olumlu sonuçlar verecektir.

Anlatacağım konuya önce hazırlık yapacağım. Hazırlık derken, Konunun içeriğine hakim olmaya çalışacağım. Uygun yaklaşımı seçeceğim ve öğrencilerimin hazır bulunuşluk düzeylerini göz önüne alarak konuyu en iyi şekilde kavratmaya çalışacağım.

Bir şeyi öğretmek için önce onun ne olduğunu iyi bilmek gerekir. O yüzden önce konuyu benim iyi bilmem gerekli. Daha sonrasında bunu öğretmek için de nasıl öğreteceğini bilmek gerekli. Yani önce konuyu sonra yeni yaklaşımlarla nasıl öğretebileceğimizi bilirsek eminim başarılı olunacaktır.

Katılımcılar, etkin bir matematik öğretiminin öncelikli olarak iyi bir alan bilgisi gerektirdiğini ve beraberinde de yeni yaklaşımların başarılı şekilde uygulanması gerektiğini söylemekte, ikisinin bir arada olduğu bir öğretimin mutlaka başarı getireceğini düşünmektedirler.

Kesinlikle uygulamayı düşünmelerine dair son neden olarak ortaya çıkan *"Çağdaş yaklaşımları uygulamayan (gelenekçi) öğretmenlerin ve velilerin başarılarını göreceklerine inanmaları"* ile ilgili direkt alıntılardan bazı örnekler de şu şekildedir:

Yeni yaklaşıma göre ders işlemeyen öğretmenler, benim başarılı olduğumu görecekler. Velilerde belki başta bu şekilde ders anlatmamı istemeyebilirler. Ama başarılı olunduğunda sorun kalmayacaktır.

Yeni yaklaşımlarla ilgili birçok şey öğrendik. Bence bunların hepsi uygulanabilir. Okullarda uygulamayan başka öğretmenler olacaktır. Onlar da bu şekilde daha anlamlı öğrenme olduğunu gördüklerinde bence onlar da uygulayacaktır.

Yeni yaklaşımlara göre ders işlemeyi "düşünen" öğretmen adaylarının nedenlerinin başında "*Yeterli deneyimleri olmadığından uygulamalarda eksiklik duyabilecekleri*"(%43) gelmekte, diğer nedenler ise *"Fazla etkinlik sebebiyle zaman konusunda sıkıntı çekebilecekleri*" (%36) ve *"Öğrenci sayısının fazlalığı veya ilgili materyal ihtiyacı gibi sebeplerle oluşacak ortamlardan olumsuz etkilenebileceklerini düşünmeleri"* (%21) şeklinde sıralanmaktadır.

"*Yeterli deneyimleri olmadığından uygulamalarda eksiklik duyabilecekleri*" ne dair adaylara ait direkt alıntılardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğretmenliğimde planlı, materyaller kullanan, özellikle kavram yanılgılarının çok olduğunu düşündüğüm konulara daha dikkat ederek işlemeye çalışacağım. Matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmek önemli ve bilgileri öğrencilerin keşfetmesi gerekli. Ama tüm bunların uygulamasında deneyimim yeterli olamayabilir.

Yapılandırmacılık esaslı ders anlatmayı istiyorum. Ama bunları uygulamada eksiklik hissedebilirim. Çünkü uygulamada yetersiz kalabilirim.

Bu yaklaşımları uygulamak isterim. Çünkü bu şekilde daha iyi öğreneceklerini düşünüyorum. Ama tam uygulayabilir miyim bilemiyorum. Çünkü, eksik kalacağım yerler olacaktır.

Görülmektedir ki; yeni yaklaşımları uygulamayı düşünen öğretmen adaylarının bu düşüncelerinden emin olamamalarının sebeplerinin başında, yaklaşımları gerekli görmelerine karşın kendilerinin uygulamalar konusunda yetersiz kalabileceklerini düşünmeleri gelmektedir.

"Fazla etkinlik sebebiyle zaman konusunda sıkıntı çekebilecekleri" ile ilgili adayların görüşlerine dair bazı örnekler ise şu şekildedir:

Yeni yaklaşımları uyguladığımda öğrencilerin daha iyi anlayacaklarına inanıyorum. Ama bunu uygularken zaman konusunda fazlaca sıkıntı çekeceğimi düşünüyorum. Çünkü etkinlikler çok fazla ve konularda yeterince çok. Bu yüzden bu yaklaşımları çoğu kez uygulamayı ama zaman konusunda sıkıntı olduğunda üzerinde durabileceğimi zannetmiyorum.

Geleneksel eğitimden memnun değilim. Öğretmen olduğumda elimden geldiğince yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak ders anlatacağım. Ama bütün konularda uygulayabileceğimi düşünmüyorum. Çünkü çok fazla konu var ve zaman kısıtlı.

Elimden geldiğince yeni yaklaşımlara göre ders işlemeyi isterim. Ancak her konuda bu yaklaşımları uygulamak bana zaman kaybettirir. Müfredatı yetiştirmem de gerekli.

Benzer neden yaklaşımları uygulamayı kesinlikle düşünen öğretmen adaylarında da ortaya çıkmış ancak onlar bu sorunun çeşitli stratejilerle ortadan kaldırılabileceğini söylemişlerdir. Fakat bu gruba dahil olan öğretmen adayları, etkinlikleri uygulama konusunda zaman sıkıntısı çekebileceklerini söylemekte ve bu durum onların istemelerine rağmen yaklaşımları uygulayamayacaklarını düşünmelerine neden olmaktadır.

Bu şekilde düşünmelerine dair son neden olarak ortaya çıkan *"Öğrenci sayısının fazlalığı veya ilgili materyal ihtiyacı gibi sebeplerle oluşacak ortamlardan olumsuz etkilenebileceklerini düşünmeleri"* ile ilgili direkt alıntılardan bazı örnekler de şu şekildedir:

Ben ancak bir özel okulda öğretmenlik yaparsam yapılandırmacı şekilde ders işleyebileceğime inanıyorum. Yani bir devlet okulunda en az otuz kişilik bir sınıfta her konuda her bir öğrenciyle teker teker ilgilenemem.

Örneğin bir köy okulundayız. Fakat okulun mevcut kaynakları yetersiz. Projeksiyon, bilgisayar gibi aletler yok. Bu yüzden zorlanacağımı düşünüyorum.

Görülmektedir ki, öğrenci sayısının fazla olduğu veya materyal ihtiyacı gibi durumların ortaya çıkaracağı olumsuz ortamlar, öğretmen adaylarının yeni yaklaşımları uygulamaları konusunda emin olamamalarına neden olmaktadır.

Yeni yaklaşımları uygulama konusunda "kararsız" kalan öğretmen adayları ise bu düşüncelerine neden olarak ağırlıklı olarak *"Öğrenci ve velilerdeki merkezi sınav kaygısı sonucu oluşan hızlı ders anlatıp, bol test çözen öğretmen beklentisinin çokça olduğunu düşünmeleri"* ni (%35) göstermişlerdir. Diğer nedenler ise *"Yaklaşımları uygulamada yeterli olmadıklarını düşünmeleri"* (%15), *"Müfredatı yetiştirmede sıkıntı çekeceklerini düşünmeleri"* (%15), *"Aldıkları eğitimin çağdaş yaklaşımlara göre olmadığını düşünüp ikilemde kalmaları"* (%10), *"Sınıftaki öğrenci sayılarının yaklaşımları uygulamak için fazla olduğunu düşünmeleri"* (%10), *"Gelenekçi öğretmenlerden etkilenebileceklerini düşünmeleri"* (%5), *"Etkinliklerin ve verilen ödevlerin gereksiz görülüp ve gerektiği gibi hazırlanmayacaklarını düşünmeleri"*(%5), *"Çevresinden duyduklarının önyargı oluşturması"* (%5) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının çağdaş yaklaşımları uygulamada "kararsız" olma nedenlerinin başında gelen *"Öğrenci ve velilerdeki merkezi sınav kaygısı sonucu oluşan hızlı ders anlatıp, bol test çözen öğretmen beklentisinin çokça olduğunu düşünmeleri"* ile ilgili olarak adayların görüşünü yansıtan birkaç örnek aşağıda verilmektedir:

Öğrenciler sonuçta merkezi bir sınava tabi tutulduklarından, konuları daha hızlı geçip bol test çözmemizi bekliyorlar. Bu da ister istemez bizi amacımızdan uzaklaştırıyor.

Öğrenciler SBS ye hazırlanıyorlar ve sınav için ders anlatılıyor. Bu sınavda şöyle soruluyor, şunları bilmeniz gerekli... gibi bir yaklaşımda olmamız isteniyor. O zaman da düşündüklerimizi uygulamak konusunda başarılı olamayacağımı zannediyorum.

Öğrenciler SBS sınavına gireceklerinden bizden sadece sınavı kazandırmış olmalarının beklendiğini düşünüyorum. Yani yapılandırmacı şekilde eğitim vermemizin çok da bir anlamı kalmıyor. Yani, başarılı öğretmen iyi liselere öğrenci gönderen öğretmen diye düşünülüyor. Bu durumda sizin düşündüklerinizi uygulamanız da zor oluyor.

Yeni yaklaşımları uygulayıp uygulamamak konusunda emin değilim. Çünkü, öğretmenleri sınırlayan birçok faktör var. Bunlardan en önemlisi de sınav. Veliler ne kadar çok soru çözen, ne kadar hızlı ve basit ders anlatan öğretmen varsa onları iyi diye adlandırıyorlar. Veliler de geleneksel şekilde yetiştiklerinden yeni yaklaşımları uygulamaya çalışanları tabir yerinde ise 'boş öğretmen' olarak adlandırıyorlar.

Görülmektedir ki, kararsız olan öğretmen adaylarının bu şekilde düşünmelerinin en önemli nedeni olarak, merkezi sınava öğrenci hazırlayan, yani hızlı ders anlatıp fazla test çözen öğretmen beklentisinin olduğuna inanmalarıdır. Bu şekildeki bir eğitimin içinde yeni yaklaşımları uygulamayı çok ta mümkün görmemeleri, onları genel olarak kararsız kılmaktadır.

Diğer neden olarak "*Yaklaşımları uygulamada yeterli olmadıklarını düşünmeleri*" ile ilgili adayların görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir:

Bize verilenleri, yani yeni yaklaşımları uygulayabileceğimden emin değilim. Çünkü bunların nasıl uygulanacağı konusunda çok ta yeterli olduğumu düşünmüyorum.

Aldığımız eğitim derslerinde öğrendiklerimizi uygulamak konusunda eksik kalabilirim. Çünkü teoride öğrenmek yetmiyor. Bunların uygulamasını yapıyoruz ama eksik kaldığını düşünüyorum.

Görüldüğü gibi öğretmen adayları eğitim derslerinde yeni yaklaşımları gördüklerini ancak bunların daha çok teoride kaldıklarını söylemektedirler. Bu durum onların uygulamalar konusunda yeterli olmadıklarını düşünmelerine neden olmakta ve dolayısı ile kararsız kalmalarına sebep olmaktadır.

"Müfredatı yetiştirmede sıkıntı çekeceklerini düşünmeleri" ile ilgili adayların görüşlerine dair bazı örnekler ise şu şekildedir:

Derslerimde materyallerden faydalanmayı, etkinlikler yapmayı isterim. Ama bunları yapmaya çalışırken zaman konusunda sıkıntı çekeceğimi düşünüyorum. Bu da benim müfredatın yetişmemesine neden olabilir. O yüzden geri kalmalarını önlemek için geleneksel şekilde ders işlemek zorunda olabilirim.

Yoğun bir müfredat ve bence buna yeterli olmayan bir zaman var. Öğrencinin aktif olduğu, bilginin yapılandırıldığı bir eğitimde, konuların yetişmeyeceğini düşünmem beni geleneksel şekle itebilir.

Zaman konusunda oluşabilecek benzer sıkıntı, bu gruptaki öğretmen adaylarının düşüncelerini de etkilemiş ve diğerlerine göre daha kararsız olmalarına ve geleneksel şekilde eğitime yönelmelerine neden olmaktadır.

"Aldıkları eğitimin çağdaş yaklaşımlara göre olmadığını düşünüp ikilemde kalmaları" nı neden olarak gösteren bir alıntıya örnek şu şekildedir:

Çağdaş yaklaşımları uygulamak konusunda kendime güvenmiyorum. Çünkü bizler eğitimimiz sırasında bu yaklaşımlara göre yetiştirilmiyoruz. Yani bize uygulananlarla beklenenler farklı diye düşünüyorum. Bence bizi önce yapılandırmacı şekilde eğitsinler, bizde bu şekilde yetiştirelim.

Öğretmen adaylarından bazıları, fakültelerde aldıkları derslerin geleneksel şekilde olduğunu ve yeni yaklaşımların uygulanmadığını söylemektedirler. Bu durum onlarda verilenle istenilenin farklı olduğunu düşünmelerine neden olmakta ve dolayısı ile yaklaşımları uygulamada kararsız olmalarına sebep olmaktadır.

"Sınıftaki öğrenci sayılarının yaklaşımları uygulamak için fazla olduğunu düşünmeleri" ile ilgili adayların görüşlerine dair örnek ise şu şekildedir:

Bence yeni yaklaşımları uygulamak için sınıfınızın mevcudu önemli. Yani sınıftaki öğrenci sayısına göre ders işlememiz farklılık gösterebilir. Kalabalık olmayan sınıflarda öğrenciyi aktif kılmak mümkün olabilir. Ama maalesef sınıflar genellikle kalabalık olduğundan, onları merkeze almak kolay değil.

"Gelenekçi öğretmenlerden etkilenebileceklerini düşünmeleri" ni neden olarak gösteren adayın görüşünden alıntı şu şekildedir:

Okullarda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu geleneksel şekilde ders işliyorlar. Yeni yaklaşımları uygulayanların fazla olduğunu zannetmiyorum. Bu durum bizi olumsuz etkileyecektir.

"Etkinliklerin ve verilen ödevlerin gereksiz görülüp ve gerektiği gibi hazırlanmayacaklarını düşünmeleri" ni neden olarak gösteren adayın düşüncesi ise şöyledir:

Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya yönelten ödevlerin verilmesi, etkinliklerin yaptırılması aslında önemli. Ama verilen ödevleri gereksiz ve zaman alıcı bulabilirler. Ayrıca performans veya proje ödevlerinin çoğunu kendileri yapmak istemiyor. Bu da yapmaya çalıştığımız şeyi anlamsızlaştırıyor.

Bu şekilde düşünmelerine dair son neden olarak ortaya çıkan *"Çevresinden duyduklarının önyargı oluşturması"* ile ilgili direkt bir alıntı da şu şekildedir:

Etrafımdaki veliler ya da öğretmenler yeni yaklaşımlar hakkında belki de yeterli bilgiye sahip olmadıklarından, bu uygulamaları gereksiz veya anlamsız diye düşünüyorlar. Bu da bende 'acaba uygulamalı mıyım?' düşüncesine sebep oluyor.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Czerniak (1990), yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin keşfetme ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullandıklarını, düşük olanların ise genellikle öğretmen merkezli ve düz anlatıma

dayalı öğretimi benimsediklerini vurgulamaktadır. Elde edilen bulgular ışığında araştırmadaki katılımcıların, çağdaş yaklaşımları uygulamaya ilişkin düşüncelerinin yarıdan fazlası olumlu şekilde ortaya çıkmış ve bunlara ilişkin yeterlilik algılarının fazla olduğu görülmüştür. Bu durum, katılımcılarda yapılandırmacı öğretmen olma eğiliminin daha fazla olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Ancak, bulgularda yarıya yakınının kesin olmamakla beraber uygulamayı düşünmesi veya kararsız olmalarının ortaya çıkması, daha önceden yapılmış öğretmen inançları çalışmalarının geleneksel veya geleneksele yakın olduğu sonucunu (Ball, 1990; Thompson, 1992; Raymond, 1997; Baki ve Gökçek, 2007) desteklemekte ve bu ayrımı kesin şekilde ifade etmenin doğru olmayacağını göstermektedir.

Yapılandırmacı eğitimi esas alan yeni yaklaşımları uygulamayı kesinlikle düşünen adayların, bu şekilde düşünmelerinin en önemli nedenlerinin başında yaklaşımların getirilerini uygulamalı eğitim derslerinde görmeleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Boz'un (2008) öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri sırasında aldıkları eğitim derslerinin inançlarının şekillenmesinde etkili olduğu fikrine paralel şekilde ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu sonuç, Cheng ve ark. (2009)'nın öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve öğretme yöntemleri ile ilgili teorik ve pratik derslerinin onların öğretmen inançlarını zenginleştirmek için tamamlayıcı bir rolü olduğu fikri ile örtüşmekte ve uygulamalar konusunda öğretmen adaylarının bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer önemli neden olan geleneksel eğitimin faydalı olmadığını kendi ilköğretim öğrenciliklerinde görmeleri sonucu, Borko ve ark. (1992) ve Raymond 'un (1997) öğretmenlerin matematiksel inançlarının kendi öğrencilik deneyimleri ve geçmiş matematik öğretmenlerinden etkilendikleri düşüncelerini destekler nitelikte çıkmıştır.

Araştırmada, öğretmen adaylarının bir kısmı etkinlikleri fazla ancak gerekli olarak görmekte ancak buna karşın oluşabilecek zaman sıkıntısının planlama ve uygun strateji ile aşabileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca bu durum onların yaklaşımları kesinlikle uygulamaları fikrini değiştirmemektedir. Ashton (1985), öğretime yönelik algıları yüksek olan öğretmenlerin, öğretimi daha anlamlı ve etkili hale getirmeye çalıştıklarını; öğrencilerinin başarılarını beklediklerini, öğretimi iyi şekilde yapmak için kendilerine hedefler belirlediklerini ve ayrıca bu hedefleri ulaşmak için bazı stratejiler geliştirebileceklerini söylemektedir. Çalışmanın bu sonucu, Ashton'un fikrine paralel şekilde ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, araştırmaya katılan öğretmen adayları içinde yaklaşımları kesinlikle uygulamayı düşünenlerin, öğretime yönelik algıları yüksek olan öğretmenler oldukları söylenebilir.

Çalışmada, yaklaşımları uygulamayı kesin olmamakla beraber düşünen öğretmen adayları, bu düşüncelerini en çok yeterli deneyimleri olmadığından uygulamalarda eksiklik duyabilecekleri nedenine bağlamışlardır. Adayların yaklaşımları uygulama konusundaki öz-yeterlik algılarının, uygulamalar konusundaki tercihlerini etkileyebileceği görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç, Bandura (1986)'nın kişinin kendini yetkin hissetmesinin seçimlerinde önemli bir rol oynadığı ve davranışlarına yön verdiği fikrini desteklemektedir.

Uygulama konusunda benzer düşüncede olan adaylar, bu düşüncelerini fazla etkinlik sebebiyle zaman konusunda sıkıntı çekebileceklerine ve öğrenci sayısının fazlalığı veya ilgili materyal ihtiyacı gibi sebeplerle oluşacak ortamlardan olumsuz etkilenebileceklerine bağlamışlardır. Ortaya çıkan bu sonuç ise, Clark & Peterson (1986) ve Nespor (1987)'ın öğretmenlerin okul ortamı, öğrenciler ve sınıf hakkındaki inançlarının, sınıfta ne yapacakları üzerindeki önemli etkisi olduğu fikirleri ile örtüşmektedir.

Handal (2003), öğretmenlerin matematik inançlarını öğretim uygulamalarına yansıtamamalarının nedenini birkaç farklı nedene dayandırmakta, bu nedenlerin başında öğretim sırasında ve okul sisteminde öğretmenin kontrolü dışında gelişen faktörler olabileceğini söylemektedir. Ayrıca, öğretmenin sınav sisteminden, okul ve veli baskısından, öğrencilerinin

öğrenme alışkanlıklarından etkilenebileceğini vurgulamaktadır. Araştırmada katılımcıların yaklaşımları uygulama konusunda kararsız kalmalarının önemli ve ilk nedeni, öğrenci ve velilerdeki merkezi sınav kaygısı sonucu oluşan hızlı ders anlatıp, bol test çözen öğretmen beklentisinin çokça olduğunu düşünmeleri olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Handal'ın görüşünü destekler niteliktedir.

Araştırmalar, öğretmenlerin matematik öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inanışlarının, onların matematik öğrenirken edindikleri deneyimlere bağlı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Fosnot, 1989; Skott, 2001). Yapılan çalışmada, yaklaşımları uygulama konusunda kararsız olan adayların bazıları, bu düşüncelerini halen aldıkları eğitimin çağdaş yaklaşımlara göre olmadığı nedenine bağlamışlardır. Kendilerinin geleneksel şekilde matematik öğrendiklerini ancak yeni yaklaşımlara göre matematik öğretmelerinin beklendiklerini düşünmeleri, onların ikilemde kalmalarına sebep olmuş ve bu durum matematik öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inançlarını etkilemiştir. Ortaya çıkan bu sonuç bahsedilen araştırmaları bu anlamda desteklemektedir.

Elde edilen sonuçlar ışığında, matematik öğretmen adaylarının programda geçen yeni yaklaşımları etkin şekilde uygulayabilmeleri için öncelikli olarak eğitim fakültelerinin programlarının etkin sınıf uygulamalarınca desteklenmesi ve öğretmen adaylarının yeterli deneyim kazanmaları konusuna daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Ayrıca adayların yetersiz zaman, elverişsiz sınıf ortamı veya merkezi sınav gibi nedenlere bağladıkları olumsuz etkilenmelerinin önüne geçilmeye çalışılmalı ve yeni yaklaşımların uygulanabilirliğine olan inançları güdülenmelidir.

KAYNAKLAR

Ashton, P. (1985). Motivation and teacher's sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Vol 2. The classroom milieu (pp. 141-174). Orlando, FL: Academic Press.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2007). Matematik öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen modeline ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22-31.

Ball, D.L. (1990). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *The Elementary School Journal, 90*(4), 449–466.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Battista, M. T. (1994). Teacher beliefs and the reform movement in mathematics education. Phi Delta Kappan, 75, 462-470.

Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C., Underhill, R., Jones, D. & Agard, P. C. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novices and their instructors give up too easily? *Journal for Research in Mathematics Education,23(3),* 194–222.

Boz N (2008). Turkish Pre-service Mathematics Teachers' Beliefs about Mathematics Teaching. *Australian. Journal of Teacher Education*. 33(5), 66-80.

Cheng, May M.H.; Chan, Kwok-Wai; Tang, Sylvia Y.F.; & Cheng, Annie Y.N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education,* 25, 319–327.

Clark, C: M. and Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes, In: Wittrock, M.C.(Ed.), Handbook of Research on Teaching. 3rd ed. Macmillian, New York, pp. 225-296.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Czerniak, C. M. (1990). A study of self-efficacy, anxiety, and science knowledge in preservice elementary teachers. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, GA.

Çakıroğlu, E. & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education, 26(2),* 253-264.

Dede, Y. (2009). Turkish preservice mathematics teachers' mathematical values: Positivist and constructivist values. *Full Length Research Paper,* Scientific Research and Essay. Vol.4 (11), pp. 1229-1235, Available online at http://www.academicjournals.org/SRE

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research. 38*(1), 47 – 64.

Fosnot, C. (1989). *Enquiring Teachers, Enquiring Learners: A Constructivist Approach for Teaching*. New York: Teachers College Press.

Gooya, Z. (2007). Mathematics teachers' beliefs about a new reform in high school geometry in Iran. *Educational Studies in Mathematics, 65,* 331-347.

Güneş, G. ve Baki, A. (2012). Primary School Teachers' Views on 4th Grade Mathematics Curriculum. *Education and Science,* 37, 81-95.

Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A review. *The Mathematics Educator. 13*(2), 47-58.

Lin, F. L., & Cooney, T. J. (2001). *Making sense of mathematicsteacher education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

MEB. (2010). İlköğretim matematik dersi (6-8.sınıf) öğretim programı. http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=33 (accessed February 13, 2012).

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies 19,* 317-328.

Pajares, M.F. (1992). Teachers beliefs and educational research; cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research,* 62, 307-332.

Raymond, A. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice, *Journal for Research in Mathematics Education,* 28 (3), 550-576.

Skott, J. (2001). The emerging practices of novice teachers: The roles of his school mathematics images. *Journal of Mathematics Teacher Education, 4*(1), 3-28

Smith, J. P. (1996). Efficacy and teaching mathematics by telling: A challenge for reform. *Journal for Research in Mathematics Education,* 27(4), 587-616.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146), New York: Macmillian.

Toluk-Uçar, Z. ve Demirsoy, N. H. (2010). Eski-Yeni İkilemi: Matematik öğretmen adaylarının matematiksel inançları ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 39, 321-332.

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

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN PARADOKSLARA YÖNELİK YAPMIŞ OLDUĞU YORUMLARDA DÜŞÜNME YÖNTEMLERİNİ VE DİYALEKTİK DÜŞÜNMEYİ KULLANABİLME BECERİLERİ

THE SKILLS USING THINKING METHODS AND DIALECTIC THOUGHT WITH THE COMMENTS OF THE STUDENTS OF THE SECOND GRADE PRIMARY SCHOOL ON PARADOXES

İlhan PÜRLÜPINAR
Serdarlı İlköğretim Okulu, ERZURUM
ilhanpur01@gmail.com

Özet

Paradoks, düşünceler arasında tartışmaya açık, kesin bir sonuca varılamayan yargı, çelişkiler olarak ifade edilmektedir. Formel düşünme çerçevesinde çözümlenmesi ve anlamlandırılması mümkün olmayan paradokslar, çözümlenebilmesi için diyalektik mantığın kullanılması gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bilimsel düşünebilmenin önem kazanması düşünme biçimlerinin programın temel öğeleri arasında yerini almasını sağlamıştır. Yalnız bu düşünme biçimlerinin sadece formel düşünme çerçevesinde kalması programın eksikliklerindendir. Hegel, Kant ve Fichte gibi düşünürler ile birlikte diyalektik mantığın geliştirilmesi, öneminin artması ve bu doğrultuda yapılan bilimsel çalışmalar programda diyalektik mantığında yer alması gerektiği düşüncesine sebep olmaktadır.

Çalışma bir aksiyon araştırmasıdır. MEB'e bağlı bir ilköğretim okulunda başarı seviyeleri yüksek 6 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenmiş 3 paradoksa öğrencilerin vermiş olduğu yazılı cevaplar araştırmanın verilerini oluşturdu. Veriler nitel olarak analiz edildi. Araştırmanın amacı matematiği 'mutlak doğruluktan' çıkarak, 'doğruluk' çerçevesine çeken paradoksların öğrenci tarafından cevaplandırılırken; diyalektik mantık aşamaları işe koşulmuş mu onu belirlemek ve öğrenci tarafından hangi formel düşünme biçimleri ile açıklanmaya çalışıldığını tespit etmektir.

Anahtar Kelimeler: *Paradoks, Diyalektik Mantık, Formel Düşünme*

Abstract

Paradox is defined as a judgement which is open to the discussion and which is not ruselted in certainly, or a contradiction between the ideas. Dialectic logic has to be used to analyze paradoxes which are not possible to realize and analyze in the respect of formal thinking.

That scientific thinking became important with the help of constructivism provided taht thinking methods took part in the basic elements of the program. However, that these thinking methods remain in the form of formal thinking is one of the lack of this program.

This study is an action research. İt was carried out in a primary school of Education Ministry(MEB) on 6 students whose success levels are high. Written answers which students gave to those three paradoxes defined by the researcher constituted the data of this research. The data was analyzed as qualitatively. The aim of this study is to define whether dialectic logic phases were put to work or not when students gave answer to these paradoxes making us to see mathematics as just ''truth'' rather than ''absolute truth'' and to determine which formal thinking methods are used to explain by students.

Key Words: *Paradox, Dialectic Logic, Formal Thinking*

GİRİŞ

Genel anlayışa aykırı, inanılmaz, tuhaf, beklenmedik, hayret edilecek fikir veya söze; diğer bir ifadeyle, herkesçe kabul edilmiş olan fikre, keşfe ve hakikate benzeyen şeye aykırı olan görüş veya söze paradoks denir (Erdem, 2012). Çelişkili, inanılmaz ya da saçma gibi görünen ama aslında doğru olabilen bir gerçeğin ifadesidir(187). Yalın gerçekler arasındaki çatışma ve çarpışmadır (188). Bu tanımlar doğrultusunda paradoks görünüşte yanlışmış gibi algılanan cümlelerin aslında doğruyu ifade etmesidir. Buna örnek olarak Galileo'nun 'Dünya yuvarlaktır' çıkışı, Hallacı Mansur'un 'Ben hakkım' ifadeleri bu kapsamdaki paradoksa örnek olarak verilebilir ki bu iki paradoksta kendilerini darağacına götürmüştür. Tabii ki her paradoks doğru olacak diye bir şart yoktur. Mantıki paradokslar başka bir ifade ile kelime oyununa başvurularak oluşturulan paradokslar bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu tur paradokslar belirli mantık kalıpları içerisine sokularak söylenen cümlelerin yanlışlığı bilindiği halde işin içerisinden çıkılamaması durumudur. Buna ise örnek olarak Epimendus'un 'Giritli' paradoksu ile Parmenides'un ve Zenon'un 'Aşil ve Kaplumbağa' paradoksları verilebilir.

Paradoksları matematik açısından önemli kılan; matematiğin kesin doğru söylemlerinden uzaklaştırmasıdır. Matematikteki bu kesin sonuç algısı gerçek hayatı da bu şekilde yorumlayabileceğimiz düşüncesine kapılmamızı sağlayabilir. Yani bir şey ya doğrudur ya yanlıştır, ya iyidir ya kötüdür. Bu durumda Einstein'ın dediği gibi 'Matematik kanunları, gerçeği yansıttıkları sürece kesin değildirler. Kesin olduklarında ise gerçeği yansıtmazlar'. Yani matematiğin gerçek hayatta bir karşılığı olamaz. Çünkü gerçek hayatta sadece siyah ve beyaz yoktur bunların arasında olan grilik durumu vardır. İşte paradokslar matematiğe bakan yönüyle böyle bir şeydir. Paradokslar sadece siyahın veya beyazın değil aynı zamanda grinin de olabileceğinin farkına varmamızı sağlamaktadır. Aslında matematikte de gerçek hayatta olduğu gibi böyle girilik durumları vardır. İşte bunlar paradokslardır.

Çatışkı durumu oluşturan paradoksal söylemi ortaya ilk atan (ki bu kişi diyalektik düşüncenin doğmasına da sebep olmuştur.) Zenon'dur. Zenon 'Asil ve kaplumbağa' paradoksu ile hareketin bir yanılgı olduğunu ortaya koyarak, sürekli büyüklerin bir bilişeni olarak ' sonsuz küçük nicelikler' düşüncesinin özündeki zorluğa işaret etmiş ve hareketi çeşitli biçimlerde çürütmüştür(Akbulut ve Akgün, 2005). Bu paradoksal söylem ile matematiği tek ve mutlak doğruluk anlayışından sıyrılarak, doğruluk aylayışına yönelmesine sebep olmuştur(Erdem, 2012). Bu tür paradokslar Rönesans hareketleri ile birlikte daha fazla ortaya çıkmıştır. Sadece Formel mantık çerçevesinde düşünmekten uzaklaşan bilim insanları matematikteki çelişkileri ortaya koyma eğilimine girmiştir. Bunlara örnek olarak Galileo'nun, Cantor'ın ve Russell'ın ortaya koymuş oldukları paradokslar verilebilir. Bu tür paradoksların ortaya çıkması sonucu olarak matematiğin aksiyomları ve mutlak doğruları ortadan kaybolmuş, sağlam ama yine de daha esnek temeller (ki bu temeller varoluş sürecinde yatan diyalektik karakterlidir) üzerine inşa edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır(Gleick, 1987). Bu anlayışa en büyük hizmetleri ise Geogre Cantor ve Betrand Russell gerçekleştirmiştir. Nesin(2003) Russell'ın paradoksunu matematiğin temellerinin değişmesine neden olan paradoks olarak nitelendirir ve bu paradoksu ortadan kaldırmak içinde kümeler kuramını ortaya çıkardığını ifade eder.

Formel mantık açısından değerlendirilen ve bir sonuca varılmaya çalışılan paradoks içinde bulundurduğu çelişkilerden dolayı anlaşılması güç iken diyalektik mantık ile çözümü ve anlaşılması basittir(Erdem, 2012). Zira diyalektik düşünceye göre karşıtlıklar gerçekliğin en belirleyici yönüdür ve evrendeki bütün varlıklar birer çelişkiler yumağıdır(Biçer, 2008). TDK(1998) tarafından 'Gerçekliği ve onun çelişmelerini incelemeye yarayan ve bu çelişmeleri aşmayı sağlayan yolları aramayı öngören akıl yürütme yöntemi' olarak tanımlamaktadır. Zenon bu kavramı, kanıtlar sunarak

karşısındaki kişinin benimsemiş olduğu savları, bunların iç çelişkilerini göstererek çürütme yoluna giden akıl yürütme biçimi olarak ifade eder(Biçer, 2008). Diyalektik düşünmenin aşamaları sav(tez), karşı sav(antitez) ve bireşim(sentez) olarak ifade eden ilk olarak Fichte'dir. Alman düşünürünün katkısıyla diyalektik, düşünsel gelişmenin bir şekli olarak öne çıkmaktadır(Çalışlar, 1995). '' Hegel'in gözünde diyalektik yaklaşım aynı ile başkayı, kendi ile yabancıyı, özdeş ile ötekiyi, eşit ile farklıyı, töz ile özneyi birlikte bir arada, aynı zamanda düşünebilmektir. Bilgi sav, karşısav ve bireşim aşamalarından geçerek gelişir; diyalektik her savın önce kaçınılmaz karşıtına dönüştüğü ardından her ikisinin de bireşime ulaştığı sürece karşılık gelir.''(Ege, 2006). Diyalektik düşünce için temel ilke, karşıt kuralların ve tutumların birbirini dışlamadığı tersine, birbirine kopmaz biçimde bağlı bulunduğunu, özünün de ancak bu karşıtlıkla belirginleştiği saptamasına dayanır(Houser, 1982). Zaten paradoksların çözümü de bu karşıtlıklardan yararlanarak bize cevap veriyor olmasıdır.

Gelişen dünya ile birlikte toplumun bireylerden ve mevcut eğitimden beklentileri de değişmektedir. Bu beklentileri ve değişen dünya düzenine uygun olarak 2005 yılından itibaren ülkede çağa uygun yeni program düzenlenmiştir. Bu programla birlikte öğrenciye kazandırılması istenen işlemsel ve kavramsal bilginin yanında, bazı önemli becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Bu becerileri problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme ve ilişkilendirme olarak sıralayabiliriz. Aynı zamanda diğer disiplinlerle ortak olarak kazandırmaya çalıştığı beceriler ise yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmedir. Öğrenciler etkin şekilde matematik yaparken problem çözmeyi, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, matematiği hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi ve zengin matematiksel kavramları öğrenirler(MEB, 2009). Bu düşünme biçimleri formel(biçimsel) mantık çerçevesinde ele alınmaktadır. Formel mantık yanlış bir düşünme biçimi değildir yalnız onun içerisinde bulunan özdeşlik ilkesi, çelişmezlik ilkesi, üçüncünün dışarılması ilkesi bu düşünme biçimini sınırlamaktadır ve bunun dışına çıkılarak yapılan bir düşünme biçimi kişiyi yanlışlığa sürükler(Politzer,1954). Paradokslar ise formel(biçimsel) mantık açısından büyük bir çelişki oluşturmaktadır ve yalnız başına yetmemektedir, yukarıda da değindiğimiz gibi bizi yanlışa sürüklemektedir. Diyalektik mantığın daha fazla işe koşulduğu zamanlarda ise paradokslar anlaşılması kolaylaşmaktadır ve çözüm daha anlaşılır olmaktadır. Paradokslar Matematik açısından bu kadar önemli iken paradoks çözümü için gerekli olan ve bilimsel düşünmede büyük önem arz eden diyalektik düşünmenin mevcut programda yer almaması büyük eksiklik olarak dikkat çekmektedir.

Araştırmanın amacı matematiği mutlak doğruluktan çıkarak, doğruluk çerçevesine çeken paradoksların; öğrenci tarafından hangi düşünme yöntemleri ile açıklanmaya çalışıldığını tespit etmek ve öğrenciler tarafından diyalektik düşünce aşamaları işe koşulmuş mu onu belirlemektir. Böylece öğrenciye kazandırılmaya çalışılan öğrenme biçimlerini yeterli ve geçerli şekilde kullanabilmiş mi onu belirlemek ayrıca bu düşünme biçiminin yetersiz olduğunun farkına vararak haberdar olmadığı diyalektik düşünceyi kullanabilmiş mi onu belirleyerek bilimsel düşünebilmede ve bilim üretmede öneme sahip diyalektik düşünmenin öğrenci tarafından farkına varılmasını sağlamaktır. Ayrıca müfredattaki bu boşluğun doldurulması gerektiğini ortaya çıkararak gerekli çalışmanın yapılması gerektiğinin farkına varılmasını sağlamaktır.

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırma 2011-2012 Eğitim öğretim yılının II. döneminde yapıldı. İlköğretime devam etmekte olan iki 6.sınıf, iki 7.sınıf ve iki 8.sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 6 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin seçiminde matematik başarısı yüksek olan öğrenciler seçilmiştir. Buradaki amaç matematik başarı seviyesi yüksek öğrencilerin daha önce üzerine hiç düşünmemiş oldukları paradokslar için hangi düşünme biçimlerini kullandığını tespit etmek ve diyalektik

düşünebilmeyi kullanabilmişler mi onu belirlemektir. Ayrıca öğrenci seçiminde daha önceden paradokslarla karşılaşmamış ve üzerinde herhangi bir düşünme gerçekleştirmemiş öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir. Bunun tespiti ise öğrencilerle araştırmacının yapmış olduğu birebir görüşmeler sonrasında elde edilmiştir.

Öğrencilerin başarı durumları bir önceki sene girmiş olduğu SBS ve DPYS' de yapmış oldukları netler ve okuldaki matematik başarıları dikkate alınarak seçilmiştir. Seçilen öğrenciler girmiş oldukları bu sınavlarda Matematik sorularına boş bırakmadan en fazla 2 yanlış ve girmiş oldukları matematik sınavlarından 90 puan ve üzeri ortalama yapmışlardır.

Araştırma bir aksiyon araştırmasıdır. Araştırmacı öğretmen yöntemi kullanılarak, öğrencilerin paradokslara cevap ararken kullanmış oldukları düşünme yöntemi tespit edilmeye çalışıldı. Uzman kişilerin yardımına başvurularak araştırmacı tarafından üç paradoks belirlendi. Paradokslar seçilirken diyalektik mantığı veya formel düşünmeyi kullanabileceği sorular olmasına dikkat edildi. Öğrencilerden bu paradoksların doğruluğu ve yanlışlığı hakkında yorum yapmaları istendi. Öğrencilere bu paradoksları cevaplandırmaları için 60 dakika süre verildi. Öğrencilerin yorumları araştırmanın verilerini oluşturdu. Verilerin analizinde betimsel yöntem kullanıldı. Diyalektik mantığın ve formel düşünme yöntemlerinin alt temaları belirlendi. Bu doğrultuda öğrencilerin vermiş oldukları cevaplarla eşleştirildi. Öğrencilerin paradoks karşısında hangi düşünme yöntemini kullanmış oldukları tespit edildi. Ayrıca öğrenciler diyalektik düşünme yöntemini kullanıp kullanmadıkları belirlendi.

BULGULAR ve SONUÇLAR

Bu çalışmada, araştırma problemlerine, elde edilen verilerin nitel analiziyle cevap arandı. Dolayısıyla araştırma problemleri alt başlık yapılarak ve bu alt başlıklar kapsamında mülakat sorularına öğrencilerin verdiği cevaplardan alıntılar yapılarak veriler analiz edildi. Tırnak içerisindeki alıntılar öğrenciler tarafından sorulara verilen ifadelerdir. Bununla birlikte alıntılardan çıkarılan sonuçların mantıksal takibinin kolaylığını sağlamak için bulgular ile sonuçlar içe-içe sunuldu.

A.) Öğrencilerin paradoksları diyalektik düşünme ile cevaplandırabildiler mi tespiti

1.Paradoks: 'Bir Giritli der ki; Bütün Giritliler yalancıdır.'

Tablo 1: 'Bir Giritli derki; bütün Giritliler yalancıdır.' Paradoksuna öğrenciler verdiği cevapların diyalektik düşünme açısından incelenmesi.

		A	B	C	D	E	F
DİYALEKTİK DÜŞÜNME	TEZ	+	+	+	+	+	-
	ANTITEZ	-	+	+	-	+	-
	SENTEZ	+	+	+	+	+	-

Öğrencilerin paradokslara verdiği cevaplar incelendiğinde büyük çoğunluğunun diyalektik düşünme stratejisi olan tez-sentez-antitez yorumlarını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Diyalektik düşünmeyi gerçekleştiren E öğrencisi paradoksla ilgili şu yorumu yapmıştır:

> *'' Bu sorunun cevabı ne doğrudur nede yanlıştır. Çünkü doğru söylüyor olsa kendisi yalancı olması lazım, yalan söylüyorsa kendisi doğru söylemesi lazım. Hem yalan söyler hem de doğru söylerse sözüne ne inanılır nede inanılmaz.''*

Aynı paradoksa ise C öğrencisi şu cevabı vermiştir:

''Eğer doğru olursa ' Bütün Giritliler yalancıdır ' dediği için kendide yalancı olmuş olur. Yani doğru olmaz. Eğer yanlış olursa da ' Bütün Giritliler yalancıdır ' dediği için yalancı olmaz. Yani yanlış da olmaz. Bu yüzden Giritlinin söylediği söz doğru da değildir, yanlış da değildir.''

Burada her iki öğrencide diyalektik düşünmeyi ön plana çıkarmış ve yorumlarını bu doğrultuda yapmışlardır. Zira paradokslar alışagelmiş çözüm yöntemleriyle uzlaşmazlar ve bu şekilde bir çözümü reddederler(Vaill, 1990). Diyalektik düşünme tarzı ile paradoksların anlaşılması daha kolay olmaktadır(Erdem,2012). Öğrencilerin bu şekilde bir çözüme gitmeleri öğrencilerin yabancı oldukları paradokslara yine yabancı oldukları diyalektik yöntemi kullanarak çözüme kavuşturmuşlardır. Buda anlamlandırması zor olan paradokslara öğrenci doğru anlamı yükleyerek diyalektik düşünceyi işe koşarak paradoksu cevaplanmasını sağlamıştır.

Bu paradoksa B öğrencisi bir üst basamaktan bakarak *' Bu söz yanlıştır, böyle bir şey olmaz '* şeklinde ifade etmektedir. Daha sonra diyalektik düşünmenin basamaklarını yerine getirmektedir. Öğrenci bu ifadesi ile mantıksal paradoks kavramının ortaya çıkmasına sebep olan ifadeyi beyan etmektedir. Mantıksal paradokslar kelime oyunlarına başvurularak üretilen paradokslardır.

2. Paradoks: Yamyamlar ve Matematikçi

Tablo 2: ' Yamyamlar ve matematikçi' Paradoksuna öğrencilerin verdiği cevapların diyalektik düşünme açısından incelenmesi

		A	B	C	D	E	F
DİYALEKTİK DÜŞÜNME	TEZ	+	-	-	-	-	-
	ANTİTEZ	+	-	-	-	-	-
	SENTEZ	+	-	-	-	-	-

Bu paradoksa sadece bir öğrencinin diyalektik mantığı kullanarak cevaplandırmıştır. Geriye kalan 4 öğrenci ise bunu formel mantık çerçevesinde cevaplandırmaya çalışmıştır. A öğrencisinin bu paradoksu diyalektik düşünerek cevaplandıran tek öğrencidir. Diğer öğrenciler ise yamyam şemasının etkin olduğu ve buradan yola çıkarak formel mantık çerçevede düşündükleri kanısına varılmasına sebep olmaktadır. A öğrencisi paradoksu şu şekilde açıklamıştır:

Bu durumun iki olayı var;

Eğer matematikçi yanlış cevap verdiyse onu kızartılar ama eğer onu kızartırlarsa o zaman matematikçi doğru cevap vermiş olur

Eğer matematikçi doğru söylüyorsa onu kızartırlar mı haşlarlar mı bilemezler.

Öğrenci burada diyalektik düşünmeyi göstermiştir ve paradoksu çözümlemiştir. Cevabı doğru olarak vermiştir ama yamyam şeması onunda yorumunu yeterli görmemesine neden olacak ki A öğrencisi ekstradan bir yorum daha getirmiştir;

'Bence yamyamlar yanlış söylüyorlar onların canı nasıl istiyorsa öyle yaparlar. Ya da matematikçi ne söylerse onun tersini yaparlar.'

B, C ve E öğrencilerinin yorumları ise şu şekildedir:

B öğrencisi: '' Yamyamlar matematikçiyi kızartıp yemiştir, çünkü yamyamlar kızartıp yemeyi daha çok sevebilirler bunun için matematikçinin bütün cevaplarına yanlış diyebilirler. Matematikçide bunu bildiği için kızartacaksınız cevabını veriyor.''

C öğrencisi: '' Matematikçi ne cevap verirse yamyamlar yanlış cevap diyecektir. Bu yüzden her durumda kızartılacaktır.''

D öğrencisi: '' bu soru yamyamlara göre cevabı değişir çünkü yakalama amaçları yemektir. Bunun için cevabı değiştirirler ki yiyebilsinler cevap her seferinde yanlıştır.''

Öğrencilerin bu paradoksa yorumlarında diyalektik düşünce zihinlerinde var olan yamyam şemasına baskınlık kuramamış ve öğrenciler önceki bilgilerinden yola çıkarak yorum yapmayı tercih etmişlerdir. Öğrenciler bu soruyu cevaplandırırken formel mantığı kullanmaya çalıştığı yorumunu doğurmaktadır. Öğrenci zihnindeki yamyam şeması öğrencilerin diyalektik düşünmelerini engellemektedir. Ayrıca Formel mantık çerçevesinde düşünerek 'gerçeklikten bütün çelişkileri ayıklama girişimi, kaçınılmaz olarak bu türden çözümsüz paradokslara veya mantıksal çatışkılara(paradokslara) yol açmaktadır.'(Akbulut ve Akgün, 2005).

3.Paradoks: Aşil ve Kaplumbağa-Yolun yarısı

Bu paradoksu öğrenciler cevaplandırırken matematiksel işlemlere başvurmuşlardır. Tüm öğrenciler bu paradoksu çözümlerken birbirine yakın yorumlar yapmışlardır. Öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

D öğrencisi: $\frac{16}{2} = 8, \frac{8}{2} = 4, \frac{4}{2} = 2, \frac{2}{2} = 1$ *.... Sonsuza kadar gider. Ahsen' e yazık.*

F öğrencisi: Bu işlem sonsuza kadar devam eder. Çünkü geriye kalan mesafenin % 50 si gidildiğinde yol hiçbir zaman bitmez.

B öğrencisi: Bir sayıyı ne kadar ikiye bölersen böl sonuç 0 çıkmaz...

Zenon benzer doğrultudaki 'Asil ve Kaplumbağa' paradoksunu gerçekten böyle bir eylemin olması durumunda istenilen noktaya asla varılamayacağı iddia etmiştir. Öğrencilerde aynı düşünceleri ortaya koyarak Ahsenin hiçbir şekilde duvara ulaşamayacağı ifade etmişlerdir. Alfred Hooper'in ''Bu paradoks, ortak çarpanı 1'den küçük olan ve bu nedenle terimleri gittikçe küçülen ve böylelikle de belli bir limit değerine yakınsayan bir geometrik dizi oluşturan sayıların sosuz seri toplamını bulmanın mümkün olduğunu bilen insanları bile hala şaşırtmaktadır.'' şeklinde ifade etmiştir. A öğrencisi ' *Normalde ulaşabileceğini düşünürüm. Ama işlem yaptığımda ulaşamayacağını gördüm.*' Şeklinde ifade etmiştir. Buda paradoksların göründüklerinden daha farklı sonuçlar ortaya çıkarabileceklerini göstermektedir. Ayrıca öğrencinin kuşkulu davranış göstererek gereken işlemi yapması geleneksel düşünmenin dışına çıkmasının bir göstergesidir. Formel mantık dışına çıkan öğrenci farklı sonuçlar bulacağını düşünerek işlem yapmayı tercih etmiştir. Şüphesi diyalektik düşünceye zemin hazırlamıştır.

B.) Öğrencilerin paradoksları cevaplandırırken hangi düşünme biçimlerini kullandığının tespiti

Tablo 3: Paradokslara öğrencilerin verdiği cevapların Formel düşünme biçimleri açısından incelenmesi

	A öğrenci	B öğrenci	C öğrenci	D öğrenci	E öğrenci	F öğrenci
Problem Çözme	+	+	+	+	+	+
Akıl Yürütme	+	+	+	+	+	+
Ilişkilendirme	+	+	+	+	+	-
Eleştirel düşünme	+	+	+	+	+	-

Problem Çözme düşünme biçimini öğrenciler kullanırken problem çözmenin alt kazanımları olan problemin anlaşılması ve çözümün anlamlılığının değerlendirmesi aşamalarını kullanarak sorulara cevap vermeye çalışmaktadırlar. Örneğin C öğrencisi *'Eğer doğru olursa… Eğer yanlış olursa… Bu yüzden Giritlinin söylediği söz doğruda değildir. Yanlışta değildir'* şeklinde açıklayarak problem çözmenin alt basamaklarını yerine getirmektedir.

Akıl Yürütme düşünme biçimini öğrenciler kullanırken bunun alt basamakları olan tahmin yürütmeyi ve gerekçe ortaya koyabilmeyi başarı ile yerine getirmişlerdir. Örneğin F öğrencisi ' *...kalan mesafenin %50 gidildiğinde yol hiçbir zaman bitmez.'* A öğrencisi ise ' *bence yamyamlar yanlış söylüyorlar onların canı nasıl istiyorsa öyle yaparlar'* şeklinde açıklama yaparak akıl yürütmenin alt basamaklarını yerine getirmektedir. Yalnız bu yorumlardan birisi diyalektik mantık içerisinde değerlendirilirken diğeri formel mantık içerisindedir.

İlişkilendirmeyi öğrenciler bu düşünme biçiminin alt basamağı olan günlük hayat ile bağlantı kurar alt basamağını kullanarak yapmışlardır. D öğrencisi *'Matematikçi doğru söylemiştir. Çünkü matematikçiler yalan söylemez'* E öğrencisi *'Yakalama amaçları yemektir. Bunun için cevabı değiştirirler ki yiyebilsinler cevap her seferinde yanlıştır.'* şeklinde açıklama yaparak ilişkilendirmenin alt basamaklarını yerine getirmektedir. Yalnız ilişkilendirme öğrencilerin tamamında yanlış sonuca ulaşmalarına sebep olmuştur. Düşünme biçiminin yanlış kullanımı da yanlış sonuca ulaşılmasına sebep olmaktadır.

Eleştirel düşünmeyi öğrenciler bu düşünme biçiminin alt basamakları olan sorgulayıcı bakma, yorum yapma, karar verme, sebep-sonuç ilişkisi bulma alt basamaklarını kullanarak cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler tüm paradoksları cevaplandırırken doğru sonuca ulaşabilmeleri için bu alt basamakları kullanmaları gerekmektedir. Paradokslar bu doğrultuda eleştirel düşünmeyi tetikleyici bir unsur olarak görülebilir. Çünkü ister istemez mevcut paradokslar hakkında öğrenci bir takım yorumlar yapacaktır ve yapılan yorumların bu alt basamaklardan yoksun olması düşünülemez.

Öğrencilerin düşünme biçimlerini soruları cevaplandırırken kullandıkları gözlemlenmektedir. Tüm paradoksları cevaplandırırken bu düşünme biçimlerine başvurdukları görülmektedir. Yalnız öğrenciler bu düşünme biçimlerini diyalektik düşünme içerisinde gerçekleştirdiğinde doğru cevaba ulaşırken, formel mantık çerçevesinde düşündüğünde paradokslara vermesi gereken cevapları düzenleyememektedir. Örneğin 1. ve 3. paradoksta diyalektik mantık çerçevesinde bu düşünmeyi gerçekleştiren öğrenciler doğru cevaba ulaşırken, 2. paradoksta formel mantığı kullanmalarından ötürü düşünme biçimlerini doğru şekilde kullanamamışlardır. Bu doğrultuda Politzer'in(19542) 'Formel mantık sınıflandırma, ayırma gibi günlük kullanım için yeterlidir ama tahlili daha ileriye götürmek istediğimizde artık yeterli değildir. Gerçek harekettir ve özdeşlik mantığı, gerçeği kendi içerisinde yansıtmasına izin vermez. Bu hareket iç çelişkilerin ürünüdür; ve özdeşlik ilkesi, karşıtların birliğinin ve birinden diğerine geçişin kavranılmasına olanak vermez.' Şeklinde ifade ederek karşıtların birbirlerin varlığına izin verilen paradoksların çözümünün formel mantık ile mümkün olmadığı sonucuna varmamıza sebep olmaktadır.

ÖNERİLER

MEB'in mevcut Matematik programı içerisine paradoks konusunun konulması sağlayarak öğrencilerin;

1. Daha özgür düşünebilecektir.
2. Bir durumun siyah ya da beyaz olduğunu değil gri de olabileceğini kavrayacaktır. Bir şey ya vardır ya yoktur mantığından uzaklaşarak bunun arasında da bir durum olabileceğini bilecektir.
3. Diyalektik düşünme yöntemini kullanmayı öğrenecektir. Böylelikle düşüncede ki kısıtlanmalardan kurtulacaktır.
4. Bilime yeni fikirler kazandırabilmek için düz ve direk değil, kuşkuyla bakabilmeyi öğrenecektir. Her bilgiyi direk doğrudur olarak kabul etmeyecek doğruluğunu sorgulamayı öğrenecektir.

Bu konu hakkında araştırma yapmak isteyen diğer araştırmacılara yardımcı olması bakımından şu araştırmaları yapmaları önerilebilir;

1. Daha geniş öğrenci profiline ulaşarak öğrencilerin diyalektik düşünceyi kullanıp kullanamadıkları tespit edebilirler.
2. Öğrencilerin paradoks üretip üretemediklerini belirleyebilirler.
3. Diyalektik düşünmeyi diğer derslerde kullanabiliyorlar mı tespit edebilirler.

KAYNAKÇA

Akbulut, K. ve Akgün, L. (2005). Matematik ve Sonsuzluk, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2005 Sayı: II

Biçer, A. G. (2008). Edward Bond'un Tarihsel Oyunlarında Diyalektik Yaklaşım (Doktora Tezi), T.C. Atatürk Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu, Erzurum, s.1-4.

Çalışlar, A. (1995). Tiyatro Ansiklopedisi, T.C. Kultur Bakanlığı Yayınları, Ankara.

EGE, R. (2006). "Diyalektik", Felsefe Ansiklopedisi, Editor Ahmet Cevizci, Ebabil Yayınları, Ankara, s. 577-591.

Erdem, H. (2012). http://www.enfal.de/sosyalbilimler/p/006.htm, 03/03/2012.

Gleıck, J. (1987). Chaos; Making a new science. Viking, NewYork.

Harper ve Publishers, R. (1988).Webster's New Woeld Dictionary'den Aktaran Tom Peters, Thriving on Chose: Handbokk for Management Revolution, New York, s. 473.

HAUSER, A. (1982). "Diyalektik Kavramı", Sanatın Toplumbilimi, cev. Ahmet Cemal, Yazko Felsefe Yazıları, Sayı:3, s. 75-90.

MEB (2009). İlköğretim Matematik Programı 6-8. Sınıflar Öğretim Programı, MEB: Ankara.

Nesin, A. (2003). Matematik Dünyası Sayı: IV,İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul, s. 29

Politzer, G. (1954). Felsefenin Temel İlkeleri, çev. Muzaffer Erdost, Sol Yayınları, XII. Baskı, Eylül 1996.

Türkçe Sözlük (1998). Türk Dil Kurumu Yayınları, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Vaill, B. P. (1990). Managing as a Performing Art, Jossey-Bass Inc, San Francisco, California, s. 80.

THE OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS ABOUT PROJECTS AND PROJECT COMPETITIONS

ABSTRACT

The purpose of this study was to search the knowledge of primary school mathematics teachers about projects and their opinions about projects and project competitions. The projects which were started to use together with the renewed education program are methods which allow students to access new information by searching a subject that they want. In the research, first a survey which was prepared by the researchers was conducted together with 72 primary school mathematics teachers who are working in the city of Istanbul. After the data was analyzed quantitatively, the findings of the study were interpreted. At the end of the study, it is understood that most of the teachers are using projects in mathematics lessons and teachers who use projects also participate in project competitions, however the knowledge of teachers about projects is insufficient and in addition to that projects and project competitions are not supported by parents and schools.

Key Words: Project, Mathematical Project Competitions, Teachers' Opinions

1. INTRODUCTION

1.1 Problem Situation

In this era where the change and development is inevitable the information is constantly increasing and continuously renews itself. For this reason, new education programs are being created and course books are being written based on the necessity of teaching students ways to access information instead of providing direct information. Learning which is enriched with methods and techniques where students can access information on their own and students are in the center is highlighted. Projects are one of these highlighted methods and techniques.

Projects are studies which are carried out in groups or individually with the guidance of the teacher to make inferences, to produce original ideas, to access new information, to produce an idea and to analyze, search and interpret a subject that the student wants (Ministry of Education, 2008). According to Erdem and Akkoyunlu (2002) projects are defined as developing a design, dreaming and planning. Project –based learning is an approach that puts students in the center of teaching and learning process and includes real life situations and applications (Demirel, 2006). Project is a product and project-based learning is the process of acquiring this product (Önen, Mertoğlu, Saka and Gürdal, 2009).

The purpose of Baki and Bütüner's (2009) research in which project studies were carried out on different subjects in a primary school in a rural area was to collect teachers' opinions in order to learn how projects were carried out as an alternative testing instrument, what kind of difficulties could be seen during project studies and to offer different solution suggestions in these subjects. According to the results it was seen that the teachers did not see themselves sufficient enough to guide students, the teachers did not receive an applied training in university, they mostly paid attention to written examination results of the students while evaluating their projects and they had difficulties in giving project themes (cited: Önen and others., 2009).

Kurak (2009) in his research stated that 53% of teachers had determined project themes with students, but Şahin (2009) in his research stated that project themes had been determined by mostly teachers (48%).

Kurak (2009) expressed that 61, 1% of teachers followed projects at certain intervals and the rate of the teachers who gave the steps that students should follow were 53, 7%. In the same study, 59, 6 % of the students stated that teachers helped them whenever they needed during their project works.

In the study of Şahin (2009) most of the teachers commented that projects increased the motivation of students (54, 7 %). Başbay (2006) and Çakan (2005) stated the opinions of teachers as projects ensured retaining information in long terms in their studies. Çakan (2005) in accordance with teachers' opinions pointed out that projects helped students to learn how information could be used in real life.

Kurak (2009) in his study found that most of the teachers (74,7 %) expressed the fact that parent contribution was important in project works. Şahin (2009) stated that 37, 3% of teachers expressed that students' performance during project works should not be shared with parents when they were asked to state their opinions about sharing the performance level of students with their parents in project works.

In the study of Kurak (2009) 50 % of the teachers mentioned that they experienced the lack of time during application phase. The difficulty about time also stated in the study of Başbay (2006).Teachers' opinions about equipment failure stated in Çakan's (2005) thesis.

According to the Demirel (2005) project-based teaching approach consists of such steps; organizing groups within themselves by determining the topic and sub-topics, making project plans of the groups, carrying out the project, planning the presentation, presentation and evaluation. As in every teaching method, project based learning have advantages and disadvantages. According to Hamurcu (2000) project work has important advantages in terms of life skills like planning, preparing a budget, using technology skills like using computer and internet, cognitive skills like making a decision, critical thinking and problem solving, self-regulatory skills like creating a target, organizing processes and time management, attitudes like being curious about learning and education for future, tendencies like self-regulation and the feeling of success and having an effect on gaining self-sufficiency beliefs (cit. Önen and others., 2009). Besides, students can study more easily in project works and in individual and cooperative learning environments (Shearer and Quinn, 1996). In addition to its advantages project based learning also has disadvantages such as; increasing the work load and responsibility of the teacher, extension of time and an extreme deviation and dispersion from the topic when the borders of the topic are not clear (Korkmaz and Kaptan, 2001). Frank and Barzilai (2006) experienced the advantages of the project work in their study. In this study, students indicated that they could use project based learning while they were teaching and project based learning could be helpful for managing learning environments and in their new designs. Besides during this research period it was observed that students had interdisciplinary and pedagogic knowledge and they became more distinctive during design period. Students learnt to use high order thinking skills, suggested alternative ways for solving problems, and understood the importance of cooperative learning. In addition to that students understood the importance of social and environmental phenomena other than scientific features.

Projects provide students to participate in interesting and different activities. Besides, through projects students are directed to create new products, to express their ideas through presentations, to

organize results, to make graphics from the data, to anticipate, to analyze and answer the questions (Blumenfeld, Soloway anad MaRX, 1991). According to Shearer and Quinn (1996) with the help of project works by establishing a creative learning environment, students' interest to Mathematics and Science subjects and their self-confidence could be increased, opportunities like establishing relationship between the real world and mathematics and science concepts, understanding the importance of mathematics and science learning, being able to see the relationship between disciplines, improving problem solving skills and studying in individual and cooperative learning environments can be provided.

Today as a result of various researches it was appeared that project works increased the students' achievement, attitude and some thinking styles (Thomas, 2000; Korkmaz, 2002). From the studies conducted in the field of Mathematics and Science, from observations and experiences it was seen that students could learn subjects in an enjoyable environment and more effectively with the help of supporting Mathematics and Science lessons with projects (Smith, 2001). Thomas (2000) as a result of researches and reviews related with the project based learning concluded that teachers and students viewed project approach as an effective and useful method. Besides, it was demonstrated that project works affected the attitudes of students towards lessons positively and provided opportunities for teachers to display their professional properties.

However, when the literature was analyzed, it was seen that there are a few studies about identifying the opinions and qualifications of teachers about projects and project based learning. The success of the project works that provides significant improvements for students depends on how well the teachers who have the guidance role for conducting the project know this process and in what ways they can transfer their knowledge to their students. Therefore, teachers' qualifications about this topic and problems they faced during project works should be identified. By this way some shortcomings can be eliminated and the process of preparing a project can reach targeted results in a shorter time in terms of both for teachers and students by taking certain precautions when necessary. From this perspective '**What are the Information of Primary School Mathematics Teachers about Projects and Their Opinions about Projects and Project Competitions?**' was determined as the research question of the study. With this purpose in mind, the answers of the following sub-problems were searched:

1. What are the knowledge levels of primary school mathematics teachers about the projects?
2. What are the opinions of primary school mathematics teachers about the projects and project competitions?
3. What are the difficulties that primary school mathematics teachers faced while conducting projects?
4. How do primary school mathematics teachers manage Project Works? (Topic selection, evaluation and guidance)
5. What do primary school mathematics teachers think about the advantages and disadvantages of project works?

2. METHOD

2.1 Design of the Study

The study was carried out in the fall semester of 2009-2010 academic year. Both qualitative and quantitative research methods were used in the study. Scanning method was used among quantitative research methods. Scanning model is an approach which is trying to define a situation from past or present as it exists today (Arlı and Nazik, 2001). Coding system was used during the qualitative analysis of the open ended questions. According to Bogdan and Bikle (1992) coding system consisted of several steps. The researcher analyzes the similarities, patterns and samples, and then writes them as words, concepts or sayings that will represent them. These concepts or sayings are the coding categories (Cit:Ekiz, 2009). In the study attitudes which owned by people surveyed in the research were coded. According to Bogdan and Bikle (1992) general considerations, common rules and norms shared by people surveyed stated in the coding category of attitudes which owned by people surveyed. Certain sentences and words used by individuals were also used in coding (cit: Ekiz, 2009).

2.2 Universe, Sample and Study Group

All the primary school mathematics teachers who were working at public schools in Üsküdar, Sarıyer, Kadıköy and Bakırköy districts of the city of Istanbul were the universe of the study and 72 of the primary school mathematics teachers who were working in the same district were the sample of the study.

2.3 Data Collection

The survey was conducted with the teachers who were in the sample group of the study. In order to prepare the survey questions used in the study, the questions prepared by the researcher gathered in a pool and the survey was created with the items according to the purpose of the study. Besides, the survey took its final shape by making arrangements in accordance with the expert's opinions.

The survey had four parts. In the first part of the survey, there were questions about the personal features of the participants such as; gender, total working time and the name of the faculty graduated from. Second part consisted of fifteen questions. The purpose of these questions was to learn the opinions of teachers about project works and participating in project competitions. In third section, six thoughts about projects were given to teachers and it was tried to identify whether participants agree with these thoughts or not. In the final part of the survey, open ended questions were asked to identify the knowledge of teachers about projects.

2.4 Analyzing the Data

The data of the study was analyzed by using statistical methods. While analyzing the data, in order to determine the distribution of teachers' opinions about the projects, frequency (f) and percentage (%) values of each sub-problem were given in tables and necessary evaluations were made. The open-ended questions used in the survey were analyzed qualitatively.

3. FINDINGS

In this section in order to find the answers of the sub-problems of the study, the results of the statistical analysis are given. Demographic characteristics of the teachers obtained from the first part of the survey are given in Table 1 and Table 2.

Table 1: The Frequency and Percentage Distributions of Teachers' Gender according to their Total Working Time

	Total Working Time											
	0-5		6-10		11-20		21-30		31 ve üstü		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Female	34	69,39	8	16,33	6	12,24	1	2,04	-	-	49	100
Male	5	21,74	9	39,13	5	21,74	2	8,7	2	8,7	23	100
Total	39	54,16	17	23,61	11	15,28	3	4,17	2	2,78	72	100

As it is seen from Table 1, 49 of teachers were female and 23 of teachers were male among 72 teachers participated to the survey. The majority of the teachers who participated in the study were consisted of female teachers (68%). When the total working time of the teachers were analyzed, it was seen that 39 teachers had 0-5 years, 17 teachers had 6-10 years, 11 teachers had 11-20 years, 3 teachers had 21-30 years and 2 teachers had 31 and more years teaching experience. Teachers who had 0-5 years teaching experience that can be considered as novice teachers were the majority of the teachers (54%). This situation is thought to be important in terms of identifying the degree of compliance of the current teacher training system with the constructive teaching practice of the education system.

The information about the faculties from which the teachers graduated is stated according to their gender in Table 2.

Table 2: According to the Gender s of Teachers, the Frequency and Percentage Distribution Values of the Faculties from which the Teachers Graduated

	Graduated Department							
	Mathematics (Faculty of Science and Literature.)		**Primary School Mathematics**		**Secondary School Mathematics**		**Total**	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Female	13	26,53	33	67,35	3	6,12	49	100
Male	7	30,43	10	43,48	6	26,09	23	100
Total	20	27,78	43	59,72	9	12,5	72	100

As it is seen from Table 2, 20 of the teachers participated to the survey expressed that they graduated from the Mathematics Department of the Faculty of Science and Literature, 43 teachers graduated from Teaching Primary School Mathematics Department and 9 teachers graduated from Teaching Secondary School Mathematics. According to this, the majority of the teachers (72%) were graduated from faculty of education.

In Table 3 the distribution about where the teachers got the information about projects is given according to their gender.

Table 3: According to Teachers' Gender, The Distribution of Where the Teachers Got the Information about Projects.

	Undergraduate		Graduate		In-service Training		Workshop		With my Own Effort		Other	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Female	24	14,29	10	35,72	3	10,71	1	3,57	9	32,14	2	3,57
Male	4	55,81	4	9,3	3	6,98	3	6,98	9	20,93	-	-
Total	28	39,44	14	19,72	6	8,45	4	5,64	18	25,35	2	1,4

28 of teachers received the information about projects from their undergraduate education, 14 of them from their graduate education, 6 of them from in-service training, 4 of them from workshops and 18 teachers stated that they received the information about projects by themselves. 2 of the teachers who participated in the survey did not answer the question about where they received the information about projects. When it is paid attention to the data in the table, only 39% of the teachers stated that they got the information about projects from their undergraduate education. More than half of the teachers (61%) expressed that they received the information about projects other than their undergraduate education. This situation points out that there is a shortcoming about this subject in undergraduate education.

Table 4 shows us the distribution of the teachers' answers which were given for the questions stated in the second part of the survey.

Table 4: The Distribution of Teachers' Answers to the Short- Answer Questions in the Second Part

	Yes		No		Empty	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Have you ever used projects?	64	88,89	8	11.11	-	-
Are you taking your students to project fairs?	44	61,11	27	37,5	1	1,39
Are you encouraging your students to go project fairs?	58	80,55	13	18,06	1	1,39
Are you getting help from branch teachers?	41	64,06	23	35,94	8	11,11
Have you ever participated in project competitions?	50	78,13	14	21,87	8	11,11
Have you ever succeeded in project competitions?	7	10,94	51	79,69	6	9,37
Are you getting your students to prepare project diaries?	37	57,81	27	42,19	0	-
Are you getting your students to use time schedule?	53	82,81	11	17,19	0	-
Do you agree with opinion that 'You cannot do projects in Mathematics'?	2	2,78	64	88,89	6	8,33

As it is seen from the above table, 64 of the participant teachers have used before but 6 of them have not used projects before. When the answers of the teachers to the survey were analyzed, it was identified that there were reasons like seeing themselves insufficient at this topic, being a novice teacher and not being obliged by school administrators to do projects among the reasons of the teachers who have not used projects before. Although 11% is a small proportion of teachers when it is

compared with the general situation, having teachers who have not used projects before is an important issue which is needed to be focused on.

In the survey teachers were asked about whether they were taking their students to the project fairs or not. 44 teachers responded this question with yes and 27 teachers responded with no. 1 teacher did not respond this question. When teachers were asked about whether they were encouraging their students to participate in project fairs or not, 58 teachers responded as I encouraged them, 13 teachers responded as I did not encourage them and 1 teacher did not respond to this question. It is obvious that project fairs have an important role for students both to get motivated to develop projects and to get an idea about how to do a project by analyzing the projects. With the answers of this question it was concluded that 37% of the teachers have never taken their students to the project fairs and a portion of 18% did not even encourage them.

When teachers were asked whether they got help from branch teachers or not, 41 teachers stated that they got help from branch teachers, 23 teachers stated that they did not get help from branch teachers and 8 teachers did not respond to this question. Approximately 36 % of the teachers stated that they did not get help from other branch teachers. It is necessary to display an inter-disciplinary approach both in teaching the subject and in doing projects. So, concepts related with subjects can be constructed effectively by establishing relationships between concepts related with different lessons. However, it is seen that an outstanding proportion (36%) seem to ignore this situation.

50 of the teachers who used projects declared that they attended project competitions, 14 of them said that they did not attend competitions. 8 teachers did not respond this question. When the teachers were asked why they did not want to attend project competitions, they declared the reasons as there were not any competitions in the district where they were working and even when there were competitions they could not hear about competitions. When the teachers who attended competitions were asked whether they succeeded or not, 7 of the teachers said they were and 51 of them said they were not. 6 of the teachers did not respond this question.

In the survey, there were questions about the process of doing projects for the teachers who use projects. 37 of the teachers who used projects stated that they got their students to prepare project diaries, 27 of them stated that they got their students to prepare project diaries. To the question about whether they get their students to prepare time schedule, 53 of the teachers stated they did and 11 of the teachers stated they did not. When it is thought that activities such as project diaries and time schedule enable to carry out the project work systematically, it is obvious that not using these activities in project work is an important deficiency. As it is seen above 78% of the teachers stated that they could not be successful in project competitions. It is thought that one of the reasons of this finding may be the lack of information and application such as not getting students to use project diaries and not getting students to prepare time schedule in the process of doing projects.

When teachers were asked whether they agreed on the idea that ‘Projects cannot be done in Mathematics’ or not, 64 of the teachers stated that they did not agree with the idea and 2 of them stated that they agreed with the idea. 6 teachers did not respond this question. Teachers stated that projects could be done in Mathematics lessons and they generally compared with mathematics lesson with science and technology lesson. They expressed that there were more creative projects in Science and Technology lessons. They declared that there could be more creative projects in mathematics but they were more difficult and more time consuming. The opinions of two teachers are given below.

'I do not agree with this idea. As in Science and Technology lessons, very creative ideas can also be found in Mathematics'.

'Projects can be done but it is difficult to find projects since it is not as visual as the Science and Technology lesson'.

In Table 5, the distribution of the answers of the questions related with how the project costs are met, how the project is carried out individually or group work and who decided the project topic is given.

Table 5: the Distribution of the Answers of the Questions Related with How the Project Costs are Met, How the Project is carried out individually or Group Work and Who Decided on the Project Topic

	Student		Teacher		Both		Empty	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Who is deciding on the project topic?	31	43,06	14	19,44	23	31,94	4	5,56
	Individually		Group		Both		Empty	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
How you are doing projects?	7	9,72	34	47,22	23	31,95	8	11,11

In the survey when the teachers using projects were asked about who decided on the project topic, 31 teachers stated that students decided and 14 teachers stated that they decided on the project topic. 23 teachers stated that they decided on the project topics together with students. 4 teachers did not respond this question.

When teachers were asked whether they got students to do projects individually or in group work, 7 teachers answered as individually, 34 teachers answered as in group work and 23 teachers answered as in both. 8 teachers did not respond this question.

The distribution of the answers of the teachers to the question of how the project costs are met is given in Table 6.

Table 6: The Distribution of the Answers of the Teachers to the Question of How the Project Costs are Met?

	Parent/Student		School		Teacher		Other		Empty	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
How the Project costs are met?	29	45,31	18	28,13	8	12,5	7	10,94	2	3,12

When the teachers were asked about how the project costs are met, 29 teachers said, parent/student 18 teachers said school, 8 teachers said teachers, and 7 teachers said local authorities, sponsors or district directorate of national education. 2 teachers did not respond this question. Nearly half of the teachers (45%) stated that the project costs were met by students/parents. It is thought that this result may cause negative attitudes on students with poor families may develop towards project

works. Thus, it is concluded that school administrations should have policies about financial support and developing projects.

The distribution of at what stages teachers help students while doing projects is given in Table 7.

Table 7: The Distribution of at What Stages Teachers Help Students While Doing Projects.

	Deciding on the Topic		Presentation		Preparation of the Material		Supplying Required Material		Scanning the Literature		Accessing the Information		Each Stage		Empty	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Project Stage	10	15,63	3	4,69	4	6,25	1	1,56	3	4,69	2	3,13	39	60,93	2	3,12

In the survey when the teachers were asked at what stages they help students while doing projects, 10 teachers answered as while deciding on the topic, 3 teachers answered as while presenting, 3 teachers answered as while preparing the material, 3 teachers answered as while scanning the topic, 2 teachers answered as while accessing the information, 1 teacher answered as while supplying the required material and 39 teachers answered as at each stage. 2 teachers did not respond this question. More than half of the teachers (60%) stated that they helped their students at each stage of the project work. When the necessity that teachers should take the role of guidance at each stage of the project work was taken into consideration, it was seen that more than half of the teachers stated that they were doing this. However, 40% of the teachers have deficiencies on this issue and this result indicates the fact that effective training about project works should be provided to teachers.

At the third part of the survey six thoughts about projects were given to teachers and they were asked to express their opinions about these thoughts. The data about teachers' responses related with these six thoughts is given in Table 8.

Table 8: The Distribution of the Teachers' Opinions about the Thoughts related with Projects

	Agree		Undecided		Disagree	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
A Consultant help should be taken while doing projects	66	91,67	1	1,39	5	6,94
Project works increase the interest of students to the lessons	56	77,78	12	16,67	4	5,55
Project works plays a role in increasing the success in SBS examination.	28	38,89	23	31,94	21	29,17
Project works have positive effects on the retention of the information.	56	77,78	10	13,89	6	8,33
Parents support the project works.	29	40,28	23	31,94	20	27,78
When students fail at project works, teachers should provide feedback.	57	79,17	9	12,5	6	8,33

According to Table 8 about the necessity to study with a consultant, 66 teachers responded positively and 5 teachers responded negatively. 1 teacher stated that he/she was undecided. From the teachers who participated to the study, while 56 of them thought that project works increased the interest of students to the lessons, 4 teachers disagreed with this thought, 12 teachers were undecided. In the third item about whether project works played a role in increasing the success in SBS examination, 28 teachers agreed with the item, 21 teachers disagreed with the item and 23 teachers were undecided about the item. A great majority like 77% of the teachers stated that project works increased the interest of students to the lessons but when the role of project works to increase success in SBS examination this proportion decreases to 38%. The proportional decrease in the answers of the teachers suggests that they think there is not a positive correlation between school work and SBS success. However it is expected that with the help of project works students can achieve more high level learning on certain topics. As a result of this it should contribute positively to SBS examination. Therefore this finding is important and should be emphasized. In the next item, while 56 of the participant teachers agreed on project works have positive effects on the retention of the information, 6 of them disagreed with this item. 10 of the teachers were undecided. In the item whether parents are supporting the project works or not, 29 teachers stated that parents supported the projects and 20 teachers stated that parents did not support projects. 23 teachers were undecided on this item. As it can be seen, the proportion of teachers who responded positively and negatively about parents support to projects is close to each other. It is thought that the answers of this question can differ according to the district of school, socio-economic status and education level of the parents. While 57 teachers agreed with the last item of this part of the survey which is about giving feedback when students fail at project works, 6 teachers disagreed. 9 teachers were undecided. A great majority like 79% of teachers is expecting to receive feedbacks to their project works. It is clear that feedbacks will create opportunities to the teachers for guiding to produce more beneficial and high-quality projects in the next process. Besides, when teachers and students understand that their projects are disapproved on valid grounds, the risk of losing motivation will be eliminated. Therefore the fact that this expectation of teachers and students has greater importance should not be ignored.

Most the teachers (75%) could not completely answer the question of ‘Do you know project stages?’ Since they accessed the information about project works mostly by themselves and they only knew the stages stated in the Ministry of Education’s guide books at schools where doing projects was an obligation, satisfactory answers could not be given to this question. Most of the teachers (55%) answered this question as specifying the topic, data collection about the topic, preparing a work schedule and evaluation. Some of the teachers (26%) preferred to answer as ‘I do not have complete information about the subject’ and some (19%) did not respond to this question. Also there were teachers who stated their complaints that the subject was not taught satisfactory enough at the in-service teacher training courses so they did not have satisfactory information about the subject.

To the question of ‘Which criteria do you use to evaluate project works?’ generally answers like ‘the originality of the projects, projects carried out by students, the compliance with goals and objectives’ were given. Some teachers (36%) stated that they evaluated according to some criteria as ‘Ministry of Education’s criteria, composition and layout, being practical, that can be used in daily life and being an affordable project. In the answers of this question teachers gave the priority to the criteria of the originality of the project and being logical, and then they searched for the visual features and economy.

Most of the teachers (69%) expressed their ideas by mentioning that there were many advantages in terms of teachers and students to the question of ‘What are the advantages and

disadvantages of project works according to you?' The advantages that most of the teachers agreed on are as follows: projects make students to be able to think all sides, projects can connect mathematics to the daily life by putting theoretical knowledge into practice, projects can positively contribute to the sense of responsibility of the students, projects can improve self-confidence on students, projects can provide permanent information for students, Projects can help teachers to identify the talented students, projects can give the sense of discovery to the students.

Teachers who talked about disadvantages (31%) criticized the points as lack of equipments, SBS examination factor and negative attitudes of the school administration to the subject. Teachers generally stated the disadvantages as in the following: Doing and evaluating projects produce spending much time outside the classroom for teachers and students, students' reluctance because of their concern about SBS examination and in the same way parents and school administration do not open to time consuming activities like project works since they focus on the success in SBS examination, the difficulty to find original project in mathematics lesson. A few teachers indicated that there were not any disadvantages in doing projects.

4. CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

The purpose of this study is to search the knowledge of primary school mathematics teachers about projects and their opinions about projects and project competitions. The results obtained from the findings of this study were stated in this part.

According to the findings of this study, primary school mathematics teachers do not posses sufficient information about using projects. Experienced teachers received their information about projects from in-service teacher training courses and novice teachers received information during their postgraduate educations. This situation has similarities with the study of Korkmaz and Kaptan (2002).

It appeared that teachers had difficulties mostly in specifying the topic among project stages. This situation is similar with the study of Baki and Bütüner (2009). This also shows itself in issues such as the costs and the lack of interest of the parents. According to the findings obtained from the survey, project topics were specified by students in 43%, by both teachers and students in 31, 94% and by teachers in 19, 44%. This situation has similarities with the study of Kurak (2009). On the contrary, it does not coincide with the study of Şahin (2009).

Another finding obtained from the survey was while teachers generally (47, 22) preferred to carry out project works in groups, 31, 95 of teachers preferred both individual and group work. Few teachers (9, 72%) indicated that they carried out projects individually. Although teachers generally complained about the lack of interest of the parents, the cost of the projects generally (45, 31%) were met by students/parents. This showed us that parents only supported projects economically. After parents, the cost of the projects were met by schools (28, 13%), by teachers (12, 5 %) and by other people and institutions (10, 94 %). Şahin (2009) also indicated that project costs though not often produced economic difficulties for schools and students.

When teachers were asked at what stage of the project they provided help to students, most of the teachers (60, 93 %) answered as at every stage. This situation has similarities with the study of Kurak (2009).

The percentage of teachers who thought that project works increased the interest of students to the lessons was 77, 78%. It was seen that while 38, 89 % of teachers thought that projects played an

important role in increasing success in SBS examination, 31, 94% of teachers were undecided on this issue and 29, 17% of teachers disagreed with this idea. This situation has similarities with the studies of Şahin (2009) and Başbay (2009).

The percentage of teachers who thought that project works had a positive impact on the retention of information was 77, 78%. This situation has similarities with the studies of Başbay (2006) and Çakan (2005).

While the percentage of teachers who thought that parents were supporting project works was 40, 28 %, the percentage of teachers who though that parents were not supporting project works was 27, 78% and the percentage of undecided teachers was 31, 94%. This situation has similarities with the studies of Kurak (2009) and Şahin (2009).

To the question of 'Which criteria do you use to evaluate project works?' generally answers like the originality (64%), projects carried out by students, the compliance with goals and objectives' were given. In the study of Şahin (2009) it was concluded that teachers did not possess sufficient information to evaluate projects.

To the question of 'What are the advantages and disadvantages of project works according to you? most of the teachers (69%) indicated the advantages as projects make students to be able to think all sides, projects can connect mathematics to the daily life by putting theoretical knowledge into practice, projects can positively contribute to the sense of responsibility of the students, projects can improve self-confidence on students, projects can provide permanent information for students, Projects can help teachers to identify the talented students, projects can give the sense of discovery to the students. Most of the teachers thought that projects had many advantages with regards to its disadvantages.

The findings stated in the study of Kurak (2009) have also similarities with the results of this study. 51, 4% of the teachers agreed with the statement of 'I think that project works can develop sense of responsibility in students'. When the findings related with the thoughts about the subjects were learnt on the application level not by memorization were analyzed, it appeared that 54, 5 % of teachers agreed on this issue. This situation has similarities with the studies of Başbay (2009) and Çakan (2005).

Among the answers about the disadvantages of the projects, there were answers like the difficulty of doing projects due to lack of equipments and physical conditions, carrying out and doing projects produce spending much time outside the classroom for teachers and students and students, parents and school administrations do not open to project works because of their concern about SBS examination. This situation has similarities with the studies of Kurak (2009), Başbay (2006) and Çakan (2005).

The following suggestions were made in accordance with the results obtained from this study:

The study should be carried out with more teachers and by adding the study groups of other cities.

The results should be searched by conducting the survey with other teachers other than primary school mathematics teachers.

Experimental studies should be carried out about project based learning at different education stages and at different classrooms.

Student teachers should take an applied education about project based learning in universities.

Teachers should be encouraged to use projects and with this purpose school administrations should provide support when necessary.

In-service teacher training courses should be given to teachers by experts of the subject.

School administrations and parents should be informed about the advantages of the projects.

Students should be encouraged to do projects.

Students should have opportunities to realize their projects by connecting their projects with daily life and they should have economical support about this issue.

Teachers should inform students about creative thinking and being productive.

Teachers should be allowed to analyze the Ministry of Education's project evaluation criteria completely.

Ministry of Education should include elective lessons about projects in the syllabus of primary education.

Teachers and students who participated in project studies should be awarded as a factor for increasing motivation.

Teachers should be informed via an in-service teacher training program which will be prepared by faculty members about the stages of projects and as a result of these studies teacher should be asked to prepare projects.

In addition to that, in-service teacher training programs should be carried out nation-wide instead of limiting them to one city and teachers should be informed about how to use projects with facilities available.

Since not only using projects but also evaluating projects is important, teachers should be informed about evaluating projects, and the topic of in-service teacher training program should be specified as a result of the data obtained by including study groups from other cities.

REFERENCES

Arlı, M. ve Nazik, M.H. (2001), Bilimsel Araştırmaya Giriş, Gazi Kitapevi, Ankara.

Başbay, A. (2006). "Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenmenin Sürece, Öğrenen ve Öğretmen Görüşlerine Etkisi", Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Blumenfeld, P.; Soloway, E.; Marx, R.A. (1991). Motivating Project Based Learning: Sustaining the Doing Supporting the Learner, *Educational Psychologist*, v. 26, n. 3-4, 369-398

Çakan, S. (2005). "Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı 6. Sınıf Matematik Dersine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri", Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Demirel, Ö., 2005. Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Demirel, Ö., 2006. *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, M., Akkoyunlu, B. (2002). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma" *İlköğretim Online E-Dergisi, 1:* 2–11.

Frank, M., & Barzilai, A. (2006). "Project-Based Technology: Instructional Strategy for Developing Technological Literacy". Journal of Technology Education. Alınış tarihi, 10, 10, 2011.

http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v18n1/frank.html. 39-53.

Hamilton, M. A., Hamilton, S. F. (1997).When is Work A Learning Experience?, *Phi Delta Kappan*, May, Vol. 78 Issue 9, p682, 8p.

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20 :193 – 200.

Korkmaz, H. (2002). "Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi", Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kurak, D. (2009). "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaptığı Proje Çalışmalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Program ve Kılavuzu. M.E.B.: Ankara.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Proje ve Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bilgilerine ve Proje Yapma Yeterliklerine Etkisi: Öpyep Örneği. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.

Shearer, K. and R J. Quinn. (1996) Using Projects to Implement Mathematics Standards: Clearing House, Nov/Dec, Vol. 70, Issue 2. Academic Search Premier

Smith, A. (2001). Early Childhood - A Wonderful Time for Science Learning. *Australian Primary & Junior Science Journal*, Jun, Vol. 17, Issue 2.

Şahin, M. (2009). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Uygulanması İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri", Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Thomas, J. W. (2000), "A Review of Research on Project-Based Learning", http://www.autodesk.com/foundation

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ PROBLEM ÇÖZME BAŞARI SEVİYESİ

EFFECT OF PRIMARY EDUCATION SECOND GRADE MATHEMATICS LESSON CURRICULUM TO STUDENTS' PROBLEM SOLVING SUCCESS LEVEL

Mehmet Fatih AYAZ

Atatürk İÖO. ELAZIĞ

mf_ayaz@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretim programının, ilköğretim ikinci kademede okuyan öğrencilerin problem çözme başarılarını nasıl etkilediğini belirlemektir. 2008-2009 eğitim - öğretim yılında Elazığ ilinde bulunan ve araştırmacının 4 yıl görev yaptığı yatılı ilköğretim bölge okulunun ikinci kademe öğrencilerine uygulanmıştır.

"6., 7. ve 8. Sınıf Problem Soruları" adları altında ve öğretim programında yer alan konularla ilgili problemler hazırlanmıştır. Bu problemler, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Problem başarılarından elde edilen sonuçlar ön test ve son testteki başarı durumunu, başarı erişisini ortaya koymuş ve geleneksel öğretim yöntemleri ile Bloom' un tam öğrenme modelinde beklenen başarı seviyelerine göre değerlendirilmiştir. Başarı seviyesinin genel olarak geleneksel öğretim yöntemleri başarı seviyesi ile tam öğrenme modeli başarı seviyesi arasında olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Öğretim Programı, Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine how the curriculum affects the primary school second level students' problem solving success. In the educational year 2008 - 2009 in Elazığ city in a boarding district primary school, in which the researcher has been working for 4 years, second level students has been applied.

Problems which are suitable with the subjects in the curriculum named "6th, 7th and 8th Class Problem Questions". These problems are applied as pre-test and post-test. The results taken from the problem achievements present the success condition in the pre-test and post-test, achievement access and are estimated according to the expected success levels at traditional education methods and Bloom's whole learning model. Generally, it is designated that the success level is between the traditional education methods success level and the whole learning model success level.

Key Words: Curriculum, Mathematics Education, Problem Solving, Problem Solving Skill.

1. GİRİŞ

Farklı ülkelerin öğrencilerinin matematik başarı düzeylerini, öğretim programlarını ve okul programlarını karşılaştırmalı olarak araştırmayı amaçlayan, eğitim alanında bilinen en büyük uluslararası karşılaştırmalı çalışma olan TIMMS' in 3. Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması'nda 1999 yılında yapmış olduğu araştırmasında 38 ülke arasından Türkiye'nin matematik başarısı açısından sondan 8. olduğu tespit edilmiştir (Gür, 2006). Bu ve benzeri araştırmaların ortaya koyduğu

sonuçlarla birlikte 2005 - 2006 eğitim - öğretim yılında ilköğretim müfredatı değişiminde matematik öğretimi de öneminden ötürü kapsamlı değişimlere uğramıştır. Bu değişiklik matematiğin merkezi ve öğrenilmesi en zor görülen konularından problem çözmede de kendini göstermiştir. Öğrenciler problem çözme süreçlerinde çok daha fazla aktif hale getirilmiş olup, yaşama dönüklük problem çözmenin temeli olmuştur. Bu şekilde tüm öğrenciler matematiğin hayatta ne kadar işe yaradığını ve önemini anlayacaklardır. Günümüz toplumunun, sorunların üstesinden gelebilecek, problem çözebilecek bireylere gereksinimi vardır.

Baki'ye göre Matematik Öğretim Programları dört ana başlık altında toplanabilmelidir. Bunlar;

- Öğrenci matematiğe değer vermeyi öğrenmeli,
- Öğrenci matematiksel düşünmeyi öğrenmeli,
- Öğrenci matematiksel konuşmayı öğrenmeli,
- Öğrenci iyi bir problem çözücü olarak yetiştirilmelidir (Baki, 2008).

Matematik öğretiminin amacı genel olarak şöyle ifade edilebilir: Kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmaktır (Altun, 2008).

1.1. Tam Öğrenme Modeli

Bloom'un modelini oluşturan temel şey, öğrencilerin özgeçmişinin okulda çok önemli bir yere sahip olduğu ve öğrenmeye etki eden öğrenci özellikleri ile öğretimin niteliğinin kontrol edilebileceğidir (Bloom, 1998). Bloom'a göre, işin başlangıcından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise, dünyadaki herhangi bir kişinin öğrenebildiği her şeyi hemen hemen herkes öğrenebilir. Bu modelin temel özellikleri öğrenci giriş davranışları olan Bilişsel Giriş Davranışları ve Duyuşsal Giriş Davranışlarıdır. Bu özelliklerin istenilen seviyede olmasının ardından öğretime geçilir. Ünite işlenildikten sonra, değerlendirme yapılır ve yeterli seviyeye ulaşmayan öğrenciler için ek ders ve ek zaman ayrılır. Yani tamamlama öğretimi yapılır. Tekrar değerlendirme yapılır ve eğer herkes öğrenmişse diğer üniteye geçilir aksi durumda tamamlama öğretimi devam eder. Yapılan öğretim içinde birebir öğretim, evde ve okulda ek öğretim, grupla öğretim, programlı öğretim, oyunla öğretim ve daha birçok öğretim yönteminden yararlanılabilir.

1.2. Problem Nedir?

Problem deyince akla, genellikle matematik ders kitaplarında konu sonlarında verilen dört işleme dayalı matematik problemleri gelmektedir (Heddens ve Speer, 1997). Klass'a göre John Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır (Gür, 2006). Bloom ve Niss'e göre problem, belirli açık sorular taşıyan, kişinin ilgisini çeken ve kişinin bu soruları cevaplayacak yeterli algoritma ve yöntem bilgisine sahip olmadığı bir durumdur (Bloom ve Niss'ten aktaran Altun, 2002). Problem çözme; ne yapılacağının bilinmediği durumlarda yapılması gerekeni bilmektir (Altun, 2008). O'Daffer (1998), problemi bireyin rutin işlemlerle çözemediği bir sorun olarak görmektedir.

1.3. Problem Çözme Becerisi

Bir problemle karşılaşıldığında onu kavrama ve problemi anlama, çözümü için uygun stratejiyi seçme, bu stratejiyi kullanma ve sonuçları yorumlama yeteneğine problem çözme becerisi denir. Bu amaç gerçekleştiğinde, insan çevresindeki olayları açıklamak için problem çözme yaklaşımı ile davranmayı alışkanlık haline getirir (Altun, 2008).

Problem çözme öğretiminde, öğrencilere problem çözme becerisi kazandırmak temel hedef olmalıdır. İyi bir problem çözücü olmak bireye günlük yaşamda ve iş ortamında büyük avantajlar sağlayabilir (NCTM, 2000). Matematik eğitimcileri, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve bunun eğitimin öncelikli amacı olması gerektiği konusunda hem fikirdirler (Karataş ve Güven, 2004).

Bilim ve teknolojideki gelişmeler insanların yeni durumlara uyum sorununa sebep olmaktadır. Bir öğrencinin problem çözmedeki başarısı onun problem çözme sürecindeki becerilerinin gelişimine bağlıdır (Kilpatrick, 1985). Problem çözme, üst düzey zihinsel becerilerin kullanıldığı bir süreçtir. Problem çözme becerisi insanoğlu için olmazsa olmaz bir olgudur. Çünkü bir insanın ne zaman, nerede, nasıl, ne tür sorunlarla karşılaşacağı bilinmediğinden çağdaş eğitimin birincil hedeflerinden biri kendine kendine güçlüklerden kurtulan bireyler yetiştirmektir.

2. GELİŞME

2.1. Problem Durumu

Araştırma, yenilenen öğretim programıyla birlikte başta matematik olmak üzere hemen hemen bütün derslerin ortak hedefi haline gelen problem çözme konusu üzerine yapılan bir çalışmadır. Çalışmada öğretim programının öğrenciler üzerinde problem çözme konusunda başarılı olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

- İlköğretim ikinci kademe Matematik Dersi Öğretim programının, öğrencilerin problem çözme başarısına etkisi var mıdır?
- İlköğretim ikinci kademe Matematik Dersi Öğretim programının, geleneksel öğretim yöntemleri ile tam öğrenme modelinin problem çözme başarıları seviyelerine göre düzeyi nedir?

2.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmaİlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının problem çözme başarısını ölçmek amacıyla yapılmış bir betimsel çalışmadır.

2.3. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Elazığ ilinin ilköğretim ikinci kademesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, araştırmacının 4 yıldır görev yaptığı okulda 2008–2009 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ikinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

2008-2009 eğitim - öğretim yılının başında ve sonunda olmak üzere 54 öğrenciye "6. Sınıf Problem Soruları", "7. Sınıf Problem Soruları", "8. Sınıf Problem Soruları" adları altında ön test ve son test uygulanmıştır. 6. sınıftan 18 öğrenci, 7. sınıftan 12 öğrenci ve 8. sınıftan 24 öğrenci bu araştırmaya katılmıştır. Araştırmada her öğrencinin kağıdı ayrı ayrı okunup her bir sorunun doğru

cevaplanma sayısı belirlenmiştir. Problem soruları ile ilgili ön test ve son test uygulandıktan sonra bu iki test arasındaki farka bakılarak yeni ilköğretim matematik öğretim programının ne derece yararlı olduğu konusunda yorumlarda bulunulmuştur.

2.5. Bulgular

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine sınıf bazında uygulanan "Problem Soruları" adı altındaki test sonuçlarına göre elde edilen başarı durumu aşağıda sınıf sınıf açıklanmıştır. Doğru cevap, çözüm yolunun ve doğru sonucun her ikisinin de bulunduğu çözümlerde geçerli olarak kabul edilmiştir. Sınıfın genel başarısı, başarı erişisi ve Bloom' un sınıf mevcudu 1 ile 30 arasında değişen heterojen sınıflarda geleneksel öğretim yöntemi ve tam öğrenme modeli ile öğrenmede elde ettiği başarı kriterleri esas alınacaktır. Buna göre; sınıf mevcudu 1 ile 30 arasında değişen ve geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılan öğretimde sınıfın başarısının %50' ye kadar çıkması beklenebilir. Tam öğrenme yöntemi ile yapılan öğretimde sınıfın başarısının %70' den fazla olması beklenmektedir (Bloom, 1984). Sonuçlarda kullanılan yüzdeler en yakın doğal sayıya yuvarlanarak verilmiştir.

6. Sınıf Problem Soruları Öntest – Sontest Sonuçları:

Sorular (6.SINIF)	ÖNTEST (Doğru Cevap Sayısı)	SONTEST (Doğru Cevap Sayısı)
Soru 1	2	12
Soru 2	3	10
Soru 3	2	11
Soru 4	1	10
Soru 5	0	7
Soru 6	2	13
Soru 7	2	11
Soru 8	1	10
Soru 9	1	10
Soru 10	3	11
Toplam	17	105

6. sınıf Problem Soruları sonuçlarına bakıldığında 1 tane problem başarı sonucu geleneksel öğretim yöntemleri başarı seviyesinde, 8 tane problemin başarı sonucunun geleneksel öğretim yöntemleri ve tam öğrenme modeli başarı seviyelerinin arasında, 1 tane problemin başarı sonucunun ise tam öğrenme modeli başarı seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Sınıfın genel başarı durumuna bakılacak olunursa, toplam 10 soru ve her soruyu cevaplayan toplam 18 kişi olduğundan genel durum 180 üzerinden değerlendirilecektir. Sınıfta öntestte toplam 17 doğru cevap verilmiştir. Sınıfın öntest başarısı % 9'dur. Sontestte toplam 105 doğru cevap vardır. Sınıfın sontest başarısı %58'dir. Sontest başarı yüzdesi geleneksel öğretim yöntemi ile tam öğrenme modelindeki başarı seviyesi arasındadır. Sınıfın başarı erişisi %49'dur. Öntest ve sontest arasında bir gelişim olduğu görülmektedir.

7. Sınıf Problem Soruları Öntest – Sontest Sonuçları:

Sorular (7.SINIF)	ÖNTEST (Doğru Cevap Sayısı)	SONTEST (Doğru Cevap Sayısı)
Soru 1	2	7
Soru 2	2	6
Soru 3	2	9
Soru 4	1	7
Soru 5	2	7
Soru 6	2	7
Soru 7	1	6
Soru 8	2	8
Soru 9	3	9
Toplam	17	66

7. sınıf Problem Soruları sonuçlarına bakıldığında 2 tane problem başarı sonucu geleneksel öğretim yöntemleri başarı seviyesinde, 5 tane problemin başarı sonucunun geleneksel öğretim yöntemleri ve tam öğrenme modeli başarı seviyelerinin arasında, 2 tane problemin başarı sonucunun ise tam öğrenme modeli başarı seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Sınıfın genel başarı durumuna bakılacak olunursa, toplam 9 soru ve her soruyu cevaplayan toplam 12 kişi olduğundan genel durum 108 üzerinden değerlendirilecektir. Sınıfta öntestte toplam 17 doğru cevap verilmiştir. Sınıfın öntest başarısı % 16'dır. Sontestte toplam 66 doğru cevap vardır. Sınıfın sontest başarısı %61'dir. Sontest başarı yüzdesi geleneksel öğretim yöntemi ile tam öğrenme modelindeki başarı seviyesi arasındadır. Sınıfın başarı erişisi %44'tür. Öntest ve sontest arasında bir gelişim olduğu görülmektedir.

8. Sınıf Problem Soruları Öntest – Sontest Sonuçları:

Sorular (8.SINIF)	ÖNTEST (Doğru Cevap Sayısı)	SONTEST (Doğru Cevap Sayısı)
Soru 1	3	18
Soru 2	6	15
Soru 3	2	12
Soru 4	3	14
Soru 5	4	17
Soru 6	3	15
Soru 7	3	13
Soru 8	2	15
Soru 9	4	17
Toplam	30	136

8. sınıf Problem Soruları sonuçlarına bakıldığında 1 tane problem başarı sonucu geleneksel öğretim yöntemleri başarı seviyesinde, 5 tane problemin başarı sonucunun geleneksel öğretim

yöntemleri ve tam öğrenme modeli başarı seviyelerinin arasında, 3 tane problemin başarı sonucunun ise tam öğrenme modeli başarı seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Sınıfın genel başarı durumuna bakılacak olunursa, toplam 9 soru ve her soruyu cevaplayan toplam 24 kişi olduğundan genel durum 216 üzerinden değerlendirilecektir. Sınıfta öntestte toplam 30 doğru cevap verilmiştir. Sınıfın öntest başarısı % 14'tür. Sontestte toplam 136 doğru cevap vardır. Sınıfın sontest başarısı %63'tür. Sontest başarı yüzdesi geleneksel öğretim yöntemi ile tam öğrenme modelindeki başarı seviyesi arasındadır. Sınıfın başarı erişisi %49'dur. Öntest ve sontest arasında bir gelişim olduğu görülmektedir.

3. SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yenilenen öğretim programına uyularak bir öğretim süreci uygulanmıştır. Bu sürecin başında 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan Problem Soruları öğretim süreci sonunda tekrar uygulanmıştır. Bu iki uygulama sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar ve sonuçlarına bakılarak yapılan öneriler aşağıda yer almaktadır.

Çalışmanın yapılma amaçları ve araştırılan problemler şunlardır:

- İlköğretim ikinci kademe Matematik Dersi Öğretim programının, öğrencilerin problem çözme başarısına etkisinin ne olduğunu,
- İlköğretim ikinci kademe Matematik Dersi Öğretim programının, geleneksel öğretim yöntemleri ile tam öğrenme modelinin problem çözme başarıları seviyelerine göre ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

Araştırmanın problemlerinden birincisi "İlköğretim ikinci kademe Matematik Dersi Öğretim programının, öğrencilerin problem çözme başarısına olumlu bir etkisi var mıdır?" şeklindedir. Araştırma için 6., 7. ve 8. sınıflara problem soruları uygulanmıştır. Uygulama sonucunda tüm sınıflarda genel olarak bir gelişim söz konusudur. Yıldızlar (1999)' da yapmış olduğu çalışmada "Problem çözme ile ilgili davranışların öğretiminin yapılmasının problem çözmede uygulanan geleneksel yönteme göre aritmetik problemlerini çözmede etkili olduğu ve başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır."

Sınıf mevcudu 18 olan 6. sınıflara uygulanan 10 problem sorusuna öntestte toplam 17, sontestte toplam 105 doğru cevap verilmiştir. Öntest başarısı %9 iken, sontest başarısı %58'dir. Başarı erişisi %49 olup öntest ve sontest arasında bir gelişim olduğu görülmektedir. 6. sınıflarda matematik öğretim programının problem çözme başarısına olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir.

Sınıf mevcudu 12 olan 7. sınıflara uygulanan 9 problem sorusuna öntestte toplam 17, sontestte toplam 66 doğru cevap verilmiştir. Öntest başarısı %16 iken, sontest başarısı %61'dir. Başarı erişisi %44 olup öntest ve sontest arasında bir gelişim olduğu görülmektedir. 7. sınıflarda matematik öğretim programının problem çözme başarısına olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir.

Sınıf mevcudu 24 olan 8. sınıflara uygulanan 9 problem sorusuna öntestte toplam 30, sontestte toplam 136 doğru cevap verilmiştir. Öntest başarısı %14 iken, sontest başarısı %63'tür. Başarı erişisi %49 olup öntest ve sontest arasında bir gelişim olduğu görülmektedir. 8. sınıflarda matematik öğretim programının problem çözme başarısına olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir.

Araştırmanın problemlerinden üçüncüsü "İlköğretim ikinci kademe Matematik Dersi Öğretim programının, geleneksel öğretim yöntemleri ile tam öğrenme modelinin problem çözme başarıları seviyelerine göre düzeyi nedir?" şeklindedir. Araştırma için 6., 7. ve 8. sınıflara problem soruları uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ilköğretim ikinci kademe Matematik Öğretim programının problem çözme başarı seviyesinin, geleneksel öğretim yöntemleri ile tam öğrenme modelinin problem çözme başarıları seviyelerinin arasında olduğu tespit edilmiştir.

6. sınıfa "Problem Soruları" adı altında uygulanan testin son test sonuçlarına bakıldığında 1 tane problem başarı sonucu geleneksel öğretim yöntemleri başarı seviyesinde, 8 tane problemin başarı sonucunun geleneksel öğretim yöntemleri ve tam öğrenme modeli başarı seviyelerinin arasında, 1 tane problemin başarı sonucunun ise tam öğrenme modeli başarı seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıfın genel başarı durumuna bakılacak olunursa, sınıfın son test başarısı %61'dir. Son test başarı yüzdesi geleneksel öğretim yöntemleri ile tam öğrenme modeli başarı seviyesi arasındadır.

7. sınıfa "Problem Soruları" adı altında uygulanan testin son test sonuçlarına bakıldığında 2 tane problem başarı sonucu geleneksel öğretim yöntemleri başarı seviyesinde, 5 tane problemin başarı sonucunun geleneksel öğretim yöntemleri ve tam öğrenme modeli başarı seviyelerinin arasında, 2 tane problemin başarı sonucunun ise tam öğrenme modeli başarı seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıfın genel başarı durumuna bakılacak olunursa, sınıfın son test başarısı %58'dir. Son test başarı yüzdesi geleneksel öğretim yöntemleri ile tam öğrenme modeli başarı seviyesi arasındadır.

8. sınıfa "Problem Soruları" adı altında uygulanan testin son test sonuçlarına bakıldığında 1 tane problem başarı sonucu geleneksel öğretim yöntemleri başarı seviyesinde, 5 tane problemin başarı sonucunun geleneksel öğretim yöntemleri ve tam öğrenme modeli başarı seviyelerinin arasında, 3 tane problemin başarı sonucunun ise tam öğrenme modeli başarı seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıfın genel başarı durumuna bakılacak olunursa, sınıfın son test başarısı %63'tür. Son test başarı yüzdesi geleneksel öğretim yöntemleri ile tam öğrenme modeli başarı seviyesi arasındadır.

6., 7. ve 8. sınıflarının tümünde problem çözme başarı seviyeleri geleneksel öğretim yöntemleri ile tam öğrenme modeli başarı seviyesi arasındadır. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın problem çözme başarı seviyesinin geleneksel öğretim yöntemleri ile tam öğrenme modeli başarı seviyesi arasında olması beklenen bir durumdur. Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrencinin pasif kalmasının ve öğretmenin aktif olmasının başarıyı düşüren etkisi bilinmektedir. Matematik dersi öğretim programı mevcut yapısıyla öğrencinin aktif olmasını sağlayan, etkinliklere ve sürece yönelik değerlendirmeleriyle geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkilidir. Ancak mevcut program ve sınıf yapıları göz önüne alınırsa tam öğrenme modelinin uygulanması çok mümkün değildir. Birebir çalışmalar, ek dersler, tamamlayıcı etkinlikler gibi uygulamalar programın zaman, mekan ve şartlar nedeniyle her zaman uygulanamayabilir. Bu nedenle programın problem çözme başarı seviyesinin tam öğrenme modeli başarı seviyesinin altında kalması normal karşılanabilir.

3.1. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- İlköğretim matematik dersi öğretim programının problem çözme başarı seviyesinin, tam öğrenme modeli başarı seviyesine ulaşması için çok konu yerine, belli konuların zaman genişliği içinde sunulması sağlanabilir.

- Farklı amaçlara ve konulara hitap eden değişik problem türlerine ilköğretim ikinci kademe matematik ders kitaplarında yer verilebilir.

- Öğrencilerin ön öğrenmeleri ve matematik akademik başarıları belirlenerek öğrencilere sorun yaşadıkları problem çözme aşamalarından başlayarak problem çözdürülebilir. Böylelikle öğrencinin kişiye özgü öğrenme modelinden yararlanması sağlanabilir.

- İlköğretim matematik dersi öğretim programında problem çözme stratejilerine daha fazla yer verilebilir. Stratejilerin konu ile ilgisi belirlenip ders kitaplarında bunlarla ilgili problemlere yer verilebilir.

KAYNAKLAR

Altun, M. (2002). *Matematik Öğretimi.* Bursa: Alfa Yayıncılık.

Altun, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Matematik Öğretimi.* Bursa: Aktüel.

Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi.* Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.

Bloom, B. S. (1998). *"İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme" Çev.:Durmuş Ali ÖZÇELİK.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Gür, H. (2006). *Matematik Öğretimi.* İstanbul: Lisans.

Heddens, J., & Speer, W. R. (1997). *Today's Mathematics.* New Jersey: Prentice Hall.

Karataş, İ., & Güven, B. (2004). 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi:Bir özel durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi. 163* , 132-143.

Kilpatrick, J. (1985). *Teaching And Learning Mathematical Problem Solving.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

NCTM. (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston/VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) Pub.

O'Daffer, P. (1988). *Problem Solving: Tips for teachers.* Reston, VA: NCTM.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TERCİH ETTİKLERİ MATEMATİK ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Nimet PIRASA

Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, RİZE

nimet.pirasa@rize.edu.tr

ÖZET

Öğretim yöntemi, öğretim etkinliklerinde amaca ulaşmak için izlenen yoldur. Bir konu öğretilirken birçok öğretim yöntemiyle öğretilebilir. Ancak önemli olan bilginin en kısa zamanda işlevsel şekilde öğrencinin zihninde yapılanacak hale dönüşmesini sağlayan yöntemi tercih etmektir. Bu amaçla çalışmada gelecekte ilköğretim öğrencilerine matematik öğretecek olan sınıf öğretmeni adaylarının tercih ettikleri öğretim yöntemleri belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarından ilköğretim I. kademeye yönelik üçgen konusunda bir öğrenme etkinliği geliştirmeleri istenmiştir. Bu etkinliklerde tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve bu yöntemleri uygulayabilme yeterlikleri araştırılmıştır. Çalışmada Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında normal ve ikinci öğretim şeklinde öğrenim gören 220 üçüncü sınıf öğretmen adayı yer almıştır. Bu öğretmen adayların tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin frekans ve yüzde sonuçları hesaplanmıştır. Ayrıca tercih edilen her bir öğretim yönteminin uygulanışına ilişkin, geliştirilen öğrenme etkinliklerindeki ortak temalar kodlanarak gruplandırılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim yöntemi tercihlerinin ağırlıklı olarak tanımlar yardımıyla öğretim, gösterip yaptırma, buluş ve oyunlarla öğretim yöntemlerine odaklandığı görülmüştür. Ayrıca deney, senaryo, analiz ve kurallar yardımıyla öğretim yöntemlerinin de tercih edildiği ancak bunların tercih edenlerin sayısının yok denecek kadar az olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının genel itibarıyla tercih ettikleri öğretim yöntemleri uygulayabilme becerisine yeterince sahip olamadıkları anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *öğretim yöntemi, matematik dersi, öğretmen adayı*

ABSTRACT

A teaching method is a way followed in order to reach a goal in teaching activities. A subject can be taught with several teaching methods. However, what is important is to prefer the teaching method which ensures that information is transformed into a state which can be structured in students' mind in a functional way and in the shortest time possible. To this end, the aim in this study is to determine the teaching methods preferred by pre-service classroom teachers who will teach Maths to primary school students in the future. Pre-service teachers were asked to develop a learning activity in the subject of 'triangles' which was aimed at primary school 1st level. The teaching methods they preferred in these activities and their proficiencies in applying these methods were investigated. 220 pre-service teachers in the 3rd grade who were attending normal and evening education in Rize University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching took part in this study. Frequency and percentage results of the teaching methods these pre-service teachers preferred were calculated. In addition, common themes in the learning activities developed were coded into groups in regard to the application of each teaching method preferred. It was seen that pre-service teachers' preferences for teaching methods focused predominantly on the methods of teaching with the help of definitions, 'show and do' and teaching with discovery and games. It was found that methods of teaching with the help of experiments, scenarios, analysis and rules were also preferred. However, the number of pre-service teachers who preferred them was very little if any. It is understood that, in general, pre-service teachers have not got enough proficiency to apply the teaching methods they preferred yet.

Keyword: *teaching method, math lessons, pre-service teacher*

1. GİRİŞ

Genel olarak öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı tüm öğretim yolları öğretim yöntemi olarak ifade edilmektedir. Öğretim yöntemi kavramı amaca ulaşmak bilinçli olarak seçilmiş düzenli yol olarak da tanımlanmaktadır. Matematik derslerinde kullanılan başlıca öğretim yöntemleri; düz anlatım, tanımlar yardımı ile öğretim, buluş yoluyla öğretim, analizle öğretim, senaryo ile öğretim, gösterip-yaptırma, kurallar yardımıyla öğretim, deneysel etkinliklerle öğretim ve oyunlarla öğretim yöntemidir (Altun, 2008). Matematik öğretimine yönelik olarak önerilen öğrenme-öğretme yöntemlerinin çoğunda anlamlı öğrenme amaçlanmaktadır. Ancak Soylu'ya (2009) göre, ülkemizde matematik öğretiminde kullanılan yöntemlerin, öğrencilere bilgileri hazır kalıplar içerisinde verip aynen geri alma şeklinde bir döngüye sahiptir.

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde bilgi aktarıcı olarak bilinen öğretmenin rolü öğrenmeyi öğretici olarak değişmiştir. Dolayısıyla artık öğretmenlerin öğrencinin bilgiye kolaylıkla nasıl ulaşabileceğini gösteren öğretim yöntemleriyle ders işlemesi gerekmektedir. Bir konu öğretilirken birçok öğretim yöntemiyle öğretilebilir, bunlar arasında en iyi en etkili olanı şudur demek doğru değildir. Her öğretim yönteminin belirli konuların öğretiminde daha etkilidir. Ancak önemli olan bilginin en kısa zamanda işlevsel şekilde öğrencinin zihninde yapılanacak hale dönüşmesini sağlayan yöntemi tercih etmektir (Altun, 2008). Öğrenmede uygun öğretim yönteminin seçilmesi, amaca daha kısa sürede ve daha az çabayla ulaşılmasını sağlar. Önemli olan bu yöntemlerin özelliklerini, uygulama biçimlerini ve seçimindeki ölçütleri bilmek ve amaca en uygun yöntemi seçebilmektir (Selvi, 2008). Bu açıdan bakıldığında etkili öğretimin gerçekleşmesi için öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini bilmesi ve bunları etkin şekilde kullanması gerekmektedir. Bu amaçla çalışmada gelecekte ilköğretim öğrencilerine matematik öğretecek olan sınıf öğretmeni adaylarının tercih ettikleri öğretim yöntemleri belirlemek amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada veri toplama, veri analizi ve sonuçların tartışılması süreçlerinde nitel araştırma metotlarından biri olan içerik analizinden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu şekilde öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim yöntemlerini uygulama yeterlikleri derinlemesine inceleme imkanı bulunmuştur.

2.2. Örneklem

Çalışma 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında normal ve ikinci öğretim şeklinde öğrenim gören 220 üçüncü sınıf öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları Ö1,…, Ö220'ye kadar numaralandırılarak temsil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları:

Öğretmen adaylarından ilköğretim I. kademeye yönelik üçgen konusunda bir öğrenme etkinliği geliştirmeleri istenmiştir. Bu etkinliklerde tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve bu yöntemleri uygulayabilme yeterlikleri araştırılmıştır.

Öğretmen adaylarından istedikleri öğretim yöntemini kullanarak ilköğretim birinci kademeye yönelik üçgenler konusunda bir etkinlik geliştirmeleri istenmiştir. Üçgenler konusu öğretmen adayının ilköğretim 1.sınıftan itibaren aşina olduğu bir konu olduğu ve birçok öğretim yönteminin kullanımına uygun olabileceği düşünülerek seçilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması:

Öğretmen adaylarına yaklaşık 30 dakikalık bir süre verilmiş, bu süre zarfında ilköğretim I. kademeye yönelik üçgen konusunda bir öğrenme etkinliği geliştirmeleri istenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi:

Bu öğretmen adayların tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin frekans ve yüzde sonuçları hesaplanmıştır. Ayrıca tercih edilen her bir öğretim yönteminin uygulanışına ilişkin, geliştirilen öğrenme etkinliklerindeki ortak temalar kodlanarak gruplandırılmıştır. Kodlar belirginleştirilirken matematik öğretim yöntemlerine ilişkin ilgili literatür taranmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim yöntemleri tablo ile özetlendikten sonra en çok tercih edilenden en az tercih edilen öğretim yöntemine doğru bir sıralama takip edilerek detaylı şekilde öğretmen adaylarının öne sürdükleri öğretim etkinlikleri değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim yöntemlerine ait frekans yüzde değerleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin yüzde ve frekans değerleri

Öğretim yöntemleri	**f**	**%**
Buluş yoluyla öğretim yöntemi	78	35.45
Tanımlar yardımıyla öğretim yöntemi	49	22.27
Gösterip yaptırma yöntemi	33	15
Oyunlarla öğretim yöntemi	27	12.27
Düz anlatım yöntemi	7	3.18
Deneysel etkinliklerle öğretim yöntemi	6	2.73
Senaryo ile öğretim yöntemi	4	1.82
Analizle öğretim yöntemi	3	1.36
Kurallar yardımıyla öğretim yöntemi	1	0.45
Belirsiz	12	5.45
Toplam	220	100

Tablo 1'den öğretmen adaylarının çoğunlukla tanımlar yardımıyla öğretim, gösterip yaptırma, buluş ve oyunlarla öğretim yöntemlerine odaklandığı görülmektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının deney, senaryo, analiz ve kurallar yardımıyla öğretim yöntemlerinin de tercih ettikleri ancak bunların tercih edenlerin sayısının yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının etkinlik tasarlamalarına rağmen öğretim yöntemini belirtmemeleri veya tek bir öğretim yöntemi istenmesine rağmen birkaç yöntemi birlikte kullanmaları öğretim yöntemlerini tam olarak özümseyemediklerini işaret etmiştir. Bu öğretmen adaylarının %5.45'lik bir oranda olması dikkat çekicidir.

Buluş Yoluyla Öğretim Yöntemi:

Öğretmen adayları en fazla (%35.45) buluş yoluyla öğretim yöntemini tercih etmiştir. Buluş yoluyla öğretimin en iyi gerçekleştirildiği durumlardan biri kavram bilgisini kazandırma yani tanımları bulmadır (Altun 2008). Geliştirilen etkinliklerde öğretmen adaylarının iki farklı uygulamayla tanımlara ulaşmaya çalıştıkları göze çarpmaktadır. Birinci uygulama "üçgen kavramının tanımını vermeden bu kavrama uyan ve uymayan örnekleri birlikte vermek ve öğrencilerinden bu örnekleri inceleyerek kavramın özelliklerine, en sonunda da tanımına ulaşmalarını beklemek" şeklindedir. İkinci uygulama ise "somut materyal veya çizim aracılığıyla örnekler öne sürüp bunlardan yararlanarak genellemeye ulaşma" şeklindedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun ilk uygulamayı tercih etmelerine rağmen ikinci uygulamada daha başarılı oldukları görülmektedir.

Birinci uygulamaya dayalı buluş yöntemini tercih eden öğretmen adaylarının yarısına yakını öğretim yöntemini gereği gibi algılayarak etkinlikler geliştirmiştir. Öğretmen adayları, üçgen olan ve olmayan örnekleri öğretmenin tahtaya çizerek, slâyttan veya modeller (günlük hayattan örnekler veya üçgen maketleri) üzerinden göstererek vereceğini, ardından öğrencilerin ortak özelliklerden hareketle tanıma ulaşacağını belirtmişlerdir: "*Tahtaya üçgen şeklinde olan ve olmayan şekiller çizerim. Öğrencilerden bunların hangisinin üçgen şekline*

benzediğini sorarım. Doğru cevapları buldurarak üçgen şeklinin genel tanımlarını yapmalarını isterim." (Ö74) Ancak bu şekilde uygulamayı tercih eden diğer öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinliklerdeki eksiklikler ve yanlış uygulamalar dikkat çekicidir. Bazı öğretmen adayları öğretmenin sadece tanıma uyan örnekler vereceğini belirtmiştir: "*Sınıfa günlük hayatta karşımıza çıkan üçgensel şekiller getirilir. Bunlardan hepsinin ortak özelliği öğrenciden istenir. Öğrenciye sorular sorarak sonuca götürülmeye çalışılır. Örneğin bu şekillerin kapalı oldukları, nerelerde gördükleri büyüklükleri onlara sorulur. Öğrenci bunları yanıtlarken kafasında üçgene dair bir şeyler oluşmaya başlar.*" (Ö22) Bazıları ise öğretmenin hiçbir şey söylemeden öğrenciden üçgenin tanımını bulmalarını beklemişlerdir: "*Önce "çocuğa üçgen nedir?" gibi sorular yöneltilir ve öğrenci cevapları tek tek dinlenilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar karşılaştırılır, bir sonuca gitmeleri istenilir. "Üçgen nasıl oluşur?" üçgen nelerden meydana gelir?" gibi sorular yöneltilir ve cevaplar yine tartışılır. Çocuğa kağıt verilir ve üçgen yapması istenilir.*" (Ö105) Bu tür uygulamadaki etkinliklerde daha çok geometrik şekiller arasından tanıma uyan ve uymayan örnekler verilmiştir. Ancak az sayıda da olsa sadece üç kenarlı şekiller üzerinden örnekler gösteren öğretmen adayları mevcuttur.

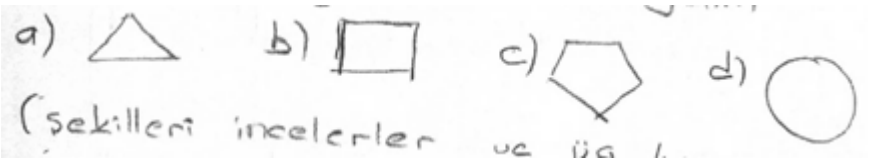
İkinci uygulamayla ilgili olarak; öğretmen adayları somut materyaller olarak çubuk, cetvel, günlük hayattan üçgen modelleri, üçgen maketleri, üçgen resimleri vs. kullanacağını belirtmiştir. Bunlar yardımıyla ya öğretmenin kendisinin ya da öğrencinin üçgeni oluşturacağını ve bu şekilden hareketle öğrencinin genellemeye varacağını ifade etmiştir: "*Sınıfa 3 tane doğrusal çubuklar getiririm. Kaç tane çubuk olduğunu sorarım. Daha sonra bunları uç uca eklerim. Kaç açısı ve kaç kenarı olduğunu sorarım. Öğrencilerden gelecek cevap hep 3'tür. Buna benzer sorulan birçok sorunun cevabı 3 tür. Öğrenci bunu anlar. Bunun üç ile ilgili bir terim olduğunu sezer. Daha sonra adının üçgen olduğunu söylerim. Sonra öğrencilere sorular eşliğinde bu konuyu kavratırım.*"(Ö109) Çizimle örnek sunan öğretmen adayları ise öncelikle öğretmenin öğrenciyi yönlendirerek üçgen çizdireceği veya kendisinin üçgen çizeceğini, öğrenciden şekilden hareketle genelleme yapmasını bekleyeceklerini ifade etmişlerdir: "*Öncelikle tahtaya bir üçgen çizeriz. Daha sonra öğrencilerden üçgenin hangi matematik kavramlarından oluştuğunu söylemelerini isteriz. Öğrenciler kendi araştırmaları sonucu nokta, doğru ve ışın kavramlarını bulurlar. Bu kavramlar açıklandıktan sonra üçgenin bunların birbiriyle ilişkisi sonucu oluştuğu öğrenciler tarafından bulunur ve üçgen tanımlanır.*" (Ö190)

Öğretmen adayları en çok buluş yoluyla öğretim yöntemini tercih etmelerine rağmen geliştirilen etkinlikler incelendiğinde bu öğretim yöntemini tercih eden öğretmen adaylarının üçte birine yakını deney, gösterip yaptırma, gösteri, tanımlar yardımıyla öğretim gibi farklı öğretim yöntemlerine dayalı etkinlik geliştirmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinliklerde "öğretmen onlara rehberlik eder ve öğrenci tanımı kendisi çıkarır" benzeri ifadelere sıklıkla yer verdikleri; ama bu ifadelerini gerçekleştirecek etkinlikler oluşturama da güçlük yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu ise, öğretmen adaylarının öğretim yönteminin gereklerini bildikleri, lakin uygulamada sıkıntılar yaşadıklarını işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının açıklamalarının devamı incelendiğinde alan bilgisinin yetersizliği dikkat çekmektedir. Bu da bu durumun çoğunlukla öğretmen adaylarının alan bilgilerindeki yetersizliktenden kaynaklanabileceğini akla getirmektedir.

Tanımlar Yardımıyla Öğretim Yöntemi:

Tanımlar yardımıyla öğretim yöntem öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında ikinci sırada yer almaktadır. Öğretmen adaylarının %22.27'si tarafından tercih edilen bu yöntemle geliştirilen etkinliklerde genel olarak öğretmenin üçgenin tanımını yapıp bu tanıma uyan ve uymayan örnekler göstereceği belirtilmiştir.

Bu yöntemi tercih eden öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri bu yöntemi etkili şekilde kullanmıştır. Yani "öğretmen üçgenin tanımını ve bu üçgen tanımına uyan ve uymayan örnekleri verir, öğrenci bunlar arasından üçgen olan ve olmayanları ayırt eder" şeklinde etkinlikler geliştirilmiştir. Ancak bunlardan yarısına yakını tanıma uyan ve uymayan örnekler verirken şekil geometrik şekiller arasından üçgen olan ve olmayanları örnek vermeyi tercih etmiştir.



Şekil1. Öğretmen adayı Ö21'in geliştirdiği etkinlikte verdiği örnekler

Diğer öğretmen adayları ise şekil 2'de olduğu gibi, üçgeni nokta, doğru parçası yardımıyla tanımladıkları için bu kavramlar üzerinden düşülebilecek yanılgılara yönelik örnekler vermeyi tercih etmiştir. Doğal olarak bu tanım ve örnekler öğrenci seviyesinin üzerinde kalmıştır.

Şekil2. Öğretmen adayı Ö95'in geliştirdiği etkinlikte verdiği örnekler

Bazı öğretmen adaylarının örnek seçiminde öğrencilerin karıştırabileceği durumlar göz önünde bulundurdukları gözden kaçmamıştır. Örneğin sadece üç kenarı olan geometrik şekiller arasından öğrencinin üçgen olan ve olmayanları ayırt etmesini isteyen öğretmen adayı Ö12'nın vermiş olduğu örnekler şelik3'tedir.

Şekil3. Öğretmen adayı Ö21'in geliştirdiği etkinlikte verdiği örnekler

Üçgen olan ve olmayan örnekleri bazı öğretmen adayları öğrencilerinden çizdikleri şekiller üzerinden seçmelerini isterken, bazıları hazırladıkları slayt veya çalışma yaprağı üzerinden ayırt etmelerini beklemiş, bazıları da sınıftan veya gerçek yaşamdan gösterdikleri modeller üzerinden belirtmelerini istemiştir.

Ayrıca bir öğretmen adayının yukarıda bahsedilen formatta olmasa da geliştirdiği etkinlik dikkat çekicidir. Öğretmen adayı öğrencilere birden fazla tanım vererek, öğrencilerinden bu tanımlara uygun kavramları bulup eşleştirmesini beklemiştir: "*Öğrenciye çeşitli tanımlar verilir, bu tanımların hangi kavramları ifade ettiği veya etmediği sorulur. "Üç köşesi bulunan geometrik şekil" . "Düzlemde bulunan üç noktanın birleştirilmesiyle oluşan şekil" . "Dört köşesi olan geometrik şekil" gibi tanımlar oluşturulur. Öğrencilerden bunlara uygun olan ve olmayan kavramları bulmaları istenir. Öğrencilerin "üçgen". "dörtgen". "beşgen" gibi cevapları doğrultusunda tanımlar ile kavramları eşleştirilir ve çocuk üçgenin tanımını öğrenmiş olur.*" (Ö45)

Öğretmen adaylarının bu yöntemi kullanırken göz ardı edilemeyecek hatalar yaptıkları görülmektedir. Bazı öğretmen adayları tanımı vermekle yetinmiş, örnek olan ve olmayan durumları öğrencilerin belirtmesini beklemiştir: "*Üçgenin tanımını veririm ve öğrencinin bu tanıma uygun olan olmayan şekilleri çizmesini isterim. Eğer yanlış yapıyorlarsa tanımı daha basitleştiririm, tekrar çizmelerini isterim.*" (Ö173) Hatta bazıları da üçgen tanımını verdikten sonra öğrenciden sadece bu tanıma uyan örnekler bulmasını beklemiştir: "*Çocuklara verdiğim tanıma uygun çevrelerinde görmüş oldukları şekilleri söylemelerini ve kartondan bu şekilleri çizip kesmelerini isterim.*" (Ö55) Bazı öğretmen adayları ise sadece üçgenin tanımını yapmaya çalışmışlardır. Bu öğretmen adayları tanımlar yardımıyla öğretim yöntemini "tanım oluşturma" olarak algılamakta ya da öğretim yöntemi olarak düşünmemektedirler: "*Üçgenin 3 doğrunun birleştirilmesi ile elde edildiği tanımına ulaşırız.*" (Ö91) Bu öğretmen adaylarının azımsanmayacak sayıda olması dikkat çekmektedir.

Bazı öğretmen adayları tanımlar yardımıyla öğretim yöntemini tercih ettiklerini belirtmelerine rağmen geliştirdikleri etkinlik incelendiğinde diğer öğretim yöntemlerini uyguladıkları anlaşılmaktadır. Örneğin öğrencinin kavram ve örneklerden yola çıkarak üçgenin tanımını yapacağını

belirten öğretmen adayları (Ö60, Ö12) aslında buluş yoluyla öğretim yöntemini kullanmıştır. Benzer şekilde önce öğretmenin tahtaya konuyla ilgili şekiller çizeceğini, ardından üçgenlere örnek olabilecek şekiller yapmaları için öğrencilerini yönlendireceğini ifade eden öğretmen adayları (Ö60, Ö34) da gösterip yaptırma yöntemini kullandığının farkında değildir.

Tanımlar yardımıyla öğretimle örnek olan ve olmayan durumlara örnek gösterirken çoğunluk çizimi tercih etmiş, ancak çevreden örnekler gösterilmesini isteyenler öğretmen adayları da mevcuttur.

Üçgenle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının yarısına yakını ilköğretim düzeyindeki öğrencinin seviyesinde tanımlar yapmışken, diğerleri bu düzeyin üzerinde tanımlar belirtmiştir. Bu öğretmen adaylarının Matematik Öğretimi dersinde öğretim bilgilerinin yanında alan bilgilerini de gözden geçirirken yaptıkları tekrardan kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının üçüncü sınıfta olmalarına rağmen ilköğretim matematik program bilgileri de ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları nokta, doğru, düzlemden hareketle üçgen tanımını yapmaya çalışmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının ilköğretim matematik programında geometri öğretiminin tümdengelim yaklaşımıyla gerçekleştirildiğini bilmediklerini işaret etmektedir.

Gösterip Yaptırma Yöntemi:

Öğretmen adaylarının %15'i tarafından tercih edilen gösterip yaptırma yöntemini en çok kullanılan öğretim yöntemleri arasında 3.sırada yer almıştır. Öğretmen adaylarının tamamına yakınının gösterip yaptırma yönteminde başarılı oldukları görülmektedir. Öğretmen adayları çizim, somut materyaller veya canlandırma yardımıyla önce öğretmenin üçgeni ve özelliklerini göstereceklerini, ardından öğrencilerinden benzer etkinliği tekrarlamalarını isteyeceklerini ifade etmişlerdir: "*Sınıftaki öğrencilerden üçünü tahtanın önüne çıkartarak bunları doğrusal olmayacak şekilde yerleştirirsek ve elimizde de üç parçadan oluşan bir ip olursa, bu ipler öğrenciler arasında ikişer ikişer tutulursa, eller yardımıyla kapalı bir şekil olan üçgeni elde ederiz. Öğrenciler bu üçgendeki doğru parçalarını kesişim noktası görevini görürler. Öğretmen yanına iki kişi daha alıp bunu ilk önce gösterir, sonra da öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesini ister.*" (Ö128)

Somut materyaller olarak makarna, sayma çubukları, kağıt, kartondan faydalanmışlardır. Çizimle bu yöntemi gerçekleştiren öğretmen adaylarının bazıları öğretmenin üçgenin çizimini aşamalara ayırarak adım adım oluşturmuş ve öğrencilerden de her adımı tekrarlamasını beklemiştir: "*Tahtaya üç tane doğru çizilir. öğrencilerinde defterlere çizmeleri istenir. ...Bu çizilen üç doğru noktalarından birleştirilir. yine öğrencilerin de çizmeleri istenir. Öğrenciler üçgeni kendileri çizerler ve üçgenin tanımı olan "birbirine paralel olmayan üç tane doğru parçasından oluşan kapalı şekil" tanımına ulaşırlar.*" (Ö10) Bazıları da öğretmenin üçgeni tamamen çizdikten sonra öğrencilerinde çizmesini istemiştir: "*Öğrencilerden derse gelmeden önce makarna çubukları istenmiştir. Öğretmen önce bu makarna çubuklarını doğru olarak düşünelim der. Sonra aldığı üç tane çubuğu üç noktada birleştirerek öğrencilere de gösterir. Aynı şeyi öğrencilerinde yapmasını ister. Bütün öğrenciler yaptıktan sonra öğretmen üçgeni tanımlar.*" (Ö5)

Az sayıda gözlenmesine rağmen bazı öğretmen adaylarının matematik bilgilerindeki yetersizlikler, bazılarının gösterip yaptırma yöntemini kullandıklarını belirtmelerine rağmen deney, buluş ve gösteri gibi farklı öğretim yöntemlerine dayalı etkinlikler geliştirmeleri dikkat çekmektedir.

Oyunlarla Öğretim Yöntemi:

Öğretmen adaylarının yaklaşık 12.27'i oyunlarla öğretim yöntemini tercih etmiştir. Ancak bu yöntemi tercih eden öğretmen adaylarının neredeyse tamamı üçgene yönelik değil geometrik şekillere yönelik oyunlar geliştirmişlerdir. Oyun geliştirmek beceri ve deneyim ister. Oyunla öğretim yöntemini tercih eden öğretmen

adaylarının yaklaşık yarısı bu yöntemi tercih ettiklerini ifade etmelerine rağmen geliştirdikleri etkinlikler ya farklı öğretim yöntemlerine (deney, gösteri) dayalı ya da kuralları olan bir oyun niteliği taşımamaktadır.

Etkinlik olarak oyun geliştirebilen adayların çoğunluğu "Bende ….. var. kimde … var?" oyununu tercih etmiştir. Bu Matematik Öğretimi I dersinde bu tür oyunlara değinildiği için olabilir. Öğretmen adaylarının bazısı bu oyunu gruplar arasında oynatırken, bazısı da bireysel olarak oynatmayı tercih etmiştir. Örneğin öğretmen adayı Ö102, "*Sınıf 5'erli gruplara ayrılır. Gruptaki her öğrenciye bir geometrik şekil verilir (üçgen, Dörtgen, yamuk, daire, kare). Her gruptan bir öğrenci istediği gruptaki arkadaşına "bende üçgen var. sende ne var?" diye sorar. Diğer gruptaki arkadaşında eğer kendi şeklinin aynısını bulabilmişse puan alır. En çok puanı alan grup ödüllendirilir.*" şeklinde geliştirdiği etkinlikte oyunu gruplar arasında oynatmayı tercih ederken, öğretmen adayı Ö35, "*Öğrencilere eğer diğer geometrik şekiller hakkında bilgileri de varsa "Bende ….. var. kimde … var" oyununu öğretirim. Küçük kartlar hazırlarım çocuklarla birlikte, bu kartlar üzerine çeşitli geometrik şekiller çizeriz. Kartlarımız hazır olunca karışık bir şekilde sınıfa dağıtırız. Öğretmende öğrencilerle birlikte oyunu oynar, kendindeki kartı açar ve şekli tanımlayarak bende üçgen var kimde üçgen var der.*" şeklinde geliştirdiği etkinlikte bireysel olarak oyun oynatmayı tercih etmiştir.

Diğer öğretmen adayları deve-cüce oyunundan esinlenerek, eşleştirme, canlandırma yaptırarak çeşitli oyunlar tasarlamışlardır. Bu oyunlarda öğrencilerin eğlendirilmeye ve yarış içersine sokulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adayı Ö108, "*Öğrencilere boş kağıt vererek etraflarında gördükleri geometrik nesneleri o kağıda çizip. o şekli kağıttan kesmelerini isterdim. Öğrenciler kağıtları kestikten sonra onları teker teker tahtaya çıkarıp kestikleri şekiller gibi sınıfta hareket etmelerini ve yerde ayaklarıyla da o şekli göstermesini isteyerek konuyu daha eğlenceli hale getirebilirim. Çıkan öğrencinin şekillerini sınıftan tahmin etmelerini isterim.*" şeklindeki etkinliğinde öğretmenin öğrencilere canlandırmaya dayalı bir oyun oynatacağını belirtmiştir. Öğretmen adayı Ö41 ise, deve-cüce oyununa benzer bir oyun geliştirmiştir: "*Elimizde üçgen. kare. dikdörtgen vb. gibi geometrik şekiller var. Bütün sınıfa farklı farklı şekilleri dağıttık. Ben öğretmen olarak elime "üçgen" şeklini aldım. Çocuklara elimdeki şekli göstereceğim. o kimde varsa ayağa kalkacak, olmayanlarda oturacak dedim. Üçgen şeklini kaldırdığımda, elinde üçgen olanlar ayağa kalktı, olmayanlar oturdu.*" Başka bir öğretmen adayı Ö135 ise, "*Farklı geometrik şekiller hazırlarım ve öğrencilere dağıtırım. Daha sonra renkli kartonlara bu şekillerin özelliklerini yazarım ve tahtaya asarım. Öğrencilere "sen kimsin?" diye soru yöneltirim. Ve öğrenci kalkıp şeklin özelliklerini anlatır."* şeklindeki etkinliğiyle eşleştirmeye dayalı, öğretmen adayı Ö123 ise *"Sınıftan 2 öğrenci seçilir. Öğretmen tahtaya çember, kare ve üçgen çizer. Öğretmen öğrencilere "Bu şekillerden hangisi üçgendir?" diye sorar. En hızlı ve doğru cevaplayan öğrenci "aferin" ödülünü alır."* hızlı ve doğru cevaplayanı ödüllendirmeye dayalı bir oyun öne sürmüştür.

Düz Anlatım Yöntemi:

"Düz anlatım yöntemini " öğretmen adaylarının % 3.18'i tercih etmiştir. Bu yöntemi tercih eden öğretmen adaylarından en etkili şekilde kullanan öğretmen adayı Ö18, öğretmenin ve öğrencinin üçgenle ilgili bildiklerini anlatmasına dayalı bir etkinlik geliştirmiştir : "*Öğretmen üçgeni tanımlar, açıklar ve örnekler verir. Öğrencilerden de tanım yapmasını ve örnek vermesini ister. Öğrenci üçgeni tanımlar.*" Diğer öğretmen adayları ise geliştirdikleri etkinliklerde düz anlatım yöntemini tercih ettiklerini belirtmelerine rağmen bu yöntemin yanı sıra diğer öğretim yöntemlerine de yer vermişlerdir. Üçgenin tanımını verip öğrencilerden çizmelerini veya çevreden üçgen modelleri göstermelerini istemişlerdir. Tanımı verirken bazısı sadece üçgen konusunu anlatacağını söylemekle yetinirken, bazıları da açık bir şekilde üçgenin tanımını yapmışlardır. Ancak yapılan bazı tanımlarda "birbirine paralel olmayan üç nokta" (Ö20). "doğrusal olmayan üç nokta" (Ö176) gibi alan bilgilerindeki yetersizlikler göze çarpmaktadır.

Deneysel Etkinliklerle Öğretim Yöntemi:

Az sayıda öğretmen adayı (%2.73) deneysel etkinliklerle öğretim yöntemini tercih etmiştir. Bunların çoğunluğu pipet-bilye, çubuk, oyun hamuru-çıta gibi malzemeler kullanarak adım adım üçgen modeli oluşturmuşlardır. Genellikle üçgen modeli oluşturarak üçgeni tanımlamaya yönelik etkinlikler geliştirilmiştir. Ayrıca bir öğretmen adayı ise kare, dikdörtgen gibi geometrik şekillerden kaç üçgen oluşturulabileceğini gösterirken, diğer bir öğretmen adayı da üçgenin iç açılarının ölçüleri toplamını buldurmaya yönelik bir deney tasarlamıştır.

Senaryo İle Öğretim Yöntemi:

Senaryo ile öğretim yöntemini de yok denecek kadar az sayıda öğretmen adayı (%1.82) tercih etmiştir. Bunların yarısı öğretim yöntemini kısmen etkin şekilde kullanırken, diğer yarısı tamamen yanlış kullanmıştır. Öğretim yöntemini etkin şekilde kullanan öğretmen adayları senaryo yazarak sınıfla birlikte etkinlik yapacaklarını belirtmiştir. Bu öğretmen adaylarından biri kartondan yapılmış ve geometrik şekilleri öğrencilere giydireceğini ve kıyafetlerin üzerlerine çokgenlerin özelliklerini yazacağını belirtmiştir. Burada öğretmen adayı özellikleri bir senaryo olarak nitelendirmektedir.

Şekil1. Öğretmen adayı Ö50'nin geliştirdiği etkinlikte verdiği örnekler

Diğer bir öğretmen adayı ise hikaye şeklinde bir senaryo yazmıştır: "*Geometrik şekiller olan bir dünya varmış. Bu dünyada 3 tane kardeş olan nokta varmış. Ama bu kardeşler çok küçükken yani bebekken birbirlerinden ayrılmışlar. ...Seneler geçmiş üç kardeş nokta birbirini bulmuşlar. Üçü birbirine doğrusal olmayan farklı yerde durmuşlar. el ele tutuşmuşlar ve bir daha ayrılmayacaklarını söylemişler.*" (Ö144). Senaryo ile öğretim yönteminde kavramlar örtülü bir şekilde verilmektedir. Ancak yukarıda belirtilen her iki etkinlikte de kavramlar gerçek anlamlarıyla aşikar bir şekilde kullanılmıştır. Öğretim yöntemini yanlış kullanan öğretmen adayları ise geliştirdikleri etkinliklerde öğrencileri nokta modeli olarak kullanıp üçgen oluşturmalarını sağlamıştırlar.

Analizle Öğretim Yöntemi:

Analizle öğretim yöntemini yok denecek kadar az öğretmen adayı(%1.36) tercih etmiştir. Geliştirilen etkinlikler incelendiğinde bunlardan hiçbirinin de bu öğretim yöntemini gereği gibi kullanamadıkları görülmüştür. Örneğin bir öğretmen adayı üçgenin özelliklerini ve kurallarını vererek her bir özelliğini ayrı ayrı birer aşama olarak nitelendirmiştir: "*Öğrencilere üçgenle ilgili kavramları verip. bu üçgenin özelliklerini ve kurallarını da veririz. Daha sonra bu kural ve özellikleri tek tek inceleriz. Yani analiz ederiz. Örneğin 3 kenarının olduğunu. iç açıları toplamının 180^0 olduğunu. açıları ölçer doğruluğunu analiz ederiz. Son olarak da bu yaptığımız analizle tanım kurabildiklerini görürüz.*" (Ö99) Oysaki analizle öğretim yönteminde genellemeyi oluşturan aşamalar sırasıyla tek tek inceletilerek bütüne yani genellemeye ulaşma hedeflenir.

Kurallar Yardımıyla Öğretim Yöntemi:

Sadece bir öğretmen adayı kullanmıştır. Bu öğretmen adayı da öğrencinin doğru parçası gibi üçgenle ilgili ön bilgilerini kural olarak algılayıp tanımı kurallar yardımıyla oluşturduğunu ifade etmiştir: "*Açı ne demek, doğru ne demek, doğru parçası ne demek, değişik üçgenler göstermek. Kuralların yardımıyla tanımlamalar yapılarak üçgen kavramı tanıtılır.*" (Ö43).

Yukarıda detaylı şekilde tek tek ele alınan öğretim yöntemleriyle ilgili geliştirilen etkinliklerde genel olarak şunlar göze çarpmaktadır: Etkinliklerde öğretmen adaylarının bazıları detaylı şekilde yapacaklarını anlatırken, bazıları da yapacaklarını yüzeysel şekilde söylemekle yetinmiştir. Bunun yanı sıra etkinlik tasarlamada öğretmen adaylarının alan bilgilerindeki eksiklik dikkat çekicidir. Bu durum öğretmen adaylarının öğretim yönteminin özelliklerini ifade etmelerine rağmen, alan bilgilerindeki yetersizlikten ötürü tasarladıkları etkinliklerde öğretim yöntemini etkili şekilde uygulayamamalarına neden olmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının yaptıkları üçgen tanımlarında matematik dili ve sembolleri gerektiği gibi ifade edemedikleri görülmektedir: *"…cetvelle bu üç doğrusal olmayan noktayı birleştirmeleri ve aralarına **çizgi** çekmelerini istiriz."*(Ö79); *"…iç açılarını **pergel**le ölçer."*(Ö52)

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının öğretim yöntemi tercihlerinin ağırlıklı olarak sırasıyla buluş, tanımlar yardımıyla öğretim, gösterip yaptırma ve oyunlarla öğretim yöntemlerini tercih etmişlerdir. Öğretmen adaylarının en çok bu öğretim yöntemlerini tercih etmeleri Matematik Öğretimi dersinde değinildiği ve matematik konularının yapısına uygun olduğu için olabilir.

Öğretmen adaylarının geliştirilen etkinliklerde gösterip yaptırma yönteminde diğerlerine oranla daha başarılı oldukları görülmüştür. Aksine Soylu (2009)İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde yöntem ve teknikleri kullanabilme düzeylerini belirleyen çalışmasında, öğrencilerin gösterip-yaptırma yönteminde kendilerini yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Matematik derslerinde sıkça başvurulan bir öğretim yöntemi olması ve öğretmen adaylarının kendi öğrencilik yıllarından aşina olduğu bir öğretim yöntemi olmasından kaynaklanabilir. Çünkü öğretmenin yöntem seçimini etkileyen en önemli faktörlerden biri öğretmenin yönteme yatkınlığıdır. (Küçükahmet, 1998)

Buluş yoluyla öğretim ve tanımlar yardımıyla öğretim yöntemleri de en çok tercih edilen yöntemler arasındadır. Fakat öğretmen adayları bu yöntemlerin uygulanışında ciddi yanlışlıklar yapmıştır. Ayrıca bu yöntemleri tercih ettiklerini belirtmelerine rağmen farklı öğretim yöntemleriyle etkinlik geliştiren öğretmen adaylarının sayısı, bu öğretim yöntemini uygulamada yeterli olmadıklarını göstermiştir.

Çalışma sonucunda varılan bir diğer dikkat çekici nokta ise, sıkça başvurulan geleneksel öğretim yöntemlerinden biri olan düz anlatım yöntemini tercih eden öğretmen adaylarının azınlıkta olmasıdır. Bu durum öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde çağdaş öğretim yöntemlerini tanımaya başlamalarının sonucu olarak görülebilir. Ancak Soylu (2009) yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının düz anlatım yöntemini matematik derslerinin anlatımında çok iyi uygulayabildiklerini belirtmiştir.

Öte yandan deney, senaryo, analiz ve kurallar yardımıyla öğretim yöntemlerinin de tercih edilmiş, ancak bunları tercih edenlerin sayısı yok denecek kadar azdır. Ayrıca bu yöntemleri öğretmen adaylarının gereği gibi kullanamadıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının alan bilgilerindeki yetersizlikler, özellikle matematik dilini ve sembolleri kullanmadaki yetersizlikleri ve ilköğretim matematik program bilgilerindeki yetersizliklerin etkinlik geliştirmelerini önemli derecede etkilediği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının bazen Matematik Öğretimi dersinde verilen örnek etkinlikleri tekrarladıkları, kendilerinin orijinal etkinlik geliştirmede yetersiz kaldıkları görülmüştür. Üstelik öğretmen adaylarının belirttikleri öğretim yöntemi dışında farklı öğretim yöntemlerine dayalı etkinlik geliştirmeleri, öğretim yöntemlerinin özelliklerini tam anlamıyla öğrenemediklerini işaret etmiştir.

Sonuç itibarıyla her öğretmen adayına Matematik Öğretimi I-II, Öğretmenlik Uygulaması gibi dersler kapsamında çeşitli öğretim yöntemlerini tanıma ve özellikle uygulama imkânı tanınmalıdır.

KAYNAKLAR

Altun, M. (2008). İlköğretim İkinci Kademede Matematik Öğretimi, Bursa: Alfa Akademi Bas. Yay. Dağ. Ltd.Şti.

Küçükahmet, L. (1998). Öğretim İlke ve Yöntemleri. 9. Baskı, İstanbul: Alkım Yayınları.

Soylu, Y., 2009. Sınıf Öğretmen Adaylarının Matematik Derslerinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Konusundaki Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 1-16.

Selvi, K., 2008. Öğretim İlke ve Yöntemleri, Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2005. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.

A STUDY ON ADEQUACY OF PROBLEM SOLVING STRATEGIES (AT MATHS QUESTIONS)

OF PRE-SERVICE PRIMARY TEACHERS

Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ÇANAKKALE
csahin25240@yahoo.com.tr
Öğr.Gör.Yasemin ABALI ÖZTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ÇANAKKALE
yaseminzeren1979@gmail.*com.tr*

ÖZET

Çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme stratejilerini kullanabilme ve verilen problem çözme stratejilerine uygun problem kurabilme yeterliliklerini belirleyebilmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Amaca yönelik olarak, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde problem çözme stratejilerinin öğretimi ile ilgili eğitimi almış olan 61 sınıf öğretmeni adayına (3.sınıf) 2011-2012 akademik yılında, problem çözme stratejilerine uygun problem kurmalarına yönelik çalışma yaprakları uygulanmıştır. Aynı öğretmen adaylarıyla bu çalışmanın ardından problem çözme stratejilerine yönelik öz-yeterliliklerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma yaprakları uygulaması sonucunda elde edilen bulguları doğrultusunda; öğretmen adaylarının problem kurarken en çok hata yaptıkları problem çözme stratejisi tablo yapmak olarak tespit edilirken; muhakeme etme stratejisine yönelik olarak kurulan problemlerin çoğunun doğru ancak büyük çoğunluğunun öğretim sırasında sorulan problemlerle birebir aynı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın görüşmeler sonucunda elde edilen bulguları doğrultusunda; öğretmen adayları (%38'i) problem kurmakta ve çözmekte (%35'i) en çok zorlandıkları stratejiyi muhakeme etme stratejisi olarak belirtmişlerdir.
Anahtar Kelimeler: *sınıf öğretmeni adayları, matematik öğretimi, problem çözme stratejileri*

ABSTRACT

The aim of this study is to detect the skills of using problem solving strategies and proficiency of establishing problem according to problem solving strategies. In the study, content analysis, which is qualitative research methods, was used. To reach the aim of the study, working papers for establishing problems according to problem solving strategies were applied to 61 third grade pre-service primary teachers who took the courses related to teaching problem solving strategies. Then, the interviews were conducted with pre-service teachers to determine their self-efficacy toward problem solving strategies. According to the results of working paper application, it was found that the problem solving strategy which the pre-service teachers are forced the most is constructing table. The problems constructed toward reasoning strategy are mostly true; yet the majority of them are completely the same as the ones asking during the instruction. The results of the interviews showed that the strategy that the pre service teachers are the most forced in constructing problems (38%) and in problem solving (35%) is the reasoning strategy.
Keywords: *pre-service primary teachers, teaching mathematic, problem solving strategies*

GİRİŞ

İnsanların çoğuna göre matematik, anlaşılması zor ve sadece zeki insanların yapabileceği, başarısız sonuçların kaçınılmaz olduğu sınavları, okul hayatı sonunda kurtulacağı bir kâbusu ifade etmektedir. Matematik dersi öğrenciler tarafından sayılarla ilgili karmaşık işlemlerin olduğu ve ezber gerektiren soruların çözülmesini içeren bir ders olarak tanımlanabilmektedir. Bazı kişiler için ise matematik, eğlenceli, gerçek yaşamı anlamanın yollarından biri olarak görülmektedir. Bu tutumlar arasındaki farkın en temel nedenlerinden biri anlamak ya da anlamamaktır. Bireyler anlayabildikleri şeyleri severler, gerekli olduğuna inanırlar ve daha başarılı olmak için çaba gösterirler. Anlayamadıklarına ise olumsuz tutum sergileyerek gereksiz olduğunu düşünürler ve anlamalarına ket vururlar.

Bireylerin problem çözmede kendine duyduğu güven ile matematiğe karşı sahip olduğu olumsuz tutumlar arasında yüksek bir ilişki vardır. Çünkü matematik derslerinde başarılı olmada problem çözmenin rolü büyüktür (Yıldızlar 2012). Eğitimin tüm kademelerinde matematik eğitimcileri, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin ve bunun matematik eğitiminin öncelikli amacı olması konusunda fikir birliğindedirler (Yavuz, 2006).

Problem Durumu

Okulöncesinden itibaren verilen matematik eğitiminin başlıca amacı; kişiyi düşünmeye yöneltmek, akıl yürütmelerinde ulaştığı sonuçlarda tutarlı olma duyarlığına ulaştırmaktır (Yıldırım, 2000:158). Bu amaca ulaşmanın yolu ise; problem çözme çalışmalarına ağırlık vermektir. Problem çözme becerisinin geliştirilmesi, eğitimin her kademesinde matematik programlarının merkezinde olması ve matematik eğitimin en önemli amaçlarından birisi olduğu için matematik eğitimcileri bu konuya ayrı bir önem vermektedir. Çünkü; bilgiyi anlama, bilgiler arasında ilişkiler kurma (Swing ve Peterson, 1988), üretici düşünme (Nyman ve Berry, 2002; De Corte 2004) gibi beceriler problem çözme sürecinde gelişir. Problem çözme sırasında öğrenenler matematiğin gücünün ve faydalılığının farkına varırlar (NCTM, 2000). Yapılandırmacılık eğitim felsefesini temel alan, Türkiye'deki yeni ilköğretim matematik programının genel amaçları arasında da kazandırılması gereken temel beceriler kapsamında problem çözme becerisi geniş yer tutmaktadır (MEB, 2008).

Polya (1962) problemi; net bir sonuca ulaşmak için bilinçli olarak uygun eylemi aramak, fakat istenilen sonuca ulaşamamak olarak tanımlamaktadır (Şahin, 2007). Baykul (2001) ise, problemi insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır. Literatür incelendiğinde buna benzer pek çok tanım karşımıza çıkmaktadır. Problem kavramıyla ilgili literatürde yer alan tanımlar irdelendiğinde; problemin insan zihnini karıştıran, kişinin daha önce karşılaşmadığı, kişiye güçlük ifade eden ve kişinin çözümüne ihtiyaç duyduğu durumlar olarak tanımlanması mümkündür (Baykul, 2005; Altun, 2010; Olkun ve Toluk, 2004). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi; bir durum bir öğrenci için problem olabilirken bir diğeri için problem olmayabilir (Fernandez, Hadaway and Wilson, 2006). Şahin (2004) de, bütün problemlerin; problem çözmeye ihtiyacın duyulması ve çözüm seçeneklerinden birine karar verilmesi olmak üzere iki ana öğeden oluştuğunu belirterek; problemlerin, bireyden bireye problem durumu ifade edebilme açısından farklılık gösterebileceğini vurgulamıştır. Problem çözme ise en genel anlamda, ne yapılacağının bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmek olarak tanımlanabilir (Altun, 2010). Bireyler, problemi çözerken eski öğrendiklerini hatırlamak ve kullanmakla kalmazlar aynı zamanda yeni öğrenmeler de gerçekleştirirler (Açıkgöz, 2003).

Problem çözme bilimsel bir düşünme sürecidir. Polyo'ya (1990) göre problem çözmenin dört temel aşaması vardır. Bunlar; problemin anlaşılması, stratejinin seçilmesi (plan hazırlama), stratejinin (planın) uygulanması ve çözümün değerlendirilmesidir (geriye bakma). Problem çözmenin aşamalarından olan strateji, problemin çözülmesinde izlenecek yol olarak tanımlanabilir (Altun,2005). Problem çözmenin ikinci aşaması olan stratejinin seçilmesi, problemde verilenler ile bilinmeyenler arasındaki ilişkilerin araştırıldığı, problemi çözmeyi çalışan kişiyi sunulan problem cümlesini ve matematiksel ifadelerinin anlamlarını düşünmeye sevk eden, bilişsel ağırlıklı bilinçli ve kontrol edilebilir etkinlikleri kapsar (Pressley, 1995; akt. Şahin, 2007).

Altun (2010), matematik problemlerinde kullanılan problem çözme stratejilerini; sistematik liste yapma, tahmin ve kontrol, tahmin etme, bağıntı bulma (ilişki arama), açık önerme yazma, şekil ve diyagram çizme, tablo yapma, geriye doğru çalışma ve muhakeme etme olarak listelemiştir.

Sistematik liste yapma stratejisi; bir işle ilgili mümkün olan bütün hallerin bilinmesinin gerektiği ve dikkatli seçilmiş bir sırayla listeleyerek problemi çözmektir. Tahmin ve kontrol stratejisi; cevabın tahmin edilmesi ve tahmin edilen cevabın doğru olup olmadığının araştırılmasıyla problemin çözülmesidir. Şekil ve diyagram çizme stratejisi; veriler arasındaki ilişkileri görmek için çizilen şekil ve diyagramlarla problemi çözmektir. Bağıntı bulma (ilişki arama) stratejisi; aritmetik, geometrik veya türeyiş kuralına dayanan dizilerden oluşan problemlerde, dizinin terimleri arasındaki ilişkiyi bularak, türeyiş kuralını keşfederek problemin çözülmesidir. Açık önerme yazma (eşitlik veya eşitsizlik yazma) stratejisi; problemde bilinmeyeni "x" gibi bir sembolle gösterip matematik eşitliği yazmak ve bu eşitliği sağlayan değeri bularak problemi çözüme ulaştırmaktır. Tahmin etme stratejisi; net çözüm istemeyen problemlerde ilgili verilerin en yakın yuvarlak sayıya yuvarlanarak ya da ortalamalar alınarak çoğunlukla zihinden yapılan işlemlerle problemin çözülmesidir. Tablo yapma stratejisi; problemin verilerini, bilgiler doğrultusunda ilişkilerin görülebilmesini sağlayan bir tablo halinde düzenleyerek problemin çözüme ulaştırılmasıdır. Muhakeme etme stratejisi; çözüme ulaşmak için doğru olan bir varsayımdan başlayarak, varsayımların denenmesi ve akıl yürütmeyle problemin çözülmesidir (Altun, 2010). Geriye doğru çalışma stratejisi ise; giriş bilgileri bilinmeyen, sonuç bilgileri bilinen problemlerde, sonuçtan başlayarak hem eylemleri hem de işlemleri tersine çevirerek adım adım ilk bilgilere ulaşarak çözüme ulaşılmasıdır (Dhillon, 1998).

Bir problem için sadece bir problem çözme stratejisi değil, birden fazla strateji ardışık olarak kullanılabilmektedir. Bunun yanı sıra; bazı problemler de farklı çözüm yolları şeklinde, öğrenen bireyin tercihine göre birden fazla çözüm stratejisiyle çözülebilmektedir. Yapılan araştırmalar, problem çözme stratejilerinin bireyler tarafından öğrenilebildiğini ve bunun da başarıyı ve tutumu olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır (Yazgan ve Bintaş, 2005; Altun, Memnun ve Yazgan, 2007; Reys ve Suydam, 1995; Altun ve Arslan 2006). Bireyler farklı problem çözme stratejileriyle çalışmadıklarında zihinsel süreçleri zamanla tek düzeleşmektedir. Sadece önceden karşılaştığı ve büyük bir kısmının ezbersel bağıntılara dayandığı problemlerin çözümünde başarılı olurlarken, farklı biçimde düşünme isteyen problemlerin çözümünde ise başarı gösterememektedirler.

Ülkemizde eğitim sorunları içerisinde nitelikli öğretmen yetiştirme sorunu önemli bir yer tutmaktadır (Çavuş, 2007). Günümüzde düşünce sistemi değişmeye başlamış ve bilgiyi ezberlemekten, bilmekten ziyade bilgiye ulaşma yollarını ve bilgiyi kullanma becerilerini kazanması önem kazanmıştır. Bireylerin bilginin nerede, nasıl bulunacağını ve kullanılacağını bilme ön plâna çıkmıştır. Bu oluşumlar, en başta öğretmenlerin problem çözebilen, stratejiler geliştirebilen roller üstlendikleri bir yapıyı zorunlu kılmaktadır (Çavuş ve Altınay, 2009). İlköğretim düzeyinde problem çözme stratejilerinin öğretimini sağlayacak sınıf öğretmenlerinin, kendilerinin bu alanda yeterli olmaları,

matematik öğretiminin nitelikli olabilmesi için ön koşullardandır. Öğretmenlerin öğrencilerine soracakları problemleri seçerken; çözüm stratejisinin fakında olmaları farklı stratejilerle çözülebilen problemlerin öğretiminde kullanılmasını olumlu olarak etkileyebilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendilerinin de farklı stratejilere yönelik problemlere alışkın olması, onların o problemleri çözebilmesini sağlamakta ve çözebildikleri problemleri öğretim sürecinde kullanmalarını etkilemektedir. Bu amaca yönelik olarak öğretmen adaylarının öğrencilerine etkili bir matematik eğitimi verebilmeleri için Eğitim Fakültelerinin, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Lisans programlarında Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II olmak üzere 3'er saatlik dersler yer almaktadır. Bu derslerden Matematik Öğretimi I dersinde "problem çözme öğretimi" kapsamında problem çözme stratejilerinin öğretimi sağlanmaya çalışılmaktadır. Problem çözme stratejilerinin öğrenilebilir yapısına dayanılarak; bu ders kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının;

- matematik problemlerini farklı stratejilerle çözülebilme,

- stratejileri tespit edebilme,

- tespit edilen stratejileri uygulayabilme ve

- bu stratejilere yönelik problem kurabilme yeterliliklerini kazanabilmeleri amacıyla problem çözme öğretimi verilmektedir. Çünkü geleceğin öğretmenlerinin anlamlı öğrenmeleri sağlayacak, problem durumlarına farklı bakış açılarını kazandırmaya yönelik öğretim ortamlarını oluşturmaları açısından problem çözme stratejilerinin öğretimi, sınıf öğretmeni adaylarının matematik eğitimlerinde önemli bir yere sahiptir. Problem çözme stratejilerini tanıyan, kullanabilen ve bu stratejilere dayalı olarak problem kurabilen öğretmenler sayesinde; matematiğe karşı olumlu bakış açılarına sahip, matematiği ezberlenmesi gereken kurallar bütünü olarak görmeyen, matematik problemlerini tek tip düşünme yoluyla değil farklı düşünme yollarıyla çözebilen bireyler yetiştirilebilir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme stratejilerine ilişkin yeterliliklerini belirleyebilmektir.

Temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme stratejilerine (matematik problemlerinde kullanılan) ilişkin problem kurabilme başarı düzeyleri nedir?

2. Sınıf öğretmeni adayları, problem çözme stratejilerine (matematik problemlerinde kullanılan) ilişkin problem kurmada kendilerini ne derece yeterli görüyorlar?

3. Sınıf öğretmeni adayları, problem çözme stratejilerine (matematik problemlerinde kullanılan) ilişkin problemleri çözmede kendilerini ne derece yeterli görüyorlar?

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Sınıf öğretmeni adaylarının; matematik problemlerinde kullanılan problem çözme stratejilerine ilişkin problem kurabilme başarı düzeylerinin, problem kurabilmede ve problem çözebilmede kendilerini ne derece yeterli gördüklerinin değerlendirildiği araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde problem çözme stratejilerinin öğretimi ile ilgili eğitimi almış olan 61 sınıf öğretmeni adayı (3.sınıf) oluşturmaktadır.

Araştırmanın birinci alt amacı olan, matematik problemlerinde kullanılan problem çözme stratejilerine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının problem kurabilme başarı düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında sınıf öğretmeni adaylarına (3.sınıf) 4 haftalık arayla iki kez uygulanarak güvenirliği test edilmiş çalışma yaprakları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma yapraklarının oluşturulmasında uzman görüşleri de alınarak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulanan çalışma yapraklarında, öğretmen adaylarının problem çözme öğretimi sürecinde eğitimi verilmiş olan problem çözme stratejilerine (sistematik liste yapma, tahmin ve kontrol, tahmin etme, bağıntı bulma (ilişki arama), açık önerme yazma, şekil ve diyagram çizme, tablo yapma, geriye doğru çalışma ve muhakeme etme stratejileri) ilişkin problem kurmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına problemleri kurabilmeleri için; bir sene önce yapılmış olan ön çalışmada bir saatlik sürenin az geldiği öngörülerek; 90 dakika süre verilmiştir. Çalışma yapraklarının analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sırasında, araştırmacılar tarafından her bir problem, istenilen stratejiye uygunluğu açısından incelenmiştir. Yazılan problemlerin analizi yapılırken araştırmacılar tarafından;

- problemin sonucunun doğru olup olmadığı,

- problemin verilenlerinin ve istenenlerinin uygunluğu

- stratejiyi temsil edip etmediği,

- istenilen stratejiyi temsil etmiyorsa hangi stratejiye yönelik olarak kullanılabileceği ve

- problem çözme öğretimine yönelik verilen eğitim sürecinde araştırmacılar tarafından örnek olarak kullanılıp kullanılmadığı ölçütleri dikkate alınmıştır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt amacı olan, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini; problem çözme stratejilerine (matematik problemlerinde kullanılan) ilişkin problem kurmada ve çözmede; ne derece yeterli gördüklerinin belirlenmesine yönelik olarak verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesinden dolayı daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının problem kurmada ve çözmede kendilerini hangi stratejilerde daha yeterli gördüklerini ve yetersizliklerinin sebeplerini, kendi ifadelerinden yola çıkarak tanımlamaya yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi için 2011 yılı-bahar döneminde, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında bu eğitim sürecine tabii olmuş 28 sınıf öğretmeni adayına açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Uygulanan görüşme formundan elde edilen verilerin incelenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu görüşme formunda, öğretmen adaylarının matematik problemlerinde kullanılan problem çözme stratejilerinde yeterlilikleri ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Toplanan bilgiler ve ilgili literatürün incelenmesiyle görüşme formunun deneme formu hazırlanmış ve kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinden gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra dil bilgisi açısından; 2 tane türkçe öğretimi alan uzmanının önerdiği düzeltmeler de yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda;

- matematik problemi kurarken en çok zorlandığınız ilk üç strateji hangisidir?
- problem kurarken bu stratejilerde niçin zorlanıyorsunuz? Sizden ve sizin dışınızdaki kaynaklardan kaynaklanan sebepleri açıklar mısınız?
- matematik problemlerini çözerken, hangi stratejiye yönelik problemlerde zorlanıyorsunuz?
- problem çözerken bu stratejilerde niçin zorlanıyorsunuz? Sizden ve sizin dışınızdaki kaynaklardan kaynaklanan sebepleri açıklar mısınız? gibi sorular yer almaktadır.

Görüşmeler, öğretmen adayların kendilerini rahat hissedecekleri bir ortamda, farklı zamanlarda bütün adaylarla ayrı ayrı yapılmıştır. Veriler içerik analiziyle incelenmiş ve birbirine benzeyen cevaplar bütünleştirilerek cevaplar ana temalar altında toplanmıştır. İçerik analizi yönteminde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2003). Ana temalar bulgular bölümünde sıklık derecesine göre sunulmuştur.

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı; Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme stratejilerine (matematik problemlerinde kullanılan) ilişkin problem kurabilme başarı düzeyleri nedir? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt amaca ilişkin olarak veri toplama aracı olarak kullanılan çalışma yapraklarından elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo I: Kurulan problemlerin istenilen stratejiye uygunluk oranları

Problem Çözme Strateji	Doğru Problem Kuranlar		Yanlış Problem Kuranlar		Boş Bırakanlar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
sistematik liste yapma	57	93	4	7	0	0	61	100
tahmin ve kontrol	43	71	16	26	2	4	61	100
şekil ve diyagram çizme	47	77	14	23	0	0	61	100
bağıntı bulma	56	92	5	8	0	0	61	100
açık önerme yazma	61	100	0	0	0	0	61	100
tahmin etme	32	53	20	33	9	14	61	100
geriye doğru çalışma	59	97	0	0	2	4	61	100
tablo yapma	27	44	22	36	12	20	61	100
muhakeme etme	36	59	14	23	11	18	61	100

Tablo I'de, Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı üçüncü sınıf öğrencilerinin verilen problem çözme stratejilerine ilişkin olarak kurdukları problemlerin uygunluğunu içeren analiz sonuçları verilmiştir.

Örneklem grubun Tablo I'de görüldüğü gibi açık önerme yazma (denklem kurma) stratejisine ilişkin olarak yazdığı problemlerde başarı oranı %100'dür. Öğretmen adaylarının bu stratejiye ilişkin yazdıkları problemlerin tamamı istenilen stratejiyle çözülebilmektedir. Yazılan problemlerden sadece 4 tanesi (%7'si) eğitim sürecinde örnek olarak verilen problemlerle birebir aynıdır, geriye kalan 57 tanesi (%93'ü) ise eğitim sürecinde verilmemiş ve öğretmen adayları tarafından kurulan problemlerdir. Kurulan problemlerde hata payı en az olan ikinci strateji ise %97 başarı oranı ile geriye doğru çalışma

stratejisidir. Problem kurmada öğretmen adaylarının iki stratejide birbirine yakın başarı göstermeleri; geriye doğru çalışma stratejisiyle çözülebilen problemlerin büyük bir kısmının açık önerme yazma stratejisiyle de çözülebileceğine dayandırılabilir. Öğretmen adaylarının bu iki stratejiye ait yazdıkları problemler incelendiğinde; geriye doğru çalışma stratejisine ilişkin yazılan problemlerin tamamının açık önerme yazma stratejisiyle de çözülebildiği görülmüştür. Geriye doğru çalışma stratejisine ilişkin kurulan 59 problemden 10 tanesi (%17'si) eğitim sürecinde verilen örneklerle birebir aynı problemlerdir. Öğretmen adayları tarafından kurulan problemlerde stratejiye uygunluğu açısından hata oranı en yüksek olan strateji ise 22 problemle (%36) tablo yapma stratejisidir. Stratejiye uygunluk açısından yanlış kurulan 22 problemin 4 tanesi (%18'i) tahmin ve kontrol stratejisine, 4 tanesi (%18'i) sistematik liste yapma stratejisine, 12 tanesi (%55'i) açık önerme yazma stratejisine ve geriye kalan 2 tanesi (%9'u) ise şekil ve diyagram çizme stratejisine uygun örneklerdir. Aynı zamanda tablo yapma stratejisi öğretmen adayları tarafından problem kurulamayan ve en çok boş bırakılan (%20) strateji olarak belirlenmiştir. Problem kurmada başarı oranı en düşük olan ikinci strateji %53 başarı oranıyla tahmin etme stratejisidir. Tahmin etme stratejisine uygunluk açısından doğru yazılan 32 problemden 10 tanesi (%31'i) eğitim sürecinde sunulan problemlerle birebir aynı problemlerdir. Öğretmen adayları tarafından tahmin etme stratejisinin kullanılacağı düşünülerek yazılan 20 problem (%33'ü) başka stratejilerle çözülebilecek problem niteliği göstermektedir. 20 problemin 8'i (%40'ı) tahmin ve kontrol etme stratejisine, 8'i (40'ı) açık önerme yazma stratejisine, 2 tanesi (10'u) sistematik liste yapma stratejisine ve 2 tanesi de (%10) muhakeme etme stratejisine uygun problemler olarak yazılmıştır.

Öğretmen adaylarının muhakeme etme stratejisine ilişkin yazdıkları problemlerin 36 tanesi (%59'u) bu stratejiye uygun problemler olarak yazılmıştır. Ancak stratejiye uygunluk olarak doğru yazılan problemlerden 24 tanesi (%67'si) eğitim sürecinde sunulan problemlerle birebir aynıdır.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı; sınıf öğretmeni adayları, problem çözme stratejilerine (matematik problemlerinde kullanılan) ilişkin problem kurmada kendilerini ne derece yeterli görüyorlar? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt amaca ilişkin olarak; veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunda, öğretmen adaylarına matematik problemlerinde kullanılan problem çözme stratejilerine ilişkin problem kurarken en çok zorlandıkları strateji sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğretmen adaylarının problem kurarken en çok zorlandıkları problem çözme stratejisinde birinci sırada belirttikleri stratejiye ilişkin elde edilen bulgular Tablo II'de sunulmuştur.

Tablo II: Örneklem grubun problem kurmada en çok zorlandıkları stratejilere ilişkin oranlar

Problem Kurmada En Çok Zorlanılan Stratejiler	f	%
1. Muhakeme Etme Stratejisi	23	38
2. Tablo Yapma Stratejisi	18	30
3. Sistematik Liste Yapma Stratejisi	10	16
4. Tahmin Etme Stratejisi	6	10
5. Bağıntı Bulma Stratejisi	4	6
Toplam	61	100

Tablo II'de öğretmen adaylarının problem kurarken en çok zorlandıkları stratejilerin belirlenmesine yönelik olarak görüşme formlarıyla elde edilen bulgular sunulmuştur. Öğretmen adaylarının %38'i en çok zorlandıkları stratejiyi muhakeme etme stratejisi olarak belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarına veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunda, problem kurarken bu stratejilerde niçin zorlanıyorsunuz? Sizden ve sizin dışınızdaki kaynaklardan kaynaklanan sebepleri açıklar mısınız? sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda; öğretmen adayları muhakeme etme stratejisinde zorlanmalarının sebeplerini sıklık sırasına göre;

* Muhakeme etme stratejisine yönelik problemler çok kalıplaşmış olduğu için önceden var olanlardan farklı olarak problemin yapılandırılamaması

* Muhakeme etme stratejisine yönelik problemleri çözmekte de çok zorlanılması

* Muhakeme etme stratejisine ilişkin problemleri düzeye uygun hale getirmekte zorlanılması

* Muhakeme etme stratejisine ilişkin olarak yazılan problem metinlerinin anlaşılır hale getirilmesinin güç olması

* Geçmiş hayatında bu tür problemlerle çok az karşılaşması

* Problemi kurarken üst düzey düşünmenin gerekmesi

* Önceden bu tür problemlerin hiç kurulmaması

* Kendisinin sınırlı bir bakış açısına sahip olması olarak belirtilebilir.

Problem kurmada en çok zorlanılan ikinci strateji ise tablo yapma stratejisidir. Öğretmen adayları görüşmeler sırasında, bunun gerekçelerini sıklık sırasına göre; bu stratejiye ilişkin problemlerin verilenlerinin çok karmaşık olması, kalıplaşmış sorular olduğundan dolayı yeni problem kurmanın güç olması, bu stratejiye ilişkin problemleri çözümünün de zor olması, bu problemlere ilişkin pratiğinin olmaması ve detaylı düşünemediğinden dolayı problemleri kafasında şekillendirememesi olarak belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları sistematik liste yapma stratejisine ilişkin olarak problem kurmada zorlanmalarının en belirgin sebebi olarak; bu problemleri kendilerinin olasılıkla çözmeye çalıştıklarından dolayı bu stratejinin kullanımından uzak oldukları ve problemlerde hatasız bir sistemi oturtmanın güç olduğunu belirtmişlerdir. Tahmin etme stratejisinde ise zorlanmalarının ana kaynağını tahmin-kontrol stratejisiyle tahmin etme stratejisini sıklıkla karıştırmaları olarak ifade etmişlerdir. Bağıntı kurmada zorlanan öğretmen adaylarının en belirgin gerekçesi de, sayısal yeteneklerinin az olması ve bu sebepten dolayı problem kurarken bağıntıları oluşturmada zorlanmalarıdır.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı; sınıf öğretmeni adayları, problem çözme stratejilerine (matematik problemlerinde kullanılan) ilişkin problemleri çözmede kendilerini ne derece yeterli görüyorlar? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt amaca ilişkin olarak görüşme formunda, öğretmen adaylarına matematik problemlerinde kullanılan problem çözme stratejilerine ilişkin problemleri çözerken en çok zorlandıkları stratejiler sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar

doğrultusunda, öğretmen adaylarının problem çözmede en çok zorlandıkları problem çözme stratejisinde birinci sırada belirttikleri stratejiye ilişkin elde edilen bulgular Tablo III'de sunulmuştur.

Tablo III: Örneklem grubun problem çözmede en çok zorlandıkları stratejilere ilişkin oranlar

Problem Çözmede En Çok Zorlanılan Stratejiler	f	%
1. Muhakeme Etme Stratejisi	21	35
2. Tablo Yapma Stratejisi	14	23
3. Bağıntı Bulma Stratejisi	13	21
4. Geriye Doğru Çalışma Stratejisi	8	13
5. Sistematik Liste Yapma Stratejisi	5	8
Toplam	61	100

Tablo III'de öğretmen adaylarının problem çözerken en çok zorlandıkları stratejilerin belirlenmesine yönelik olarak yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Öğretmen adaylarının %35'i çözerken en çok zorlandıkları stratejiyi muhakeme etme stratejisi olarak belirtmişlerdir. Tablo II'de de görüldüğü gibi öğretmen adayları problem kurarken de en çok zorlandıkları stratejiyi muhakeme etme stratejisi olarak belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarına veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunda, problem çözerken bu stratejilerde niçin zorlanıyorsunuz? Sizden ve sizin dışınızdaki kaynaklardan kaynaklanan sebepleri açıklar mısınız? sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda; öğretmen adayları problem çözerken muhakeme etme stratejisinde zorlanmalarının sebeplerini sıklık sırasına göre;

* Muhakeme etme stratejisine yönelik problemlerin çözümünün çok düşünmek gerektirdiği

* Muhakeme etme stratejisine yönelik problemlerin çözümü için üst düzey zihinsel düşünme becerisi gerektirdiği

* Muhakeme etme stratejisine ilişkin problemlerin çözümünün çok zaman aldığı

* Muhakeme etme stratejisine ilişkin problemlerin metinlerini anlamanın çok zor olduğu

* Geçmiş okul hayatında muhakeme etme stratejisine ilişkin problemlerle çok az karşılaştığı

* Düşünme biçiminin bu problemlere uygun olmadığı

* Muhakeme etme stratejisine ilişkin problemlerde dikkat eksikliği yaşadığı ve

* Bu tip problemlerin önceki hayatında hiç ilgisini çekmediği için çözerken çabuk sıkılması olarak belirtmişlerdir.

Problem çözmede en çok zorlanılan ikinci strateji ise tablo yapma stratejisidir. Öğretmen adayları görüşmeler sırasında bunun en önemli sebeplerini sıklık sırasına göre; bu stratejiye ilişkin problemlerin verilenlerinin çok uzun olması, bağlantısal tabloları oluşturmada zorlandıkları ve bu soruların çözümü için genellikle birden fazla bilinmeyeni bulmak durumunda olduklarından daha fazla hata yapmaları olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bağıntı bulma stratejisine ilişkin problemleri çözmede zorlanmalarının en belirgin sebebi olarak; sayılarla ilgili düşünme becerilerinin iyi olmamasından dolayı sayılar arasındaki bağıntıları görmelerinin çok uzun zaman alması olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca bağıntı bulma stratejisine ilişkin problemleri çözerken bir noktaya kilitlenmeleri ve başka bir durumu düşünememelerinin de başarısızlığın en önemli sebebi olduğunu sıklık derecesine göre ikinci sırada belirtmişlerdir. Geriye doğru çalışma stratejisinde zorlandıklarını

söyleyen 8 öğretmen adayının (%13'ü) görüşmelerde vermiş oldukları cevaplar sıklık derecesine göre değerlendirildiğinde; başarısız olmalarının başlıca sebebini; açık önerme yazmayla (denklem kurma) da çözülebilen problemlerde zorlanılmamasına rağmen, sadece geriye doğru çözmeyle çözülebilen problemlerin aşama takiplerinde hata yapmaları olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları geriye doğru çalışma stratejisiyle çözülebilen problemlerde başarısızlıkların diğer bir sebebi olarak da dikkat eksikliği ve acele etmeyi vurgulamışlardır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının verilen problem çözme stratejilerine uygun problem kurabilme başarılarını ve kendilerini yeterli gördükleri stratejileri belirleyebilmektir. Öğretmen adaylarının lisans programı kapsamında Matematik Öğretimi I dersinin içeriğinde problem çözme stratejilerine ilişkin eğitim verilmiştir. Bu eğitim sonunda sınıf öğretmeni adaylarına verilen problem çözme stratejilerine ilişkin problem kurabilme yeterliliklerini tespit etmek amacıyla çalışma yaprakları sunulmuştur. Öğretmen adayları bu çalışma yapraklarına istenilen stratejiye uygun problemler kurmaya çalışmışlardır. Matematik derslerinde, problemlerin çözümüne yer verildiği gibi öğretmenler tarafından öğrencilerin matematiksel durumları anlamaları ve problemlerde verilen kavramları yorumlama becerilerini geliştiren problem kurma çalışmalarına da yer verilmelidir (Soylu ve Soylu, 2006). Bu çalışmadaki örneklem grubu oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının 36 tanesi (%59'u) çalışma yapraklarında muhakeme etme stratejisine ilişkin doğru problemler yazmışlardır. Ancak bu problemlerin 24 tanesi (%67'si) eğitim sırasında sunulan problemlerle birebir aynıdır. Bu durum dikkate alındığında 61 öğretmen adayından sadece 12 tanesi (%20'si) muhakeme etme stratejisine ilişkin yeni problemler kurabilmişlerdir. Çalışmanın görüşme formu ile elde edilen bulgularında da; sınıf öğretmeni adayları problem çözmede kendilerini en yetersiz hissettikleri stratejiyi muhakeme etme stratejisi olarak belirtmişlerdir. Altun, Memnun ve Yazgan'ın (2007) sınıf öğretmeni adaylarına uyguladıkları likert tipi düşünce anketinde de; öğretmen adayları tarafından öğrenilmesi en zor bulunan strateji muhakeme etme stratejisi olarak belirtilmiştir.

Tablo yapma stratejisine ilişkin problem kurma çalışmasında öğretmen adaylarının %36'sı yanlış problem kurmuş, %20'si ise kuramadıkları için boş bırakmışladır. Tablo III'deki bulgulara bakıldığında, öğretmen adaylarının problem çözmede kendilerini yetersiz gördükleri ikinci strateji %23'le tablo yapma stratejisi olarak belirlenmiştir. Verilen problemleri çözmede başarısız olan öğrencilerin, problem kurmada da başarısız oldukları gözlenmektedir. Çünkü problem kurma becerisi kazanılan yeterliliklerin uygulama alanı olarak görülebilir (Gür ve Korkmaz, 2003).

Sınıf öğretmeni adaylarının problem kurmada en başarılı oldukları strateji %100'lük başarı oranıyla açık önerme yazma (denklem kurma) stratejisidir. Yapılan görüşmelerde de hiçbir öğretmen adayı açık önerme yazma stratejisinde; gerek problem kurma alanında gerekse problem çözmede; kendisini yetersiz görmemektedir. Altun, Memnun ve Yazgan'ın (2007) deneysel yöntemle gerçekleştirdikleri araştırmada da sınıf öğretmeni adayları ilk testte verilen problemlerin büyük bir kısmını açık önerme yazma stratejisiyle çözmeye çalışmışlardır. Açık önerme yazma stratejisinde öğretmen adaylarının kendilerine daha fazla güvenmeleri aldıkları eğitimin kavramsal olmaktan ziyade işlemsel ağırlıklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Kayan ve Çakıroğlu'nun (2008) yapmış oldukları araştırma sonucunda da genel olarak ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme ile ilgili pozitif görüşlere sahip oldukları, ancak hesaplama becerilerinin önemi ve problem çözerken önceden belirlenmiş adımları takip etmenin gerekliliği gibi bazı gelenekçi görüşlere sahip oldukları saptanmıştır.

Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme stratejilerini kullanabildikleri, bu stratejilere ilişkin problemleri kurabildikleri saptanmıştır. Ancak sınıf öğretmeni adayları bütün stratejileri aynı yeterlilikte kullanamamaktadır. Dede (2007), çalışmasında matematik öğretiminde yeterliliğinin belirlenmesinde en önemli boyutlarından birisinin de problem çözmede kullanılan yöntem ve materyaller olduğunu vurgulamıştır. Meier, Houvde ve R.Meier (1996) çalışmalarında, problem çözme becerisinin çağımızın gereksinimlerinden olduğunu ve bunun için okul öncesi ve 1. sınıflardan başlayarak bu sürecin öğretiminin gerek okul öncesi gerekse sınıf öğretmenleri tarafından sağlanması gerektiğini vurgulamıştır (Çelebioğlu, 2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini; gerek problem kurmada gerekse problem çözmede; yetersiz gördükleri stratejilerin kaynağında (görüşmelerde elde edilen bulgulara da dayanılarak), geçmiş yaşantılarında bu stratejilerle çok karşılaşmamaları yatıyor denilebilir. Olkun ve Toluk (2002), ülkemizdeki matematik ders kitaplarını incelemişler ve sözel problem kategorilerine göre yetersiz olduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının yazılı materyallerdeki eksiklikleri giderme konusunda yeterli olabilmeleri için de iyi problem kurabilmeleri ve iyi problem kurabilmeleri için de farklı stratejilere ilişkin problemlerin çözümünde yeterli olmaları gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerimizin matematik öğretimini ezbere dayandırmayan, çağımızın gerekleri olan kavrama ve yorumlama düzeyinde becerileri kazandıran eğitimciler olabilmeleri için hizmet-öncesi eğitimde problem çözme stratejilerine ilişkin algılarının geliştirilmesi gereklilikler arasındadır. Öğretmen adayları, öncelikli olarak farklı problem çözme stratejileriyle çözülebilen, farklı zihinsel süreçler gerektiren problemlerle karşı karşıya getirilmeli ve kendi yetersizliklerini görmeleri sağlanmalıdır. Böylece, yetersizliklerinin farkında olan öğretmen adaylarının eksiklerini gidermeleri konusunda çaba harcamaları ve kendini yetiştirmeleri daha olası görülmektedir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. Ü. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

Altun, M. (2005). Matematik Öğretimi, Erkam Matbaası, Bursa.

Altun, M. ve Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 1–21.

Altun, M., Memnun, D.S ve Yazgan,Y. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri, İlköğretim Online Dergisi, 6(1), 127.

Altun, M. (2010). Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi, Alfa Yayınları, İstanbul.

Baykul, Y. (2001). İlköğretimde Matematik Öğretimi, 5. baskı, PegemA Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Ankara.

Baykul, Y. (2005). İlköğretimde Matematik Öğretimi, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Çelebioğlu, B. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri (Yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

De Corte, E. (2004). Mainstreams and perspectives in research on learning (mathematics) from instruction. Applied Psychology, 53(2), 279–310.

Dede, Y. (2007). Matematiğin öğretim biçimine ilişkin öğrenci görüşleri, AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:7, Sayı:2, 17-33.

Dhillon, A.S. (1998). Individual differences within problem-solving strategies used in physies, Science Education, 82(3).

Fernandez, M.L., Hadaway, N. and J.W. Wilson. (2006). Mathematical problem solving, jwilson.coe.uga.edu

Gür, H. ve Korkmaz, E. (2003). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin problem ortaya atma becerilerinin belirlenmesi, Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi, www.matder.org.tr.

Kayan, F. ve Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 35, 218-226.

MEB (2008). İlköğretim Matematik Dersi 1-5.Sınıflar Öğretim Programı, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

NCTM (2000). Principles and Standarts for School Mathematics. National Council of Teachers of Mathematics Pub., Reston/VA, http/standarts.nctm.org.

Nyman,M. and Berry J. (2002). Developing transferable skills in undergraduate, mathematics students through mathematical modelling, Journal of Teaching Mathematics and Its Applications, 21 (1), 29-46, ISSN 0268-3679.

Olkun, S. ve Toluk, Z. (2002). Textbooks, word problems, and student success on addition and subtraction, International Journal of Mathematics Teaching and Learning (November, 18), http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/olkuntoluk.pdf

Olkun, S. ve Toluk, Z. (2004). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Polya, G. (1990). How to Solve it?. New York (Çev: Feryal Halatçı, 1997).

Reys , R.M. Suydam,M. (1995). Helping Children Learn Mathematics, Allyn and Bacon, Boston.

Soylu, Y. ve Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:7, Sayı:11, ss.97-111.

Swing, S., & Peterson, P. (1988). Elaborative and integrative thought processes in Mathematics Learning, Journal of Educational Psychology, 80(1), 5.

Şahin, A.A. (2007). 13- 14 yaş grubu öğrencilerin problem çözme stratejilerinin belirlenmesi (yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, S.10. ss.160-171.

Şahin, Ç. (2007). 1979 ile 2006 yılları arası Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, 138-156.

Şahin, Ç. , Altınay, Y.(2009). İlköğretim I. Kademedeki öğrencilerin düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla aktif araştırmacı olarak araştırma tekniklerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi, The First International Congress of Educational Research, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale, Türkiye.

Yavuz, G. (2006). Dokuzuncu sınıf matematik dersinde problem çözme strateji öğretiminin duyuşsal özellikler ve erişiye etkisi (Doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yazgan,Y., Bintaş,J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 28, 210.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, C. (2000). Matematiksel Düşünme, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yıldızlar, M. (2012). Matematik Problemlerini Çözebilme Yöntemleri, 3. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

BÖLÜM 7

İLKÖĞRETİM

ELEMENTARY EDUCATION

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS WITH RESPECT TO SOME VARIABLES

Arş. Gör. Zeynep Nalan YILMAZ

Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, HAKKARİ

zeynepnalanalkan@hakkari.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile birinci kademe branş öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada aynı zamanda ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri ile yaş, cinsiyet, branş, mesleki deneyim ve görev yapılan okuldaki kadro durumu gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (1998) tarafından geliştirilen (Teachers' Sense of Efficacy Scale) ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerine, demografik özelliklerin sorgulandığı kişisel bilgi formu da uygulanmıştır. Çalışma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Hakkari il merkezinde bulunan toplam 19 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ile ilköğretim 1. kademe branş öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verileri SPSS 16.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda kişisel bilgilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri cevapların yaş, cinsiyet, branş, mesleki deneyim ve görev yapılan okuldaki kadro durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin, öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarının "oldukça yeterli" olduğu; ancak öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının "biraz yeterli" olduğu görülmüştür. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri genel olarak yüksek olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik inancı, sınıf öğretmeni, ilköğretim 1. kademe branş öğretmeni.

ABSTRACT

This study aims at identifying the perceived self-efficacy levels of pimary school teachers and branch teachers at first level of basic education. The levels of perceived self-efficacy were analysed based on certain variables such as age, gender, branch, professioal experience and cadre issues. The relationship between their perceived self-efficacy and these variables is investigated. In the study, correlational scanning model was employed. The data were collected through the administration of "Teachers' Sense of Efficacy Scale" that was developed by Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (1998) and of which validity and reliability was established by Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005). Additionally, a demographic form was used. The participants of the study are classroom teachers and branch teachers working at the first level of basic education in nineteen basic education schools in Hakkari province during the school year of 2010-2011.

The data obtained were analysed through the SPSS 16.0. in regard to participants' demographical qualities, descriptive statistics was used. T-test and one-way Anova were employed to determine the effects of the variables such as age, gender, branch, professioal experience and cadre issues on their perceived self-efficacy. The findings indicate that teachers' self-efficacy in regard to instructional strategies and classroom management strategies are "very sufficient. However, their self-efficacy concerning student participant is found to be "little sufficient. Thus, it can be argued that teachers' level of self-efficacy is generally high.
Key words: Self-efficacy beliefs, classroom teachers, branch teachers at the first level of basic education.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarının kendi yaşantısı yoluyla planlı olarak istendik yönde değiştirilmesi ve geliştirilmesi sürecidir (Ertürk, 1982). Eğitimin önemli amaçlarından biri, verimliliğin artırılmasına yönelik etkinliklerin bilimsel bir temele oturtulmasıdır. Söz konusu durum, uygun öğretme-öğrenme ortamlarında gerçekleşir. (Ada, 2000). Eğitim – öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ve yıllık öğretim süresinin büyük bir bölümünün geçtiği sınıf ortamı, aynı zamanda öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin de yoğun olarak yaşandığı alandır (Ök ve diğerleri, 2000). Öğrenme büyük ölçüde birey sorumluluğunda olan bir etkinlik olmasına rağmen süreçte rehber konumunda olan öğretmenlerin de rolü önemlidir. Bu süreçte öğrenci ve öğretmen eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmak için birlikte hareket etmelidirler.

Problem Durumu

Sınıf içinde gerçekleşen davranışların ders amaçlarına uygun hale getirilmesinden ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinden öğretmen sorumludur (Başar, 2009). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde öğretmenlik; "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenliğin kuramsal temelini işe koşarak bireyin davranışlarında hem bireyin hem de toplumun yaşamına kalite katacak değişmeler oluşmasına kılavuzluk eden kişi öğretmendir (Şahin, 2009).

İlköğretim öğrencileri için sınıf öğretmenleri önemli bir modeldir. Öğretmenler yetiştirildikleri kurumda gerekli eğitimi almalarının yanında sürekli değişime ve gelişime açık olmalıdırlar. 21. yüzyıl bilim ve teknoloji çağıdır ve geleceği yetiştiren öğretmenler bu çağın gereklerine ayak uydurmalıdırlar. Özellikle ilköğretim öğrencileri yaşları küçük olmasının da etkisiyle öğretmenlerinden çok fazla etkilenirler.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Yılmaz vd, 2006). Öğretmenlerin kendilerine ilişkin olumlu algıları onların mesleki uygulamalarına da yansıyacaktır. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde kişilerin sahip olduğu inançların davranışlarını etkilediğini göstermiştir (Riggs ve Enochs, 1990, Bandura, 1997).

Sosyal öğrenme kuramında vurgulanan öz-yeterlik kavramını Bandura; bireyin, belli bir davranışı gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme becerisine ilişkin algısı olarak tanımlamıştır (Bandura, 1997). Schunk (1990)'a göre bir hedefe ulaşma tatmini, öz yeterlik inancını ikiye katlar ve kişi kendisine daha zorlayıcı hedefler belirler. Bu süreç, bireyin kazanımlarını daha da arttırır. Bandura, öz-yeterlik inancı, birbiri ile etkileşim hâlinde olan başlıca aşağıdaki dört bilgi kaynağına dayandırmaktadır (Bandura, 1977, 1997):

1. Performans Başarıları: Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağının göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir.

2. Dolaylı Yaşantılar: Pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir.

3. Sözel İkna: Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz-yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir.

4. Duygusal Durum: Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını arttırır.

Öz-yeterlik alanında yapılan çalışmalarda en önemli kavramlardan biri öğretmen öz-yeterliliği olarak öne çıkmıştır (Emmer & Hickmen, 1991; Ross, 1992; Hoy & Woolfolk, 1993). Öğretmen öz-yeterlik algısı kısaca, "öğretmenlerin eğitim yoluyla istendik sonuçları oluşturmak için sahip oldukları yeterliklerine ilişkin yargıları" olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Öğretmenler sahip oldukları mesleki yeterlilikleri, öz-yeterlik inançları olmaksızın mesleki uygulamalarına etkili biçimde yansıtamazlar.

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci içerisinde görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde aldıkları eğitimin yanında mesleğe ilişkin olumlu inançları da önemlidir. Öğretmenlerin sınıf içi davranış ve uygulamalarına onların öz-yeterlik inançları yön verir. Alanda yapılan farklı araştırmalarda öğrenci başarısı ile öğretmen öz-yeterliliği arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, eğitim-öğretim etkinliklerinin hedeflediği amaçların gerçekleştirilmesinde son derce etkili olduğundan bu araştırma gerekli ve önemli görülmüştür.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Sorusu

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile birinci kademe branş öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerini yaş, cinsiyet, branş, mesleki deneyim ve görev yapılan okuldaki kadro durumu gibi değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla tasarlanan araştırmaya, "İlköğretim sınıf ve 1. kademe branş öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları hangi düzeydedir? Bu öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri ile yaş, cinsiyet, branş, mesleki deneyim ve görev yapılan okuldaki kadro durumu gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Hakkari il merkezinde bulunan 19 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 273 sınıf ve 1. kademe branş öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmanın verileri 2010-2011 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde araştırmacı tarafından toplanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Hakkari il merkezinde görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenleri ve bu 1. kademe branş öğretmenleri oluşturmaktadır. İl merkezinde bulunan 19 ilköğretim okulunda görev yapan 208'i sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 273 ilköğretim öğretmeninin tamamına ulaşıldığından örneklem tayinine gidilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

İlköğretim öğretmenlerinin demografik özelliklerin sorgulandığı kişisel bilgi formu; yaş, cinsiyet, branş, mesleki deneyim ve görev yapılan okuldaki kadro durumu olmak üzere toplam 5 sorudan oluşmuştur. Ayrıca araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (1998) tarafından geliştirilen (Teachers' Sense of Efficacy Scale) ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği; öğrenci katılımına yönelik 8 madde, öğretim stratejilerine yönelik 8 madde ve sınıf yönetimine yönelik 8 madde olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "öğrenci katılımını sağlama" alt boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri 0.53-0.65 arasında; "öğretim stratejilerini kullanma" alt boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri 0.57-0.70 arasında; "sınıf yönetimi" alt boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri 0.49-0.74 arasındadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin cronbach alpha değerleri sırası ile .82, .86, .84; ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alpha değeri ise .93 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Öz-yeterlik ölçeği "yetersiz"den "çok yeterli"ye doğru derecelendirilmiş likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma verileri SPSS 16.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda kişisel bilgilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri cevapların yaş, cinsiyet, branş, mesleki deneyim ve görev yapılan okuldaki kadro durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını bulmak için LSD testi uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplar tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1: Demografik özellikler

Yaş	**20-24**	**25-29**	**30-34**	**35-39**	**40 ve üstü**	Kayıp Veri
	64	158	35	9	4	3
Cinsiyet		**Kadın**			**Erkek**	Kayıp Veri

	142			127	4
Branş	**Sınıf Öğretmeni**			**Branş Öğretmeni**	Kayıp Veri
	208			59	6
Kadro	**Kadrolu**	**Sözleşmeli**		**Ücretli**	Kayıp Veri
Durumu	154	96		19	4
Mesleki	**1yıla kadar**	**1-4 yıl**	**5-9 yıl**	**10 yıl ve üzeri**	Kayıp Veri
Deneyim	92	122	40	16	3

Araştırmaya 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Hakkari il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile ilköğretim 1. kademe branş öğretmenleri ile katılmıştır. Toplam 273 ilköğretim öğretmeninin katıldığı çalışmada, kişisel bilgi formunda bazı soruların cevaplandırılmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Tabloda, kişisel bilgi formunda boş bırakılan alanlar kayıp veri olarak verilmiştir.

İlköğretim sınıf ve 1. kademe branş öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını belirlemede kullanılan ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalaması, minumum ve maksimum puanlar ile standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Aritmetik Ortalamaları, Minumum ve Maksimum Puanları ve Standart Sapmaları.

Maddeler	**N**	**Min**	**Max**	$\bar{X}$	**Ss**
1.Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	273	1,00	9,00	6,01	1,51
2.Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	273	3,00	9,00	6,90	1,37
3.Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	273	3,00	9,00	7,20	1,36
4.Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	273	3,00	9,00	6,73	1,42
5.Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	273	3,00	9,00	7,57	1,39
6.Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	273	4,00	9,00	7,38	1,24
7.Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	273	2,00	9,00	7,56	1,23
8.Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	273	1,00	9,00	7,22	1,37
9.Öğrencilerin öğrenmeye önem vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	273	3,00	9,00	7,15	1,19
10.Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	273	3,00	9,00	7,46	1,13
11.Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	273	4,00	9,00	7,52	1,14
12.Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	273	2,00	9,00	7,08	1,36
13.Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	273	1,00	9,00	7,26	1,44
14.Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	273	3,00	9,00	6,75	1,37
15.Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	273	2,00	9,00	7,25	1,45

16.Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetimi sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	273	2,00	9,00	6,83	1,38
17.Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	273	2,00	9,00	6,82	1,33
18.Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	273	3,00	9,00	7,10	1,32
19.Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	273	1,00	9,00	7,21	1,45
20.Öğrencinin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	273	3,00	9,00	7,63	1,17
21.Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	273	3,00	9,00	7,35	1,31
22.Çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	273	1,00	9,00	6,65	1,64
23.Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	273	3,00	9,00	7,15	1,24
24.Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	273	1,00	9,00	7,31	1,30
Toplam	273	4,00	9,00	7,13	0,81

Tablo 2 incelendiğinde; ilköğretim sınıf ve 1. kademe branş öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının "oldukça yeterli" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak maddeler tek tek incelendiğinde; "çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?" sorusunda öğretmenlerin $\bar{X}$ =6,01 ile tüm ölçek maddelerine oranla en düşük ortalamayı sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin
$\bar{X}$ = 7,63 ile "öğrencinin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?" maddesinde ise en yüksek ortalamaya ulaştıkları da araştırmanın bulguları arasındadır. Bu veriler ışığında ölçeğin alt boyutlarına ilişkin algılar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3: İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Katılımına, Öğrenme Stratejilerine ve Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının Aritmetik Ortalamaları, Minumum ve Maksimum Puanları ve Standart Sapmaları.

Alt Boyutlar	**N**	**Min**	**Max**	$\bar{X}$	**Ss**
Öğrenci Katılımına Yönelik	273	4,00	9,00	6,83	0,91
Öğrenme Stratejilerine Yönelik	273	4,00	9,00	7,32	0,82
Sınıf Yönetimine Yönelik	273	4,00	9,00	7,23	0,99

Tablo 3 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının "biraz yeterli" olduğu; öğrenme stratejilerine ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik anaçlarının ise "oldukça yeterli" olduğu görülmüştür.

İlköğretim sınıf ve 1. kademe branş öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t- testi Sonuçları

Cinsiyet		N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Öğretmen Öz-	Kadın	142	7,09	0,80	-0,949	267	0,334
Yeterlik	Erkek	127	7,18	0,82			

Algısı

Tablo 4 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik puanları cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde; Fortman ve Pontius (2000), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002), Kuş (2005), Yılmaz, Gerçek, Köseoğlu ve Soran (2006), Özerkan (2007) ve Saracaoğlu ve Yenice (2009) ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Burada cinsiyetler arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, Brandon (2000), Savran ve Çakıroğlu (2003) ve Korkut (2009) çalışmalarında erkek öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu; Ekici (2006), Cheung (2006) çalışmalarında ise kadın öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Tablo 5: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Branşa Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t- testi Sonuçları

Branş		N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı	Sınıf Öğretmeni	258	7,12	0,85	-0,021	265	0,983
	Branş Öğretmeni	59	7,13	0,68			

Tablo 5 incelendiğinde, ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç puanları arasında istatistiksel olarak bir farka rastlanmamıştır. Alanda yapılan diğer araştırmalara bakıldığında; Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), Kahyaoğlu ve Yangın (2005) ve Saracaoğlu ve Yenice (2009) sınıf ve fen bilgisi öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının fen bilisi öğretmenlerine oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İlköğretim sınıf ve 1. kademe branş öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını mesleki deneyim, kadro durumu ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 6: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Deneyim		N	$\bar{X}$	*Ss*
Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı	1 yıla kadar	92	7,00	0,77
	1-4 yıl	122	7,15	0,84
	5-9 yıl	40	7,25	0,84
	10 yıl ve üzeri	16	7,45	0,66

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3,833	3	1.278	1,955	0.121
Gruplar İçi	173,804	266	0,653		
Toplam	177,637	269			

Tablo 6 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik puanları mesleki deneyim açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın bulgularını destekleyecek araştırmalar mevcuttur (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy 2002; Fortman ve Pontius 2000, Ekici 2006, Saracaoğlu ve Yenice 2009 ve Korkut 2009). Araştırmanın bulguları dikkatle incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farka rastlanmamış ancak, 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin öz-yeterlik inanç puan ortalamalarının en yüksek olması dikkat çekicidir. Bu bulguya benzer durum, Cheung (2006) yaptığı çalışmada öğretmen öz-yeterliği ile mesleki deneyim arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmasıyla da ortaya çıkmıştır.

Tablo 7: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Kadro Durumlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kadro Durumu		N	$\bar{X}$	*Ss*
Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı	Sözleşmeli	96	7,19	0,80
	Ücretli	16	7,24	0,68
	Kadrolu	154	7,09	0,84

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0,826	2	0,413	0,622	0,538
Gruplar İçi	176,743	266	0,664		
Toplam	177,569	268			

Tablo 7 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik puanları kadro durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Hakkari ili öğretmen sirkülasyonunun yoğun olduğu şehirler arasındadır. Bu sebeple okullarda ücretli ve sözleşmeli öğretmen sayısı fazladır. İlköğretim okullarında görev yapan ücretli öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlere oranla daha yüksek olması araştırmanın beklenen sonuçları arasında yer almamaktadır.

Tablo 8: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Yaş		N	$\bar{X}$	*Ss*
Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı	20-24	64	7,03	0,78
	25-29	158	7,12	0,81
	30-34	35	7,27	0,92
	35-39	9	7,26	0,47
	40 ve üstü	4	7,63	0,77

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2,483	4	0,621	0,939	0,442
Gruplar İçi	175,154	265	0,661		

Toplam	177,637	269

Tablo 8 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik puanları öğretmenlerin yaşları açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Araştırma bulguları arasında ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mesleki deneyimleri ile doğru orantılı arttığı görülmüştür. Yaş değişkenine göre duruma bakıldığında benzeri bir sonuca ulaşılmaktadır. Mesleğe yeni başlayan yaşı genç olan öğretmenlerin diğer gruplara oranla öz-yeterlik inanç puanlarının ortalaması daha düşüktür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Verilerin analizi ile elde edinilen bulgulara dayanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülen öneriler geliştirilmiştir.

İlköğretim sınıf ve 1. kademe branş öğretmenlerinin, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının genel olarak "biraz yeterli" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{X}$=6,83)

"Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik İnancı" alt boyutunda ilköğretim öğretmenleri "Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?" sorusunda kendilerini daha az yeterli görürken, "Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?" sorusunda ise kendilerini oldukça yeterli görmüşlerdir.

İlköğretim sınıf ve 1. kademe branş öğretmenlerinin, öğretim stratejisine yönelik öz-yeterlik inançlarının genel olarak "oldukça yeterli" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{X}$=7,32)

"Öğretim Stratejisine Yönelik Öz-Yeterlik İnancı" alt boyutunda öğretmenlerin sadece "Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?" sorusunda kendilerini biraz yeterli olarak değerlendirmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri soru; "Öğrencinin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?" olmuştur.

İlköğretim sınıf ve 1. kademe branş öğretmenlerinin, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarının genel olarak "oldukça yeterli" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{X}$=7,23)

"Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik İnancı" alt boyutunda öğretmenlerin sadece "Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetimi sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?" sorusunda kendilerini biraz yeterli olarak değerlendirmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri soru; "Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?" olmuştur.

İlköğretim sınıf ve 1. kademe branş öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek olması onların mesleki uygulamalarının hedefe yönelmesi açısından önemli görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin kendilerini özellikle öğrenciye görelik, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve çalışılması güç öğrenciler ile ilgili maddelerde daha az yeterli görmeleri onların meslek öncesi eğitimlerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu durum, öğretmenlerin öğrencilerini tanımaya yönelik çok fazla etkinlikte bulunmamalarının da bir sonucu olabilir.

Öğretmenlerin anlaşılmayan konularda tekrarlar ve farklı örnekler ile öğrencilerin eksiklerini gidereceklerine olan inançları eğitim-öğretim hedeflerine yönelinmesi açısından önemlidir. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci davranışlarına yönelik beklentilerini açık şekilde ifade etmeleri onların sınıf

yönetimine ilişkin doğru bir adım attıklarını düşündürmektedir. Davranış yönetimine ilişkin beklentilerin açık ve net ifadesi, öğrencilerin istenilen davranışa yönelmesini ve görev odaklı olmalarını sağlamaktadır.

İlköğretim sınıf ve 1. kademe branş öğretmenlerine bu araştırma sonuçlarına dayanarak, kendi mesleki gelişimlerini destekleyecek yayınları takip etmeleri önerilebilir. Ayrıca kendi öğretmenlik uygulamalarını tarafsız biçimde değerlendirmeleri de önerilebilir. Böylelikle kendilerine olan güven ve öz-yeterlik inançları gelişecek ve bu da mesleki uygulamalarına yansıyacaktır.

Bu alanda çalışmalar yapan araştırmacılara, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalar yapmaları önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını etkileyen değişkenler öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılarak ve ders içi gözlemler ile araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Ada, S. (2000). *Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, 12, 1-8.

Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). *Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma.* Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 93-102.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Başar, H.(2009). *Sınıf Yönetimi.* Anı Yayıncılık, Ankara.

Brandon, D. P. (2000). *Self-efficacy: "Gender differences of prospective primary teachers in Bostwana",* Research in Education, 64, 36-43.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Cheung, H. (2006). *The Measurement of Teacher Efficacy: Hong Kong Primary In-service Teachers.* Journal of Education for Teaching, 32 (4), 435 – 451.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). *The Development and Validation of A Turkish Version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale.* Eğitim ve Bilim, 30 (137), 74-81.

Ekici, G. (2006). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma.* Eğitim Arastırmaları, 6(24), 87-96.

Emmer, E. & Hickmen, J. (1991). *Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline.* Educational and Psychological Measurement, 51, 755-765.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme.* Meteksan, Ankara.

Fortman, C. K., ve Pontius, R. (2000). *Self-Efficacy During Student Teaching.* Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Chicago, IL.

Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). *Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Healthy of Schools.* The Elementary School Journal, 93, 356-372.

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri.* Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 73-84.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.

Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kus, E. (2005). *Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ök, M.; Göde, O. & Alkan, V. (2000). *İlköğretimde Öğretmen Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi.* Milli Eğitim Dergisi, 145, 20-24.

Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramlari Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Riggs, I. M., & Enochs L. G. (1990). *Toward The Development of an Elementary Teachers' Science Teaching Efficacy Belief Instrument.* Science Education. 74 (69), 625-637.

Ross, J.A. (1992). *Teacher Efficacy and the Effect of Coaching on Student Achievement.* Canadian Journal of Education, 17, 51-65.

Saracaoğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). *Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Eğitimde Kuram ve Uygulama, 5(2), 244-260.

Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences Between Elementary and Secondary Pre-service Science Teachers' Perceived Efficacy Beliefs and Their Classroom Management Beliefs. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(4).

Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, 25(1), 71-86.

Şahin, A. E. (2009). *Meslek ve Öğretmnelik. Eğitim Bilimine Giriş*. Sönmez, V. (Editör) Anı Yayıncılık, Ankara.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). *"Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure"* Review of Educational Research, 68 (2), 202-248.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A.,(2002). *The Influence Of Resources and Support On Teachers' Efficacy Beliefs.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.

Yılmaz, M., Gerçek, C., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). *Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 278-287.

ANALOJİ TEKNİĞİ VE ÖĞRETİM SÜRECİNDE ANALOJİLERİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHER'S OPINIONS ABOUT ANALOGY AS A TEACHING TECHNIQUE

Nursen AZİZOĞLU

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, BALIKESİR

nursen@balikesir.edu.tr

Aygün SALİFOĞLU

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, BALIKESİR

aygunsalifoglu@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin analoji tekniği ve analoji kullanımı konusundaki görüşleri incelenmektedir. Nitel yöntemlerin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini beş fen ve teknoloji ve beş sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Görüşmelerin transkripsiyonundan sonra yazılı metinler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde analoji kullanımına önem verip vermedikleri, hangi sıklıkta kullandıkları, analoji kullanımının avantaj ve dezavantajlarını göz önünde bulundurup bulundurmadıkları, derste analojileri hangi yöntemlerle birlikte kullandıkları gibi konularda görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin analoji tekniğine bakış açısı ve kullanım düzeylerinde farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin derslerinde analoji tekniğine yer verdiklerini göstermektedir. Sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin analojilere yaklaşımları ele alındığında büyük farklar gözlenmemekle beraber fen ve teknoloji öğretmenlerinin analojileri daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin analojileri uygun bir analojilerle öğretim modeli çerçevesinde kullanmadıkları ve bu tür yöntemler hakkında bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, örnek vermeyi (örneklendirmeyi) analoji yapmak ile eşdeğer tuttukları gözlenmiştir. Her iki gruptaki öğretmenlerin analoji kullanımının gerekliliğine inandıkları da ortaya çıkan bir başka sonuçtur.

Anahtar Kelimeler: *analoji kullanımı, fen ve teknoloji dersi öğretmenleri, sosyal bilgiler dersi öğretmenleri*

ABSTRACT

In this study science and technology course teachers' and social science course teachers' opinions about using analogies and the analogy as a teaching technique have been investigated. The sample of the study consisted of 5 social science teachers and 5 science and technology teachers. As a data gathering tool the semi-structured interviews were used. Content analysis was done on transcribed interviews. It was aimed at revealing teachers opinions about whether the teachers give importance to using analogies in the lessons, the frequency of using analogies, do they use the analogies in accordance with any teaching method. Moreover, the differences in using the analogies and teachers knowledge on analogy as a teaching technique have been revealed. The results show that the teachers

from the both branches use analogies in their lessons. It was found that science and technology teachers use analogy more often. Despite this, they don't have enough information about the teaching with analogies methods. Another result is that the teachers from both branches believe in the necessity of using analogies.
Keywords : *using analogies, science and technology teachers, social science teachers*

1. GİRİŞ

Tarih boyunca insanlar kültürlerini ve deneyimlerini nesilden nesile aktarmak için eğitime ihtiyaç duymuşlardır. Eğitim, başlangıçta anne, baba ve yakın çevredeki bireyler tarafından verilirken sonraları profesyonelleşme sürecine girmiş ve eğitimciler birey yetiştirmedeki yerlerini almışlardır. Profesyonelleşme sürecine giren eğitim, yetkinliğini arttırabilmek için farklı metotlar üretme ihtiyacı duymuştur. Bu metotlardan günümüze ulaşan belki de en eskilerinden biri de analoji tekniğidir.

Analoji, kavram, ilke ve formüllerin benzer özellikleri arasında yapılan bir haritalamadır (Glynn ve ark, 1989). Analojiler, yeni bilgilerin anlaşılmasında kullanılan betimlemelerdir. Bir başka deyişle analojiler, uzun bellekte yer alan ve çok iyi bilinen bilgilerin yeni öğrenilecek bilgilerin yapılandırılmasında kullanılmasıdır (Lawson, 1993). Analojiler tarih boyunca iletişim araçlarında, siyasi konuşma sanatında, yazılı dokümanlarda, felsefi tartışmalarda ve bilimsel konuşmalarda yaygın olarak kullanılmıştır. Analojilerin ilk bilinen kullanımı M.Ö. ikinci yüzyılda, ses dalgaları su dalgalarına benzetilerek yapılmıştır. Yunan Chrysippus ve Romalı Vitruvius, ses dalgalarının da su dalgaları gibi yayıldığını, bir engele çarpınca geri döndüğünü belirtmişlerdir. 17. yüzyılda Galileo, kuleden atılan bir taşın, kulenin dibine düşmesi gerekçesiyle dünyanın hareket etmediğini savunanların düşüncelerini çürütmek için; hareket halindeki bir geminin direğinden atılan taşın da hareket halindeki gemiye rağmen direğin dibine düşeceğini söyleyerek çürütmüştür. 1865'te Kekule benzenin yapısını kendi kuyruğunu ısırmış yılana benzetmiştir (Kılıç, 2007). Zaman daima ileriye doğru devinimini sürdürürken eğitim anlayışı da davranışçılıktan bilişsele, bilişselden yapılandırmacılığa doğru değişim göstermiştir. Yapılandırmacı yaklaşım şunu savunur: Kişilerin önceki yaşantılarından oluşan bir bilişsel yapıları vardır. Bireyler yeni karşılaştıkları olayları bu bilişsel yapı yardımıyla anlamlandırırlar. Bu şekilde bilişsel yapılarını geliştirerek kendi bilgilerini oluşturmaya devam ederler. Beynimiz çalışma sistemi gereği yeni bir durumla karşılaştığında, benzer bir olay ya da tanıdık bir durum arar. Böylece olayları anlamamız ve değerlendirmemiz kolaylaşır. İlk defa karşılaştığımız bir olay ile daha önce yaşadığımız bir olay arasındaki benzerlik bu olayı kolayca anlamamıza yardımcı olur. Öğrenmeyi kolaylaştıran ve anlamlı hale getiren stratejilerden biri olan analoji, bilinenler ile bilinmeyenler arasında bağ oluşturmakta (Çimen, 1999) ve eğitim sistemimizin önemli bir parçası olarak yerini almaktadır. Gabel ve Samuel (1986) yaptıkları araştırmada, öğrenciler analog ile öğretilmesi hedeflenen kavramlar arasında bağıntı kurabilirlerse bu tür analojilerin öğrencilerin kavram yanılgılarını azalttığını ve onların kavramları daha kolay öğrenmelerini sağladığı belirtilmiştir (Bilgin ve Geban 2001). Köymen (2001), merakı arttırmak için anlaşılmaz ve karmaşık bilgileri anlaşılır ve bilinen bilgiler haline getirebilecek analojilerin kullanılması gerektiğini, Curtis ve Reigeluth (1984) ve Dagher (1995) ise analoji kullanımının motivasyonu arttırmak için etkili yöntemlerden biri olduğunu belirtmiştir. Duit (1991) de, analojilerin öğrencilerin ilgilerini çekerek onları motive edebileceğini vurgulamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın bakış açısıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde analoji kullanımının avantajlarına bakıldığında:

- Kavramsal değişim sürecinde yeni bakış açıları sunan yararlı araçlar olması,

- Gerçek dünyadaki benzerliklere işaret ederek soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırması,
- Soyut kavram ve olayların somutlaştırılmasını sağlaması,
- Öğrencilerin ilgisini çekmesi ve böylece öğrencileri motive etmesi,
- Öğretmeni, öğrencinin önceki bilgilerini göz önünde bulundurmaya zorlaması,
- Öğrencide var olan yanlış kavramların ortaya çıkarılmasını sağlaması

açısından analojiler önem kazanmaktadır (Duit, 1991).

Analojiler, öğrenme-öğretme süreçleri açısından bazı yararlar sağlarken, dikkatli, özenli ve doğru kullanılmadığında dezavantajlarının olduğu ve öğrenme için istenmeyen sonuçlar doğurabileceği de unutulmaması gereken bir gerçektir. Bu dezavantajlardan bazıları aşağıdaki gibidir (Duit, 1991):

- Bir analoji, hiçbir zaman kaynak ile hedef arasında kesin bir benzerliğe dayalı değildir. Her zaman hedef ile kaynak yapıları arasında farklı olan özellikler vardır. Bu özellikler yanıltıcı olabilir.
- Analojik muhakeme, sadece tasarlanan analojiler öğrenciler tarafından gerçekten doğru anlaşılabilirse mümkündür. Eğer öğrenciler kaynak hakkında kavram yanılgılarına sahiplerse, analojik muhakeme onları hedef alana taşıyacaktır. Bundan dolayı, tasarlanan analojilerin gerçekten öğrenciler tarafından anlamlandırılmasını sağlamak önemlidir.
- Analojik muhakemenin hem günlük yaşantımızda hem de diğer alanlarda oldukça yaygın olarak ortaya çıkmasına rağmen, analojilerin öğretmenler tarafından kullanılması nadirdir.

Öğrenme sürecindeki analojik muhakeme, önemli bir rehberlik gerektirir. Sağlanan analojilere erişim, yüzeysel benzerlikler ya da derin yapı yönleriyle kolaylaşır. Ancak, sadece derin yapı yönleri öğretici güce sahiptir (Duit,1991).

Lawson'a (Akt; Kesercioğlu, 2004) göre analojiler, çok iyi bilinen bilgilerin yeni öğrenilecek bilgilerin yakalanmasında kullanılmasıdır. Analojilerde iki temel öğe bulunur. Bu öğeler; analog (kaynak) ve hedef (yeni bilgi)dir. Analojilerde analog ve hedef arasında köprü kurulur. Burada dikkat edilmesi gereken nokta kaynak ve hedefin hiçbir zaman yüzde yüz benzerlik göstermemesidir. Bu nedenle de analojileri sınıfa sunarken dikkat edilmesi gereken noktalar bulunur. Analojilerin öğretimde kullanılmasına yönelik 6 model tanımlanmaktadır. Bunlardan eğitimde en sık kullanılanı Analojilerle Öğretim (Teaching with Analogies-TWA) modelidir (Gylnn ve arkadaşları, 1997). Bu modelde öğretmen öncelikle sınıfın durumu, öğrencilerin bireysel özellikleri gibi durumları göz önünde bulundurmalıdır. Modelin aşamaları şunlardır:

1. Öğrenilecek hedef kavram tanıtılır.
2. Öğrencilerin analoğu hatırlamasına yardımcı olunur.

3. Hedef kavram ve analog arasındaki benzer özellikler açığa çıkartılır.
4. Hedef kavram ve analog arasındaki benzerlikler ortaya çıkartılır.
5. Analojinin çalışmadığı yerler göz önünde bulundurulur.
6. Hedef kavram konusunda sonuçlar çıkarılır.

Kullandığımız analojilerin hedefine ulaşabilmesi için analojinin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Thiele (1995) bu özellikleri şöyle sıralamıştır:

- İyi bir analoji somut ve yeni bir fikir ortaya koymalıdır.
- Analoji tamamlayıcı bir fonksiyon olmalıdır.
- Analoji hedeften daha az karmaşık olmalıdır.
- Analojinin gerçek karmaşık bir durum oluşturmaması gerekir.
- Öğretim açısından analojik sistem zaman bakımından ekonomik olmalıdır.

Analojiler eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır. Sunuş şekillerine göre analojiler dörde ayrılmaktadır. Bunlar; sözel analojiler, resimli analojiler, hikayeleştirilmiş analojiler ve oyunlaştırılmış analojilerdir.

Analojilerin genel özellikleri, kullanım modelleri, avantaj ve dezavantajları göz önünde bulundurularak ders işlendiğinde öğrencilerin çoğu ve öğretmenler karmaşık konuların öğrenilmesinde analoji kullanımının hem eğlenceli hem de öğrenmeye yardımcı olduğunu ifade etmektedirler (Bodner ve Orgill, 2004).

Literatür incelendiğinde daha çok fen alanındaki konuların ve kavramların öğretimine yönelik analoji ile ilgili çalışmalar dikkat çekerken (Sağırlı, 2001; Bilgin ve Geban 2001; Şenpolat, 2005; Dilber, 2006; Akar, 2007; Demirci Güler, 2007; Ekici vd., 2007), öğretmenlerin analojilere bakış açısı ve derste kullanım düzeyleri üzerinde fazla çalışmaya rastlanmamıştır (Mary Kay ORGILL ve George BODNER, 2004).Yapılan araştırmalar ışığında, sınıflarda analoji tekniğinin kullanımı sırasında dikkat edilmesi gereken kuram ve uygulamaların olduğu görülür. Bunlardan bir tanesi Piaget'in bilişsel gelişim kuramıdır. Piaget bilişsel gelişim kuramında bilişsel gelişimi dört temel evrede incelemiştir. Bunlar; duyusal-motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemidir. Yaşlara göre ele aldığımızda ilköğretim ikinci kademe öğrencileri genel olarak somut işlemler dönemi (7 – 12 yaş) ile soyut işlemler döneminin başında (12 yaş ve üstü) yer almaları gerekmektedir. Fakat bu sınırlar kesin olarak belirleyici olmamaktadır. Belli bir öğretim kademesine ulaşan öğrencilerin hepsi aynı bilişsel gelişim düzeyinde bulunmayabilirler. A.B.D.'de yapılan bir araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin %67 si işlem öncesi, %33 ü somut işlemler döneminde bulunmaktadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 40 ı işlem öncesi, % 47 si somut işlemler dönemi, % 13 ü de soyut işlemler dönemi başlangıcında bulunmaktadır. Beşinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğu (%72) ise soyut işlemler döneminin başlangıcında görünmektedirler(Tural, 2005). Bu durum öğretmenlere öğretim yöntemlerini öğrenci düzeylerine göre belirlemeleri için yol göstermektedir. Piaget'in dediği gibi "Öğrenciler, özellikle küçükler, en iyi somut etkinliklerden öğrenir." Analoji, soyut bir kavramın ya da durumun somutlaştırılmasında kullanıldığından ilköğretim ikinci kademe analoji kullanımının en çok önem kazandığı dönemlerden

biridir. Öğretmenler de öğrencilerin bu ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalı ve öğrencilerine özelliklerine uygun öğrenme ortamları oluşturmalıdırlar. Burada öğretmenler somutlaştırma yöntemlerinden biri olan analoji tekniğini biliyorlar mı? Analoji tekniğinin önemini biliyorlar mı? Bu tekniği derslerinde kullanıyorlar mı? gibi sorular akıla gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin analoji tekniğine yaklaşımı, kullanım düzeyleri, mevcut olduğunu düşündükleri avantaj ve dezavantajları incelenmelidir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin analoji tekniğine bakış açılarını incelemek, analojilerin öğretim ortamında kullanım düzeylerini ve kullanım sıklıklarını incelemektir. Bunun yanı sıra ilköğretim sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerinde analoji tekniğinin kullanılışında fark olup olmadığını kıyaslamak da amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin analoji tekniğine yaklaşımlarını ve derste kullanım düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel yapıda nitel bir çalışmadır.

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Balıkesir ilindeki ilköğretim sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi, 2011-2012 eğitim – öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı beş ilköğretim okulunda görev alan beş sosyal bilgiler ve beş fen ve teknoloji öğretmenidir.

2.3.Veri Toplama Süreci

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Öğretmenlerin analojilere bakış açısını incelemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan on beş maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu alan uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

2.4.Veri Analiz Süreci

Toplanan verilerin analizi iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Verilerin analizinde içerik (content) (Miles ve Huberman, 1994) analizi yöntemi kullanılmış, bununla katılımcıların yazılı ifadelerindeki anlamlara ulaşılması hedeflenmiştir (Philips ve Hardy, 2002). Analiz sürecinde kodlayıcı ifadeler üretilmiş ve kategoriler konunun uzmanı eğitimcilerle tartışılmıştır. Analizin ilk aşamasında görüşme formu satır satır incelenmiş ve öne çıkan düşüncelerin kısa özetleri yazılmıştır. İkinci aşamada öğretmenlerin yanıtlarındaki anlamların incelenmesine devam edilmiştir. Analizin son aşamasında ise maddeler bir bütün olarak değerlendirilmiş ve aynı temaya sahip olan düşünceler daha genel kategoriler altında toplanmıştır.

3. BULGULAR

Elde edilen bulgular genel başlıklar altında ifade edilmiştir. Öğretmenlerin analojiler hakkındaki genel bilgileri, tekniği kullanımları, avantaj ve dezavantajları son olarak da iyi bir analojide bulunması gereken özellikleri ayırt etme düzeyleri ve bu konudaki görüşleri ele alınmıştır.

Tablolarda kullanılan FTÖ ve SBÖ kısaltmaları sırasıyla, fen ve teknoloji öğretmenlerini ve sosyal bilgiler öğretmenlerini ifade etmektedir.

3.1.Öğretmenlerin Analoji İle İlgili Genel Bilgileri

Öğretmenler genel olarak analojileri ve analoji tekniğini doğru bir şekilde tanımlamışlardır. Fakat tekniği sınıf ortamında uygularken hataya düştükleri ve yaptıkları tanımlardan uzaklaştıkları görülmüştür. Tablo 1'de öğretmenlerin analoji ile ilgili yaptıkları tanımlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin analoji kavramını tanımlarken kullandıkları ifadeler

Ayrık görüşler					
	(f)			**(f)**	
Doğru bilinenler	**FTÖ**	**SBÖ**	**Yanlış bilinenler**	**FTÖ**	**SBÖ**
Kavramların zihinde daha iyi canlandırılmasını sağlar.	1	0	Soyut kavramların somut materyallerle ifade edilmesidir.	0	1
Kavramı benzetim tekniği uygulayarak anlatmaktır.	1	0			
İki farklı nesne arasındaki benzerliktir.	0	2			
Ortak görüşler					
	(f)			**(f)**	
Doğru bilinenler	**FTÖ**	**SBÖ**	**Yanlış bilinenler**	**FTÖ**	**SBÖ**
Soyut kavramların somutlaştırılmasında kullanılır.	1	1	Örnek vermektir.	1	1
Iyi bilinen kavramdan yola çıkarak bilinmeyen kavramın öğrenilmesini sağlamaktadır.	1	2			

Tanımlar incelendiğinde çoğunlukla doğru ifadelerin kullanıldığı görülürken diğer yandan öğretmenlerin analojilerle somut öğretim materyallerini ve örneklendirme tekniğini karıştırdıkları dikkati çekmiştir. Analojinin tanımını yaparken sosyal bilgiler öğretmenlerinden biri şu ifadeleri kullanmıştır:

- Soyut, özellikle kapalı kavramların insan beynine somut çıkarımlar, görseller ve materyallerle ifade edilmesidir. Soyut mananın maddeleşmesidir.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinden biri analojilerle örneklerin aynı olduğunu düşünmektedir. İyi bir analojinin sahip olması gereken özellikler sorulduğunda şu yanıtı vermiştir:

- Uygun örnek olmalı. Yanlış bilgi edinmelerine sebep olacak karmaşık örnekler verilmemeli.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden biri de, Osmanlıda sadrazamı anlatırken Pargalı İbrahim örneğini verdiğini söylemiştir.

3.2.Analoji Tekniğinin Kullanımı

Bu başlık altında analoji tekniğinin kullanım sıklığı, kullanıldığı konular, öğrencilerin derslerde oluşturduğu analojiler, öğretmenlerin analoji tekniğini uygulama şekilleri gibi konular incelenmiştir.

3.2.1.Sıklık

Tablo2'de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmenleri sözlü ve oyunlaştırılmış analojileri tercih ederken fen ve teknoloji öğretmenleri her tür analojiyi dengeli olarak kullanmakta fakat en çok oyunlaştırılmış analojileri tercih etmektedirler. Fen derslerinde analojilerin kullanım sıklığının üç öğretmen tarafından "her derste" diye açıklanması çok abartılı bulunabilir; ancak fen ve teknoloji dersinin soyut kavramlar ağırlıklı olan içeriği göz önüne alındığında soyut kavramların somutlaştırılması için analoji kullanımının bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin analojileri kullanım sıklıkları

Analoji kullanım sıklığı		
	FTÖ (f)	**SBÖ (f)**
Öğrenciler anlamakta güçlük yaşadıklarında	0	1
Konu ve zaman el verdiğince	0	2
Konuya bağlı olarak sık sık	1	0
Mümkün olduğunca çok	1	1
Genellikle her derste	3	1
Analoji türlerine göre kullanım sıklığı		
Sözlü	2	4
Resimli	2	0
Oyunlaştırılmış	3	4

3.2.2.Konular

Tablo 3 her iki branştaki öğretmenlerin analojileri sıklıkla kullandıkları konuları göstermektedir. Genel olarak fen ve teknoloji öğretmenleri gözle görülemeyen atom, hücre, bağlar, elektrik gibi konularda analojilerden yararlanmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenleri ise hem soyut konularda hem de sosyal olayları anlatırken teknikten faydalanmışlardır.

Tablo 3. Öğretmenlerin analoji tekniğini kullandıkları konular

Fen ve teknoloji öğretmenleri	
Konular	**(f)**
Atom	2
Bağlar	1
Maddelerin sınıflandırılması	1
Maddenin halleri	1
Hücre	1
Sistemlerin çalışması	2
Elektrik	1
Sosyal bilgiler öğretmenleri	
Konular	**(f)**

Coğrafi koordinatlar	2
Coğrafyanın kurulan devlet yapısına etkisi	1
Dünyanın şekli	1
Ekonomik olaylar	1
Osmanlı divan üyeleri	1
Savaş tarihi	1
Tarihi olgular, olaylar	2
Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi	3
Yönetim şekilleri	1

3.2.3.Öğrencilerin oluşturduğu analojiler

Öğretmenler ders esnasında öğrencilerin de kendi analojilerini oluşturduklarını söylemişlerdir.

Örneğin; boşaltım sistemini geri dönüşüm fabrikasına; spermi kurbağanın iri baş haline; hücreyi bankaya, okula veya ülkeye benzetmişlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden biri öğrencilerin kendi analojilerini kurmalarıyla ilgili şunları söylemiştir:

- Öğrenciler evde yaptıkları tekrarlarda daha iyi anlamak için evinde olan ya da gördüğü olay ya da olguları ilişkilendirebiliyor.

3.2.4.Öğretmenlerin analoji tekniğini uygulama şekilleri

Öğretmenlerin analoji tekniğini nasıl uyguladıkları incelendiğinde ise her iki branştaki öğretmenlerin de analojilerle öğretim modeline tam olarak uymadıkları görülmektedir. Tablo 4'te fen ve teknoloji öğretmenlerinin analoji tekniğini nasıl kullandıklarını gösteren örnekler yer akmaktadır.

Tablo 4. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin analoji tekniğini uygulama şekilleri

- Orneğin akyuvarları anlatırken onlar bizim vücudumuzun Ninjalarıdır. Ninjalar gibi vücudumuza giren düşmanlarla silahlarını kullanarak savaşırlar ve bizi korurlar diyoruz.
- Katı taneciklerini 9 öğrenci sadece titreyerek, Sıvı taneciklerini 9 öğrenci biraz boşluklu dönerek, titreyerek, Gaz taneciklerini 9 öğrenci çok boşluklu dönerek, titreyerek ve birbirlerine çarparak sınıfta hareket ederler.
- Hücrenin içindeki temel bölümler ve görevleri anlatılırken bir okulun müdürü ve görevleri, öğretmenleri ve görevleri, okul binası sırasıyla hücrenin bölümlerine görev ve şekil açısından benzetilir.
- Ceviz Beyin analojisinde; Öncelikle hedef kavram genel olarak tanıtılıyor. Sınıfa ceviz getiriyorum, ikiye ayırıyorum ve hangi yönüyle beyine benzediğini maddeliyoruz, benzemeyen yönlerini maddeliyoruz.

Tablo 5'te sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin analoji tekniğini kullanma şekillerine örnekler verilmektedir. Bu örneklerden öğretmenlerin soru-cevap, kavramsal karikatür, rol oynama ve hatta örnek verme (örneklendirme) ile analojiyi karıştırdıkları görülmektedir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin analoji tekniğini uygulama şekilleri

-	Bağımsız bir devletin sahip olması gereken niteliklerini sayarak, bunlara sahip olmayan milletlerin manda rejimi altında olduklarını söyleme.
-	Madenler konusunda her öğrenci bir maden oluyor. Nereden çıkıyor, nerelerde kullanılıyor, çalışma kartları hazırlanarak sınıflarda değiştiriliyor ve soru – cevap ile pekiştiriliyor.
-	Divan – ı Hümayun üyelerini canlandırma.
-	Okuma yazma bilmenin önemini anlatırken ilaçların üzerindeki kullanım miktarını okuyabilmenin önemi ya da dikkat levhasının okunmasının örnek verilmesi.
-	Tarih içindeki yönetim şekillerinin resimlerle anlatılması.
-	İletişim konusunun karikatürle anlatılması.
-	Coğrafi koordinatların okyanusta kaybolan bir kaptanın nasıl yardım isteyeceği sorusu sorularak işlenmesi.
-	Türklerin kullandığı savaş taktiği olan turan stratejisinde; öğrencilerin bir kısmını hilal biçiminde dizer diğerlerini dikey olarak sıralarım. Dikey grup hilal biçimli gruba yönelirken hilal şeklindeki grup onu kuşatarak çembere alır.
-	Kavimler göçünü anlatırken öğrencileri art arda dizip birbirlerini itmelerini sağlarım. Böylece yerleri değişir ve kavimler günümüzdeki yerlerine gelmiş olurlar.

Bu ifadelerden öğretmenlerin oyunlaştırılmış analojileri doğru bir şekilde uygularken, sözel analojilerde hataya düştükleri hatta analojiyle alakalı olmayan durumları yazdıkları gözlenmiştir. Teknik uygulanırken benzeyen ve benzetilen öğelerin neler olduğu açıklaması yapılmamıştır. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin analoji kullanımları analojilerle öğretim modeline daha yakın iken, sosyal bilgiler öğretmenlerinin analoji kullanımları analojilerle öğretim modeline uygun olmadığı görülmektedir.

3.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Analoji Tekniğinin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Öğretmenler analoji tekniğinin güçlü ve zayıf yönleri konusunda literatürde belirtilenlerden farklı bilgiler de sunmuşlardır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden bir tanesi analojileri sınıfın hazır bulunuşluğunun düşük olduğu zamanlarda kullandığını ifade etmiştir. Bir başkası ise "akıllarına anlattığım mesaj geliyor ve kalıcı öğrenme daha sağlıklı oluyor." demiştir.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinden biri 6. sınıfta kullandıkları analojiler sayesinde öğrenciler 8. sınıfa geldiklerinde bile konuları ayrıntılarıyla hatırlayabildiklerini ifade etmiştir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinden bir diğeri ise analojilerin derse ilgisi az olan öğrencilerin bile derse katılımını arttırdığını ifade etmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin analoji tekniğinin güçlü yönlerine ilişkin görüşleri

Ayrık görüşler	**(f)**	
	FTÖ	**SBÖ**
Öğrenilenleri kalıcı hale getirir.	2	0
Kavramlar arası ilişki kurulmasını sağlar.	1	0
Yaşam temelli öğrenme sağlar.	1	0
Konu daha iyi anlaşılır.	1	0
Bilgilerin yapılandırılmasını sağlar.	1	0
Derse katılımı arttırır.	1	0
Üst düzey zihinsel becerileri arttırır.	2	0
Derse karşı olumlu tutum kazanılmasını sağlar.	1	0
Yorum yeteneğini geliştirir.	1	0

Konunun zihinde çağrışım yapmasını sağlar.	0	1
Konuların pekiştirilmesini sağlar.	0	1
Öğrencinin kendini ifade etmesini sağlar.	0	1
Tümevarımsal bir sonuç sağlar.	0	1
Ortak görüşler	**(f)**	
	FTÖ	**SBÖ**
Öğrenmeyi somutlaştırır.	3	3
Öğrencilerin zihinlerinde kavramı canlandırmalarını sağlar.	1	1
Anlamayı kolaylaştırır.	4	3
Bilgilerin kalıcılığını arttırır.	2	1
Derse ilgiyi arttırır.	1	1
Dikkat çekicidir.	1	1
Öğrenmeyi zevkli hale getirir.	1	1

Öğretmenler farklı analoji türlerinin birbirinden farklı avantajlara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu avantajlar Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin farklı analoji türlerinin güçlü yönlerine ilişkin görüşleri

Ayrık görüşler		**(f)**	
		FTÖ	**SBÖ**
Sözlü Analojiler	Kısa zamanda uygulanır.	1	0
	Sözel bir ders olduğundan daha çok anlamaya dayalıdır.	0	3
	Öğrenmeyi arttırır.	0	1
	Öğrenciler arasında öğrenme farklılıklarını anlamamızı sağlar.	0	1
Resimli Analojiler	Kısa zamanda uygulanır.	1	0
	Dikkat çekicidir.	1	0
	Derse katılımı arttırır.	1	0
Oyunlaştırılmış Analojiler	Eğlencelidir.	1	0
	Derse katılımı arttırır.	1	0
	Öğrenmeyi arttırır.	0	1
Ortak görüşler		**(f)**	
		FTÖ	**SBÖ**
	Dikkat çekicidir.	1	1
	Yaparak, yaşayarak öğrenmeyi sağlar.	1	1

Öğretmenler analojilerin kısa zamanda uygulanabilmesi, eğlenceli olması ve öğrenmeyi artırma özelliği üzerinde durmuşlardır. Bu durumun, konu yükünün ağır, öğrencinin ön planda olduğu bir sistemde elzem olduğu düşünülmektedir. Dikkati çeken başka bir nokta ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha önce resimli analojileri kullandıklarını ifade etmiş olmalarına rağmen resimli analojilerin faydaları hakkında yorum yapmamış olmalarıdır.

Analoji tekniğinin zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin analoji tekniğinin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri

Ayrık görüşler	**(f)**	
	FTÖ	**SBÖ**
Kavram yanılgısına sebep olabilir.	2	0

Öğrenciler benzetilen nesnenin benzeyen nesneyle tüm özelliklerinin aynı olduğu fikrine kapılabilirler.	1	0
Öğrenciler oyunlaştırılmış analojilerde kavramları dersle ilişkilendiremeyebiliyorlar.	1	0
Dikkatli kullanılmadığında kaynak hedefin önüne geçebiliyor.	1	0
Oyunlaştırılmış analojilerde zaman kaybına sebep olabiliyor.	1	0
Bazı analojiler öğrencilere basit gelebilir.	0	1
Konu ile ilgili benzetme her zaman bulunamayabilir.	0	1
Maddeler halinde ele alınan konularda uygulanamaz.(örneğin Amasya Genelgesi)	0	1
Sık kullanılırsa öğrencide ilgi uyandıramaz.	0	1
Hazır bulunuşluk düzeyi iyi değilse konu farklı alanlara kayabilir	0	1
Sistemli bilgiye ulaşmada zorluklar yaşanabilir.	0	1
Ortak görüşler	**(f)**	
	FTÖ	**SBÖ**
Her konu için uygun değildir.	1	2

Öğretmenler, literatürde daha önce belirtilen dezavantajlarla beraber tekniğin literatürde yer almayan fakat ders esnasında karşılarına çıkan dezavantajlarını da belirtmişlerdir. Bu durum bir taraftan öğretmenlerin alan yazında yer alan analoji tekniğinin avantaj ve dezavantajlarına tam anlamıyla hakim olmadıklarını düşündürürken diğer taraftan uygulama aşamasında karşılaşılan sıkıntıları göz önüne sermektedir.

3.4. Öğretmen Gözüyle İyi Bir Analojinin Özellikleri

İyi bir analojinin özelliklerini sıralayabilmek teknik hakkında genel bilinenleri sıralamaya göre daha üst düzeyde bir beceri olarak görülmektedir. Tablo 9'da yer alan öğretmen yanıtları tekniğin çoğunluk tarafından iyi bilinmediğini göstermektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin iyi bir analojinin özelliklerine ilişkin görüşleri

Ayrık görüşler	**(f)**	
	FTÖ	**SBÖ**
Açık olmalı.	1	0
Anlaşılır olmalı.	1	0
Ayrıntıya çok fazla girmemeli.	1	0
Görsel olmalı.	1	0
Diyalog içermeli.	1	0
Öğrencilerin kültürüne uygun olmalı.	1	0
Hatırlanması kolay olmalı.	1	0
Hedef-Kaynak eşlemesi çok olmalı.	3	0
Sözel-resimli-oyunlaştırılmış analojiler bir arada kullanılmalı.	1	0
Kalıcı olmalı.	1	0
Öğrenci seviyesine uygun olmalı.	0	1
Öğrencilerin çoğu tarafından benimsenecek şekilde olmalı.	0	1
Ortak görüşler	**(f)**	
	FTÖ	**SBÖ**
Güncel olmalı.	2	3
Dikkat çekici olmalı.	1	3

Fen ve teknoloji öğretmenlerinden biri analoji kullanılınca ayrıntıya çok fazla girilmemesi gerektiğini iddia etmiştir. Fakat analojilerle öğretim modelinde bunun tersine hedef ve kaynak arasında olabildiğince bağ kurulması gerektiği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin analoji kullanılırken dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili fikirleri Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin analoji kullanımında dikkat edilmesi gereken durumlara ilişkin görüşleri

Ayrık görüşler	**(f)**	
	FTÖ	**SBÖ**
Ders kitaplarında bilimsel alt yapıya uygun model ve şekillere yer verilmeli.	1	0
Kaynağın hedefin önüne geçmesine engel olunmalı.	1	0
Konu çok kapsamlı olmamalı.	2	0
Sık sık kullanılmamalı.	0	1
Karmaşık – anlaşılmaz olmamalı.	0	1
Öğrenciyi tedirgin etmemeli.	0	2
Düzeni bozucu olmamalı.	0	1
Basit konular için kullanılmamalı.	0	1
Güncel yaşamdan kopuk olmamalı.	0	1
Soyut kavramlara yer verilmemeli.	0	1
Analoji anlaşılmadıysa başka yönteme geçilmeli - ısrar edilmemeli.	0	2
Ortak görüşler	**(f)**	
	FTÖ	**SBÖ**
Bilinmeyen ifadeler – terimler kullanılmamalı.	1	2
Ders süresi aşılmamalı.	1	1

Fen ve teknoloji öğretmenlerinden biri iyi bir analojinin sahip olması gereken özelliklerle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

- "(Öğrencilerin) öncelikle analojinin sadece benzetim olduğunu bilmeleri gerekiyor. Benzeyen ile benzetilenin özelliklerinin aynı olmadığını bilmeliler. Hangi yönüyle benzediğini iyi vurgulamak gerekir."

Bu yorum analoji tekniğinde dikkat edilmesi gereken bu hususun öğretmen tarafından bilindiğini göstermektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yarı yapılandırılmış sorulardan aldığımız bulguları incelediğimizde literatürdeki bilgilerden belli noktalarda sapmalar karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu analojiyi doğru şekilde tanımlamışlardır. Fakat analojileri nasıl kullandıkları sorulduğunda verdikleri tanımlarla uyuşmayan ifadeler kullanmışlardır. Örneğin öğretmenlerden biri analojileri, "Bilinen bir kavramdan bilinmeyen bir kavramın benzetim yoluyla kazandırılması." olarak tanımlamıştır. Daha sonraki sorulara verdiği yanıtlarda ise analoji yöntemiyle örnek vermenin aynı şey olduğunu savunmuştur. Yine başka bir öğretmen Osmanlıda sadrazamı anlatırken Pargalı İbrahim'i örnek verdiğini söylemiştir. Bir başka öğretmen okuma yazmanın önemini anlatırken ilaçların üzerindeki kullanım miktarını okumanın önemi ve yollardaki dikkat levhasını kullanmanın önemini örnek verdiğini dile getirmektedir.

Öğretmenlerin hepsi derslerinde analoji tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Hatta öğretmenlerden biri farkında olmadan bile konunun doğal akışı içerisinde analoji tekniğini kullandığını söylemiştir.

Öğretmenler tekniği daha çok gözle görülemeyen mikro ya da makro boyuttaki konuları anlatırken, soyut konuları somutlaştırmada ve kalıcılık sağlamak için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler sınıfta analoji türlerinden en çok sözlü ve oyunlaştırılmış analojileri kullandıklarını belirtmektedirler. Sözlü analojiler sıklıkla zamandan tasarruf için oyunlaştırılmış analojilerse eğlenirken öğretmesi yönüyle kullanılmaktadır.

Öğretmenler analojilerin avantaj ve dezavantajlarını listelerken Duit'in yer verdiği avantajlardan çoğunlukla bahsetmedikleri ve kullanım kolaylığı açısından ele aldıkları görülmektedir.

Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin genel olarak analojileri bildikleri fakat uygulama konusunda eksik kaldıkları görülmektedir. Genellikle basit analojiler geleneksel bir yöntemle ele alınmış, bir öğretmen dışında analojilerle öğretim modelinin aşamalarına yer verilmemiştir. Öğretmenler genellikle analojilerde benzerlikler üzerinde durmaktadırlar. Fakat hedef ve kaynağın yüzde yüz birbiriyle aynı olması söz konusu değildir. Bu nedenle benzeyen yönlerin belirtildiği gibi benzemeyen yönler de listelenmeli böylece istenmeyen öğrenmelerin önüne geçilmelidir.

İyi bir analojinin özellikleri sorulduğunda yine literatürde yer alan bilgilerle uyumsuzluklar gözlenmektedir. Bununla birlikte analojilerin sınıfta kullanılmasında dikkat edilmesi gereken durumlarla ilgili kullanıcılara faydalı bilgiler sunmaktadırlar. Bu bilgilere örnek olarak, kaynakla hedef arasında olabildiğince fazla sayıda bağlantı kurulması gerekliliği, kapsamlı konularda ve bilinmeyen kavramlarla kullanılmaması gerekliliği, teknik işe yaramıyorsa ısrarcı olmayarak farklı bir tekniğe geçilmesi gerekliliği verilebilir.

Çalışmada aynı zamanda fen ve teknoloji öğretmenleriyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin analojilere bakış açısında belirgin farklılıklar olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin analoji tekniğini daha iyi bildikleri ve derslerinde daha fazla yer verdikleri gözlenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerin ise dersin sözel bir ders olmasından dolayı en sık sözlü analojilere yer verdikleri ancak analojilerle öğretim modeline uygun bir kullanım da sergilemedikleri belirlenmiştir.

5. ÖNERİLER

Analoji tekniğinin daha doğru kullanılması için öğretmenlerin literatür bilgisine ve analojilerin kullanım modellerine hakim olmaları gerektiği düşünülmektedir. Yanlış kavramaları önlemek için şu konular dikkate alınmalıdır:

1. Analojilerin avantaj ve dezavantajları iyi bilinmeli ve analoji kullanımında göz önünde bulundurulmalıdır.

2. Öğretmenler kullanılabilir ve kullanmaya elverişli olmayan analojileri birbirinden ayırt edebilmelidirler. Böylece gereksiz kullanımlar azalacak ve öğrencilerin zihninde oluşabilecek olası kavram kargaşası engellenmiş olacaktır.

3. Öğrencilerin çevre, kültür ve yaş durumu özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve kurulan benzetimlerde günlük hayata yakın kaynak seçilmelidir

4. Öğrencilere de analoji kurma konusunda söz hakkı tanınmalı. Kendi analojilerini oluşturmalarına izin verilmelidir.

5. Üzerinde durulması gereken en gerekli noktalardan biri ise öğretmenlerin derste analojileri nasıl kullanmaları gerektiğini öğrenmelerinin gerekliliğidir.

KAYNAKLAR

Akar, M. S. (2007). *Laboratuar dersinde yazma metinleri oluşturmanın ve analoji kullanımının akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bayazıt, İ. (2011). *Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde analoji kullanımları konusundaki görüş ve yeterlilikleri.* Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi sayı31, sayfa 139 – 158, 2011

Bilaloğlu, *R.G. (2007). Altı yas Çocuklarına Bağışıklık Sistemine Analoji Tekniği ile Öğretiminin Başarı ve Kalıcılığına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bilgin, İ., ve Geban, Ö. (2001). *Benzeşim (analoji) yöntemi kullanılarak lise 2. Sınıf kimyasal denge konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi.* Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 26-32.

Coll, R.K. ve Treagust, D.F. (2001). *Learners" Mental Models of Chemical Bonding, Research Science Education*, 31, 357-382.

Curtis, R. V., ve Reigeluth, C. M. (1984). *The use of analogies in written text. Instructional Science,* 13, 99-117.

Çimen, S. (1999). *Okulöncesi eğitimde analoji.* Yayımlanmamış Seminer Raporu, A. Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dagher, Z. R. (1994). *Does the Use of Analogies Contribute to Conceptual Change?* Science Education, 76(6), 601-616.

Demirci Güler, M. P. (2007). *Fen öğretiminde kullanılan analojiler, analoji kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilginin kalıcılığına etkisinin araştırılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dilber, R. (2006). *Fizik öğretiminde analoji kullanımının ve kavramsal değişim metinlerinin kavram yanılgılarının giderilmesine ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Duit, R. (1991). *On the role of analogies and metaphors in learning science*. Science Education, 75(6), 649-672.

Ergin, Ö. S. (2009). *Öğrenci ve öğretmenlerin 11. sınıf kimya konuları ile ilişkili analojilerdeki benzerlik ve farklılıkları belirleme düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Ekici, E. , Ekici, F. , ve Aydın, F. (2007). *Fen bilgisi derslerinde benzeşimlerin (analoji) kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve örnekler.* Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8(1), 95-113.

Gabel, D. L., ve Samuel, K. V. (1986). *High school students' ability to solve molarity problems and their analog counterparts.* Journal of Research in Science Teaching, 23, 165-176.

Glynn, S., Russell, A. & Noah, D. (1997). *Teaching science concepts to children: the role of analogies.*

Güler Demirci P. (2007). *Fen öğretiminde Kullanılan Analojiler, Analoji Kullanımının Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Bilginin Kalıcılığına Etkisinin Araştırılması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, S. ve Durmuş, A. (2011). *Bilişim teknolojileri öğretimi için geliştirilen örnek. Analojilerin incelenmesi.* Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi cilt 12, sayı 2, 235 – 254.

Kesercioğlu, T. (2004). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde analojilerin kullanımı:"Örnek Uygulamalar".* Ege Eğitim Dergisi 1: 27-35.

Kılıç, D.(2007). *Analojilerle öğretim modelinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramalarının giderilmesine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü, Kimya Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Kılıç, G. B. (2001). *Oluşturmacı fen öğretimi.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi 1/1, 7-22.

Köymen, Ü. (2001). *Güdüleyici Öğrenme.* A. Şimşek (Ed.). Sınıfta Demokrasi, (ss.111-145). İkinci Baskı. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis:An Expanded Sourcebook.* London.*:* Sage Publications.

Orgill, M. ve Bodner, G. (2004). *What research tells us about using anlogies to teach chemistry. Chemistry Education.* Research and Practise Vol.5, No.1, pp. 15 – 32.

Phillips, N. Ve Hardy, C. (2002). *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction.* United Kingdom: Sage Publications Inc.

Sağırlı, H. E. (2001). *İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin başarıya etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Şenpolat, Y. (2005). *Fen Bilgisi öğretiminde analoji kullanımının öğrenci başarısına etkisinin araştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Thiele, R.B., Treagust, D.F. *"Analogies in chemistry textbooks".* International Journal Of Science Education, (1995) 17,783.

Tural, H.(2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.

OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE DRAMA DESTEKLİ SES ÖĞRETİM YÖNTEMİ

DRAMA AİDED VOİCE TRAİNİNG METHOD İN LİTERACY TEACHİNG

Öğr. Gör. Kısmet Deliveli

Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, MUĞLA

dkismet@mu.edu.tr.

ÖZET

"Drama Destekli Ses Öğretim Yöntemi" okuma yazma öğretiminde yeni yöntem arayışlarına katkı getirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaç için, günümüz eğitim anlayışı ile oyun ve dramanın amaçları bütünleştirilerek, oyun ve dramanın öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkileri okuma yazma öğretim sürecine uyarlanmıştır.

Buna göre bu yöntemde 3 aşama vardır. *Hazırlık aşamasında,* oyun ve ses taklitleri yoluyla ünlü ve ünsüz sesler hissettirilir. Öğrenilmesi daha kolay olduğu için sekiz ünlü ses okutulup-yazdırılarak öğretilir. *Yapılandırma aşamas*ında oyun ve dramadan yararlanılarak, ikişerli cümleler oluşturulur. Bu süreçte amaç cümlelerin ezberletilmesi değil, bütün-parça ve parça-bütün ilişkilerinin kavratılmasıdır. Bu nedenle oluşturulan cümleler okutulup-yazdılırken, bütünü oluşturan parçalara dikkat çekilir. Cümleler yeterince tekrar edildikten sonra, çözümlemeye geçilir. Kelimeler çözümlendikçe sese, ses yoluyla heceler/kelimeler/cümlelere ulaşılırken, parça-bütün ilişkileri kavratılmaya çalışılır. *Değerlendirme* aşamasında ise basit metinler okutulup-yazdırılırken, çocukların okuma ve yazma becerileri geliştirilmeye çalışılır.

Anahtar Kelimeler: Okuma yazma öğretimi, drama destekli ses öğretim yöntemi, çağdaş eğitim anlayışı, Türk dilinin yapısal özellikleri, oyun ve dramanın önemi

ABSTRACT

Drama Aided Voice Training Method is developed to support the researches to find new approaches to literacy teaching. For this purpose, facilitating effects of drama and games are adapted to the process of literacy teaching by combining today's education understanding and aims of game and drama together.

This method includes three fallowing steps. In *preperation* step, vowels and consonants are sensed by games and voice imitations. Since easier to learn, eight vowels thought by reading and writting. In *construction* step doublets of sentences are formed by the help of game and drama. In this process the aim is to recover component-whole and whole-component relationships rather than memorising sentences. For this reason while reading and writting sentences, components are highlighted that made up the whole. After repetition of the sentences completed, analyzing process comes. While approaching voices through words and syllables/words/sentences through voices, component-whole relationship is recognised. In *evaluation* step, while reading and writting simple texts, children's literacy skills willbe tried to enhanced.

Keywords: Literacy teaching, drama aided voice training method, contemporary educational approach, structural features of Turkish language, importance of game and drama

1. GİRİŞ

Ülkemizde okuma yazma teorisyenleri okuma yazma yöntemlerini genel olarak bireşimsel ve çözümsel yöntemler olmak üzere iki ana başlık altında incelemektedirler. Ancak bu yöntemleri bireşimsel, çözümsel ve karma yöntemler olmak üzere üç başlık altında inceleyen teorisyenler de vardır. Buna göre bireşimsel yöntemler başlığı altında incelenebilecek, harf, ses, hece yöntemleri senteze dayalı yöntemlerdir. Çözümsel yöntemler başlığı altında incelenebilecek, sözcük, cümle, öykü, yöntemleri ise Gestalt yaklaşımının etkisiyle geliştirilmiş analize dayalı yöntemlerdir. Çözümleme bireşim çalışmalarının içi içe yapıldığı yöntemler genel olarak karma yöntemler olarak adlandırılmaktır (Çelenk, 2005; Güneş, 1997; Göçer, 2008). Türkçe literatür incelendiğinde, karma yöntem açıklamalarına yer verildiği, ancak Türk diline özgü karma yöntemler başlığı altında incelebilecek yöntemlerin bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Tarihsel süreç içinde değerlendirildiğinde, ülkemizde ilk okuma yazma öğretimi konusunda şimdiye kadar harf yöntemi, kelime yöntemi, cümle yöntemleri kullanılmıştır (Öz, 2005) . Son olarak, 2005 yılında yenilenen Türkçe programıyla, okuma yazma öğretiminde "Ses Temelli Cümle Yöntemi" uygulanması öngörülmüş ve bu yöntem tek tip yöntem olarak uygulanmaya başlanmıştır.

2005 Türkçe programı Yapısalcı eğitim anlayışı ve Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun olarak hazırlanmış bir programdır (Türkçe programı, 2005). Yapısalcı anlayışa göre, bilgiyi edinme sürecinde öğrenen bilgiyi yeniden yapılandırmak zorundadır (Yurdakul, 2005) Bu yönüyle değerlendirildiğinde, bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul edilmesi değil, bilgilerden nasıl bir anlam çıkardığı önemlidir. Çünkü öğrenci bilgiyi kendi zihninde yeniden yapılandırılmaktadır (Jonassen ve diğerleri, 1995). Bu nedenle öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin, onların gerçek hayatlarındaki gereksinimlerini karşılamaya yönelik olması önemlidir (Marlowe ve Page 1998). Altı yaş çocukları bireysel özellikler bakımından farklılıklar gösterebilirler. Dolayısıyla farklı öğretim ortamlarına ve yöntemlerine ihtiyaç duyabilirler. O halde okuma-yazma öğretiminde öğretmene tek tip yöntem önermek yerine, alternatif yöntemler sunmak gerekir. Zira hangi tür öğrenme konusu olursa olsun, öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim, öğrenme ve zekâ özelliklerinin dikkate alınması ve bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiği görüşü günümüzde yaygın kabul görmüş bir anlayıştır.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, eğitimin temel amacı öğrenciye bilgiyi doğrudan aktarmak değil, bilgiye ulaşmalarını sağlayacak beceriler kazandırmaktır. Bu nedenle çocuklara ezber değil, kavrayarak öğrenme olanaklarının sunulması gerekir. Bu süreçte öğretmenin çabası, çocuğa bilgiyi vermekten ziyade öğrenme isteği uyandırarak, her bakımdan anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratmak (Slavin, 1994) ve öğrenme ortamını eğlenceli hale getirmek olmalıdır. Bu nedenle öğrenme sürecinde çocukların en kolay öğrenebilecekleri ortamların düzenlenmesi ve yöntemlerin kullanılması gerekir.

Bu araştırmanın konusu, ülkemizde kullanılmış yöntemlerin neler olduğunu ve nasıl sınıflandırıldığını inceleyerek, okuma yazma öğretiminde yeni yöntem arayışlarına katkıda bulunmaktır. Bu nedenle, Türk diline özgü ve çağdaş eğitim anlayışına dayalı okuma-yazma öğretiminde kullanılabilecek yeni bir yöntem tasarlanmıştır. Yöntem tasarlanırken, günümüz eğitim anlayışı ile oyun ve dramanın amaçları bütünleştirilerek, "Drama Destekli Ses Öğretim Yöntemi" geliştirilmiş, oyun ve dramanın öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkileri saptanarak okuma yazma öğretim sürecine uyarlanmıştır. Bu süreçte, günümüz eğitim anlayışı çerçevesinde, Yapısalcı Kuram'lar ile Çoklu Zekâ Kuramı değerlendirilerek, bilginin nasıl yapılandırılacağına, yapısalcı anlayış ile Türk

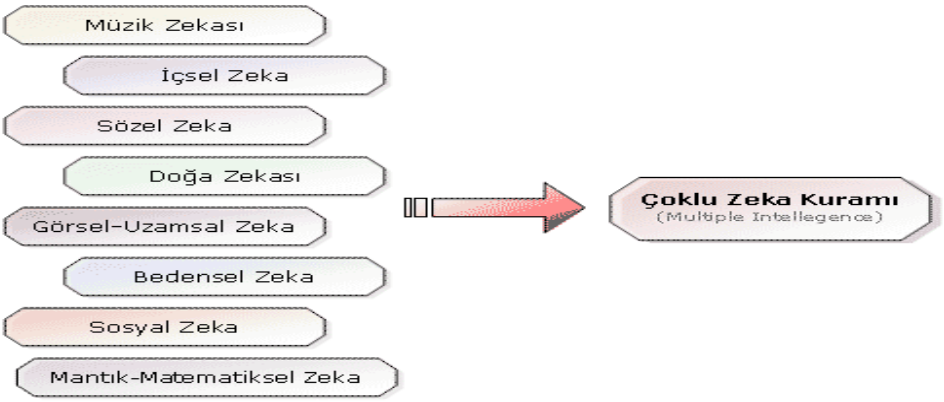
dilinin yapısal özellikleri incelenip değerlendirilerek, öğretim süreci ve aşamalarına, Türkçe programının hedefleri ile oyun ve dramanın hedefleri analiz edilerek, yöntem uygulamalarına karar verilmiştir. Ayrıca birinci sınıf çocuklarının gelişim özellikleri ile Türk dilinin özellikleri göz önünde bulundurularak, öğrenme sürecini kolaylaştıracağı düşünülen etkinlikler geliştirilmiştir.

Okuma-yazma öğretiminde farklı yöntemlerin geliştirilmesine devam edilmesi ve öğretmenlere alternatif öğretim yöntemlerinin sunulması gerekir. Çünkü öğrenmede bireysel ayrılıklar söz konusudur. Yöntem konusuna da karar verecek kişi çocukları en iyi tanıyan kişi, yani öğretmenleri olmalıdır. Bu nedenle MEB'in de yöntem araştırmalarında, araştırmacıları desteklemesi yöntem arayışlarına katkı getirebilir. Tıpkı bu yöntem gibi geliştirilecek diğer yöntemler, okuma yazma öğretiminde öğretmenlere alternatif yöntemler olarak sunulabilir. Bu görüş, çağdaş eğitim anlayışının okuma yazma öğretimine yansıması bakımından önemlidir.

3. ANALİTİK ÇALIŞMA

Bu çalışmada, günümüz eğitim anlayışı çerçevesinde Çoklu Zekâ Kuramı, Yapısalcı teorisyenlerin görüşleri, Türk dilinin yapısal özellikleri ve Gestalt Kuramı, Türkçe programının hedefleri ve bir yöntem olarak oyun ve dramanın öğrenme sürecine etkileri araştırılarak bir senteze varılmaya, bu yolla "Drama Destekli Ses Öğretim Yöntemi"nin işlem basamakları tasarlanmaya çalışılmıştır.

Günümüz eğitim anlayışına göre birey bilişsel, duyuşsal, devinişsel yönleri bakımından bir bütündür. Bu anlayışın yaygın kabul görmesini sağlayan yaklaşımlardan Çoklu Zekâ Kuramı'na göre, zekâ tek değil çok boyutludur ve bütün zekâ olanlarına yönelik düzenlenecek etkinlikler, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Gardner, 1993).



Şekil 3.1. Garner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'nın Boyutları

Gardner'e göre sekiz zekâ türünden biri olan dil zekâsının, diğer zekâ türleriyle bir bütün olarak geliştirilmesi gerekir. Dil zekâsı dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneğidir ve dilin kullanımının farklı biçimlerde üretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olur. Bu zekâ türü okuma, yazma, dinleme ve konuşmaya yönelik temel iletişim becerilerini içeren etkinliklerle geliştirilir.

Garder ve Gandiner'e göre 1998) öğrenme sürecinde var olan önceki bilgi, yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olduğunu açıklamaktadır. Çünkü çocuklar herhangi bir konudaki ilk kavramlara ihtiyaç duyarlar. İlk kavramlar yoluyla, karmaşık bilgileri özümleyerek,

öğrenirler. Yani öğrendikçe, öğrenmeye daha fazla hazır hale gelirler. O halde ilkokuma yazma öğretiminde de öğrenme sürecinin somutlaştırılması ve var olan bilgiden hareket edilerek, öğretilecek yeni bilginin, önceki bilgilerle ilişkisinin kurulması gerekir.

Bu çalışmada Yapısalcı yaklaşımlar incelenirken ilk olarak J. Piaget'in Bilişsel Yapılandırmacılık Teorisi incelenmiştir. Piaget'in bu kurama dayalı görüşleri analiz edilerek, eğitsel çıkarımları aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

* Öğrenme sürecinde çocukların gelişimsel seviyesi göz önünde bulundurulmalı ve bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalıdır.

* Öğrenenlerin hedeflere ulaşmalarını sağlayacak eylemleri içeren uygulamalara yer verilmelidir.

* Öğrenenlerin öğrenmelerini kolaylaştıracak alternatif yaşantıların sunulmasına önem verilmelidir.

* Öğrencilerin yeni şemalar oluşturmaları yanında, var olan şemalarını geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.

* Yeni bilişsel yapıların eskilerin üzerine kurulmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmeli ve öğrenme sürecinde öğrenenlerin önbilgileri dikkate alınmalıdır (Campbell ve diğerleri, 1996).

Yapısalcı anlayış ekolünden, Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık Kuramı ve dilbilim bağlamında yaptığı çalışmalarla tanınan diğer teorisyen Vygotsky, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve anlamları nasıl yapılandırdığı konusunu araştırmıştır. Ona göre çocuk sosyal yaşantılar yoluyla, düşünmeyi ve dünyayı yorumlama yollarını öğrenmektedir. Yani bireysel biliş, sosyal bağlamda ortaya çıkmaktadır. Buna göre dil edinimi öncelikle insanlar arasında sosyal bağlamda, daha sonra da çocuğun kendi zihninde özedönük bir anlatımla kazanılmaktadır (Seternberg ve Williams, 2002). Sosyo-Kültürel Kuram'ın eğitsel çıkarımları ise şu şekilde özetlenebilir.

* Önbilgiler, öğretim için başlangıç noktası kabul edilmelidir.

* Bilgi pasif değil, etkin yapılandırılmalıdır.

* Dil ve düşünce birbiriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için, dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır.

* Çocukların bir beceriyi geliştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada beceriye yönelik örnekler verilmeli, ikinci aşamada öğrenilecek becerileri taklitle denemelerine imkân tanımalı, üçüncü aşamada öğrenilen beceriler üzerinde alıştırmalar yapmaları sağlanmalı ve son aşamada ise beceriyi yeterince içselleştirecekleri uygulamalara yer verilmelidir.

J. Piaget'in Bilişsel Yapılandırmacılığı ve S. Vygotsky'in Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılığı analiz edildiğinde; öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin oldukları, kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bir bütün olarak yaparak yaşayarak öğrenmelerini hedefleyen bir eğitim anlayışını savundukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, okuma yazma öğretiminde çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme olanaklarının sağlanması ve bilginin sosyal bağlamda verilmesi uygun olacaktır.

Türk dilinin yapısal özelliklerini inceleyerek bir sonuca ulaşmak gerekirse; Türk dili fonetik yapıda bir dildir (Güleryüz 1998; Çelenk 2005; Keskinkılıç, 2005). Sondan eklemeli olan Türkçe'nin köküne yapım ve çekim ekleri getirilerek sözcükler üretilmektedir. Türkçe'de türetmede görev alan ögelerin sayısı oldukça yüksektir. Aksan (1987) Türkiye Türkçe'sinde türetmeye yarayan biçim birimlerin sayısını (gı,ci, lik, sız vb. gibi) 96 olarak bulmuştur. O halde bu okuma-yazma öğretiminde anlamlı yapı birimlerinden hareket edilerek, okuma-yazma öğretim sürecinin somutlaştırılması gerekecektir. Böylece, çocuğun sözcük dağarcığı da geliştirilebilecektir. Bu yapıyı kazandırma sürecinde ise, öğrencinin güdülenebilmesi için oyun ve dramadan yararlanılmasına karar verilmiştir.

Türkçe programına göre eğitimin temel amaçları, çocuğa özgüven duygusu kazandırmak, kendini ifade etme becerisi kazandırmak, dili doğru ve akıcı şekilde kullanma becerisi kazandırmak olarak özetlenebilir (Türkçe Programı, 2005). Dramanın temel amaçları ise çocuğun dil ve iletişim becerilerini geliştirmek, hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirmek, kendine güven duygusunu geliştirmek, farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazandırmak olarak özetlenebilir. Türkçe programının hedefleri ile dramanın hedefleri bir arada değerlendirildiğinde, büyük oranda hedeflerin örtüştüğü anlaşılmaktadır. Çünkü eğitimde oyun ve drama çocuğun; bilişsel, dil, motor ve sosyal gelişimine katkıda bulunmakta, özgüven duygusunu geliştirmekte, eğitim öğretim sürecinde öğrencinin aktif katılımını sağlamakta, öğrenmeyi kalıcı hale getirerek, kolaylaştırmakta çocuğun kişilik gelişimine ve yaratıcı yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Gönen ve Dalkılıç, 1998; Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Gardner ile Yapısalcı teorisyenlerin görüşleri bir arada değerlendirildiğinde, öğrencinin aktif olarak sosyal bağlamda, yaparak yaşayarak bilgiyi yapılandırmasının önemi üzerinde durdukları anlaşılmıştır. Bu nedenle öğrenciye dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi temel dil becerilerini kazandırırken; bir bütün olarak bu becerilerin kazandırılmasına, okuma yazma etkinliklerinin oyun ve drama desteğiyle somutlaştırılmasına ve sosyal bağlamda ele alınmasına, etkinliklerde Gardner'in zekâ alanlarına yönelik uygulamaların okuma yazma öğretim sürecine uyarlanmasına karar verilmiştir.

Ayrıca yapısalcı anlayış değerlendirilirken, Gestalt psikologlarından etkilendikleri ve öğrenme sürecinde bütüncül yaklaşımı savundukları ve bütün-parça ilişkilerine önem verdikleri de anlaşılmıştır (Saban, 2000). Bu nedenle öğrenme sürecinde bütüncül yaklaşımın esas alınmasına ancak, Türk dilinin yapısal özelliklerinin kavratılması için parça-bütün uygulamalarına da yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çıkarımlardan yola çıkılarak, okuma-yazma öğretimine konuşma diline özgü cümlelerle başlanması uygun görülmüştür. Ezberden kaçınmak ve cümle öğretimiyle zaman kaybetmemek için, oyun ve drama etkinlikleriyle ikili gruplar halinde cümleler oluşturulduktan ve yeterince tekrar edildikten hemen sonra, hedef kelime içinde çözümleme yoluyla sese ulaşılmasına, böylece bütün-parça ve parça-bütün ilişkilerinin peş peşe kavratılmasına karar verilmiştir.

4. BULGULAR VE SONUÇ

4. 1. Drama Destekli Dil Öğretim Yöntemi'nin Bilimsel Temelleri

Dramanın sözel dil becerilerinin gelişimine olumlu etkilerinin olduğu konusunu pek çok eğitimci araştırmıştır (Montgomerie ve Ferguson, 1999; Fleming, 1995; Neelands, 1995; Somers, 1995). Adıgüzel (2010) drama yoluyla çocukların, çevrelerinde gördükleri olguları eylemleştirerek, oyunlaştırdıklarını ve bu süreçte anlama ve anlatma becerilerini geliştirme imkânı da bulduklarından yeni sözcükleri de öğrenerek, düzgün konuşmayı öğrendiklerini belirtmektedir. Üstündağ ise (2001) dramanın bir bilgi aktarma ya da bilgilendirme süreci değil, öğrencinin anlama, anlatım, yaratma

becerilerini geliştiren, öğrenen odaklı aktif bir süreç olduğunu, drama yoluyla çocukların, somut biçimde, dili tüm boyutlarıyla kullanma imkânı bulduklarını ifade etmektedir. Okuma ve yazma öğretimi somut bilgiye dayalı, öğrencilerin yaparak yaşarak öğrenecekleri bir süreç olmalıdır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, dramanın okuma yazma öğretiminde soyut bilginin somutlaştırılmasına katkı getireceği söylenebilir.

Bir dilin kurallarını öğrenmeyi gerektiren konuşma becerisi gibi okuma becerisinin geliştirilmesi için öğrencinin aktif olması gerekir. Bu nedenle çocuğun yaratıcı yeteneklerini de kullanabileceği öğrenme ortamlarının yaratılmasına gerek vardır. Flennoy (1992) yaptığı bir araştırma ile dramanın; öğrencilerin iletişim becerilerini ve bilgi düzeylerini geliştirdiğini, okuma ve yazma sürecinde daha istekli olmalarını sağlayarak, öğrencileri güdülediğini ortaya koymuştur.

İlkokuma yazma öğretiminde öğrenme sürecinin kolay olması ve çocuğun öğrenmeye motive olması çok önemlidir. Çünkü çocukların dikkat süreleri çok sınırlıdır. Okuma-yazma öğretim süreci ise yoğun dikkati gerektiren zor bir süreçtir. Dolayısıyla öğretim süreci çocuğun ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu süreç oyunlaştırılarak, çocukların ilgisini çekecek hale getirilebilir. Çocukların oynadıkları oyunları uzun süre gözlemleyen Heathcote (1991) çocukların oyun sürecinde, oynadıkları oyunu fazlasıyla ciddiye aldıklarını ve en iyi şekilde odaklandıklarını belirtmiştir. Sel (1977) bir yöntem olarak oyunun, çocuğu tüm yönleriyle geliştirmekle kalmadığını, aynı zamanda çocukta öğrenme ve kavrama gücünü de artırarak, öğretmene fırsat öğretimi olanakları sunduğunu, Aslan (1982) çocuğun hayal gücünü geliştirdiği belirtmiştir. Durmuş ve diğerleri ise (2005) birden fazla duyuya hitap eden oyunun, çocukların doğal bir biçimde öğrenmelerine imkân verdiğini ve öğrenme sürecini sıkıcı olmaktan kurtardığı ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılabileceği gibi oyun ve dramanın eğitim sürecinde pek çok yararı bulunmaktadır. Bu nedenle, "Drama Destekli Ses Öğretim Yöntemi" geliştirilirken, günümüz eğitim anlayışı ile oyun ve drama eğitiminin amaçları bütünleştirilmiş, bir yöntem olarak oyun ve drama ilkokuma yazma öğretim sürecine uyarlanmaya çalışılmıştır.

4. 2. Drama Destekli Ses Öğretim Yöntemi Nedir ve Nasıl Uygulanır?

"Drama Destekli Ses Öğretim Yöntemi" çağdaş eğitim anlayışı, Türk dilinin yapısal özellikleri, çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntemin amacı, çocukların duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerini, okuma-yazmayı öğrenirken dinleme konuşma becerilerini geliştirebilmelerini ve etkinlikler sırasında eğlenmelerini sağlamaktır. Bu amaç için öğrencilerin öğrenme ve eğlence ihtiyaçlarını da karşılayacak farklı öğrenme ortamları düzenlenmesine özen gösterilir ve etkinlikler sırasında öğrenilenlerin gerçek hayatla ilişkisi kurulmaya çalışılır.

Okuma-yazma öğretim süreci özetlenecek olursa, ilk olarak oyun ve ses taklitleri yoluyla ünlü ve ünsüz sesler hissettirilirken, öğrenilmesi daha kolay olduğu için sekiz ünlü ses okutulup-yazdırılarak öğretilir. Ünsüz seslerin öğretilmesi sürecinde bütüncül yaklaşım esas alınarak, oyun ve drama desteğiyle, ünsüz sese ulaşmayı kolaylaştıracak cümleler ikili gruplar halinde oluşturulur. Bu süreçte amaç cümlelerin ezberletilmesi değil, bütün- parça ilişkilerinin kavratılmasıdır. Bu nedenle oluşturulan cümleler, kelime, hece ve ses vurgusu yapılarak okutulup-yazdırılırken bütünü oluşturan parçalara dikkat çekilir. Oluşturulan bu cümleler yeterince okutulup-yazdırıldıktan sonra çözümlemeye geçilir. Bu süreçte öğrenilen her bir cümle tek tek tekrar edilirken, hedef sese ait kelime seçilip, vurgulu bir şekilde okunduktan sese ulaşılır. Elde edilen ses ünlülerle kaynaştırılarak heceler, heceler oluşturuldukça kelime ve cümleler oluşturularak, okutulup-yazdırılır. Böylece parça-bütün

ilişkileri kavratılmaya çalışılır. Çocuklar ses-hece, hece-kelime ilişkisini kavradıkça yaratıcı yeteneklerini kullanabilecekleri uygulamalarla, konuşma diline özgü cümleler oluşturmaya özendirilir.

Bu yöntemde 3 aşama vardır. Bunlar; seslerin hissedilerek, ünlülerin öğretildiği *"hazırlık aşaması"* çözümlemeler yoluyla ünsüz seslere ve ses yoluyla kelime ve cümlelerin elde edildiği *"yapılandırma aşaması"* öğrenilenlerin gözden geçirilerek, eksikliklerin giderildiği *"değerlendirme"* aşamalarıdır.

Hazırlık aşamasında, çocukların okuma-yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirecek oyunlar oynatılır. Oyun ve ses taklitleri yoluyla, ünlü ve ünsüz sesler hissettirilirken, "Aa, Ee, Iı, İi, Oo, Öö, Uu, Üü" ünlüleri okutularak-yazdırılır. Bu sesler kavram kartlarına yazılarak, sınıfın bir köşesine asılır. Yazmaya hazırlık çalışmaları sırasında, el parmak kaslarını geliştirici çizgi çalışmalarıyla beraber bazı ünsüzlerin yazılış yönleri öğretilir.

Bu aşamada ayrıca günlük olaylarla ilgili konuşmalara yer verilerek, çocukların dinleme ve konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılır. Etkinlikler ses taklitleri, şarkı, tekerleme, bilmece, sayışmaca, parmak oyunları, masal, hikâye, oyun ve dramayla zenginleştirilir. Bu çalışmanın sonunda *hazırlık aşamasında* uygulanabilecek etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

*Yapılandırma aşamas*ında ev ve okul hayatına örnek olaylar anlatılır ve bu konuda çocuklarla konuşmalar yapılır. Bu aşamada dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerine yer verilerek, anlatılan örnek olay ya da yapılan konuşmalar, oyunlaştırılır. Bu süreçte sınıfa getirilen nesneler, resimler yoluyla çocuklar konuşmaya özendirilir. Hikâye, masal şarkı, oyun, bilmece, parmak oyunlarıyla öğrencilerin dikkatleri çekilir. Anlatılan hikâyenin drama etkinliğiyle somutlaştırılmasından sonra, çocuklarla birlikte ikişerli grup cümleleri oluşturulmaya çalışılır. Bu cümleler kavram kartlarına yazılarak sınıf panosuna asılır. Cümleler okunup- yazdırılırken, hedef ses vurgulanır. Bu iki cümle yeterince tekrar edildikten sonra ilerleyen günlerde, öğrenilen ilk cümleden başlanarak, cümledeki hedef kelime seçilerek çözümlenir. Örneğin, öğrenilen ilk cümle içinde hedef sese ait kelime "Ali" "A-l-i" şeklinde çözümlenerek, "l" sesine ulaşılır. Ses yoluyla açık-kapalı heceler/hecelerle kelimeler/cümleler (al-el-il-ulu-ela-lale-Ali lale al.) elde edilir.

Bu yöntemde ikili gruplar halinde oluşturulacak cümleler dört düzeyde ele alınır. Aşağıda her düzeyde ele alınacak cümleler ile çözümlenecek kelimeler içinde ulaşılacak seslerin sırası verilmiştir.

1. Düzey Cümleler	**2. Düzey Cümleler**	**3. Düzey Cümleler**	**4. Düzey Cümleler**
Ali al. Baba bal al. **Ali(l)** **baba/bal(b)**	İpek ipi tut. Petek topu at. **İpek/Petek(p)** **tut(t)**	Cemil okula gelecek. Yücel yazı yazacak. **Cemil /gelecek(c)** **Yücel(y) yazı(z)**	Hasan hasta olmuş. Annesi ona ilaç içirmiş. **Hasan/hasta(h)**
Lale bal al. Emel elma al. **Emel/elma(m)**	Emre balık tuttu. Güler gemi yaptı. **Emre(r)** **Güler/gemi(g)**	Sevil çilek sever. Şevval çok mısır yer. **Sevil/Şevval(v)**	Fatma yağlı yemek yapmış. Efe yemeği yiyememiş. **yağlı (ğ)**
Bilal bal alalım. Kemal ekmek alalım. **Kemal/ekmek(k)**	Sema sütü ısıtmış. Işık ılık süt□ içmiş. **Sema/süt(s)**	Fuat resim yapıyor. Nazlı fener	Dayım dün düğüne gitti. Jale de baraja gitti.

Işık(ş) iç(ç)	asıyor. **Fuat/Elif (f)** **Nazlı/fener(n)**	**Dayım/dün/düğün(d)** **Jale/baraja(j)**

Tablo 4.2.1. Yapılandırma Aşamasında Kullanılabilecek Cümleler

"Drama Destekli Ses Öğretim Yöntemi" ile ilkokuma yazma öğrenme süreci yaratıcı bir süreçtir. Bu nedenle ezbere yer verilmez. Uygulamalarda öğrenme ilkelerine, yaşantı yoluyla çocuğa Türk dilinin yapısal özelliklerinin kavratılmasına dikkat edilir. Oluşturulan cümleler ezberletilmeden, yeterince tekrar edilip-okutulup-yazdırıldıktan sonra, hedeflenen ses sırasına göre kelimeye odaklanarak çözümlemeler gerçekleştirilir. Hedef kelime çözümlenip sese ulaşıldığında, cümle içinde çözümlenmeyen diğer kelimelerin içindeki seslere çocukların kendilerinin ulaşmaları sağlanır. Birinci düzeydeki cümleler sırasıyla oluşturularak tamamlandığında tamamlayıcı eğitim çalışmalarına geçilir. Böylece birinci düzey grup cümleleriyle, elde edilen ses yoluyla parça-bütün ilişkileri gözden geçirilir, eksiklikler giderilir. Benzer şekilde 2. 3 ve 4. düzeylerde gruplar halinde elde cümleler içindeki hedef kelime yoluyla, hedef seslere ulaşılıp, Türkçedeki ses olayları, hece-kelime ve cümleler oluşumları incelenmeye ve bütün-parça, parça-bütün ilişkileri kavratılmaya çalışılır.

Son olarak *değerlendirme* aşamasında basit metinler okutulup-yazdırılarak, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri değerlendirerek geliştirilmeye ve eksiklikler giderilmeye çalışılır.

4. 3. Drama Destekli Ses Öğretim Yöntemi Uygulama Örnekleri

İlk okuma yazmanın genel hedefi dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerilerini kazandırmaktır (Çelenk, 2005; Cemaloğlu, 2005). Türkçe Programı'nda (2005) bu becerilere görsel okuma ve görsel sunu da eklenmiştir. Bu nedenle bu yöntemin işlem basamaklarında uygulanabilecek, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve yazma alanlarına yönelik etkinlikler araştırılarak, çocukların keşfederek ve eğlenerek, okuma ve yazmayı öğrenebilecekleri uygulamalar düşünülmüş, etkinlikler oyun ve dramayla zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Türk dilinin yapısal özelliklerini kavratılabilmek ve çocukların bilgiyi bir bütün olarak somutlaştırabilmelerini sağlayabilmek için etkinliklerde, şarkı, tekerleme, bilmece, sayışmaca, parmak oyunları, masal ve hikâyelerin kullanılmasına özen gösterilmiştir.

4. 3. 1. Hazırlık Aşaması Etkinlik Örnekleri

Ses Taklitleri **Ses Taklitli Oyunlar** **Karagöz ve Hacivat**

Öğretmen hayvanlar için hazırlığı bilmeceleri çocuklara sorar. Bilmecenin cevabı hangi hayvan ise resmi gösterilip, taklitleri yapılır. Örnek olarak horoz gibi ötme "üüü" köpek gibi havlama "hav hav" eşek sesi "ai" inek sesi "mö" ördek sesi "vak vak" kuş sesi "cik cik cik" kuzu sesi "meee" gibi. Bu etkinlik hayvanlarla ilgili şarkılar söylenerek, hayvan hikâyeleri anlatılarak farklılaştırılabilir ya da benzer etkinlik araba bilmeceleri ve resimleri kullanılarak farklı biçimde uygulanabilir. Taklitlerin asıl amacı, ünlü ve ünsüzün hissettirilmesidir. Bu nedenle etkinlik sonrası öğretmen hangi sese vurgu yapacaksa taklit sırasında çocukların sesin ağız içinde oluşumlarını incelemelerini sağlar.

Bu tür oyunlar bütün bir sınıf oynanabileceği gibi, ders etkinlikleri sırasında öğrencileri rahatlatmak için de oynatılabilir. Örneğin etkinlikler sırasında ilgisi dağılmış 5-6 öğrenci seçilip, öğrencilerin daire oluşturmaları istenir. Öğrenciler dönerek sözlere uygun hareketler eşliğinde, şarkı sözleri gibi oyunu ritmik- melodik biçimde oynarken, bütün sınıf onlara eşlik eder.

Ceviz Adam

Ceviz adam, ceviz adam

Kaşı keman, gıy, gıy, gıy,

Ceviz adam, ceviz adam,

Karnı davul, güm, güm, güm

Ceviz adam, ceviz adam,

Burnu düdük, düt,düt, düt…..

Öğretmen, Karagöz ve Hacivat hakkında kısa bilgiler verir. Bu konuda öğrencilerin bildiklerini öğrenir. Hazırladığı, bir Karagöz sahnesinde Karagöz ve Hacivat kuklalarıyla, gösteriye başlar. Örnek olarak, öğretmen, "Kargöz'e annesine bir mektup yazmış. Onu Hacivat'a okuyor. Aralarında nasıl bir konuşma geçiyor dinleyelim bakalım."diyerek etkinliğe başlar. Gösteri sonrası, Karagöz oyunu öğrenciler tarafından canlandırılır. Bu etkinlik *hazırlık aşamasında* çocukların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için, *yapılandırma aşamasında* cümleleri oluşturmak için, uygulanabilir. *Değerlendirme aşamasında* ise oynatılan oyunun yazdırılıp-okutulması şeklinde de uygulanabilir.

Masal-Hikâye Tamamlama

Öğretmen okuyacağı masal için, masal kitabından seçtiğin resimlerin fotokopisini büyüterek çeker. Resimleri boyayarak, kavram kartları hazırlar yada masal resimlerini tarayarak power-point sunusu hazırlar. Masala uygun fon müziği seçecerek, masalı okunmaya başlar. Okuma sonrası, masalla ile ilgili sorular cevaplandırılır. Bir grup öğrenci seçilerek, roller dağıtılarak draması yapılır ya da kuklalar eşliğinde canlandırılır. Bu tür etkinlikler, bir başlık belirleyerek masal-hikâye oluşturma, masal-hikâyenin sonunu tahmin etme, masal-hikâyenin başını tahmin etme, sınıfça kahramanları belirlenen bir masal-hikâyeyi oluşturma şeklinde de düzenlenip, canlandırılabilir.

Parmak Oyunları

Öğretmen parmak oyunları için parmak kuklalar hazırlar. Bir örneğini gösterdikten sonra, çocuklar kuklalar eşliğinde parmak oyunları oynarlar.

Bir kedi varmış
(Başparmak gösterilir)
Küçük bir evde
(Başparmaklar birleştirilerek ev yapılır)
Sepette yaşarmış
(Sol el sepet gibi bükülür)
Bir fare görünce peşinden koşarmış
(Ayakları yere vurarak koşma hareketi)
Büyük kitaplar
(İki el havaya doğru kaldırılır)
Küçük kitaplar
(İki el karşılıklı tutulur)
Çok yapraklılar
(İki elin bütün parmakları sallanır)

Şarkıyı Canlandır

Öğretmen çeşitli müzik aletlerinin resimlerini göstererek, internetten indirdiği bu müzik aletlerinin sesini dinletir. Çocuklardan bu seslerin taklitlerini ister. Etkinlik öğretmenin belirlediği bir şarkının dinlenilmesiyle devam eder. Öğretmen dinledikleri şarkıda hangi müzik aletlerini duyduklarını çocuklara sorar. Konuşmalar tamamlandıktan, çocuklar daire oluşturarak, şarkıyı canlandırarak, oyunlaştırırlar. Bu etkinlik için "İlkbahar Şarkısı" seçilmiştir.

"Hep yeşildir elbiselerim,
Ben bu rengi pek çok severim,
İlkbaharı cicim, pek çok sevdiğim için,
Hep yeşildir elbiselerim."

Öğretmen etkinliği farklılaştırmak için, müzik aletleriyle ilgili bilmeceler

Bu tür etkinlikler *yapılandırma aşamasında* cümle oluşturmak için kullanılabilir. *Değerlendirme aşamasında* masal-hikâye oluşturulduğunda yazdırılıp-okutularak, eksiklikleri gidermek için uygulanabilir.

Az yapraklılar
(Bir elin parmakları sallanır)
Benim kitaplarım var
(Eller göğse kapatılır)

sorarak, giriş yapılabilir. Bu tür etkinlikleri *yapılandırma aşamasında* cümle oluşturarak, *değerlendirme aşamasında* söylenilen şarkı sözlerinin yazılması şeklinde faklılaştırarak, kullanabilir.

4. 3. 2. Hazırlık ve Yapılandırma Aşamasına Yönelik Ses Taklitlerine Örnekler

Doğa Sesleri	**Ev Eşyaları**	**Ulaşım Araçları**	**Hayvan sesleri**	**Müzik Araçları**
Yağmur	Çatal-bıçak sesi	Araba ve korna sesi	Kedi	Davul
Şimşek	Tabak-çanak sesi	Uçak	Köpek	Zil
Dolu	Cam sesi	Otobüs	At	Gitar
Fırtına	Bulaşık makinesi sesi	Kamyon	Sinek	Saz
Rüzgâr	Fırça	Motosiklet	Keçi	Keman
Su sesi (ırmak, deniz..)	Saat	Gemi	Koyun	Zurna
Gök gürültüsü	Kapı zili	Tren	Arı	Tef
Şelâle	Çamaşır makinesi	Atlar	Eşek	Marakas
Yapraklar	Telefon sesi	At arabaları	Kuş sesleri	Çelik Üçgen
Çakıllar ve taşlar	Buzdolabı	Traktör	Vahşi hayvan sesleri: aslan, ayı, kurt,maymun	Flüt….
Yaprak hışırtıları	Bozuk para sesi	Ambülâns		
Volkan patlamaları		Polis arabası		

4. 3. 3. Yapılandırma Aşaması Cümle Oluşturma Uygulama Örnekleri

1.Düzey Uygulama Örneği	**Öykü**	**Drama Çalışması**	**Sesler**
Ali al. Baba bal al. **Ali(l)** **baba/bal(b)** Öğretmen drama eşlikli bir öykü anlatarak, öğrenme sürecini oyunlaştırırken, bazı ünlü ve ünsüz sesleri hissettirmeye çalışır. Drama bitiminde öğretmenle birlikte hedef cümleler oluşturulur. Cümle	Öğretmen "Ali Babanın Çiftliği" şarkısıyla derse giriş yaparak, çocukların dikkatini çeker. Etkinlik hakkında bilgi verdikten sonra, aşağıdaki öyküyü anlatmaya başlar. **Ali Babanın Çiftliği** Ali ve ailesi Ali Baba'nın çiftliğine giderler.	*Çocuklar daire oluşturarak, yürüyerek, arabaya binerler. * Çiftliğe araba ile gitmektedirler. Öğretmenle birlikte çocuklar araba sesi çıkartarak yolculuğa devam ederler. *Öğretmen, " Çocuklar Ali hangi hayvanları görmüş olabilir?" diyerek çocuklardan hayvan isimlerini söylemelerini ve bunların taklitlerini yapmalarını ister. *Öğretmen, "Çocuklar Ali babanın kaç tane köpeği var? Kaç tane kedisi var? Kaç tane atı var? Kaç tane arı kovanı var? Arılar kovanda	*araba sesi 'rrr' *hayvan sesleri "at, köpek, kedi, ördek, eşek koyun, inek, tavuk, keçi …."

içindeki ünlü ve ünsüz sese dikkat çekilirken, ağız içinde "l ve b" ünsüzünün tek başına ve hecelerle oluşumu incelenir.	Ali çiftlikte pek çok hayvan görür. "Ali Babanın Çiftliği" şarkısı eşliğinde hayvan taklitleri yapılır. Ali baba onlara çiftliği gezdirir. Onlara bal ikram eder.	ne yaparlar? sorusunu sorarak, çocukları konuşturur. *"Öğretmen "Çocuklar şimdi de Ali ve babası arasında bir konuşma canlandıracağız." diyerek, hedef cümleye ait konuşmalar yapmalarını sağlar. Drama sonrası cümlelere ulaşılır.	*arı sesi
3.Düzey Uygulama Örneği	**Öykü**	**Drama Çalışması**	**Sesler**
Cemil okula gelecek. Yücel yazı yazacak. **Cemil /gelecek(c) Yücel(y) yazı(z)** Öğretmen öykünün resimleri çocuklara göstererek, öyküyü anlatmaya başlar. Öykü ikinci kez anlatılırken, çocuklar anlattığı öyküye eşlik ederek, canlandırırlar. Drama sonrası hedef cümleler oluşturulur. Cümle içindeki ünlü ve ünsüz sese dikkat çekilirken, ağız içinde "c, y, z" ünsüzlerin tek başına ve cümle içindeki oluşumları incelenir.	**Cemil Okula Başlıyor** Cemil o gün sabah erkenden kalmış. Elini yüzünü yıkamış. Kahvaltısını yaptıktan sonra dişlerini fırçalamış. Önlüğünü giymiş. Çantasını almış. Okula doğru yola çıkmış. Cemil yolda arkadaşı Yücel'le karşılaşmış. Bilin bakalım yolda hangi şarkıyı söylemişler. "Daha dün annemizin, Kollarında yaşarken….	* Oturma Düzeni U * Uyanma ve gerinme hareketi yaparlar * Elini yüzünü yıkama ve dişlerini fırçalama hareketlerini canlandırırlar. * Okul giysileri giyinirler. * Oldukları yerde yürümeye başlarlar. * Durup beklerler. * Çocuklar hep birlikte ritim tutarak "Okullu Olduk" şarkısını söylemeye başlarlar. * Öğretmen "Çocuklar Ali ve Cemil okulda neler yapacaklar?" sorusunu sorarak, çocukların hedef cümleleri oluşturmalarını sağlar.	*Uyanma gerinme sesi "hhhn.." *Su sesi * Ayak sesleri "tap tap, tap… * "c" sesi, için kuş sesi * "z" sesi için arı sesi

4. 3. 4. Yapılandırma ve Değerlendirme Aşamasına Yönelik Etkinlikler

Sözcük Dizimi	**Şans Kutusumuz**	**Kelime Ağacımız**
Sınıf iki gruba ayrılır. Öğretmen birinci gruptaki öğrencilerden kelimeler oluşturmalarını ve bu kelimeleri cümle içinde kullanmaları ister. Cümle tahtaya yazılır. İkinci gruptaki öğrencilerden de cümlenin tersinden nasıl okunabileceğine örnek vermelerini ister. Her bir öğrenci cümlenin her bir	Cümleler çözümlendikçe, sesler elde edildiğinde, sınıfın "Şans Kutusu"na konur. Bireşim çalışmalarında öğrenci kutudan bir ses çeker. Ses sınıfça okunup- yazılır, kelimeler oluşturulur. Örnek olarak çekilen 'k' bu sesi ile yazabilecekleri kelimeler oluşturulur bu kelimeler, "Kelime Ağacı"na asılır. Çocuklardan "k" sesinin	Öğretmen kelime ağacı adını verdiği bir materyalle sınıfa gelir. "Öğretmen Çocuklar bundan sonra yazabildiğimiz kelimeler bizim meyvelerimiz olacak ve onları yazıp bu ağaca asacağız. Onlar bu ağaçta büyüyecekler. Ne kadar çok kelime oluşturabilirsek, ağacımızın meyveleri de o kadar çeşitlenecek" diyerek, her derste elde edilen

ögesini canlandırarak, bu kelimelerin farklı cümle kuruluşunu oyunlaştırarak, canlandırırlar. En on olarak cümlenin en doğru okunuşu nasıl olmalı? sorusuyla, (Özne-Tümleç-Yüklem) Türkçenin sözcük dizimini kavratılmaya çalışır.

olduğu ancak yazamayacakları kelimelere örnek verir. Etkinlik bitiminde, öğretmen "Eğer çok çalışıp, diğer sesleri öğrenirseniz, artık bu kelimelere de yazabileceksiniz diyerek, bir başka gün yeni bir sese ulaşmak üzere grup cümlelerinin öğretimine geçebilir.

kelimeleri çocuklarla birlikte kelime ağacına asar. Cümle kurmak istediklerinde meyve ağacından, bir meyve (kelime) kopartılarak, farklı cümleler elde edilir. Elde edilen cümleler, sınıftaki "Bu Hafta Okuyup-Yazabildiklerimiz" panosuna asılır.

Kelime Bulmacası

Öğretmen, öğrencilerin öğrendikleri seslerle okuyup-yazabildikleri kelimeler seçer. Kelimeleri tahtaya yazar. Örnek olarak "bayram, bayrak, al," Kelimeleri hecelerine uygun olarak çözümleyip, hece elde etmelerini ister. Bu hecelerle oluşturabilecekleri "albay" kelimesine ulaşmak için, "Üniforması var, şapkası var " gibi ipuçlarıyla kelimeyi tahmin etmelerini ister. Kelime yazdırılıp-okutulur. "Bu kelimeyle ne tür cümleler kurabiliriz" diyerek, farklı cümle örnekleri ister. Elde edilen cümleleri öğrenciler metin defterlerine yazarak okurlar. Metin sınıf panosuna asılır. Metinler tekrar çalışmalarında kullanılır.

Sözcük Türetme Tekerlemesi

Yapılandırma ve değerlendirme aşamasında oynatılabilecek bir oyundur. Öğretmen bir kelime söyleyerek sözcük tekerlemesini başlatır. Çocukların da eklediği yeni kelimelerle tekerleme oluşturulur. Tekerlemenin her sözcüğü öğrencilerle birlikte yazılarak tamamlanır. Örnek olarak öğretmen "veli" kelimesini verir ve "Veli kime deli dedi. Bize kim geldi. Ali dede geldi. Şimdi kime gitti." tekerlemesi öğrencilerle birlikte oluşturulabilir.*Değerlendirme aşamasında* özellikte söyleyişinde güçlük çekilen ve birbirine karıştırılan seslerin tekerlemesine örnekler okunarak, dikte ettirilir.

Merdiven Oyunu

Yapılandırma aşamasında cümleler oluşturulurken, öğretmen sınıfa bir merdiven resmi getirir. "Çocuklar biz okuma-yazmayı öğrenirken, bu merdiven basamaklarını dikkatle çıkacağız. Merdivenin her basamağında yeni bir şey öğreneceğiz. Bu hafta biz "Ali al. Ali bal al." cümlelerini öğrendik ve bir kat çıkmış olduk. Şimdi bir kat daha çıkalım mı?" diyerek, çözümleme çalışmasına geçer. Çözümle sonrası "Sesi bulduk. Bir kat daha çıkalım mı?"diyerek, hece ve kelime oluşturmalarını ister. *Değerlendirme aşamasında* "Bu gün kaç kat çıktık ve her katta neler öğrendik diyerek öğrenilenleri gözden geçirir.

Meslekleri Canlandır Öğren

Öğretmen "Çocuklar büyüyünce ne olmak istiyorsunuz? diyerek çocukları meslekler hakkında konuşturur. Üç öğrenci seçilir. Öğrencilerden biri hasta, biri doktor biri de hemşire rolüne bürünerek bir doğaçlama çalışması yaparlar. Öğretmen, "Doktorumuzun bize sağlık konusunda tavsiyesi neler olabilir?" diyerek öğrencilerin bu konudaki görüşlerini alır. Doktorun tavsiyeleri bu yöntemin *değerlendirme aşamasında* yazdırılarak-okutulabilir. *Yapılandırma*

Hayal Kuruyorum

Öğretmen "Beyaz Bulut" şarkısını dinleterek derse giriş yapar. Öğrenciler şarkının özlerine uygun devinimlerle şarkıya eşlik ederler. Öğretmen "Beyaz Bulut" isimli şarkı eşliğinde canlandırma yapacaklarını söyler. Drama etkinliği için; öğretmen "Çocuklar şimdi gözlerinizi kapamanızı ve gökyüzüne yavaş yavaş yükselmenizi istiyorum" diyerek yönergeyi verir. "Gökyüzünde bizim öğrendiğimiz kelimeler ve bu kelimelerle oluşturabileceğiniz

Balık Avı

Öğretmen hazırladığı bir akvaryum maketiyle sınıfa gelir.
"Kırmızı balık gölde
Kıvrıla kıvrıla yüzüyor
Balıkçı Hasan geliyor
Oltasını atıyor…." şarkısını söyleyerek öğrencilerin dikkatini çeker. Sözlerine uygun hareketlerle ritmik ve melodik bir biçimde şarkı çocuklarla birlikte söylenir. "Çocuklar, bu gün biz de ses-hece ve kelimeler avlayalım." diyerek, öğrencilerden oltayla çektikleri sesle heceler oluşturmalarını, hecelerle yeni

aşamasında ise farklı bir doğaçlamayla 4. düzey grup cümlelerine ulaşılarak, okuma yazma çalışmalarına geçilebilir.

Hasan hasta olmuş.
Annesi ona ilaç içirmiş.

cümleler var, bunları hayal edelim, bulalım ve yazalım" diyerek, çocukları güdüler. Çocuklar gözlerini açtıklarında kelimeler ve cümleler söylemeye başladıkça, bu kelimeler defterlerine yazdırılır.

kelimeler oluşturarak cümleler kurmalarını ister. Oluşturulan cümleler metin defterlerine yazdırılır. Kartona yazılan bir örnek de sınıf panosuna asılır.

Bu Cümlenin Nesi Yok?

"Küçük Kurbağa" şarkısı çocuklarla birlikte söylenir. Öğretmen "Çocuklar şimdi size bir cümle vereceğim ve bu cümlenin bir kelimesi yok. Bu cümleye ne yakışır.' diyerek öğrencileri güdüler. Her cümle verildiğinde öğretmen "Nesi yok?" diye sorduğunda, öğrenciler "öznesi yok" "nesnesi yok" "yüklemi yok" diyerek etkinliğe katılırlar. Etkinlik aralarında "Küçük Kurbağa" şarkısıyla çocuklar eğlendirilmeye çalışılır. *Yapılandırma aşamasında,* öğrenilen, ses, hecelerle yeni kelimeler kullanılarak, farklı kelimelerle "Nesi Yok" oyunu oynatılabilir. Böylece Türkçenin sözdizimi kavratılmaya çalışılır. *Değerlendirme aşamasında* ise bu çalışma, birbirlerine karıştırılan seslerden oluşan (b, m, n, p, t, d,) kelimelerin kullanıldığı cümle örnekleriyle uygulanabilir. Böylece öğrencilerin okuma-yazma becerileri geliştirilmeye ve eksiklikler giderilmeye çalışılır.

Postacı Ne Getirmiş?

Öğretmen "Postacı" şarkısını söyleyerek, derse giriş yapar. Öğrenciler ritim tutarak öğretmene eşlik ederler. Elindeki süslü hediye paketini göstererek "Çocuklar postacı bize bir paket getirmiş, bunu açalım mı?" diyerek, kutuyu açar. Öğretmen, kutudan çocukların okuyup-yazabilecekleri hece-kelimeleri çıkartıp cümleler oluşturmaya başlar. Çocuklardan da kutudan hece ve kelimeler seçmelerini ve cümleler oluşturmalarını ister. Oluşturulan cümlelerle bir metin oluşturulur. Sınıfın bir köşesine "Postacı Ne Getirmiş?" panosu hazırlanarak, o gün elde edilen yeni kelimeler ve cümleler asılır. Sonraki günlerde tekrar çalışmalarında bu panodan yararlanılır. Cümle oluştururken, öğretmen "Çocuklar bakalım bugün, postacı bize ne getirmiş." diyerek, *yapılandırma aşamasında* oluşturulacak ikişerli cümlerden birini kutudan çıkartıp okuyarak, okuma-yazma çalışmalarına geçebilir.

Barış Abi Bizden Neden İstiyor?

Öğretmen sınıfa bir yap-boz getirir. Bir grup öğrenci yap-bozun parçalarını birleştirmeye çalışırken, bütün sınıf ritim tutarak, Barış Manço'nun "Arkadaşım Eşek" isimli şarkısını tempo tutarak söyler. Tamamlanan yap-boz Barış Manço'nun bir resmidir. Öğretmen "Çocuklar Barış ağabeyiniz size bir şeyler söylüyor. Sizden bir şey istiyor. Neler söylüyor olabilir" diyerek, bu konuda çocukları konuşturur. Daha sonra öğretmen "Barış ağabeyinizin elimde gördüğünüz bu zarfta size bir mesajı var okuyayım mı diyerek "Çok çalışın, adam olun." mesajını okur. Öğretmen "sınıfa dönerek, ona çok çalışmak için söz veriyor musunuz?"diyerek, evet cevabını alınca, zarftan bir mektup daha çıkartıp "Bu zarfta bu gün öğreneceğimiz cümleler de var yazalım mı? diyerek okuma-yazma çalışmalarına geçer. Farklı aşamalarda öğretmen, çocukların verdikleri sözü hatırlatarak, çocukları öğrenmeye güdüler.

El Ele Verelim Kol Kola Girelim

Hazırlık aşamasında, anlatılan "Ağustos Böceği ile Karınca" masalı hatırlatılarak, draması yapılır. Öğretmen, masalla ilgili sorular sorarak, çocukları konuşturur. Çalışkan olmanın önemi vurgulandıktan sonra,

Cüceler Okuma Yazma Öğreniyor

Hazırlık aşamasında okunan, "Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler" masalını hatırlatarak öğretmen, "Çocuklar, Yedi Cüceler okula başlamış. Bir gün Pamuk Prenses, Yedi Cüceler'i ziyarete gitmiş.

Postacı Kapıyı Kaç Defa Vuruyor?

Öğrenciler, "Postacı" şarkısının girişini söyler. Öğretmen 'Çocuklar postacı bize mektup getirmiş, postacı kapıyı kaç defa vuruyor? sorusunu sorarak, o gün öğrenilecek cümlenin

"Çok çalışkan olmalıyız" şarkısı hep birlikte söylenir. Öğretmen "okuma-yazmayı öğrenmek için sizler de çok çalışkan olmalısınız." diyerek, okuma-yazma öğrenmenin önemini vurgular. Giriş etkinliği sonrası o hafta öğrenilecek, cümleler, gözden geçirilerek, çözümlenir. Bireşim aşamasında ise hep birlikte "Oynaya oynaya gelin çocuklar,

El ele verin çocuklar…" şarkısı söylenerek, öğretmen çocuklara "Çocuklar, şarkı sözündeki bu çocuklar gibi seslerimiz de el ele veriyor heceleri, heceler kol kola verip kelimeleri, kelimeler de birleşip, cümleleri oluşturuyorlar." diyerek, öğrenme sürecinde ses, hece, kelime cümle oluşumlarına dikkat çeker. Örnek olarak hece oluşturduklarında "el ele versinler" kelime oluşturduklarında "kol kola girsinler" cümle oluşturduklarında ise "bir araya gelsinler" deyip öğrenme sürecini oyunlaştırır. Cümleler gözden geçirilirken, "El ele vermişler mi? Kol kola girmişler mi? Bir araya girmişler mi?" sorusunu sorarak, yaptıkları çalışmaları değerlendirmelerini ister.

Cüceler "Baltalar elimizde" isimli şarkıyı söyleyerek ormana gitmeye hazırlanıyormuş. (Parça öğrencilerle birlikte söylenir.) Pamuk Prenses onlara kızmış ve "Tohumlar Fidana Dönmeli Yurdumda" şarkısını söylemiş. (Şarkı çocuklarla birlikte söylenir.) Sonra

- Sakın ağaçları kesmeyin, ağaçlara zarar vermeyin. Demiş. Bilgin'e dönerek,

- Bilgin bu gün okulda neler öğrendiniz? Diye sormuş.

- Yeni cümleler öğrendik. Demiş Bilgin.

Öğretmen çocuklara dönerek "Hangi cümleleri öğrenmişler merak ediyor musunuz?" diye sorarak "evet" cevabını aldığında yeni cümleleri verir. Canlandırmalarla cümleler tekrar edilir. Bu uygulama ilerleyen günlerde çözümleme sürecinde devam ettirilebilir. Bu kez öğretmen "Yedi Cüceler'den Bilgin bir mercek getirmiş, cümleleri çözümleyip, inceliyor. Biz de öyle yapalım" diyerek çözümleme çalışmalarına geçer. Hece, kelime ve cümleler oluşturulduğunda çocuklar dikkat ve özenle "Bilgin"in merceğiyle cümleleri inceler ve hece, kelime, cümle oluşumlarını gözden geçirirler.

kelimelerinin sayısına uygun olarak, kapı ya da masaya vurur. Öğrencilerden gelen cevaba göre, "Evet postacının bu gün bize, iki cümle getirmiş, getirdiği ilk cümle üç kelimeden oluşuyor." diyerek "bir-iki-üç" şeklinde kelimeye vurgu yaparak cümleyi tahtaya yazar. Benzer şekilde öğretmenin vuruş sayısı tahmin edilerek ikinci cümle de yazılıp-okunur. İlerleyen günlerde çözümleme sürecine gelindiğinde ise, öğretmen çözümlenecek cümleyi tahtaya yazar. Önce cümledeki kelimelere, sonra kelimenin hecelerine vurgu yaparak okur. Öğrenciler de "Postacı kapıyı kaç defa vuruyor?" sorusuna cevaplar ararlar. Hedef kelime seçildiğinde ise, aynı soru sorularak, sese ulaşılır. Ses yoluyla heceler elde edilirken, kelime oluştururken, bu kez öğrenciler "Postacı kapıyı kaç defa vuruyor?"sorusunu birbirlerine sorarak, kelimenin kaç defada söylendiğine heceleyerek örnekler verirler. Cümle oluşturulduğunda ise "Postacı kapıyı kaç defa vuruyor?"sorusu sorulduğunda, çocuklar kelime sayısına uygun el çırparak, kelimeleri vurgulu bir şekilde okurlar.

4. 3. 5. Yapılandırma ve Değerlendirme Çalışmalarına Örnekler

Çalışma Yaprağı Örneği

📖. Alper ve Esra yaptıkları çalışmaları gözden geçiriyorlar. Öğrendikleri kelimelerle yeni cümleler oluşturuyorlar. Şimdi bu cümleleri oluşturup yazalım. (Yapılandırma Aşaması)

.....

.....

📖. 1-B sınıfı aşağıdaki kelimeleri oluşturmuşlar. Bu kelimelerle yeni cümleler kurmaya çalışın. İkinci örnekte yeni kelimeleri

siz oluşturarak cümleler kurun. (Yapılandırma Aşaması)

okul, yaz, gel, İpek, Lale

.....

sütçü , gelmiş, içiyor.....

.....

📖. Ali okumayı-yazmayı öğrenmiş. Amcasıyla hayalinde konuşuyor ve ona bir şeyler anlatıyor. Neler söylüyor olabilir?

(Değerlendirme Aşaması)

.....

.....

KAYNAKLAR

Adıgüzel, Ö. (2010). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara: Natürel Yayınevi

Aksan, D. (1987). Türkçenin Gücü. Ankara: İş Bankası Yayınları

Aslan, N. (1982). Oyunla Eğitim II. Ankara: Yargıcı Oğlu Matbaası

Campbell, L., Campbell B. and Dickinson D. (1996). Teaching and Learning Through Multiple Intelligences, Tucson Arizona: Zephyr Pres

Cemaloğlu, N. (2005). İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Çelenk, S. (2005). İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi (5.baskı) Ankara: Anı Yayıncılık

Durmuş, A., Işılak H. ve Karatekin N. G. (2005). Oyunlarla Okuma Yazma. Ankara: Bilgi Tek A.Ş.

Fleming, M. (1995). Starting Drama Teaching. London: David Fulton Publishers

Flennoy, A. J. (1992). *"Improving Comminication Skills of First Grade Low Achievers through Whole Language, Creative Drama and Different Sytles of Writig"*. Thesis. Florida: Nova University

Gardner, H. (1993). Multiple Intelligence: The Theory in Practice. New York: Basic Book

Garner M. J. ve Gandiner W. H. (1998) Çocuk ve Ergen Gelişimi (Çeviren: A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur) Ankara: İmge Kitapevi

Göçer, A. (2008). Etkinlik Temelli İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık

Gönen M. ve Dalkılıç N. (1998). Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar. İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Güleryüz, H. (1998). İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayınları

Güneş, F. (1997). Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ocak Yayınları: Ankara

Heathcote, D. (1991). Education In Drama: Casting th Dramatic Curriculum, London: Falmer Pres

Jonassen, D. H., M. Davidson, M. Collins, J. Campbell ve B. B. Haag.(1995) "Constructivism And Computer-Mediated Communication in Distance Education", The American Journal of Distance Education. 9:2, ss.7-26.

Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). İlköğretimde Drama. Ankara: Anı Yayıncılık

Keskinkılınç, K. (2005). İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım

Marlowe, A. B. and Page, L.M, (1998) Creating and Sustaining the Constructivist Classrom. California: Crorwin Pres

Montgomerie D and J. Ferguson, (1999). "Bears Don't Need Phonics; An Examination of the Role of Drama in Laying the Foundations for Critical Thinking in the Reading Process". Research in Drama Education. Vo. 4. , No. 1, p 11-20

Neelands, J. (1995). "Diaries, Letterrs, Journals, Messages". Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms İn Theatre and Drama. Great Britain: Cambrige University Pres.

Öz, F. (2005). Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık

Somers, J. (1995). Drama in the Curriculum. Great Britain: Cassell Education Limited.

Saban, A. (2000). Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayınları

Sel, R. (1983). Anaokulunda Oyun. Ankara: Yeni Uğur Matbaası

Seternberg, R. J. And Williams, W. M. (2002). Educational Psychology. Boston: Allyn and Bacon

Slavin, R. E. (1994).Educational Psychology: Theory And Practice. (Fourth Edition), Massachusetts: Allyn and Bacon.

Türkçe Programı (2005). İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınflar Türkçe Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Üstündağ, T. (2001). "*Dramaya Çok Yönlü Bakış: İletişim Sürecinde Yaratıcı Drama"* Ankara: Türkiye 2. Darama Liderleri Buluşması Semineri

Yurdakul, B. (2005). "Yapılandırmacılık" Demirel, Ö. (edit.) Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: Pegem A Yayıncılık

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ FEN VE TEKNOLOJİ LABORATUVARINA YÖNELİK TUTUMLARI İLE BİLİMSEL OKURYAZARLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ATTITUDES OF PRESERVICE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS TOWARDS SCIENCE & TECHNOLOGY LABORATORY AND THEIR SCIENTIFIC LITERACY

Gökhan GÜVEN

Yusuf SÜLÜN

Aylin ÇAM

M. Sami TOPÇU

Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi, MUĞLA

gokhanguven@mu.edu.tr; syusuf@mu.edu.tr; aylincam@mu.edu.tr; msamitopcu@mu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 2.sınıf öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvarına İlişkin Tutumlarının ve Bilimsel Okuryazarlıklarının incelenerek, bu iki önemli değişken arasında ilişkinin olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaçla, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya % 60,9'u kız, % 39,1'i erkek olmak üzere toplam 128 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Akgün (2010) tarafından geçerlik ve güvenirliği sağlanmış "Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği" ve Okur ve Kapucu (2010) tarafından yine geçerlik ve güvenirliği sağlanmış "Fen ve Teknoloji Laboratuvarına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeylerinin ve tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca Fen ve Teknoloji Laboratuvarına ilişkin tutumları ile bilimsel okuryazarlıkları arasında düşük ve pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r= 0,301).

Anahtar Kelimeler: *Fen ve teknoloji laboratuvarı, laboratuvara yönelik tutum, bilimsel okuryazarlık, sınıf öğretmeni adayları*

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the relationship between 2nd grade elementary preservice teachers' attitudes toward science and technology laboratory and their scientific literacy. This study was descriptive study including correlational survey model. The sample of this study was consisted of 128 elementary preservice teachers, and 60.9 % of which were female and 39.1 % of which were male. Scientific Literacy Instrument validated by Akgün (2010) and Attitudes toward Science and Technology Instrument validated by Okur and Kapucu (2010) were administered. The results of this study demonstrated that elementary preservice teachers' scientific literacy levels and attitudes toward science and technology levels were high. In addition, there was a low and positive relationship between elementary preservice teachers' attitudes toward science and technology laboratory and their scientific literacy (r= 0,301).

Key Words: *Science and technology laboratory, attitudes toward laboratory, scientific literacy, elementary preservice teachers*

1.GİRİŞ

Eğitim literatüründe fen ve bilim okuryazarlığının ortak bir tanımı üzerinde fikir birliği sağlanamamasına rağmen, bazı araştırmacılar bilim okuryazarlığı değişik şekilde

tanımlamaya çalışmıştır. Demirci (2006) tarafından bilim okuryazarlık, bireylerin fen bilimlerinin doğasını bilmeleri, bilginin nasıl edinildiğini anlamaları, bilgilerin sistematik bir şekilde birbirine bağlı olduğunu ve süreç içinde aksi ispatlandığında değişebileceklerini algılamaları olarak belirtilmektedir. Bilim okuryazarlık ile ilgili yapılan tanımlar ve yorumlar incelendiğinde, bilimi okuyabilme, takip edebilme, yeni gelişmelere karşı farkındalık sahibi olabilme, bilimin doğasını anlayabilme gibi temel kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlarda fen ve teknolojinin doğası içinde yer almaktadır. Bir fen ve teknoloji dersinin günlük hayattan kopuk olması, bilimsellikten uzak olması, bilimin "kesin olmama- değişebilirlik" ilkesine aldırış etmemesi gibi bir durum söz konusu olamayacağı için bir fen ve teknoloji dersini yürütecek olan öğretmen adaylarınında bu özelliklere sahip olması ve bu sahiplikle beraber bilim okur-yazar bireyler yetiştirmesi kaçınılmaz bir olgudur.

Yaşar (2009) bilim okur-yazar olarak yetişen bireyleri, doğal ve toplumsal çevrelerinde olup bitenlere karşı daha duyarlı tutum ve davranışlar sergileyen, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara yönelik somut ve akılcı çözüm yolları öneren, bilgiye daha hızlı ulaşabilen, yeni bilgiler üretebilen, çağdaş teknolojileri etkili ve verimli kullanabilen, yeni sistem ve teknolojiler geliştirebilen bireyler olarak özetlemiştir. Ayrıca bu bireylerin gerek doğal çevrede gerekse toplumsal yaşamda karşılaşılan güncel konu ya da sorunlara yönelik görüş ve düşüncelerini, her ortamda yansız olarak, açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya koyabilen bireyler olarak belirtmiştir.

Bilim okuryazarlığın tanımı üzerinde herhangi bir anlaşma sağlanamaması ve öneminin yeterince kavranamamasına ek olarak ülkemizde öğretmen adaylarının bilim okuryazarlığını tespit etmek üzere de yeterince çalışma bulunmamaktadır.

Akgün (2010), sınıf öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yüksek bilimsel okuryazar seviyesine sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu konuyla ilgili yapılan (Baz, 2003; Keskin, 2008; Süren, 2008) diğer çalışmalarda da sonuç olarak, bilim okuryazarlığının eğitimde çok önemli bir yeri olduğu ve öğrencilerin eğitimleri boyunca bilim okuryazarlığı üzerinde gereken vurgunun yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Fen ve teknoloji laboratuvarına ilişkin tutumların da belirlendiği bu çalışmada, tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, grubu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen duygusal hazır oluş hali olarak tanımlanmıştır (Tavşancıl, 2002). Özellikle sınıf öğretmeni adaylarının fen derslerine karşı tutumlarının şekillenmesinde, fen derslerinde ki laboratuvar uygulamaları etkili olmaktadır (Uluçınar, Doğa ve Kaya, 2008). Bilimin uygulanabilirlik ilkesinin mümkün olabileceği yerlerin başında gelen laboratuvarlar, aynı zamanda bilimin önemli kollarından birisi olan fen ve teknoloji eğitimi içinde çok önemli bir teknik ve yöntemdir. Laboratuvar yöntemi; fen bilimleri ile ilgili temel bilgilerin, onları kanıtlayarak, deneylerin bizzat öğrenciler tarafından yapılarak öğrenilmesini amaçlamaktadır. Aynı zamanda, bu yöntemin öğrencilerde; akıl yürütmeyi, eleştirel düşünmeyi, ilmi bakış açısını, problem çözme yeteneklerini geliştirme başta olmak üzere pek çok olumlu etki yaptığı bilinmektedir. Bu yüzden laboratuvar uygulamaları, fen eğitiminin ayrılmaz bir parçası ve odak noktasıdır (Serin, 2002). Laboratuvarlar fenle ilgili temel bilgi, beceri ve kavramların yaparak-yaşayarak açıklanıp öğrenildiği, ilke ve yasaların deneylerle açıklandığı bir ortamdır. Laboratuvar uygulamaları sayesinde öğrenci, bilgilerini somutlaştırıp daha sağlam temellere oturtmaktadır (İspir, Çitil, Büyükkasap, Aslantaş ve Küçükönder, 2007). Laboratuvar ve uygulamalarının öğrencilere sağlamış oldukları bu özelliklerin kazandırılması ve

uygulanabilmesi için dersi yürütecek olan öğretmenlerin ve öğrencilerin laboratuvar uygulamalarına olumlu tutumlar sergilemesi gerekmektedir. Bu konuyla ilgili yapmış olduğu çalışmada Okur ve Kapucu (2010), sınıf öğretmen adaylarının fen ve teknoloji laboratuvarına ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu saptamıştır. Ayrıca bu konuda araştırma yapan birçok araştırmacı (Genç, Deniş ve Demirkaya, 2010; Hançer, 2007; Serin, Kesercioğlu, Saracaloğlu ve Serin, 2003, Türkmen, 2008) sınıf öğretmen adaylarının fen ve teknolojiye ve laboratuvara karşı tutumlarının pozitif yönde olduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 2.sınıf öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvarına İlişkin Tutumlarının ve Bilimsel Okuryazarlıklarının incelenerek, bu iki önemli değişken arasında ilişkinin olup olmadığını tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvarına ilişkin tutum düzeyleri nedir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ile fen ve teknoloji laboratuvarına yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

2.YÖNTEM

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının bilim okuryazarlık durumları ile fen ve teknoloji laboratuvara ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmış ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri var olan durumu, ona müdahale etmeden betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını, derecesini, belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden sonuç ilişkisi vermemekle beraber yordama yapılabilmesini mümkün kılmaktadır (Karasar, 1999).

Araştırmanın çalışma evrenini, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programındaki öğretmen adayları oluşturmuştur. Örneklemini ise, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde sınıf öğretmenliği 2.sınıfta okuyan 128 öğretmen adayı oluşturmuştur ve katılanların % 60,9'u kız, % 39,1'i erkektir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği ve Fen ve Teknoloji Laboratuvarına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Bilimsel Okuryazarlık'larının değişkenlere göre nasıl değiştiğini ve ne boyutta olduğu ile ilgili verileri toplamak amacıyla Akgün (2010), tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirliği hesaplanmış 28 maddelik Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri = 0, 576, Bartlett Testi 776,179 ve güvenirlik katsayısı, Cronbach Alpha=0,666 olarak bulunmuştur (Akgün, 2010). Fen ve Teknoloji Laboratuvarına İlişkin Tutum Ölçeği ise Okur ve Kapucu (2010) tarafından hazırlanmıştır. Tek faktörlü ölçek 38 maddelik olup, Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı r = 0,8881 olarak bulunmuştur.

Fen ve Teknoloji Laboratuvarına İlişkin Tutum Ölçeğindeki ve Bilimsel Okuryazarlık Ölçeğindeki maddeler Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum kategorilerine göre sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlandırılarak SPSS programına

veri olarak kaydedilmiştir. Sınıf öğretmen adaylarının tutum ve bilimsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla örneklem ortalaması alınarak, ortalamanın beklenen değerden farklı olup olmadığını belirlemek için tek grup (One-Sample) *t* -testi yapılmıştır. Evrende tutum ortalaması için beklenen değer, tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek ve en düşük değerlerin toplamının yarısıdır (Turanlı, Keçeli, Türker, 2007).

3.BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi olan ”Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri nedir?” sorusunu cevaplandırmak için, bilimsel okuryazarlık ölçeğine göre sınıf öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık puanları hesaplanmıştır. Bilimsel okuryazarlık puan ortalaması için beklenen değer (140+28)/2=84’tür. Örneklem ortalaması ise 98,77’dir. Bu sayının beklenen değerden farklı olup olmadığını belirlemek için tek grup *t* -testi yapılmıştır. Tek grup *t*-testine ilişkin veriler Tablo 3.1.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1.1. Bilim Okuryazarlık Puan Ortalaması *t*-testi Sonuçları

		Test Değeri = 84			
N	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
128	98,7	8,49	0,75	19,676	,000

p=0,000<0.01 çift yönlü

Tablo 3.1.1’den görüldüğü üzere elde edilen bilimsel okuryazarlık puanı ortalaması, beklenen değer olan 84’ün üstündedir ve .01 manidarlık düzeyinde bu sonuç anlamlıdır. Buna göre sınıf öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.1.2. Bilim Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Katılma Dereceleri ve Genel Görüşler

			Katılma Derecesi (%)						
M	**İFADE**	**N**	**KKM**	**KM**	**KR**	**K**	**KK**	$\overline{X}$	**ss**
1	Bilim insanları, genellikle bir hüküm önermek için deney düşünürler.	128	1,6	16,4	25	50	7	3,45	0,90
2	Bilim, değişebilen, kesin olmayan çıkarımlar üretir.	128	13,3	26,6	13,3	29,7	17,2	3,11	1,33
3	Bilim, bilimsel metot olarak adlandırılan çalışmaların tek bir biçimine sahiptir.	128	3,9	29,7	48,4	16,4	1,6	2,82	0,80
4	Bilimsel teoriler, gerçekler değil açıklamalardır.	128	3,9	19,5	28,1	45,3	3,1	3,24	0,93
5	Bilim sınırları sonsuz ve artarak çoğalan bir yapıdadır.	128	3,9	2,3	3,1	43	47,7	4,28	0,93
6	Bilim okuryazarı, bilim ve teknolojideki bir bilginin; risklerini, ihtimallerini, sınırlılıklarını ve bağlantılarını fark edebilir.	128	0	3,1	5,5	62,5	28,9	4,17	0,66
7	Bilim, kesin bir şekilde gerçekleri kanıtlar.	128	1,6	21,1	27,3	39,1	10,9	3,37	0,98
8	Bir deney, bir teoriyi ispatlayabilir.	128	0,8	6,3	14,8	57,8	20,3	3,91	0,81
9	Bilim okuryazarı bir birey, bilimsel bilgiyi	128	1,6	3,1	8,6	70,	16,	3,9	0,7

	nasıl oluşturup geliştireceği ile ilgili analiz ve yöntemleri bilir.					3	4	7	2
10	Bilimsel kanun, kapsamlı ve esaslı doğrulanmış bir teoridir.	128	0,8	4,7	24,2	53,1	17,2	3,81	0,80
11	Bilim insanlarının; eğitimleri, deneyimleri, fikirleri, çalışmaları ve felsefeleri, onların elde ettikleri verileri algılamalarını ve yorumlamalarını etkiler.	128	1,6	4,7	8,6	57	28,1	4,05	0,83
12	Bilimsel kanun değişmeyecektir; çünkü onun doğruluğu ispatlanmıştır.	128	14,1	35,9	25	19,5	5,5	2,66	1,11
13	Bilimsel kanun, gözlenebilir olaylar arasındaki ilişkileri tanımlar; fakat onları açıklayamaz.	128	10,9	33,6	43,8	9,4	2,3	2,59	0,89
14	Bilim, tümevarımdan çok tümdengelime dayanır.	128	8,6	26,6	36,7	21,9	6,3	2,91	1,03
15	Bilim insanları, açıklamalarıyla; modeller veya teoriler oluşturur.	128	0	3,9	10,2	75,8	10,2	3,92	0,59
16	Bilim insanları, gelecekte yapılacak çalışmalara rehber olmak için teorileri yapılandırır.	128	0,8	2,3	10,9	73,4	12,5	3,95	0,63
17	Bilim insanları, doğrudan görülemeyen teorik varlıkların olduğunu kabul eder.	128	18,8	24,2	35,9	19,5	1,6	2,61	1,05
18	Bilim, toplumsal ve kişisel problemlerin çözümünde doğal ve sosyal bilimler gibi farklı alanlardaki bilgilerin sentezlerine ihtiyaç duyar.	128	3,9	4,7	18	51,6	21,9	3,83	0,95
19	Bir ülke içindeki sosyal ve ekonomik güçler, o ülke içinde ne tür bilimsel araştırmaların geliştirileceğini ve nasıl uygulanacağını etkiler.	128	2,3	3,1	9,4	47,7	37,5	4,15	0,88
20	Geçmişte kullanılan araçlar, teknolojik araç sayılmaz.	128	32	39,1	21,9	4,7	2,3	2,06	0,97
21	Bilimsel araştırmalar, çeşitli aşamalardan oluşan bir süreçtir.	128	2,3	5,5	3,9	56,3	32	4,1	0,88
22	Bilim, sadece erkeklerin uğraştığı bir alandır.	128	82,8	7	3,1	3,1	3,9	1,38	0,98
23	Bilimdeki gelişmeler; teknolojinin gelişmesine, teknolojide yeni icatlara ve uygulamalara yol açar.	128	2,3	1,6	3,1	34,4	58,6	4,45	0,83
24	Bilimsel bilgi, doğal dünya ile gözlemlere dayalı veya gözlemlerden elde edilir.	128	1,6	5,5	16,4	57,8	18,8	3,87	0,83
25	Bilim insanları, hayal gücü ve yaratıcılıklarını bilimsel araştırmaların birçok aşamasında kullanırlar.	128	3,9	5,5	20,3	47,7	22,7	3,8	0,98
26	Bilgiyi oluşturma süreci, doğal dünyaya ait çıkarımlar ve gözlemler üzerine dayanır.	128	0	4,7	13,3	67,2	14,8	3,92	0,68
27	Bilimsel bilgi (gözlem, analiz etme, kütüphane araştırması ve deneyler yapma gibi), birçok çeşitli yollarla oluşturulur.	128	0,8	1,6	3,9	49,2	44,5	4,35	0,70
28	Bilim, hem gözlemlere hem de çıkarımlara dayalıdır.	128	3,1	1,6	10,2	58,6	26,6	4,04	0,84

KKM: Kesinlikle katılmıyorum, **KM:** Katılmıyorum, **KR:** Kararsızım, **K:** Katılıyorum, **KK:** Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 3.1.2. incelendiğinde, sınıf öğretmen adaylarının "Bilimdeki gelişmeler; teknolojinin gelişmesine, teknolojide yeni icatlara ve uygulamalara yol açar" maddesi (*% 34,4 ve % 58,6; X: 4,45*) en fazla katıldıkları madde olmuştur. Ayrıca sınıf öğretmen adayları "Bilim, sadece erkeklerin uğraştığı bir alandır" maddesine ise (*% 82,8 ve % 7; X: 1,38*) çoğunluk olarak katılmamışlardır. Bilim okuryazarlık ölçeğindeki maddelerden "Bilim, bilimsel metot olarak adlandırılan çalışmaların tek bir biçimine sahiptir" maddesinde ise *% 48,4* oranında kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

3.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

İkinci alt problem "Sınıf öğretmeni adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvarına ilişkin tutum düzeyleri nedir?" sorusuna göre, Fen ve Teknoloji Laboratuvarına İlişkin Tutum Ölçeğine göre sınıf öğretmen adaylarının tutum ortalaması için beklenen değer (190+38)/2=114 bulunmuştur. Örneklem ortalaması ise 139,8'dir. Bu sayının beklenen değerden farklı olup olmadığını belirlemek için tek grup *t* -testi yapılmıştır. Tek grup *t*-testine ilişkin veriler Tablo 3.2.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.2.1. Fen ve Teknoloji Laboratuvarına İlişkin Tutum Puan Ortalaması *t*–testi Sonuçları

Test Değeri = 114					
N	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
128	139,8	12,786	1,13	22,826	,000

p=0,000<0.01 çift yönlü

Tablo 3.2.1'den görüldüğü üzere elde edilen tutum puanı ortalaması tek grup *t*- testi sonucuna göre, beklenen değer olan 114'ün üstündedir ve .01 manidarlık düzeyinde bu sonuç anlamlıdır. Buna göre sınıf öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvarına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.2. Fen ve Teknoloji Laboratuvarına İlişkin Tutum Ölçeğine Katılma Dereceleri ve Genel Görüşler

			Katılma Derecesi (%)						
M	**İFADE**	**N**	**KKM**	**KM**	**KR**	**K**	**KK**	$\overline{X}$	**ss**
1	Laboratuvar da öğrenilen bilgi ve beceriler kalıcıdır.	128	0	1,6	5,5	53,1	39,1	4,33	0,68
2	Laboratuvarda öğrenmek sınıfta öğrenmekten daha çok ilgimi çeker.	128	0	1,6	2,3	38,3	57	4,54	0,66
3	Laboratuvarda deney yapmak eğlencelidir.	128	0,8	0,8	7	39,8	50,8	4,42	0,75
4	Deney araçları ile uğraşmak ilgimi çeker.	128	0,8	3,9	18	50,8	25,8	4	0,86
5	Laboratuvarda deney yapmak fen konularına karşı merakımı arttırır.	128	0,8	4,7	18,8	47,7	27,3	3,99	0,89
6	Laboratuvarda deney yaparak	128	0	2,3	7	46,	43,	4,3	0,7

	öğrenmeyi tercih ederim.					1	8	4	4
7	Laboratuvarda deney yapmak fen konuları ile ilgili pratik kazandırır.	128	0	0	7	46,9	45,3	4,41	0,65
8	Deney yapmak arkadaşlarımla etkileşimi artırır.	128	0,8	7	18,8	50,8	22,7	3,88	0,86
9	Laboratuvarda deney yapmak bana bir şeyler katıyor.	128	0	0,8	4,7	56,3	38,3	4,32	0,60
10	Fen ile ilgili deney yapmayı severim.	128	3,1	6,3	23,4	56,3	10,9	3,66	0,87
11	Fen dersinde yapılan deneyler konuyu daha anlaşılır hale getirir.	128	0	2,3	3,9	39,8	53,9	4,45	0,68
12	Boş zamanlarımda fen deneyleri ile ilgili çalışmalar yapmayı severim.	128	11,7	41,4	40,6	4,7	1,6	2,43	0,82
13	Laboratuvara girmeden önce ön hazırlık yapmak gerekir.	128	0	0,8	8,6	42,2	48,4	4,38	0,67
14	Fen laboratuvar dersinde başarılı olmak benim için önemlidir.	128	0,8	3,1	14,8	51,6	29,7	4,06	0,80
15	Fen uygulamalarının başarımı arttıracağını düşünüyorum.	128	0,8	6,3	18	49,2	25,8	3,93	0,87
16	Deneyleri tek başıma yapınca daha iyi öğrenirim.	128	7,8	33,6	32	18,8	7,8	2,85	1,06
17	Fen laboratuvar dersine girdiğimde aletlerin ne işe yaradığını merak ederim.	128	1,6	2,3	9,4	59,4	27,3	4,09	0,77
18	Deneyleri öğretmen yapınca daha iyi öğrenirim.	128	6,3	31,3	28,9	21,9	10,9	3,16	2,16
19	Laboratuvar ders saatleri artırılmalıdır.	128	4,7	22,7	34,4	32,8	5,5	3,12	0,97
20	Laboratuvarda yapılan deneyler yeterlidir.	128	3,9	27,3	36,7	28,9	3,1	3	0,92
21	Sözel dersleri sevdiğim için fen derslerine karşı ilgisizim.	128	18,8	46,1	20,3	7,8	7	2,38	1,09
22	Laboratuvar ortamı beni korkutmaz.	128	2,3	3,1	14,8	55,5	24,2	3,96	0,85
23	Uzun süren deneylerden bile sıkılmıyorum.	128	5,5	19,5	34,4	29,7	10,9	3,21	1,05
24	Laboratuvarda deney yapmayı zaman kaybı olarak görmüyorum.	128	1,6	3,9	3,1	60,2	31,3	4,16	0,78
25	Laboratuvar araçlarına zarar verme endişesi taşımıyorum.	128	12,5	28,1	18	25	16,4	3,05	1,30
26	Laboratuvardaki uygulamalar ilgimi çeker.	128	0,8	1,6	7,8	64,1	25,8	4,13	0,67
27	Deneyleri anlayabiliyorum.	128	0	0	4,7	73,4	21,9	4,17	0,48
28	Konu ile ilgili önce deney yapılmalı daha sonra ders işlenmelidir.	128	7	18	25,8	32,8	16,4	3,34	1,15
29	Deneyler konuya tam uygun.	128	0	2,3	14,1	60,9	22,7	4,04	0,68
30	Fen deneylerini arkadaşlarımla tartışmaktan hoşlanırım.	128	0,8	7	24,2	50	18	3,77	0,85
31	Fen deneylerini keşfederek öğrenmek isterim.	128	1,6	4,7	20,3	54,7	18,8	3,84	0,83
32	Fen ile ilgili yapacağım çalışmalar işime yararsa ilgilenirim.	128	3,1	26,6	17,2	36,7	16,4	3,37	1,13
33	Deney yaparak öğrenmek eğlencelidir.	128	0	3,1	1,6	57	38,	4,3	0,6

							3		5
34	Laboratuvar uygulamaları fen bilgisinin vazgeçilmez unsurudur.	128	0	0,8	3,9	46,1	49,2	4,44	0,61
35	Fen ile ilgili bilmediğim konuları deney yaparak öğrenmek isterim.	128	0	5,5	13,3	48,4	32,8	4,09	0,82
36	Fen deneyi ile uğraşırken kendimi rahat hissederim.	128	1,6	13,3	31,3	40,6	13,3	3,51	0,93
37	Zorunlu olmasa bile fen laboratuvar dersine girerdim.	128	7,8	17,2	43	24,2	7,8	3,07	1,02
38	Fen deneylerinin sonucunun ne çıkacağını beklerken pek sabırsızlanmam.	128	11,7	42,2	23,4	18	4,7	2,62	1,05

KKM: Kesinlikle katılmıyorum, **KM:** Katılmıyorum, **KR:** Kararsızım, **K:** Katılıyorum, **KK:** Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 3.2.2. incelendiğinde, sınıf öğretmen adaylarının "Laboratuvarda öğrenmek sınıfta öğrenmekten daha çok ilgimi çeker" maddesi *(% 38,3 ve % 57; X: 4,54*) en fazla katıldıkları madde olmuştur. Ayrıca sınıf öğretmen adayları "Sözel dersleri sevdiğim için fen derslerine karşı ilgisizim" maddesine ise (*% 18,8 ve % 46,1; X: 2,38*) çoğunluk olarak katılmamışlardır. Fen ve teknoloji laboratuvarına ilişkin tutum ölçeğindeki maddelerden "Zorunlu olmasa bile fen laboratuvar dersine girerdim" maddesinde ise *% 43* oranında kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

3.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Üçüncü alt problem olan "Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ile fen ve teknoloji laboratuvar tutumları arasında bir ilişki var mıdır?" sorusunda ise, sınıf öğretmen adaylarının fen ve teknoloji laboratuvarına ilişkin tutum puanları ile bilimsel okuryazarlık puanları arasındaki ilişkiye Pearson Momentler ilişki katsayısı ile bakılmıştır.

Tablo 3.3.1 Sınıf Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvarına İlişkin Tutum Puanları ile Bilimsel Okuryazarlık Puanları Arasındaki İlişki

		Tutum	**Bilimsel Okuryazarlık**
Bilimsel Okuryazarlık	**Pearson Korelasyon (r)**	,301*	1
	Anlamlılık (p)	,001	
	N	128	128
Tutum	**Pearson Korelasyon (r)**	1	,301*
	Anlamlılık (p)		,001
	N	128	128

*****Korelasyonun 0,01 düzeyinde manidar olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3.1 incelendiğinde, sınıf öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvarına ilişkin tutumları ile bilimsel okuryazarlık arasında düşük ve pozitif bir ilişkinin olduğu söylenebilir (r = 0,301).

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıf öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvarına İlişkin Tutumlarının ve Bilimsel Okuryazarlıklarının incelendiği ve bu iki önemli değişken arasında ilişkinin olup olmadığının araştırıldığı çalışmada, öğretmen adaylarının bilim okuryazarlık puan ortalamalarının beklenen değerden yüksek olduğu ve bu sayının da beklenen değer ile anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre sınıf öğretmeni adaylarının bilim okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu ve ölçekteki maddelere genel olarak katıldıkları görülmüştür. Bu sonuç Akgün'ün (2010) çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada da sınıf öğretmen adaylarının genel olarak bilim okuryazarlık ölçeğindeki madde puan ortalamaları yüksek bulunmuştur. Bu konuyla ilgili yapılan (Baz, 2003; Keskin, 2008; Süren, 2008) diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir. Ayrıca bu çalışmalarda, bilim okuryazarlığının eğitimde çok önemli bir yeri olduğu ve öğrencilerin eğitimleri boyunca bilim okuryazarlığı üzerinde gereken vurgunun yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvarına ilişkin tutum puan ortalamalarının beklenen değerden yüksek olduğu ve bu sayının da beklenen değer ile anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilerek, tutum düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç da, Okur ve Kapucu (2010)'nun fen ve teknoloji laboratuvarına yönelik tutum çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu konuda araştırma yapan birçok araştırmacı (Genç, Deniş ve Demirkaya, 2010; Hançer, 2007; Serin, Kesercioğlu, Saracaloğlu ve Serin, 2003, Türkmen, 2008) sınıf öğretmen adaylarının fen ve teknolojiye ve laboratuvara karşı tutumlarının pozitif yönde olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç, geleceğin sınıf öğretmeni olacak öğretmen adaylarının fen ve teknoloji ile ilk kez tanışacak olan ilköğretim öğrencilerine feni sevdirecek ve fen ve teknoloji ile bir etkileşim kurarak günlük hayata uyarlayabilecek duruma gelmeleri açısından önem teşkil etmektedir. Sınıf öğretmen adaylarının fen kavramlarını somut hale getirmek için çeşitli deneyler yaparak fen laboratuvarları ile daha çok iç içe olmaları ve bilimin doğasını anlamaları açısından lisans derslerinde daha fazla laboratuvar uygulama derslerine yer verilmelidir.

Tutum ve bilimsel okuryazarlık arasındaki ilişkiye bakıldığında ise düşük ve pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu durumda bilimsel okuryazarlığın düşükte olsa laboratuvar ortamlarındaki öğretmen adaylarının tutumlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bilim okur-yazarlık seviyesini var olan durumdan daha iyi bir duruma getirtilmesi ve açığa çıkartılması adına öğretmenlerden önemli beklentiler oluşmaktadır. Bu noktada sınıf öğretmeni adaylarına bunu kazandıracak olan veya var olan yeteneklerini açığa çıkaracak olan eğitim fakültelerine önemli görevler düşmektedir. Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarının hem bilim okur-yazarlık hem de fen laboratuvarlarına ilişkin tutumlarının olumlu olması adına gerekli ortamı hazırlamalı, laboratuvarla iç içe olmalarına imkân sağlayarak onların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri açısından yetişmelerini sağlamalıdır. Laboratuvarla iç içe olan öğretmen adayları bilimin doğasını anlayabilir, bilimsel kavramları, prensipleri, kanun ve teorileri günlük hayatta kullanabilir, bilimsel süreçleri problemlerin çözümünde işler hale getirebilir ve bilim ve teknolojiyi birbiri içerisinde kullanarak günlük hayata uyarlayabilir. Ancak bu şekilde sınıf öğretmen adayları fen ve teknoloji laboratuvarına ilişkin tutumları olumlu, bilim-okuryazarlık seviyeleri tam olur. Aksi takdirde bilimsel okur-yazarlıktan mahrum, bilimden uzak, laboratuvardan uzak bir fen eğitimi hayattan uzak olur ki bugüne kadar yapılan yanlışlar bugünde yapılıyor olmaktan öteye gidemez (Akgün, 2010).

KAYNAKLAR

Akgün, Ö. (2010). *Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvarına İlişkin Görüşleri ve Bilim Okur-Yazarlığı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Baz, M. (2003). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Seviyelerinin Tespiti.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirci, M. (2006). Öğrencilerin Kuvvet Konusunda Kazandıkları Bilgileri Güncel Olaylarla İlişkilendirebilme Düzeyleri. *VII.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi Özetleri,* s.346, Ankara.

Genç, H., Deniş, H. & Demirkaya, H. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2,* 133-149, Burdur.

Hançer, A. H. (2007). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutumları ve Başarı Durumlarının Karşılaştırılması. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,* Anadolu Üniversitesi, 15-18, Eskişehir.

İspir, E., Çitil, M., Büyükkasap, E., Aslantaş, M., Küçükönder, A., (2007). K.S.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Fen Bölümlerinde Laboratuvar Uygulamalarının Yeterliliği Üzerine Bir Çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt-Sayı: 9-2.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (22.baskı). Nobel Yayınevi, Ankara.

Keskin, H., (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Bilimsel Okuryazarlık Seviyeleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Okur, N., Kapucu, S. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuarına Karşı Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,* s. 1097-1100, Elazığ.

Serin, G. (2002). Fen eğitiminde Laboratuvar. *Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu,* Maltepe Üniversitesi, s403-406.

Serin, O., Kesercioğlu, T., Saracaloğlu, A.S., Serin, U. (2003). İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğrencilerinin Fene Yönelik Tutumları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 17, 75-86, İstanbul.

Süren, T. (2008). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Bilimsel Okuryazarlık Düzeyi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi,* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Turanlı, N., Keçeli, V., Türker, N. K. (2007). Ortaöğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Karmaşık Sayılara Yönelik Tutumları ile Karmaşık Sayılar Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Ortak Hataları. *BAÜ FBE Dergisi,* 2, 135-149, Balıkesir.

Türkmen, L. (2008). Sınıf Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Birinci Sınıf Düzeyinden Dördüncü Sınıf Düzeyine Gelen Öğretmen Adaylarının Fen Bilimlerine ve Öğretimine Yönelik Tutumları, *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 16, 91-106.

Uluçınar, Ş., Doğan, A., Kaya, O. N. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 16, 485-494.

Yaşar, Ş. (1998). Çağdaş bilim anlayışı, http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap unite09.pdf adresinden en son 16.02.2012 tarihinde alınmıştır.

OKUMA-YAZMAYI FARKLI YAKLAŞIMLARLA ÖĞRENEN İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Emre Özkan, Abdullah Demir, Adem İci, Oktay Erdal, Nurullah Karakullukcu, Necmiye Karakullukcu, Orhan Yılmaz
Kılavuzlu Şehit Niyazi Kaya İlköğretim Okulu, Asarcık, Samsun
tahaemreozkan@hotmail.com
oktayerdal55@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; okuduğunu anlama düzeyi bakımından, okuma-yazmayı çözümleme ve bireşim yaklaşımlarıyla öğrenen, ilköğretim 8. sınıf öğrencileri arasında nasıl bir farklılık vardır? sorusuna yanıt aramaktır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemi, Samsun İlinde eğitim – öğretim gören ve farklı yöntemlerle okuma yazmayı öğrenmiş olan iki okuldan 20'şer öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenciden oluşmaktadır. Okulların ve öğrencilerin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemi kullanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 1330 sözcükten oluşan bir metinle ilgili olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme form soruları uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerden metnin özetlenmesi istenmiştir. Özetlerin çözümlenmesinde 5N1K sorularına yanıt aranmış, öğrenciler buna göre puanlanmıştır. Görüşme soruları her öğrenciye birebir uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; bireşim yöntemiyle okuma – yazma öğrenen öğrencilerin, çözümleme yöntemiyle okuma – yazma öğrenen öğrencilere göre, okuduğunu anlama ve anladıklarını yazıya dökme düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

ABSTRACT

The purpose of this study is to try to answer the question : " How a difference is there among 8th grade students that learn to analyse reading and writing, and synthesis approach in terms oflevel of reading comprehension ? " The research is a qualitative study. The sample of this research consists of 40 students (20 students of 2 different schoohls in Samsun- learned to read and write in different ways). Purposeful sampling method used for choosing schools and students. As a means of data collection, semi-structured interview questions are applied, improved by researchers, concerning a text that is formed by 1330 words. Additionally , students were asked to summarize the text. In the analysis of the summaries, it is tried to find answers to the 5W 1H questions and students graded acoording to these questions. Interview questions were applied to each student. According to research results; the students' reading comprehension and writing levels , who learned reading and writing by synthesis approach , are lower than the students' who learned by analytical approach.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okuma-yazma bireyin gerek sosyal hayatta gerekse okul hayatındaki akademik başarısında önemli bir yere sahiptir. Okuma- yazma becerisi ilköğretim 1. Sınıfta verilmeye çalışılmakta ve geliştirilmesi ömür boyu devam etmektedir. Bireyin öğrenim hayatı boyunca derslerde kitapların kullanımı ve kitaplara dayalı öğrenimin giderek arttığından, hızlı ve doğru okuma daha önemli bir hale gelmektedir. Okul yıllardan sonra, bireyin sosyal yaşamı ve mesleki gelişimleri için de önem arz

etmektedir.. Okuması iyi olan birey, etkin okuma seviyesine daha hızlı bir şekilde ulaşacağından; birçok yönden daha iyi gelişim gösterir. Okuma alanındaki olumlu gelişme, bireyin bilişsel becerilerini ve özellikle dil becerisinin gelişimine olumlu katkı sağlar. Örneğin, kelime dağarcığı, okurken metindeki kelimelerin anlamını çıkarmak, genel bilgi ve cümle yapısını anlamak okumayla gelişmektedir (Şenel, 2004).

Bu kadar önemli olan okuma becerisinin nasıl kazandırılması gerektiği de son derece önemlidir. Okumanın kazandırılmasına ilişkin farklı görüşler vardır. Örneğin; Bond, Ticer, Wason (1989)'a göre okuma, okuyucuya yazı sembollerin önceden bildiği bir anlamı anımsatmasıdır. Her çocuğun öğrenmesi farklı hızda olmaktadır. Okuma hiyerarşik bir şekilde becerilerden oluşur ve olabilecek bir problem onu takip eden başka bir problemin oluşmasına neden olur. Bir önceki problemde, sonraki problemde başarılı olmak için gereken beceriler kazanılır. Bu gelişim herhangi bir engelle karşılaşmadığında okuma öğrenilir. Okuma Lewis ve Doorlag (1983)'e göre iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut tanıma; ikinci boyut, anlamadır. Kelimeyi okuma, yazılı sembolleri sese dönüştürmedir. Eğer birey kelimeyi biliyorsa bunu hemen okuyabilir, ama birey kelimeyi bilmiyorsa seslerin kelimelerin analizi gerekmektedir. Kelimeyi anlama becerisi ise; ana fikri bulup, sonuç çıkarmayı içerir. Ross (1976)'a göre okuma; yalnızca yazılı sembollerin çözümlenmesi değil, aynı zamanda bu sembollerin anlamının bilinmesidir. Gough ve Juel (1991)'e göre de okuma (Okuma =Kelime çözümleme × Anlama) şeklinde formüle edilebilir. Okumanın en önemli amacı anlamadır. Bu amaca ulaşmak için okuyucu yazıyı oluşturan sembolleri iyi ayırt etmeli bunun sonucunda yazılı mesajı çözümlemesi gerekmektedir (Akt.: Şenel, 2004).

Okumayla ilgili farklı tanımlar olduğu gibi okumayla ilgili farklı yöntemlerde vardır. Akyol (2005) yöntemleri okuma yaklaşımları adı altında üçe ayırmaktadır:

(1) Parçadan bütüne yaklaşımı; bu yaklaşımda okuma; harf, kelime gibi sembolleri sese çevirmektir. En önemli bölümü, yazılı olan kodu çözümleyebilmektir. Kelimelerin anlamlarına ulaşılması için doğru seslendirilmesi gerekmektedir.. Anlamanın temeli kelimeyi tanıma olarak kabul edilmektedir, görüşlerini benimsemektedir. Bu yapısı ile yaklaşım *"bireşim yöntemi"* olarak da

bilinmektedir.

(2) *Bütünden parçaya yaklaşım*; bu yaklaşım okumayı, anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Ancak bu anlam kurma tahminler yoluyla oluşturulabileceği için bu yaklaşım *"çözümleme yöntemi"* olarak da bilinmektedir.

(3) *İnteraktif yaklaşım;* yaklaşıma göre okuma ne yalnızca bütünden parçaya ne de parçadan bütüne bir süreci kabul eder; her iki sürecin birlikte ele alınması gerekliliğini savunur.

Çelenk (2002; 2005) ve Güneş (2005) ise okuma yazma yöntemlerini şu şekilde sınıflandırmaktadırlar:

• *Fonetik değerlerini öne alan yöntemler* (Alfabe yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi)

• *Okuduğunu anlamayı esas alan yöntemler* (cümle yöntemi, kelime yöntemi, öykü yöntemi)

• *Karma yöntemler* (fonetik-hece, fonetik- kelime, kelime-hikâye, cümle) (Akt: Akyol ve Temur, 2008)

Bu farklı yöntemlerin öğrenciler üzerinde değişik etkilerinin olduğunu vurgulayan araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan yola çıkarak hiçbir yöntemin mükemmel olmadığını, tek bir yöntemden bahsetmenin mümkün olmadığını söyleyebiliriz. Bu yöntemleri etkili veya etkisiz kılan önemli değişkenler bulunmaktadır. Biri, uygulayan öğretmenlerin bilgi, beceri durumları, diğeri ise ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bireysel farklılıklardır. Her öğretmenin farklı öğretme tekniği ve her öğrencinin farklı öğrenme teknikleri olabilir (Akyol ve Temur, 2008).

Ülkemizde okuma yazma öğretimi yapılan harf devrimi ile 1928 yılında başlamıştır. Daha sonra 1968 yılı ilkokul programı daha önceki programlarda da değinilen "ilk-okuma yazma öğretimine öğrencilerinde anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır." İfadesine açıklık getirilmiştir. Buda ilk-okuma yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemini vurgulamıştır. 1997'de zorunlu eğitim yılı 8 yıla çıkarılmış ve bu nedenle ilkokul ve ortaokul programları birleştirilerek 8 yıllık eğitim programı oluşturulmuştur. 2004-2005 öğretim yılında üç aylık bir süre içerisinde değerlendirilerek, Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerinde 120 okulda pilot okul uygulaması yapılmıştır. 2005-2006 öğretim yılında ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde (1-5 sınıflar) yeni ilköğretim programı uygulanmaya başlanmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde ilk kez, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004 yılında hazırladığı İlköğretim Türkçe dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu Taslak Programında yer alan "Ses Temelli Cümle Yöntemi"(Bireşim Yöntemi) kullanılmaktadır (Demirci, 2008).

Okuduğunu anlama; okumanın en önemli amacı olup okuyucunun bilgi edinmesinin temelidir. Yapılan okuma ne tür olursa olsun, okumaktaki asıl amaç okuma materyalinde ne söylenmek istediğini anlamaktır. Anlamadan yapılan okuma, yalnızca seslendirmedir (Kaya, 2008).

Coşkun (2006) okumayı; görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği bir eylem olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında da rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisi olduğundan bahsetmektedir.

Richek ve diğerlerine (2002) göre; Okuduğunu anlamanın dört önemli özelliği bulunmaktadır:

1) Okumanın amacı, anlamaktır.

2) Anlama, etkin bir süreçtir.

3) Okuyucular yazılı bir metni anlamak için ön bilgilerini kullanmaktadırlar.

4) Anlama, üst düzeyde düşünmeyi gerektirmektedir.

Okuma, etkin bir şekilde metinden anlam çıkarmaktır. İyi okuyucular ön bilgilere sahiptir. Çünkü bir malzemeyi etkili bir şekilde anlamak için okuyucular ön bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar. Yeni metnin anlaşılmasında bu bilgilerini kullanabilmektedirler. Okuma problemi olan öğrenciler anlamayı kolaylaştıracak ön bilgileri kullanamazlar, onları metindeki bilgiyle bütünleştiremezler. İyi okuyucular ön bilgileri ile metindeki bilgiyi bütünleştirmektedirler. Okurken bu okuyucular, daha sonra metin okunduğunda doğrulanacak veya çürütülecek tahminlerde bulunmaktadırlar. Bunlar üst düzeyde zihinsel işlemleri gerektirmektedir (Akt: Kaya, 2008).

1. 2. Literatür

Yurt dışındaki araştırmalar incelendiğinde, tek bir okuma yazma öğretiminin mecbur olmadığı, öğretmenin tercihine göre okuma-yazma öğretimi yönteminin değiştiği görülmüştür. Etkili okuma öğretiminin tek bir program ya da yönteme bağlı olmadığı belirtilmiştir (Duffy ve Hoffman, 1999). Bu görüşe göre farklı yaklaşım ve yöntemleri bilen öğretmen, öğrencinin ihtiyacına göre hangi metodu ve yaklaşımı kullanacağını bilir. Duruma göre bir yöntem belirleyerek okuma-yazma öğretimini gerçekleştirir.

Schirmer (2001), incelediği araştırmalar sonucu, 2000'li yıllarda okuma öğretimindeki yöntemlere bakıldığında, sesle öğretim yöntemlerine daha çok ilgi gösterildiği, anlamaya dayalı yöntemlere ise daha soğuk bakıldığını belirtmektedir.

Ülkemizdeki araştırmalar incelendiğinde; Şahin ve Arkadaşlarının (2006), "İlk okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması" adlı yaptıkları araştırmada ise öğretmenlerin, okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisini geliştirme konularında bireşim yöntemini faydalı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Okuma hızı konusunda ise çözümleme yönteminin daha etkili olduğu belirtilmiştir. Bireşim yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anladıkları vurgulanmaktadır.

Çelenk (1993), tarafından geliştirilen, bireşim yönteminin bir alt tekniği olan "aşamalı bireşim tekniği" ile okuma yazma becerisini kazanan öğrenciler ile çözümleme yöntemi ile okuma yazma becerisini kazanan öğrencilerin erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın evrenini Niğde il merkezindeki bir ilköğretim okuluna kayıtlı 24 1.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada, aşamalı bireşim tekniğine göre yapılan öğrenme–öğretme etkinliğinin düzenlendiği deney grubunda, ilk okuma yazma öğretiminde ses ve hece öne alınmış, kısa sürede anlamlı yapılara ulaşılmıştır. Sesi ve heceyi anlamlı bütünlerden koparmadan, çocuğun dil gelişimine paralel olarak basit anlamlı yapılardan daha karmaşık cümle yapılarına doğru bir sıra izlenerek okuma becerisi kazandırmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarından bazıları ise;

1. Aşamalı bireşim tekniğinin okuma becerisini daha kısa sürede kazandırdığı gözlenmiştir.

2. Aşamalı bireşim tekniğinin okuma hızı, okumada doğruluk derecesi, okuduğunu anlama gücü yönünden çözümleme yönteminden daha başarısız olabileceğine ilişkin bir bulgu elde edilememiştir.

Her ne kadar yapılan bu araştırmalar bireşim yönteminin daha faydalı olduklarını belirtseler de; öğretmenlerin çözümleme yöntemini daha çok kullandıklarını ve öğrencilerin okuduklarını anlama daha etkin olduğunu belirten araştırmalarda bulunmaktadır.

Girgin (1999) tarafından yapılan, "Eskişehir İli ilkokulları 4. ve 5. Sınıf sitem Engelli

Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi" konulu araştırmada Eskişehir İlkokul 4. ve 5. sınıflarda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme düzeylerinin çözümleme ve anlama durumlarına göre öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile okuduğunu anlatma yöntemiyle değerlendirilmesi arasında bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada durum saptamaya yönelik tekil tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 63 öğrencinin öğretmenleriyle görüşülerek öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenleri tarafından çözümlemeyi öğrendiği zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrenciler ile anladığı zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okuduğunu anlatma değerlendirme aracına göre anlama grubu öğrencilerinin okuduğu, çözümleme grubu öğrencilerinin ise okumadığı belirlenmiştir. Ayrıca çözümleme ve anlama grupları arasında oluşan anlama puan farklılıklarının öğrenci özellikleri nedeniyle oluşup oluşmadığı araştırılmış, okul eğitim süresi ve takvim yası hariç farklılık çıkmamıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları okuma çalışmalarına göre öğrencilerin okuduğunu anlatma yöntemiyle belirlenen okumayı öğrenme durumları karşılaştırıldığında yeterli çalışma yapan grup lehine farklılık olduğu belirlenmiştir.

Şenel (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, 1. sınıf okutmuş olan öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemlerin neler olduğunu araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu mesleklerinde en az bir defa 1. sınıf okutmuş olan 106 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere hangi okuma yazma yöntemini kullandıklarını, bu yöntemin nasıl kullanılması gerektiğini ve bu yöntemin ne tür sakıncalar doğurduğunu içeren bir form uygulanmıştır. Araştırma nicel tekniklere dayanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre 96 öğretmen çözümleme yöntemini kullanmakta ve bu kişilerin %67'si bu yöntemin en iyi yöntem olduğunu düşünmektedirler. Bu öğretmenlerin çözümleme yöntemini kullanma nedenlerini ise müfredata uygunluk, etkililik ve kalıcılık, fakültelerde verilen bir eğitimi kapsaması, anlamlı ve hızlı okumayı sağlaması ve bütünü algılamayı geliştirmesi olarak sıralayabiliriz. 10 öğretmen ise bu yöntemi kullanmamaktadır. Bu öğretmenlerin 1'i hece, 1'i drama ve 8'i ise karma yöntemi kullanmaktadır.

Karadağ (2005) tarafından Eskişehir'de yapılan araştırmada, çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkinliği hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlanmıştır. Araştırmada Eskişehir il merkezindeki 15 okul ve 22 öğretmen basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada nitel çalışma tekniklerine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel çözümleme yapılarak veriler sayısallaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama kapasiteleri hakkında öğretmenler daha olumlu görüş bildirirken, iki yöntemin de zaman, öğrenci hazır bulunuşluğu gibi uygulama zorluklarını belirtmişlerdir.

Toker (2006) tarafından Ankara'da yapılan İlk okuma yazma yöntemleri ve okuduğunu anlamaya etkisi adlı araştırmada, 2004 – 2005 eğitim – öğretim yılında MEB tarafından yeni programlar için seçilmiş iki pilot okuldan 2. Sınıf öğrencisi olan 200 öğrenci kullanılmıştır. Çalışma grubu aralarında seviye farkı olmayan 2 gruba ayrılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel teknikler kullanılmıştır. Gruplara geçerlik ve güvenirliği araştırmacı tarafından yapılmış görüşme formu ve genel yetenek testi uygulanmıştır. Buna göre çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerden okuduğunu anlama yönünden daha ileri oldukları ve öğretmenlerin çözümleme yöntemini daha etkili buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2006), "Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim ikinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri" adlı çalışmasında okuma becerisini çözümleme yöntemiyle kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeylerini saptamak amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma becerisi düzeyinin cinsiyet, ailenin eğitim ve gelir durumuna göre değişip değişmediği de ortaya konmuştur. Araştırmanın örneklemini, 2005-2006 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede yer alan resmi ilköğretim okullarındaki 150 ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan, öğrencilerin okuduğunu anlama puanları için geliştirilen okuduğunu

anlama testi, okumada doğruluk düzeylerini saptamaya yönelik gözlem formu, okuma hızı testi ve ailenin sosyo-ekonomik şartları ile ilgili bilgi edinmek için hazırlanan formlar kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortalama düzeyde bulunmuştur.

Kaya (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri çözümleme yöntemi ve bireşim yöntemine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Çalışma basit seçkisiz örnekleme öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her iki yöntemde de okuma yazma öğrenen öğrenciler arasında bir cinsiyet değişkenine de bağlı olmaksızın okuduğunu anlama düzeyi açısından farklılık bulunmamaktadır. Öğrenciler arasında üst sosyoekonomik gruptaki öğrencilerin alt sosyoekonomik gruptaki öğrencilere göre okuduğunu anlama düzeyinde daha ileri bir seviyede oldukları belirtilmiş olsa da araştırmada sosyoekonomik gruplara ait net bir ölçüt verilmemiştir.

Akyol ve Temur (2008) tarafından, bireşim yöntemi ve çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin karşılaştırılmasını amaçlayan betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma 2004-2005 eğitim öğretim yılında bireşim yöntemini uygulayan bir pilot okul ve çözümleme yöntemine göre eğitim yapan bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. Örneklemde 18 öğrenci kullanılmış ve öğrenciler başarı durumlarına göre 3 grupta toplanmıştır. Araştırma nitel veri toplama tekniklerine göre yürütülmüştür. Elde edilen bulgulara göre yöntemler arasında okuduğunu anlama, dakikada okunan kelime sayısı, okuma hızı bakımından bir farklılık görünmemektedir. Okuma sırasında öğrenciler heceleme, ekleme, tekrarlı okuma, düzeltme, yanlış okuma gibi okuma hataları yapmışlardır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulan sorulara her iki gruptan da öğrencilerin doğru cevap verdikleri görülmektedir. Öğretmenler, elde edilen bulguları anne babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, günlük gazete alımı, kitap okuma alışkanlığı, okul dışında öğrenciyle ilgilenilmesi gibi değişkenlerin etkilediği görüşünde olsa da Demirci tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okuma becerisi düzeyi; cinsiyet, anne – babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumuna göre değişmediği görüşündedir.

Demirci (2008) tarafından, Okuma Becerisini Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın amacı bireşim yöntemiyle kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeylerini saptamaktır. Araştırmada örneklem olarak İstanbul Tuzla eğitim – öğretim vermekte olan üç resmi okuldan 329 öğrenci seçilmiştir. Çalışma nicel tekniklere dayanmaktadır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi, okumada doğruluk düzeyini saptamak için okuma parçası, okumada hız düzeyini belirlemek için kısa metin ve ailenin eğitim düzeyi, çalışma durumu ile ilgili verileri elde etmek için hazırlanan formdan sağlanmıştır. Araştırmada okuma becerisini bireşim yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma düzeyleri; yüksek düzeyde, okuduğunu anlama düzeyleri; ortalama düzeyde; ancak okuma hızı orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma becerisi düzeyi; cinsiyet, anne – babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumuna göre değişmemektedir.

2. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı; okuduğunu anlama düzeyi bakımından, okuma-yazmayı çözümleme ve bireşim yaklaşımlarıyla öğrenen ilköğretim 8. sınıf öğrencileri arasında nasıl bir farklılık vardır sorusuna yanıt aramaktır.

Araştırmada yukarıda belirtilen amacı ortaya koyabilmek için aşağıdaki araştırma sorusu belirlenmiştir;

1. Okuma-yazmayı çözümleme ve bireşim yaklaşımlarıyla öğrenen ilköğretim 8. sınıf öğrencileri arasında, okuduğunu anlama düzeyi bakımından, nasıl bir farklılık vardır?

3. YÖNTEM

Çalışmada 2004-2005 eğitim-öğretim yılı içerisinde yeni öğretim programları için Samsun'da pilot okul olarak seçilen Atatürk İlköğretim Okulu ile Samsun Ticaret ve Sanayi Odası tarafından yayımlanan iktisadi rapora göre bu okula sosyoekonomik olarak denk olan İstiklal İlköğretim Okulu'nda eğitim gören şubedeki 8. Sınıf öğrencilerine yer verilmiştir (Samsun Ticaret ve Sanayi Odası, 2011). Araştırmada veri toplama aracı olarak 1330 sözcükten oluşan bir hikâye ve bu hikâyeyle ilgili soruların bulunduğu bir görüşme formu kullanılmıştır (Ek:1;Ek:2). Görüşme formu ve hikâyeler her öğrenciyle birebir uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının araştırmaya etkisini azaltması için, geçmiş yıllardaki Seviye Belirleme Sınavları (SBS) başarı puanları 400 ve yukarısı olan öğrenciler belirlenmiş, verilerin analizinde doküman analizi kullanılmıştır.

3.1. Örneklem

Çalışmaya sosyo-ekonomik olarak Samsun Ticaret ve Sanayi Odası tarafından yayımlanan iktisadi rapora göre denk olan Atatürk İlköğretim Okulu ile İstiklal İlköğretim Okulu 8. Sınıf öğrencileri arasından geçmiş yıllardaki SBS başarı puanı 400 ve yukarısında olan öğrenciler arasından 40 öğrenci seçilmiştir (Samsun TSO, 2011). Atatürk İlköğretim Okulu 2005 öğretim programları için Samsun'da pilot okul olarak seçilmiş ve okuma-yazma becerisini bireşim yöntemiyle uygulamıştır. İstiklal İlköğretim Okulu ise, sosyo-ekonomik olarak Atatürk İlköğretim Okulu'na denk olup, pilot okul seçilmediği için 2004-2005 eğitim öğretim yılında okuma-yazma becerisini çözümleme yöntemiyle öğretmiştir. 2004-2005 eğitim öğretim yılında 1. sınıfta okuyan öğrenciler, 2011-2012 eğitim öğretim yılında 8. Sınıf öğrencileri olduğu için araştırmada 8.sınıf öğrencileri üzerinde durulmuştur. Okulların ve öğrencilerin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 107; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 88).

3.2. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve doküman analizi yöntemleri ile öğrenciye okutulan metin ve öğrencinin okuma becerisinin değerlendirilmesi için geliştirilen anlama düzeyi ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalar ses ve kamera kaydına alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencinin dikkatini çekebilecek metin hazırlanmıştır. Hikâye seçiminde alan uzmanları ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş, 5N1K tekniğine uygun olarak, 1330 kelimeden oluşan O. Henry' nin "Son Yaprak" hikâyesi seçilmiştir (EK-1). Hikâye seçimi bittikten sonra, okuduğunu anlama düzeyine yönelik bu hikâyeyle ilgili soruları kapsayan görüşme formu hazırlanmıştır. Soruların açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmasına, öğrencilerin daha önceki bilgileriyle değil, sadece metinlerden yola çıkarak çözebilecek sorular olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formunda 12 soruya yer verilmiştir.

Okuma süresinin belirlenmesi konusunda; Bamberger (1990)'e göre "iyi okuyucular", sekizinci sınıfta kolay metinler için dakikada 200-300 kelime, çok iyi okuyucular, özel bir eğitimle dakikada 400 kelimeden fazla okuyabileceğini belirtmiştir. Dökmen'in 1994 yılında yapmış olduğu okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal araştırmasında Türkiye'deki lise öğrencilerinin okuma hızlarını dakikada 136,4 kelime olarak belirlenmiştir. Tinker ve McCullough (1968)'e göre bir lise öğrencisi veya yetişkin dakikada 250-300 kelime okumalıdır. Göğüş (1978), ortaokul üçüncü sınıfta iyi bir öğrenci sesli 90, sessiz 150, sözcük okuyabileceğinden bahsetmektedir. Fransa'da yapılan araştırmaların sonuçlarına göre 13-14 yaşlarındaki (7-8. sınıfta öğrenim gören) bir öğrenci % 65-75 anlama ile ortalama 250-300 kelime okuyabilmektedir. Güneş (2000); Fransızca ve Türkçe'nin yapısındaki farlılıkların olmasından dolayı bu rakamların Türkçe için aynen geçerli olamayacağını, aynı yaş grubundaki Türk çocukların okuma hızlarının dakikada 160 kelime olması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Coşkun, 2006). Coşkun (2002) 'un yaptığı bir araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hızları ortalaması 147,7 kelime olarak tespit edilmiştir.

Okuma hızlarının ölçülmesiyle ilgili yapılan araştırmalardan yola çıkarak ortalama olarak 8.sınıf öğrencisinin dakikada okuyabileceği kelime sayısı dikkate alınarak hikâyenin okunması için öğrencilere 10 dakika süre tanınmıştır. Hikâyenin okunması sonrası öğrencilere görüşme formları uygulanmış ve ardından hikâyenin özetlenmesi istenmiştir.

3. 3. İşlem

Araştırmadaki görüşme formu ve hikâye her öğrenciye birebir uygulanmıştır. Görüşmeler ve hikâye okumaları kamera veya ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra her öğrencinin görüşme formuna verdiği yanıtlar transkript edilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla öğrencilerin verdiği yanıtlar kendilerine özetlenerek katılımcı teyidi sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 269). Görüşme formlarının uygulanmasından sonra öğrencilerden hikâyeyi özetlemeleri istenmiştir. Yapılan özetlemelerin doküman analizi yapılmıştır. Yapılan araştırmada bilimsel etik kurallar gereği çalışma öncesinde öğrenciye, öğretmenine ve ailesine çalışma süresince ses ve görüntü kaydı yapılacağı söylenmiş, bu kayıtların veri toplama ve değerlendirilmesinde kullanılacağı açıklanmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış, çocukların gerçek isimleri saklı tutulmuş ve öğrencilerin sadece okulları ve sınıfları belirtilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 29).

3. 4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; görüşme ve dokümanların incelenmesi yoluyla elde edilmiş veriler sayısallaştırılmıştır. Nitel verilerin sayısallaştırılmasının birkaç temel amacı vardır. Bunlardan ilki, sayısallaştırmanın güvenirliliği arttırmasıdır. İkinci amacı yanlılığını azaltması; üçüncü amacı nitel verinin belli ölçüde sayılara dökülmesinin, veri analizi sonucunda ortaya çıkan tema veya kategoriler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak vermesidir. Sayısallaştırmanın dördüncü amacı ise yapılan küçük ölçekli bir araştırmanın ve bir durum çalışmasının sonuçlarının, daha sonra anket gibi araçlarla daha geniş bir örneklemeye ulaşılarak tekrar sınanmasına imkân vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 242-243). Bu bilgilerden yola çıkarak, araştırmanın güvenirliliğini arttırmak ve yanlılığı azaltmak için verilerin analizinde; Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilmiş sorularla anlama becerisini ve düzeyini (serbest, öğretim ve endişe düzeyini) belirlemeye çalışan bir analiz dokümanı kullanılarak, veriler sayısallaştırılmıştır (Karasu, 2009).

Görüşme soruları, araştırmacı tarafından seçilen, öğrencilerin anlama düzeyini belirlemek için oluşturulan metin ile ilgili basit ve derinlemesine anlama sorularını içermektedir. Bunlar Ek – 2'de

verilmiştir. Anlama düzeyini ölçmek için hazırlanan soruların puanlaması aşağıda belirtildiği gibidir (Karasu, 2009). Buna göre;

Basit anlama soruları için:

- Tam olarak cevaplanan sorular için "2" puan
- Yarı cevaplanan sorular için"1" puan.
- Hiç cevap verilmeyen sorular için "0" puan

Derinlemesine anlama soruları için:

- Tam olarak cevaplanan sorular için "3" puan
- Biraz eksikleri olsa da beklenen cevabın yarıdan fazlasını verenler için "2" puan
- Yarı cevaplanan sorular için"1" puan.
- Hiç cevap verilmeyen sorular için "0" puan

Veri toplama araçlarından olan hikâye özetlemeyle ilgili dokümanların incelenmesinde ise doküman analizi kullanılmıştır. Maden (2010) metin çözümlemelerinde Türkçe öğretiminde olayın Ne?, Nasıl?, Ne zaman?, Nerede?, Niçin?, Kim? (5N1K) tarafından yapıldığını ortaya çıkararak metin çözümlemesini yapmanın öğrencilerin metin anlama düzeylerinin ortaya konulmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Buna göre; özetlemelerdeki verilerin analizinde 5N1K sorularına yönelik olarak veri analizi yapılmıştır. Araştırmacılar metnin özetlemelerinde Ne?, Niçin/Neden?, Nerede?, Ne zaman?, Nasıl? ve Kim? sorularının yanıtlarını aramışlardır. 5N1K soruları Ek – 3'de verilmiştir. Özetlemeler bu soruların hepsine yanıt verir nitelikte ise 18 puan alırken, yanıtlanmayan her sorun için üçer puan eksiltilmiştir. Daha sonra hem görüşme hem özetlemelerde elde edilen puanlar toplanarak, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleriyle ilgili aldıkları puanlar ortaya konulmuştur. Bu iki verinin toplanması sonucu elde edilen sayı neticesinde öğrencinin okumada bulunduğu düzey tespit edilmiştir. Bunun neticesinde elde edilen toplam puan yüzdesi 120'den aşağı olan öğrencilerin düzeyi endişe düzeyi, en az 120 ise öğretim düzeyi en az 160 ise bağımsız düzey olarak kabul edilmiştir. Puanlara göre öğrenciler seviye gruplarına yerleştirilerek, okuduğunu anlama düzeyi bakımından, okuma-yazmayı çözümleme ve bireşim yaklaşımlarıyla öğrenen ilköğretim 8. sınıf öğrencileri arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde "Bireşim Yöntemi" ve "Çözümleme Yöntemi" ile okuma yazma öğrenen öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ele alınmaktadır. Öğrenciler belirli bir sıraya konulmuştur. Toplam 40 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada örneklem özelliklerini yansıtan 4 prototip belirlenmiştir.

Araştırmada bulgular üç aşamada sunulabilir:

1. "Son Yaprak" metni ile ilgili olarak belirlenen sorulardan oluşan görüşme formlarına verilerin yanıtların bulguları,

2. Hikâye özetlemeyle ilgili dokümanların incelenmesi sonucu elde edilen bulgular,

4. 1. "Son Yaprak" metni ile ilgili olarak belirlenen sorulardan oluşan görüşme formlarına verilerin yanıtların bulguları,

Bu alanda görüşme form sorularına yönelik örneklem özelliklerini yansıtan 4 öğrencinin verdiği yanıtları aktarmak önemlidir.

FMİ. (1): İstiklal İlköğretim Okulu Okulu 8. sınıf kız öğrenci.

Johnsy'nin zatüreye yakalandığını, Behrman'nın Johnsy'nin hastalığını doktordan öğrendiğini, olayın kahramanlarının Behrman, Johnsy ve Sue olduğunu, Behrman'nın hastalığının nedenini " Kasımda doktorların zatüre dediği beklenmedik soğuk bir misafir mahalleye geldi, buz gibi parmaklarıyla mahalledeki herkese dokundu" diyerek yanıtlamış, Son yaprağın düşmemesinin asıl nedeni olarak, Behrman'ın son yaprak düştüğü gün duvara yaparak resmi çizdiğini, bunu bütün yapraklar düşünce kendisinin de öleceğini düşünen Johnsy için yaptığını, Behrman'nın, yaşlı, küçük boylu bir adam olduğunu, Doktorun sözleri için; "doktorun elinden geleni yapacağını söyledi" demiştir. Sarmaşıktaki son yaprağın düşmemesi sonucu olayların nasıl geliştiği ile ilgili; " son yapağın orada kalması kızın ne kadar kötü biri olduğunu anlatmaktadır" şeklinde yanıtlamış, Sevgi böylesine bir fedakârlığa değer mi sorusuna "Evet her zaman yardım ve fedakarlık önemlidir" demiştir. İnsanın hasta olacağı ve öleceği için insanda yaşam istencinin yok olduğunu ve yaşamaktan bıkan bir insanın inançla hayatla bağlanmasının da metnin ana fikri olduğunu belirtmiştir.

Mİ. (1): İstiklal İlköğretim Okulu 8. sınıf erkek öğrenci

Johnsy'nin zatüreye yakalandığın, Behrman'nın Johnsy'nin hastalığını öğlenden sonra Sue Johnsy'in yanına gelerek doktordan öğrendiğini, olayın kahramanlarının Behrman, Johnsy, Sue ve Delmonice olduğunu, Son yaprağı düşmemesinin nedenini ve Behrman'ın neden Johnsy için duvara yaprak resmi yaptığını" Johnsy son yaprak düştüğünde ölecekti ama Behrman'ın son yaprak düşmeden yeni bir yaprak çizmiştir"şeklinde yanıtlamıştır. Behrman'ın fedakar, ressan ve yaşlı bir insan olduğunu, doktorun sözleri için" İnsanların kendisini ne kadar çok sevip sevmediğini düşündüğü için umutsuzluğa kapanır" sözleriyle açıklamıştır. Son yaprak düşmeyince, Johnsy son yaprak düştüğünde kendisininde öleceğini düşündü ama son yaprağın düşeceği gün Behrman duvara bir yaprak resmi çizdiğini olayların bu şekilde geliştiğini belirtmiştir. Günümüzde hiç kimsenin öleceğini bildiği halde başkasını düşünmeyeceğini, yaşam istenci yok olan insanların hayattan bıkmak için bir nedenlerinin olduğunu, metnin ana fikrinin, yaşamdan bıkan bir insanın bir umutla hayata bağlanması şeklinde açıklamıştır.

FMA. (2): Atatürk İlköğretim Okulu 8. sınıf kız öğrenci.

Johnsy'nin zatüreye yakalandığını, Behrman'nın Johnsy'nin hastalığını öğlenden sonra Sue Johnsy'in yanına gelerek doktordan öğrendiğini, olayın kahramanlarının Behrman, Johnsy, Sue ve Delmonico olduğunu, Behrman'nın hastalığının nedenini zatüre olduğunu belirtmiştir. Johnsy son yaprak düştüğünde ölecekti ama Bahrman yaprağın düşeceği zaman duvara yeni bir yaprak çizdiğini bu nedenle son yaprağın düşmediğini, Behrman'nın son yaprak düştüğünde onun ölmeyeceğini öğrenmesi için duvara yaprak resmi çizdiğini belirtmiştir. Behrman'nın yaşlı, küçük boylu, başarısız bir ressam olduğunu, Doktorun sözlerini de;" İnsanların ona değer vermeyeceğini düşündüğü için umutsuzluğa kapılmıştır." Sözleriyle açıklamıştır. Sarmaşıktaki son yaprak düşmeyince, Johnsy'nin son yaptak düştüğünde kendisininde öleceğini düşündüğünü ama son yaprağın düşeceği gün Behrman'ın duvara bir yaprak çizdiğini, olayların bu şekilde geliştiğini belirtmiştir. Günümüzde sevgi böylesine bir fedakarlığa değer mi sorusuna hiç kimsenin başkasını düşünmeyeceğini, insanların hayattan bıktığı için yaşam istencinin yok olduğunu, metnin ana fikrinin ise; yaşamaktan bıkan bir insanın bir inançla yeniden hayata bağlanması olarak belirtmiştir.

MA. (2): Atatürk İlköğretim Okulu 8. sınıf erkek öğrenci.

Johnsy'nin zatüreye yakalandığını, Behrman doktordan öğlenden sonra Sue'nin yanına gelerek Johnsy 'nin hastalığını öğrendiğini, olayın kahramanlarının Sue, Johnsy, Delmonico ve Behrman, olduğunu, Behrman'ın hastalığının nedenini belirtmemiştir. Son yaprağın düşmemesinin asıl nedeni olarak" Son yaprak Berhan'ın baş yapıtıydı, o yaprak düştüğü gün duvara senin için 1 yaprak çizmişti" cümleleriyle açıklamıştır ve başyapıtı olduğu için duvara yaprak resmi çizdiğini, Behrman'ın yaşlı, sinirli ama iyi kalpli bir insan olduğunu, doktorun sözleri ile ilgili" Aklına başka şeyler gelirse onun hastalığını unutup daha kısa zamanda iyileşebilirdi" demiştir. "Johnsy son yaprak düştüğünde kendisinin de öleceğini düşündü ama son yaprağın düştüğünü gördü ama ölmedi yanıldığını anladı." Diyerek son yaprağın düşmemesi sonucu olayların nasıl geliştiğini belirtmiştir. . Günümüzde sevgi böylesine bir fedakarlığa değer mi sorusuna, "değer ama, kimse yapmaz." Diyerek yanıt vermiş, yaşam istencinin insanda neden yok olduğunu, hayattan bıkınca yok olur sözleriyle yanıtlamış, metnin ana fikri içi ise" yaşamaktan bıkınca bir insanın inançla hayata bağlanması olarak açıklamıştır.

"Son Yaprak" metnine göre, öğrencilerin basit ve derinlemesine anlama sorularına verdikleri cevapların puanlaması yapılarak, (Ek-2) öğrencilerin anlama ölçeği puanları belirlenmiştir. FMİ.(1) ve FMA.(1) 'nin anlama ölçeği puanları 60, Mİ.(1)'in anlama ölçeği puanı 73, MA.(2)'nin ise anlama ölçeği puanı 53 çıkmıştır.

4. 2. Hikâye özetlemeyle ilgili dokümanların incelenmesi sonucu elde edilen bulgular

Araştırmacı özetlemelerdeki verilerin analizinde 5N1K sorularına yönelik olarak veri analizi yapmıştır. Araştırmacı metnin özetlemelerinde Ne?, Niçin/Neden?, Nerede?, Ne zaman?, Nasıl? ve Kim? sorularının yanıtlarını aramıştır. 5N1K soruları Ek – 3'de verilmiştir. Özetlemeler bu soruların hepsine yanıt verir nitelikte ise 18 puan alırken, yanıtlanmayan her sorun için üçer puan eksiltilmiştir. Öğrencilerin hikâye özetlemeleri ile ilgili doküman analizi puanları Tablo-1 de verilmiştir.

Tablo-14: Öğrencilerin hikâye özetlemeleri ile ilgili doküman analizi puanları

İstiklal İlköğretim Okulu 8. Sınıf öğrencileri		Atatürk İlköğretim Okulu 8. Sınıf öğrencileri	
ÖĞRENCİ	HÖP	ÖĞRENCİ	HÖP
FMİ.(1)	67	FMA.(1)	28
Mİ.(1)	78	MA.(1)	39
FMI.(2)	61	FMA.(2)	39
Mİ.(2)	78	MA.(2)	22
FMI.(3)	72	FMA.(3)	33
Mİ.(3)	67	MA.(3)	39
FMI.(4)	72	FMA.(4)	28
Mİ.(4)	78	MA.(4)	44
FMI.(5)	72	FMA.(5)	39
Mİ.(5)	67	MA.(5)	34
FMI.(6)	78	FMA.(6)	39
Mİ.(6)	83	MA.(6)	28
FMİ.(7)	72	FMA.(7)	44
Mİ.(7)	72	MA.(7)	22
FMİ.(8)	67	FMA.(8)	39
Mİ.(8)	78	MA.(8)	50
FMİ.(9)	61	FMA.(9)	34
MI.(9)	72	MA.(9)	16
FMİ.(10)	78	FMA.(10)	16

Mİ.(10)	61	MA.(10)	44

Görüşme ve özetlemelerde elde edilen puanlar toplanarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleriyle ilgili aldıkları puanlar ortaya konmuştur. Bütün bunların toplanması sonucu elde edilecek sayı neticesinde öğrencinin okumada bulunduğu düzey tespit edilmiştir. Bunun neticesinde öğrencilerin elde edilen toplam puan yüzdesi 120'den aşağı ise, öğrenci endişe düzeyinde, en az 120 ise öğretim düzeyinde, en az 160 ise bağımsız düzeyinde kabul edilmiştir.

"Son Yaprak" metnine göre örneklem özelliklerini yansıtan 4 prototip öğrencinin anlama ölçeği puanları ile hikâye özetlemeleri ile ilgili doküman analizi puanları (Tablo 1), toplamı ve düzeyleri Tablo: 2'de verilmiştir.

Tablo 15"Son Yaprak" metnine göre öğrencilerin anlama ölçeği puanları (EK-4) ile hikâye özetlemeleri ile ilgili doküman analizi puanları (Ek:5, Tablo 1)

	AÖP	HÖP	TOPLAM	DÜZEY
FMİ.(1)	60	67	127	Öğretim
MI.(1)	73	78	151	Oğretim
FMA.(1)	60	27	87	Endişe
MA.(1)	53	39	92	Endişe

Elde edilen toplam skora göre okuma yazmayı çözümleme yöntemiyle öğrenen FMİ.(1) İle Mİ.(1)öğretim düzeyinde çıkarken, okuma yazmayı bireşim yöntemiyle öğrenen FMA.(1) ile MA.(1) endişe düzeyindedir. M.(1)'in 151 skorda olması nedeniyle serbest düzey de kabul edebiliriz.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulgulardan yola çıkarak okuma yazmayı çözümleme yoluyla öğrenen öğrencilerin, bireşim yöntemiyle öğrenen öğrencilere oranla okuduklarını anlama düzeyleri bakımından daha başarılıdırlar.

1. Sadece anlama ölçeği puanlarına bakıldığında iki yaklaşım arasında çok büyük fark olmadığını belirtebiliriz. Ancak hikâye özetlemeleri ile ilgili doküman analizleri incelendiğinde, çözümleme yönteminin, bireşim yöntemine göre okuduğunu anlama düzeyi bakımından daha iyidir.

2. Hikâye özetlemeleri ile ilgili analizlerden yola çıkarak bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin anladıklarını yazıyla ifade etme becerileri çözümleme yaklaşımına göre daha alt seviyededir.

Okuma-yazmayı farklı yaklaşımlarla öğrenen ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından, çözümleme yaklaşımıyla okuma-yazma öğrenenlerin bireşim yaklaşımıyla okuma-yazma öğrenenlere göre daha başarılı olduklarını söyleyebiliriz. Okuma yazma öğretiminde, diğer dersler de olduğu gibi tek bir yöntem yerine bireşim yönteminin yanında öğretmen ve öğrencinin özellikleri de dikkate alınarak çözümleme yöntemine de yer verilmelidir. Okuma yazma öğretiminde her iki yönteme dayalı kaynaklar basılmalı, yöntem seçimi tamamen öğretmene bırakılmalıdır. Geçmişteki ilkokul programlarında bunun örneklerini görmek mümkündür. 1924 ilkokul programı ses ve sözcük yönteminden birinin seçimi öğretmene bırakmıştır. 1936 Eğitim Programı'nda, ilk okuma yazma öğretiminin çözümleme ya da cümle öğretimi esas olmak üzere, bireşim (harf) yönteminin de kullanılabileceği belirtilmektedir. 1948 ilkokul programında çözümleme ve bireşim yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu tarihten 2005 yılına kadar geliştirilen programlarda ise çözümleme yöntemine yer verilmiştir. 2005 ilk okuma yazma programı, bu durumu bireşime indirerek yapılandırmacılığın özü olan seçim hakkına da bir sınırlama getirmiştir. Bu anlamda öğretmenlere öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre seçim hakkının verilmesi eğitbilimin bugünkü verilerine daha uyumludur.

6. KAYNAKÇA

Akyol, H. ve Temur T. (2008). Ses Temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(9).79-95.

Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. (3.Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.

Coşkun, E. (2002*). Lise 2. Sınıf Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Coşkun, E. (2006). Lise Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, *Milli Eğitim*, 172 (Güz), 29-39

Çelenk, S.(1993). *İlk okuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği*. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Demirci, M. E. (2008).*Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duffy, G.G and Hoffman, J.V. (1999). In Pursuit of an illusion: The flawed search for a perfect method, *The Reading Teacher*, 53 (1), 10

Girgin, Ü.(2007). *Eskişehir İli İlkokulları 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerinin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi,* Yayımlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karadağ, R. (2005).*İlköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme (cümle) ve bireşim (Harf) yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri.* Yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasu, M. (2009). Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği, I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi: 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale: Bildiriler,(s.300-320).

Kaya, D. (2008).*Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Maden, S.(2010). Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVII (Bahar), 503-519.

Samsun Ticaret ve Sanayi Odası. (2011). *Samsun İktisadi Rapor*.(2011/1).Samsun

Schirmeri, B.(2001). Using Research to Improve Literacy Practice and Practice to Improve Literacy Research, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Spring (6)2, 83-91

Sidekli, S., Yangın,S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413

Şahin, İ., İnci,S.,Turan, H. ve Apak,Ö. (2006). İlkokuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması, *Milli Eğitim*, 171 (yaz),109-129

Şenel, H.G. (2004). Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler, *İlköğretim-online*,3(2), 48-53, 24 Kasım 2011,[Online]:http://ilkogretim-online.org.tr

Toker, T. (2006).*İlkokuma yazma yöntemleri ve okuduğunu anlamaya etkisi.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Doğru Okuma Düzeyleri,* Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İLKÖĞRETİM ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA DÜZEYLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMANIN ETKİSİ

EFFECT OF USING READING FLUENCY STRATEGIES ON IMPROVING READING LEVEL of THIRD GRADE STUDENTS AT PRIMARY SCHOOLS

Şafak KAMAN
Kaman Yenihayat İlköğretim Okulu Öğretmeni, KIRŞEHİR
safakkaman@gmail.com
Yrd. Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN
Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, KIRŞEHİR
ayfersahin1@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin etkililik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Kırşehir ili Kaman ilçesinde bulunan ilköğretim okulları arasından sosyo-ekonomik düzeyleri denk olan iki 3. Sınıf şubesindeki öğrencileri oluşturmuştur. Bu iki şubedeki öğrencilerden biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma ile ilgili hazır bulunuşluluk seviyeleri "Yanlış Analizi Envanteri" ile tespit edildikten sonra, deney grubu öğrencilerine "*tekrarlı okuma*" stratejisi 10 hafta boyunca, her hafta bir okuma metni ile toplam 50 saat uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri normal eğitim öğretimlerine devam etmişlerdir. Yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen okuma düzeyi puanları SPSS programında değerlendirilmiş ve tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuma düzeylerinin kotrol grubu öğrencilerinden daha fazla geliştiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, anlama, akıcı okuma, tekrarlı okuma stratejisi

ABSTRACT

This study aimed to examine the effect of repeated reading which is one of reading fluency strategies on improving reading performance of third-grade elementary school students. The sample of this study was the third-grade students who studied in two different classes, who were in the same socio-economic status and selected from an elementary school in Kaman, Kırşehir. One of these classes was the control group and the other is the experimental group. Before the intervention, the students' reading performance was assessed by using "Informal Reading Inventory". While "repeated reading" strategy was used in control group for ten weeks education, total fifty hours by using one reading text each week, the students of the control group normally continued to study. After the invention, the students' reading performance scores obtained from the assessment process were analyzed by SPSS programme. It was found that experimental group in which repeated reading strategy was used progressed remarkably in regard of improving their reading level when compared control group.

Keywords: Reading, comprehension, reading fluency, repeated reading strategy

1.GİRİŞ

İlköğretim yıllarında kazanılan, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi öğrencinin ileri dönemlerdeki öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Akıcı okuma öğrencinin okuduğunu daha iyi anlaması için gereklidir. Öğrenciler akıcı okuyarak, okuduğunu anlayacak ve okuduklarından çıkarımlarda bulunabileceklerdir.

Okuma; başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreçtir. Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2005: 20) okuma süreci; "görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç" olarak nitelendirilmektedir. Okuma, yazılı bir metni mekanik olarak tekrar etmek değil basılı bir materyalden anlam çıkarmaktır (Ocak, 2004: 20). Okuma eğer anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır (Kavcar ve diğ., 1998: 49). İki ayrı çaba gibi görünen "okuma ve anlama" aslında birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur, okuduğunu da anlamak ister (Demirel, 1999: 56).

Güneş (2004: 60)'e göre anlama metnin anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, sebeplerini araştırma, sonuçları çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Bu tanıma göre anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, analiz–sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır. Anlama sürecinde bütün bu zihin faaliyetleri önceki bilgilerle birleşmekte ve okunan metin okuyucunun deneyimleri ışığında incelenmektedir (Temizkan, 2007)

Günümüzde okumanın en önemli konusu "okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır" (Akyol, 2008: 29). Akça (2004) "hangi amaçla okuma eylemi yapılırsa yapılsın, ister bir gazeteden haber almak, ister bir roman, hikâye ya da ders kitabı olsun, sonunda ulaşılmak istenen hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir" demektedir.

Okuma hem kelime tanıma becerisine hem de okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucular, kelimeleri çabucak seslendirirler ve enerjilerinin büyük bir bölümünü anlamaya ayırırlar. Bu tür okuyucuların, okumaları akıcıdır ve okuduklarının büyük bir bölümünü anlarlar. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş ya da az gelişmiş okuyucular ise kelimeleri seslendirmekle meşgul olduklarından anlamaya fazla vakit ayıramazlar. Bu tür okuyucular okumada sorun yaşarlar, yavaş ve yanlış okurlar, okuduklarının çoğunu anlayamazlar (Yılmaz, 2008: 132).

Okuma çözümleme boyutunda gerçekleştiğinde okuyucu sadece yazılı sembolleri seslendirmiş olur. Okumanın gerçekleşebilmesi için iyi bir çözümleyici olmakla birlikte çözümlenen sembollerin okuyucu için bir anlam ifade etmesi yani okumanın anlaşılması da gerekmektedir. Okuduğunu anlama okuyucunun doğru olarak çözümlediği sembollere anlam yüklemesi sonucunda gerçekleşir (Özmen, 1999).

Öğrencilerin, okuduklarını anlayabilmeleri için şu dört işlemi yerine getirmeleri gerekir. Bunlar; kelimeleri tanımak, anlamı kavramak, okunan metindeki fikirlere karşı en uygun tepkiyi göstermek, kazanılan fikirleri kullanmak ve uygulamaktır. Bir öğrenci, bir metni okuduktan sonra metinden edindiği fikri, benzer fikirlerle karşılaştırabilmeli, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sezgi yoluyla çıkarabilmeli, metin ve metin yazarı hakkında bir kanıya varabilmelidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008: 111).

Rasinski (2003) akıcılığı; hızlı, çabasız ve anlamlı bir ifadeyle etkili okuma kabiliyeti olarak tanımlar. Akıcı okuma, metni hızlı ve doğru okumadır. Çocuk metni akıcı okuyarak otomatikleşmeyi gerçekleştirir. Otomatikleşmenin gerçekleşmesi ile kelimeleri okumaya ayıracağı zaman azalacak ve

anlamaya yönelecektir. Akıcılık anlamayla doğrudan ilişkilidir. Kelimeleri doğru okumak yazarın anlatmak istediğini okuyucunun anlamasını sağlayacaktır.

Akıcı şekilde okuma yapanlar, tam olarak, doğru hızda ve ifadeli bir şekilde okurlar (Karasu, 2011: 4). Akıcı okuyanlar kolay, doğru, düzgün tonlama ile okuyabilirler. Yüksek seviyede otomatikleşme ile kelimeleri tanıyabilirler ve böylece kelimeleri kodlamaktan çok dikkatlerini parçayı anlamaya verebilirler (Rasinski, ve Hoffman 2003).

Akıcı okuma iyi okuyucuları belirleyen faktörlerden biridir. Akıcılığın olmaması ise zayıf okuyucuların özelliklerinden biridir. Akıcı okumada farklılıklar sadece iyi okuyucuları zayıf okuyuculardan ayırmaz, aynı zamanda okuduğunu anlama problemleri için belirleyicidir. Zayıf okuyucular kelimelere dikkat ederek okuduklarından kavramada zorluk çekerler (Hudson, 2005).

Tekrarlı okuma kısa ve anlamlı bir metnin akıcı okuyana kadar tekrar tekrar okunmasıdır (Samuels, 1997: 404). Tekrarlı okuma stratejisi öğretmenlerin sınıflarında sık kullandıkları stratejilerden biridir. Uygulanması kolay olmasından dolayı tercih edilen stratejinin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler gösterdiği yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir.

Tekrarlı okumaya başlamak için, öğrenciye kendi eğitim seviyesinde (1. ve 5. sınıf) 50 ile 200 kelime arasında değişen bir metin verilir. Öğrenci metni sesli olarak okur. Öğrenci okurken, okuma hızı ve metinden bölümler kayıt altına alınır. Daha sonra da, öğrenciyle herhangi bir yanlış okunan kelime tartışılır. Birkaç bölüm sonra, öğrenciler kendilerini akıcılıkta yeterli hissedene kadar bölümü okurlar. Zaman ve doğruluk kayıt altına alınırken öğrenciler parçayı sesli okurlar. Bu sürece belli bir akıcılığa ve okuma seviyesine ulaşana kadar devam edilir (Richek, 2002: 172).

Bu çalışmada *"tekrarlı okuma"* stratejisinin seçilme nedeni; öğretmenlerin okutmuş oldukları sınıflarda çoğunlukla bu stratejiyi kullanmaları ve diğer stratejilerin temelini oluşturmasıdır. Araştırmanın amacı, "İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede ve okuma sırasında yaptıkları hataları düzeltmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin etkililik düzeyini belirlemek"tir. Bu genel amaç çerçevesinde şu soruların cevapları aranmıştır:

1. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyini geliştirmede tekrarlı okuma stratejisinin etkililiği ne düzeydedir?

3. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını düzeltmede tekrarlı okuma stratejisinin etkililiği ne düzeydedir?

2.YÖNTEM

İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerinden "*tekrarlı okuma*"nın etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır.

2.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2010 – 2011 öğretim yılında Kırşehir ilinde öğretim gören ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile Kaman ilçesindeki bir ilköğretim okulundan sosyo-ekonomik düzeyleri denk olan iki şubedeki ilköğretim 3. sınıf öğrencileri örneklemi oluşturmuştur.

Okul tespitinde araştırmacılardan birinin görev yaptığı okul tercih edilmiştir. Böylece araştırmacılarınnın çalışmalarını daha kolay yürüteceği düşünülmüştür. Okulun seviyeleri birbirine denk olduğu varsayılan iki 3. sınıf şubesi örneklem grubu olarak belirlendikten sonra, şubelerden hangisinin deney veya kontrol grubu olacağı kura ile tespit edilmiştir.

18 öğrenci mevcudu olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden ikişer tanesini okula düzenli devam etmedikleri için çalışmaya dâhil edilmemişlerdir. Böylece deney ve kontrol grubu olarak belirlenen iki şubedeki 16'şar öğrenci, çalışma grubunu oluşturmuşlardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler tespit edildikten sonra e-okul sisteminde öğrencilerin velilerinin eğitim durumları, gelir düzeyleri, oturdukları evlerinin özellikleri gibi unsurlar kontrol edilmiş ve iki sınıfın öğrencilerinin de birbirine çok yakın sosyo ekonomik düzeye sahip oldukları görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinden yedisi kız, dokuzu erkektir. Kontrol grubu öğrencilerinden ise sekizi kız, sekizi erkektir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı, 2008 yılı basımlı Harf Eğitim Yayıncılık'a ait ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından 13 metin seçilmiştir. Metinler seçilirken ders kitabı araştırmacılar ile üç dil uzmanı tarafından incelenmiş, bu dil uzmanlarının ve araştırmacıların görüş birliği ile bu metinlerin farklı kazanımları içerdiği düşünülerek tercih edilmiştir. Bu metinlerden; "Bayramlıklarım" adlı metin ön test ölçümü için; "Bu Dünya Hepimizin" ve "Okuma Alışkanlığı metinleri ise son test ölçümü için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hepsine okutulmuştur. Diğer 10 metin deney grubuna tekrarlı okuma stratejisinin uygulanması süresince kullanılmıştır. Bu metinler şunlardır: Hikaye edici metinler; "Kırmızı Karınca Ailesi İle Bencil Karınca", "Denizi Özleyen Çocuk", "Çatlak Kova", "Sen de Büyüyorsun". Bilgilendirici metinler; "Reklamlar", "Trafik", "Saygın İnsan", "Atatürk'ün İğde Ağacı". Şiirler; "Sana Borçluyuz", "Doğal Afetler".

Araştırmada verilerin oluşturulması için öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Sonrasında araştırmacılar tarafından öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazından tek tek dinlenilmiş ve hata analiz envanterine işlenmiştir. Öğrencilerin okuma hatalarının tespitinde May (1986)'a ait olan "Hata Analizi Envanteri" kullanılmıştır (Akt. Akyol, 2008). Akyol'a göre (2008) Hata Analizi Envanteri öğretmenlere, öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede fayda sağlamaktadır. Hata analizi envanterine göre üç tür okuma düzeyi tespit edilmiştir. Bu düzeyler şunlardır: *Serbest Düzey:* Bireyin öğretmen veya bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan, düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder. Almış olduğu puan (ortam ölçeği+seslendirme ölçeği+anlama ölçeği) 240 ve üzeri ise serbest düzey olarak belirlenir. *Öğretim Düzeyi:* Bireyin istenilen şekilde okuması ve anlaması için bir öğretmen veya bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade eder. Almış olduğu puan (ortam ölçeği+seslendirme ölçeği+anlama ölçeği) en az 180 ise öğretim düzeyidir. *Endişe Düzeyi:* Bireyin çok sayıda okuma hatası yaptığını ve okuduğunun çok azını anladığını gösterir. Almış olduğu puan (ortam ölçeği+seslendirme ölçeği+anlama ölçeği) 180 altı ise endişe düzeyidir (Akyol, 2008:89). Bu çalışmada öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesi

için ortam ve seslendirme puanları dikkate alınmış, anlama puanları çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin oluşturulması için öncelikle öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın temel verileri bu kayıtların çözümlenmesi sonucunda elde edilmiştir.

Öğrencilerin okuma düzeylerini tespit etmek için ilk hafta "Bayramlıklarım" adlı metin ile uygulama öncesi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesi için ön değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bu metin hem deney grubuna hem de kontrol grubuna okutulmuştur. Öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin dış uyaranlardan uzak ve rahat bir şekilde okumaları için okulun rehberlik odası kullanılmıştır. Her bir öğrenci sırasıyla çağrılarak metin okutulmuştur. Toplamda 32 öğrencinin okumaları ile ilgili ses kayıtları hata analiz envanteri ile puanlanarak her bir öğrencinin yaptığı okuma hatası ile okuma düzeyleri belirlenmiştir.

İlk ölçümün ön test olarak değerlendirilmesiyle birlikte, deney grubundaki öğrencilere haftada 5 saat olmak üzere toplam 50 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Öğretim 40 dakikalık dersler hâlinde yapılmıştır. Seçilmiş olan metinlerle çalışmalar öğrencilerin sınıflarında yapılmıştır. Haftalık öğretim programının uygulanması için, pazartesi günü metin öğrencilere dağıtılmış ve beş gün süreyle bir saat sınıfta okutulmuştur. Cuma gününe kadar metni okuyan öğrenciler metni bir kez de öğretmen gözetiminde okumuşlardır. Bu esnada okuma süresi kayıt altına alınmıştır. Deney grubunda süreç bu şekilde devam ederken, kontrol gurubundaki öğrenciler normal eğitim öğretimlerine devam etmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ve öğrencilere ders kitabı olarak okutulmak üzere dağıtılan (Dörtel Yayıncılık, 2010) Türkçe ders kitabındaki metinleri, metin işleme basamaklarına uygun olarak öğretmenleri nezaretinde işlemişlerdir.

Öğrencilerdeki değişimi görmek için "Bu Dünya Hepimizin" adlı metin ile ara değerlendirme, "Okuma Alışkanlığı" adlı metin ile de son değerlendirme yapılmıştır. Ara değerlendirmeye ve son değerlendirmeye hem kontrol grubu öğrencileri hem de deney grubu öğrencileri katılmıştır. Öğrencilere okul rehberlik odasında, okumaları kayıt altına alınarak metinler okutulmuştur. Sonrasında araştırmacı tarafından ses kayıtları dinlenerek deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaları hata analiz envanteri ile çözümlenmiş ve puanlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde birinci ölçüm puanları ön test; ara ölçüm ve son ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması ise son test olarak değerlendirilmiştir. May (1986)'a ait *Hata Analizi Envanteri* kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından alan uzmanlarının görüşleri alınarak seçilen öğrenci seviyesindeki metinlerin, öğrenci tarafından okuma düzeyini belirlemek için oluşturulan metin ile ilgili seslendirme ve ortam ölçeği puanlamaları şu şekilde yapılmıştır:

Seslendirme ve Ortam Ölçeğinin Puanlaması: Öğrenci, örneğin metin içerisindeki *"deniz"* kelimesini *"denize"* şeklinde okursa, bu öğrencinin seslendirme ölçeğinden aldığı puan, 5'de 5'tir. Çünkü metindeki kelime 5 harften oluşmakta ve öğrencinin okuduğu kelimedeki harf sayısının tamamı, metindeki kelimenin içerisinde yer almaktadır. Aynı kelime için öğrencinin ortam ölçeğinden

aldığı puan 5'de 3'dür. Çünkü öğrencinin okuduğu kelime ile kelimenin metin içindeki hâli, yazarın vermek istediği kelimeleri ve yapıyı içermektedir. Yani öğrenci kelimeyi okurken fazladan bir harf eklemiştir. Eklemiş olduğu bu harf kelimenin anlamını etkilemiş olmasına rağmen cümle içerisinde yazarın anlatmak istediğine yakındır.

Bu uygulamalar sonucunda her bir ölçekten (ortam ve seslendirme) alınan puanların toplamı öğrencinin hangi düzeyde olduğunu göstermiştir. 240 ve üstünde bir puan almış ise "serbest düzeyde", 180 ve 240 arasında bir puan almış ise "öğrenim düzeyinde", 180 ve altında bir puan almış ise "endişe düzeyinde" (Akyol, 2008) olduğu kabul edilmiştir. Bu uygulamalardan elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmış ve iki grubun okuma düzeyleri belirlenmiştir. Karşılaştırmalarda Bağımsız örneklemler için t testi ve *Mann Whitney U-Testi* kullanılmıştır ve anlamlılık düzeyi .05 olarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada, ön test sonuçlarına göre; deney grubundaki 16 öğrencinin 14'ünün öğrenim düzeyinde, 2'sinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca ön test bulgularına göre deney grubundaki öğrencilerden hiç birisinin serbest düzeyde olmadığı saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 16'sının da öğrenim düzeyinde olduğu ön test bulgularına göre belirlenmiştir.

Son test sonuçlarına göre; deney grubunda bulunan 16 öğrencinin, 7'sinin serbest düzeyde, 8'inin öğrenim düzeyinde ve 1'inin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin de son test ölçümlerine göre; 9'unun öğrenim düzeyinde, 7'sinin endişe düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Bu bulgulara göre öğrenim düzeyinde olan 7 öğrencinin serbest düzeye geçtiği görülmektedir. Tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede özellikle öğrenim düzeyinde olan öğrenciler üzerinde endişe düzeyinde olan öğrencilere göre daha etkili olduğu bulunmuştur

Kontrol grubu öğrencilerinin tamamı öğrenim düzeyinde iken, son ölçümle 7 öğrencinin endişe düzeyine gerilediği görülmüştür. Ayrıca öğrenim düzeyinde olan 16 öğrencinin hiçbiri serbest düzeye geçememiştir. Kontrol grubunda uygulanan stratejinin öğrenciler üzerinde *"tekrarlı okuma stratejisi"* kadar olumlu etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 1'de deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait tekrarlı okuma stratejisinin uygulama öncesi ön test puanlarına ilişkin bağımsız iki örnek t- testi ölçümlerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin okuma düzeyleri ölçümlerinin t-testi ile karşılaştırılması

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Deney	16	194.93	14.13	30	1.6	.118
Kontrol	16	202.43	12.15			

Tablo 1'deki ölçüm sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuma düzeyi testinden aldıkları ($\overline{X}$ =194.93) ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma düzeyi testinden aldıkları ($\overline{X}$ =202.43)

puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (t=1.6; p>.05). Bu durum tekrarlı okuma stratejisi uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında hazır bulunuşlukta bir farkın olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2'de deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait uygulama sonrası okuma düzeyleri ölçümlerinin son test puanlarına ilişkin bağımsız iki örnek t- testi ölçümlere yer verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin okuma düzeyleri ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması

Gruplar	N	X̄	S	Sd	t	p
Deney	16	218.50	17.75	30	6.8	.089
Kontrol	16	182.59	10.91			

Tablo 2'deki ölçüm sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuma düzeyi testinden aldıkları ($\overline{X}$ =218.50) ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma düzeyi testinden aldıkları ($\overline{X}$ =182.59) puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (t= 6.8; p<.05). Bu sonuca bakarak, deney grubunda uygulanan tekrarlı okuma stratejisinin kontrol grubunda uygulanan geleneksel Türkçe öğretimi etkinliklerine göre öğrencilerin okuma düzeylerine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait uygulama öncesi ön test puanlarına ilişkin okuma hataları ölçümleri ile ilgili bağımsız iki örnek t- testi ölçümlerine yer verilmiştir:

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin okuma hataları ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması

Gruplar	N	X̄	S	Sd	t	p
Deney	16	18.75	12.39	30	.835	.410
Kontrol	16	15.37	10.39			

Tablo 3'teki bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin okuma hatası testinden aldıkları ($\overline{X}$ =18.75) ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hatası testinden aldıkları ($\overline{X}$ =15.37) puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (t=.835; p>.05). Bu durum uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında konuya ilişkin hazır bulunuşlukta bir fark yoktur şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin okuma hataları ölçümlerinin karşılaştırılmasında normallik testi sonuçları deney grubu son test verileri için normal dağıldığı halde, kontrol grubu son test verileri için normal dağılım göstermediği gözlenmiştir. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hatalarına ilişkin son test puanları Mann Whitney U-Testi kullanılarak karşılaştırılmış ve bulgular tablo 4'te özetlenmiştir..

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin okuma hataları ölçümlerinin Mann-Whitney U-Testi İle karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	9.69	155	4.11	.000
Kontrol	16	23.31	373		

Tablo 4'teki veriler değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan ölçümlerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($u=4.11$; $p<.05$). Tabloda verilen sıra ortalamalarına göre; deney grubu öğrencilerinin (sıra $ort._{deney}=9.69$), kontrol grubu öğrencilerine (sıra $ort._{kontrol}= 23.31$) göre okuma hataları büyük ölçüde azalmıştır. Bu sonuç deney grubunda uygulanmakta olan tekrarlı okuma stratejisinin okuma hatalarını gidermede olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanmıştır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur:

İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin etkili olduğunu araştırma bulguları ortaya koymaktadır. Deney grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarına göre; serbest düzey öğrenci sayısı 0, öğrenim düzeyi öğrenci sayısı 14 ve endişe düzeyi öğrenci sayısının da 2 olduğu belirlenmiştir. 10 hafta uygulanan tekrarlı okuma stratejisi sonucunda öğrencilerin son test ölçüm sonuçlarına göre ise serbest düzey öğrenci sayısının 7, öğrenim düzeyi öğrenci sayısının 8 ve endişe düzeyi öğrenci sayısının 1 olduğu gözlenmiştir.. Son ölçüm sonuçlarında 7 öğrencinin öğrenim düzeyinden serbest düzeye ve 1 öğrencinin de endişe düzeyinden öğrenim düzeyine geçtiği bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinde ise ön test sonuçlarına göre; 16 öğrencinin tamamının öğrenim düzeyinde olduğu belirlenmiştir.. Son test ile ilgili bulgular, kontrol grubu öğrencilerinin 9'unun öğrenim düzeyinde, 7'sinin endişe düzeyinde olduğu yönündedir. Bu bulgulara dayanarak ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerine uygulanmış olan tekrarlı okuma stratejisinin öğrenim düzeyinde olan öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda;

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya konulmuştur.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma düzeyleri son test puanları arasında tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın oluştuğu saptanmıştır.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hataları ile ilgili ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya konulmuştur.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hatalarının düzeltilmesi ile ilgili son test puanları arasında tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın oluştuğu saptanmıştır.

Bu sonuçların ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğretmenler okutmuş oldukları sınıflarında öğrencilerin okuma düzeylerini ve okuduğunu anlamalarını geliştirmek için, akıcı okuma stratejilerini (destekli okuma, yankılı okuma, koro halinde okuma, eşli okuma, arkadaşla okuma…) derslerinde yeri geldikçe kullanmalıdırlar.
- Öğretmenleri, tekrarlı okuma stratejisinin başarısını artırmak için uygulama öncesi stratejiyi nasıl gerçekleştirecekleri konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir. Ayrıca okuma çalışmalarına başlamadan önce örnek okuma yapmalıdırlar.

- Öğrencilerin başarılı olması için veli ile işbirliğinin önemsenmesi gerekmektedir. Öğretmenler sınıf içerisinde uygulayacağı tekrarlı okuma stratejisini veliye de anlatarak evde öğrenciye destek olunmasını sağlamalıdır.

- Öğrencilerin okumalarını geliştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerince; internet üzerinden ya da cd ortamında akıcı okuma stratejileri ile ilgili ücretsiz sunumlar hazırlanabilir ve bunlar öğrencilere ücretsiz olarak sunulabilir.

- Araştırmacılar farklı sınıflar üzerinde akıcı okuma stratejileri ile ilgili deneysel çalışmalar yaparak sonuçlarını ilgililerle paylaşabilirler.

KAYNAKLAR

Akyol, H. (2008). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akça, G. (2004). "İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Edici Metinlerin Hikâye Yapısına Uygunluğu", **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**,

Çiftçi Ö. ve Temizyürek, F. (2008). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama becerilerinin Ölçülmesi', Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Vol. 5.

Demirel, Ö. (1999). Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güneş, F. (2004). **Ders Kitaplarının İncelenmesi**, Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Hudson, R. F. (2005). "Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How?", **International Reading Association**, Vol. 58.

Karasu, M.(2011)."Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik UygulananYöntemlerin Etkililiği",Erişim:http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300.pdf(13 Mayıs 2011'de erişildi).

Kavcar, C., Oğuzkan, F. Ve Sever, S. (1998). Cahit vd.; **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Engin Yayınları

MEB. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Klavuzu**, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları

Ocak, G. (2004). "İlköğretim Okulu 5.sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi", Vol. 3,. Erişim: http://ilkogretim-online.org.tr

Özmen, G. R. (1999)."Öykü Yapısı Ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması", **Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, Vol. 11.

Raisinski, T. ve Hoffman, T. (2003). "Theory end Research into Practice: Oral Reading In The School Literacy Curriculum", Reading Research Quarterly, Vol. 38.

Richek, Margaret Ann vd. (2002). **Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies**, Boston,

Samuels, J. S. (1997). "The Method of Repeated Readings", **The Reading Teacher**, Vol. 50,

Temizkan, M. (2007)."İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi", **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**,

Yılmaz, M. (2008). "Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Vol. 6.

DISIPLINLERARASI YAKLAŞIMLI TARİHSEL METİN ÇÖZÜMLEMELERİNİN DÜŞÜNME BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

THE INFLUENCE OF INTERDISCIPLINARY APPROACH TO HISTORICAL TEXT ANALYSESON THINKING ABILITIES

Özge Ayva
İELEV Özel 125. Yıl İ.Ö.O., Çekmeköy, İSTANBUL
Berna Güler Tezgör
İELEV Özel 125. Yıl İ.Ö.O., Çekmeköy, İSTANBUL
oayva@ielev.k12.tr

ÖZET

Disiplinlerarası yaklaşım, öğrencilerin değişik alanlara ait kavramları bütünleştirerek analiz ve sentez bağlamında üst düzey düşünme becerileri kazanmalarını sağlamaktadır. Bu düşünme becerilerinin derslerde öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileme ortamı doğurması, derslere olan ilgilerini teşvik etmekte ve çok boyutlu düşünme gücünü geliştirmektedir. Disiplinlerarası yaklaşım, farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri anlamlı şekilde bir araya getirme, günlük hayatta kullanma ve kalıcı öğrenmede etkili bir strateji olarak görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim sosyal bilgiler ve Türkçe dersi öğretiminde disiplinlerarası yaklaşımlı öğretim modelinin, öğrencilerin temel düşünme becerisinin gelişimine etkilerini tespit etmektir. Araştırma modeli olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması uygulanmasının nedeni, küçük bir grup üzerinde ayrıntılı bir inceleme hedeflenmesidir. Çalışma grubunu, İELEV Özel 125. Yıl İlköğretim Okulu'nun 6.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 38 öğrencinin oluşturduğu araştırma bir dönem sürmüştür. Veriler, tarihsel metin analizi formları ve görüşme formlarından elde edilmiştir ve bu veriler, betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde disiplinlerarası yaklaşımın öğrencilerin temel düşünme becerisini geliştirdiği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarası Yaklaşım, Düşünme Becerisi.

ABSTRACT

Interdisciplinary approach helps students collecting the knowledge of different disciplines and supplies them high-level thinking abilities in termes of analysing and synthesis. The creativeness caused by this high-level thinking, encourages students in the lessons and increases their multidimensional learning. Thus, interdisciplinary approach seems to be an effective strategy in collecting knowledge, in its use in daily life and in permanent learning. This research project aims to find out the influence of interdisciplinary teaching model on students from Social Sciences and Turkish classes.

The research model used is case study in order to get detailed information from a small group. This group is made of 38 students from the 6th class of Foundation of Istanbul Erkek High School 125th Year Private Primary School and the research lasted for one semester. The data is collected from historical text analysis and interview sheets and then analyzed descriptively and contentionally. As a result, it is approved that an interdisciplinary approach increased students' thinking abilities in Social Sciences and Turkish classes.
Keywords: interdisciplinary approach, thinking abilities

1. Giriş

Disipliner öğretimin belirli bir konu alanı çerçevesinde yapılan öğretim olduğu düşünüldüğünde disiplinlerarası öğretim, geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde biraraya getirilerek sunulması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1996: 89). Öğretim programlarında disiplinlerarası ilişkiyi sağlamak için içerik sınırlarını ortadan kaldırılmasının, öğrencilerin farklı ders konularının hayatlarını nasıl etkilediğini ve her disiplinin güçlü yanlarını diğerleriyle bağlantısının etkin biçimde gösterilmesi gerektiğini savunan Özkök (2005: 159-160) disiplinlerarası kavramının ayrı ayrı disiplinlerin zenginliğini ortaya koyduğunu, onların birbiriyle bağlantılı olduğunu, gerçek hayattaki problemlerin her zaman tek doğru cevabı olmadığının altını çizmektedir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilerin farklı yönlerini ortaya çıkaran, geliştiren ve farklı öğrenme yollarına cevap veren eğitim etkinliklerinin tasarlanıp planlanmasına katkıda bulunacak yaklaşımlar kullanılmasının gerekliliğini belirten Demirel ve diğerleri (2008: 16), bunu gerçekleştirebilmek için düzenlenen öğrenme öğretme sürecinin her öğrencinin farklı yönlerinin gelişimine yardımcı olması gerekliliği vurgusunu yapmaktadırlar.

Öğrencilerin farklı ders konularının hayatlarını nasıl etkilediğini ve her disiplinin güçlü yanlarını diğerleriyle bağlantısını etkin biçimde göstermek önemlidir. Bu anlayışta uygulamadaki seçenekler sonsuz olduğu için disiplinlerarası öğrenme, eğitim sürecini sürekli besleyen bir enerji kaynağı olarak değerlendirilebilir. Bu enerji kaynağını hayata geçiren bir öğretim sistemi ile öğrenciler öğrendiklerini artırma ve zenginleştirme imkânı bulmaktadır (Yarımca, 2011: 3).

Bu doğrultuda araştırmanın problemi Türkçe ve sosyal bilgiler dersi öğretiminde disiplinlerarası yaklaşımın esaslarınca, Türkçe dersinde okutulan Christer Öhman'ın "Çocuklar İçin Dünya Tarihi" kitabının ders materyali olarak kullanımının sosyal bilgiler dersindeki ilişkili kazanımlarına transferinde ilköğretim öğrencilerinin tarihsel metin çözümlemelerinin düşünme becerisinin gelişimi üzerine etkilerinin bilinmemesi oluşturmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma modeli

Araştırmanın modeli durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırılan güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve mümkün olduğunca fazla kanıt veya veri kaynağının kullanıldığı bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 277)

2.2. Örneklem ve genelleme

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan İstanbul ili, Çekmeköy ilçesi ilköğretim okullarının 6. sınıfları oluşturmaktadır. Örneklemi ise, İstanbul Erkek Liseliler Eğitim Vakfı Özel 125. Yıl İlköğretim Okulu 6A ve 6B sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Gerek okul, gerekse sınıf tesadüfî olarak seçilmiştir. Ancak iki sınıfta yapılan uygulama evrene genellemek için yeterli olmadığından araştırma sonuçlarını evrene genellemek söz konusu değildir. Fakat bu tür çalışmalara örnek teşkil etmesi açısından önemli bir yere sahiptir.

Araştırmaya 6. sınıf öğrencilerinden 38 kişi katılmıştır. Bu araştırmada Türkçe dersinde "Çocuklar İçin Dünya Tarihi" adlı kitabın Sosyal Bilgiler dersinin tarihle ilgili konu ve kazanımlarına uygun seçilmiş olan tarihsel metinler okutulmuştur ve bunun ardından öğrencilerden tarihsel metin analizi formlarını doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri öğrencilerin çalışmalarından elde edilmiştir. Bu veriler, içerik analizi vasıtasıyla çözümlenmiştir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler dersinin konu ve kazanımlarını pekiştirmek amacıyla Türkçe dersinde okutulan bu kitabın her iki derse karşı tutumlarında bir değişiklik yaratıp yaratmadığını tespit etmek için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler de betimsel analize tabi tutulmuştur.

3. Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen bulgular içerik analizinden elde edilen bulgular ve betimsel analizden elde edilen bulgular olarak iki başlık altında ele alınmıştır.

3. 1. İçerik analizinden elde edilen bulgular

Araştırmaya katılan çalışma grubuna bir yarıyıl boyunca Türkçe dersinde Christer Öhman'ın "Çocuklar İçin Dünya Tarihi" kitabı okutulmuştur. Daha sonra da bu kitabın sosyal bilgiler dersinin Yeryüzünde Yaşam Ünitesi'nin "Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesi ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur. Anadolu ve Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder" kazanımları ile ilişkili Çatalhöyük, Sümerler, Babil/Hammurabi Yasaları bölümleri ile İpek Yolunda Türkler Ünitesi'nin "Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir. İpek Yolu'nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder." kazanımları ile ilişkili Çin Seddi bölümü tarihsel metin analiz formlarınca analiz edilmiştir. Tarihsel metin formlarının içeriği konu başlıkları etrafında organize ederek çözümlenmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1: İçerik analizinden elde edilen bulgular

Konular	Ortak İfadeler
	Geçmişten günümüze ulaşan aletler, tarihi dönemlerin aydınlanmasına katkıları: *Günümüze ulaşan aletler, hangi çağda hangi aletin kullanıldığı hakkında bilgi edinmemizi sağlar. Bu aletlerin bulunması, o dönemlerde insanların hangi aletlere ihtiyaç duyduklarına, aletleri nasıl yaptıklarına ve nerelerde yaşadıklarını öğrenmemizi sağlıyor. Bu aletler, önceki dönemlerle ilgili*

Çatalhöyük	*aydınlatıyor. Eskiden yaşamış insanların nasıl geçindiklerini, nasıl yaşadıklarını, ne tür eşyalar kullanarak avlandıklarını öğrenmemizi sağlıyor.*
Babil/Hammurabi	**Taş Çağı'ndaki insanların "homo sapiens sapiens" (ne bildiğini bilen insan) olarak tanımlanmasının nedenleri:** *İnsanlar o zamanlar neyin işlerine yarayacağını, neyi nasıl kullanabileceklerini biliyor, neyi nasıl kullanabileceklerini biliyor yani ne bildiğini biliyorlardı. O zamana kadar insanlar, icat yapamadıklarından ve doğada bulduklarını kullanamadıklarından bu zamandan sonra "homo sapiens sapiens" adını aldılar. Bu dönemde insanlar, doğada ne kullanabileceklerini düşünüp aletler yaptıkları için bilim insanları onları "ne bildiğini bilen insan" olarak tanımlıyor. İlk Çağ'da insanlar neye ihtiyaçları olduğunu kavrayıp onlara göre aletler tasarlayabiliyorlar.* **Hammurabi Yasaları'nı doğuran sosyal ihtiyaçlar:** *Hammurabi Yasaları, adaletin sağlanarak halkın arasında eşitlik yayılsın diye konulmuştur. Bu yasalar, adalet ihtiyacından doğmuştur. İnsanlar; kendi başlarına hareket etmeye, başkalarının haklarını almaya, onlara zarar vermeye başlayınca sosyal güvenliği sağlamak için bu yasalara ihtiyaç duyulmuştur. Hammurabi Yasaları'nın konulması gerekmiştir çünkü insanlar, birbirlerine zarar vermeye başlamışlardır.* **MÖ 1700'de bir çocuğun yaşamının günümüze göre gösterdiği farklılıklar:** *Hayat şartları çok zor olurdu. Yanlış hareketlerimizde büyük cezalar alırdık ve hiç rahat edemezdik. Ben, her an hata yapma korkusu içinde yaşardım. Bir hata yaptığımızda ucu bana da dokunurdu. Yasalar o kadar ağır ki, o zamanda yaşasaydım ufacık bir hata yüzünden ölmüş bile olabilirdim. Kendimi kötü hissederdim çünkü yanlışlıkla bir şey yapsam aynısı bana da yapılacak. Bence kanunların kısasa kısas olması doğru değil.* **Babil koşulları düşünülerek siyah taşa yazılan 280 maddeden birinin öğrenciler tarafından tahmin edilmesi:** *Eğer bir veteriner, bir eşeği öldürürse o eşeğin fiyatının yarısını verecektir. Eğer biri bir eve delik açarak giriyorsa o kişi deliğin yanında öldürülecektir. Eğer bir doktor hastasını öldürüyorsa, onun da oğlu öldürülecektir, eğer oğlu yoksa doktorun kendisi öldürülecektir. Eğer bir kişi başkasının bahçesini kirletiyorsa, o kişi diğerinin bahçesini bir yıl boyunca temizleyecektir. Eğer bir kişi, başkasının sabanını kırıyorsa onun da sabanı kırılacaktır. Biri, başkasının bahçesindeki bir ağacı kırarsa yerine yenisini dikmek zorunda kalacaktır. Eğer bir kişi bir sırada başka birinin önüne geçerse sıranın en arkasına geçirilir, bir daha aynı şeyi yaparsa o kişi öldürülecektir.* **Sümerler döneminde yaşamın günümüze göre gösterdiği farklılıklar:** *Her gün tarım ile uğraşırdım. Yetiştirdiğim meyve ve sebzeleri başkalarına vermek zorunda kalabilirdim. O dönemde yaşasaydım, telefon ya da bilgisayardan haberim olmazdı, bir çiftçi olarak hayvancılık yapmaktan başka çarem olmazdı. O dönemde yaşasaydım, tarlalarımı öküzle sürerdim ama şimdi bir çiftçi olsam tarlalarımı makinelerle sürüp internetten pazarlayabilirim. Ayrıca permakültür yaparak toprağı daha doğru kullanabilirim. O dönemde topraklar öküzlerle sürülüyor ve insanların giyim tarzları çok farklı üstelik çadır gibi evlerde kalıyorlar; şimdi ise, traktörlerle tarlalarımızı sürüyoruz ve evlerimiz genellikle betondan inşa edilmiş oluyor.* **Ur şehrinde yüksek teraslı tapınakların çokluğunun o dönemin yaşayışı hakkında verdiği ipuçları:**

Sümerler	*Bu dönemde yaşayan insanların tarih inancına sahip olduklarını gösterir. Bu yüzden, tanrılara tapmak için zigguratlar yani tapınaklar yapıyorlar. O dönemde, birçok tapınak olması birden çok tanrıya inandıklarının bir göstergesi olabilir. Ur halkı, çok tanrılı inancı benimsemiştir, bu nedenle çok tapınak vardır. Ay Tanrısı Nanna tapınakta yaşıyor. Sümerler her şeye onun karar verdiğine inanırlar ve tapınakta ona ibadet ederler. Sümerler dinlerine düşkün olduğundan şehirlerinde birçok tapınak vardır. Bence Sümerler, Tanrı'ya inandıkları ve Tanrı'nın yukarıda olduğunu düşündükleri için tapınaklarını yüksek yapmış olabilirler.* **Sümerlerle ilgili bilgilerin günümüze nasıl ulaştığının yorumlanması:** *Arkeologlar yaptıkları kazılarda, o zamanlara yönelik bilgi edinmiş o ve zamanı anlamak için toprağın katmanlarına bakmış olabilirler. Bundan 4500 yıl önce kullanılan kıyafetlerin günümüze nasıl ulaştığını öğrenmek için çalışmalar yapılmıştır. Bu bilgilerin bir bölümü, efsaneler sayesinde bize ulaşmış olabilir. O dönemde yazılan tabletler sayesinde bu bilgilere ulaşılıyordur. Sümerler, çivi yazısını icat etmiş ve kullanmaya başlamışlardı. Tabletlere yazdıkları bu yazılar sayesinde Sümerler ile ilgili bilgiler günümüze ulaşmış olabilir. Sümerlerin buldukları yazı sayesinde günümüze ulaşmış olabilir. Arkeologlar, kazılar yaparak o döneme ait mezarlar, değerli eşyalar bulmuş olabilirler.*
Çin Seddi	**Çocuklar İçin Dünya Tarihi kitabındaki Çin Seddi'ni anlatış biçimiyle ders kitabının anlatış biçiminin kıyaslanması:** *Kitapta insanların, Çin Seddi'nin inşa ederken ne gibi acılar çektiklerini anlatıyor ama sosyal bilgiler dersinde, Çin Seddi'nin uzunluğunu ve Çin Seddi'nin hangi amaçla yapıldığını anlatılıyor, yani sosyal bilgiler dersinde daha yüzeysel anlatıyor. Kitapta daha detaylı, sosyal kitabında daha sade ve öykü gibi değil. Bu kitapta iki işçinin çektiği acılar hikaye gibi anlatılıyor ve çektikleri acıları anlayabiliyoruz ama sosyal bilgiler dersinde sadece Türklerden korunmak için inşa edildiği anlatılıyor. Kitapta Çin Seddi'ni yapmak için çalışan iki insanın hikayesi veriliyor, sosyal bilgiler dersinde ise sadece olay anlatılıyor. Çocuklar İçin Dünya Tarihi kitabında resimler olduğu için hayal gücümüzü daha çok geliştiriyor.* **Kong Fuzi'nin "Eşitsizliğin olduğu yerde insanlar ayaklanmalı, aksi halde insan olma özelliğini kaybeder." sözünün Çin Seddi'nin inşası sırasında yaşanan adaletsizliklerle ilişkilendirilmesi:** *Çin Seddi'nde birçok insan, bu duvarı yapmak için uğraşmasına rağmen, yeterli beslenemediği ve korunamadığı için boşu boşuna ölmüştür. Bu üzücü olaya nokta koymak ve ayaklanmak amacıyla halk, K. Fuzi'nin sözünü hatırlamış ve kralın oğlunu devirerek zafere ulaşmıştır. İnsanlar, Çin Seddi'ni yapmak için çalışıyorlar ve bütün gün uğraşıyorlar. Gün sonunda, bir tabak pirinç lapası ve su almak için uzun bir kuyruğa giriyorlar ve sonunda Kong Fuzi'nin öğüdünü hatırlıyorlar ve köleliğe bir son veriyorlar. Yoksul halk ve askerler çalışırken halkın zengin kısmı çalışmadığı için yoksul halk ayaklanmıştır. Bunun sonucu da adalet yerini bulmuştur.* **Çin Seddi'nin inşasında çalışan işçilerden biri olsaydınız yaşamınızın günümüze göre gösterdiği farklılıklar:** *Çin Seddi'nde çalışan işçilerden biri olsaydık daha az yemek yiyebilirdik hatta aç kalırdık her gün erkenden uyanıp bütün gün çalışmamız gerekirdi, şimdi ise yeterince yemek yiyip dinlenebiliyoruz. O zamanki tek yemek bir kase pirinç, biz ise istediğimiz yemekleri yiyebiliyoruz. Bence, o zaman diliminde adalet yoktu şimdi ise adalet diye bir şey var. Biz cumhuriyetle yönetiliyoruz ve böyle acılar çekmemize gerek kalmıyor o dönemde yaşasaydım ben de isyan ederdim. Ben, şuanda asker değilim ama o dönemde yaşasaydım imparator için çalışan bir asker olacaktım. Şimdi ise, demokratik bir ülkede yaşıyorum ve kimsenin kölesi olmadan öğrencilik yapıyorum. Böyle acılar bugün yaşansa insanlar gerekli yerlere şikayet edebilir ama o zamanlar böyle bir imkan olmadığı için ben de*

diğer insanlar gibi işkence görüyor olurdum.

Tablo 1'de görüldüğü gibi veriler 38 öğrencinin yazmış olduğu tarihsel metin analiz formlarından elde edilen bulgulardır. Bu bulgular incelendiğinde öğrencilerin hemen hepsinin okuduğunu anlama, metnin fikrini çıkarma, yazının tarihsel içeriğini yorumlama, geçmiş ve bugünün farkları arasında karşılaştırma yapma, geçmişte yaşanan tarihsel olaylara ilişkin tarihsel duygudaşlık kurma, verilen bilgiden çıkarım ve yorum yapma, değer muhakemesi yapma ve ders kitabı içeriği ile okudukları kitap arasında karşılaştırma yapma ile ilgili ölçütleri gerçekleştirmiş oldukları görülmektedir. Öğrencilerin tarihsel metin analizi formları aracılığıyla hem Türkçe dersinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmiş oldukları hem de sosyal bilgiler dersinin ilişkili kazanımlarının pekiştirilip desteklendiği ortaya çıkmaktadır.

Kitabın bütününün öğrenci algısındaki görsellerinden elde edilen veriler kitaptaki temalar etrafında organize edilerek çözümlenmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2: Görsellerin içerik analizinden elde edilen bulgular

Bölümler	f
2. Bölüm: Şehirler ve Efsaneler	**17**
6. Bölüm: Savaş ve Bilgisayar	**9**
1. Bölüm: Taş Baltalar ve Piramitler	**8**
3. Bölüm: Azizler ve Şövalyeler	**2**
4. Bölüm: Krallar ve Kâşifler	**1**
5. Bölüm: Devrimler ve Buhar Makinesi	**1**

Tablo 2'deki veriler 38 öğrencinin kitabın bütününe ilişkin öğrenci çizimlerinin en çok Şehirler ve Efsaneler, Savaş ve Bilgisayar, Taş Baltalar ve Piramitler bölümlerine ait olduğu görülmektedir. Bu bölümlerden öğrenci çizimlerinde Antik Yunan efsanelerine, Dante'nin İlahi Komedyası'ndan etkilenen çizimlere, 2. Dünya Savaşı ve Amerika'nın doğuşu ile ilgili çizimlerine ağırlıklı olarak yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu durumun gerekçesinde Antik Yunan efsanesine ait çizimlerde öğrencilerin Türkçe dersinde okudukları bir diğer kitap olan Homeros'un Odisseia'ı ile ilişkilendirmiş oldukları düşünülmektedir. Dante'nin İlahi Komedyası'nda ise Görsel Sanatlar dersi ile ilişkili olarak düzenlenen Salvador Dali sergisinde yer alan İlahi Komedya bölümünün öğrencilerin imgelemini etkilemiş olduğu düşünülmektedir. 2. Dünya Savaşı ile ilgili olarak ise öğrencilerin okulun çift kültürlü (Alman ve Türk kültürü) yapısı gereği Almanca ders kitaplarında yer alan Anna Frank bölümünden etkilendikleri düşünülmektedir.

Öğrencilerin çizmiş olduğu görseller belli kategoriler halinde çözümlenmiştir.

Tablo 3: Çizimlerin çözümlenmesinden elde edilen bulgular

Kategoriler	**f**	
	Olumlu	**Olumsuz**
Bilgilerin doğruluğu	38	38
Amaca uygunluğu	36	2
Kitapla bağlantısı	37	1

Çizimlerin çözümlenmesinden elde edilen bulgularda, 38 adet çizimde yer alan bilgilerinin hepsinin doğru olduğu tespit edilmiştir. Çizimlerin amaca uygunluğu değerlendirilirken 38 adet çizimden 2 adedinin konu dışına çıktığı görülmüştür: Bunlardan biri, Taş Çağı'nı resmeden bir öğrencinin çağın bütünü yerine yalnızca bir aleti günümüzde kullanılan biçimiyle aktardığı çizim, bir diğeri Hiroşima kentinin bombalanmasını mizahi bir üslupla anlatan çizimdir. Çizimlerden elde edilen bulgularda, 37 adet çizimden 1 adedinin kitapla bağlantılı olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenci yaptığı çizimde, 2. Dünya Savaşı'nı resmederken ailesiyle ilgili bir detaya yer vermiştir.

Resim 1

Resim 2

Resim 3

Resim 4

Öğrenci çizimlerinin içeriği değerlendirildiğinde, Resim 1'de Amerika'nın Afrika'dan getirdiği siyahları köle olarak kullanmaları tasvir edilmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmede, insanların hayatlarının bu kadar değersiz olabildiğine şaşırdıkları için bu resimleri yaptıkları dile getirilmiştir. Resim 2 ve Resim 4'te Eski Yunan efsanelerinden Sisyphos ve Poseidon konu alınmıştır. Öğrenciler, Çocuklar İçin Dünya Tarihi kitabında okudukları bu efsaneleri, Türkçe dersinde okunan Homeros'un Odysseia kitabı ile ilişkilendirmişlerdir. Resim 3'te Taş Çağı'ndan bir manzara aktarılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde de işlenen Taş Çağı konusu ile ilişkilendirilmiştir. Yapılan analizde, öğrenci çizimlerin konu içeriklerinin doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

3.2. Betimsel analizden elde edilen bulgular

Öğrencilerin okudukları Türkçe dersinde okudukları "Çocuklar İçin Dünya Tarihi" adlı kitaba ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen bulgular öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgulular başlığı halinde sunulmuştur.

3.2.1. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular

Öğrencilerin gözüyle "Çocuklar İçin Dünya Tarihi" kitabına ilişkin düşüncelerini öğrenmek görmek amacıyla onlarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgular belli temalar etrafında organize edilerek çözümlenmiştir.

Tablo 4: Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular

Temalar	Benzer Öğrenci Görüşleri	
Kitap hakkında öğrenci görüşleri	*Çok öretici bir kitap, tarih boyunca uygarlıkların neler yaptıklarını ve neler keşfettiklerini anlatıyor. Çok zevkli bir anlatım şekli var ayrıca eğitici resimlere de yer verilmiş. Eğlenceli bir kitap olduğunu düşünüyorum ve hayatıma çok yardımcı olduğunu da belirtmek istiyorum. Ben bu kitabı okurken çok zevk aldım. Bu kitabım tarihsel bilgiler içermesi öğrenme açısından çok yararlıdır. Bence çok eğitici,öğretici ve zevkli bir kitap. Renkleri ve çocuklara yönelik olması bence çok hoş. Bence bu kitap çok başarılı, bizlere dünya tarihini eğlenceli bir biçimde anlatıyor. Kitapta yer alan eğlenceli çizimler sayesinde daha kolay bilgi ediniyoruz.Türkçe dersinde okuduğumuz kitabın hem bizi bilgilendirdiğini hem de eğlenirken düşündürdüğünü düşünüyorum.*	
Düşünme becerisine katkısı	*Bu kitap, benim düşünme becerilerimi günümüze nasıl gelindiğini anlatarak ve bilgilendirerek geliştirdi. Geçmişi ve yaşanan olayları kafamda canlandırarak düşünme becerilerimi kullandım. Tarihe karşı, beynimdeki sorular cevaplandı. Tarihte var olan gerçeklerin günümüze nasıl etkileri olduğunu ve nasıl aşamalardan geçtiğimizi öğrendim. Tarih konusu olduğunda ben de konuşmalara katılabiliyorum. Hikâyeler ve resimlerle düşünmemizi sağlıyor, böylece tarihi daha iyi anlayabiliyoruz. Resimli olması daha iyi düşünmemi sağladı. Bu kitap benim bazı tarihi olayları daha iyi anlamamı sağladı. Böylece tarihi olaylara ilgimi artırdı. Türkçe öğretmenimle sosyal öğretmenimin iyi arkadaş olduğunu düşündürdü.*	
Kitabın disiplinlerarası değerlendirmesi	*En çok sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirdim. Örneğin, Antik Yunan ile Sümerler arasındaki tarımsal fark. Bunların daha fazlası kitapta anlatılıyor. Dinler tarihini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle, tarihi olayları sosyal bilgiler dersiyle, bilim adamlarının çalışmalarını fen ve teknoloji dersiyle, ünlü düşünürlerin sözlerini Türkçe dersiyle ilişkilendirdim. En çok sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirdim çünkü kitapta tarihi olaylar anlatılıyor. Bu kitapta edinmiş olduğum bilgileri, tarih bakımından sosyal bilgiler dersiyle yakından ilgili buldum. Geçmişten günümüze yaşananları rahat ve eğlendirerek anlamamızı sağlıyor.*	
Doküman niteliği	*Türkçe ile tarihin birbirine bağlı olduklarını, Türkçe dersinde sosyal bilgiler dersindeymişim gibi hissettirdi. Türkçeyi sosyal ile ilişkilendirme benim düşünceme göre çok akıllıca. İlk önce neden tarih kitabı diye sordum kendime ama iyi ki tarih kitabı, öykülerle anlatılıyor çok şey öğrendim. Ben tarihe meraklıyımdır. Türkçe dersinde tarihle ilgili bir kitap okuma olanağı bulmam beni çok sevindirdi. İnsanlık tarihinin hepsinin bir kitapta öğrenilecek olması beni ilk başta biraz korkuttu ama böyle bir kitabı öğretmenimizin bize uygun görmesi ve kitabın anlaşılmasının zor olmaması beni sevindirdi.*	
	Olumlu	**Olumsuz**
İnsanlık tarihi ile ilgili düşünceler	*İnsanlar tarafından icatlar yapılması, sanat eserleri verilmesi müzik eseleri ve edebiyat kısmı insanlık tarihinde iyi şeyler yapıldığını anlatıyor. İnsanların giderek daha çok gelişmeleri bence olumlu bir durum. Teknoloji gelişmiş, hayat daha kolay bir hale gelmiş. İcatlar yapılması insanların iyi şeyler yaptığını kanıtlıyor. İnsanlık tarihindeki barış ve dostlukları tarihin olumlu yönlerini anlatıyor.*	*Savaşlar ve kölelik, insan tarihinin olumsuz yönleridir. Sürekli savaş yapmaları çoğu insanın katledilerek ölümüne sebep olmaları olumsuz yönlerini gösterir. Teknoloji gelişirken çevreye zarar verilmiş. Ayrıca Orta Çağ gibi gelişme döneminde insanlar gereksiz yere işkenceler görmüş. Beslenme ihtiyaçlarını hayvanları öldürerek karşılıyordu.*
	İlahi Komedya kısmı çünkü okurken çok eğlendim. İki Almanya'nın birleşmesi çünkü herkes çok mutlu olmuştu. Anne Frank bölümü beni çok etkiledi, neredeyse aynı yaştayız. Onun yaşadığı acıları düşününce insan çok üzülüyor. Empati yapınca onun çocuk olmadığını düşündüm çünkü üzerinde birçok sorumluluk var.	

Kitapta en çok ilgi çeken bölümler	*Kitapta en çok ilgimi çeken bölümler veba hastalığının olduğu ve Çin Seddi'nin yapılışını anlatan bölümler oldu. Yunan efsanelerinin anlatıldığı bölüm oldu. Zeus'un kafasından Athena'nın çıkması. Çünkü Athena, Zeus'un başını yararak çıkmıştır. Bu, normal bir şey olmadığından benim ilgimi çekti. Benim ilgimi en çok " Şehirler ve Efsaneler" bölümü çekti çünkü bu bölümde mitolojiden bahsedilmiş. Kitapta en çok ilgimi çeken bölüm, Romeo ve Juliet'tir. Çünkü bir insan her şeyden vazgeçmez ama Juliet geçiyor ve bu beni çok etkiledi. Kitapta en çok ilgimi çeken bölümler, köle ticareti ve Sümerler çekti. Köle ticareti bölümünde insanların kötü olabileceğini farkına vardım, Sümerler bölümünü sevmemin nedeni ise onların tarihini öğrenmemdi.*
Kitabın diğer tarihsel metinlerle karşılaştırılması	*Bu kitap resimli ve içindekiler yaşıma daha uygun anlatıldığı için çok hoşuma gitti. Bu kitabı okuduğumda eğleniyorum çünkü kitap hikâyeleştirilmiş bu da kitabı tarih kitapları gibi sıkıcı yapmıyor. Bu kitapta resim ve karikatürler sayesinde daha iyi bir anlatım var, Tarih kitaplarında yazı çok olduğundan anlamamız zorlaşıyor. Bu kitap; daha renkli, eğlenceli ve zevkle okunan bir kitap; tarih kitapları ise renkli ve eğlenceli değil. Bugüne kadar okuduğum tarih kitaplarını okurken çok sıkılır ve tarihten nefret ederdim. Çünkü esler vermek gerektirdiğinden insanı sıkar. Fakat bu "Çocuklar İçin Dünya Tarihi" kitabı eğlence ve bilgi dolu. Okuduğumuz kitap, hikayeleştirerek anlatılmış, resimlerlerle eğlenceli hale getirilmiş ve detaysız bilgi veriyor.Diğer tarihsel kitaplarda; düz bir anlatım, az resim, gereksiz yere verilmiş detaylar var.*
İllüstrasyonun(resimleme) metne olan katkısı	*Resimli olduğu için kitabın hepsini okudum yoksa bana çok sıkıcı gelirdi. Resimler, tarihte insanların nasıl bir ortamda yaşadıklarını gösteriyor. İnsanların giyimlerini belirtiyor. Bu da, okuduğumu anlamamı sağlıyor. Kitaptaki resimler sayesinde, anlatılan olayları aklımda canlandırabildim ve anlamam kolaylaştı. Hayal ederek ve görsellerle daha iyi öğrenebiliyorum, renkli şeyler her zaman aklımda daha çok kalır. Resimler; insanların eskiden nasıl giyindiklerini, nasıl evlerde yaşadıklarını daha iyi anlamamıza yardımcı oldu. Resimlerle olaylar, kafamda daha iyi canlandı. Bazı anlamadığım yerleri anlamama yardımcı oldu.*
İllüstrasyonsuz (resimlemesiz) olsaydı…	*Daha zor anlardık çünkü insan görerek daha iyi algılar. Ayrıca resimler olmasaydı yaşam tarzlarını anlamamız daha zor olurdu. Bu kitap, resimlemesiz olsaydı, okuduğumu resimliyken anladığımın yarısı kadar bile anlayamaz gözümde şu anki kadar iyi canlanmazdı. Resimler olmasaydı kitabın sıkıcı olduğunu düşünüp okumaya heveslenmez, kitabı okumam ve anlamam uzun sürerdi. Bu kitap resimlemesiz olsaydı okuduğumun çeyreği bile aklımda kalmazdı. Kitap resimsiz olsaydı anlardım ama çok sıkılırdım. Kitap resimsiz olsaydı, kitabın arkasına (özetine) bakıp rafa koyardım.*
Gündelik yaşamla ilişkilendirme	*Kitabı okuduğumda tarih bilgim çoğaldı, konuşmam değişti artık konuşurken bilgiler vermeyi seviyorum ayrıca büyükler tarih hakkında konuşurken söz isteyip onları tarih bilgimle şaşırtabiliyorum. Bu kitabı okuyunca tarihsel anlamda bilgi sahibi oldum, lisede tarih dersi alırken çok işime yarayacağını düşünüyorum. Kitabı okuyunca, dünyada eskiden beri hangi olaylar yaşandığını öğrendim. Bunu öğrenmek bu zamanda kullandığımız bazı alet ve eşyaların nasıl bulunduğunu, bilim adamlarının kullandığımız araçları nasıl icat ettiklerini anlamamı sağladı. Bu kitabı okumak, genel kültürümü artırarak daha bilgili bir birey olmamı sağladı.*
Kitabın tavsiyesi	*Bu kitap, tarihi anlamanızı, insanların günümüze nasıl geldiklerini anlamanızı, düşünce becerilerinizi geliştirmenizi ve gözümüzde tarihin daha rahat canlandırabilmemizi sağlar. Kısaca; sizi bilgilendirir, eğitir, öğretir ve eğlenirken düşünmenizi sağlar. Bu kitap, dünyada eski çağlardan beri neler olduğunu, neler yaşandığını eğlenceli ve rengârenk karikatürlerle öğreten bir kitap. İyi ve kötü yanlarıyla dünya tarihi karşınızda. Resimler ve karikatürlerle geliştirilmiş bu kitap, sizin dünya tarihini daha iyi anlamanızı sağlayacak. "Çocuklar İçin Dünya Tarihi"ni okuduktan sonra hayatınızdaki değişikliği fark edeceksiniz. Okumaya başladığınızda göreceksiniz ki tarih size çok eğlenceli gelecek. Dünya Tarihi! Okuyun!*

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrenciler kitap hakkında olumlu düşüncelerini kitabın eğitici olduğu vurgusu üzerinden yaptıklarını belirtirken, geçmişe ait tarihi dönemlerin daha iyi anlaşıldığı vurgusunu yapmışlardır. Disiplinlerarası ilişkilendirmelerde birden fazla disiplinle ilişkilendirmede bulunan öğrenciler bu kitabı en çok sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. İnsanlık tarihinin olumlu ve olumsuz yönlerini değer temelli açıklamalarla belirten öğrencilerin geçmişe ilişkin çoklu bir bakış açısı ile metinleri değerlendirdikleri görülmektedir. Kitapta öğrencilerin en fazla ilgisini çeken bölümlerin Antik Yunan efsanelerine, Dante'nin İlahi Komedyası'na ve 2. Dünya

Savaşı'na ilişkin olduğu görülmektedir. Bu durumun da öğrenci çizimlerinden elde edilen bulgular ile paralellik taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Kitabın diğer tarihsel metinlerle karşılaştırmasını yapan öğrenciler bu kitaba diğer tarih kitaplarından daha olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun en büyük gerekçelerini öyküleyici anlatım kullanması nedeniyle, duygudaşlık duygularına hitap etmesi ve illüstrasyonların (resimleme) anlamaya olan katkısıyla açıklamışlardır. Kitabın gündelik yaşamlarında farkındalık arttırıcı etkisi olduğunu belirten öğrenciler kitabın dilsel ve görsel açıdan anlaşılırlığının yüksek olması sebebiyle kitabın başkaları tarafından da okunması yönünde tavsiyesini yapmaktadırlar.

4. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu araştırmada Türkçe dersinde okutulan "Çocuklar İçin Dünya Tarihi" adlı kitabın Sosyal Bilgiler dersinin tarih konuları ile ilgili kazanımlarının analiz ve sentez bağlamında üst düzey düşünme becerilerini destekleyici şekilde pekişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca bu düşünme becerilerinin derslerde öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırarak çok boyutlu düşünme gücünü geliştirdiği, her iki derse yönelik tutumlarda olumlu bir değişme yarattığı ve öğrenmede başarıyı arttırdığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sözü edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

Disiplinlerarası eğitim programının başarıya ulaşmasında en önemli etkenlerden birisi öğretmenlerin birlikte çalışmasıdır. Bu bağlamda öğretmenler öğretimin başarıya ulaşması için eğitim programlarına yönelik görüşmeler yaparak, konu alanlarını nasıl daha iyi birleştirebileceklerine yönelik yaratıcı yollar geliştirmeleri gerekmektedir.

- Disiplinlerarası programlar hazırlanırken öğrenci görüşlerine yer verilmesi öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşim sürecine katkı sağlayacaktır.

- Türkçe dersinde okutulacak kitap seçimlerinde sosyal bilgiler dersi başta olmak üzere diğer derslerle de ilişki kurularak kitapların seçilip okutulmasının öğrencilerin akademik başarılarında ve derslere olan tutumlarında olumlu değişiklik yaratacağı düşünülmektedir.

- Öğretmen adaylarının da lisans dönemlerinde disiplinlerarası yaklaşım hakkında bilgilendirilmeleri, öğretmenlerin ise hizmet içi eğitim seminerlerinde planlamaların disiplinlerarası bir yaklaşımla eğitim ortamlarında nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirilmesi ve yıllık planların bu doğrultuda yapılandırılmasının eğitim öğretim süreçlerine olumlu yansımalar bırakacağı düşünülmektedir

- Öğrencilerin sosyal bilgiler ders kitaplarından edinmiş oldukları tarihsel bilgileri Türkçe dersinde okuma kitabı olarak okudukları diğer bir kitaptan eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri ulaştıkları sonucun eleştirel bir bakış açısıyla akılda kalmasını sağlayacaktır. Bu nedenle sınıf ortamında eleştirel düşünmeyi sağlayan öğrenci yaratıcılığını geliştiren karşılaştırmalı kitap analizlerine daha fazla yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

Demirel, Ö., Tuncel İ., Demirhan, C. ve Demir, K. (2008). Çoklu Zekâ Kuramı ile Disiplinlerarası Yaklaşımı Temel Alan Uygulamalara İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri. Eğitim ve Bilim Dergisi. Cilt 33, Sayı 147

Özkök, A. 2005. Disiplinlerarası Yaklaşıma Dayalı Yaratıcı Problem Çözme Öğretim Programının Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28: [2005] 159-167

Yarımca, Ö. 2011. Disiplinlerarası Yaklaşıma Dayalı Bir Durum Çalışması. Akademik Bakış Uluslar arası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi. Sayı 25. Temmuz Ağustos.ISSN: 1694-528X.

Yıldırım, A. 1996. Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12: 89-94[1996]

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. 2004. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

EŞLİ OKUMA YÖNTEMİNİN BİLGİLENDİRİCİ METİNLERDE SESLİ OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ

Yrd.Doç.Dr. Sabri SİDEKLİ
Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, MUĞLA
ssidekli@mu.edu.tr

ÖZET

Dil öğretiminde ilerleme sağlamanın en önemli yollarından birisi okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesidir. Bunun için okuma ve okuduğunu anlama süreci önemlidir. Bu nedenle araştırmanın temel amacı eşli okuma yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde sesli okuma ve okuduğunu anlama becerisine nasıl etki ettiğini belirlemektir. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 5. Sınıf 4 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma yöntemi eylem araştırması olarak desenlenmiş ve çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma hatalarını belirlemek için "Okuma Hatalarını Belirleme Ölçeği", ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarının güvenirliğini sağlamak için üç alan uzmanın değerlendirme sonuçlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmanın sürecinin başında öğrencilerde tespit edilmiş olan temel okuma ve akıcı okuma hatalarında azalma olduğu gözlenirken okuduğunu anlama puanlarında artış olmasına rağmen okuduğunu anlama düzeylerinde bir artış olmadığı görülmüştür.
Anahtar Kelime: Eşli Okuma, Okuma Hataları, Okuduğunu Anlama, Sesli Okuma

ABSTRACT

One of the most significant ways of making progress at language teaching is developing skills of reading and comprehension. For that reason the process of reading and comprehending what is read is important. Therefore main purpose of this study is to determine how the paired reading method affects oral reading and comprehension skills of primary school 5th grade students regarding with informative texts. The study implemented on 4 students from 5th grade who study in a primary school governed by Muğla Provincial Directorate For National Education in fall semester of 2011- 2012 school year. The research method has been designed as action research and purposive sampling has been employed at creation of the study group. To determine reading errors of the students "The Reading Errors Determination Instrument" and to designate comprehension level of the students "The Reading Comprehension Test" has been employed. Evaluation results provided by three specialists have been used to ensure reliability of the results. At the end of the study it has been observed that basic reading and fluent reading mistakes determined at the beginning of the research process declined while no increase conferred in terms of comprehension level despite the fact that there is an increase at comprehension scores.
Keyword: Paired reading, Reading Miscues, Reading Comprehension, Oral Reading

GİRİŞ

Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Öğrencilerin okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini

yeterince geliştirmelerine bağlıdır. Diğer taraftan okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilânlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak; televizyonda izlenen bir programı anlamak; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir (MEB, 2004).

Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma öğretiminin temel amacı çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır (Akyol, 2006). Yapılandırmacı yaklaşım okumayı; bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak açıklamaktadır. Okuma sürecinde birey, yazı denilen çizgilerin anlamını araştırır, bulur, yorumlar ve yeniden anlamlandırır (Güneş, 2007).

Bugünün ve geleceğin en değerli becerileri okuma becerileridir. Okuma, eğitim materyallerinden yararlanmaya yönelik, birbiriyle ilişkili çeşitli becerilerin oluşturduğu bir alandır (Flynt ve Cooter, 1996). Aynı zamanda okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir. Bu süreç, sayfa üzerindeki alfabetik sembollerin yorumlanmasından daha fazlasını içermektedir. Bir anlama ulaşıldığında birey kendini okuduğu kavramla özdeşleştirir. Bireyin ön bilgileri, konuya ilişkin bilgileri, kültürü, yaşam deneyimleri, ifade ve sözlerin bireysel yorumları anlamayı etkiler. Bu etkenlerin her biri kişiden kişiye değiştiği için okuma deneyimi de bireye özgüdür (Carter, Bishop ve Kravits, 2002). Vygotsky, zihinsel gelişim için öğrencilerin hem kendi arkadaşlarıyla hem de aile, öğretmen gibi diğer yetişkinlerle etkileşime girmelerini önermiştir. Bu durumun çocukların sorun çözme sürecinde doğru kararlar vermelerini destekleyeceğini ifade etmiştir (Woolfolk, 2004). Yapılandırıcı yaklaşım öğrenme sürecinde sosyal etkileşimi vurgulamakta ve bu durumunun okuma becerisinin gelişmesinde etkili olacağını belirtmektedir.

Bu nedenle araştırmada eşli okuma yöntemi kullanılmıştır. Eşli okumanın amacı, öğretmenin okuma becerilerini geliştirememiş öğrencilere basit bir yolla yardım sağlamasıdır. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yardım eden ebeveynlerin henüz keşfolunmamış yeteneklerini kullanma olarak da anlaşılan eşli okuma, bireylerin (Scople, Topping ve Wicklesword, 1988) ve çocukların (Topping, 1989) eşlenmesini, birlikte okumasını içerir. Bütün uygulamalarda okuma becerisi gelişmiş bir öğretmen ya da sınıf arkadaşı, okuma becerisi gelişmemiş bir öğrenciyle eşleşir. Öğrencileri kelime-kelime okumadan kurtaracak ve akıcı okumanın gelişmesine engel olacak bir hata ortaya çıktığında, öğretmen öğrenciye destek verir. Öğretmen, öğrenciye düzgün okuması için sürekli bilgi veren bir model gibi davranır.

Yapılandırıcı yaklaşımın sosyal etkileşimi önemsemesi nedeniyle bu araştırmanın amacı İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eşli okuma yöntemi ile bilgilendirici metinlerdeki sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Eşli okuma yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde;

1.1. Sesli okuma becerilerine,

1.2. Okuduğunu anlamalarına nasıl etki etmiştir?

Sınırlılıklar

Araştırma, 2011–2012 eğitim öğretim yılı Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir merkez ilköğretim okulunda eğitim öğretim gören ilköğretim beşinci sınıf 4 öğrencinin sesli okuma sürecindeki sesli okuma hataları ve anlama düzeyleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması olarak belirlenmiştir. Araştırma yönteminin eylem araştırması olmasının iki nedeni vardır. Birincisi öğrencilerin var olan durumlarının derinlemesine incelenmesini sağlamaktır. Baker ve Logan'a (2006) göre eylem araştırması bir sorun veya belirli uygulamalar üzerine odaklanan özel sosyal bir süreçtir.

İkinci neden elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilere uygun yöntemin seçilerek sınıf içi etkinlikler uygulayarak öğrencide var olan olumsuz durumu azaltmak ya da ortadan kaldırmaktır. Dick'e (2002) göre eylem araştırması, eylem (değişim, gelişim) ve araştırma (anlama, bilgi) kavramlarının aynı zamanda başarıya ulaşmasını sağlayan esnek ve spiral bir süreçtir. Eylem araştırması daha bilinçli değişime ve bu değişimden haberdar olmaya izin verir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011–2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir merkez ilköğretim okulundaki beşinci sınıf öğrencilerinden okuma anlama güçlüğü bulanan 6 öğrenci ve sesli okuma düzeyi sınıf düzeyine uygun olan 4 öğrenci arasından amaçlı örneklem yöntemiyle seçim yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun sesli okuma güçlüğü tespit edilen 2 (erkek) ve sınıf düzeyine uygun sesli okuyabilen 2 (kız) öğrenci olmak üzere dört öğrenci oluşturmuştur.

Öğrencilerin seçiminden önce sınıf öğretmenlerine (beşinci sınıf öğretmeni iki tane) araştırmanın amacı ve araştırmaya seçilecek olan öğrencilerde olması gereken özelliklerle ilgi bilgilendirme semineri verilmiştir. Öğretmenler seminerde verilen bilgiler doğrultusunda araştırmanın amacına uygun öğrencileri seçmiştir. Öğretmenlerin belirlemiş olduğu 10 öğrenci ile araştırmacı sesli okuma ve okuduğunu anlama üzerine ön uygulama yapmıştır. Ön uygulama video kayıtları üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve 10 öğrenci arasından 4 öğrenciyle çalışılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilere kod isim verilmiştir. Bu makalede öğrencilerin kod isimleri kullanılmıştır.

Tablo 1 Çalışma Grubuna Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Kardeş Sayısı	Anne Eğitim	Anne Meslek	Baba Eğitim	Baba Meslek
A	Erkek	11	5/A	2	Lise	Memur	Lise	İşçi
B	Kız	11	5/A	2	Üniversite	Öğretmen	Üniversite	Öğretmen
C	Erkek	11	5/A	3	Lise	Yok	Üniversite	Memur
D	Kız	11	5/A	2	Üniversite	Öğretmen	Üniversite	Öğretmen

A, onbir yaşında. Babası belediye işçisi, annesi memur. A kendisiyle birlikte iki kardeş. Diğer kardeşi kendisinden küçük yaşta. A'ın sınıfındaki arkadaşlarına göre akademik başarısı düşük. Sınıf içersin de ders sürecinde öğrencinin derse katılımı yok denecek kadar az. Bu durum öğrencinin hem

kendine olan güveninin az olduğunun hem de derste başarısının olmasının başka nedenleri olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. A çalışma grubuna neden seçildi?

A'nın okuma ve okuduğunu anlamada güçlük yaşadığı belirlenmişti. Sesli okuma yaparken öğrencinin çok sıklıkla heceleme yaptığı, düzeyine uygun bazı kelimeleri tanıyamadığı ve bu nedenle yanlış okuduğu, bazı kelimelerin sonlarındaki ekleri atladığı ya da kelime sonlarına hece ve harf eklediği görülmüştür. Noktalama işaretlerine dikkat etmediği bu nedenle vurgu ve tonlamaları yapamadığı, düzeyine uygun hızda okuyamadığı belirlenmiştir. Öğrencinin sesli okumada yapmış olduğu hatalar onun sadece kelimeleri doğru seslendirme gayreti içersin de olmasına ve kelimelerin anlamlarına dikkat etmemesine neden olmuştur.

B, onbir yaşında. Babası ve annesi öğretmen. B kendisiyle birlikte iki kardeş. B'nin kardeşi ilköğretim 2. sınıfa gidiyor. B çalışma grubuna neden seçildi?

B'nin sesli okumada çok az sayıda temel okuma ve akıcı okuma hatası olduğu belirlenmiştir. B'nin sesli okuma düzeyi bağımsız okuyucu düzeyinde olması nedeniyle eşli okuma çalışmalarında okuma düzeyi yüksek olan öğrenciye ihtiyacımız olduğu için araştırma grubuna alınmıştır.

C, onbir yaşında. Babası memur, annesi çalışmıyor. C üç kardeş, büyük kardeşi kardeşi lisede okuduğu, küçük kardeşi ilköğretim 1. sınıf olduğu belirlenmiştir. C'nin sınıf arkadaşlarına göre akademik başarısı düşük ve derslerde sınıf arkadaşlarına göre pasif durumda olduğu belirlenmiştir. C çalışma grubuna neden seçildi?

C'nin sesli okuma sırasında sık sık heceleyerek okuduğu, sık sık geri dönüşler yaptığı, düzeyine uygun olan kelimeleri yanış okuduğu, bazı kelimelerin eklerini atladığı ya da kelimelerin sonuna harf veya hece eklediği belirlenmiştir. Öğrencinin sınıf düzeyine uygun hızda okuyamadığı belirlenmiş bunun nedeni olarak öğrencinin gereksiz sık sık geri dönüşler yapması, yanlış okuduğu kelimeyi düzeltme cabası içinde olması, noktalama işaretlerine dikkat etmemesi, vurgu ve tonlamalara yapamaması olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin sesli okuma hatalarını düzeltmeye çalışması öğrencinin okuduğunu anlamasına olumsuz yönde etki etmiştir.

D, onbir yaşında. Annesi ve babası öğretmen. D iki kardeş, kardeşi kendinden büyük ablası liseye gidiyor. D sınıf arkadaşlarına göre akademik başarısı yüksek olan bir öğrenci olduğu belirlenmiştir. D araştırma grubuna neden seçildi?

D, eşli okuma etkinliklerinde sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeyi düşük olan arkadaşına akran desteği vermesi için gruba seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca kabul edilmiş olan ilköğretim beşinci sınıf Türkçe Ders kitaplarından bilgilendirici metinler seçilmiştir. Bu metinler öğrencilere sesli olarak okutturulmuştur. Öğrenciler metni okuduktan sonra okuduğunu anlamalarını ölçmek için metinle ilgili tam yapılandırılmış açık uçlu 10 tane soru sorulmuştur. Bu sorular İlköğretim Türkçe (1-5) Öğretim Programındaki kazanımlar doğrultusunda oluşturulmuştur. Sorular üç kategoride toplanmıştır. Bunlar metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurduran sorular olarak belirlenmiştir. Puanlamada puanlayıcılar acısından kolay olması için her bir sorunun değeri 10 puan üzerinden hesaplanmıştır. Öğrencilerin cevap verme durumuna göre puanlama

yapılmış, soruya cevap verilmediyse ya da yanlış cevap verildiyse "0" puan tam doğru cevap verdiyse ya da günlük hayatla ve diğer metinlerle doğru bağlantılar kurarak cevap verdiyse "10" verilmiştir.

Metnin okunması ve anlama sorularının cevaplandırılması süreci görüntülü olarak kamera kaydına alınmıştır. Öğrencilerin metni sesli okuma (13 maddeden oluşan "Temel Okuma Hataları" iç tutarlılığı .94 ve 9 maddeden oluşan "Akıcı Okuma Hataları" iç tutarlılığı .96 olarak tespit edilmiştir. Ölçme aracının genel güvenirlik değeri .96 olarak bulunmuştur.) ve okuduğunu anlama (güvenirlik değeri .93) durumları daha önceden Sidekli (2010) tarafından geçerliliği ve güvenirliği ispatlanmış olan ölçme araçları doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarının puanlamadaki tutarlılıklarının belirlenmesi için alan uzmanlarının vermiş oldukları puanlar arasındaki korelasyonları incelenmiştir. Araştırma sürecinde üç alan uzmanın değerlendirme sonuçları arasındaki korelasyon incelendiğinde 1.uzman ile 2.uzman=0.81, 1.uzman ile 3.uzman=0.83, 2.uzman ile 3.uzman=0.82 olarak bulunmuştur.

Uygulama Süreci

Çalışma grubundaki öğrenciler belirlendikten sonra, bu öğrencilerle temel okumaya yönelik yapılan hataların sağlık bir şekilde belirlenmesi için öğrencilere sınıf ve yaş seviyelerine uygun metinler okutturulmuş ve bu çalışma süreci kamera kaydına alınmıştır. Araştırma sürecinde dört öğrencinin ikişerli gruplar oluşturmaları sağlanmıştır. Gruplarda okuma düzeyi yüksek olan bir ve düşük olan bir öğrenci olmak üzere heterojen gruplar oluşturulmuştur. Gruptaki sesli okuma düzeyi yüksek olan öğrenci sesli okuma düzeyi düşük olan öğrenciye rehberlik ederek eşli okuma yapmışlardır. Uygulanan eşli okuma etkinlikleri oyun oynar gibi düzenlenmiş ve bu nedenle öğrencilerin etkinliklerin uygulanmasından olum etkilendiği görülmüştür. Öğrencilerle yapılan çalışma süreci toplam 30 saat sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinin güvenilir bir şekilde olması için çalışma sürecinin tamamı görüntülü olarak video kaydı yapılmıştır. Ve video kaydı üzerinden üç alan uzmanı tarafından veriler analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken öğrencilerin sesli okuma sırasındaki temel okuma ve akıcı okuma hatalarının sıklığının belirtilmesi için frekans tabloları kullanılmıştır. Öğrencilerin sesli okuma hataları 0 ile 10 frekans aralığında gösterilmiştir. Bu frekans aralıkları şu şekilde yorumlanmıştır. Öğrencinin bir okuma hatası karşısındaki frekans değeri 0 ise hatanın yapılmadığını 10 çok fazla yapıldığını göstermektedir. Veriler analiz edilirken öğrencilerin bir dakikadaki okuma hızlarına ve doğru okuma yüzdeliklerine de yer verilmiştir.

Öğrencilerin doğru okuma oranları aşağıda verilen ölçütler doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bağımsız düzeyi % 95 – 100

Öğretilebilir düzeyi % 90 – 94

Endişe düzeyi % 89 ve altı (Rasinski, 2003; Sidekli, 2010).

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ise şu ölcütlere göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bağımsız düzeyi % 90 – 100

Öğretilebilir düzeyi % 70 – 89

Endişe düzeyi % 70'den aşağı (McKenna ve Stahl, 2005, Sidekli, 2010)

Öğrencilerin metinleri sesli okumalarının ne kadar zamanda gerçekleştiğinin tespiti için okuma zamanları kaydedilmiştir. Öğrencilerin bir dakikada kaç kelime ve hece okudukları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısına göre sınıf düzeylerinin belirlenmesi için Güneş'in (2007) sınıflara göre belirtmiş olduğu 1 dakikalık sesli okumadaki kelime sayıları ölçüt alınmıştır.

1. sınıf öğrencileri yıl sonunda dakikada 60 kelime
2. sınıf öğrencileri dakikada 80 kelime
3. sınıf öğrencileri dakikada 100 kelime
4. sınıf öğrencileri dakikada 120 kelime
5. sınıf öğrencileri dakikada 140 kelime okumaktadır.

Güneş'in belirtmiş olduğu sınıf düzeylerine göre 1 dakikada okunan kelime sayısını yapılan birçok araştırma benzer sonuçlarla desteklemektedir (Rasinski, 2003, 2004; Sidekli, 2010).

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilerin analiz edilmesi, tablolaştırılması ve yorumlanmasıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Alt problem: Eşli okuma yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde sesli okuma becerilerine nasıl etki etmiştir? Sorusuna cevap vermek için elde edilen veriler tablo 2 ve tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 2

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Okuma Durumlarının Gelişimi

Öğrenci	Bilgilendirici Metin			
	Puan		%	
	1	2	1	2
A	49	91	38	70
B	124	129	95	99
C	55	97	42	75
D	125	129	96	99

1: 1.Test 2: 2.Test

Tablo 2'de çalışma grubundaki öğrencilerin birinci test sonrası uygulanan eşli okuma çalışmaları sonucunda ikinci test sonuçlarındaki bilgilendirici metinlere göre temel okuma durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerle ilgili yorumlar aşağıda sunulmuştur.

A'nın bilgilendirici metinlerdeki temel okuma durumu birinci testte % 38 iken üçüncü testte % 70 olmuştur. Öğrencinin bilgilendirici metinlerdeki temel okuma becerisinde araştırma sürecinde önemli gelişmeler olduğu görülmüştür. Her iki test sonuçları arasındaki farka bakıldığında A, birinci testte göre ikinci testte temel okuma becerisinde % 32 oranında artış göstermiş olmasına rağmen temel okuma düzeyinde bir artış gözlenmemiştir. Birinci testte ve ikinci testte temel okuma durumları % 89'un altında olduğu için endişe düzeyinde oldukları belirlenmiştir.

A'nın birinci testte sıklıkla yapmakta olduğu, heceleri atlayarak okuma, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, heceleyerek okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama, hece ekleme veya harf uydurma, kelimeleri tekrar tekrar okuma temel okuma hatalarının sıklığının azalmış olmasına rağmen devam ettiği tespit edilmiştir.

B'nın araştırma sürecinde sesli okuma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinlerde temel okuma durumu birinci testte % 95, ikinci testte % 99 olarak belirlenmiştir. B, sınıfında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerinden birisi olarak seçilmişti. Birinci testin sonucuna göre öğrencinin bağımsız okuyucu düzeyinde olmasına rağmen çok azda olsa kelimeyi tekrar tekrar okuma, kelime sonunda hece veya harf yutma temel okuma hatalarının olduğu belirlenmiştir. İkinci testte öğrencinin bu hataları yapmadığı tespit edilmiştir. Araştırma süreci boyunca öğrencinin temel okuma becerilerinin olumlu yönde artış gösterdiği gözlenmiştir.

C'in bilgilendirici metin türlerine göre temel okuma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinlerde temel okuma durumu birinci testte % 42 ve ikinci testte % 75 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin araştırma sürecinde temel okuma becerisinin gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Buna rağmen temel okuma düzeyi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Öğrencinin birinci testin sonucunda belirlenmiş olan ve sıklıkla yaptığı, heceleyerek okuma, kelime sonlarındaki ekleri atlama, kelime içersin deki harfleri yanlış okuma, hece ekleme ya da harf uydurma, kelimeleri tekrar tekrar okuma ve düzeyine uygun çok kelimeli heceleri okuyamama temel okuma hataları gözlemlenmiştir. Bu hataların ikinci testin sonucunda da görülmüş olmasına rağmen sıklığının azaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre eşli okuma etkinliklerinin C'nin temel okuma becerilerine olumlu yönde etki etmiştir.

D'in araştırma süreci içerisinde bilgilendirici metinlerde birinci testte % 96 iken üçüncü testte % 99 olmuştur. Öğrencinin birinci ve ikinci test sonuçlarına göre temel okumada bağımsız okuyucu düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğrenci ***B*** gibi sınıftaki başarılı olan öğrenciler arasından seçilmiş bir öğrencidir. Yapılmış olan seçimin güvenirliğinin ve geçerliliğinin ne kadar yüksek olduğu bu iki test sonucunda da görülmüştür. Öğrencin birinci test sonucuna göre ikinci test sonucu daha yüksek çıkmıştır. Bu nedenle elde edilen sonuçlara bakıldığında D'nin bilgilendirici metinlerde temel okuma durumu gelişim göstermiştir.

Araştırma sürecinde birinci ve ikin test arasında geçen zaman içerisinde uygulanan eşli okuma etkinlikleri, çalışma grubundaki öğrencilerin temel okuma becerisinde gelişim sağlamıştır. Yapılan eylem araştırmasının, amacı yönünde gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle uygulanan etkinliklerin geliştirilerek ve çeşitliliği arttırılarak devamlığının sağlanması durumunda öğrencilerde elde edilen değişimin ve gelişimin devamlılık göstereceği belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada okuma düzeyi yüksek olan öğrencilerin temel okuma becerilerinin durumunda artış olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre eşli okuma akran destekli eğitimi sağlamakta ve akran etkileşiminin her iki düzeydeki öğrencilerin temel okuma becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Akıcı Okuma Durumlarının Gelişimi

Öğrenci	Bilgilendirici Metin			
	Puan		%	
	1	2	1	2
A	40	63	44	70
B	86	89	96	99
C	45	65	50	72
D	87	90	97	100

1: 1.Test 2: 2.Test

Tablo 3'de çalışma grubundaki öğrencilerin birinci test sonrası uygulanan eşli okuma çalışmaları sonucunda ikinci test sonuçlarındaki bilgilendirici metinlere göre akıcı okuma durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerle ilgili yorumlar aşağıda sunulmuştur.

A'un bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma durumunun birinci testte % 44 iken ikinci testte % 70 olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencinin birinci testte sıklıkla yapmış olduğu akıcı okuma hataları okurken vurgu ve tonlara dikkat etmeme, düzeyine uygun sürede okuyamama, gereksiz duraklamalar yapma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, işitilebilir ses tonuyla okumama, gereksiz dönüşler yapma ve okuduğu yeri kaybetme olarak belirlenmiştir. İkinci testte öğrencinin akıcı okuma hatalarının sıklığında azalma olmasına rağmen hataların yapıldığı gözlemlenmiştir. Buna rağmen ikinci test sonucuna göre öğrencinin bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma becerisinde araştırma sürecinde önemli gelişmeler olduğu görülmüştür.

B'nın araştırma sürecinde metin türlerine göre akıcı okuma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinlerde akıcı okuma durumu birinci testte % 96, ikinci testte % 99 olarak belirlenmiştir. B akademik başarısı yüksek olan öğrencilerden olması nedeniyle sesli okuma sırasında akıcı okuma durumunda sıklıkla yaptığı bir hata olmamasına rağmen çok azda olsa noktalama işaretlerine uymama ve nefesini kontrol edememe akıcı okuma hatalarını yaptığı tespit edilmiştir. İkinci testte kadar olan süreçte öğrencinin öğretici akran rolünde olması öğrencinin kendi yapmış olduğu akıcı okuma hatalarının neredeyse tamamen ortadan kalmasını sağlamıştır. Araştırma süreci boyunca öğrencinin akıcı okuma becerilerinin olumlu yönde artış gösterdiği gözlenmiştir.

C'in bilgilendirici metin türüne göre akıcı okuma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinlerde akıcı okuma durumu birinci testte % 50 iken ikinci testte % 72 olarak bulunmuştur. Öğrencinin araştırmanın başlangıcında okurken vurgu ve tonlara dikkat etmeme, düzeyine uygun sürede okuyamama, gereksiz duraklamalar yapma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, işitilebilir ses tonuyla okumama, gereksiz dönüşler yapma ve okuduğu yeri kaybetme gibi akıcı okuma hatalarını sıklıkla yaptığı belirlenmiş olmasına rağmen bu hataların sıklığının ikinci testte azaldığı gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin araştırma sürecinde akıcı okuma becerisinin gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

D'in araştırma sürecinde metin türlerindeki akıcı okuma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 97 iken ikinci testte % 100 olmuştur. Birinci testte öğrenci çok az sıklıkla noktalama

işaretlerine dikkat etmeme akıcı okuma hatası yapsa da ikinci testte öğrencinin hata yapmadan okuduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında D'nin her iki metin türünde akıcı okuma durumu gelişmiştir.

Araştırma sürecinde birinci ve ikinci test arasında geçen zaman içerisinde uygulanan yapılandırıcı okuma etkinlikleri, çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerisinde gelişim sağlamıştır. Sesli okuma başarısı düşük olan öğrencilerin birinci ve ikinci testteki durumlarının endişe düzeyinde olmasına rağmen ikinci testte öğrencilerin hata yapma sıklıklarının azaldığı gözlenmiştir. Bu durum eşli okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu etki ettiği göstermiştir. Eşli okuma etkinlikleri yalnızca okuma sorunu olan öğrenciler üzerinde değil aynı zamanda okuma düzeyi yüksek olan öğrencilerde de gelişme olmasına neden olmuştur. Eşli okuma etkinliklerinin çeşitlendirilerek öğrencilere daha uzun süreli çalışmalarda uygulanması durumunda öğrencilerin okuma düzeylerinde de gelişme olacağı öngörülmüştür.

Alt problem: Eşli okuma yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamalarına nasıl etki etmiştir? Alt problem doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilerek tablo 4 de sunulmuştur.

Tablo 4 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okumadaki Okuduğunu Anlama Durumları

Metin Türü	Test		A	B	C	D
Bilgilendirici	1	P	38	85	40	87
		%	38	85	40	87
	2	P	55	90	61	91
		%	55	90	61	91

Tablo 4'te çalışma grubundaki ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumunun gelişimiyle ilgili veriler verilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki okuduğu anlama durumlarında gelişmeler gözlemlenmiştir.

A'nın bilgilendirici metinlerle ilgili sorulan sorulara vermiş olduğu cevap doğrultusunda anlama becerilerinin gelişimi belirlenmiştir. A'nın birinci testte bilgilendirici metni okuduğunu anlama düzeyi % 38 iken ikinci testte bu düzey % 55'e yükselmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamada birinci testte endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun ikinci testte de endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencinin ikinci testte endişe düzeyinde olmasına rağmen birinci testte göre ikinci testte öğrenci okuduğunu anlama düzeyini 17 puan arttırmıştır. Öğrenci birinci testte metinle ilgili sorulmuş olan metin içi sorulara % 55 oranında doğru cevap verirken bu durum metin dışı sorularda azalmış, metinler arası ve günlük yaşam ile ilgili bağlantı kurdurmayı gerektiren sorularda cevap verilmemiş ya da ilgisiz cevap verilmiştir. İkinci testte öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi artış göstermese de okuduğunu anlama durumuyla ilgili puanlarda artış olmuştur. Öğrencinin metin içi sorulara yaklaşık olarak % 90 oranında doğru cevap

verdiği, metin dışı, metinler arası ve günlük yaşamla bağlantı kurduran sorularda kısmen de olsa doğru bağlantıların kurulduğu gözlemlenmiştir.

B'nin bilgilendirici metinlerle ilgili sorulan anlama sorularına vermiş olduğu cevap doğrultusunda bilgilendirici metin türünü anlama becerilerinin gelişimiyle ilgili veriler elde edilmiştir. B'nin birinci testte bilgilendirici metinlerde anlama durumu % 85 düzeyindeyken ikinci testte % 90 olarak tespit edilmiştir. B'nin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin gelişim düzeyi de 5 puan artış gözlemlenmiştir. Öğrencinin birinci testte okuduğunu anlama düzeyi öğretilebilir düzeyde olmasına rağmen ikinci testte okuduğunu anlama düzeyi bağımsız düzeye yükselmiştir. Öğrencinin birinci testte metin içi ve metin dışı sorulara bük bir oranda doğru cevap vermesine rağmen metinler arası ve günlük yaşamla bağlantı kurduran sorularda doğru bağlantılar kurma durumunun düşük olduğu gözlemlenmiştir. İkinci testte öğrencinin okuduğunu anlama sorularından metin içi ve metin dışı sorularının tamamına doğru cevap verdiği, metinler arası ve günlük yaşamla bağlantı kurduran sorularda büyük oranda doğru bağlantılar kurduğu belirlenmiştir.

C'in bilgilendirici metin türündeki anlama becerisinin gelişim durumu tespit edilmiştir. C'in bilgilendirici metni anlama düzeyi birinci testte % 40 ve ikinci testte % 61 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamada birinci testte endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun ikinci testte de endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencinin ikinci testte endişe düzeyinde olmasına rağmen birinci testte göre ikinci testte öğrenci okuduğunu anlama puanını 27 puan arttırmıştır. Öğrenci birinci testte metinle ilgili sorulmuş olan metin içi sorulara yaklaşık olarak % 60 oranında doğru cevap verirken bu durum metin dışı sorularda azalmış, metinler arası ve günlük yaşam ile ilgili bağlantı kurdurmayı gerektiren sorularda cevap verilmediği ya da ilgisiz cevap verildiği görülmüştür. İkinci testte öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi artış göstermese de okuduğunu anlama durumuyla ilgili puanlarda artış olmuştur. Öğrencinin metin içi sorulara yaklaşık olarak % 95 oranında doğru cevap verdiği, metin dışı, metinler arası ve günlük yaşamla bağlantı kurduran sorularda kısmen de olsa doğru bağlantıların kurulduğu belirlenmiştir.

D'nin, bilgilendirici metinlerle ilgili sorulara vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda bilgilendirici metin türündeki anlama düzeyinin gelişim durumu belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre D'nin birinci testte bilgilendirici metni okuduğunu anlama durumunun % 87 düzeyinde, ikinci testte ise % 91 düzeyinde olduğu görülmüştür. D'nin birinci testte okuduğunu anlama düzeyi öğretilebilir düzey iken öğrencinin ikinci test sonuçlarına bakıldığında okuduğunu anlama düzeyinin bağımsız düzey olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmada uygulanan eşli okuma etkinliklerinin öğrencilerinin sesli okuduğunu anlama durumlarına olumlu olarak etki ettiği görülmüştür. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin bu süreçte hem okuma güçlüklerinin azaldığı hem de okuduğunu anlama sorularına doğru ve ilgili cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Okuma güçlü olan öğrencilerin yanında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma rehberliği etmiş olmaları kendilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine etki etmiştir. Eşli okuma işbirlikli öğrenme ortamı sağlayan etkinlikler barındırmaktadır. Eşli okumada akranlar arasında sosyal etkileşim yer aldığı için hem okuma güçlüğü olan hem de okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin bu süreçten olumlu yönde etkilendikleri belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre eşli okuma sürecindeki sınıf içi etkinliklerin hem akademik başarısı düşük olan hem de akademik başarısı yüksek olan öğrencilerde olumlu gelişmelere neden olduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen araştırma sürecinin 30 saat ile sınırlı tutulmasından dolayı okuma

güçlüğü yaşayan öğrencilerin hem okuma hem de okuduğunu anlama düzeylerinde bir artış gözlenmemiştir. Eşli okuma etkinliklerinin çeşitlendirilerek daha uzun bir çalışma süreci sonucunda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeylerinin artacağı belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Sonuç olarak eşli okuma yöntemi doğrultusunda uygulanan etkinlikler öncesinde okuma güçlüğü bulunan öğrencilerin sesli okuma durumları incelenmiştir. Öğrencilerin sesli okuma sürecinde sürekli yapmakta olduğu heceleme, kelime sonlarındaki ekleri yutma ya da kelime sonlarına hece ve harf ekleme, kelimelerdeki harfleri yutma, düzeylerine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, gereksiz tekrarlar yapma, noktalama işaretlerine uymama, düzeyine uygun sürede okuyamama, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme durumlarının sıklığının azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sesli okuma durumlarında gelişme olmasına rağmen sesli okuma düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sesli okuduğunu anlama durumlarında gelişme olmuştur. Birinci testte okuma güçlü olan öğrencilerin yalnızca metin içi olan sorulara doğru cevap verdiği tespit edilmiş olmasına rağmen ikinci testte öğrencilerin metin içi soruların yanında metin dışı, metinler arası ve günlük yaşamla bağlantı kurduran sorulara da doğru ve ilgili cevap verme durumunun arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının artmasına rağmen okuduğunu anlama düzeylerinin her iki testte endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Akademik başarısı yüksek olan iki öğrencinin araştırma sürecindeki gelişme durumunun sonucuna bakıldığında birinci testte sesli okuma düzeyi bağımsız olan öğrencilerin ikinci testte de sesli okuma düzeyleri bağımsız düzey olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin sesli okuma durumları incelendiğinde birinci testte çok az sıklıkla da olsa, noktalama işaretlerine uymama ve kelime sonlarında hece veya harf yutma durumu gözlenmiştir. Bu durum ikinci testte tekrarlamamıştır. Öğrencilerin sesli okuduğunu anlama durumları incelendiğinde birinci testte öğretim düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. İkinci testte öğrencilerde okuduğunu anlama durumlarında artış olmuş ve okuduğunu anlama düzeyleri bağımsız düzeye yükselmiştir.

Sonuç olarak eşli okuma yöntemi doğrultusunda uygulanan sınıf içi etkinliklerin akran destekli uygulanması nedeniyle hem okuma güçlüğü olan hem de okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin artmasında etkili olmuştur.

Öneriler

İlköğretim okullarında akran destekli eğitim ve öğretim faaliyetlerine önem verilmelidir.

Ders yükü ve belirli bir plan dahilinde eğitim ve öğretimin icra edilmesi nedeniyle okullarda okuma güçlüğü bulunan öğrencilerle öğretmenin birebir ilgilenmesi güçtür, bu nedenle aynı sınıftaki akademik başarısı yüksek olan öğrencilerle bu öğrencilerin birlikte etkinlik yapmaları sağlanmalıdır.

Bu araştırmada eşli okuma yönteminin bilgilendirici metinlerde okuma ve okuduğunu anlama becerisine etkisine bakılmıştır. Aynı yöntemin diğer metin türlerinde okuma ve okuduğunu anlamaya etkisine bakılmalıdır.

Yapılan araştırmalarla ilgili öğretmenler haberdar edilmeli ve gerekli hizmet içi kurslar düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

AKYOL, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök Yayıncılık, Ankara.

APPLEGATE, M.D., Quinn, K.B. and Applegate, A.J. (2002). Levels of Thinking Required by Comprehension Questions in Informal Reading Inventories: Informal Reading Inventories May Not Be The Best Tool for Assessing Higher Level Thinking Skills. The Reading Teacher, 56, 174-182.

ARNOLD, H. (1992). Teacher's Handbook: Diagnostic Reading Record. Hodder and Stoughton, London Sydney Auckland.

BAKER, C.R. and Logan, L.B. (2006). Using Action Research to Promote Inc

Reased Academic Success For Educationally Disadvantaged Students, Global Perspectives on Accounting Education, v:3, p:1-21.

BAKKEN, J.P. and Whedon, C.K. (2002). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. (What Works for Me). Intervention in School and Clinic, 37, 229-234.

CARTER, C., Bishop, J. and Kravits, S.L. (2002). Keys to Effective Learning, 3nd. Ed. New Jersey: Printice Hall.

DICK, B. (2002). Action research: action and research [On line],http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/aandr.html (14.06.2010).

DUFFY, T. M. and Cunningham, D. J. (1996). "Constructivism: Implications For The Design And The Delivery of Instruction", (Editör: D. H. Jonassen). Handbook of Research for Educational Communications And Technology. New York: Simon & Schuster Macmillan, 170-198.

FLYNT, E.S. and COOTER, R. (1996). Teaching Reading in Content Areas, Simon ve Schuster Company, New Jersey, USA

GÜNEŞ, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

McKENNA, M.C. and Stahl, S.A. (2005). Assessment for Reading Instruction, The Guilford Press, New York.

RASINSKI, T. V. (2003). Theory and Practice: The Fluent Reader. Scholastic Professional Book. Printed in the U.S.A.

SCOBLE, J., Topping, K. and Wigglesworth, C. (1988). Training Family and Friends as Adult Literacy Tutors. Journal of Reading, 31, p:410-417.

SİDEKLİ, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:11.

SİDEKLİ, S. ve Coşkun, İ. (2008). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hataları ile Konuşma Hataları Arasındaki Benzerlikler ve Anlamaya Etkisi. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu (Bildiri). 14-16 Mayıs 2008. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

SİDEKLİ, S. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme, Gazi Üniversitesi (Doktora Tezi). Ankara.

TOPPING, K.J. (1989). Peer Tutoring and Paired reading: Combining Two Powerful Techniques. The Reading Teacher, 42, 488-494.

WOOLFOK, Anita. (2004). Educational Psychology. (9th ed). Boston: Allyn and Bacon.

AN ANALYSİS OF DİFFERENT HOPELESSNESS AND SELF ESTEEM

UMUTSUZLUK VE BENLİK SAYGISININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Ayşegül İşlekeller Bozca
İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı İSTANBUL
aysegul@aysegulislekeller.com

ÖZET

Çalışmada, öğrencilerin umutsuzlukları ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin yanında zeka düzeyi, akademik başarı, cinsiyet, anne ve baba eğitimi gibi farklı değişkenlerin umutsuzluk ve benlik saygısı açısından farklılık gösterip göstermediklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, İstanbul il merkezinde 5. Sınıfta eğitim gören 42 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri, Beck'in umutsuzluğu belirlemek amacıyla hazırladığı umutsuzluk ölçeği, benlik saygısı ölçeği ve Kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Bu form ve ölçeklerin uygulaması sonucunda elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilmiş, değerlendirmelerde t testi ve Anova kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda öğrencilerin umutsuzluk, benlik saygısı ve bazı değişkenler arasında p=0.05 düzeyinde manidar sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Umutsuzluk, Benlik Saygısı, Üstün Zeka Düzeyi, Normal Zeka Düzeyi.

GİRİŞ

Bir ruh sağlığı sorunu olan depresyonun ve kişilerin hayatını farklı bir çok alanda etkileyen benlik saygısının bir çok tanımı yapılmıştır. Depresyon; şiddeti, belirti tipleri ve hastalık seyri açısından değişkenlik gösteren geniş belirti yelpazesi içinde bir sendromdur. Normal üzüntü halinden şiddetli, psikotik belirtilerle seyreden farklı tablolara depresyon tanısı konulabilir (Uluşahin, 2003). Belirtileri; geleceğe umutsuz bakma, sürekli mutsuz olma, çaresizlik, kararsızlık, eyleme geçememe, işlerini sürdürememe ve suçluluk duygularıdır. Biliminsanları bazı modellerle depresyonu açıklamaya çalışmışlardır. Bunlardan biri de Beck'in Bilişsel Modelidir. Bu modele göre depresyona yatkın bireylerde, kendisine, dış dünyaya ve geleceğe karşı olumsuz beklentiler vardır. Bu olumsuz tutumlar ve kavramlar kişinin düşüncesinde sistematik hatalara, olumsuz yargılara ve sessiz kabullenişlere neden olur (Seber, 1970, 1979).

Önceleri sadece yetişkinlerde olabileceği düşünülen olumsuz tutumlar ve depresyon hali için Splitz 1934 yılında ilk kez çocuklar için depresif durumdan söz etmiştir. Sonrasında yetişkin depresyonunu andıran semptomların yanı sıra okul fobisi, öfke nöbetleri, okuldan kaçma gibi semptomların olduğu tablolar tanımlanmıştır. Bu semptomlar çocukların yaşlarına bağlı olarak değişmektedir (Kayaalp, 1999). Son yıllarda yapılan çalışmalar çocuklarda depresyon sıklığının giderek arttığını göstermektedir (Carver, 1996). Çocuk depresyonunun tedavisi uzman tarafından yürütülen bir programla ilaç ve terapi yoluyla gerçekleşmektedir. Çocuk depresyonunun tedavi edilmesini zorlaştıran bir konu doğru tanılanamamasıdır. Bununla ilgili ülkemizde en yaygın kullanılan Depresyona Bilişsel Modeli getiren Beck Çocuklar İçin Depresyon Ölçeğidir.

Çocuklarda depresyonun görülme sıklığı yaş, cinsiyet, ırk ve sosyoekonomik düzey gibi farklı değişkenlerden etkilenebildiği söylenmektedir. Aynı değişkenlerden etkilenebilecek bir kavram da benlik saygısıdır. Kişinin belli özelliklerinden hoşnutluk derecesini yansıtan bu boyuttan başka, kendinden bir bütün olarak hoşnut olabilmesi ya da kendini değersiz görmesi de söz konusudur. İnsanın kendine ilişkin tutumu *kendine saygı (self-esteem)* olarak adlandırılmaktadır (Kuzgun ve Bacanlı, 2005). Bu noktadan bakıldığında depresyon ile birebir ilişkili olduğu söylenebilir.

Kendine saygı kişinin özünü bir nesne olarak ele alıp değerlendirmesi sonucunda kendisi hakkında vardığı yargılara yani öz kavramına karşı geliştirdiği tutum olup öz kavramının duyuşsal yanını oluşturur. Kendine saygı, kendini önemli görme, kendini kabul gibi kavramlarla betimlenen ya da bu kavramları içeren bir üst kavram olarak düşünülebilir. (Rogers,1951;1959 akt: Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

İnsanların kendileri hakkındaki yargıları çok *azdan* pek çok ve tutumları ise *çok olumludan çok olumsuza* kadar uzanan bir doğru üzerinde yer alırlar. İnsanlar özelliklerinin pek azını uçlarda, çoğunluğunu ortalarda değerlendirilirler. Kişinin özüne ilişkin değerlendirmeleri özüne saygı, kendine saygı gibi terimlerle ifade edilir (Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

Kendine saygı çeşitli alt boyutları olan bir kavramdır. Bogenç ve Kuzgun'a (1994) göre kendine saygı kişinin,

- Gereksinmelerine duyarlı olup, onları gidermeye önem vermesi,
- Kendini tanıması ve yeteneklerinin sınırlarını bilmesi,
- Gereksinmelerini karşılarken kendinin ya da bir başkasının onurunu incitecek durumlardan kaçınması,
- Kendini geliştirme çabası içinde olması,
- Kendini olumlu olarak değerlendirmesi, olumsuz yönlerini farkında olması ve bu özelliklerine rağmen kendini değerli bulması gibi davranışlarda ifadesini bulmaktadır.

Benlik saygısı ve depresyonu, etkileyebilecek bir değişken de çocuğu akranlarından ayıran yetenekleri, üstün akademik başarısı olabilir.

Üstün yeteneklilik, öğrenci profili olarak da isimlendirilebilinecek, yaratıcılık, motivasyon ve zihinsel üstünlük bakımından akranlarından farklı olarak özel bir şeyler oluşturma yeteneğini ve tüm bu özelliklerin birleşimini ifade etmektedir. Yüksek yetenek, yaratıcılık, görev sorumluluğu potansiyellerine sahip olan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, çoklu kriter tanımlamasında kullanılan bu üç özelliğin bir çok alanda gerçek üstün yeteneklilik performansı için gerekli olduğu düşünülmektedir. Bireyin bu üç özelliği özel bir çaba ile performans için kullandığında bu üç özelliğin birleşimi üstün zekâlılık ve yeteneklilik olarak tanımlanır. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununa dayalı yönetmelikte(Sayı:2916) , üstün özel yetenekli çocuk, "zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde 110 ve daha yukarı olup da güzel sanatlar teknik vb. alanlarda yaşıtlarından üstün olan çocuktur" ve üstün zekâlı çocuk ise "zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 veya daha yukarı olan çocuktur". Yapılan bu tanımda da belirtildiği gibi üstün yetenek ve üstün zekâ kavramları birbirleriyle ilişkili kavramlardır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, 5. Sınıfta eğitim gören öğrencilerin kendine saygıları ve bazı değişkenler (öğrenci profilleri, ailenin gelir düzeyi, cinsiyet, yaş, akademik başarı, kardeş sayısı) arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Buna dayanarak;

1. Öğrencilerin depresyon durumlarının ve benlik saygılarının arasında ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin Benlik Saygısının ve Depresyon durumunun cinsiyet, zeka değişkenleri ile ilişkisi var mıdır?
3. Öğrencilerin Benlik Saygısının ve Depresyon durumunun akademik başarı ile ilişkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, ilköğretim 5.sınıftaki öğrencilerin depresyon durumları, kendilerine saygıları ve değişkenler için gerekli bilgiler Kişisel Bilgi Anketi, Kendine Saygı Ölçeği ve Çocuklar için Depresyon Ölçeğiyle aranmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, İstanbul'da yaşayan 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmayı tanımlanan evrende öğrenim gören toplam 58 öğrenci oluşturmaktadır. Testlere verilen cevapların tutarsızlığı ve boş bırakılan bölümler göz önüne alınarak toplam 42 öğrenci örneklemi oluşturmuştur.

Ölçme Araçları

Kişisel Bilgiler Anketi: Kişisel Bilgiler Anketi'nde, örneklem dahilinde bulunan 5. sınıf öğrencilerini tanımayı sağlayacak ve aynı zamanda kendine saygı ve depresyon ile ilişkilendirilecek bilgileri elde etmek amacıyla yazılmış maddeler bulunmaktadır. Bu amaçla, ankette, öğrencilerin cinsiyetleri, kardeş sayısı ve sırası, akademik not durumları, aile gelir durumları gibi bilgileri edinmek için maddeler bulunmaktadır.

Kendine saygı ölçeği: Araştırmada, öğrencilerin kendilerine saygılarını ölçmek için Dr.Atlas Bogenç'in Kendine Saygı Ölçeği kullanılmıştır.

KSÖ kişinin kendini ne ölçüde değerli bulduğunu saptamak amacı ile geliştirilmiştir. Likert tipi, 5 dereceli olarak hazırlanmış olup, 20 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 15'i olumlu, 5'i olumsuz olarak düzenlenmiştir. KSÖ hem bireysel hem de grup olarak uygulanabilecek niteliktedir. Zaman sınırlaması olmayıp, her birey kendi hızı ile ölçeği tamamlayabilmektedir.

KSÖ'nin geçerliliğini belirlemek için kapsam geçerliliği, yapısını belirlemek için faktör analizi, madde-toplam korelasyonu ve ayırt edici geçerlilik çalışmaları yapılmıştır.

Kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla alanda çalışan 3 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Ölçekte yer alan ifadelerin kendine saygıyı içeren özellikleri temsil edip etmediği uzman grubu tarafından belirlenmiş ve uygun görülen değişiklikler yapılmıştır.

KSÖ'nin yapısını belirlemek amacı ile faktör analizi çalışması yapılmıştır.Bunun için deneme gurubundan elde edilen puanlara temel bileşenle analizi (principal component analysis) uygulanmıştır. Kaiser Normalleştirme Ölçütüne göre faktör yük değerleri 1'i aşan, 7 faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerde yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde 8 maddenin yük değerinin .30 'un altında kaldığı görülmektedir. Bu nedenle söz konusu maddeler ölçekten çıkarılarak analiz 20 madde üzerinden yapılmıştır. Tüm analizler sonunda 20 maddenin madde-toplam korelasyonlarının .30'dan büyük olduğu belirlenmiştir.

Ayırt ediciliği yapılan arştırmalarda KSÖ'nin farklı özellikler gösteren bireyleri, kendine saygı düzeyi açısından ayırtettiği bulunmuştur.

KSÖ güvenirliği, içtutarlılığı ve kararlılığı incelenerek belirlenmiştir.

Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği

Uzman tarafından, çocuklarda depresyon düzeyini belirlemek için kullanılan bir psikolojik ölçme aracı olarak hazırlanmıştır. Çocuklarda depresyon düzeyini ölçmeye yarayan bir tür kendini değerlendirme ölçeğidir. Bireysel ve ya grup olarak uygulanabilir. 6-17 yaş arası çocuk ve ergenlere uygulanır. Ölçek çocuğa okunarak veya çocuğun kendisi tarafından okunarak doldurulur.

Uzman kişi uygun gördüğü zamanlarda ölçeği uygulayabilir. Zaman sınırlaması yoktur. Ölçek yaklaşık 30 dakikada doldurulabilir

Ölçek toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Her maddede çocuğun son iki haftasını değerlendirerek, aralarından seçim yapacağı üç cümle bulunmaktadır. Her cümle seti çocukluk depresyonunun belirtilerine ilişkin ifadeler içermektedir. (Örn. Uyku ve iştah problemleri, disfori v.s.) Çocuk üç seçenek arasından kendisine en uygun cümleyi seçerek işaretlemesi istenir.

Verilen cevaplara 0 ile 2 arasında değişen puanlar verilir. Ters olarak puanlanan maddeleri vardır. Bu puanların toplanmasıyla, depresyon puanı elde edilir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 54' tür. Toplam puanın yüksek oluşu depresyon düzeyinin ya da şiddetinin yüksekliğini gösterir. Kesim noktası 19' dur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı ile değerlendirilmiş olup, değerlendirmeler elde edilen bulguların ilişkisiz gruplar Pearson, Korelasyon Katsayısı, t testi ve Anova testlerine göre yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Verilen alt problemlere göre Pearson, Korelasyon Katsayısı, t testi ve Anova uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Problem İle ilgili Bulgu ve Yorumlar

Tablo 1. Benlik Saygısı Puanları ve Depresyon Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

Değişkenler	***N***	***r***	***p***
Benlik S. Depresyon	42	0,235	0,05

Tablodan da anlaşıldığı gibi, Benlik Saygısı ölçeğinden alınan puanlarla Depresyon Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<.001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. (r=0,235; p<.001).

İkinci Alt Problem İle ilgili Bulgu ve Yorumlar

Tablo 2- Benlik Saygısı Puanlarının ve Depresyon Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Zeka ve Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ortalama	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t testi		
						t	*Sd*	***p***
Benlik S.	Normal	31	68,58	7,57	1,36	1.8	20	,08
	Üstün	13	73,09	6,47	1,95			
Depresyon	Normal	31	24,64	3,31	,59	10,3	34	,00
	Üstün	13	32,72	1,67	,50			
Benlik S.	Kız	23	64,0	7,7	1,6	1,5	,2	,63
	Erkek	19	67,6	7,1	1,6			
Depresyon	Kız	23	24,2	3,2	,68	1,7	3,5	,069
	Erkek	19	25,8	2,5	,57			

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin Benlik Saygısı ve Depresyon toplam puanlarının öğrenci profili değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t = 2,29; Sd=93 ; p<.05). Üstün öğrencilerin Depresyon puan ortalamaları, normal öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin Benlik Saygısı ve Depresyon toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t = 2,29; Sd=93 ; p<.05).

Üçüncü Alt Problem İle ilgili Bulgu ve Yorumlar

Tablo 3. Benlik Saygısı ve Depresyon Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, Ortalama ve SS Değerleri	**ANOVA Sonuçları**

Puan	Grup	N	Ort.	SS	Var. K.	K.T.	S.d.	K.O.	F	p
					G.Arası	1392,4	3	464,1		
Akademik Başarısı ve Benlik Saygısı	2	7	56,5	7,3	**G. İçi**	982,9	38	25,8	17,9	,000
	3	14	62,3	5,1	**Toplam**	2375,3	41			
	4	11	69,0	5,2						
	5	10	73,0	2,0						
	Toplam	42	65,6	7,6						
	2	7	25,8	3,4	**G.Arası**	16,8	3	5,6		
Akademik Başarısı ve Depresyon Puanları	3	14	25,3	2,8	**G. İçi**	359,0	38	9.4	,593	,623
	4	11	24,0	2,3	**Toplam**	375,98	41			
	5	10	24,7	3,6						
	Toplam	42	24,9	3,0						

Tablo 4' de görüldüğü gibi, Benlik Saygısı puanları öğrencilerin ders ortalamaları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda şube gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (F=4,180; Sd=88; p<.01). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri uygulanmıştır.

Sonuç

Araştırmada yapılan ölçeklerden alınan puanlarda benlik saygısı ve depresyon arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olduğu durumlarda depresyon düzeylerinin de düşük olduğu söylenebilir. Sporcular üzerinde yapılan araştırmalarda benlik saygısı ve depresyon arasında ters orantı bulunduğu kanıtlanmıştır (Karakaya, 2006).

Araştırmada anketler ve ölçeklerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin akademik başarıları kendilerine olan saygılarına olumlu etki etmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları; kendilerini olumlu algılamalarına sebep olmaktadır. (Şahin,1999:197). Ölçeğin okul ortamında yapılması akademik başarı ve kendine saygı arasındaki ilişkiyi güçlendirmiştir. Çünkü okulda önemli olan akademik başarı olarak görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından biri de Öğrenci profilleri ve depresyon puanlarının anlamlı ilişkisidir. Öğrencilerin üstün zekalı normal oluşu gibi diğer öğrenci profillerinin de öğrencilerin kendilerine olan saygılarını etkilemediği görülmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin kendi profilleri dahilinde değerlendirilmeleri olabilir. Üstün zekalılar yine kendileri gibi üstün zekalı ya da en az onlar kadar zeki bireylerle rekabet halindedirler (İşlekeller, 2006).

Öneriler

Kendine saygının ve depresyonun öğrencinin geleceğine etkisi ve önemi öğretmenlere ve ailelere uzmanlar tarafından okulda ya da milli eğitimin uygun göreceği toplu alanlarda anlatılmalı, neler yapacakları tartışılmalıdır.

Kendine saygının ve depresyonun çoğu kez, bulgularda da elde ettiğimiz gibi, ekonomik durumun önüne geçmemesi gereği öğrencilere ve ailelere açıklanmalıdır.

Öğrencilerin ergenlikle düşen kendilerine saygılarını ve yükselen depresyon durumlarının öğrencinin psikolojisini düzenlemek için okulun rehberlik danışmanları; öğretmen, aile, rehber öğretmen üçlü dayanışmasını organize etmelidir.

Öğrencinin gelip sorunlarını paylaşacağı bir uzman okulda bulunmalı ve belirli aralıklarla çeşitli testler yaparak okul genelinde kendine saygıya bakmalı ve de önlem almalıdır.

Velilere, önemli olanın öğrencinin akademik başarısının yanında sosyal başarıları, kendini ve diğer insanları anlaması olduğu anlatılmalıdır.

Özellikle okula yeni başlayan, ergenliğe girecek ya da giren çocuklara sahip ailelere belli aralıklarla birebir danışmanlık hizmeti sunulmalıdır.

Kendine saygı ve depresyon durumlarının daha kapsamlı ölçeklerle farklı gruplara uygulanabilir. Aradaki farklar ve bunları etkileyenler fark edilerek, öğrencilere yardım edilmelidir.

Kaynaklar

Uluşahin, A. (2003). Depresyona Genel Yaklaşım. İç Hastalıkları Dergisi 2003-sayı:2.

Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu C.,Tekin D. (1995). Umutsuzluk Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirliği. Osmangazi Üniversitesi Kriz Dergisi s:4 s-139-142. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/21/66/617.pdf

Beck AT ve ark. (1989) Prediction of eventual suicide in psychiatric inpatients by clinical rating of hopelessness. J Consult Clin Psychology, 57: 309-310

Beck AT ve ark. (1990) Relationship betvveen hopelessness and ultimode suicide: A replication with psychiatric outpatients. Am J Psychiatry, 147:190-195

Kayaalp, L. (1999). Çocuk Ve Ergende Depresyon. İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri. Depresyon, Somatizasyon ve Psikiyatrik Aciller Sempozyumu (2-3 Aralık 1999, İstanbul, s. 59-61).

Carver D, Coffey B. (1996). Psychopharmacology for childhood affective disorders. The 9th Annual U.S Psychiatric and Mental Health Congress Nov. 14-17.

Bogenç, A. ve Kuzgun, Y. (1994). Kendine Saygısıdüşük ve Yüksek Olan Bireylerin Akademik Benlik Kavramı Puanlarının Karşılaştırılması. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi (644-650). Çukurova Eğitim Fakültesi. Adana.

Karakaya, I., Coşkun, A., Ağaoğlu B. (2006). Yüzücülerin benlik saygısı ve Kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. Anatolian Journal of Psychiatry 2006; 7: 162-166.

Ekler

Ek-1.Kişisel Bilgi Anketi
Ek-2.Benlik Saygısı Ölçeği
Ek-3 Beck Depresyon Ölçeği

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL ETKİNLİK ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

INVESTİGATİON OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTİONS RELATED SOCİAL ACTİVİTİES İN TERMS OF VARİOUS VARİABLES

Yrd. Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, SAMSUN
yoksuz@omu.edu.tr
Arş. Gör. Ceren ÇEVİK
Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, BAYBURT
cerencevik@bayburt.edu.tr
Arş. Gör. Ayça KARTAL
Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, MANİSA
ayca.kartal.53@gmail.com

ÖZET

İlköğretim öğrencilerinin okullarında yürütülen sosyal etkinliklere bakış açısını belirlemenin, bununla ilgili beklentilerini ve önerilerini almanın, ilerleyen süreçte daha verimli çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, halen öğrenimine devam eden ilköğretim öğrencilerinin sosyal etkinliklere ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda ilköğretim öğrencilerinin okullarındaki sosyal etkinlik çalışmalarına ilişkin algı düzeyleri ve bu algı düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, görev aldıkları sosyal etkinlik durumuna ve öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma Rize'de yer alan üç ilçeden, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 229 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Marmara Öğrenme Stili Ölçeği (33), sosyal etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanmış 5 sorudan oluşan bir anket ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca derinlemesine inceleme yapabilmek için 16 öğrenci ile mülakat yapılmıştır. Veriler betimleyici istatistikler ve nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğrencilerinin sosyal etkinliklere katılım düzeyinin yüksek olduğu, şimdiye kadar okullarında düzenlenen sosyal etkinlik çalışmalarından mutlaka birine katıldığı, okullarında yapılan çalışmaları yeterli gördükleri kadar birtakım eksikliklerin var olduğunu düşündüğü ve buna dönük zamanı arttırma, etkinliklerin çeşitliliğini arttırma ve spor faaliyetlerini artırma gibi önerilerde bulundukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun sosyal etkinliklerin düzenlenmesi gerekir. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilerin sosyal etkinliklere ilişkin görüşlerini, yatkınlıklarını, öğrenme stillerini bilmeli ve eğitim etkinliklerini bunlara göre planlamalıdırlar.
Anahtar Kelimeler: *İlköğretim Öğrencisi, Sosyal Etkinlik Çalışmaları.*

ABSTRACT

The determination of perceptions to social activities conducted in their schools of elementary students, their proposals and expectations related with this are considered to leading more efficiently

further studies in this process. Therefore, their perceptions to social activities of the elementary students which are still continuing to study were investigated in this study. According to the aim of this study, it was investigated that whether there is a significant difference in the perception levels according to styles of learning, status which take part in social activity, class levels and genders and perception related with social activities in their schools of the elementary students. The study was conducted on 229 elementary students chosen by purposeful sampling technique, from three towns in Rize. To determination of their learning styles and perceptions to social activities were used the Marmara Learning Style Scale (27) and personal information form and a questionnaire that included five questions which constituted by researchers, respectively. Additional, sixteen students were interviewed in order to make a deeply investigation. The data from results were analyzed by the descriptive statistic and analyzed using qualitative research techniques. In the obtained results, the level of participation to social activities of the elementary students was founded highly. Otherwise, it was founded that of the students were joint one of the social activities at least that organized by their school and they were considered that there were some shortcomings in a number of organized activities, although it was sufficiently, and thus, they were suggested that some recommendations on activities such as increasing of time, various and sports. Individual differences of students should be organized by appropriate social activities. Therefore, teachers should know their views on events, tendency and learning styles of the students and they should plan educational activities for these activities.

Keyword: *Elementary School Student, Social Activities.*

1. GİRİŞ

Teknolojinin hızla ilerlediği, yaşam şartlarının da teknolojinin bu hızına bağlı olarak farklı beklenti ve ihtiyaçları talep ettiği günümüzde, bireyin bu şartlara uyumunu sağlamak için eğitimde de çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Yeniliklere uygun olarak hazırlanan programların içeriğinde yer alan etkinliklerle, yaşadığı dünyanın ve çevresinde olup bitenlerin bilincine varan bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (13). Öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde ve toplumsallaşma sürecinde ders içi etkinliklerin yanında ders dışı etkinliklerin de önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bazı araştırmacılar, ders dışı etkinlikleri "üçüncü müfredat" olarak adlandıracak kadar önemsemektedir (6). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'ne (28) göre sosyal etkinlik çalışmalarının amacı, **ders programlarının yanında öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya ve beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarının usul ve esasları düzenlemektir. Ö**ğrencilerin ders uygulamaları haricinde katıldığı bu sosyal etkinlik çalışmaları, onların farklı ortamlarla iletişime geçmesine katkı sağlayabilmektedir. Dolayısıyla bireyler, paylaştıkları etkinlik sayıları arttıkça çevresiyle daha fazla etkileşime girerek, daha sağlam düşünce yapılarına sahip olabilmektedir (11).

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin ders saatleri dışında ya da etkinlikler için belirlenen zamanlarda, öğrencilerin kendi istekleriyle, okul yönetiminin rehberlik ve denetimi altında yaptıkları etkinliklerdir (5). Programlı ders dışı etkinlikler; öğrencilerin kendi arzu ve tercihleri yönünde katıldıkları her türlü spor, müzik, resim, tiyatro, edebiyat, gezi gibi faaliyetleri kapsamakta olup; öğrencilerin sağlıklı kişilik, yetenek, sosyal etkileşim gibi bazı özelliklerinin gelişimine katkı sağlayabildiği gibi, iyi organize edilmediğinde öğrencilerin istenmeyen etkinliklere yönelmelerine neden olabilmektedir (2). Bu tür etkinlikler sadece öğrenci gelişimine değil, öğrenim programının etkililiğine, okul yönetimi ve sosyal çevrenin daha verimli değerlendirilmesine de önemli katkılar sağlayabilmektedir (22).

Sosyal etkinlikler ve kulüp çalışmalarının önemi bazı ülkelerde daha önceden keşfedilmiş ve değişik şekillerde uygulamaya geçirilmiştir. Mesela Amerika'da sosyal kulüplerin geçmişi II. Dünya Savaşı'na kadar dayanmaktadır ve bu alanda yapılan çalışmalarda günümüze kadar sürekli bir gelişim olduğu gözlenmektedir (4). Türkiye'de ise 2005 yılına kadar okullarda sosyal etkinlik çalışmaları sadece sosyal kulüp çalışmaları olarak ifade edilmiştir. Eğitici Kol, okullarda ders saatleri dışında eğitim etkinliklerinden belli bir bölümün gerçekleşebilmesi için ortak ilgileri bulunan istekli öğrencilerin katıldığı ve rehber öğretmen gözetimi altında doğrudan doğruya öğrencilerce yürütülen eğitici kuruluşlar olarak tanımlanmıştır (28). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005'te Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğini yayınlaması ile birlikte sosyal kulüp çalışmaları yerini öğrenci kulüp çalışmalarına bırakmıştır (27). Sosyal etkinlik çalışmaları içerisinde en önemli faaliyet alanını öğrenci kulüpleri oluşturmaktadır. MEB (2005), yeni yayınlanan yönetmelikte öğrenci kulüplerinin amaçlarını, öğrencide kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirme; yeni ilgi alanları ve beceriler oluşturma; bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda çalışmalar yapma; toplum hizmeti çalışmalarının yürütülmesi şeklinde ifade ederek bu alana vurgu yapmıştır (27).

Sosyal etkinlikler gerektiği şekilde yapılırsa, kendilerini tanıyan, yeteneklerini geliştirebilen ve bu yetenekleri toplum yararına kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığı kazanabilen, kendine güvenen, boş zamanlarını doğru değerlendirmeyi öğrenen, ilişkilerinde ölçülü, saygılı ve hoşgörülü davranabilen, grupla çalışabilen ve sorumluluk duygusuna sahip, yeterli girişimde bulunabilen öğrenciler yetişmesine katkı sağlayabilir (26; 20; 37). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin ders dışı sosyal etkinlik çalışmaları sayesinde akademik başarılarının arttığı, kişilik gelişiminin olumlu yönde etkilendiği ve akranları arasında kendisini kabul ettirmesini olumlu etkilediği tespit edilmiştir (14; 19; 7; 18; 30; 9). Ancak sosyal etkinlik çalışmalarının her eğitim kurumunda aynı düzeyde özen gösterilerek gerçekleştirilmediği söylenebilir. Duruhan & Demir (2005), yaptığı çalışmada sosyal etkinlik çalışmalarının devlet okullarında yeterince özen gösterilmediğini, özel okullarda ise öğrencilerin, kulüp çalışmalarında daha istekli olduğunu ve ders dışı etkinlik çalışmalarının daha çok önemsendiğini belirtmiştir (13). Başka bir araştırmada ise danışman öğretmenlerin işbirliği, gönüllülük ve üretkenlik bağlamında sosyal kulüp etkinliklerini yeteri düzeyde gerçekleştirmedikleri tespit edilmiştir (43). Bu açıdan bakıldığında, boş zamanlarını nasıl kullanacaklarını bilen, kendine güvenen, sorumluluk sahibi, sosyalleşmiş öğrencilerin oluşturacağı sınıf şüphesiz ki daha az sorunlu, paylaşımların yüksek olduğu, öğrencilerin birbirlerine ve öğretmene karşı hoşgörüyle yaklaştığı bir ortam olacaktır.

İlköğretim öğrencilerinin okullarında yürütülen sosyal etkinliklere bakış açısını belirlemek, bu husustaki beklentilerini ve önerilerini almak, ilerleyen süreçte daha verimli çalışmalara dönük uygulamalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle bu çalışmada, halen öğrenimine devam eden ilköğretim öğrencilerinin sosyal etkinliklere ilişkin algıları incelenmiştir. Yapılan çalışma ile elde edilen sonuçların ilgili eğitim öğretim faaliyetlerinin hangi noktalarda ne kadar etkili olduğu konusunda ilgililere önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Araştırmada, yukarıda belirtilen genel amaç doğrultusunda, aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1-İlköğretim öğrencilerinin okullarındaki sosyal etkinlik çalışmalarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

2-İlköğretim öğrencilerinin okullarındaki sosyal etkinlik çalışmalarına ilişkin algıları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, görev aldıkları sosyal kulüp durumuna ve öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada belirli bir durum incelendiği için özel durum yaklaşımı (Case Study) kullanılmıştır. Özel durum çalışmaları araştırılan konunun derinlemesine incelenmesine imkan sağlamakta, verilerin birbirileriyle olan ilişkilerini inceleyip sebep sonuç ilişkilerini açıklayabilme fırsatı vermektedir (10).

2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemi Rize'nin üç (Ardeşen, Pazar ve Fındıklı) ilçesinde yer alan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 4.sınıftan 8.sınıf düzeyine kadar olmak üzere (4.sınıf-8.sınıf) toplam 229 ilköğretim öğrencisi amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak oluşturulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Yüzde (%) ve Frekans (f) Dağılımı

Değişken		f	%	Değişken		f	%
Cinsiyet	Erkek	119	52.0	Baba Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	1	0.4
	Kız	110	48.0		Okuryazar	5	2.2
Sınıf Düzeyi	4.Sınıf	26	11.4		İlkokul	59	25.8
	5.Sınıf	42	18.3		İlköğretim	62	27.1
	6.Sınıf	36	15.7		Lise	68	29.7
	7.Sınıf	72	31.4		Üniversite	34	14.8
	8.Sınıf	53	23.1	Anne Mesleği	Ev Hanımı	198	86.5
Öğrenme Stilleri	Görsel	57	24.9		İşçi	6	2.6
	İşitsel	114	49.8		Memur	15	6.6
	Dokunsal	58	25.3		Diğer	10	4.4
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	10	4.4	Baba Mesleği	İşçi	66	28.8
	Okuryazar	8	3.5		Memur	54	23.6
	İlkokul	86	37.6		Serbest Meslek	85	37.1
	İlköğretim	62	27.1		Emekli	15	6.6
	Lise	46	20.1		Diğer	9	3.9
	Üniversite	17	7.4				

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Marmara Öğrenme Stili Ölçeği (33), sosyal etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından alan yazın incelenerek ve uzman görüşü alınarak hazırlanmış 5 açık uçlu sorudan oluşan bir anket ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Şimşek (2007) tarafından geliştirilen Marmara Öğrenme Stili Ölçeği'nde yer alan her bir madde ölçmek istediği alt boyutla ilgili durumları belirtir (33). Ölçekte yer alan maddeler soru değildir ve tek bir cevabı bulunmamaktadır. Ölçeğin uygulandığı kişi kendisini en iyi anlattığını düşündüğü seçeneği "evet" diyerek işaretleyecektir. Kendisine uygun olmayan durumları "hayır" yanıtını işaretleyerek belirtecektir. Her alt boyutta bulunan madde sayısının yarısı bir tercihi belirtirken, alt boyuttaki maddelerin diğer yarısı bu tercihin tersi durumu içeren ifadelerden oluşmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Fizyolojik Temel Boyutu'nun Algısal (Görsel-İşitsel-Dokunsal) alt boyutu belirlenmiştir. Ayrıca derinlemesine inceleme yapabilmek için 16 öğrenci ile mülakatlar yapılmıştır. Mülakatlar sadece gönüllü öğrencilerle kayıt altında tutularak araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Mülakatların deşifre edilmesinden sonra toplanan verilerin çözümlemesi yapılmıştır. Mülakat ve anket verileri betimsel olarak çözümlenmiştir Verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yapılmış ve sonuçlar temalara ayrılmıştır. Önce veriler kavramsallaştırılmış daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre temalara ulaşılmıştır (41).

Araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla mülakatlar yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi teknikleri kullanılmıştır. Veriler kategorize edildikten sonra belirlenen kavramlar altında gruplandırılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini artırmak için katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam yaratılmıştır. Özellikle araştırmacıların sorulara olumlu ve olumsuz yorumlar katmamasına dikkat edilmiştir. Güvenirliği artırmak için, veriler her iki araştırmacı ortak katılımı ile analiz edilmiştir. Alt tema başlıkları açıklanırken öğrenci görüşleri değil, o alt başlık ile ilgili en açıklayıcı ifadelere yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilerin, okullarında bu dönem içerisinde görev aldıkları sosyal kulüplerin durumuna; daha önceden yapılan etkinliklere katılma durumuna ve bu etkinliklerde neler yaptıklarına; yapılan sosyal etkinlik çalışmalarını yeterli bulup bulmadıklarına; yeterli bulmuyorlarsa nedenlerine ve okullarındaki sosyal etkinlik çalışmalarını geliştirmeye dönük önerilerine yer verilmiştir. Bu sorulara cevap teşkil eden öğrenci görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal kulüp durumu ve öğrenme stillerine göre karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin görev aldıkları sosyal kulüplere bakıldığında, okuldan okula farklılık göstermekle birlikte toplam ondokuz farklı kulüp olduğu görülmüştür. İlköğretim öğrencilerinin her biri yönetmelik gereği okullarında açılan kulüplere üye olmak zorundadır. Ancak hangi kulübe girileceği konusu, öğrencinin isteği de dikkate alınarak son kararı öğretmenin verdiği bir yöntemle gerçekleşmektedir. Kulüp içersinde her öğrenci aynı etkinlikte faaliyetlere katılmağı gibi, her kulüp de aynı düzeyde verimlilik göstermeyebilir. Kulüp yöneticisi durumundaki öğretmenlerin etkinliği ve yeterliliği gibi etkenler de kaliteyi etkilemektedir. Kulübün dikkat çekici etkinlik yapabiliyor olması popülaritesini artıracağı için öğrenci yönelimi açısından etkili olabilir.

İlköğretim öğrencilerin seçtikleri kulüplerden ilk beş sırada yer alan kulüpler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Görev Aldıkları Sosyal Kulüp Durumu (n=229)

Sosyal Kulüp Durumu	*f*	*%*
Spor Kulübü	**26**	**11.4**
Sağlık ve Temizlik Kulübü	23	10.0
Halk Oyunları Kulübü	20	8.7
Sivil Savunma Kulübü	16	7.0
Kütüphanecilik Kulübü	13	5.7

Tablo 2' de görüldüğü gibi en çok tercih edilen sosyal kulübün spor kulübü olduğu ve spor kulübü faaliyetlerinin daha aktif olduğu öğrenci ifadelerinden anlaşılmıştır.

Öğrencilere şimdiye kadar aktif rol alarak katıldıkları sosyal etkinlik çalışmaları ve aldıkları görevleri kısaca anlatmaları istendiğinde, çoğunun en az bir sosyal etkinliğe katıldığı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Daha Önceden Yapılan Etkinliklere Katılma Durumu (n=229)

Katıldığı Sosyal Etkinlik Sayısı	*f*	*%*
Hiçbir etkinliğe katılmadım	70	30.6
Sadece 1 etkinliğe katıldım	**100**	**43.7**
2 etkinliğe katıldım	38	16.6
2'den fazla etkinliğe katıldım	21	9.2

Öğrenciler sosyal kulüplere üye olmasına rağmen sadece bir etkinliğe aktif katılmaları, kulüplerin yeterli düzeyde etkinlikler düzenlemediği anlamında değerlendirilebilir.

Öğrenciler hangi etkinliklere katıldıkları konusunda ise en çok belirli gün ve haftalarda yapmış oldukları çalışmalardan bahsetmişlerdir. Bunun nedeni olarak böyle günlerde yapılan etkinliklere katılmalarının zorunlu olmaları söylenebilir.

Hangi etkinliklere katıldıkları yönündeki sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında aşağıdaki ifadelerin sıklığı göze çarpmaktadır.

"23 Nisan etkinliklerinde bando çaldım, şiir okudum" Öğrenci 41

"23 Nisan etkinliklerinde folklor oynadık" Öğrenci 34

"23 Nisan etkinliklerinde koroda görev aldım" Öğrenci 66

Öğrencilerin daha önceden yapılan etkinliklere katılma durumuna göre görev aldıkları sosyal kulüp durumuna ilişkin veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Daha Önceden Yapılan Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Görev Aldıkları Sosyal Kulüp Durumu

Sosyal kulüp Durumu		*Daha Onceden Yapılan Etkinliklere Katılma Durumu*							
		Hiç katılmadım		*Sadece 1 etkinliğe katıldım*		*2 etkinliğe katıldım*		*2'den fazla etkinliğe katıldım*	
		f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
1.Tercih	Sağlık ve Temizlik Kulübü	**9**	**12.9**			**6**	**15.8**		
	Halk Oyunları Kulübü			**10**	**10.0**	**6**	**15.8**		
	Spor Kulübü			**10**	**10.0**				
	Satranç Kulübü			**10**	**10.0**				
	Sivil Savunma Kulübü							**3**	**14.3**
	Tiyatro Kulübü							**3**	**14.3**

Tablo 4'e göre öğrencilerin şimdiye kadar görev aldıkları etkinlik sayısının sivil savunma ve tiyatro kulüplerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sivil savunma etkinliği zorunlu katılması gereken etkinliklerdendir. Gönüllülük bakımından değerlendirildiğinde sadece tiyatro etkinliklerine katıldıkları söylenebilir.

Öğrencilerin okullarında düzenlenen sosyal etkinlik çalışmalarının yeterliliğine ilişkin algılamalarına ait veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Sosyal Etkinlik Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin Algılamaları

Yeterlik düzeyi	*f*	*%*
Yeterli (Y)	**111**	**48.5**
Kısmen yeterli (K_Y)	35	15.3
Yeterli değil (Y_D)	83	36.2

Tablo 5'te görüldüğü gibi yeterli bulan kategorisindeki öğrenci sayısı fazla olmasına rağmen, kısmen yeterli ve yeterli bulmayan kategorisindeki öğrenci sayısı toplamı dikkate alındığında, sosyal kulüp çalışmalarının tam yeterli bulunmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin okullarında yapılan çalışmaları yetersiz görme nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, onların isteklerine göre kulüplerin oluşturulmadığı (10), kulüplere faaliyetleri için yeterli süre verilmediği (35), etkinliklerin belirli gün ve haftalarla sınırlı kaldığı (30), etkinlik türlerinin az olduğu (35), görev dağılımlarında hep aynı kişilere görev verildiği (4) ve küçük sınıflara daha az görev verildiği (4) ileri sürülmüştür.

Okullarında yapılan sosyal çalışmaları yetersiz olarak gören öğrencilerin, sosyal çalışmaların geliştirilmesine dönük vermiş olduğu öneriler (Ö) kategorileştirildiğinde; Tablo 5'te görüldüğü gibi en çok tekrar eden önerilerin etkinlik sayısını arttırma, daha çok zaman ayırma ve spor faaliyetlerine dönük yenilikler yapılması olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Öğrencilere Göre Okullarında Yapılan Sosyal Etkinlik Çalışmalarına Yönelik Öneri Durumu

Kategori/Alt Kategori	***Kişi (f)***	***%***	***Görüş (Doğrudan Alıntı)***
Ö_Yetenekleri göstermeye dönük etkinlikler	65	28.38	*"Okulumuzda bir yetenek yarışması düzenlenebilir" Öğrenci 49* *"Yarışmalar yapılabilir. Yarışmalar(çuval yarışları, yumurta taşımalar, elmaya dokunmadan ısırma gibi) etkinlikler olabilir" Öğrenci 144* *"Hep ders ağırlıklı olmayan, bilgi yarışması, tiyatro olsun istiyoruz" Öğrenci 140*
O_Sosyal etkinliklere daha fazla zaman ayırma	36	15.72	*"Her hafta bir sosyal çalışma olmasını isterim." Öğrenci 296* *"Etkinliklerin düzenli ve planlı yapılmasını isterim" Öğrenci 112* *"Etkinlikler her hafta iki ders saati olsun" Öğrenci 111*
O_Spor faaliyetlerini geliştirme	17	7.42	*"Okulumuzda basketbol vb etkinlikler olsun" Öğrenci 39* *"Okulda kapalı spor salonu olmalı" Öğrenci 135* *"Bence spor etkinliklerinin daha fazla olmalı" Öğrenci 152*

Öğrencilerin sosyal etkinliklerin geliştirilmesine ilişkin önerileri etkinlik çeşitlerinin, sayısının ve süresinin arttırılmasına dönük olarak yoğunlaştığı gözlenmiştir. Spor faaliyetleri adına yapılan önerilerin sadece 'kaynakları zenginleştirme' konusunda olması zaten yeterince yapıldığı ve ihtiyaç olarak algılanmadığından dolayı olabilir.

a- İlköğretim öğrencilerinin okullarındaki sosyal etkinlik çalışmalarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre incelendiğinde;

Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Görev Aldıkları Sosyal Kulüp Durumu (n=229)

Sosyal kulüp Durumu	*Cinsiyet/Frekans*			
	E		*K*	
	f	*%*	*f*	*%*
1.Sağlık ve Temizlik K.			**12**	**10.9**
2Halk Oyunları K.			11	10.0
3.Kütüphanecilik K.			10	9.1
1.Spor K.	18	15.1		
2.Satranç K.	12	10.1		
3.Sağlık ve Temizlik K.	**11**	**9.2**		

Tablo 7'de görüldüğü gibi ilköğretim öğrencilerinin seçtiği kulüpler cinsiyete göre farklılaşmalar göstermektedir. Kız öğrenciler sağlık ve temizlik kulübünü birinci sırada tercih ederken, erkek öğrenciler üçüncü sırada tercih etmektedirler.

Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Daha Önceden Yapılan Etkinliklere Katılma Durumu

Katıldığı Sosyal Etkinlik Sayısı	*Cinsiyet/Frekans*			
	E		*K*	
	f	*%*	*f*	*%*
Hiçbir etkinliğe katılmadım	42	35.3	28	25.5
Sadece 1 etkinliğe katıldım	**50**	**42.0**	**50**	**45.5**
2 etkinliğe katıldım	16	13.4	22	20.0
2'den fazla etkinliğe katıldım	11	9.2	10	9.1

Tablo 8 incelendiğinde hem kız hem de erkek öğrencilerin yarıya yakını mutlaka daha önceden yapılan bir etkinliğe katıldıklarını belirtmiştir. Ancak herhangi bir etkinliğe katılmayan öğrenci sayısına göre erkek öğrencilerin (%35.3) kız öğrencilerden (%25.5) daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Etkinlik Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin Algılamaları

Yeterlik düzeyi	*Cinsiyet/Frekans*			
	E		*K*	
	f	*%*	*f*	*%*
Yeterli	**57**	**47.9**	**54**	**49.1**
Kısmen yeterli	24	20.2	11	10.0
Yeterli değil	38	31.9	45	40.9

Tablo 9'da görüldüğü gibi yeterli bulan kategorisindeki kız ve erkek öğrenci sayısı fazla olmasına rağmen, kısmen yeterli ve yeterli bulmayan kategorisindeki kız ve erkek öğrenci sayısı toplamı dikkate alındığında sosyal kulüp çalışmalarının hem kız hem de erkek öğrenciler tarafından tam yeterli bulunmadığı söylenebilir.

b- İlköğretim öğrencilerinin okullarındaki sosyal etkinlik çalışmalarına ilişkin algıları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde;

Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Görev Aldıkları Sosyal Kulüp Durumu

Sosyal kulüp Durumu		*Sınıf Düzeyi/Frekans*									
		4.sınıf		*5.sınıf*		*6.sınıf*		*7.sınıf*		*8.sınıf*	
		f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
1.Tercih	Spor Kulübü	**4**	**15.4**							**7**	**13.2**
	Satranç Kulübü			**7**	**16.7**						
	Halk Oyunları Kulübü					**6**	**16.7**				
	Sağlık ve Temizlik Kulübü							**11**	**15.3**		

Tablo 10'a göre öğrencilerin 19 sosyal kulüp içerisinden birinci sıradaki tercihleri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde; ilköğretim okullarında sınıf düzeyi ne olursa olsun spor kulübü ve sağlık ve temizlik kulübünün daha çok tercih edildiğini göstermektedir. Bu durumun ana nedeni olarak okulların faaliyet alanlarının ve kaynaklarının sınırlı olması düşünülebilir.

Tablo 11. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Daha Önceden Yapılan Etkinliklere Katılma Durumu

Katıldığı Sosyal Etkinlik Sayısı	*Sınıf Düzeyi/Frekans*									
	4.sınıf		*5.sınıf*		*6.sınıf*		*7.sınıf*		*8.sınıf*	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Hiçbir etkinliğe katılmadım	7	26.9	4	9.5	13	36.1	22	30.6	**24**	**45.3**
Sadece 1 etkinliğe katıldım	**12**	**46.2**	**25**	**59.5**	**17**	**47.2**	**29**	**40.3**	17	32.1
2 etkinliğe katıldım	6	23.1	4	9.5	5	13.9	15	20.8	8	15.1
2'den fazla etkinliğe katıldım	1	3.8	9	21.4	1	2.8	6	8.3	4	7.5

Tablo 11'e göre 4.sınıftan 7.sınıfa kadar öğrencilerin hepsi daha önceden mutlaka bir etkinliğe katıldıklarını belirtirken 8.sınıf öğrencilerinin ise çoğunluğunun hiçbir etkinliğe katılmadığını belirtmesi şaşırtıcıdır. Bunun sebebi olarak "Seviye Belirleme Sınavı"na hazırlanmaları söylenebilir. Bu dönemde sınav çalışmalarının yoğunluğundan dolayı sosyal etkinliklere zaman ayıramadıkları ve öğretmenleri tarafından çok fazla görevlendirilmediklerini dile getirmektedirler.

Tablo 12. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sosyal Etkinlik Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin Algılamaları

Yeterlik düzeyi	*Sınıf Düzeyi/Frekans*									
	4.sınıf		*5.sınıf*		*6.sınıf*		*7.sınıf*		*8.sınıf*	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Yeterli	**24**	**92.3**	**33**	**78.6**	**14**	**38.9**	24	33.3	16	30.2
Kısmen yeterli	1	3.8	6	14.3	9	25.0	11	15.3	8	15.1

Yeterli değil	1	3.8	3	7.1	13	36.1	**37**	**51.4**	**29**	**54.7**

Tablo 12 incelendiğinde 4.sınıftan 6.sınıfa kadar, okullarda yapılan sosyal etkinlik faaliyetlerinin öğrenciler açısından yeterli görüldüğü, fakat daha sonraki sınıflar olan 7. ve 8. Sınıflarda ise öğrencilerin okullarda yapılan sosyal etkinlik çalışmalarını yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler üst sınıflara doğru geldikçe, okullarında katıldıkları sosyal kulüp türlerini ilgi alanlarına göre seçemediklerinden ya da ilgi alanlarına dönük seviyelerine uygun yeni kulüpler açılmadığından ve Seviye Belirleme Sınavı ve derslerinin yoğunlaşmasından kaynaklı olarak sosyal faaliyetlere katılım oranlarının düşmesinden yakındıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çalışmaların zaman açısından yeterli vakit ayrılmadığı ve ayrılan kısa sürede de yine derslerle ilişkili olarak işlendiği gerekçesini sunmuşlardır.

c- İlköğretim öğrencilerinin okullarındaki sosyal etkinlik çalışmalarına ilişkin algıları öğrenme stillerine göre incelendiğinde;

Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Görev Aldıkları Sosyal Kulüp Durumu

Sosyal kulüp Durumu		*Öğrenme Stilleri/Frekans*					
		Görsel		*İşitsel*		*Dokunsal*	
		f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
1.Tercih	Spor Kulübü	**11**	**19.3**	**13**	**11.4**		
	Sağlık ve Temizlik Kulübü			**13**	**11.4**	**6**	**10.3**
	Sivil Savunma Kulübü					**6**	**10.3**

Tablo 13'e göre daha çok işitsel olan öğrencilerin ilgilerine dönük sosyal kulüplerin çok olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerinin öğrenme stillerini bilen bir öğretmen, öğrencilerinin günlük yaşama uyum sağlama, kişilerarası iletişim gibi önemli konularda öğrencinin gelişimine çok büyük destek sağlayacak olan sosyal kulüp seçiminde önemli bir yol göstericidir.

Tablo 14. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Daha Önceden Yapılan Etkinliklere Katılma Durumu

Katıldığı Sosyal Etkinlik Sayısı	*Öğrenme Stilleri/Frekans*					
	Görsel		*İşitsel*		*Dokunsal*	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Hiçbir etkinliğe katılmadım	20	35.1	28	24.6	**22**	**37.9**
Sadece 1 etkinliğe katıldım	**25**	**43.9**	**54**	**47.4**	21	36.2
2 etkinliğe katıldım	7	12.3	24	21.1	7	12.1
2'den fazla etkinliğe katıldım	5	8.8	8	7.0	8	13.8

Tablo 14'e göre sadece dokunsal öğrencilerin (%37.9) hiçbir etkinliğe katılmadığı; görsel ve işitsel öğrencilerin ise okullarında daha önce hazırlanan etkinliklerden mutlaka birine katıldığı saptanmıştır. Bu durum daha çok görsel ve işitsel öğrencilerin ilgilerine dönük sosyal kulüp faaliyetlerinin yapıldığına ilişkin bilgi vermektedir. Bu yüzden dokunsal olan öğrencilerin gelişimine dönük kulüp faaliyetlerinin yapılması gerektiği vurgulanabilir.

Tablo 15. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Sosyal Etkinlik Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin Algılamaları

Yeterlik düzeyi	*Öğrenme Stilleri/Frekans*					
	Görsel		*İşitsel*		*Dokunsal*	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Yeterli	23	40.4	**59**	**51.8**	**29**	**50.0**
Kısmen yeterli	7	12.3	17	14.9	11	19.0
Yeterli değil	**27**	**47.4**	38	33.3	18	31.0

Tablo 15'e göre sadece görsel öğrencilerin okullarındaki sosyal etkinlik çalışmalarını yeterli bulmadığı görülmektedir. Dokunsal öğrencilerin etkinliklere katılım durumunun düşük olmasına rağmen okullarındaki sosyal etkinlik çalışmalarını yeterli görmeleri okullarındaki faaliyetlere dönük beklentilerinin düşük olduğunu ve bu konuda gelişimin sağlanmasına dönük yeterli çalışmaların yapılmamasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin ilgi alanlarına göre planlanan sosyal etkinlikler, işlenecek konuların öğrencilerin hayatındaki işlevselliğini arttıracaktır. Öte yandan sosyal etkinlikler, öğrencinin sosyal çevrede saygınlık kazanması ve öğrencilerin arkadaş çevresinde kabul görmesi açısından da önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple eğitimci için hangi sosyal etkinliğe yatkın olursa olsun, birbirinden farklı ilgi alanlarına sahip öğrencilere aynı oranda yaklaşma zorunluluğu önemli bir konudur. Bu yüzden öğrencilerin sosyal etkinliklere yönelik ilgileri ve öğrenme stilleri bilinmeli ve eğitim etkinlikleri de buna göre planlanmalıdırlar.

Araştırmada öğrencilerin okullarında mutlaka en az bir sosyal kulübe ilgi duyduğu ve bu sosyal kulüplerin okuldan okula değişkenlik gösterdiği, aynı zamanda sosyal kulüp sayısının on dokuz olarak belirlendiği görülmektedir. Ancak öğrenciler kulüp faaliyetlerine çok az zaman ayrıldığını, bu zaman içersinde de gerekli etkinliklere yer verilmediğini belirterek yetersizliğinden şikayet etmektedirler. Nitekim bu araştırmada *Öğrenci 296*'nın *"Her hafta bir sosyal çalışma olmasını isterdim fakat okulumuzda ayda bir yapılıyor onda da toplantı yapılıp yoklama yapılıyor"* görüşü bu durumun açık bir ifadesidir. Ayrıca bu sonuç Ulucan, Ünsever-Yaprak & Kınık'ın (2010) yaptıkları çalışmada öğrencilerden sosyal kulüplere ilişkin elde ettikleri *"Haftada bir ders saati kulüp çalışmaları için yeterli olmuyor"* görüşü ile örtüşmektedir (36). Ayrıca Kılbaş (2000), ders dışı sosyal etkinliklere yönelik etkinliklerin az, öğretmenlerin de bu etkinliklere ayırdığı zamanın kısa olduğunu belirtmiştir (23). Bilindiği üzere, 2010-2011 yılında İlköğretim müfredatına eklenen Serbest Etkinlik dersleri ile birlikte sosyal kulüp ve rehberlik çalışmaları, bu dersin kapsamı altına alınmıştır. Talim Terbiye Kurulu'nun 20.07.2010 tarihinde yaptığı açıklamada dersin işlenişinde rehberlik/sosyal etkinlikler dersi için ayrılan ders saatinin, dönüşümlü olarak bir hafta rehberlik, bir hafta sosyal etkinlik için kullanılacağı belirtilmiştir. Ancak araştırma sonuçlarına bakıldığında, okullarda rehberlik ve sosyal etkinliklere ilişkin çalışmalara önem verilmediği söylenebilir.

Araştırma bulgularında, öğrencilerin okullarında daha önceden yapılan etkinlik çalışmalarından (özellikle 23 Nisan etkinlikleri, şiir okuma, halk oyunlarına katılma vb.) sadece birine katıldığı görülmektedir. Ancak sadece bir etkinliğe katılma fırsatının verilmesi, ilgi alanlarına yeterli düzeyde cevap verilememesine yol açabilir. Değişik türde etkinliklere katılabilecek fırsatları verip, aynı zamanda da nitelikli faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öte yandan öğrencilerin etkinlik seçimi ve sosyal etkinliklere katılımı konusunda ailelerin eğitim durumlarının da etkili olduğu söylenebilir. Nitekim İtalya'da yapılan bir çalışmada, öğrencilerin kültürel ve fiziksel aktivitelere katılımının ailenin sosyoekonomik düzeyi ile doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir (35).

İlköğretim öğrencilerinin okullarında yaptıkları sosyal etkinlik çalışmalarını %36,2'sinin yeterli görmediği tespit edilmiştir. Bunun sebeplerini öğrenciler, okullarındaki sosyal çalışmalara gerekli önemin verilmemesi ve öğrencileri pasif konuma itmesi olarak düşünmektedir. Nitekim Arabacı ve Akgül (2012) ve Karaküçük & Yetim (2000) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sosyal kulüp etkinliklerine yeterli özeni göstermediğini ifade etmiştir (1, 22, 36). Bu açıdan bakıldığında alan yazında ulaşılan her iki çalışma da, bu araştırmadan elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir.

İlköğretim öğrencilerinin sosyal etkinlik çalışmalarına ilişkin önerileri incelendiğinde birçoğu okullarında yapılan etkinliğin daha sık yapılması (zaman); her öğrencinin ilgi alanına dönük olacak şekilde etkinliklerin arttırılması (etkinlik); basketbol, hentbol, tenis vb. spor faaliyetlerini yürütebilecekleri kapalı spor salonu düzenlenmesi (spor) gibi çalışmaların arttırılmasına dönük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Ekici, Bayrakdar & Uğur (2009)'un öğrencilerin sosyal etkinlik bağlamında en çok futbol etkinliklerini tercih ettiği çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir (16). Benzer şekilde Karaküçük (1999)'ün yaptığı araştırmada sportif faaliyetlerin sosyal etkinlikler çerçevesinde öğrenciler tarafından tercih edilir olduğunu ortaya koymuştur (21). Araştırmada öğrencilerin öğretmenlerin sosyal etkinlikleri daha yeterli düzeyde gerçekleştirebilmeleri konusunda kendilerini geliştirmeleri ve daha donanımlı olmalarına vurgu yapmaları dikkat çekmektedir. Bu sonuç, Yaman (2011)'ın yaptığı çalışmada öğrencilerin *"Organizasyon yok, hatta okul sıkıcı. Öğretmenler bizi yönlendirmiyor, sıcak da davranmıyorlar", "Eğitimcilerimiz kişilik olarak iyiler ama faaliyetlerde yetersizler"* görüşleri ile örtüşmektedir (41).

Araştırmada erkek öğrencilerin daha çok sportif faaliyetlerin ön plana çıktığı sosyal kulüpleri tercih ettiği (spor kulübü, satranç kulübü vb.), kız öğrencilerin ise daha çok sosyal yardım ve kültürel faaliyetleri içeren sosyal kulüplere (sağlık ve temizlik kulübü, halk oyunları kulübü vb.) yöneldiği görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin cinsiyete bağlı olarak ilgi alanlarının farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Strong (1953)'un yaptığı çalışmada erkeklerin bilimsel ve teknik faaliyetler başta olmak üzere bedensel güç gerektiren, macera ile ilgili faaliyetlere daha çok ilgi gösterdiğini; kızların ise müzik, sanat, sosyal hizmetler gibi faaliyetlere yöneldiğini belirtmiştir (31). Öte yandan sosyal kulüp çeşitleri okullara göre değişiklik göstermektedir. Kulüplerin erkek öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmemiş olmasından ötürü, kızlara göre erkek öğrencilerin sosyal kulüp çalışmalarına daha az katıldığı söylenebilir.

Araştırmada 4.sınıftan 7.sınıfa kadar öğrencilerin hepsi daha önceden mutlaka bir etkinliğe katıldıklarını belirtirken 8.sınıf öğrencilerinin ise çoğunluğunun hiçbir etkinliğe katılmadığını belirtmesi şaşırtıcıdır. Bunun sebebinin Seviye Belirleme Sınavı'na hazırlandıkları için geçen dönemde ve bu dönemde sınav çalışmalarının yoğunluğundan dolayı sosyal etkinliklere zaman ayıramadıklarından kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim sınav kaygısına ilişkin öğrencilerin yaşadığı stres ve bunun öğrencilerin günlük yaşamlarına olan etkisi farklı araştırmalarda ortaya konulmuştur (29; 40). Sınavın çok önemsenmesi ve başarılı olamama endişesi başka etkinliklere yönelimi engelleyebilir. Ancak Büküşoğlu ve Bayturan (2005) yaptıkları araştırma sonucunda, sosyal kulüp faaliyetlerinin akademik başarıyı etkilemediğini ifade etmişlerdir (7).

İlköğretim öğrencilerinin okullarındaki sosyal etkinlik çalışmalarına ilişkin algıları öğrenme stillerine göre incelendiğinde; hem görsel hem işitsel hem de dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyal kulüplere katılmakta olduğu görülmüştür. Sadece dokunsal öğrencilerin (%37.9) hiçbir etkinliğe katılmadığı; görsel ve işitsel öğrencilerin ise okullarında daha önce hazırlanan etkinliklerden mutlaka birine katıldığı saptanmıştır. Bu açıdan bakıldığında sosyal etkinlik çalışmalarının sadece görsel ve işitsel öğrenmeye dönük öğrencilere yönelik faaliyetler olarak

sunulduğu söylenebilir. Oysa MEB (2005), sosyal etkinlik yönetmeliğinde sosyal etkinlik çalışmalarının öğrencinin her yönden gelişimini destekleyecek nitelikte olduğunu belirtmektedir (27). Nitekim öğrencilerin öğrenme sitilleri dikkate alınarak, onların her yönden gelişimini sağlayacak düzenlemelerin, öğrenme-öğretme ve buna bağlı olarak gerçekleştirilen sosyal etkinlik faaliyetlerinde olumlu etkilerde bulunduğu çeşitli araştırmalarca tespit edilmiştir (31, 1, 37, 12).

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre sosyal kulüp faaliyetleri okullarda gerektiği şekilde gerçekleştirilememektedir. Öğretmenlerin sosyal kulüpler konusundaki yetersizlikleri, sosyal kulüp etkinliklerine ayrılan zamanın kısıtlı oluşu, eğitim sisteminin sosyal etkinliklere önem veren müfredat programına karşın sınav sistemini öne çıkaran uygulamaları bu durumun sebebi olarak gösterilebilir. Bu duruma çözüm olarak, her sosyal kulübe yönelik uzman bir eğiticinin yardımının sağlanması düşünülebilir. Örneğin fotoğrafçılık kulübünde fotoğrafçılık faaliyetlerinin yürütülmesinde fotoğrafçılık mesleğini yapan kişilerden destek alınabilir. Bu sayede meslekler ve kulüplerin bağlantısı kurularak, kulüplerin günlük hayattaki işlevleri de bizzat yaşayarak anlaşılabilir. Ayrıca sosyal kulüp faaliyetlerinin haftalık ders saatlerine sığdırılmaya çalışılmadan, ders dışı faaliyet olarak gerçekleştirilmesi, öğrencilere daha etkili bir kulüp çalışması sunabilir. Öte yandan tüm bu faaliyetlerin müfredat programlarındaki "yaparak yaşayarak öğrenme" anlayışının ölçme-değerlendirme sistemine de yansıtılması ile gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin sosyal etkinliklere değer verebilmesi için sosyal kulüp etkinliklerini günlük yaşamına dahil etmesi, ders ve sınav faaliyetleriyle uyumlu bir kulüp çalışma programı ile mümkün olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre sosyal kulüplerin, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre belirlenmediği söylenebilir. Bu soruna çözüm olarak sosyal kulüplerin tespiti yapılırken sene başı zümre öğretmenler kurulu toplantısına, her sınıftan bir öğrenci temsilcisinin bulunduğu bir öğrenci grubunun da dahil edilmesi önerilebilir. Bu sayede genel olarak öğrenci görüşleri doğrultusunda, daha sağlıklı seçimler yapılabilir. Ayrıca daha etkili bir sonuç elde etmek için rehberlik servisinin de yardımıyla öğrencilerin sosyal etkinliklere ve kulüp çalışmalarına karşı tutumlarının ölçülebileceği bir tutum ölçeği ya da ilgi envanteri geliştirilebilir. Böylece öğrenci ilgi, istek ve tutumları doğrultusunda kulüp çalışmaları daha etkili bir şekilde yürütülebilir.

Son sınıf öğrencilerin sosyal kulüp çalışmalarına ilgi göstermediği de araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç olarak göze çarpmaktadır. Bu soruna çözüm olarak 8. sınıfların sınava yönelik bilgi edinebileceği ve sınav kaygısını azaltmaya yönelik etkinliklerin düzenlenebileceği sosyal kulüplerin açılması önerilebilir. Bu sayede öğrencilerin sınav stresinden bir nebze olsun uzaklaşması sağlanırken bir yandan da sosyal etkinliklere katılımı sağlanabilir. Ayrıca son sınıf öğrencilerinin sınav stresinden uzaklaşmaya yönelik sosyal kulüp tercihlerinin sınav kaygısı ve akademik başarılarına olan etkisi araştırılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre anne-baba sosyoekonomik düzeyi farklılaştıkça öğrencilerin sosyal kulüplere katılımı, sosyal kulüpleri yeterli görme durumu oldukça farklılaşmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyinin değiştirilemeyeceği düşünülürse, en azından ailelerin de sosyal kulüp çalışmalarına dahil edilerek, bu konuda farkındalık geliştirmeleri sağlanabilir. Nitekim MEB(2005) sosyal etkinliklerle ilgili yönetmeliğinde bu konu üzerinde durmuştur (24). Dolayısıyla sosyal kulüp ya da sosyal etkinlik çalışmalarında yapılacak etkinliklerin her dönem en az üç kez veli katılımı ile gerçekleştirilmesi, bu etkinliklerde velilerin aktif rol alması sağlanabilir. Öte yandan velilerin sosyal kulüp seçimini ya da sosyal etkinliklere katılımını etkileyen faktörler üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*,105-109.

Arabacı, İ. B. ve Akgül, D. (2012). İlköğretim okulu öğrencilerinin sosyal kulüp etkinlikleri konusundaki görüşleri (Bitlis ili örneği). *e- Journal of New World Sciences Academy, 7 (1),* 485-495.

Aslan, G. (1994). İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Berk, L .E. (1992) The Extracurriculum**.** J. Philip.(Ed.). *A Project of American Educational Research Association***.** Newyork: Macmillian Library Reference.

Binbaşıoğlu, C. (1994). *İlk ve orta dereceli okul öğretmenleri için öğretimde ilke, yöntem ve teknikler.* Ankara.

Biernat, N. A. & Klesse, E. J. (1989) *The Third Curriculum: Student Activities* (Reston, VA, National Association of Secondary School Principals).

Büküşoğlu, N. ve Bayturan, A.F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi, 44-3,* (173-177).

Camp, W. G. (1990) Participation in student activities and achievement: a convariance structural analysis, *Journal of Educational Research*, 83, 272–278.

Crittendon, W. M. W. (1998) *Patterns of participation in extracurricular activities in a neighborhood urban school*, UMI Microform Number: 9904425.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Geliştirilmiş Baskı. Trabzon.

Çetin, M. (1998). *Eğitim yönetimi açısından ilköğretim okullarında takım çalışması*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Demir, T. (2008). Türkçe öğretimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(4)*, 129-148.

Dindar, H. ve Taneri, A. (2011). Meb'in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında geliştirdiği fen programlarının amaç, kavram ve etkinlik yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (2),* 363-378.

Dowell, L., Badgett, J. & Hunkler, R. (1972) The relationship between high school athletic achievement and the variables of self-concept and academic achievement, *Psychology*, 9, pp. 48–52.

Duruhan, K. ve Demir, S. (2005). Resmi ve özel ilköğretim okullarındaki eğitici kol çalışmalarının amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri (kayseri ili örneklemi). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19,* (175-185).

Ekici, S., Bayrakdar, A. ve Uğur, A., O. (2009). Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere bakış açılarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(1).*

Frederick, R. W. (1959) *The Third Curriculum: Student Activities in American Education* (New York, Appleton Century Crofts, Inc.).

Fung, Y. W. (1992) *Zhongxue kewai huodong de lilun yu shijian* [The theory and practice of extracurricular activities in secondary school] (Hong Kong, Wide Angle Press Ltd.).

Holland, A. & Andre, T. (1987) Participation in extracurricular activities in secondary school: what is known? What needs to be known?. *Review of Educational Research*, 57, 437–466.

Howard, A. K. & Ziomek-Daigle, J. (2009). School bonding, academic achievement, and participation in extracurricular activities. *GSCA Journal, 16(1).*

Karaküçük, S. (1999). *Rekreasyon: Boş Zamanları Değerlendirme*. Ankara: Bağırgan Yayınevi.

Karaküçük, S. ve Yetim, A.A. (2000). *Okul müdürlerinin ders dışı etkinliklerin uygulamalarına yönelik sorunları. 1. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi*,137-145, Ankara.

Kılbaş, Ş. (2000). Adana ili liselerinde eğitsel kol çalışmalarının durumuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşmeleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6-6, 1-20.

Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Leung, C. C. (2003). Extra-curricular music activities in hong kong secondary schools. *Music Education Research, 5(2),* 183-197.

Lunenburg, F. C. (2011). Does a student's property right to an education extend to participation in extracurricular activities?. *Focus On Colleges, Universities, And Schools, 5(1).*

MEB (2005). İlkokul, Ortaokul, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26_0.html

MEB (1983). İlkokul, Ortaokul, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği.

Piji-Küçük, D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3),* 37-50.

Shi, Z.Y. (1996) Kewai huodong yu ketang jiaoxue guanxi de chuantong yu biange [The tradition and revolution of the relationship between extra-curriculum activities and the teaching in classroom], *Jiaoyu Yan jiu [Education Research]*, 2, 58–62.

Strong, E. K. (1953). *Vocational Interests of Man and Women*. Stanford: Stanford University Press.

Şeker, M. ve Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1)*, 251-266

Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Tomul, E. (2008). Türkiye'de ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin eğitime katılım üzerinde göreli etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research, 30,* 153-168.

Torre, G. L., Masala, D., Vito, E. D., Langiano, E. Capelli, G.& Ricardi, W. (2006). Extra-curricular physical activity and socioeconomic status in Italian adolescents. *BMC Public Health, 6 (22)*.

Ulucan, M., Ünsever-Yaprak, K. ve Kırnık, D. (2010). *Öğrencilerin kulüp çalışmalarına ilişkin tutumları*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, s. 574-582.

Üstün, E., Akman, B. ve Etikan, İ. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 26,* 205-210.

Veznedaroğlu, L. ve Özgür, O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online, 4(2),* 1-16. http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say2/v04s02m1.pdf.

Yaman, E. (2011). Rekreasyon Bağlamında Öğrenci Algılarına Göre Sosyal Kulüplerin İşlevselliği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 2(3).*

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 167-176.*

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

Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında uygulanan öğrenci kulüplerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE STORYLİNE YÖNTEMİNİN UYGULANMASI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç Dr. Aysun GÜROL

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okulöncesi Öğretmenliği

agurol yildiz.edu.tr

Öğr. Grv. Seda KERİMGİL

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği

skerimgil@firat.edu.tr

ÖZET

Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla bir araya getiren bir çalışma alanıdır. Sosyal Bilgiler dersi ezbercilikten uzak, öğrenci merkezli, bilgilerin öğrencilere aktarılmasından ziyade öğrencilerin araştırıp bulduğu, bilgiyi aradığı, karşılaştığı sorunları çözdüğü ve bilgi ürettikleri, yaratıcılıklarını özgürce kullanabildikleri bir ders olmalıdır. Storyline yöntemi de, öğrencilere hiçbir zaman düşünmedikleri sorunların cevaplarını vermek yerine sorunları yaratır ve öğrencilerin sorularını ön plana çıkarır. Öğretmen ve öğrenciler birlikte fikir üretirler. Bu yaklaşım özünde deneysel ve yapısaldır. Bu çalışma ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği 3. sınıf sosyal bilgiler öğretimi dersinde Storyline (öyküleştirme) yöntemi kullanılarak 8'er kişilik gruplar oluşturularak 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Sekiz hafta boyunca öğrencilerin uygulamalarının ardından odak grup görüşmesi yapılarak görüşleri alınmıştır. Uygulama bitiminde gruplarla yöntemle ilgili odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri; Storyline yönteminin sosyal bilgiler öğretiminde uygulanabilirliği, Storyline yönteminin uygulanmasında karşılaştıkları problemler, Storyline yönteminin uygulanması için önerileri boyutları ile incelenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Storyline yöntemi, Sosyal bilgiler öğretimi, Öğretmen

ABSTRACT

Social Studies is a study field that combines social and humanities in order to develop citizenship competence. Social studies should be a lesson where students search and reach knowledge, solve problems and generate knowledge, use their creativity freely and which is student centered and far from rote learning. Storyline method creates problems and takes the students' question to the fore rather than giving the answers of questions which they never think of. Teachers and students produce ideas together. This approach is experimental and constructivist in essence. This study is being applied in the social studies lesson of classroom teaching 3th grade of primary education for 10 weeks by constructing groups of 8 people by using storyline method. Views of the students were taken for 8 weeks with the use of focus group discussion after the practice. In the study, qualitative research method and phenomenological method was used.
Key Words: Storyline Method, Social Studies, Teacher

GİRİŞ

Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanır (Sönmez, 1999). Savage ve Amstrong (1996)'a göre ise "*sosyal bilgiler sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir*

çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır." Sosyal Bilgiler dersi ezbercilikten uzak, öğrenci merkezli, bilgilerin öğrencilere aktarılmasından ziyade öğrencilerin araştırıp bulduğu, bilgiyi aradığı, karşılaştığı sorunları çözdüğü ve bilgi ürettikleri, yaratıcılıklarını özgürce kullanabildikleri bir ders olmalıdır (Acun, Akengin, Ata vd., 2009). Buna bağlı olarak storyline yöntemi de, öğrencilere hiçbir zaman düşünmedikleri sorunların cevaplarını vermek yerine sorunları yaratır ve öğrencilerin sorularını ön plana çıkarır. Bu yaklaşım özünde deneysel ve yapısaldır. Programı, sosyal konuları ve çevreyi keşfetmek için bir uyarıcı; anlamlı sanatlar ve dili ise tartışma, anlatma ve açıklama aracı olarak kullanarak şekillendirir (Storylineturkiye,2010). 2004 programına bakıldığında sosyal bilgilerin etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanan özelliklere sahip bireyler yetiştirmek, okullarda bu dersin öğretiminde etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarından faydalanması gerekmektedir (Çiftçi, Meydan ve Ektem, 2012). Sosyal bilgiler öğretiminde üç gelenek vardır. Vatandaşlık aktarımı olarak en eski yaklaşım olan sosyal bilgiler öğretimi. Amaç toplumun temel kurum, değer ve inançlarının öğretilerini aşılayarak, mevcut durumun devamını sağlamaktır. İçerik, yetişkinler tarafından şekil alır. Kültürel miras aktarılırken, öğrencilere geçmişteki bilgiler ve olgular; temel toplumsal kurumlar, değerler, inançlar kazandırılmaya çalışılır. Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasının etkili vatandaşlık için en iyi hazırlık olduğu varsayımına dayanır. Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve değerler kazandırılmalıdır(Acun, Akengin, Ata vd., 2009). Storyline yönteminin temel prensipleri ise; öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi destekler, yüksek derecede motivasyon sağlar, öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlar, gerçek dünya ile temel beceriler arasındaki bağlantıyı sağlar, işbirlikçi öğrenme fırsatı sağlar, dil sanatları sosyal bilgiler programları ile kolayca uyum sağlar, çocukların öncelikle kavramsal bir model geliştirmek için teşvik edilmesinin önemini vurgular, En güncel teknolojinin kullanımına olanak sağlar (Eiríksdóttir, 1995). Storyline yönteminin kökeni 1965 yıllara uzanmaktadır. O zaman Eğitim Jordanhill College Hizmetiçi Bölümü ile üç öğretmen, Bill Michael Fred Rendell ve Steve Bell, çevre çalışmalarda öğrencilerin ilgi uyandırmak için ilköğretim okullarındaki öğretmenlere yardımcı olmak için yöntemler bulmaları istenmiştir. O zamana kadar çevre bilimleri öğretiminde konu odaklı olmuş ve örneğin özel dersleri ayrılmıştır. Geleneksel öğretim yöntemi, özellikle mahrumiyet bölgelerinde, çok başarılı değildi, bu yüzden bir değişiklik gerekliydi. Jordanhill'den gelen öğretmenlerin öğretim yöntem ve konuları değiştirmek için İskoçya Batısından İlköğretim okullarında öğretmenler ile yakın işbirliği içinde çalışılmıştır. Bu çalışma sonunda storyline yöntemi kısaca öğretme değil öğrenme amaçlı öğrenmeyi bireyselleştiren bir yöntemdir(Eiríksdóttir, 1995).

ÇALIŞMANIN AMACI

Çalışmanın amacı sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde Storyline yönteminin uygulanması ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Buna göre öğretmen adaylarının görüşleri; Storyline yönteminin sosyal bilgiler öğretiminde uygulanabilirliği, Storyline yönteminin uygulanmasında karşılaştıkları problemler, Storyline yönteminin uygulanması için önerileri boyutları ile incelenmiştir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Storyline yönteminin sosyal bilgiler öğretiminde uygulanabilirliği nedir?

2. Storyline yönteminin uygulanmasında karşılaşılan problemler nelerdir?

3. Storyline yönteminin uygulanması için önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma deseni olarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni ayrıntılı olarak olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmanın çalışma grubu Fırat Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği anabilim dalı sosyal bilgiler öğretimi dersi alan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmen adayları ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Açık uçlu sorular sorulduğu ve sesli kayıt cihazı kullanıldığı için nitel görüşmelere gönüllü öğretmen adayları alınmıştır. Odak grup görüşmesi 5-8 kişilik gruplar halinde 5 odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları birebir çözümlenerek, nitel veri analizi programına aktarılarak bu program aracılığıyla çözümlenmiştir. Yöntemi uygulamak için öğretim elemanı 14 Mart 2010 tarihinde Ankara Üniversitesinde yöntemin kurucusu olan Steve Bell ve Sallie Harkness tarafından yürütülen workshop uygulamalarına katılmıştır. Bu çalışma ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği 3. sınıf sosyal bilgiler öğretimi dersinde storyline (öyküleştirme) yöntemi kullanılarak 8'er kişilik gruplar oluşturularak 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulamada her hafta için sosyal bilgiler 4. Sınıf ünitelerinden bir tanesi belirlenip yapılacak çalışmalar bütün hafta boyunca ilgili öğretim elemanı tarafından kontrol edilerek yürütülmüştür. Storyline yönteminin seçilmesinde amaç bütün sınıfın aktif rol alarak görev alması ve sosyal bilgiler öğretimi için uygun olmasıdır. İlk iki haftası yöntemin teorik anlatımı ve uygulama örneklerinin yapılması ile geçmiştir. Öğretmen adayları her hafta Storyline yöntemine uygun olarak planlarını hazırlamıştır. Bu planda yer alan basamaklar aşağıdaki gibidir.

1. Storyline Bölümleri
2. Anahtar sorular
3. Öğrenci Etkinlikleri
4. Organizasyon
5. Araç-Gereçler
6. Ürün / Değerlendirme

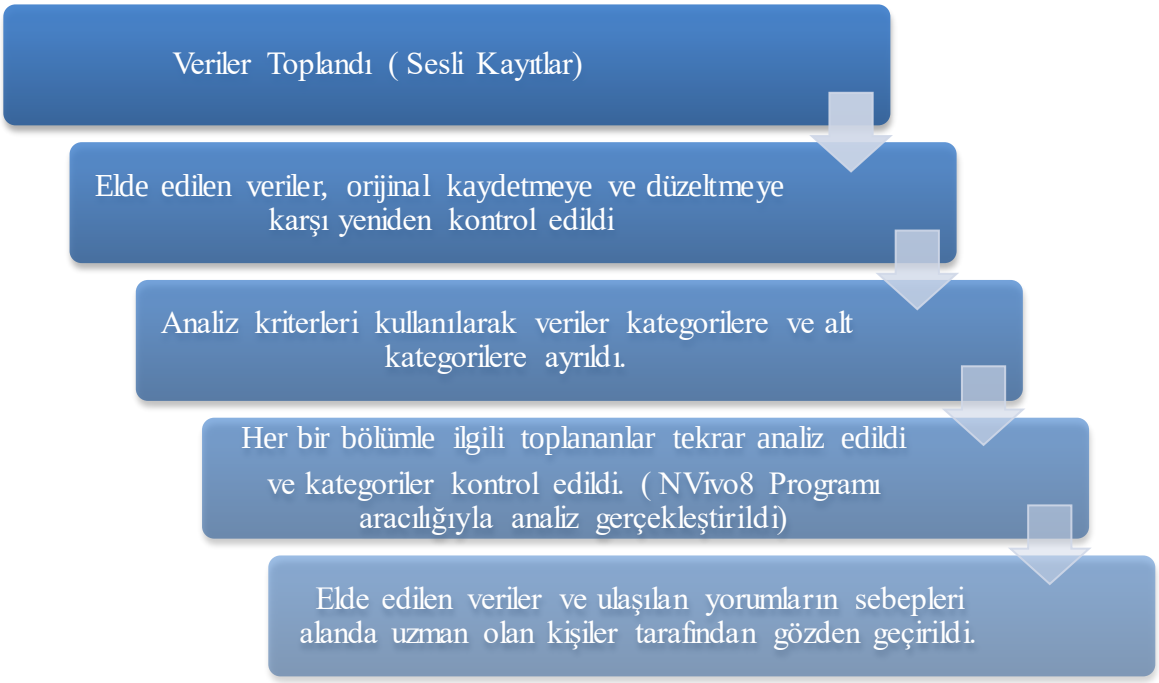
Toplam altı bölümden oluşan programlar her konu için her hafta ayrı ayrı planlanmıştır. Sekiz hafta boyunca öğrencilerin uygulamalarının ardından odak grup görüşmesi yapılarak görüşleri alınmıştır. Bu çalışmanın amacıda sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde storyline yönteminin uygulanması ile ilgili görüşleri belirlemektir. Buna bağlı olarak görüşmeler Storyline yönteminin sosyal bilgiler öğretiminde uygulanabilirliği Storyline yönteminin uygulanmasında karşılaştıkları problemler, Storyline yöntemi için önerileri olmak üzere 3 boyutta incelenmiştir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE ANALİZİ

Bu araştırmada nitel görüşme tekniği uygulanmıştır. Bu tekniğin kullanılmasında amaç veri toplamak değil veri oluşturmaktır. Bu araştırmada araştırmacılar verilerin oluşum sürecinin bir parçası olarak görev almışlardır. Verilerin sunulmasında ve betimlenmesinde doğrudan alıntılara yer

verilmiştir. Nitel araştırmalarda kaydedilen her bir detayın gerçekleşen davranışın daha iyi anlaşılmasını sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün vd.,2011). Bu nedenle betimlemeler daha çok resimlemeler ve kelimelerle yapılır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları nitel veri analiz programına aktarılarak çözümlenmiştir. Görüşmeler programda bulunan tree node bölümünde yer alan kategoriler ve alt kategorilerine ayrılarak temaların oluşumu gerçekleştirilmiştir. Analiz sırasında "coding and retrieving" kodlama ve geri çağırma özelliği kullanılarak temaların sürekli yeniden yapılandırılmasına olanak sunmuştur (Kuş Sailard, 2010). Veriler kodlandıktan sonra araştırmacılar kategoriler arasındaki ilişkileri belirleyerek buna bağlı olarak genellemelere gidilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün vd.,2011).

Nitel araştırmanın geçerliği ve güvenirliği için Twycross ve Shields (2005)'e göre aşağıdaki süreç izlenilmiştir.



Şekil 1. Nitel araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirliği Arttırmada İzlenen Süreç (Akt. Yıldırım, 2010'dan uyarlanmıştır)

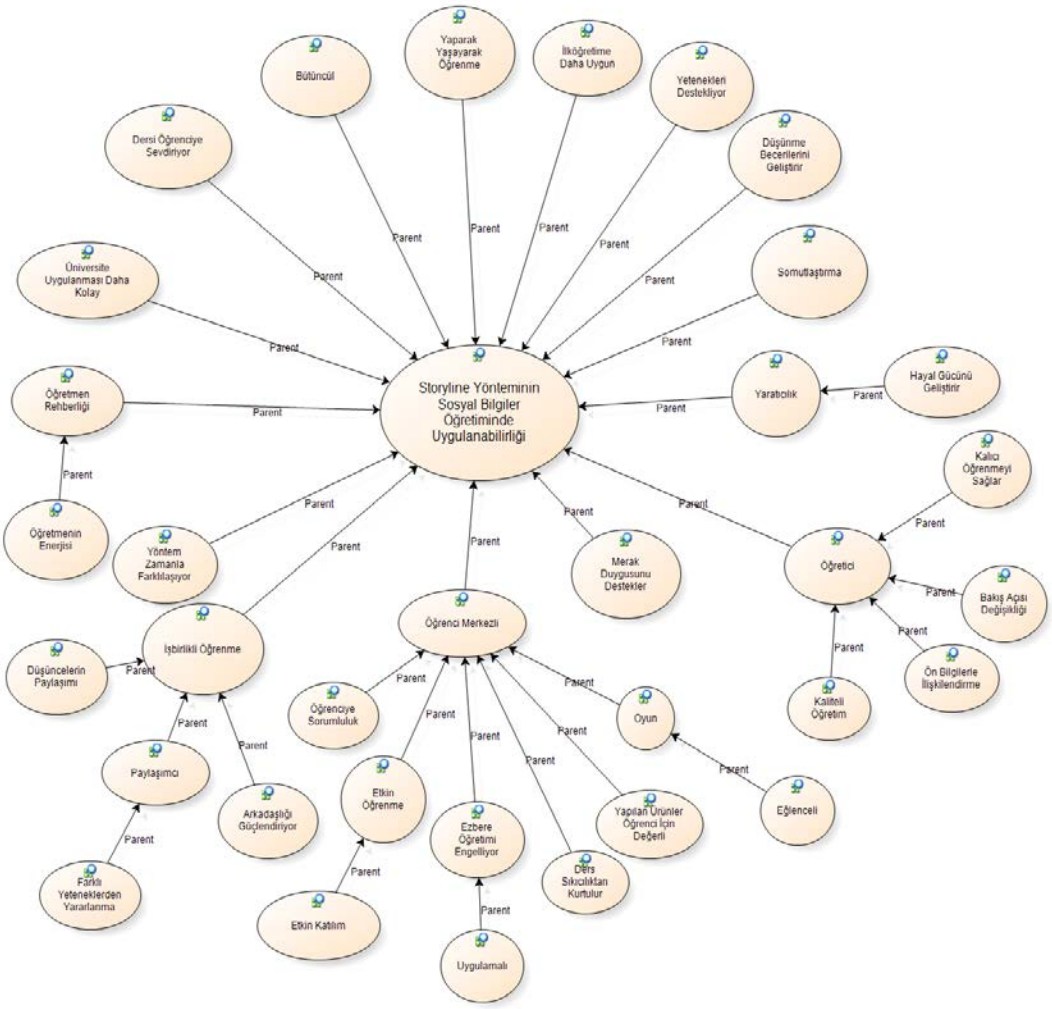
Twycross ve Shields (2005)'e göre Bu çalışmada trustworthiness kavramına bağlı olarak ilişkilerin doğrusal olmadığı karşılıklı nedensellikten yola çıkılarak yorumlayıcı bir paradigma ile nitel araştırma süreci kullanılmıştır (Akt.Yıldırım, 2010). Bu çalışmada verilerin toplanmasında Twycross ve Shields (2005)'e göre ses kayıt cihazı ile veriler toplanmıştır. Ses kayıtları orijinalliğinin bozulmaması için verilerin çözümlenmesi sürecinde herhangi bir aktarım yapılmaksızın ses kayıtları tek tek dinlenerek çözümlenmiştir. Bu durumda verilerin orijinalliğinin bozulmamasını sağlamıştır. Analiz kriterleri belirlenerek ana kategoriler belirlendi ardından bunlara bağlı olarak alt kategoriler belirlenmiştir. Bu kategorilerin belirlenmesi için bilgisayar destekli veri analiz programı kullanılmıştır (Akt.Yıldırım, 2010). Analiz birimleri belirlenirken birim olarak kelime ve cümleler kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün vd.,2011). Elde edilen veriler alanında uzman kişiler tarafından kontrol edilerek gözden geçirilmiştir.

BULGULAR

Bulgular bölümünde elde edilen veriler; Storyline yönteminin sosyal bilgiler öğretiminde uygulanabilirliği, Storyline yönteminin uygulanmasında karşılaştıkları problemler, Storyline yönteminin uygulanması için önerileri adlı üç ana başlık altında incelenmiştir.

1. Storyline Yönteminin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Uygulanabilirliği

Çalışmanın amacına bağlı olarak Storyline yönteminin sosyal bilgiler öğretiminde uygulanabilirliğinin ne olduğunu belirlemek için öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesine başvurulmuştur. Buna göre elde edilen verilerin analizi sonucunda bulguların şematik görünümü Şekil 2' de sunulmuştur.



Şekil 2. Storyline Yönteminin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Uygulanabilirliği

Öğretmen adayları yöntemin uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen adayları, dersi öğrenciye sevdirdiği, işbirlikli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, merak duygusunu geliştirdiği, öğreticiliği, yaratıcılık, somutlaştırma, öğretmen rehberliği, üniversitelerde uygulanmasının daha kolay olduğu, bütüncül, yaparak yaşayarak öğrenme, ilköğretime uygun, yetenekleri geliştirme, düşünme becerilerini

geliştirir kategorilerine vurgu yapılmıştır. Öğretmen adaylarının grup değişkenine göre Storyline yönteminin sosyal bilgiler öğretiminde uygulanabilirliği kategorisine yapmış oldukları vurgular, Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo1. Öğretmen Adaylarının Storyline Yönteminin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Uygulanabilirliği Temasına Yapmış Oldukları Vurgular

KATEGORİLER	Grup1	Grup2	Grup3	Grup4	Grup5
Bütüncül	0	1	0	1	0
Dersi Öğrenciye Sevdiriyor	0	1	0	1	1
Düşünme Becerilerini Geliştirir	0	1	1	1	1
İlköğretime Daha Uygun	0	0	1	0	1
İşbirlikli Öğrenme	1	0	1	1	0
Arkadaşlığı Güçlendiriyor	1	0	0	0	0
Düşüncelerin Paylaşımı	0	1	1	1	0
Paylaşımcı	1	0	0	1	0
Farklı Yeteneklerden Yararlanma	0	0	0	1	0
Merak Duygusunu Destekler	0	1	0	0	0
Öğrenci Merkezli	1	0	1	1	1
Ders Sıkıcılıktan Kurtulur	0	0	1	1	0
Etkin Öğrenme	0	0	0	1	0
Etkin Katılım	0	0	0	1	0
Ezbere Öğretimi Engelliyor	1	0	0	1	0
Uygulamalı	0	0	0	1	0
Oyun	1	1	1	1	0
Eğlenceli	0	1	1	1	0
Öğrenciye Sorumluluk	0	0	0	1	0
Yapılan Ürünler Öğrenci İçin Değerli	1	0	0	1	0
Öğretici	1	1	1	1	0
Bakış Açısı Değişikliği	0	0	1	0	0
Kalıcı Öğrenmeyi Sağlar	0	1	1	0	0
Kaliteli Öğretim	0	0	1	0	0
On Bilgilerle Ilişkilendirme	0	0	0	1	0
Öğretmen Rehberliği	1	1	0	1	1
Öğretmenin Enerjisi	0	1	0	1	0
Somutlaştırma	0	1	1	0	0
Üniversite Uygulanması Daha Kolay	1	0	0	0	0
Yaparak Yaşayarak Öğrenme	1	1	1	0	1
Yaratıcılık	1	1	0	0	1
Hayal Gücünü Geliştirir	1	1	0	0	0
Yetenekleri Destekliyor	0	0	1	0	0
Yöntem Zamanla Farklılaşıyor	1	1	0	1	1

Tablo1'e göre öğretmen adayları grup değişkenine göre incelendiğinde gruplar daha çok yaparak yaşayarak öğrenme, öğretmen rehberliği, yöntemin zamanla farklılaştığına, öğretici, oyun, öğrenci merkezli, düşünme becerilerini geliştirir kategorilerine vurgu yapmışlardır. Gruplarda bulunan öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

Grup1: "Öğrenci somut materyal ile dersi işleyince daha iyi öğreniyor. Öğrenciler yaparak yaşayarak öğrendiği için kalıcı öğrenme gerçekleşiyor. Yararlı bir yöntem. Yaratıcılık becerilerini geliştiriyor."

Grup2: "Sosyal bilgiler öğretiminde Storyline yöntemi çok etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere dersi sevdiriyor. Dersi somutlaştırıyor. Unutulacak ezbere dayalı konular yaparak yaşayarak öğretilerek daha kalıcı bir öğrenme sağlıyor. Öğrencinin hayal dünyasını geliştiriyor."

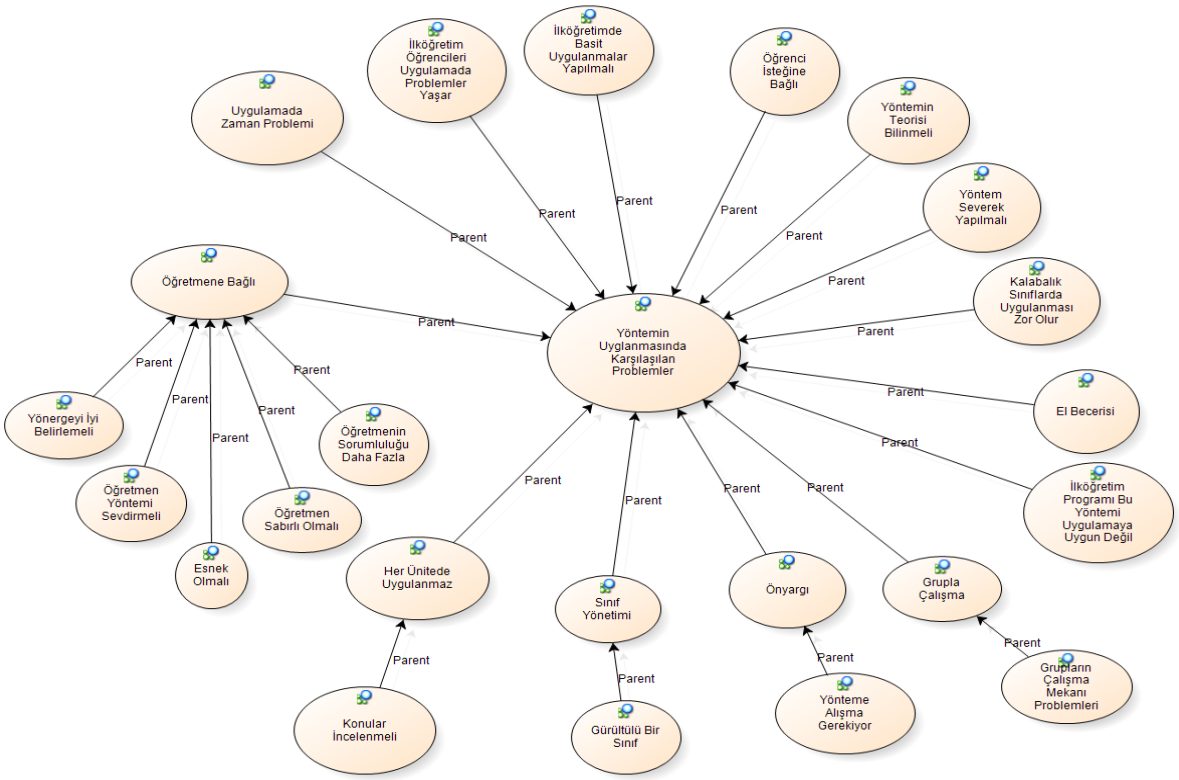
Grup3: "Yöntem ilerledikçe yöntemi kavrayarak öğrendik. Zamanla yöntemi kavradık. Başlangıçta çok basit gördük ancak zamanla daha uğraş gerektiğini öğrendik. Öğretmen olunca kullanabileceğimizi, bu yöntemle güzel ders anlatabileceğimizi düşününce yöntemi öğrenmeye güdülendik. Bakış açımız çok değişti."

Grup4: " Öğretmen rehber konumunda olduğu için yönlendirme çok önemli. Öğretmen öğrenci ile sürekli iletişim halinde. Geleneksel yönteme göre öğretmenin yükü daha ağır. Yaratıcılık destekleniyor. Grupla çalışmaya olanak veriyor. Fikir alış verişini desteliyor."

Grup5: "Sınıfın kontrolü çok önemli. Bu yöntemde öğrenci sürekli aktif. Dönütler sürekli verilerek öğrenci ile etkileşim halindeyiz. Başlangıçta yönteme karşı tepkiliydik ancak zamanla faydalı olduğunu fark ettik. Yaptığımız ürünler beğenildikçe daha çok benimsedik."

2. Storyline Yönteminin Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler

Çalışmanın amacına bağlı olarak Storyline yönteminin uygulanmasında karşılaşılan problemler ne olduğunu belirlemek için öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesine başvurulmuştur. Buna göre elde edilen verilerin analizi sonucunda bulguların şematik görünümü Şekil 2' de sunulmuştur.



Şekil3. Storyline Yönteminin Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler

Yöntemin uygulanmasında karşılaşılan problemlere öğretmen adayları; Kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu, uygulamada zaman problemi, sınıf yönetimi, ön yargı, her ünitede uygulanamaz, grupla çalışma, öğretmene bağlı, yöntemin severek yapılması gerektiği, ilköğretim programı bu yöntemi uygulamaya uygun değil, el becerisi, yöntemin teorisi bilinmeli, öğrenci isteğine bağlı kategorilerine vurgu yapılmıştır. Tablo2'e göre öğretmen adayları grup değişkenine göre incelendiğinde gruplar daha çok uygulamadaki zaman probleminden, önyargı, öğretmene bağlı, kalabalık sınıflarda uygulanması zor olur, her ünitede uygulanamaz kategorilerine vurgu yapmışlardır.

Tablo2. Öğretmen Adaylarının Storyline Yönteminin Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler Temasına Yapmış Oldukları Vurgular

KATEGORİLER	Grup1	Grup2	Grup3	Grup4	Grup5
Yöntemin Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler	1	1	1	1	1
El Becerisi	0	0	0	1	0
Grupla Çalışma	0	0	1	0	1
Grupların Çalışma Mekanı Problemleri	1	0	0	0	1
Her Unitede Uygulanmaz	0	1	1	1	1
Konular İncelenmeli	0	0	1	1	1
Ilköğretim Öğrencileri Uygulamada Problemler Yaşar	1	0	1	0	1
İlköğretim Programı Bu Yöntemi Uygulamaya Uygun Değil	1	0	0	1	0
Ilköğretimde Basit Uygulanmalar Yapılmalı	1	0	0	0	0
Kalabalık Sınıflarda Uygulanması Zor Olur	1	0	1	1	1
Öğrenci İsteğine Bağlı	1	0	1	0	1
Öğretmene Bağlı	1	1	0	1	1
Esnek Olmalı	1	0	0	1	0
Öğretmen Sabırlı Olmalı	1	1	0	0	0
Öğretmen Yöntemi Sevdirmeli	1	1	0	1	0
Öğretmenin Sorumluluğu Daha Fazla	0	0	0	1	0
Yönergeyi İyi Belirlemeli	0	1	0	1	0
Onyargı	1	1	1	1	0
Yönteme Alışma Gerekiyor	0	1	1	1	0
Sınıf Yönetimi	1	1	1	1	1
Gürültülü Bir Sınıf	0	1	1	1	0
Uygulamada Zaman Problemi	1	1	1	1	1
Yöntem Severek Yapılmalı	0	1	0	0	0
Yöntemin Teorisi Bilinmeli	1	0	1	0	0

Gruplarda bulunan öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

Grup1: "Öğrencinin sevmesi ve istemesi gerekiyor. Sıkılabilirler. İlköğretimde daha basit uygulamalar yapılmalı. Sınıf kalabalık olduğunda kargaşa çıkar. Kalabalık sınıflarda çok zorluk yaşanır. İlköğretim gruplarına uygulamak daha zor olur."

Grup2: "Biz bile zorlandık uyum sağlamakta ilköğretim öğrencileri daha zorlanır. Öğretmenin çok sabırlı olması gerekir. Öğretmenin hayal gücü gelişmiş olmalı. Öğretmen rehberliği gerçekleştiremezse problemler olur. Her konuda Storyline yöntemi kullanılamaz. 1, 2 ve 3. Sınıflara uygulanmalı. Sınıf yönetimi öğretmen için çok zor."

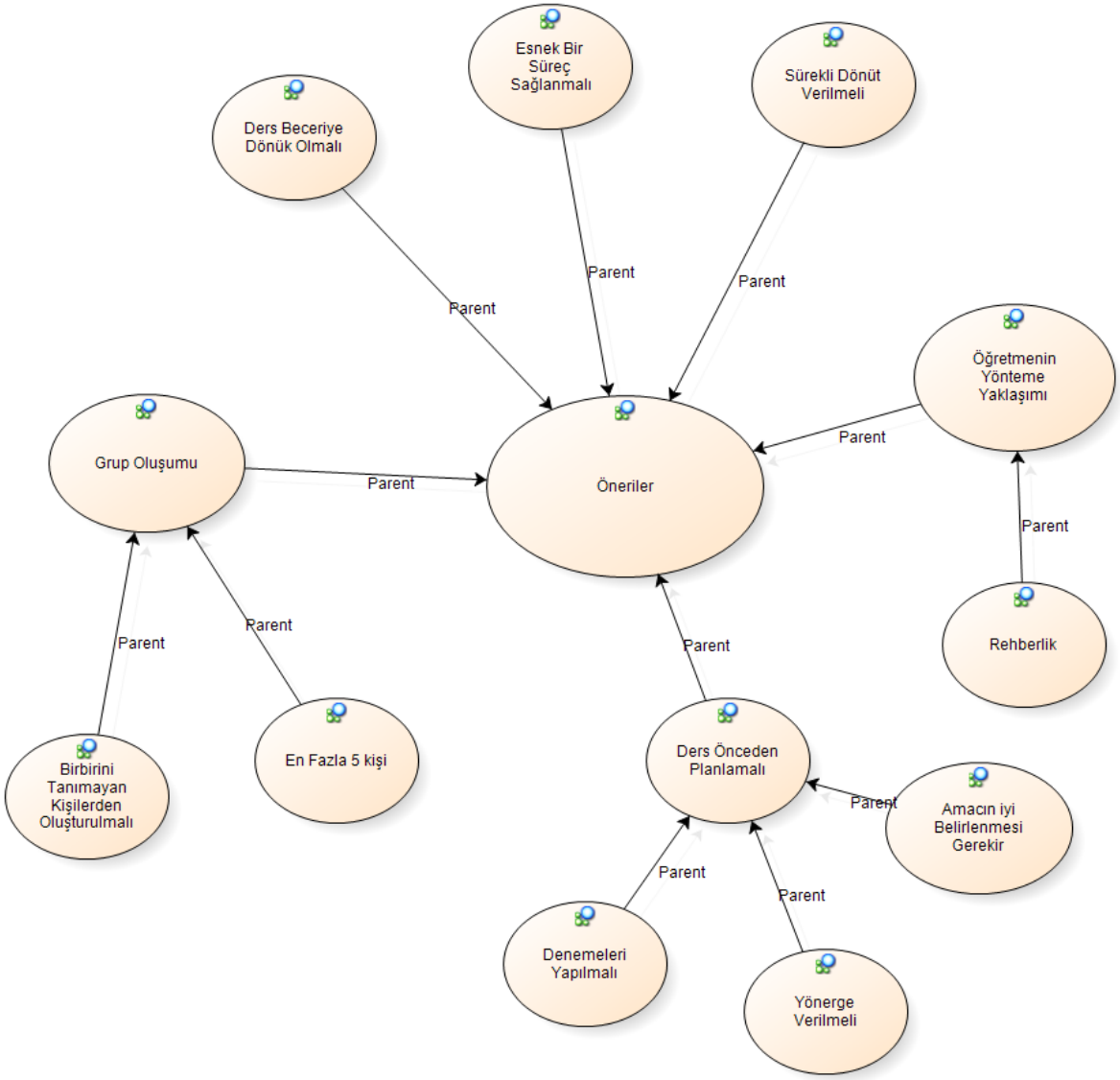
Grup3: "Yönteme karşı başta ön yargılarım geç uyum sağlamama neden oldu. Gruplarda fikir ayrılıkları olduğunda sorun oluyor. Grup çalışması çok zor bir iş."

Grup4: "Öğrenciler sürekli bir çaba halindeler bu heyecanı öğretmen söndürmemeli. Öğretmen yöntemi iyice benimsemediği takdirde problemler yaşanır. Sürekli öğrenci ile iletişim halinde olunmalı çünkü derse karşı öğrencilerin ilgisi azalabilir. İlköğretim programı bu yöntemi uygulamaya uygun değil. Bütüncül olması bu yöntemin güçlü yanı ama öğretmen bu sunum için çok iyi bir plan hazırlamalıdır."

Grup5: "Zaman sıkıntısı oluyor. Yoğun bir çalışma gerektiriyor. Grup çalışması olduğu için her an birlikte olunamıyor. Fikir ayrılıkları olabiliyor. Her konuda uygulanması zor oluyor. Sınıf kontrolü çok zor. Öğrenciler bu kadar aktif iken onlara susun demek bir o kadar zor oluyor. Genel olarak uygulamak çok zevkli. Başlangıçtaki tepkili yanımız sona doğru çok değişti."

3. Storyline Yönteminin Uygulanması İle İlgili Öneriler

Çalışmanın amacına bağlı olarak Storyline yönteminin uygulanması ile ilgili öneriler ne olduğunu belirlemek için öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesine başvurulmuştur. Buna göre elde edilen verilerin analizi sonucunda bulguların şematik görünümü Şekil 3' de sunulmuştur.



Şekil3. Storyline Yönteminin Uygulanması İle İlgili Öneriler

Storyline yönteminin uygulanması ile ilgili önerilere öğretmen adayları, grup oluşumu, öğretmenin yönteme yaklaşımı, ders önceden planlanmalı, ders beceriye dönük olmalı, esnek bir süreç sağlama, sürekli dönüt verilmeli kategorilerine vurgu yapılmıştır. Gruplarda bulunan öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

Grup1: " Gruplar oluşturulurken birbirini tanımayan öğrencilerden oluşturulmalı. Böylece arkadaşlıklar güçleniyor. Bizde bu şekilde oldu. Tanımadığımız arkadaşlarımızla şimdi çok güçlü bağlarımız oluştu. Öğretmenin yönergelerini çok iyi belirlemesi gerekiyor."

Grup2: "Öğretmen yönergeleri çok iyi vermeli. Dersi öğretmen çok iyi bir şekilde planlamalı. Öğretmen çok iyi bir açıklama yapmalı. Gürültüye karşı toleranslı olunmalı. Öğretmenin enerjisi ve yaklaşımı yöntemi etkiler. Öğretmenin öğrencilerine dönüt vermesi gerekiyor"

Grup3: "Beraber çalışılan bir ortam grup çalışmasının iyi planlanması gerekir. Gruplar 5 kişiyi geçmemeli.

Grup4: "Öğrenci öğretmen sürekli etkileşim halinde olması gerekir. Öğrencilere sürekli rehberlik yapmalı. Grupla çalışmak farklı fikirlerin ortaya çıkmasına imkanı sağlıyor. Grupların bir araya gelmesi için ortamlar yaratılmalı."

Grup5: "Öğretmenin yönergeyi açık ve net vermesi gerekir. Öğretmenin yönteme yaklaşımı önemli."

Tablo3. Öğretmen Adaylarının Storyline Yönteminin Uygulanması İle İlgili Öneriler Temasına Yapmış Oldukları Vurgular

KATEGORİLER	Grup1	Grup2	Grup3	Grup4	Grup5
Öneriler	1	1	1	1	1
Ders Beceriye Dönük Olmalı	0	0	0	1	0
Ders Önceden Planlamalı	0	1	0	0	0
Amacın iyi Belirlenmesi Gerekir	0	0	1	0	0
Denemeleri Yapılmalı	0	1	0	0	0
Yönerge Verilmeli	0	0	0	1	0
Esnek Bir Süreç Sağlanmalı	0	0	1	1	0
Grup Oluşumu	1	0	1	1	0
Birbirini Tanımayan Kişilerden Oluşturulmalı	1	0	0	0	0
En Fazla 5 kişi	0	0	1	0	0
Öğretmenin Yönteme Yaklaşımı	0	0	0	1	1
Rehberlik	0	0	0	1	0
Sürekli Dönüt Verilmeli	0	1	1	0	0

Tablo 3'e göre öğretmen adayları grup değişkenine göre incelendiğinde gruplar daha çok esnek bir süreç sağlama, grup oluşumu öğretmenin yönteme yaklaşımı, sürekli dönüt verilmeli kategorilerine vurgu yapmışlardır.

SONUÇLAR

Çalışmanın amacı sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde Storyline yönteminin uygulanması ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Buna göre öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir. Öğretmen adayları yöntemin uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen adayları, dersi öğrenciye sevdirdiği, işbirlikli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, merak duygusunu geliştirdiği, öğreticiliği, yaratıcılık, somutlaştırma, öğretmen rehberliği, üniversitelerde uygulanmasının daha kolay olduğu, bütüncül, yaparak yaşayarak öğrenme, ilköğretime uygun, yetenekleri geliştirme, düşünme becerilerini geliştirir kategorilerine vurgu yapılmıştır. Yiğit (2007) "Öyküleştirme Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi" adlı tez çalışmasında ilgili ünite kapsamındaki kazanımlar deney grubundaki öğrenciler öyküleştirme yönteminden yararlanılarak sunulmuştur. Öğrenme sürecinin basında ve sonunda öğrencilerin üniteye ilişkin başarı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öyküleştirme yöntemiyle öğrenen deney grubu öğrencilerinin uygulamadan önceki ve sonraki başarı düzeyleri arasında, istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde manidar bir farklılık bulunmuştur. Başka bir deyişle, öyküleştirme yönteminden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının bu ünitedeki başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da öğretmen adayları storyline yöntemi ile dersin işlenmesinin daha eğlenceli ve daha öğretici olduğuna vurgu yapmışlardır.

Yöntemin uygulanmasında karşılaşılan problemlere öğretmen adayları; Kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu, uygulamada zaman problemi, sınıf yönetimi, ön yargı, her ünitede uygulanamaz, grupla çalışma, öğretmene bağlı, yöntemin severek yapılması gerektiği, ilköğretim programı bu yöntemi uygulamaya uygun değil, el becerisi, yöntemin teorisi bilinmeli, öğrenci isteğine bağlı kategorilerine vurgu yapılmıştır. Ersoy ve Kaya (2009) "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri" adlı çalışmada da Sosyal Bilgiler dersinde etkinliklerin çok fazla olduğu ve derse ayrılan zamanın yetersiz kaldığı biçimindedir. Bu çalışmada da öğretmen adayları zamanın kullanımının problem olacağını ve ilköğretim programı bu yöntemi uygulamaya uygun değil kategorilerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Ersoy ve Kaya (2009) "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri" adlı çalışmada yine Sosyal Bilgiler konularının incelenmesi ve kimi etkinliklerin gözden geçirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen adayları her konu için storyline yönteminin uygulanamayacağını dile getirdikleri görülmüştür.

KAYNAKÇA

Acun, İ. Akengin, H. Ata, B. Baysal, N. Demircioğlu, İ.H. Doğanay, A. Gültekin, M. vd.(2009). Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Editör: Cemil Öztürk). Ankara; Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2011).Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Çiftçi,S. Meydan, A. ve Ektem, I. S. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmeyi Kullanmanın Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi. http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Sabahattin%20%C3%87%C4%B0FT%C3%87%C4%B0%20%20Ali%20MEYDAN%20%20I%C5%9F%C4%B1l%20S%C3%B6nmez%20EKTEM/%C3%87%C4%B0FT%C3%87%C4%B0,%20SABAHATT%C4%B0N%20VD.pdf (12.04.2012 tarihinde indirilmiştir).

Eiríksdótti, B. (1995). Qualities of the Storyline Method for Teaching in Primary Schools in Iceland. Master of Science. University of Strathclyde.

Ersoy,F. Kaya, E. (2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi. 17-1. 71-86

Kuş Saillard, E. (2010). Ruhsal hastalara yönelik damgalamaya ilişkin psikiyatrist görüşleri ve önerileri. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 21(1): 14-24.

Sönmez, V. (1999). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. İstanbul; M.E.B.

Storylineturkiye (2010). http://www.storylineturkiye.com (14.02.2012 tarihinde indirilmiştir).

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2005), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği arttırma. İlköğretim Online, 9(1), 79-92. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr (18.01.2012 tarihinde indirilmiştir)

Yiğit, E. Ö. (2007). Öyküleştirme Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİNÇLİ TÜKETİCİLİĞE İLİŞKİN ALGILARI

Arş. Gör. Faruk Malbeleği
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Ayşekadın/Edirne
fmalbelegi@hotmail.com
Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim Sağlam
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Hendek/Sakarya
hsaglam@sakarya.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketiciliğe ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin Adapazarı ilçesinde öğrenim gören 8'i kız, 13'ü erkek olmak üzere toplam 21 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, maksimum örnekleme yöntemiyle seçilen farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle; nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kapsamında yürütülmüştür. Görüşme formundaki soruların kapsam geçerliği için alanla ilgili iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşme formundaki soruları anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için altı öğrenci ile yapılan görüşme sonucunda forma son şekli verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemine tabi tutularak çözümlenmiştir. Araştırma 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilikle ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını ve öğrencilerin kendilerini bilinçli tüketici olarak gördüklerini göstermektedir.
***Anahtar Kelimeler**: İlköğretim, Sosyal Bilgiler, Bilinçli Tüketicilik*

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the perception of fourth grade students related to conscious consumerism. The population of the study was comprised of 21 students, 8 being female and the remaining 13 being male, who studied in Adapazarı, Sakarya, during the educational year 2010-2011. The study was conducted on fourth grade students with different socioeconomic levels, chosen with maximum sampling, and based on phenomenological design, a qualitative research design. The questions in the interview form were submitted to two specialists for their learned opinion on content validity, thus leading to certain changes in the form. The data were analyzed through descriptive analysis. The results showed that fourth grade students have sufficient information about conscious consumerism and describe themselves as conscious consumer.
***Key Words**: Primary Education, Social Studies, Conscious Consumerism*

1. GİRİŞ

İlköğretim, insan hayatının önemli bir basamağıdır. Bu basamakta insanlar hayatlarında ihtiyaç duyacakları bir takım bilgi ve becerileri daha kolay öğrenebilirler. Bu bağlamda öğrencilerin hayatla ilişkili konuları öğrendikleri derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Sosyal bilgilerin temelini farklı disiplinler oluşturur (Doğanay, 2002). Bu disiplinlerden birisi de ekonomidir.

Ekonomi insan hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. Bireylerin en önemli ortak özelliklerinden biri tüketici olmalarıdır (Ferman, 1993).

Teknoloji, iletişim, ulaşım gibi konularda günümüzde sağlanan gelişmeler dolayısıyla toplum giderek değişim yaşamakta ve bireyler artık daha fazla tüketim olanağına sahip olmaktadır (Ekström, 2007). Bu şartlar içerisinde tüketici kimliğiyle bulunan birey daha fazla zorlanmaktadır, bunun için bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu görev 4077 sayılı "Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun"un 20. maddesine göre örgün eğitim kurumlarına düşmektedir (Deryal, 2008). Ayrıca 1985 tarihli "Birleşmiş Milletler Evrensel Tüketici Hakları Bildirgesi"ne göre tüketicilerin temel haklarından birisi de eğitilme hakkıdır (Kanıbir ve Saydan, 2006). Tüketicilerin günümüz şartlarında karşı karşıya kaldıkları bu zor durumla başa çıkabilecek duruma gelebilmeleri ancak tüketici eğitimi aracılığıyla olabilir. Tüketici eğitimiyle birey maruz kaldığı aldatıcı etkilerle, karmaşık piyasa yapısıyla, bilgi kirliliğiyle, genişleyen ve karmaşık hale gelen ürün ve hizmet seçenekleriyle (örneğin finans ve iletişim sektörleri) başa çıkabilecek donanıma sahip olabilecektir (OECD, 2009). Tüketici eğitimi, toplumdaki her bireyin bilinçli bir tüketici, hatta vatandaş olabilmesi için hazırlanan eğitim programlarını ve araçlarını kapsamaktadır (Hayta, 2009). Tüketicilerin bilgilendirilmesi hususunda üç kaynaktan söz edilebilir. Bunlar; örgün eğitim kurumları, yaşam boyu öğrenme uygulamaları ve özel amaçlara yönelik gruplardır (OECD, 2009). Bu kaynaklardan, tüketici eğitimi konusunda örgün eğitim kurumları olan ilköğretim okullarına büyük görevler düşmektedir.

Geleceğin tüketicileri olacak çocuklarında bu çerçevede bilinçli bir tüketici olarak yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Bilinçli tüketici, bir ürün ya da hizmeti satın alırken gerçek gereksinimlerini göz önünde tutar ve satın aldığı ürün ya da hizmetten azami derecede yarar sağlamayı amaçlar. Alışverişin nesnesi değil öznesi olduğunun farkında olan bilinçli tüketici, bütçesi doğrultusunda planlı alışveriş yapar ürünler arasından kaliteli, sağlıklı, güvenli ve çevreci olanını seçer, ayıplı mal ve hizmete karşı tepkisini gösterir (Hekimci, 2003). Bu tanımlarda özellikleri belirtilen bilinçli tüketici profili Sosyal Bilgiler Öğretim Programında geçen tüketicilikle ilgili beklenen özelliklerle paralellik göstermektedir. Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan *Üretim, Dağıtım ve Tüketim* öğrenme alanıyla, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını ayırt edebilmelerini, istekler ile kaynakların arasında ilişkinin kurulabilmesini ve böylece bilinçli tüketici olmanın temelini oluşturmalarını, ülke ekonomisinin kaynaklarıyla ilgili bilgi sahibi olmalarını, yaşadığı çevrenin ekonomik yaşantısıyla ilgili bilgi sahibi olmalarını ve ekonomi ile ilgili temel kavramları öğrenmeleri gerekmektedir (MEB, 2005).

Günümüzün değişen koşulları çerçevesinde çocuklar da tüketim noktasında önemli bir konuma gelmiştir. Bu, son dönemde kurulan çocuklara yönelik televizyon kanallarından ve yine onlara yönelik tüketim sektörünün gelişiminden rahatlıkla anlaşılabilmektedir. Çocuklar hem doğrudan hem de dolaylı olarak tüketici rollerini üstlenmektedirler. Doğrudan etkide, çocuk talebini dile getirerek ailenin satın alma sürecine katılabilmektedirler. Çocuğun isteyeceği tahmin edilen ürünlerin alımında ise dolaylı etki söz konusudur. Gün geçtikçe daha çok bilinçlenen çocukların aile satın alma kararlarına etkileri yaşı ilerledikçe kendi bağımsız harcamalarını yapmaya doğru gidecektir (McNeal, 2007). Günümüzde ebeveynlerin her ikisinin de çalışma hayatının içinde olmaları ve ailelerin artık daha az sayıda çocuğa sahip olmaları, çocukların aileler için daha önemli bir konuma gelmelerine sebep olmaktadır (Sutherland ve Thombson, 2003; Ekström, 2007). Çocukların ailelerinden talepte bulunma şanslarının artmasının önemli sebeplerinden birisi de çalışan anne babaların mesailerine daha fazla vakit ayırmasıdır. Bu durumdaki anne babalar çocuklarına yeteri kadar ilgi göstermedikleri düşüncesine sahip olmakta ve böylece kendilerini suçlu hissetmekteler. Bunun sonucunda çocuklarının isteklerini yerine getirme konusunda daha titiz davranmaktalar. Bunu hisseden çocuk da bu avantajı

mümkün olduğunca değerlendirmektedir (Sutherland ve Thompson, 2003). Bunun yanında günümüzde çocukların, daha önceki yıllardaki yaşıtlarının davranış modellerinden farklı olarak istek ve ihtiyaçlarını açıkça belirtmeleri ve baskıcı davranmaları satın alma işlemini, tek başlarına gerçekleştirmeseler de ailelerin tüketim davranışlarını yönlendirmelerine sebep olmaktadır (Şener, 2010). Bunun sonucunda çocukların istekleri daha önemli olmakta ve tüketim içerisinde daha önemli bir role sahip olmalarını sağlamaktadır. Bütün bunlar öğrencilerin bilinçli tüketici olmalarının önemini artırmaktadır. Bu durum dikkate alınarak ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketiciliğe ilişkin algılarının belirlenmesi araştırmanın amacı olarak tespit edilmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kapsamında yürütülmüştür. Belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılmasının ve yorumlanmasının amaçlandığı çalışmalar genellikle olgubilim olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2010-2011 öğretim yılında Sakarya ilinin Adapazarı ilçesinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden 8'i kız (%38), 13'ü erkek (%62) olmak üzere 21 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma maksimum örnekleme yöntemiyle seçilen farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle; nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kapsamında yürütülmüştür. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak veya paylaşılan olguların var olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öncelikli olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmış, yapılan çalışmalardan da yararlanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular öğrencilerin bilinçli tüketicilik algılarını açığa çıkaracak nitelikte yapılandırılmıştır. Görüşme formundaki soruların kapsam geçerliği için alanla ilgili iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşme formundaki soruları anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için altı öğrenci ile yapılan görüşme sonucunda forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda geçen sorular öğrencilerden mümkün olduğunca çok veri elde edebilmek amacıyla uzun cevap verebilecekleri ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri şekilde yapılandırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerle görüşmeler "Üretimden Tüketime" adlı ünitenin işlenmesinin ardından 2010-2011 öğretim yılının ikinci yarıyılı içerisinde 11.03.2011 ve 25.03.2012 tarihleri arasında yapılmıştır. Yapılan görüşmeler esnasında ses kaydı alınmış ve alınan ses kayıtları betimsel analizin yapılabilmesi için veri dökümü formuna aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemine tabi tutularak çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, ham verileri daha anlaşılır ve kullanılabilir hale getirmektir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca

görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın sonuçları rapor edilirken doğrudan görüşme alıntılarına yer verilmiştir. Kodlara ve alt kategorilere yönelik öğrencilerden birebir alıntılar yapılarak geçerlilik sağlanmıştır (Patton, 1997). Alıntıların aktarılmasında öğrencilere 1'den 21'e kadar verilen numaralar kod numarası olarak kullanılmış ve Ö1 (öğrenci 1), Ö2 (öğrenci 2) şeklinde gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak önceden belirlenen kategoriler ve elde edilen alt kategoriler aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Bilinçli Tüketicide Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Tüketici sorumluluğu bilinci	Son kullanma tarihi	13
	Fatura/Fiş alır	12
	Liste	8
	Haklarını bilir	6
	Yerli ürün tercihi	1
Kalite bilinci	TSE damgası	14
	Garanti belgesi	5
	Ürünlerin kalitesi	5
Bütçe-fiyat bilinci	Tutumlu olma	8
	Bütçe bilincine sahip	7
	Fiyat araştırması	6
	Ihtiyaçlarına dikkat eder	6
	Reklamlara aldanmaz	6
	İstek-ihtiyaç ayırımı	5
	Fiyat-kalite bilinci	4

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin bilinçli tüketicilik özellikleri ile ilgili görüşlerini "tüketici sorumluluğu bilinci", "kalite bilinci" ve "bütçe-fiyat bilinci" alt kategorileri çerçevesinde incelemek mümkündür. Öğrencilerin bu alt kategorilerle ilgili görüşlerine kendi ifadelerinden örnekler verilebilir. Öğrencilerin *tüketici sorumluluğu bilinci* alt kategorisine ilişkin görüşlerine; *"Tutumlu olan, parasını boş yere harcamayan, bütçesine dikkat eden kişidir (Ö10)". "Son kullanma tarihine bakar, alış verişten sonra fiş/fatura alır (Ö11). "Fiş almalıdır. Son kullanma tarihini incelemelidir (Ö7)." "Sorumludur, aldığı malın son kullanma tarihine bakar (Ö13)." "Liste yapması gerekir (Ö19)." "Ürün alırken fişini almayı unutmayan (Ö1)." "Alışverişten önce liste hazırlamalıdır. Alışverişten sonra fiş almalıdır (Ö5)." "Bir sorun çıktığında şikayet etmeli, fiş/fatura almalı, tüketici koruma derneklerine müracaat etmeli (Ö9)." "Son kullanma tarihi kontrol edilmelidir, geri iade ettiğinde kabul etmiyorlarsa tüketici haklarını savunan derneklere başvurması gerekir. Bir de en önemlisi liste yapması gerekir (Ö8)." "Bilinçli bir tüketici alacağı ürünlerin son kullanma tarihine dikkat eder (Ö15)." "Son kullanma tarihine dikkat etmesi gerekir (Ö17)." "Mesela fatura ya da fiş alır (Ö18)." "Alışveriş yaparken son kullanma tarihine bakan kişidir (Ö21)." "Fiş alır (Ö3)." "Liste hazırlar, fiş alır (Ö4)." "Son kullanma tarihine bakmalıdır. Fiş almalıdır. Ürün bozuk çıkınca geri iade etmesi gerekiyor. İade etmezlerse şikâyet etmesi gerekiyor (Ö6)."* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Kalite bilinci alt kategorisine; *"Aldığı malın TSE damgasına bakar (Ö11)." "Bir de TSE damgasına bakması lazım (Ö13)." "Sadece kaliteye dikkat eder (Ö13)." "Kalitesiz kazak alırlarsa o*

küçülür. İyi ürün alması gerekir (Ö19). TSE damgasına bakıyor. Teknoloji ürünleri alırken garanti belgesine dikkat etmesi gerekir. Mesela teknoloji ürünleri alırken eğer garanti belgesini almazsak daha sonra arıza çıkarsa değiştiremeyiz (Ö1)." "TSE damgası olmayan ürünleri olmaz, garanti belgesini saklar (Ö3)." "Garanti belgesi alır (Ö4)." "Ürünlerin kaliteli olduğunu incelemelidir (Ö7)." "TSE damgası bulunması gerekir. Her pahalı olan şeyi almaması gerekir. Pahalı olan her şeyin kaliteli olduğunu düşünmemelidir (Ö8)." "TSE damgasına dikkat etmeli, garanti belgesi almalı (Ö9)." "Bilinçli bir tüketici, marketten alacağı ürünlerin kalitesine, markasına dikkat eder (Ö15)." "Mesela TSE damgasına dikkat eder, beyaz eşyalarda garanti belgesine dikkat eder (Ö18)." "TSE damgasına bakan kişidir (Ö21)." ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Bütçe fiyat alt kategorisine; *"Reklamda gördüğü her şeyi almaz. Fiyatlarını araştırmalıdır ve bütçesine dikkat etmelidir (Ö11)." Reklamda çok çıkmasına önem vermez (Ö13)." "Mesela uyumaya gittiğinde televizyonu açık bırakmaz, tasarruf yapmalıdır. Mesela misafirliğe giderken ışığı açık bırakıyorlar (Ö19)." "Bilinçli bir tüketici markete gittiğinde gereksiz şeyler almayacak, ihtiyaçlarına öncelik verecek, isteklerini ihtiyaçlarından sonra alacak kişidir. Neye ihtiyaç varsa onun alınması lazım. Mesela mağazaya gidildi, çocuklar etek istiyor ama onların ihtiyacı kış olduğu için mont o zaman montun alınması lazım. Eğer gidip etek alınırsa yanlış olur (Ö14)." "Haklarını savunan ve bütçesine göre alışveriş yapan kişilerdir (Ö20)." ürünü araştıran (Ö1)."*, *Alışveriş sırasında reklamlarda gördüğü her şeyi almamalıdır. İhtiyacı olan şeyleri almalıdır (Ö5)." "Bütçesine dikkat etmelidir. İlk önce ihtiyaçlarını almalıdır (Ö4)." "Tasarrufludur. Reklamda gördüğü her yiyeceği, oyuncağı almaz (Ö2)." "Bütçesine dikkat eder (Ö3)." "Bilinçli bir tüketicinin parasını düzgün harcaması gerekir. Her pahalı olan şeyi almaması gerekir (Ö8)." "Bir ürün alırken fiyat araştırması yapmalı (Ö9)." "Tutumlu olan, parasını boş yere harcamayan, bütçesine dikkat eden (Ö10)." "Bilinçli tüketici tasarruf yapar. İhtiyaçlarına öncelik verir. Reklamda gördüğü her şeyi almaz. Pahalı olan şeyleri almamalıyız (Ö17)." "Alışveriş yaparken, fiyatına bakan kişidir. Parasının yettiği kadar alır, boş yere harcamaz, önce ihtiyaçlarını alır (Ö21)."* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Tablo 2. Öğrencilerin Kendi Bilinçli Tüketiciliklerine İlişkin Algıları

Kategori	Kodlar	f
Tüketici Sorumluluğu	Fatura alır	6
	Liste	6
	Son kullanma tarihi	6
	Tüketici haklarını bilir	4
	Fiyat araştırması	3
Kalite Bilinci	TSE damgası	5
	Garanti belgesi	5
	Kalite bilinci	5
Bütçe-Fiyat Bilinci	Ihtiyaçlarına öncelik verme	10
	İstek-ihtiyaç ayrımı	6
	Bütçe bilinci	6
	Tasarruf	3
	Reklamlara aldanmaz	2

Tablo 2'de öğrencilerin bilinçli tüketicilikle ilgili algılarına yönelik görüşleri görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri "tüketici sorumluluğu bilinci", "kalite bilinci" ve "bütçe-fiyat bilinci" kategorileri altında incelenebilir. Öğrencilerin bu alt kategorilerle ilgili görüşlerine kendi ifadelerinden örnekler verilebilir. Öğrencilerin *tüketici sorumluluğu bilinci* alt kategorisine ilişkin görüşlerine şu örnekler verilebilir; *"Evet. Mesela babam bana bir lira verdi git bakkaldan iki cips al dedi, ben de gittim bakkala ve bir liraya çok güzel bir bebek gördüm, onu alırsam kendimi sorumsuz hissederim. Eğer onu alırsan bir tane bebek almış olacağım, param kalmayacak, kardeşimi mutlu edemeyeceğim,*

babam da bana sorumsuz gibi davranacak. Ama eğer iki cipsi alırsam hem kardeşim mutlu olacak hem de babam benim sorumlu olduğumu bilecek (Ö14).” “Son kullanma tarihine dikkat edilecek (Ö17).” *“Biraz. Son kullanma tarihine dikkat ederim. Harçlıklarımı biriktiririm. Ürünü beğenmezsem aldığım yere söylerim. Eğer almazsa şikâyet ederim (Ö18).” “Evet. İhtiyaçlarımı öncelikle alırım, para biriktiririm (Ö5).” “Alışveriş yapmadan önce liste hazırlarım. Alışveriş sonrasında fiş alıyorum (Ö2). “Fiş almayı unutmuyorum. Ürünün bana uygun olup olmadığına bakıyorum. Alışveriş yapmadan önce bazen alışveriş listesi yapıyorum. Alınacakların unutulmaması için liste yapmamız lazım. Yanlış şey almamak için liste yapmamız lazım (Ö1).” “Evet. Çünkü aldığım şeylerin son kullanma tarihine dikkat ederim, alacağım şeylerin fiyatlarını araştırırım (Ö11).” “Evet. Aldığım malın son kullanma tarihine bakarım (Ö13).” “Son kullanma tarihine dikkat ederim (Ö5).” “Bazen ihtiyaç listesi alıyorum. Bozuk çıktığında fiş veriyorlar ya onunla gidiyorum (Ö19).” “Bazen son kullanma tarihine bakarım (Ö20).” “Evet. Mesela bazen son kullanma tarihine bakmayı unuturum. Araştırır. Bozuk falan çıktığında yapması gerekenleri yapar. Ben bunları yapıyorum (Ö21).”*

Kalite bilinci alt kategorisine; *“Garanti belgesi alıyorum (Ö2).” “Evet. TSE damgasına bakıyorum (Ö1).” “Kaliteli ürünleri tercih ederim. Kaliteli ürünler daha uzun zaman kullanılır. Markalı ürünler bazen kötü olabiliyor. Pahalı ürünler her zaman iyi olmaz. Mesela bazen indirim yapılıyor. Eğer ürün kaliteliyse yine kalitelidir (Ö5).” “TSE damgası olmasına (Ö3).” Mesela aldığımız top iyi değilse dikişleri kötüyse hemen patlar. Belli özelliklere sahip ürünler daha kaliteli olur. Markalı ürün her zaman iyi olmaz. Pahalı olan ürünler de illa iyi olmaz (Ö3).”“Evet. Mesela çikolata falan alırken (?)[*] gibi tanınmış markalar alırım. Tanınmış markalar kaliteli olur (Ö20).” Kaliteli ürünü alırım çünkü onlar kırılmıyor, daha sağlam oluyor. Kalitesizler sağlam olmaz. Ürünü incelerim. Markası önemli değil. Markalı ürünler pahalı oluyor (Ö17).” “Bakıyorum TSE damgası olmuyor. Onları tercih etmiyorum. Biçimine göre değişiyor. Karpuzu sesinden anlıyorlar, kavunu sertliğinden anlıyorlar. Malların kaliteli olup olmadığını aldıktan sonra belirleyebiliriz. Ama bazıları belli oluyor. Güvenilir oluyor, yanında garanti belgesini veriyorlar. Tanınmış markalı ürünler kaliteli olur. Mesela (?)[*] kalitelidir (Ö13).” “Ürünün kaliteli olduğunu incelerim. TSE damgasına bakarım (Ö6).” “Evet ürünleri alırken kaliteli olmasına dikkat ediyorum. Mesela kaliteli ürünlerde TSE damgası oluyor. (Ö10).” “Kaliteli ürünler özelliklerinden anlaşılır (Ö11).” “Evet. Ben ürünlerin ucuzluğuna da kalitesine de bakarım. Markete gittim. Eşya alacağım diyelim. Önce annem inceler ben de ona göre alırım. Mesela kışın giyecek alırken ince bir şey almayız (Ö14).” “Evet. Mesela kaliteli kazak alırsam o uzun süre kullanılır. Eğer kalitesizse kısa sürede eskir. Alırken incelerim kaliteli ya da kalitesiz mi diye (Ö15).” “Bazen bakarım. Kalitesine ve garanti belgesine bakarım (16).” “Biraz. Kaliteli ürünler iyi çıkar. Kalitesiz ürünler kötü çıkar. Tanınmış ürünler kalitelidir (Ö18).” “Evet. Bazen inceliyorum. (Ö19).” “Kaliteli ürünler pahalı oluyor ama her pahalı ürün kaliteli olmaz. Bazen malı yapan firmalar ürünlerinin kaliteli olduğunu söylüyorlar ama yanlış çıkıyor. Mesela kazak falan alırken malın neden yapıldığına bakarım, ipinden anlarım. (Ö21).”* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Bütçe- fiyat bilinci alt kategorisine; *“Evet. Mesela benim kardeşim var o çok para harcar. Ama ben fazla harcamam. Bazen harçlıklarımı bile harcamam. Markete gittiğimizde gereksiz şeyler almam. İşime yarayacak şeyler alırım. Mesela kırtasiyeye gittim benim 4 tane kaleme ihtiyacım var, Ben dört tane alırım. Orda başka şeyler vardır onlar gereksiz olduğu için onları almam. Mesela bir çocuk dondurma yiyor. Ben de onu gördüm ve ben de dondurma istedim. Annemin verdiği parayla ben dondurma alırsam bu olmaz, annemin bana kızması demek olur. Önce annemin istediği şeyi almam gerekir sonra para artarsa belki alabilirim (Ö14).” “Evet. Mesela tasarruf ediyorum, her gördüğüm şeyi istemiyorum almak için. İhtiyaçlarıma öncelik veriyorum. Elimdeki paraya dikkat ediyorum*

[*] Marka ismi belirtildiği için, marka isminin yerine (?) işareti konulmuştur.

(Ö2)." "İstek ve ihtiyaçlarıma dikkat ediyorum. Aldığım bir üründe problem çıkarsa değiştiriyorum. Alışverişten önce fiyat araştırması yapıyorum (Ö3)." "Ne kadar harcayacaksam o kadar alırım. Yanıma fazla para alırsam ihtiyacımdan fazla alırım. Mesela bir şey beğendim onu alırım. Ondan bende varsa fazla almış olurum (Ö15)." "Bütçeme uygun olmasına dikkat ediyorum (Ö3)." "Fiyatına dikkat edilecek (Ö17)." "Evet. Mesela gördüğümde pahalı oluyor bazı mallar (Ö13).", "Evet. Bazen de para biriktiririm. İhtiyaçlarıma göre alışveriş yaparım (Ö17)." "Evet. Mesela bir yere giderken paramıza dikkat ediyoruz. Alış veriş yaparken bütçemize dikkat ediyoruz (Ö10)." "Çok pahalı şeyleri almıyorum. Bana verilen harçlıklarımı kullanırken dikkat ediyorum. Gerektiği zaman para biriktiriyorum (Ö11)." "Evet. Mesela babam bana 1 lira veriyor, bazen babaannem veriyor. Ben okulda harcamıyorum ve kardeşimle paylaşıyorum. Sonra biriktirip ihtiyacım olan bir şeyi alabiliyorum (Ö14)." "Bazen. Yani bir hafta dikkat ediyorum. İki hafta dikkat etmiyorum. Fiyatlarına dikkat ediyorum karşılaştırma yapıyorum. İstediğim her şeyi almıyorum (Ö17)." "Evet. Bütçeme dikkat ediyorum. Mesela annem bazen lira veriyor. 50 kuruşunu harcıyorum. Geriye kalanını kenara koyuyorum (Ö1)." "Bana verilen harçlıklara göre alışveriş yapıyorum (Ö4)." "İhtiyacım olan şeyleri alıyorum. Elimde olan paranın hepsini harcamıyorum (Ö19)." "Harçlıklarımı biriktiririm, almama gereken şeylere önem veririm. Paramın yeteceği kadar alışveriş yaparım. Fiyat araştırması yaparım (18)." "Alış veriş yaparken elimdeki paraya bakarak alış veriş yaparım (20)." "Fazla değil. Bazen parama dikkat etmeden alışveriş yaparım. (21)." ifadeleri örnek olarak verilebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik algılarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin bilinçli tüketicide bulunması gereken özellikler hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bilinçli tüketicide; *tüketici sorumluluğu bilincinin, kalite bilincinin* ve *bütçe-fiyat bilincinin* bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan *Üretimden Tüketime* adlı ünitenin öğrencilerin bilinçli tüketicilikle ilgili farkındalıklarını artırması bakımından önemli görülmüştür. Öğrencilerin bilinçli tüketicilikle ilgili kendilerine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencinin kendilerini *bilinçli tüketici* olarak düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna sebep olarak da bilinçli tüketicilikle ilgili özellikleri bildiklerini ve bunları uygulamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Sağlam (2010) tarafından yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmacı *bilinçli tüketicilikle* ilgili araştırmasında öğrencilerin ölçekten yüksek puan aldığını ifade etmektedir. Bunun yanında Makela ve Peters (2004) çalışmalarında tüketici eğitiminin öğrencilerin tüketici haklarını ve sorumluluklarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Ayrıca Ekström (2007) yaptığı çalışmada çocukların tüketicilikle ilgili okuldan aldıkları bilgilerle ailelerine etki ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu da öğrencilerin tüketicilikle ilgili bilgiye sahip olmalarının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine yönelik tüketici sorumluluğu bilinci, kalite bilinci ve bütçe-fiyat bilinci ile ilgili görüşleri incelendiğinde, yeterli bilgiye sahip olduklarını ve öğrencilerin kendilerini bilinçli tüketici olarak gördüklerini göstermektedir. Tüketici sorumluluğu bilinciyle ilgili olarak öğrenciler sorumlu bir tüketicinin yapması gereken davranışları sergilediklerini ifade etmişlerdir. Kalite bilinciyle ilgili ise öğrencilerin tamamı kaliteli ürünleri tercih ettiklerini ifade etmişler ve kaliteli ürünleri alırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini genel olarak doğru bir şekilde belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakınının bütçe-fiyat bilincine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin bütçelerine dikkat ettiklerini göstermektedir. Malbeleği (2011) drama yönteminin bilinçli tüketicilik düzeyine etkisine ilişkin araştırmasında deney grubu öğrencilerinin ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olduğunu bulmuş,

bu sonucun anlamlı farklılığa yol açmadığını tespit etmiştir. Ata (2009), Kayseri'de ilköğretim 4. sınıf öğrencisinin bilinçli bir tüketici olarak *IX. Geleneksel Tüketici Hakları Ödülü*nü almasının önemli bir gösterge olarak ifade etmektedir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin bilinçli tüketicilikle ilgili doğru bilgilere sahip oldukları ve kendilerine yönelik bilinçli tüketicilik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç gerek doğrudan gerek ailesini etkileyerek tüketime katılan, böylece tüketim konusunda önemli bir yere sahip olan öğrencilerin bilinçli tüketicilikle ilgili yeterliliğe sahip olduklarını ortaya koyması açısından önemlidir. Farklı yöntemler kullanılarak yapılacak araştırmalarla bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Ata, B. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. *Sosyal bilgiler öğretimi.* (Editör: C. Öztürk). Ankara: Pegem A Yayınları.

Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Deryal, Y. (2008). *Tüketici hukuku.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* (Editörler: C. Öztürk ve D. Dilek). Ankara: Pegem A Yayınları.

Ekström, M. K. (2007). Parental consumer learning or 'keeping up with the children'. *Journal of Consumer Behaviour, 6* (4), 203-217.

Ferman, M. (1993). *Tüketicinin korunması meselesine gelişimci bir yaklaşım.* İstanbul: İTO Yayınları.

Hayta, A. B. (2009). Sürdürülebilir tüketim davranışının kazanılmasında tüketici eğitiminin rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (3), 143-151.

Hekimci, F. (2003). Tüketici, Kalite, Verimlilik ve Yurttaş Mutluluğu. Bursa: *TMMOB Makine Mühendisleri Odası 3. Kalite Sempozyumu Bildiriler Kitabı,* 72-79.

Kanibir, H. & Saydan, R. (2006). Bilgi çağında bilgili tüketim toplumunu arayış: Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun"un getirdikleri ve ev hanımlarının bilgi düzeyi üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Birimler Fakültesi Dergisi, 11* (2), 103-123.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Makela, C. J. & Peters, S.(2004). Consumer education: creating consumer awareness among adolescents in Botswana. *International Journal of Consumer Studies, 28* (4), 379-387.

Malbeleği, F. (2011). *Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

McNeal, J. U. (2007). *On becoming a consumer: Development of consumer behavior patterns in childhood.* United States: Butterworth Heinemann.

Milli Eğitim Bakanlıgı [MEB], (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim kılavuzu,* Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

OECD (2009). Promoting consumer education: Trends, policie sand good practices. OECD Yayınları.

Patton, M.Q. (1997). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury park, CA: SAGE Publications.

Sağlam, H. İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi, 10* (4), 2531-2568.

Sutherland, A. & Thompson, B. (2003). *Kidfluence: The marketer's guide to understanding and reaching generation y-kids, tweens and teens*. McGraw-Hill.

Şener, A. (2010). Medya, reklam ve tüketim: Çocukları açısından bir değerlendirme. M. Babaoğul ve A. Şener (Ed.), *Tüketici yazıları II* içinde (s. 153-177). Ankara: TÜPADEM Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

KİTAP OKUMA SAATLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

AN EVALUATION OF BOOK READING HOURS BY MEANS OF TEACHERS' VIEWS

Aysel Memiş
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ZONGULDAK
ayselmemis@gmail.com
Gözde Eyican
Rakıp Akın İlköğretim Okulu, İSTANBUL
gozde_eyican@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırma, Türkiye Okuyor Kampanyası kapsamında ilköğretim okullarında uygulanan okuma saati uygulamasının sınıf öğretmeni görüşleri ile değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın epistemolojisi yapılandırmacılık olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ile dizayn edilen araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmıştır. Veriler ses kayıt cihazıyla okul ortamında toplanmış; kodlama yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmeninin ve ailenin rolünün çok önemli olduğu ve haftada bir saat okuma saati uygulamasının yetersizliği sonucuna varılmıştır.
Anahtar Kelimeler: *Türkiye Okuyor Kampanyası, kitap okuma saati, sınıf öğretmeni*

ABSTRACT

This research was made in order to evaluate the reading hour implementation carried out at elementary schools within the scope of the 'Turkey is Reading' Campaign by means of elementary school teachers' views. The epistemology of the research was specified as constructivism. Interviewing was used as the data collection technique in the research that was designed with action research out of the qualitative research patterns. The data was collected in the school environment by means of a voice recorder and analyzed with the encoding method. As a result of the research, it was emphasized that the roles of the classroom teacher and the family were of great importance to provide a reading habit and that the reading hour implementation for an hour per week was inadequate.
Keywords: *Turkey is Reading' Campaign, reading hour, elementary school teacher*

1.GİRİŞ

"Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" olarak tanımlanan okumanın (Akyol,2006:1) alışkanlık hâline gelmesinde aile, içinde yaşanan toplum, okul ve öğretmen etkili faktörler olarak belirtilir (Gürcan, 1999; Ungan, 2008). Okuma alışkanlığı; bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eyleminin yaşam boyu, sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleşmesidir ve bu alışkanlığın kazanılmasında çocukluk döneminin yaşamsal bir öneme sahip olduğu belirtilir (Alpay, 1990:79). Bu nedenle okuma ilgisinin çocukluk döneminde kazanılması ve ergenlik döneminde desteklenerek alışkanlık haline dönüştürülmesi gerekmektedir. Okumanın alışkanlık haline gelebilmesi için çocuğun okumayı bir

zevk ve gereksinim olarak algılaması önemlidir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz,2007). Bayram (1990)'da bu alışkanlığın edinilmesinde ilk sırada öğrencinin istekli olmasını vermiştir.

Ailenin çocuğuna kitap okurken resimlerini göstermesi; renkli, çocuğun dikkatini çekecek kitaplar alması bu alışkanlığı kazandırmada ilk adımlar olacaktır. Çocuk, okula başlayana kadar ebeveyni, başladıktan sonra da öğretmeni taklit eder. Çok okuyan ve okuduğunu öğrencilerinin gördüğü bir öğretmenin, okumaya teşvik ve yönlendirme konusunda öğrenciler üzerindeki etkisi büyük olur (Maraşlı, 2005:185-186). Öğrencilere her davranışıyla model olan öğretmenin, okuma saatlerinde kitap okuyarak örnek olması gerekir. Öğretmenler, okuma alışkanlığı kazandırmada en fonksiyonel konumdadır. Öğrenciler üzerinde büyük bir motivasyon gücü oluşturarak okumaya bir alışkanlık olarak yönelmelerini sağlar (Gürcan,1999: 42). Bu durumda görev büyük ölçüde öğretmene düşmektedir (Yılmaz, 2002). Arıcı'nın (2005:61) 2000 öğrenci ile yaptığı araştırmada; öğrencilerin %53,3 kitap okuma fikrini öğretmeninden aldığını söylemektedir. Aynı araştırmada kitap okumayı annemden görerek alıştım, diyenlerin oranı %17,9, babamdan diyenlerin oranı %13,4'tür. Öğrencilerin %35,4'ü ilk kitabını öğretmeninin kendilerine verdiğini söylemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin okuma alışkanlığını ölçen çalışmalar (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010; Oğuz vd., 2011) öğretmenlerin orta düzeyde okuma ilgi ve alışkanlığına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Okuryazarlığa önem veren ailelerden gelen çocuklar okuma yazma eğitimi programının oturtulacağı güçlü bir temelle okula başlamaktadır (Adams, 1990: 48). Güngör (2009) araştırması sonucunda; anne eğitim düzeyinin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranının babaya göre daha yüksek olduğunu, ailenin gelir düzeyi artıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerinin arttığını, öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe kitap okuma alışkanlığı düzeylerinin de azaldığını, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre kitap okuma alışkanlıklarının farklılaştığını ifade etmiştir. Çocukların okuma alışkanlığının kazanmasında okulun da önemi büyüktür; ancak okul yaşamının dışındaki zamanlarda kitap okunması için uygun ortamların da olması gerekir (Mete, 2012). Ülkemizde okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığını belirten görüşleri sıkça duymak mümkündür. Ancak; söz konusu eksiklik, var olan okuma alışkanlığının azalması değil aslında daha başlangıç aşamasında okuma alışkanlığının yerleştirilememesidir (Bircan,Tekin,1989).

Yapılan araştırmalar kız çocuklarının erkek öğrencilere nazaran daha çok kitap okuduğunu ortaya koymaktadır (Bayram, 1990; Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004; Keleş, 2006; Güngör, 2009). Yılmaz (2002) öğretmenlerin, öğrencilerine okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazandırma konusunda yapmaları gerekenleri ortaya koyan müfredatın ve meslek içi eğitim seminerlerinin yetersizliği yönündeki sıkıntılardan bahsetmektedir.

Ocak 2008'de yürürlüğe giren Türkiye Okuyor Kampanyası ile toplumun her kesimine okuma yazma alışkanlığının kazandırılması ve bu alışkanlığın geliştirilmesi amaçlanmıştır. 4 yıl sürmesi planlanan proje kapsamında il ve ilçelerde farklı faaliyetler düzenlenerek oluşturulan alt projelerle, özgün ve yaratıcı uygulamalar devam etmektedir. Kampanyada toplumun her kesimini içine alarak, hiç okuma alışkanlığı olmayan veya zayıf okuma alışkanlığı olan bireyleri orta düzey okuyucu; orta düzey okuyucu olan bireyleri üst düzey okuyucu seviyesine yükseltmek hedeflenmiştir (www.turkiyeokuyor.org). Bu doğrultuda okullarda da okuma saatleri uygulaması başlatılmıştır. Okuma alışkanlığının öğrencilerde oluşturulması amacıyla yapılan bu uygulama öğretmenlerin gayretiyle okullarda sürmektedir.

Bu çalışmada "Türkiye Okuyor" kampanyası kapsamında gerçekleştirilen kitap okuma saatlerinin sınıf öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

2.YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden " eylem araştırması" deseni kullanılmıştır Eylem araştırması; uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım, Şimşek, 2005: 295). Eylem araştırması, katılımcıların üzerinde çalışılan durumla ilgili derinlemesine yaptığı kritik ve pratik tecrübelerine dayanır; araştırmalara ve eyleme rehber olacak teori geliştirmeyi amaçlar (Köklü, 2001:35). Veri toplama tekniği olarak görüşmenin tercih edilmesinde en büyük etken; okuma kampanyasının yaşama geçirilmesinde ve sürecin uygulanmasında aktif olarak öğretmenlerin rol almasıdır.

Çalışmada kapalı uçlu sorular yerine, yüz yüze iletişimi arttırmak ve araştırmayı derinleştirmek amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur. Katılımcılarla iki kez görüşülmüştür. Görüşme süresinde kısıtlamaya gidilmemiştir. Alınmak istenilen cevaplara ulaşılıncaya kadar katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Görüşmenin birinci bölümünde katılımcıları tanımaya yönelik, samimiyet arttırıcı, aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1)Öğrenim hayatınızdan bahseder misiniz?

2)Çalıştığınız bölge hakkında bilgi verebilir misiniz?

3)Çalışma ortamınızı değerlendirir misiniz?

4)Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

5)Eğitime bakışınız nasıl?

6)En güçlü yönleriniz nelerdir?

Görüşmenin ikinci bölümü araştırma açısından en önemli bölümdür. Bu bölümde katılımcıların okuma saati uygulaması hakkındaki görüşleri alınmaya çalışılırken aşağıdaki sorulardan faydalanılmıştır:

1)Okuma saati uygulaması hakkında neler düşünüyorsunuz?

2)Okulunuzda okuma saati uygulaması nasıl yürütülüyor?

3)Okuma saati uygulaması sırasında hangi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?

4)Okuma saati uygulamasının öğrencilere ne gibi yararlar sağladığını düşünüyorsunuz?

5)Sizce okuma saati uygulaması nasıl gerçekleştirilmeli?

6)Sizce öğrenciler okuma alışkanlığı nasıl kazandırılır? Neler yapılması gerekir?

2.1 Evren ve Örneklem

Araştırma İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ragıp Akın İlköğretim Okulu'nda görevli beş sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma ortamı; 2001-2002 eğitim öğretim yılında Akın Vakfı tarafından yaptırılarak faaliyete geçen 24 derslik,1 ana sınıfı,2

öğretmenler odası,1 rehberlik servisi, 5 idari oda ve 1 adet çok amaçlı salon içermektedir. Araştırmanın katılımcıları Eğitim Fakültesi mezunu beş sınıf öğretmeni Duygu Türkdoğan, Mustafa Şeker, Burcu Gökçe, İlhami Dinç ve Orhan Bilir'dir.

2.2 İşlem

Verilerin analizi ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan birinci görüşme katılımcıları tanıtmak amaçlıdır. Çalışma için önemli olan ikinci görüşmede açık uçlu sorular sorulmuş ve zaman sınırlamasına gidilmemiştir. Çalışma sorusuna hizmet eden cevaplar alındığında görüşme tamamlanmıştır. Birinci görüşme okuyuculara katılımcıları tanıtmak amaçlı gerçekleştirildiğinden analizi yapılmamış, ikinci görüşmelerin analizi kodlama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sorusuna yardımcı olan her kod farklı bir renkle gösterilmiş, kodlamalar sonucunda çok sayıda kod ortaya çıkmıştır. Bütün veriler kodlanmış ancak çalışmaya yardımcı olmayacak kodlar kullanılmamıştır. Çalışmada kullanılan kodlar; okuma saatine olumsuz bakış, kampanyanın ortaya çıkış sebebi hakkında bilgi, okuma saati önerileri, okuma saatinde okunan kitaplar, uygulamada karşılaşılan güçlükler, okullarda uygulanma biçimi, neden okuyamıyoruz, okurken neye dikkat etmeliyiz şeklindedir. Bu kodlardan çalışma sorusunda faydalı olanlar kullanılarak temalara dönüştürülmüştür. Kodlar daha sonra temalara dönüştürülmüştür. Duygu ve Orhan Öğretmen ile yapılan görüşme de altı temaya, Mustafa ve İlhami Öğretmen ile yapılan görüşmede de dört temaya, Burcu Öğretmen ile yapılan görüşmede beş temaya ulaşılmıştır. Oluşturulan temaların çalışma sorusuna cevap verebilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Kodlamalar sonucu oluşturulan bazı temalar şu şekildedir:

1)Ne okumalıyız?

2)Neden okuyamıyoruz?

3)Okumanın bireysel gelişime katkısı

4)Okumada ailenin önemi

5)Okulda neler okumalıyız?

6)Okuma saatini nasıl gerçekleştirmeliyiz?

3.BULGULAR

Temalar oluşturulurken Ne okumalıyız? Neden okuyamıyoruz? gibi ortak bazı temalar olmasına özen gösterilmiştir. Bulgular karşılaştırma yapılarak sunulmuştur. Bu temalardan yararlanılarak "Okullarda uygulanan kitap okuma saati uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi" sorusuna ulaşılmıştır.

Ne okumalıyız?

Duygu Öğretmen; çocukların hayal dünyasını zenginleştiren, ufuklarını açan ve düşündürebilen kitapların seçilmesi gerektiği düşünmektedir. Yalnız bu seçimlerin zamanında gerçekleştirilmesi gerektiğine vurgu yaprak şöyle açıklamaktadır:"Çocuk kitapları çocukluktan sonra okunursa çocuk hiçbir şey kazanamaz; çünkü çocuk o kitabı o yaşta okuduğunda hayal eder.". Duygu öğretmene göre önemli olan sadece doğru kitap seçimi değildir, bir o kadar da bilişsel seviyeye uygunluk, kritik dönem çok önemlidir. Burcu Öğretmen de Duygu öğretmen gibi bilişsel seviyeye

uygun kitaplar okunmasına vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda çocukların okuduğu kitapların sosyal çevrelerine ve ilgi düzeylerine uygun olması gerektiğini düşünmektedir. Kitap seçiminde ailenin de yönlendirmesi gerektiğini düşünerek "Aile çocuğunu çok iyi tanıyıp ilgileri doğrultusunda çocuğunu yönlendirmeli." demektedir. İlhami Öğretmen öğrencilere yaşına uygun kitapların tanıtılıp, tanılan kitaplar arasından serbestçe seçim yapmalarına izin verilmesi gerektiğini, bu konuda öğretmenlere büyük görevler düştüğünü ve tanıtılan kitapların içeriği hakkında bilgi sahibi olup, öğrencilere bilgi verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Mustafa Öğretmen de çocukların kendi doğal hayatını anlatan, ufuklarını açacak, hayal ürünlerini geliştirecek kitapların okutulması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak ülkemizde bu tarz kitapların az oluşunun yarattığı sıkıntılara ilişkin "Çocukların hayal ürünlerini geliştirici kitapların olmayışı bizi zorluyor; yani çocuk hep aynı kitabı okuyormuş gibi oluyor. Bu da monotonluk yaratıyor."demektedir. Mustafa Öğretmen, bu monotonluğun farklı materyal getirilerek aşılacağını düşünmektedir. Mustafa Öğretmen "Sınıf kitaplığı oluşturulurken 100 temel eser, dünya klasikleri, Türk klasikleri ağırlıklı olmasına özen gösteriyoruz" demektedir. Bunun dışında farklı kitapları, varsa takip ettikleri süreli yayınları, dergileri okuma saatinde okula getirmelerinin bu monotonluğu aşabileceğini ileri sürmektedir. Arıcan ve Yılmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen 100 Temel Eser Uygulamasının öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde etkilerini ve özellikle kütüphane unsurunun bu uygulamadaki işlevini ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmeyi amaçlayan çalışmada 100 temel eserin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı sonucuna varılmıştı. Benzer şekilde de Mustafa Öğretmen de kitapların seçiminde öğrenci beğenisinin önemli olduğunu düşünmektedir. Bir başka yönden Duygu Öğretmen, bir olayı veya bir konuyu farklı görüşlerden de okumanın, dinlemenin doğru olduğunu düşünmektedir. Aynı görüşte, düşüncedeki insanların kişiye katkısı olmayacağından "Televizyon kanalları da dahil olmak üzere çok yönlü okumaya önem vermek gerekiyor." demektedir. Orhan Öğretmen de nitelikli içerik ve kaliteli bir baskı ile yaş seviyesini yakalayan kitapların ilgi gördüğünü belirtmektedir. Ayrıca Orhan Öğretmen çocuk dergilerinin çocuk kitaplarından daha fazla ilgi gördüğünü söyleyerek "Çocuk dergilerinde en fazla beğenilen ve takip edilen bölümler bilmece, bulmaca sayfalarıdır." demektedir.

Neden okuyamıyoruz?

Duygu Öğretmen, teknolojik gelişmelerin öğrencilerin hayatına girdikçe kitabın eski çekiciliğini yitirdiğini düşünmektedir. Aynı zamanda teknolojinin öğrencilerdeki sabrı yitirdiğini ve dikkat problemi ortaya çıkardığını düşünmektedir. Bu yüzden de "bilgisayar ve televizyon daha cazip ve bu cazibeden sonra gelip de kitap okumak çocuklara çok anlamlı gelmiyor" demektedir. Buna ailelerin bilinçli olmayışı da eklenince "Çocuklar bilinçsizce televizyon ve bilgisayar kullanıyor; bu da çocuklardaki okuma alışkanlığını yok ediyor" sonucuna ulaşmaktadır.

Mustafa Öğretmen ise okuma kültürümüzün olmayışının okuma alışkanlığımız üzerinde etkili olduğunu düşünerek "Biz okumayı pek sevmeyen bir toplumuz, okumak çok işimize gelmiyor, yoruyor bizi." demektedir. Mustafa Öğretmen okuma saati gerçekleştirilirken, yetiştirilemeyen derslerde okuma saatinin kullanılmasının da öğrencilerde okuma saatini gereksiz ve boş olduğu izlenimi yarattığını düşünerek öğretmenlerin okumanın çok önemli olduğunu söylemeleri ama okuma saatini başka dersler için kullanmalarının da öğretmenlerin tutarsızlığını gösterdiğini düşünmektedir. Bunu da şu sözleriyle açıklıyor; "Bu gün işlerim yetişmedi, matematik dersim var üçüncü saate denk geliyor, matematiği yapıyorsun okuma saatini dördüncü saate kaydırıyorsun. Bu durumda çocuk sanki bunun çok önemli olmadığı fikrine kapılıyor olabilir" diyor. Orhan Öğretmen de okuma eyleminin boş

zamanlarda gerçekleştirilen bir eylem gibi algılandığından yakınarak "Boş zamanlarda ne yaparsınız sorusu, kitap okurum şeklinde milli bir yalana dönüşmüştür" demektedir.

Mustafa Öğretmen okuyamamamızın nedenleri arasına aileyi de almaktadır. Sosyal öğrenmenin üzerine vurgu yaparak "Aileler okumadığı zaman çocuk da okumuyor; çünkü çocuklar hep model alıyorlar." demektedir. Benzer şekilde Duygu Öğretmen de aile kitap okuduğu zaman çocukta ailesinin okuduğunu gördüğünde büyüklerini örnek aldığını ve okuduğunu ailesiyle paylaştığında okumanın tadına vardığını düşünerek" siz onun yanında kitap okursanız ya da anneyi babayı çok seviyorsa koşulsuzca kabulleniyor. Bu yüzden ailenin okuması çok önemli diyerek okuma üzerinde ailenin ne kadar etkili olduğunu gözler önüne sermektedir.

İlhami Öğretmen de Mustafa Öğretmen gibi okuyamamamızın en büyük nedeni olarak aileyi görerek" Çocukta bir alışkanlığın davranış haline gelmesi için belli bir dönem var. Çocuk bu dönemde kendine uygun rol model göremediği için okuma davranışını kazanamıyor." demektedir. Ayrıca İlhami Öğretmen" Okumanın önemli olduğu söylememiz uygulamayı gerçekleştirmedikten sonra bir anlam ifade etmiyor." demektedir. Orhan Öğretmen de çevresinde öğrenciye okumayı hatırlatacak bir ortam olmayışının kişi yalnız bıraktığını söylemektedir. Ayrıca Orhan Öğretmen; çocuk kitaplarının seviyelerine uygun olmadığını belirterek "Çocuk kitaplarının ve özellikle şark-garp masallarının birçoğu aslında çocuk kitabı değildir. Fakat anne baba ve öğretmenler tarafından çocuklara milli görev gibi sunulmaktadır."diyor. Ayrıca Orhan Öğretmen okul kitaplarının sıradan, yavan oluşunun okumadan alınan lezzeti kaçırdığını düşünmektedir.

Burcu Öğretmen de ailenin etkili olduğu kadar sınıf öğretmenlerinin de model olma açısından çok etkili olduğu düşünerek" Çocuk evde model alamıyor. Okulda da kendine uygun bir model bulamazsa okuma davranışını kazanamaz." demektedir. Ayrıca Burcu Öğretmen model olarak sınıf öğretmenlerinin çok önemli olduğunu düşünerek" Biz ne yaparsak çocuk ta onu yapıyor. Bazen aileyi bile dinlemeyip bizi dinliyor." demektedir. Orhan Öğretmen de Burcu Öğretmen gibi okuma eylemine öğretmenlerin bizzat katılması gerektiğini düşünmektedir. Çünkü ona göre öğretmen; öğrenciden bir adım önde olmalıdır ve öğrenci için en iyi model öğretmendir. Orhan Öğretmen'e göre "Öğretmen, haydi çocuklar açın hikâyelerinizi, deyip başka bir işle uğraşırsa öğrencinin gözünde inandırıcılığını yitirir." Orhan Öğretmen okuma saatinin zorlu yaptırılması ve dersin aynı tekniklerle işlenmesinin öğrenciyi sıktığını bu nedenle "Alternatif okumalar, okuma işlemini zorunlu olmaktan çıkarıp eğlenceye dönüştürür. Sınıf içerisinde okuma yazma yarışması, sınıfça bir tiyatro oyunu yazma, okunan bir masalı devam ettirme, resimleri yorumlayarak hikâye ettirme bu alışkanlığı kazandırmada daha etkili olabilir." demektedir. Orhan Öğretmen ülkemizde çocuk edebiyatı eleştirmenliği kavramının olmamasından dolayı; iyi ürün seçmelerinin yapılamadığını düşünerek "Ticari amaçlarla üretilen bütün ürünler bu pazarda yer bulmaktadır. Ucuz kitap ve kötü içerik bazı çocukların iyi ürünlerle tanışmasını engellemektedir."demektedir diyen öğretmen kitabın basım kalitesi üzerinde durarak "Kitap deyince akla bir ay sonra kopmaya başlayan sayfalar ve sararan yapraklar geliyor. Bu da kötü bir görüntü oluşturuyor." ifadesini kullanmaktadır.

Okulda ne kadar okumalıyız?

Duygu Öğretmen okullarda uygulanan okuma saatinin haftada bir gün olarak yapılmasını yetersiz olduğunu düşünerek "Okuma saati alışkanlık olarak her gün uygulanarak arttırılmalı; yani üç gün bile az, bence her gün çocuk kitabını getirmeli." demektedir. Burcu Öğretmen de Duygu Öğretmen gibi okuma saatlerinin yetersiz olduğunu düşünerek "Okuma saatleri her gün son saatlerde yapılmalıdır." İfadesini kullanmaktadır. Ayrıca Burcu Öğretmen aynı kitabı okuyan öğrencileri bir araya getirerek kitap hakkındaki bilgileri paylaşmanın da onların kitapta yakalayamadıkları yerleri

tamamlamaları açısından önemli olduğu düşünmektedir. İlhami Öğretmen de okuma saatlerinin okuma alışkanlığını kazandırmakta yetersiz olduğunu düşünerek "Haftada bir saat değil de iki saat farklı günler de uygulanmalı." demektedir. Orhan Öğretmen okuma eyleminin ilk adımını annenin bol anlatımlı ve uygulamalı masallarının oluşturduğunu; okulun ise bu işlemi devam ettirip zenginleştirdiğini düşünmektedir. Okuma saati uygulamasının her hafta değiştirilen günlerde yapılmasını yararlı bulmayıp "Bu dersin saati belli olmalıdır. Her hafta değişen bir okuma saati diğer derslerin ve branşların planını bozmaktadır." demektedir. Mustafa Öğretmen ise; diğer öğretmenlerden farklı olarak okuma saatinin başka bir saat olarak yapılmasını gereksiz bulmakta "Ekstra bir okuma saati değil de; Türkçe dersinin içerisine alınabilir." demektedir. Mustafa Öğretmen aynı zamanda Türkçe kitabı içerisindeki metinlerin okuma alışkanlığını kazandırmada yeterli olduğunu söylemektedir.

Okuma saati okuma alışkanlığı kazandırır mı?

Duygu Öğretmen okuma saati uygulamasının öğrencilerde okuma alışkanlığını kazandırdığını düşünmektedir. Çalıştığı bölge olan Bağcılar'da birçok ailenin eğitim seviyesinin düşük olduğu ve kitap okumadıkları; ama bazı öğrencilerin ailelerinin aksine kitap okuduklarını gördüğünü söylemektedir. Bunu da okuma saatlerinin etkisi olarak görebiliriz demektedir. Mustafa Öğretmen ise; okuma saatinin öğrencilerde okuma alışkanlığı kazandırdığına inanmadığını belirtmektedir. Çalıştığı okul olarak düşündüğünde "Birkaç öğrenciye kazandırıyorsa, kırk beşine kazandırmıyor." demektedir. Çünkü Mustafa Öğretmen'e göre; öğrenci okuma saatini boş zaman olarak görmektedir. İlhami ve Burcu Öğretmen okuma saatlerinin toplu olarak bu alışkanlığı kazandırdığı; fakat bireysele indirgendiğinde yani kendi başlarına kaldıklarında genel olarak okuma alışkanlığını kazandırmadığını düşünmektedir. Orhan Öğretmen ise; etkin ve hazırlıklı bir okuma saati uygulamasının okuma alışkanlığını kazanmak için kapı açabileceğini düşünmektedir. Fakat "Dikte yoluyla ve zorunlu olarak öngörülen okuma o dersin amacını zıddına çevirebilir."demektedir. Orhan Öğretmen okuma saatlerinde ortak bulmaca çözmenin dersi daha zevkli kılacağına inanmaktadır.

Okuma saatini nasıl gerçekleştirmeliyiz?

Duygu Öğretmen öğrencilerle birlikte sınıf kitaplığı oluşturulmasının ve bu kitaplıkta görevli öğrencilerin bulunmasıyla birlikte okumanın daha eğlenceli hale geleceğini, okunan kitapların da diğer öğrencilerle paylaşılmasının en etkili yöntem olduğunu düşünmektedir. Bunu da şöyle açıklamaktadır: "Hayat paylaştıkça güzeldir. Kitaplar da paylaştıkça güzel." Ayrıca Duygu Öğretmen okuma saatinde okunan kitapların seçimine de dikkat edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Seçilen kitapların kısa öykülerden oluşması gerektiği ve bu öykülerin öğrencilerin ders çıkarabilecek tarzda olması gerektiğini düşünmektedir. Duygu Öğretmen kitap okurken öğrencilerin kitabın tadına varması gerektiğinin de üzerinde durmaktadır. Bunu da yavaş ve sindirerek yediğimiz yemekten aldığımız hazza benzetmektedir. Öğrencilerin kitap okurken gözlerini kapattırmanın ve hayal ettirmenin bu etkiyi yaratabileceğine inanmaktadır. Duygu Öğretmen okullarda hafta da bir gün olarak uygulanan okuma saatinin çok yetersiz olduğunu düşünerek "Okullarımızda ilk ve son saatlerimiz verimsiz geçiyor. Okuma saati ilk ve son saat olarak her gün yapılabilir."demektedir. Burcu Öğretmen haftada bir saat olarak uygulanan okuma saatlerinde sürekli olarak hikâye okumanın da çocukları sıktığını düşünmektedir. Hikâye yerine farklı materyallerle bu saatin daha renkli hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca aynı kitabı okuyan öğrencileri sınıfta bir araya getirerek kitabın kahramanları, ana fikri, yer zaman ve olay sırası hakkında bilgi verdikten sonra drama ile canlandırma yaptırmanın öğrencilere çok eğlenceli geldiğini düşünmektedir Bu uygulamayla "Böylece öğrenciler bu saati zorunluluk olarak değil; sorumluluk bilinciyle gerçekleştiriyorlar." demektedir. İlhami Öğretmen

okullarda okuma saatinin farklı günlerde iki saat olarak uygulamanın yeterli olduğunu düşünmektedir. Okulların okuma alışkanlığı kazandırmada aileden sonra etkili olduğunu, yapılan iş karşılığında mutlaka ödüllendirme yapılması gerektiğini düşünen öğretmen "Ödüllendirmeler sene sonun da değil de aylık olarak çok sayıda öğrenciye yapılmalı." demektedir. Mustafa Öğretmen ise; okuma saatlerini farklı bir saat olarak uygulamanın gereksiz olduğunu düşünmektedir. Türkçe derslerini bu işlevi yerine getirmekte yeterli görmektedir. Türkçe dersinin hafta da altı saat olarak yapılmasının ve içerisindeki metinlerin okunmasıyla birlikte okumanın gerçekleştiğini düşünmektedir. Mustafa Öğretmen kitap seçimlerinin üzerinde daha çok durmaktadır.1,2.ve 3.sınıftaki kitapların devamı niteliğinde olan kitapların, öğrencilerde bıkkınlık yaratığı ve kitap seçimlerinde klasik kitaplardan çok öğrenciyi heyecanlandıran macera tarzı veya ilgilerine yönelik kitapların olması gerektiğini, kitap okuyan öğrencilerin ödüllendirilmesinin de okumayı teşvik edeceğini düşünmektedir. Orhan Öğretmen de okuma saatlerinde hikâye, masal incelemesi yaptırmanın ve sınıfın tamamının ortak bir hikâye üzerine düşünmeye sevk etmenin de okuma alışkanlığını kazandırmada yararlı olacağına inanmaktadır. Çocuk dergilerini sınıf ortamında sunmanın her ay yenilenen bir okuma eylemini oluşturduğunu ve öğrencilerin bir sonraki ayın dergisini beklemeye başlayacağını; böylece okuma alışkanlığını kazanacaklarını düşünmektedir. Ayrıca Orhan Öğretmen, çocukların kitaplara ulaşabilmesi için kantinlerde kitap satılması gerektiğini düşünmektedir. E -kitap uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiğini ifade ederek "Böylece nitelikli ve pahalı sayılan eserlerin kırsal ve uzak bölgelerde okunması sağlanabilir "demektedir. Orhan Öğretmen çocuğun kendisi tarafından veya harçlığını biriktirerek aldığı kitapların çocuklar için daha önemli olduğunu belirterek "Tavsiye ve hediye niteliğindeki kitapları "Lütfen okunmalıdır!"demektedir. Ailenin önemine de vurgu yaparak evine günlük gazete alan ailelerin çocuklarının da gazeteye ilgi duyduğunu ifade etmektedir. Böylece "Hem okuma yapmakta hem de okumayı içselleştirmektedirler" demektedir.

4. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Okuma saatinde okunan kitapların seçiminde öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun, hayal dünyalarını zenginleştirebilen, ilgilerini çekecek kitaplar seçilmesi tüm görüşmecilerimiz açısından da uygun bulunmuştur. Mustafa Öğretmen; klasiklerin öğrencilerde monotonluk yaratığını belirterek öğrenci seçimlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu yüzden okuma saatinde kitaplardan farklı olarak gazete, dergi gibi farklı materyaller getirilmesi daha dikkat çekicidir. Duygu Öğretmen, kitap seçimlerinde öğrencilerin ders çıkarabilecekleri, kendilerini kahramanlarla özdeştirebilecekleri kitapları seçmek gerektiğini düşünmektedir. Mustafa Öğretmen, millet olarak okumamamızı geçmişe dayandırmaktadır. Geçmişten beri süregelen alışkanlığımızın bu günde hala etkisi altında kaldığımızı düşünmektedir. Osmanlı devletinde eğitim kurumlarının çeşitlilik göstermesi, saray okulları ile halk okulları arasındaki ayrım saray dilinin halk dilinden farklı olması beraberinde birçok sorunu getirmiştir. Saray Türkçeden farklı olarak Arapça ve Farsça bilirken Halk dili Türkçe'dir (Keseroğlu, 2004). Tanzimat ve Cumhuriyetle birlikte büyük ölçüde okumayla ilgili sorunlar aşılmıştır. Köy Enstitülerinde kullanılan serbest okuma saatleri "Türkiye Okuyor" kampanyasıyla birlikte yeniden şekillenmiştir. Okuma saatinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin okuma saatleri yerine ders yapmalarının da öğrencilerde okuma saatinin dersler kadar önemli olmadığı izlenimini vermektedir. Okuma üzerinde aile çok önemlidir. Aile ne kadar okuma faaliyetlerinde bulunursa öğrenci daha çok okuyacaktır. Öğrenci ailesini seviyorsa ailesinin okuduğu kitabı da sevecek, okumaktan zevk alacaktır. Bu durum aynı zamanda klasik koşullanmaya da çok güzel bir örnektir. Okuma alışkanlığı bireysel olduğu kadar çevreseldir. Ailesinde okuma alışkanlığı olmayan çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanması da zordur. Öğrencinin okuduğu kitabı arkadaşlarıyla ve ailesiyle paylaşması da kitap okuma alışkanlığı pekiştirir. Teknolojinin; bilgisayar ve televizyonun hayatımıza girmesiyle birlikte okuma eski çekiciliğini yitirmiştir. Özellikle buna ailelerin

bilinçsizliğinin de eklenmesiyle okuma alışkanlığı yok olmaya yüz tutmuştur. Okuma saati uygulaması Duygu, İlhami, Burcu ve Orhan Öğretmen'e göre etkiliyken; Mustafa Öğretmen'e göre etkisiz bulunmuştur. Mustafa Öğretmen; Türkçe dersleri okuma için yeterli derken, Duygu Öğretmen okuma saatlerinin her gün ilk ve son saatlerde gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. İlhami Öğretmen ve Burcu Öğretmen kitap okuyanları ödüllendirmenin okuma alışkanlığını geliştirmede etkili olduğu yargısına varmışlardır. Orhan Öğretmen'e göre; çocuk dergileri çocuk kitaplarından daha fazla ilgi görmektedir. Okuma alışkanlığını kazandırmada sınıf öğretmenin ve ailenin çok önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma alışkanlığını kazandırmak için öğretmen okuma eylemine bizzat katılmalıdır. Okuma saatinin sadece hikâye okutma şeklinde gerçekleşmesi öğrencilere sıkıcı gelmektedir. Tüm görüşmecilerimiz için hafta da bir saat okuma saati yetersiz bulunmuştur.

ÖNERİLER

Ailelere öneriler: Aileler okullarda uygulanan okuma saatlerini evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirebilir. Okuduklarını birbirleriyle paylaşabilirler. Aile ne kadar okursa çocukta o kadar okuyacaktır. Bu kapsamda eve günlük gazete alınması sosyal öğrenme açısından güzel bir örnektir. Bununla birlikte öğrenciler dergilere abone olabilirler. Anneler, ilkokul çağındaki çocuklarına bol anlatımlı ve uygulamalı masallar anlatmalılar.

MEB'e öneriler: Öğretmenlerin okuma saatlerinde farklı dersler yapılması engellenmelidir. Öğretmenlerin okuma saatinde ders yapmasının öğrencilerin okumanın önemli olmadığı fikrine kapılmasına sebep olduğu gözlenmiştir. Ayrıca ailelere okumanın önemi hakkında bilinçlendirme seminerleri verilmesi okuma etkinliği arttıracaktır. Bu seminerler okullarda iş çıkış saatlerinde düzenlenmeli, kişiye uygun değilse; kurumdan izin düzenlenecek şekilde haftada bir gün olacak şekilde gerçekleştirilebilir. MEB İlk ve son saatleri serbest okuma saatleri olarak düzenleyebilir. MEB, öğrencilerin bilişsel seviyelerinin çok üstünde olan 100 temel eser uygulaması yerine kütüphanelerin öğretmenlerin gözetiminde, öğrencilerin istekleri doğrultusunda oluşturulması ibaresini yenileyebilir. Haftada bir gün olarak yapılan okuma saatlerinin yetersiz olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle okuma saatlerinin süresi arttırmalı ve en az 2 ders saati okuma saatlerini değerlendirme dersi olarak yapılmalıdır. Çünkü kitap okunabilir; ama değerlendirme açısından bir ibare yoktur. Bu sürecin nasıl işlediği ve öğrenciye kazandırdıkları da bir o kadar önemlidir. Okullarda MEB onaylı kitap satışı yapılmalıdır. E-kitap uygulaması yaygınlaştırmalıdır. Çocuk kitabı yazarlarına destek verilmeli vergilerinde indirime gidilmelidir. Çocuk edebiyatı eleştirmeliği yaygınlaştırmalıdır. Kitapların basım ve içerik kalitesine eskisinden daha çok dikkat edilmelidir.

Öğretmenlere öneriler: Öğretmenler okuma saatlerinde okuma uygulamalarını gerçekleştirmeye özen gösterilmeli, farklı dersler yapılmamalıdır. Aktif okuma sağlanmalı öğrencilerle birlikte öğretmen de okuma faaliyetlerinde bulunmalıdır. Öğretmenler ve öğrencilerde kitaplardaki kazanımları ve edindiklerini birbirleriyle paylaşmalıdır. Okuma saatlerinde okunan kitaplar hakkında öğretmenler bilgi sahibi olmalıdır. Kitaplar, öğrencilere kısaca tanıtılmalıdır. Klasik okuma yerine; tiyatro oyunu yazma, masalı devam ettirme gibi öğrenciyi daha aktif kılacak uygulamalar yapılmalıdır. Ayrıca sınıf kitaplıkları farklı tür ve özelliklerde kitaplarla zenginleştirilmeli, öğrencilerin hangi tür olursa olsun kendi seçtikleri kitapları okumaları desteklenmelidir. Çocukken okuma zevkini kazanmış bir birey için okuma temel gereksinim haline gelecektir.

Okul müdürlerine öneriler: Teknolojinin hayatımıza girmesiyle okul kütüphaneleri işlevini yitirmiştir. Okul yöneticileri bu işlevin devam etmesini sağlamalıdır. Okul kütüphaneleri yaşatılmalı, zenginleştirilmeli ve işler hale getirilmelidir. En çok kitap okuyan öğrencilere diğer öğrencilerin önünde övülmeli ve ödüller verilmelidir. Okuma saatinin zamanı ve günü sabit olmalı, bu saatte

herkesin okumaya vakit ayırması sağlanmalı ve öğretmenler gerekli gördüklerinde süreyi arttırabilmeleri konusunda serbest bırakılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Adams, M.J. (1990). *Begining to Read: Thinking and Learning About Print.* Cambridge, MA:MIT Pres.

Arıcan,S., Yılmaz, B. (2010). 100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi ve Bu Uygulamada Kütüphanelerin Rolü Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği, 24*(3), 495-518.

Arıcı, A.F. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları,* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Aslantürk, E., Saracaloğlu, A.S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 155-176.

Aksaçlıoğlu,A.G.,Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi, *Türk Kütüphaneciliği, 21*(1), 3-28.

Alpay,M. (1990). Çocuk Kütüphanesi: Okul Öncesi Dönem Kütüphane: Dünü Yarına Bağlayan Köprü İçinde (S:79-84) İstanbul Türk Kütüphaneciler Derneği.

Bircan,İ., Tekin ,M. (1989). Türkiye' de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,22*(1),393-410.

Bayram, O. (1990). *İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti,* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Gönen, M., Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi, 164.*

Gürcan, H. İ. (1999). *Okuma Alışkanlığı İle Kitap Yayımcılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1113,

Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Köklü ,N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması, *A.Ü Eğitim Bilimleri Dergisi, 34*(1-2), 35-43.

Keleş, Ö. (2006). "İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Keseroğlu, H. S.(2004).Köy Enstitülerinde Okuma ve Kütüphane, *Türk Kütüphaneciliği, 19*(1), 25-40.

Maraşlı, A. (2005). *Okumayı Sevdirme Yolları,* İstanbul: Bilge Yayıncılık.

Mete, G (2012). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği), *Dil ve Edebiyat Dergisi,1*(1),43-66.

Oğuz, E., Yalınkılıç, K.,Ülper,H. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi, *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları, 1*(1).

Ungan, S . (2008).Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 218-228

Yılmaz, B.(2002). Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, *Türk Kütüphaneciliği,16*(4), 441-460.

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

www.turkiyeokuyor.org

OKUMAYA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

STUDENTS' VIEWS ON READING

Aysel MEMİŞ
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, ZONGULDAK
ayselmemis@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Genel tarama modeline dayalı olarak yürütülen bu araştırmanın uygulamaları 2009-2010 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Kdz.Ereğli ilçesinde yapılmıştır, tesadüfi olarak seçilen 5 ilköğretim okulundaki 223 dört ve beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı %50 (n=110) kız, %50 (n=110) erkek biçimindedir. Araştırma kapsamında öğrencilere "eğer kitap okursam, kitap okumam gerektiğinde, sınıf kitaplığındaki kitaplar, eğer heceleyerek okursam, hızlı hızlı okursam, seçtiğim kitapların konusu, okuduklarımın resimli olması, çok okuyan insanlar, okuduklarımı arkadaşlarıma anlattığımda " şeklinde yarım bırakılmış açık uçlu ifadeler yazılmış, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar gruplandırılarak frekans dağılımları yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okuma, ilköğretim okulu 4 ve 5.sınıf öğrencileri.*

ABSTRACT

This research aims to determine the views of elementary school 4th and 5th Grade students on reading. The implementations of this research, conducted on the basis of the general survey model, were performed in the town of Kdz.Ereğli in the spring semester of the 2009-2010 academic year and some 223 4th and 5th Grade students at 5 randomly selected elementary schools constitute the sample of the research. The distribution of those students who participated in the research by gender is as follows: 50% (n=110) female and 50% (n=110) male. Within the scope of the research, open-ended expressions that were left incomplete such as "if I read a book, when I have to read a book, the books in the classroom bookcase, if I read syllable by syllable, if I read quickly, the subject of the books I have chosen, the fact that what I read are illustrated, those people who read a lot, and when I tell my friends what I have read" were written for the students; students' responses to the questions were grouped; and their frequency distributions were prepared.

Keyword: *Reading, elementary school 4th and 5th grade students.*

1. GİRİŞ

Okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırma Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel ilkeleri arasında yer alır (MEB, 2009:12) ve bu öğrenme alanına ayrı bir önem verildiği programda belirtilir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları genellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. Bu nedenle ilköğretim birinci sınıftan itibaren okuma becerilerini geliştirmeye gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin okuma becerileri de gelişmekte ve bu beceri öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı

ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak, televizyonda izlenen bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir (MEB, 2009:16-17). Sever (2004:18) yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz aktarabilen, sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözmeyi yeğleyen bireylerin yetiştirilmesi ile bireylere okuma beceri ve alışkanlığının kazandırılması arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Akyol'a (2003:13) göre okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı toplumu geliştirmek amacıyla kullanan fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinin de buna göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Ülper (2011) öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma düzeylerini öğretmen, aile, arkadaş ve kitap değişkenleri açısından incelediği araştırması sonucunda ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin sık sık okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaştığını, okumaya güdüleyici etmenlerin lise düzeyine doğru tüm boyutlarda azaldığını belirtmektedir. Buna göre; bu süreç içerisinde okuma ilgileri ve okumanın önemine ilişkin inançları da azalmaktadır. Ülper (2011) araştırması sonucunda kitap seçiminde öğrencilerin özgür bırakılması gerektiğini vurgulamış, aile, öğretmen ve arkadaş ile ilgili öneriler sunmuştur. Reynolds ve Symons (2001)'da çalışmalarında öğrencilerin yazılı ve görsel metinleri kendilerini seçmesinin okumaya daha fazla zaman ayırmasını sağladığını ifade etmektedir.

Okuma becerileri ve tutumu okuma başarısının önemli belirleyicileridir (Martinez vd., 2008). Başarılı okuyucuların okumaya ilişkin tutumlarının daha olumlu, olumlu tutuma sahip olanların da daha başarılı okuyucular oldukları (Karabay, Kuşdemir, 2010) belirlenmiştir. 10 yaşındaki öğrencilerle yapılan çalışmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma akıcılığı, okuma tutumunun erkek öğrencilerden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Logan, Johnston, 2009). Çeşitli öğrenim kademelerinde yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin okuma alışkanlık ve tutumları erkeklerden daha yüksek çıkmıştır (Gömleksiz, 2004; Özbay vd, 2008; Sallabaş, 2008; Arslan vd,2009; Başaran, Ateş, 2009; Yılmaz, Benli, 2010)

Sallabaş (2008), 8.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile anlama becerileri arasında düşük düzeyde ilişki olduğunu ifade etmiştir. Başaran ve Ateş (2009) ilköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını incelediği araştırmalarında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu ve okuma becerisinin alışkanlık haline gelmesi için zengin bir çevre sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Çeşitli öğrenim kademelerinde yapılan araştırmalar okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur (Aydın, 2006; Yılmaz, 1995; Yılmaz, 2004; Odabaş, Odabaş, Polat, 2008; Yılmaz, Köse, Korkut, 2009; Sünbül vd., 2010a; Sünbül vd., 2010b; Yalınkılıç, Ülper, 2011). Oğuz vd (2011) tarafından aktarıldığına göre Mueller özellikle ilköğretim düzeyinde bütün öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma gibi bir görevinin olduğunu ve öğrencilerin okuma tutumları üzerinde ölçülemeyen potansiyel etkilerinin bulunduğunu belirtmektedir. Okuma alışkanlığı kazandırılması konusunda yapılan vurgulardan en önemlisi, okuma alışkanlığı ve sevgisi olmayan öğretmenlerin öğrencilerine bu alışkanlığı kazandırmada çok güçlük çektikleridir. Oğuz vd. (2011) öğretmenlerin orta düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduğunu ifade etmiştir. Aslantürk ve Saracaloğlu (2010) sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin aynı şekilde orta düzeyde okuma ilgi ve alışkanlığına sahip olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının da (Batur vd, 2010), ilköğretim okulu 8.sınıf öğrencilerin de okuma alışkanlığına yönelik tutumları olumlu ve yüksek bulunmuştur (Balcı, 2009; Mete, 2012). Aytaş (2005) eğitimin her kademesinde okuma yoluyla elde edilen bilgi ve birikimlerin öğrencilerin kendileri için ne kadar önemli olduğunun kavratılması gerekli demektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da dikkate alınarak, okuma eğitiminin temel unsurlarının uygulanması,

dikte edici olmaktan çok ilgilendirici ve hoşlandırıcı bir okuma ortamı oluşturularak, okumaya ilgi ve ihtiyaç duyurulmalıdır. Okuma alışkanlığı bir seferde değil, zamanla, sabırla ve sürekli çabayla oluşturulabilecek bir alışkanlıktır. Fakat bir kez kazanıldıktan sonra da kişinin hayatının olağan bir parçası hâline gelen ve bir daha bırakılmayan bir özelliktir. Okuma eğitiminin kesin başarıya ulaşması için kitaba karşı istek uyandırılmalı, kitap sevgisi kazandırılmalı ve çocukların kendine özgü bir kitaplık oluşturması desteklenmelidir. Lau (2009) 11-18 yaş arası çeşitli öğrenim kademelerindeki öğrencilerin okuma motivasyonu, okumaya yönelik algısı ve okuma miktarını beraber incelediği araştırmasında öğrencilerin içsel motivasyonu ile okuma miktarı arasında yüksek ilişki tespit etmiştir.

Okuma ihtiyacı barut gibidir, bir kere tutuşunca artık sönmez diyen Victor Hugo okumanın bir ihtiyaç olduğunu ve bu alışanlığı edinmiş bir insanın asla vazgeçmeyeceğini vurgulamaktadır.

Amaç

Çalışmanın amacı, ilköğretim okulu dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

2. YÖNTEM

2.1. Model, Evren ve Örneklem

Genel tarama modeline dayalı olarak yürütülen bu araştırmanın uygulamaları 2009-2010 eğitim öğretim yılında Kdz Ereğli ilçesinde merkez ilköğretim okullarında yapılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme ile seçilen 5 okuldaki 220 dört ve beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı %50 (n=110) kız, %50 (n=110) erkek biçimindedir.

2.2.Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırma verileri Şeflek Kovacıoğlu (2006)'nun İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler adlı çalışmasında öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum puanını belirlemek üzere hazırlanmış açık uçlu sorulardan esinlenerek oluşturulmuş 10 açık uçlu soru aracılığı ile yazılı olarak, araştırmacının gözetiminde toplanmıştır. Öğrencilere "eğer kitap okursam, kitap okumam gerektiğinde, sınıf kitaplığındaki kitaplar, eğer heceleyerek okursam, hızlı hızlı okursam, seçtiğim kitapların konusu, okuduklarımın resimli olması, çok okuyan insanlar, okuduklarımı arkadaşlarıma anlattığımda" şeklinde yarım bırakılmış açık uçlu ifadeler yazılmış, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar kategorize edilerek, frekans ve yüzde dağılım tabloları yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Eğer Kitap Okursam……

Açık uçlu olarak sorulan ifadenin devamında öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki şekilde kategorize edilmiştir.

Tablo 1: Eğer Kitap Okursam İfadesine Verilen Cevaplar

Eğer kitap okursam……	**N**	**%**
Başarılı olurum	58	26,4

Bitirmek isterim	33	15,0
Daha güzel cümle kurarım/konuşurum	32	14,5
Mutlu olurum	25	11,4
Okuma alışkanlığım artar	21	9,5
Kitabı bitirip sonra özetlerim	16	7,2
Güzel okurum, okuduğumu anlamaya çalışırım	12	5,5
Bazen severim bazen sevmem	11	5,0
Diğer	12	5,5
Toplam	220	100,0

Araştırmanın 1.sorusu olan "*Eğer kitap okursam*" ın devamında öğrenciler başarılı olurum (%26,4), bitirmek isterim (%15,0), daha güzel cümle kurarım/ konuşurum (%14,5), mutlu olurum (%11,4), okuma alışkanlığım artar (% 9,5), kitabı bitirip sonra özetlerim (%7,2), güzel okurum, okuduğumu anlamaya çalışırım (%5,5), bazen severim bazen sevmem (%5,0) cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin %5,5'unun cevapları diğer şeklinde kodlanmıştır.

3.2. Kitap Okumam Gerektiğinde…

Açık uçlu olarak sorulan ifadenin devamında öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki şekilde kategorize edilmiştir.

Tablo 2. Kitap Okumam Gerektiğinde İfadesine Verilen Cevaplar

Kitap okumam gerektiğinde…	**N**	**%**
Çok sevinirim/mutlu olurum	57	25,9
Kitabı bitirene kadar okurum	41	18,7
Gerekse de gerekmese de okurum	39	17,7
Yalnız ve sessiz bir yerde okurum	37	16,8
Hemen kitabımın başına otururum	18	8,2
Sınıf kitaplığından alıp okurum	10	4,5
Kısa/ince kitapları tercih ederim	7	3,2
Diğer	11	5,0
Toplam	220	100,0

Araştırmanın 2.sorusu olan "*Kitap okumam gerektiğinde*" nin devamında öğrenciler çok sevinirim/mutlu olurum (25,9), kitabı bitirene kadar okurum (18,7), gerekse de gerekmese de okurum (%17,7), yalnız ve sessiz bir yerde okurum (16,8), hemen kitabımın başına otururum (%8,2), sınıf kitaplığından alıp okurum (%4,5), kısa/ince kitapları tercih ederim (%3,2) ve diğer (%5,0) cevaplarını vermiştir.

3.3. Sınıf Kitaplığındaki Kitaplar…

Öğrencilerin sınıf kitaplığındaki kitaplara ilişkin yazdığı ifadeler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Sınıf Kitaplığındaki Kitaplar İfadesine Verilen Cevaplar

Sınıf kitaplığındaki kitaplar…	**N**	**%**
Çok ince / çok güzel	69	31,4
Çok ağır kitaplar / zor kitaplardır	32	14,5
Eğitici kitaplardır	30	13,6
Çocuk kitaplarıdır / kolay kitaplardır	21	9,5
Çok heyecanlı	21	9,5
Maceralı kitaplarıdır	12	5,5
Çok fazla olduğu için seçemiyorum	9	4,1

Bazıları saçma, bazıları güzel	9	4,1
Diğer	17	7,8
Toplam	220	100,0

Araştırmanın 3.sorusu olan "*Sınıf kitaplığındaki kitaplar*" ın devamında öğrenciler çok ince/çok güzel (%31,4), çok ağır kitaplar/zor kitaplardır (%14,5), eğitici kitaplardır (%13,6), çocuk kitaplarıdır / kolay kitaplardır (%9,5), çok heyecanlı (%9,5), maceralı kitaplarıdır (%5,5), çok fazla olduğu için seçemiyorum (%4,1), bazıları saçma, bazıları güzel (%4,1) ve diğer (%7,7) cevaplarını vermişlerdir.

3.4. Eğer Heceleyerek Okursam…

Öğrencilerin eğer heceleyerek okursam ifadesinin devamına yazdığı ifadeler Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Eğer Heceleyerek Okursam İfadesine Verilen Cevaplar

Eğer heceleyerek okursam…	**N**	**%**
Anlayamam	61	27,7
Çevremdekiler rahatsız olur	46	20,9
Yanlış okurum	34	15,5
Arkadaşlarım benimle dalga geçer	29	13,2
Okuduğum metnin çabuk bitmesini isterim	21	9,5
Bazılarını anlarım, bazılarını anlamam	16	7,3
Daha iyi okurum	8	3,6
Diğer	5	2,3
Toplam	220	100,0

Araştırmanın 4.sorusu olan "*Eğer heceleyerek okursam*" ın devamında öğrenciler anlayamam (%27,7), çevremdekiler rahatsız olur (%20,9), yanlış okurum (%15,5), arkadaşlarım benimle dalga geçer (%13,2), okuduğum metnin çabuk bitmesini isterim (%9,5), bazılarını anlarım, bazılarını anlamam (%7,3), daha iyi okurum (%3,6) ve diğer (%2,3) cevaplarını vermişlerdir.

3.5. Hızlı Hızlı Okursam…

Öğrencilerin hızlı hızlı okursam ifadesinin devamına yazdığı ifadeler Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Hızlı Hızlı Okursam İfadesine Verilen Cevaplar

Hızlı hızlı okursam…	**N**	**%**
Okuduğumu anlayamam	69	31,4
Hatalı okuyabilirim	46	20,9
Hızlı okuduğum için mutlu olurum/sevinirim	32	14,5
Daha dikkatli okurum	25	11,4
Zaman kazanırım	23	10,5
Heyecanlanırım	16	7,3
Diğer	9	4,0
Toplam	220	100,0

Araştırmanın 5.sorusu olan "*Hızlı hızlı okursam*" ın devamında öğrenciler okuduğumu anlayamam (%31,4), hatalı okuyabilirim (%20,9), hızlı okuduğum için mutlu olurum / sevinirim (%14,5), daha dikkatli olurum (%11,4), zaman kazanırım (%10,5), heyecanlanırım (%7,3) ve diğer (%4,0) cevaplarını vermişlerdir.

3.6. Seçtiğim Kitapların Konusu…

Öğrenciler seçtiği kitapların konusuna yönelik bu ifadenin devamında Tablo 6'da yer alan cevapları vermişlerdir.

Tablo 6. Seçtiğim Kitapların Konusu İfadesine Verilen Cevaplar

Seçtiğim kitapların konusu…	**N**	**%**
Heyecanlı kitaplardır	42	19,1
Eğitici kitaplardır	32	14,5
Macera kitaplarıdır	30	13,6
Gerçek hayattan bahseder	30	13,6
Çocuksu olmamalıdır	29	13,2
Hikaye ve masal kitapları olmalıdır	25	11,4
Bana uygun olmalıdır	23	10,5
Diğer	9	4,1
Toplam	220	100,0

Araştırmanın 6.sorusu olan "*Seçtiğim kitapların konusu*"nun devamında öğrenciler sırasıyla heyecanlı (%19,1), eğitici (%14,5), macera (%13,6), gerçek hayattan (%13,6), çocuksu olmayan (%13,2), hikaye ve masal kitaplarını (%11,4) söylemişlerdir.

3.7. Okuduklarımın Resimli Olması…

Bu ifadenin devamında öğrenciler Tablo 7'de yer alan cevapları vermişlerdir.

Tablo 7. Okuduklarımın Resimli Olması İfadesine Verilen Cevaplar

Okuduklarımın resimli olması…	**N**	**%**
Hoşuma gider	63	28,6
Daha iyi anlamama yardımcı olur	36	16,4
Daha çok okumak isterim	33	15,0
Canım sıkılmaz	33	15,0
Fazla resimli kitapları sevmem	20	9,1
Hayal kurmamı engeller	13	5,9
Diğer	22	10,0
Toplam	220	100,0

Araştırmanın 7.sorusu olan "*Okuduklarımın resimli olması*"nın devamında öğrenciler daha çok, hoşuma gider (%28,6), daha iyi anlamama yardımcı olur (%16,4), daha çok okumak isterim (%15,0) ve canım sıkılmaz (%15,0) gibi olumlu ifadeler kullanmışlardır.

3.8. Çok Okuyan İnsanlar…

Bu ifadenin devamında öğrenciler Tablo 8'de yer alan cevapları vermişlerdir.

Tablo 8. Çok Okuyan İnsanlar İfadesine Verilen Cevaplar

Çok okuyan insanlar…	**N**	**%**
Bilgili olurlar	59	26,8
Çok güzel konuşurlar	46	20,9
Okuma alışkanlığı kazanırlar	42	19,1
Çok güzel okuyabilirler	29	13,2
Başarılı olurlar	27	12,3

Gözleri bozulabilir	8	3,6
Diğer	9	4,1
Toplam	220	100,0

Araştırmanın 8.sorusu olan "*Çok okuyan insanlar*"ın devamında öğrenciler bilgili olur (%26,8), güzel konuşur (%20,9), okuma alışkanlığı kazanır (%19,1), güzel okur (%13,2) ve başarılı olur (%12,3) gibi olumlu ifadeler kullanmışlardır.

3.9. Okuduklarımı Arkadaşlarıma Anlattığımda…

Bu ifadenin devamında öğrenciler Tablo 9'da yer alan cevapları vermişlerdir.

Tablo 9. Okuduklarımı Arkadaşlarıma Anlattığımda İfadesine Verilen Cevaplar

Okuduklarımı arkadaşlarıma anlattığımda…	**N**	**%**
Mutlu olurum	79	35,9
Okuduğumu anladığımı hissederim	45	20,6
Arkadaşlarım beni zevkle dinler	30	13,6
Daha iyi aklımda kalır	28	12,7
Çok heyecanlanırım	22	10,0
Herkes çok beğenir	8	3,6
Diğer	8	3,6
Toplam	220	100,0

Araştırmanın 9.sorusu olan "*Okuduklarımı arkadaşlarıma anlattığımda*" nın devamında öğrenciler mutlu olurum (%35,9), okuduğumu anladığımı hissederim (%20,6), arkadaşlarım beni zevkle dinler (%13,6), daha iyi aklımda kalır (%12,7), çok heyecanlanırım (%10), herkes çok beğenir (%3,6) gibi ifadeler kullanmışlardır.

TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlara bakıldığında, ilköğretim okulu dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma konusunda bilişsel ve duyuşsal olarak olumlu ifadeler kullandıkları ve oldukça bilinçli oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrenciler "*eğer kitap okursam"* başarılı olurum, bitirmek isterim, daha güzel cümle kurarım/konuşurum, mutlu olurum, okuma alışkanlığım artar, kitabı bitirip sonra özetlerim, güzel okurum, okuduğumu anlamaya çalışırım şeklinde olumlu cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin yalnızca %5'i bazen severim bazen sevmem şeklinde olumsuz ifade kullanmıştır. "*Kitap okumam gerektiğinde*" nin devamında çok sevinirim/mutlu olurum, kitabı bitirene kadar okurum, gerekse de gerekmese de okurum, yalnız ve sessiz bir yerde okurum, hemen kitabımın başına otururum, sınıf kitaplığından alıp okurum cevapları verilmiştir. Kısa/ince kitapları tercih ederim diyen öğrenciler ise %3,2 oranındadır. "*Sınıf kitaplığındaki kitaplar*"ın devamında öğrenciler çok ince/çok güzel, çok ağır kitaplar/zor kitaplardır, eğitici kitaplardır, çocuk kitaplarıdır/kolay kitaplardır, çok heyecanlı, maceralı kitaplarıdır, çok fazla olduğu için seçemiyorum, bazıları saçma, bazıları güzel cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin sınıf kitaplığındaki kitaplara ilişkin çok olumlu ifadeler kullanmaması dikkat çekicidir. "*Eğer heceleyerek okursam*" anlayamam, çevremdekiler rahatsız olur, yanlış okurum, arkadaşlarım benimle dalga geçer, okuduğum metnin çabuk bitmesini isterim, bazılarını anlarım, bazılarını anlamam, daha iyi okurum cevapları verilmiştir. "*Hızlı hızlı okursam*" ın devamında öğrenciler okuduğumu anlayamam, hatalı okuyabilirim, hızlı okuduğum için mutlu olurum/sevinirim, daha dikkatli olurum, zaman kazanırım, heyecanlanırım cevaplarını vermişlerdir. "*Seçtiğim kitapların konusu*" heyecanlı, eğitici, macera, gerçek hayattan, çocuksu olmayan, hikaye ve masal kitapları

olarak ifade edilmiştir. Bu konuda öğrencilerin verdiği farklı cevaplar farklı zevk ve tercihleri de ifade etmektedir. Öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda kitaplarını seçip okuma zevki oluşturması gerektiğini de çıkarılabilecek sonuçlar arasında yer alır. "*Okuduklarımın resimli olması*" daha çok, hoşuma gider, daha iyi anlamama yardımcı olur, daha çok okumak isterim ve canım sıkılmaz gibi olumlu ifadelerle açıklanmıştır. Öğrenciler kitaplarda görselleri sevmektedir. "*Çok okuyan insanlar*" bilgili olur, güzel konuşur, okuma alışkanlığı kazanır, güzel okur ve başarılı olur gibi cevaplar öğrencilerin bu konudaki bilincini de ortaya koymaktadır. "*Okuduklarımı arkadaşlarıma anlattığımda*" nın devamında öğrenciler mutlu olurum, okuduğumu anladığımı hissederim, arkadaşlarım beni zevkle dinler, daha iyi aklımda kalır, çok heyecanlanırım, herkes çok beğenir ifadelerini kullanmışlardır.

Öğrencilerde olumlu tutum ve bilinç oluşturarak okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinde öğretmen ve ailelerin rolü yadsınamaz. Her okunanı yazılı etkinliklerle sınama, tek tip kitaplara yönlendirme, kitap okumayı ceza aracı olarak kullanma, çok fazla okuma ödevleri verme, çocuğun dünyasına hitap edecek, eğlendirecek, hayal kurduracak, bilgi kazandıracak materyalleri tanımama, süreçte model olamama öğretmenlerin önemli eksiklik ve hataları olacaktır. Ailelerin küçük yaşlardan itibaren resimli kitaplar okuyarak çocuğa kitabı sevdirmesi ve çocuğun okuma zevkini kazanmasını sağlayacak okuma materyallerini sağlaması beklenir. Bununla birlikte çocuk edebiyatı göz ardı edilmemeli, öğrenciler kaliteli materyallerle karşılaştırılmalı ve tanıştırılmalıdır. Kitap okuma zevkini kazandırdığımız çocuğa "biraz kitap oku" dememize gerek kalmayacaktır, o her fırsatta okuyacaktır. Biz yetişkinlerin nasıl ki kitap tercihleri varsa, nasıl her tür kitabı okuyamıyor ya da bitiremiyor ve elimizde süründürüyorsak küçük yetişkinlerinde bu tür hakları olduğu unutulmamalıdır. Araştırmada belirtilen olumlu yaklaşım ve ifadelerin gerçek hayattaki uygulamaları ancak çocukların kendine uygun olan tarzı ve kitabı bulması ile mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2003). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi,* Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Arslan, Y., Çelik, Z., Çelik E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 113-124.

Aslantürk, E., Saracaloğlu, A.S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 155-176.

Aydın Yılmaz, Z. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı, *İlköğretim Online, 5*(1), 1-6,

Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 461-470.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

Başaran, M., Ateş, S. (2009). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 73-92.

Batur, Z., Gülveren, H.,Bek, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 32-49.

Gömleksiz, M.N. (2004). **Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1 (1),** http://efdergi.yyu.edu.tr.

Karabay,A., Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(38), 110-117

Lau, K.L. (2009). Reading Motivation, Perceptions of Reading Instruction And Reading Amount: A Comparison of Junior And Senior Secondary Students in Hong Kong, *Journal of Research in Reading,32*(4), 366–382.

Logan, S., Johnston,R. (2009). Gender Differences in Reading Ability and Attitudes: Examining Where These Differences Lie, *Journal of Research in Reading,32*(2), 199–214.

Martinez, R.S., Arıcak, T., Jewell, J. (2008). Influence Of Reading Attitude on Reading Achievement: A Test Of The Temporal-Interaction Model, *Psychology in The Schools,45*(10), 1010-1022.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu,* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği), *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1*(1),43-66.

Odabaş, H.,Odabaş, Z.Y., Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği, *Bilgi Dünyası, 9*(2), 431-465.

Oğuz, E., Yalınkılıç, K., Ülper, H. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi, *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları, 1*(1).

Özbay, M., Bağcı, H., Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 117–136.

Reynolds, P.L., Symons, S. (2001). Motivational Variables And Children's Text Search, *Journal of Educational Psychology, 93*(1),14-22.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sünbül , A. M., Çalışkan, M., Yılmaz, E., Çintaş, D., Alan, S., Demirer, V., Ceran,D. (2010a). Lise Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu (9-10-11-12. Sınıflar), http://www.ide.konya.edu.tr/konyaokuyor/lise_rapor.pdf (12.04.2012).

Sünbül , A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D.; Işık, A.; Çintaş, D., Çalışkan, M., Alan, S., (2010b). İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu (5-6-7-8. Sınıflar), http://www.ide.konya.edu.tr/konyaokuyor/ilkogretim_rapor.pdf (12.04.2012).

Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler,* İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Ülper, H. (2011). Öğrencilerin, Okumaya İsteklendirici Etmenlerle Karşılaşma Durumu: Öğretmen, Aile, Arkadaş ve Kitap Boyutları Üzerinden Bir Araştırma, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 221-237.

Yalınkılıç, K., Ülper, H. (2011). İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Düzeyleri, *Samsun Sempozyumu, 13-16 Ekim 2011*.

Yılmaz, B. (1995). Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, *Türk Kütüphaneciliği, 9*(3), 325-336.

Yılmaz, B. (2004). *Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı,* Bilgi Dünyası, 5(2), 115-136.

Yılmaz, B., Köse, E.,Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, *Türk Kütüphaneciliği, 23*(1), 22-51.

Yılmaz, M., Benli, N. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 281-291.

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDAKİ SORULARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE UYGUNLUĞU

THE RELEVANCE OF QUESTIONS IN SOCIAL STUDIES COURSE BOOK FOR CRITICAL THINKING

Mehmet Kaan DEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ÇANAKKALE
mkdemir2000@yahoo.com
Tugay TUTKUN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ÇANAKKALE
tugay@comu.edu.tr
Çavuş ŞAHİN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ÇANAKKALE
csahin25240@yahoo.com
Salih Zeki GENÇ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ÇANAKKALE
szgenc@yahoo.com

ÖZET

Bu araştırmada Çanakkale ilindeki sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların eleştirel düşünmeye uygunluğu hakkındaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle Çanakkale ilindeki 4. ve 5. sınıflarda görev yapan (122) sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri "*Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi*" yardımıyla ölçülmüş ve araştırmaya dâhil edilecek sınıf öğretmenleri (101) belirlenmiştir. Böylece araştırmanın örneklemi 101 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Semiz (2011) tarafından geliştirilen "Sorular için Eleştirel Düşünmeye Uygunluk Ölçeği" kullanılarak elde edilen veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 4. ve 5. sınıf ders kitaplarındaki soruları eleştirel düşünmeye "yüksek düzeyde uygun" olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet, kıdem ve sınıf düzeyi açısından farklılığı incelendiğinde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre kadın sınıf öğretmenleri ve kıdemi düşük sınıf öğretmenleri ders kitaplarındaki sorulara eleştirel düşünmeye daha uygun olarak değerlendirirken 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin birbirine yakın olduğu ve anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.
Anahtar Kelimeler: *Sosyal Bilgiler, Eleştirel Düşünme, Soru, Ders Kitabı*

ABCTRACT

In this study it is tried to introduce classroom teachers' opinions who works in Çanakkale, related to the relevance of questions in social studies course book for critical thinking. In this term previously teachers' critical thinking skills is measured via "Watson-Glaser Critical Reasoning Skill Test" and then it is determined teachers that take part in the research. Thus, the sample of research is composed 101 classroom teachers. When data examined by using " The Scale of the Relevance of Critical Thinking for Questions" that developed by Semiz (2011), it is seen that teachers think social studies course book 4th and 5th class degrees is suitable in mid-level. It is handle different results

when taken into teachers' gender, teachers' proficiency and current class degrees. Accordingly, while preceptress and low-proficiency teachers think that social studies course book is suitable for critical thinking, on the other hand teachers' works in 4th and 5th degrees class think near each other and also it is not seen significant difference.
Keyword: *Social studies, critical thinking, qustion, lesson book*

1.GİRİŞ

Eleştirel düşünme, eğitim sisteminin öğrencilerde geliştirmek istediği önemli becerilerden biridir. Şüphesiz bu becerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini örneklemeleri, eleştirel düşünmeye uygun yöntemler kullanmaları, öğretim programlarının ve ders kitaplarının önemi büyüktür. 2005 yılında yapılandırmacı bir anlayışla ortaya konulan öğretim programları birçok ders için olduğu gibi sosyal bilgiler dersi bazında da eleştirel düşünmeye çok yer vermiştir. Öğretim programlarının sınıflara en temel yansıması olan ders kitapları da bu anlamda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması-geliştirilmesi açısından önemlidir.

1.1.Problem Durumu

Son yıllarda eğitimin özü, tüm öğretim kademelerinde öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayacak şekilde yeniden düzenlenmektedir. Öğretimin içerik ve yöntemleriyle analiz, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme, soyutlama gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirecek; konuların özünü verecek ve öğrenilenleri sınıf dışındaki dünya ile ilişkilendirecek şekilde düzenlenmesi eğitim sistemini 21. yy' a taşıyacak yeniden yapılanmanın özünü oluşturmaktadır. Bir konunun öğretilmesi, öğrencinin o konuda tanımlama, sınıflama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesini amaçlıyorsa anlam taşır. Bunlar ise düşünsel etkinliklerdir. Bu tür öğretimde öğrencinin düşünmeyi öğrenmeden, sadece ezberleme yolu ile analiz, sentez ve değerlendirme gibi düşünsel becerileri ortaya koyması beklenemez (Özden, 2005: 138).

Düşünme bir beceri olarak ele alınmış ve düşünme becerilerine yönelik birçok tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamalardan en kapsamlı olanı Lipman (2003)'ın tanımıdır. Lipman (2003), düşünme becerilerinin; özel becerilerden genel becerilere, mantıksal akıl yürütme yeterliliğinden birbirinden uzak benzerlikleri zekice algılayabilme yeterliliğine, tüm bölümler içinde ayrıştırabilme kapasitesinden tesadüfî kelime veya düşüncelerin bir araya gelerek bir bütün oluşturma kapasitesine, sürecin nasıl oluşacağına ilişkin tahmin yürütme becerisinden tek yönlü ve benzer durumları ayırt edebilme becerisine, eşsiz ve benzersiz yönleri belirlemeden geçerli kanıtlar ve ikna edici nedenleri ortaya koymadan düşünceleri ve kavramları oluşturmayı kolaylaştırmaya, alternatif olasılıkları keşfetme gücünden sistematik ve genel hayalleri keşfetmeye, problem çözme kapasitesinden problemlerle ortaya çıkan engelleri atlatma kapasitesine, değerlendirme becerisinden yeniden değerlendirme kriteri oluşturma becerisine uzandığını düşünme becerilerinin birçok yönü olduğunu ve kişiye göre farklılık gösterdiğini, çünkü her insanın zekâ işlevlerinin farklı olduğunu ve buna göre de düşünme becerilerinin farklı şekillerde ortaya çıkacağını vurgulamaktadır (Aktaran: Tok ve Sevinç, 2010: 68). Bilgi çağında hızla değişmekte olan dünyanın gereklerini yerine getirebilmek ve problemlerle uğraşabilmek için çocukların ve yetişkinlerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları çok önemlidir (Doherty, 2009). Pek çok düşünüre göre üst düzey düşünme ölçütlerini ise eleştirel düşünme karşılamaktadır (OOA, 2006).

Eleştirel düşünme klasik eğitim sisteminde yeri olmayan, öğrenci merkezli eğitim sisteminin ise doğasında olan fakat nasıl ortaya çıkarılacağı belirsiz bir konudur. Eleştirel düşünme, sanılanın

aksine, olguların ya da bulguların sürekli eleştirilmesi ya da sürekli yanlışlamalar bulmak anlamına gelmiyor. Eleştirel düşünmeden kasıt; okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmak (Kökdemir, 2003). Watson ve Glaser (1964), eleştirel düşünmeyi problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi edimleri kapsayan genel bir süreç olarak tanımlamakta ve hem bir beceri hem de bir tutum olarak görüp beş boyutta incelemektedirler. Bu boyutlar; (1) sorunu tanıma, (2) sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme, (3) yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, (4) ilgili ve sonuca götürücü varsayımları seçme ve formüle etme, (5) geçerli sonuçları çıkarma ve çıkarsamaların geçerliğini tartışma, olarak özetlenebilir. Amerikan Felsefe Birliği tarafından 1990 yılında Delphi Raporu olarak adlandırılmış raporda ise eleştirel düşünmenin sonuç tanımı şu şekildedir: Anlıyoruz ki eleştirel düşünme yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır. Eleştirel düşünme, temel olarak araştırmanın gerekli bir aracıdır. Buna benzer olarak eleştirel düşünme, bireyin kişisel ve yurttaşlık hayatı içerisinde güçlü bir kaynak ve eğitimde özgür bırakılan bir güçtür. Bununla birlikte iyi düşünmeyle eş anlamlı olmasa da eleştirel düşünme, yaygın ve kendini düzelten bir insan fenomenidir (Demir, 2006).

Eğitim sistemleri içindeki eğitim kurumlarının ve bu kurumların başlangıcında yer alan ilköğretimin istendik davranışlarla donanmış bireyler yetiştirmesi uygulanan eğitim programlarına bağlıdır. Eğitim programı, eğitimde amaçların gerçekleştirilmesinde temel araç olarak gösterilebilir. Öğrencide istenen davranış değişikliklerini oluşturmak, öğretim sırasında dikkatini toplamak, ilgisini arttırmak ve devam ettirmek amacıyla çeşitli eğitim araçlarının kullanıldığını görmekteyiz. Bu eğitim araçlarından en önemlisinin "ders kitapları" olduğu belirtilmektedir. Kitap, sınıfta öğretmen ve yazı tahtasından sonra en sık başvurulan bir araçtır. Hatta birçok durumlarda yaygın olarak kullanılan tek öğretim materyalidir (Kolaç, 2003). İyi hazırlanmış ders kitapları, konuların sıralanışı, hazırlık-değerlendirme soruları ve hazır etkinliklerle amaca uygun, düzenli ve hızlı bir öğretimin yapılmasına imkân verir. Uygulamada, çoğu zaman öğretim yöntemi hatta öğretim ortamları, ders kitapları esas alınarak düzenlenmektedir. Bu durum, ders kitaplarının önemini daha da artırmaktadır (Kılıç ve Seven, 2002: 19). Ders kitapları, öğrencilere ezberletilecek hazır bilgiler yerine, onları düşünmeye ve araştırmaya sevk edecek, çağın ihtiyaçlarına uygun, güncel bilgilerle donatılmış olmalıdır. Öğrencileri eleştirel ve yaratıcı olmaları konusunda tevsik etmelidir. Öğrencilerin özgür ve bağımsız düşünmelerini sağlamalıdır. Ders kitapları eleştirel düşünebilen, üreten ve elde ettiği bulguları sorgulayabilen gençlerin yetişmesine kaynak teşkil etmelidir (Karadeniz, 2008).

Eleştirel düşünmenin temelleri ve kullanımı binlerce yıl öncesine, Sokrates'e dayanır. Sokrates karşılaştığı durumları, fikirleri kabul etmeden önce sorular sormanın önemini çok iyi biliyordu. Bilgiyi sorular yoluyla ortaya çıkarma yöntemini kullanıyordu. Sokrates'in yöntemi günümüzde "Sokratik Sorgulama" adıyla eleştirel düşünmenin en önemli stratejilerinden biri olmuştur (Cihaner, 2007). Dillon (1982:128)'a göre, sorular aynı zamanda da etkin bir öğretim tekniğidir; soru sormak bunun dışında öğrencinin düşünmesini ve tartışmasını tetiklemede tercih edilen tekniktir (Aktaran: Sue, 1991). Sorular öğrenmeleri değerlendirmenin, örgenciyi tanımanın, yerleştirmenin, öğrenme eksiklikleri ile güçlüklerini belirlemenin, öğretimi değerlendirmenin, öğretim programının sağlamlık ve ise yarama derecesi ve öğretim hizmetinin etkililiğini belirlemek amacıyla ölçme-değerlendirme işleminde kullanılabilmektedir (Demirel, 2002: 247). Falagrady (1994), hazırladığı "Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Rehberi" adlı raporunda eleştirel düşünme ile soru sorma arasındaki bağı "Eleştirel düşünme soru sormayı gerektirir. Kışkırtıcı sorular. Bu iş karmaşık bir aktivitedir. Yaptığımız diğer islerden farklıdır. Pratik gerektirir" sözleriyle açıklamaktadır.

Bu araştırmada problem olarak "sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların eleştirel düşünmeye uygunluğu hakkındaki görüşleri" ni ortaya çıkarmak temel alınmıştır. Bu problem doğrultusunda da sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyet (K-E), kıdem (0-10 yıl, 11-20 yıl, 21 ve üzeri) ve sınıf düzeyi (4. Sınıf-5.sınıf) açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturulmadığı incelenmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde bir araştırma olarak düzenlenmiştir. Yani araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların eleştirel düşünmeye uygunluğu hakkındaki görüşleri var olduğu şekliyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.2.Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni Çanakkale ilinde 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda Çanakkale ilinde 4. ve 5. sınıflarda görev yapan (122) sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri *"Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi"* yardımıyla ölçülmüş ve araştırmaya dâhil edilecek sınıf öğretmenleri (101) belirlenmiştir. Böylece araştırmanın örneklemi 101 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Tablo 1-2-3' de örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerine ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin "Cinsiyet" Değişkenine Göre Durumu

Cinsiyet	f	%
K	**50**	**49,5**
E	**51**	**50,5**
TOPLAM	**101**	**100,0**

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet açısından birbirine eşit bir dağılım oluşturduğu belirtilebilir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin "Kıdem" Değişkenine Göre Durumu

Kıdem	f	%
0-10 yıl	**17**	**16,8**
11-20 yıl	**25**	**24,8**
21 yıl ve üzeri	**59**	**58,4**
TOPLAM	**101**	**100,0**

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları dikkat çeken bir durumdur. 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ise örneklemin yaklaşık dörtte birini oluşturmaktadır. 0-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ise örneklemin %16,8' ini oluşturmaktadır.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin "Sınıf Düzeyi" Değişkenine Göre Durumu

Sınıf Düzeyi	f	%
4. Sınıf	**46**	**52,0**
5. Sınıf	**55**	**48,0**
TOPLAM	**101**	**100,0**

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "görev yaptıkları sınıfların düzeyi" durumu açısından birbirlerine yakın bir oransal dağılım oluşturduğu görülmektedir.

2.3.Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada kullanılan ilk veri toplama aracı Watson-Glaser eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi, G. Watson ve M.E. Glaser tarafından (1964) Amerika Birleşik Devletleri'nde YM ve ZM adıyla iki paralel form halinde geliştirilmiştir. Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi 100 madde ve beş boyuttan oluşmaktadır.

Çıkrıkçı (1992: 559-569) Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi' nin YM formunun uyarlamasını yapmıştır. Araç eleştirel düşünmenin bazı önemli boyutlarını ölçmektedir. Bunlar: Çıkarsama Boyutu (Inference), Varsayımların Farkına Varma Boyutu (Recognition of Assumptions), Tümdengelim Boyutu (Deduction), Yorumlama Boyutu (Interpretation), Karşı Görüşlerin (tartışmaların) Değerlendirilmesi Boyutu (Evaluation of Arguments):

I.Çıkarsama (inference): 20 maddelik bu alt testte, testi yanıtlayan kişiden metne dayanarak maddelerin doğruluk yanlışlık dereceleri hakkında karar vermeleri istenmektedir.

II.Varsayımların Farkına Varma (recognition of assumptions): Bu alt testte yapılan varsayımların verilen durumdan çıkartılıp çıkartılamayacağına karar verme gücü 16 madde ile ölçülmektedir.

III.Tümdengelim (deduction): 25 maddeden oluşan bu alt testte birbirini izleyen iki önermeden sonra verilen önermelerin ilk iki önermeyi izleyip izlemeyeceğine karar verme gücü ölçülmektedir.

IV.Yorumlama (interpretation): 24 maddelik bu alt testte maddeler, kanıtları tartma, bir kısım veriden çıkarılan, mantıken doğru olduğu şüphe götürmez olan genellemelerle, doğruluğu şüpheli bulunan genellemeler arasında ayırım yapma yeteneği ölçülmektedir.

V.Tartışmaların Değerlendirilmesi (evaluation of arguments): 15 maddelik bu alt test ile, tartışmaya açık bir soru ifadesini izleyen gerekçeli cevapların güçlü ve ya zayıf olduğuna karar verme gücü ölçülmektedir.

Çanakkale ilindeki 4. ve 5. sınıflarda görev yapan (122) sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri "*Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi"* yardımıyla ölçülmüş ve araştırmaya dâhil edilecek sınıf öğretmenleri (101) belirlenmiştir. Her bir doğru sorunun "1 puan" la kodlandığı araştırmada "50 puan" örnekleme alınacak sınıf öğretmenlerinin belirlemede alt puan olarak alınmış ve 50 puanın altında puan alan sınıf öğretmenleri araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu şekilde 122 sınıf öğretmeninin 21' inin 50 puan altında bir eleştirel düşünme puanı alması da ilginçtir.

Bu araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Semiz (2009: 88-92) tarafından geliştirilen "Sorular için Eleştirel Düşünmeye Uygunluk Ölçeği" dir. Soruların eleştirel düşünmeye uygunluğunu ölçen veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Dört sorunun yer aldığı birinci bölüm, öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerle ilgilidir. İkinci bölümde ders kitaplarında bulunan soruların eleştirel düşünmeye uygunluğunun öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi için 34 soru bulunmaktadır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, faktör analizi yapılmıştır. Turgut ve Baykul (1992: 173)' un belirttiğine göre, faktör analizi, birden fazla değişkene bağlı bir değişkeni açıklamakta katkısı olan bağımsız değişkenlerin (faktörlerin), sayısını (uzayın boyutları sayısını) ve bu bağımlı değişkenin koordinatlarını (faktör yüklerini) bulmada başvurulan bir yöntemdir. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü 0,30 ve 0,30'dan büyük olanlar seçilmiş ve toplam "34" soru ölçekte yer almıştır. Cronbach Alpha değeri hesaplanmış; soruların eleştirel düşünmeye uygunluğu için düzenlenmiş ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaların karşılaştırılmasında soru ölçeğinden elde edilebilecek azami puan 102, asgari puan ise 34'tür. Bu puanları değerlendirirken soru ölçeği için "34-56" puan aralığı düşük, "57-79" puan aralığı orta, "80-102" puan aralığı yüksek düzey eleştirel düşünmeye uygunluk aralığı olarak kabul edilmiştir.

3.BULGULAR

Tablo 4'te "Sorular için Eleştirel Düşünmeye Uygunluk Ölçeği" kullanılarak elde edilen verilerinin genel istatistiği verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Toplam Puanlarının Genel İstatistiği

	Ölçeğin Geneli
$\bar{x}$	80,54
S	14,83
Alınabilecek Asgari Puan	34
Alınan Asgari Puan	43
Alınabilecek Azami Puan	102
Alınan Azami Puan	102

Tablo 4 incelendiğinde 101 sınıf öğretmeninin ölçeğin tümünden aldıkları puanlar incelendiğinde 80,54 ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. 80-108 puan aralığı yüksek düzey eleştirel düşünmeye uygunluk aralığını temsil ettiğinden sınıf öğretmenlerinin 4-5. Sınıflardaki sosyal bilgiler ders kitaplarının sorularını eleştirel düşünmeye yüksek düzeyde uygun buldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte orta düzeye ("57-79" puan aralığı) yakın bir puan ortalamasının olduğu da vurgulanmalıdır.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Toplam Puanlarının "Cinsiyet" Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	p
Toplam Puan	K	**50**	**82,18**	**13,22**	**2,112**	**0,037**
	E	**51**	**76,23**	**15,02**		

* $p<0.05$, sd=99

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin tamamı için sınıf öğretmenlerinin puanlarında "cinsiyet" değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin ders

kitaplarındaki soruların eleştirel düşünmeye uygunluğuna dair toplam puanları 82,18 ortalamaya sahipken, erkek sınıf öğretmenlerinin puanları 76,23 ortalamaya sahiptir. Bu durum kadın sınıf öğretmenlerinin soruları erkek sınıf öğretmenlerine göre eleştirel düşünmeye daha uygun bulduklarını göstermektedir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Toplam Puanlarının "Kıdem" Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	VARYANSIN KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	p	Fark* (Tukey)
Soruların Eleştirel Düşünmeye Uygunluğu	Gruplar Arası	2431.64	2	1215.82	6.090	.003	1-2 1-3
	Gruplar İçi	19565.40	98	199.64			
	TOPLAM	21997.05	100				

*1: 0-10 yıl arası kıdem, 2: 11-20 yıl arası kıdem, 3: 21 yıl ve üzeri kıdem

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları anlamlı çıktığı için böyle bir durumda, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey testi kullanılmıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların eleştirel düşünmeye uygunluğu hakkındaki görüşleri, kıdem durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-98)} = 6.090$; $p<.05$]. Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların eleştirel düşünmeye uygunluğu hakkındaki görüşleri, sınıf öğretmenlerinin kıdem durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır.

Tablo-6' da ortaya çıkan görüşlere ilişkin betimsel veriler Tablo-7' de sunulmuştur.

Tablo-7: Sınıf Öğretmenlerinin Toplam Puanlarının "Kıdem" Değişkenine Ait Betimsel Veriler

BOYUTLAR	ALT KATEGORİLER	N	$\bar{X}$	S
Soruların Eleştirel Düşünmeye Uygunluğu	1) 0-10 yıl	17	91.41	6.49
	2) 11-20 yıl arası	25	77.64	14.24
	3) 21 yıl ve üzeri	59	78.64	15.54
	TOPLAM	101	2.40	14.83

Tablo 7' de görüldüğü gibi kıdemi düşük (0-10 yıl) olan sınıf öğretmenlerinin "ders kitaplarındaki soruların eleştirel düşünmeye uygunluğu" na ilişkin görüşlerinin ortalaması (91,41), kıdemi daha yüksek olan sınıf öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yani 0-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri 2005 öğretim programlarına daha olumlu bir değerlendirmeye sahip olma, eleştirel düşünme açısından daha esnek bakabilme gibi sebeplerle kıdemi yüksek olan öğretmenlere oranla ders kitaplarındaki soruları eleştirel düşünme açısından daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Toplam Puanlarının "Sınıf Düzeyi" Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	$\overline{x}$	S	t	p
Toplam Puan	4. sınıf	**46**	**80,02**	**15,42**	**,323**	**0,748**
	5. sınıf	**55**	**80,98**	**14,44**		

* p>0.05, sd=99

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin tamamı için sınıf öğretmenlerinin puanlarında "sınıf düzeyi" değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarındaki soruların eleştirel düşünmeye uygunluğuna dair toplam puanları 80,02 ortalamaya sahipken, 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları 80,98 ortalamaya sahiptir. Yani puanlar birbirine çok yakındır. Bu durumda aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark değildir. Fakat 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin soruları 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre eleştirel düşünmeye anlamlı bir farklılık olmasa da daha uygun bulduklarını görülmektedir.

4.SONUÇLAR

Çanakkale ilindeki sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların eleştirel düşünmeye uygunluğu hakkındaki görüşlerini ortaya koymaya çalışan ve bu doğrultuda sınıf öğretmenlerine "*Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi"* ve Semiz (2011) tarafından geliştirilen "Sorular için Eleştirel Düşünmeye Uygunluk Ölçeği" kullanılarak elde edilen veriler incelendiğinde;

- 101 sınıf öğretmeninin ölçeğin tümünden aldıkları puanlar incelendiğinde 80,54 ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. 80-108 puan aralığı yüksek düzey eleştirel düşünmeye uygunluk aralığını temsil ettiğinden sınıf öğretmenlerinin 4-5. Sınıflardaki sosyal bilgiler ders kitaplarının sorularını eleştirel düşünmeye yüksek düzeyde uygun buldukları anlaşılmıştır.

- Ölçeğin tamamı için sınıf öğretmenlerinin puanlarında "cinsiyet" değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarındaki soruların eleştirel düşünmeye uygunluğuna dair toplam puanları 82,18 ortalamaya sahipken, erkek sınıf öğretmenlerinin puanları 76,23 ortalamaya sahiptir. Bu durum kadın sınıf öğretmenlerinin soruları erkek sınıf öğretmenlerine göre eleştirel düşünmeye daha uygun bulduklarını göstermektedir.

- Kıdemi düşük (0-10 yıl) olan sınıf öğretmenlerinin "ders kitaplarındaki soruların eleştirel düşünmeye uygunluğu" na ilişkin görüşlerinin ortalaması (91,41), kıdemi daha yüksek olan sınıf öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır.

- ölçeğin tamamı için sınıf öğretmenlerinin puanlarında "sınıf düzeyi" değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarındaki soruların eleştirel düşünmeye uygunluğuna dair toplam puanları 80,02 ortalamaya sahipken, 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları 80,98 ortalamaya sahiptir. Yani puanlar birbirine çok yakındır.

Bu sonuçlar ışığında sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruları yüksek düzeyde eleştirel düşünmeye uygun olarak görmeleri en önemli sonuç olarak görülmektedir. Diğer

derslerle karşılaştırıldığında eleştirel düşünmeye daha çok önem verdiği görülen sosyal bilgiler ders kitaplarının sınıf öğretmenlerine göre de bu durumu taşıması olumlu bir durumdur.

KAYNAKLAR

Cihaner, C. (2007). Eleştirel Düşünme Kazandırma Yönüyle Bilgin Adalı'nın Çocuk Kitapları", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Çıkrıkçı, N. (1992).Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (Form YM) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 559-569

Demir, M. K. (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Ö. (2002). *Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Pegema Yayıncılık, Ankara.

Doherty, J. (2009). Critical thinking in physical education. Saarbrücken VDM Verlag Dr. Müller AG & Co. KG

Falagrady, T. A. (1994). Guide to Reading Comprehension and Critical Thinking, Office Of Vocational and Adult Education, Washington.

Karadeniz, O. (2008). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Atatürkçülük Konularındaki Kavramların Kazandırılma Düzeyi (Zonguldak İli Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kılıç, A. ve Seven, S. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kolaç, E. (2003). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirmesi", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (1), 105-137.

Kökdemir, D. "Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi", *Pivolka*, 2003, 2, 4, 3-5. <http://www.elyadal.org/pivolka/04/edegitimi.htm> (28.12.2009).

Office of Outcomes Assessment. (2006). Critical thinking as a core academic skill: A review of literature. University of Maryland University College. Retrieved May 25, 2011, from http://www.umuc.edu/outcomes/pdfs/CRITICAL%20THINKING%20LITERATURE%20REVIEW.pdfs

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*.(7.Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Sue, S. (1991). A Teacher's Questions in an Adult Literacy Classroom. Possibilieties For Dialogue, Craehd Publications Thesis Series, Universty of South Australia.

Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 67-82.

Turgut, M. F. ve Y. Baykul. (1992) Ölçekleme Teknikleri. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Watson, G. & Glaser, M.E. (1964). Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manuel. N.Y: Harcourt Brace World Inc.

İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

Arş. Gör. Mehmet DEMİR
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi
kariyer33_tr@hotmail.com
Şule Fırat DURDUKOCA
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi
drsulefirat@gmail.com

ÖZET

Bir alan taraması olan bu çalışma, ülkemizde ilk okuma yazma alanında araştırma yapmak isteyen araştırmacılara hem İlk okuma yazma programını tanıtmak, hem de ülkemizde bu alanda hangi noktaların çalışıldığını ve eksikliklerin neler olduğunu göstermek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci devam etmekte olan bu çalışma için veriler ulusal dergilerden, İnönü üniversitesi veri tabanından, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi ve ülkemizde bu alanda yapılan tezleri belirlemek için YÖK tez veri tabanında "İlk okuma yazma" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Verilerin taranması aşamasında ilk okuma yazma ilgili belli sayıda ulusal araştırmaya ulaşılmıştır. Tüm bunlara ek olarak, belirtilen kaynaklardan elde edilen çalışmaların analizi sırasında bu çalışmaların kaynakça kısımlarından da yararlanılarak diğer çalışmalara ulaşılmıştır. Alan yazın taraması 2005'ten 2012 yılı 15 mart tarihine dek basılmış olan çalışmaları kapsamaktadır. Yapılan tüm taramalar sonucunda toplamda 27 çalışmaya (% 46 makale ve %54 tez) ulaşılmıştır. Sonuçlar araştırmaların daha çok tarama metoduyla yapıldığı ve öğretmenlere uygulandığı görülmüştür. Araştırmada programa ilişkin öğretmenlerin yeterli bilgilendirilmedikleri ve kendi çabalarıyla öğrendikleri, programın eksiklikleri olsa da programın uygulanmasına devam edilmesi gerektiği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Alan yazındaki eksikliklerin belirlenmesinin bu alanda çalışan araştırmacılar için aydınlatıcı bir rol üsteleneceği umulmaktadır.
Anahtar kelimeler: İlk okuma yazma programı, Alan yazın taraması, Meta analiz

ABSTRACT

This study as a field scanning is done both in order to introduce the first literacy programme to the researchers doing researches in our country in the field of first literacy and to clarify which points are studied in our country in this field and what the deficiencies are. Datum are searched in national magazines, İnönü University database, Turkish National Academic Network and Information Centre and High Education Board thesis database in order to determine the dissertations written in this area by using "first literacy" keyword. Many national researches were found during the phase of researching for the datum. Addition to this, during the analysis of these studies, other studies are reached with the help of the references belonging to the previous studies. Research of field literature comprises studies printed between 2005-15th of March in 2012. At the end of all the researches done, 27 studies are reached (46% article and 54% thesis). It is found that researches are done mostly with the method of survey and they are implemented to the teachers. At the end of the research, it is concluded that teachers in this programme weren't informed sufficiently and they learnt autonomously, the necessity of the continuity of the programme in spite of its deficiencies is emphasized. It is expected that determining the shortcomings of field literature will be an illuminator for the researchers studying in this area.
Key words: First literacy programme, Field literature survey, Meta-analysis.

GİRİŞ

İçinde yaşadığımız bilgi dünyasında insanlar yeni bir sürece girmiştir. Bu süreç içerisinde bilim ve teknolojideki hızlı değişme ve gelişmeler toplumsal değişmeleri de beraberinde getirmektedir. Her alanda gerçekleşen bu hızlı değişim ve yenileşme eğitim sistemini etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri gerekli kılmaktadır (Arsal, 2010: 27). Özellikle son yıllarda çoklu zekâ, yapılandırıcı yaklaşım, beyin temelli öğrenme gibi yeni eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu eğitim yaklaşımları öğrenciyi merkeze almakta ve öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık vermektedir. Bu gelişmeler; eğitimin temeli olan ilk okuma yazma öğretimini de etkilemekte ve çoğu ülkede ilk okuma-yazma öğretim süreci ile yönteminde değişiklere gidilmektedir (Bay, 2010: 165). Bu değişikliklere gidilmesinin nedeni de çağdaş uygarlık seviyesine uygun bireyler yetiştirmektir.

Çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmış bir millet olabilmenin en önemli şartlarından birisi istenilen bilgi ve becerilerle donatılmış, yetişmiş insan gücüne sahip olmaktır. Bu özelliklere sahip bireyler yetiştirebilmek, eğitim programlarının birbirini tamamlayıcı ve sarmallık ilkesi doğrultusunda hazırlanarak uygulanmasıyla mümkün olabilir. Bunu gerçekleşmesinin temelinde ise ilk okuma-yazma becerisinin kazandırılması yer alır (Şahin, 2010: 1739).

İlköğretim programları ilk okuma-yazma üzerinde kurulup gelişmektedir. İlk okuma-yazma tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlkokul öğrencilerinin başarıları, birinci sınıfta yürütülen ilk okuma-yazma öğretiminin başarısına bağlıdır. Birinci sınıfta başarısız bir şekilde yürütülen ilk okuma-yazmanın etkisi ileriki sınıflara kadar sürüp gitmektedir. Sağlıklı bir ilk okuma-yazma eğitimi almadan diğer derslerde başarılı olmak mümkün değildir (Şahin, 2010: 1739). Bunun farkında olan çoğu ülkede bir yandan okullardaki okuma öğretim yöntemleri ile geliştirilmesi gereken beceriler sorgulanmaya başlanmış, bir yandan da başarılı olan ülkelerin durumları incelemeye alınmıştır. Farklı üniversitelerde okuma öğretimi alanında çalışan uzmanlar; ilk okuma-yazma öğretiminde tercih edilen analiz (kelime, cümle, cümlecik gibi) yönteminin çok etkili olmadığı konusunda görüş birliğine varmışlardır. Diğer taraftan İngiltere, Fransa, Lüksemburg, İspanya gibi ülkelerde çocukların okuma becerilerinin geri olmasının altında yatan en önemli nedenin; ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemin olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun neticesinde ülkelerde yöntem değişikliği çalışmalarına başlanmıştır (Bay, 2010: 165).

Ülkemizdeki çeşitli araştırmaların sonuçları, PISA ve PIRLS gibi uluslararası düzeydeki araştırmalardan elde edilen bulgular ve geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kalmasından dolayı Türkiye'de; Çoklu Zekâ, Yapılandırıcı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim gibi yaklaşım ve modellerin temel alındığı ilköğretim programları hazırlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2004 tarihinde kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı da bu anlayışla geliştirilmiştir. Programda ilk okuma-yazma öğretimi ayrıntılı olarak ele alınmış ve 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.) Sınıflar) Öğretim Programı* ile ilk okuma-yazma öğretiminde *Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)* kullanılmaya başlanmıştır. Yeni programla birlikte önceki programlarda uygulanan *Cümle Yöntemi (CY)* kaldırılmış ve yerine seslerle başlayan yöntem getirilmiştir. Yeni Programda yazı öğretiminde de önemli değişiklikler yapılmıştır. Şimdiye kadar yazı öğretiminde kullanılan dik temel harfler kaldırılmış yerine, bitişik eğik yazı öğretimi uygulamaya konulmuştur. Okuma-yazma öğretiminde seslerin verilmesi, Türkçedeki seslerin kullanım sıklığına ve harflerin yazılış zorluğuna göre gruplandırılmış ve buna göre öğretilmeye başlanmıştır (MEB, 2005).

İlkokuma yazma öğretim programının 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programın uygulanmasıyla programın olumlu ya da olumsuz yanları, eksiklikleri, uygulamada yaşanan zorluklarının olup olmaması, işleyen ve işlemeyen yönleri hakkında bilgi edinmek amacıyla ülkemizde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Programa ilişkin makaleler, hatta yüksek lisans ve doktora tezleri yazılmıştır. İşte bu noktada ülkemizde ilk okuma yazma öğretim programına ilişkin araştırma yapmak isteyen deneyimli ya da yeni araştırmacılara hem ilk okuma yazma programını tanıtmak, hem de ülkemizde ilk okuma yazma programına ilişkin hangi noktaların çalışıldığını ve nerelerde eksiklikler olduğunu göstermek adına bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Alan yazındaki eksikliklerin belirlenmesinin bu alanda çalışan araştırmacılar için aydınlatıcı bir rol üsteleneceği umulmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmaların sonuçları ışığında önerilerde bulunulacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilk okuma yazma programına ilişkin araştırmalarda (*a)* hangi yıllarda yapıldığı, hangi yöntemlerin kullanıldığı, hangi örnekleme yöntemin kullanıldığı, hangi istatistiksel yöntemlerin kullanıldığı, hangi örneklem tekniğinin kullanıldığı, ne tür veri toplama aracı kullanıldığı, seçilen örneklem büyüklüğü ve bu çalışmalardan neler öğrenildiğini özetlemek, (*b*) alandaki çalışmaların analizinden yararlanarak yapılacak yeni çalışmalara alandaki eksiklikleri göstermek suretiyle rehberlik etmektir. Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de ilk okuma yazma programı alanında gerçekleştirilen çalışmalarının genel özellikleri nelerdir?

2. Alan yazında yer alan ilk okuma yazma programına yönelik çalışmalarından çıkarılan önemli bulgular nelerdir?

Literatür Taraması

Araştırma süreci devam etmekte olan bu çalışma için veriler ulusal dergilerden, İnönü üniversitesi veri tabanından, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi ve ülkemizde bu alanda yapılan tezleri belirlemek için YÖK tez veri tabanında "İlk okuma yazma" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Verilerin taranması aşamasında ilk okuma yazma ilgili belli sayıda ulusal araştırmaya ulaşılmıştır. Tüm bunlara ek olarak, belirtilen kaynaklardan elde edilen çalışmaların analizi sırasında bu çalışmaların kaynakça kısımlarından da yararlanılarak diğer çalışmalara ulaşılmıştır. Alan yazın taraması 2005'ten 2012 yılı 15 mart tarihine dek basılmış olan çalışmaları kapsamaktadır. Yapılan tüm taramalar sonucunda toplamda 27 çalışmaya (% 46 makale ve %54 tez) ulaşılmıştır. Çalışmaların seçiminde kullanılan ölçütler ise; çalışmanın (*a*) ilk okuma yazma dersi öğretim programı alanında yapılmış olması (*b*) ülkemizde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bazı tezlerin dergilerde makale olarak yayınlanmasıyla karşılaşılan durumlarda makalenin analizi yapılmıştır. Diğer bir değişle, aynı çalışmanın ürünü olan iki çalışmadan sadece makale olarak basılan analiz için tercih edilmiştir

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada literatür tarama yöntemlerinden biri olan meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, ayrı çalışmaların bulgularının birleştirilmesi ve eleştirilerin yeniden gözden geçirilmesi yöntemidir (Akgöz vd., 2004: 107). Bu bilgi ışığında alan yazından elde edilen çalışmaların bulguları tek tek analiz edilip araştırma soruları ışığında gerekli veriler elde edilmiştir. Tüm çalışmaları kapsayan tablolar çizilmiş ve tablolarda çalışmaların frekansı hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

2005'ten 2012 yılı 15 Mart tarihine dek basılmış olan çalışmaları kapsamaktadır. Yapılan tüm taramalar sonucunda toplamda 27 çalışmaya (% 46 makale ve %54 tez) ulaşılmıştır. Araştırma süreci devam etmekte olan bu çalışma için veriler ulusal dergilerden, İnönü üniversitesi veri tabanından, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi ve ülkemizde bu alanda yapılan tezleri belirlemek için YÖK tez veri tabanından yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Alan yazından elde edilen çalışmalar tek tek analiz edilip araştırma bulguları ışığında gerekli veriler elde edilmiştir. Tüm araştırmalardan elde edilen ve tüm bulguları kapsayan özet tablo çizilmiş ve bulguların frekansları verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde toplanan veriler analiz edilmiş, alt problemlerin sırasına göre düzenlenmiş ve bulgular tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Türkiye'de ilk okuma yazma programı alanında gerçekleştirilen çalışmalarının genel özellikleri

Tablo 1.İlk okuma yazma programına yönelik yapılan çalışmaların yayın yılı açısından dağılımları

Yayın Yılı	f
2005	1
2006	2
2007	2
2008	13
2009	4
2010	4
2011	1

Tablo 1 incelendiğinde; 13 araştırmayla ilk okuma yazma programına yönelik en çok araştırmanın yapıldığı yıl 2008'dir. Daha sonra 4'er araştırmayla 2009 ve 2010 gelmektedir. 2006 ve 2007'de 2'şer araştırma, 2005 ve 2011'de 1'er araştırma yapılmıştır.

Tablo 2.İlk okuma yazma programına yönelik yapılan çalışmaların araştırma modeli açısından dağılımları

Araştırma Modeli	f
Tarama	18
Betimsel	3
Nitel Araştırma	6

İlk okuma yazma programına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde; 18 araştırmada tarama modeli kullanıldığı, 6 araştırmada nitel araştırma yöntemine göre yapıldığı ve 3 araştırmada betimsel araştırma modeli kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 3.İlk okuma yazma programına yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan istatistiksel yöntemlerin dağılımları

İstatistiksel Yöntem	f
Betimsel İstatistik	20
Ki-kare	3
t-testi	7
Anova	8
Faktör	3
Mann Withney u	1
Kruskall Wallis	1
İçerik Analizi	3

Tablo 3 incelendiğinde, 20 araştırmada betimsel istatistik kullanılmıştır. 8 araştırmada Anova ve 7 araştırmada t-testi kullanılmıştır. 3 araştırmada faktör analizi yapılmıştır. 3 araştırmada ki-kare, 1 araştırmada Mann Withney U ve 1 araştırmada Kruskall Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 4.İlk okuma yazma programına yönelik yapılan çalışmaların kullanılan örnekleme tekniği açısından dağılımları

Örnekleme tekniği	**f**
Basit tesadüfi örnekleme	7
Tipik durum örnekleme	1
Ölçüt örnekleme	1
Küme örnekleme	1
Tabakalı örnekleme	1
Kolay ulaşılabilir örnekleme	1
Belirtilmeyen	14

Tablo 4'e bakıldığında 14 araştırmada örneklem seçme yöntemi belirtilmediği görülmektedir. 7 araştırmada Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, 1 araştırmada tipik durum örneklemesi, 1 araştırmada ölçüt örneklemesi, 1 araştırmada küme örnekleme, 1 araştırmada tabakalı örnekleme ve 1 araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanıldığı belirtilmiştir.

Tablo 5.İlk okuma yazma programına yönelik yapılan çalışmaların kullanılan veri toplama aracı açısından dağılımları

Veri toplama aracı	f
Anket	16
Görüşme	10
Ölçek	3
Gözlem	1

Tablo 5 incelendiğinde, çalışmaların 16'sında veri toplama aracı olarak anket, 10 çalışmada görüşme, 3 araştırmada ölçek ve 1 araştırmada gözlem formu kullanılmıştır.

Tablo 6.İlk okuma yazma programına yönelik yapılan çalışmaların örneklem büyüklüğü açısından dağılımları

0-10	**11-30**	**31-60**	**61-90**	**91-120**	**500-121**	**>500**
2	**-**	**2**	**3**	**4**	**13**	**3**

Tablo 6 incelendiğinde 13 çalışmada katılımcı sayısının 121'den fazla, 4 araştırmada 91 ila 121 arasında olduğu, 3 araştırmada katılımcı sayısının 500'den fazla olduğu ve 7 araştırmada katılımcı sayısının 90'dan az olduğu belirtilmiştir.

Tablo 7. İlk okuma yazma programına yönelik yapılan çalışmaların uygulandığı katılımcılar açısından dağılımları

Katılımcı	f
Öğretmen	25
Yönetici	1
Müfettiş	3
Öğrenci	1
Veli	1

Tablo 7 bakıldığında çalışmaların uygulandığı katılımcılar açısından incelendiğinde 25 araştırmanın katılımcılarını öğretmenlerin oluşturduğu, 3 araştırmanın katılımcılarını müfettişlerin oluşturduğu, 1 araştırmada yönetici, 1 araştırmada öğrenci ve 1 araştırmada veli oluşturduğu belirtilmiştir.

2. Alan yazında yer alan ilk okuma yazma programına yönelik çalışmalardan çıkarılan önemli bulgular nelerdir?

Tablo 8.İlk okuma yazma programına yönelik yapılan çalışmaların bulguları açısından dağılımları

Araştırma Bulguları	**f**
Programın uygulanması için mevcut kaynak ve kitaplar yetersizdir.	**26**
İlk okuma yazma programına ilişkin öğretmenler hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır.	**19**
Aileler program hakkında mutlaka bilgilendirilmelidir.	**18**
Öğretmenler bitişik eğik yazıyla yazı yazmayı bilmediklerinden kendileri yazmada zorlanmaktadır	**17**
STCY dayalı programda öğrenciler okumaya erken geçmektedir.	**17**
STCY temelli programla okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma hızı yavaştır.	**16**
Öğrenciler okuma sırasında doğru heceler oluşturamamaktadır.	**15**
Sınıfların kalabalık olmasından dolayı okuma yazma öğretimi zorlaşmaktadır.	**13**
Öğrenciler okuduğunu anlamada zorlanmaktadır.	**13**
Öğrenciler öğrenme öğretme sürecinde aktiftir.	**12**
Program öğrenci merkezli olmasından dolayı öğrenciler etkinliklere severek ve isteyerek katılmaktadırlar.	**11**

STCY ilkokuma yazma öğretiminde doğru bir yöntemdir.	**11**
Bitişik eğik yazı ile yazmak çok daha kolaydır.	**11**
Program öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	**10**
Program ezberi engellemektedir.	**9**
Bitişik eğik yazıyla yazı öğretmek zor ve zaman almaktadır.	**9**
Program öğrencilerin yaratıcılığını geliştirir.	**9**
Üniversitede sınıf öğretmeni adaylarına verilen eğitim yetersizdir.	**9**
Öğrenci bilgiyi kendisi yapılandırmaktadır.	**8**
STCY dayalı programda öğrenciler duyduğu sesleri kolay kavrar ve ayırt eder.	**8**
İlkokuma yazma programında öğrenme kalıcı olmaktadır.	**7**
Bitişik eğik yazıyla yazı yazan öğrencilerin yazıları daha düzgün olmaktadır.	**7**
Programın uygulanması aşamalarından eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılmalıdır.	**7**
Okul öncesi eğitim programları STCY dayalı öğretim programına uygun değildir.	**7**
Öğrencilerin büyük çoğunluğu birlikte okumaya geçmektedir.	**7**
Sesler oyun oynayarak eğlenceli bir şekilde öğretilmelidir.	**6**
Heceleyerek okuma fazla olduğu için anlama güçlüğü artmaktadır.	**6**
Öğrenci harfleri gördüğü için cümleyi algılama zayıflamaktadır.	**6**
Dikte çalışmalarında harf eksikliği görülmektedir.	**6**
Programı öğretmenler kendi çabalarıyla öğrenmektedir.	**6**
Ders kitapları bitişik eğik yazı ile yazılmalıdır.	**6**
Okul öncesi eğitim zorunlu olmalıdır.	**6**
Program bireysel farklılığa uygun.	**5**
Program amacına uygun yürütülmektedir.	**5**
Öğrenciler noktalama işaretlerini kullanmada zorlanmaktadır.	**5**
Program öğrencilerin sözlü olarak kendini ifade etme becerisini geliştirmektedir.	**4**
Kitaplarda dikteyi geliştirici ve doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler çok azdır.	**4**
Programda yer alan hazırlık çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir.	**4**
Programda gözlem formlarının sayısı fazla ve çok zaman almaktadır.	**4**
Program öğrencilerin öğrenme hızını arttırmaktadır.	**4**
Programın maddi külfeti fazladır.	**4**
Bitişik el yazısı çocuğun gelişimine uygun.	**4**
Program öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmektedir.	**4**
Öğretilen sözcüklerin günlük yaşamdan seçilmesi okumayı kolaylaştırmaktadır.	**4**
Program sürecinde öğretmene yeterli rehberlik yapılmamaktadır.	**4**
Program öğrenciler arasında dayanışma ve işbirliğini arttırmaktadır.	**4**
Müfettişler ilk okuma yazma öğretiminde yeterli değiller.	**3**
Öğretmene verilen kılavuz kitaplar programı uygulamak için yeterlidir.	**3**
Programda okuma yazma öğretimi Türkçenin ses yapısına uygundur.	**3**
Program öğrenme ilkelerine uygun.	**3**
Program öğrencilerin dikkat düzeyine katkı sağlar.	**3**
Öğretmenler ilk okuma yazma konusundaki gelişmeleri takip edememektedir.	**3**
Program görsel açıdan ilgi çekici olarak hazırlanmıştır.	**2**
Bakanlık programla ilgili eksikliği giderici bir çalışması yoktur.	**2**
Programda sesler, oluşturulan heceleri çalışmak ve öğreninleri pekiştirmek için ayrılan süre yeterli değildir.	**2**
Eksikliklere rağmen STCY dayalı bu programın uygulanmasına devam edilmelidir.	**2**
Öğretmenler okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kalarak öğretim yapmaktadır.	**1**

Tablo 8'de yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde, yirmi altı araştırmada programın uygulanması için mevcut kaynak ve kitapların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların on dokuzunda ilk okuma yazma programına ilişkin öğretmenlerin yeterli bilgileri olmadığından hizmet içi eğitime tabi tutulmaları gerektiği, altı araştırmada ilk okuma yazma programını öğretmenlerin kendi çabalarıyla öğrendikleri ve dört araştırmada program sürecinde öğretmene yeterli rehberlik yapılmadığı belirtilirken, on sekiz araştırmada program hakkında ailelerin mutlaka bilgilendirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Alan yazına alınan araştırmalara bakıldığında on yedi araştırmada öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı bilmediklerinden kendilerinin yazmada zorlandıkları, dokuz araştırmada bitişik eğik yazıyla yazı öğretmek zor ve zaman aldığı belirtilirken on bir araştırmada bitişik eğik yazı ile yazmanın çok daha kolay olduğu, yedi araştırmada bitişik eğik yazıyla yazı yazan öğrencilerin yazıları daha düzgün olduğu, dört araştırmada bitişik el yazısı çocuğun gelişimine uygun olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca altı araştırmada da ders kitaplarının bitişik eğik yazıyla yazılması gerektiği vurgulanmıştır.

Tablo incelendiğinde on yedi çalışmada ses temelli cümle yöntemine dayalı programda öğrencilerin okumaya erken geçtiği, yedi araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun birlikte okumaya geçtiği belirtilirken on yedi çalışmada ses temelli cümle yöntemine dayalı programla okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma hızının yavaş olduğu ve on üç çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamada zorlandıkları tespit edilmiştir. Ancak on bir çalışmada ses temelli cümle yönteminin ilk okuma yazma öğretiminde doğru bir yöntem olduğu ve iki araştırmada eksikliklere rağmen ses temelli cümle yöntemine dayalı bu programın uygulanmasına devam edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan ses temelli cümle yöntemine dayalı ilk okuma yazma programının on üç çalışmada sınıfların kalabalık olmasından dolayı okuma yazma öğretimi yapmanın zor olduğu belirtilmiştir. Bunu yanı sıra yapılan çalışmalara bakıldığında on beş çalışmada öğrencilerin okuma sırasında doğru heceler oluşturamadıkları, altı çalışmada öğrencilerin heceleyerek okuma fazla olduğu için anlama güçlüğünün arttığı belirtilmiştir.

İncelenen çalışmalardan on iki çalışmada programın bir öğesi olan öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin aktif oldukları, on bir çalışmada program öğrenci merkezli olmasından dolayı öğrencilerin etkinliklere severek ve isteyerek katıldıkları vurgulanmıştır.

Tablo incelendiğinde on çalışmada ilk okuma yazma programının öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu, dokuz araştırmada programın ezberi engellediği, dokuz araştırmada programın öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği, sekiz araştırmada öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırdığı, yedi araştırmada programda öğrenmenin kalıcı olduğu, dört araştırmada programın öğrencilerin sözlü olarak kendini ifade etme becerisini geliştirdiği, dört araştırmada programın öğrencilerin öğrenme hızını arttırdığı, dört araştırmada programın öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirdiği, dört araştırmada programın öğrenciler arasında dayanışma ve işbirliğini arttırdığı, üç araştırmada programın öğrencilerin dikkat düzeyine katkı sağladığı ancak beş araştırmada öğrencilerin noktalama kullanmada zorlandıkları belirtilmiştir.

İncelenen sekiz araştırmada ses temelli cümle yöntemine dayalı programda öğrencilerin duyduğu sesleri kolay kavrayıp ve ayırt ettiğini, altı araştırmada programda seslerin oyun oynayarak eğlenceli bir şekilde öğretildiği, dört araştırmada öğretilen sözcüklerin günlük yaşamdan seçilmesinin okumayı kolaylaştırdığı ancak altı araştırmada öğrencilerin harfleri gördüğü için cümleyi algılamada zorluk yaşadıkları vurgulanmıştır.

Tabloya bakıldığında beş çalışmada programın bireysel farklılığa uygun olduğu, beş çalışmada programın amacına uygun yürütüldüğü, üç çalışmada programı uygulamak için verilen kılavuz kitaplarının yeterli olduğu, üç çalışmada programda okuma yazma öğretiminin Türkçenin ses yapısına uygun olduğu, üç çalışmada programın öğrenme ilkelerine uygun olduğu, iki çalışmada programın görsel açıdan ilgi çekici olarak hazırlandığı belirtilirken yedi çalışmada programın uygulanması aşamalarından eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılması gerektiği, dört çalışmada programda yer alan hazırlık çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerektiği, dört çalışmada programın maddi külfetinin fazla olduğu, dört çalışmada programda yer alan gözlem formlarının sayısının fazla ve çok

zaman aldığı, iki çalışmada programda sesler, sesleri oluşturulan heceleri çalışmak ve öğrenenleri pekiştirmek için ayrılan sürenin yeterli olmadığını, iki çalışmada da bütün bunlara rağmen Bakanlığın programla ilgili eksikliği giderici bir çalışması olmadığı tespit edilmiştir.

İncelenen çalışmalar arasında altı çalışmada dikte çalışmalarında harf eksikliği görüldüğü, dört çalışmada kitaplarda dikteyi geliştirici ve doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinliklerin çok az olduğu belirtilmiştir.

Tablo incelendiğinde dokuz çalışmada üniversitede sınıf öğretmeni adaylarına verilen eğitimin yetersiz olduğu, üç çalışmada müfettişlerin ilk okuma yazma öğretiminde yeterli olmadıkları, üç çalışmada öğretmenlerin ilk okuma yazma konusundaki gelişmeleri takip edemedikleri ancak iki çalışmada her şeye rağmen öğretmenlerin okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kalarak öğretim yaptıkları belirlenmiştir.

Son olarak incelen çalışmalara bakıldığında yedi çalışmada okul öncesi eğitim programlarının ses temelli cümle yöntemine dayalı ilk okuma yazma dersi öğretim programına uygun olmadığı ve programın daha sağlıklı yürütülmesi için okul öncesi eğitimin zorunlu yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

İlk okuma yazma programına ilişkin incelenen yirmi yedi çalışmada en çok araştırmanın 2008 yılında yapıldığı, çalışmalarda araştırma modeli olarak tarama modelinin seçildiği, çalışmaların analizinde daha çok betimsel istatistiğin kullanıldığı, birçok araştırmada örnekleme tekniğinin belirtilmediği, çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok anketin tercih edildiği, çalışmaların örneklem büyüklüğünün 121-500 kişi arasında olduğu ve çalışmaların uygulandığı katılımcıların en çok öğretmenlerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada programın uygulanması için mevcut kaynak ve kitapların yetersiz olduğu, İlk okuma yazma programına ilişkin öğretmenlerin yeterli bilgileri olmadığından hizmet içi eğitime tabi tutulmaları gerektiği, Bazı çalışmalarda ilk okuma yazma programını öğretmenlerin kendi çabalarıyla öğrendikleri, bazı araştırmalarda program sürecinde öğretmene yeterli rehberlik yapılmadığı belirtilirken, birçok araştırmada program hakkında ailelerin mutlaka bilgilendirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Programda uygulanan bitişik eğik yazıya ilişkin olumlu ve olumsuz bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmaların bazılarında öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı bilmediklerinden kendilerinin yazmada zorlandıkları, bitişik eğik yazıyla yazı öğretmenin zor ve zaman aldığı belirtilirken bazı araştırmalarda bitişik eğik yazı ile yazmanın çok daha kolay olduğu, bitişik eğik yazıyla yazı yazan öğrencilerin yazıları daha düzgün olduğu, bitişik el yazısının çocuğun gelişimine uygun olduğu ve bazı araştırmalarda da ders kitaplarının bitişik eğik yazıyla yazılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ses temelli cümle yöntemine dayalı programda öğrencilerin okumaya erken geçtiği, büyük çoğunluğunun birlikte okumaya geçtiği belirtilirken, çalışmaların bazılarında ses temelli cümle yöntemine dayalı programla okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma hızının yavaş olduğu ve okuduğunu anlamada zorlandıkları tespit edilmiş olsa da ses temelli cümle yönteminin ilk okuma yazma öğretiminde doğru bir yöntem olduğu ve eksikliklere rağmen ses temelli cümle yöntemine dayalı bu programın uygulanmasına devam edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlk okuma yazma programının sınıfların kalabalık olmasından dolayı okuma yazma öğretimin zor olduğu, bunu yanı sıra yapılan çalışmalarda öğrencilerin okuma sırasında doğru heceler oluşturamadıkları, heceleyerek okuma fazla olduğu için anlama güçlüğünün arttığı belirtilmiştir.

İncelenen çalışmalarda programın bir öğesi olan öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin aktif oldukları, programın öğrenci merkezli olmasından dolayı öğrencilerin etkinliklere severek ve isteyerek katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İlk okuma yazma programının öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu, programın ezberi engellediği, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği, programda öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırdığı, öğrenmenin kalıcı olduğu, programın öğrencilerin sözlü olarak kendini ifade etme becerisini geliştirdiği, öğrencilerin öğrenme hızını arttırdığı, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirdiği, öğrenciler arasında dayanışma ve işbirliğini arttırdığı, öğrencilerin dikkat düzeyine katkı sağladığı ancak beş araştırmada öğrencilerin noktalama kullanmada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ses temelli cümle yöntemine dayalı programda öğrencilerin duyduğu sesleri kolay kavrayıp ayırt ettiğini, seslerin oyun oynayarak eğlenceli bir şekilde öğretildiği, öğretilen sözcüklerin günlük yaşamdan seçilmesinin okumayı kolaylaştırdığı ancak öğrencilerin harfleri gördüğü için cümleyi algılamada zorluk yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Programın bireysel farklılığa uygun olduğu, amacına uygun yürütüldüğü, programı uygulamak için verilen kılavuz kitaplarının yeterli olduğu, programda okuma yazma öğretiminin Türkçenin ses yapısına uygun olduğu, programın öğrenme ilkelerine uygun olduğu, görsel açıdan ilgi çekici olarak hazırlandığı belirtilirken bazı çalışmalarda programın uygulanması aşamalarından eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılması gerektiği, programda yer alan hazırlık çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerektiği, programın maddi külfetinin fazla olduğu, programda yer alan gözlem formlarının sayısının fazla ve çok zaman aldığı, programda sesleri, sesleri oluşturulan heceleri çalışmak ve öğrenenleri pekiştirmek için ayrılan sürenin yeterli olmadığını, bütün bunlara rağmen Bakanlığın programla ilgili eksikliği giderici bir çalışması olmadığı tespit sonucuna ulaşılmıştır.

Dikte çalışmalarında harf eksikliği görüldüğü ve kitaplarda dikteyi geliştirici ve doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinliklerin çok az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlk okuma yazma programına ilişkin üniversitede sınıf öğretmeni adaylarına verilen eğitimin yetersiz olduğu, müfettişlerin ilk okuma yazma öğretiminde yeterli olmadıkları, öğretmenlerin ilk okuma yazma konusundaki gelişmeleri takip edemedikleri ancak her şeye rağmen öğretmenlerin okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kalarak öğretim yaptıkları sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi eğitim programlarının ses temelli cümle yöntemine dayalı ilk okuma yazma dersi öğretim programına uygun olmadığı ve programın daha sağlıklı yürütülmesi için okul öncesi eğitimin zorunlu yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- İlk okuma yazma programının uygulanması için yeterli kaynak sağlanmalı
- Öğretmenlerin programa ilişkin bilgilerini güncelleştirmek ve öğretmenleri uzmanlaştırmak için hizmet içi eğitime veya seminerlere tabi tutulmalıdır.

- Programın amacına uygun yürütülmesi için aileler bilgilendirilmelidir.
- Öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanabilmeleri için daha fazla uygulama yaptırılmalıdır.
- Okullara yeterli kaynak ve materyal sağlanarak programın velilere getirdiği maddi külfet azaltılmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin programa ilişkin eksiklerine gidermek için sene başı ve sene sonu seminerlerde öğretmenleri bilgilendirmelidir.
- Lisans düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarına ilk okuma yazma programına yönelik yeterli bir şekilde eğitilmelidir.
- Öğretmenlere rehberlik eden ilköğretim müfettişleri programa ilişkin bilgileri arttırılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim programları ilk okuma yazma programına uygun bir şekilde düzenlenmelidir.

Kaynaklar

Adıgüzel, A. ve Karacabey, F.M. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları sorunlar, *e-Journal of New World Sciences Academy,* Volume: 5, Number: 3, Article Number: 1C0208.

Aktürk, Y. (2009). *İlk Okuma-yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri,*Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya, Turkey.

Arsal, Z. (2010). Eğitimde İlke ve Yöntemler. In M. Bilen (Ed.), *Eğitim programlarında*

ihtiyaç analizi (1nd ed.), Ankara, Betik Yayıncılık.

Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi, *Kuramsal Eğitimbilim,* 3 (1), 164-181.

Bektaş, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-yazma Öğretiminin*

Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana, Turkey.

Çetin, A. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Erişi Düzeyleri ve İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, GaziOsmanPaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat, Turkey.

Çevik, O.S. (2006). *Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri (Bursa ili örneği),* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi,Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Turkey.

Doğan, B. (2007). Denizli İli İlköğretim Okullarında Çalışan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin SesTemelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri, *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı.1 ss.85-97.

Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Arastırmalar Dergisi,* Volume 1/5 Fall.

Duran, E. ve Çoban, O. (2011). Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Pegem Egitim ve Ögretim Dergisi*, Cilt: 1, Sayı.3

Gülbaş, Ç. (2008). *Yeni İlköğretim 1. sınıf İlkokuma yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Muğla Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü, Muğla, Turkey.

Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Turkey.

Kaya, K. (2005). *Birleştirilmiş Sınıflar ile Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırmalı İncelemesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, Turkey.

Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,*Yaz 2008, Sayı 55, ss: 423-457

Korkmaz, İsa. Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, Retrieved November 16, 2005 (de indirildi) from the World Wide Web: http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2006/16/IKORKMAZ.PDF

Öğreten, Ş. (2008). *Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Turkey.

Öz, E. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Turkey

Sarı, H. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Turkey.

Savaş, B. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta, Turkey.

Şahin, A. (2010). Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma ve Yazma Öğretimindekarşılaştıkları problemler, *e-Journal of New World Sciences Academy*, Volume: 5, Number: 4.

Uğurlu, T.C. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı İleİlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* Güz-2009 C.8Sayı.30 ss. 103-114.

Tok, Ş., Tok, N. T. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Kış 2008, Sayı. 53, ss. 123-144*

Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi İlk Okuma-yazma öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Bitişik-Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 18, Sayı. 1, ss. 121-138.

Yaşar, Ö. (2008). *Resmi ve Özel Kurumlarda Görev Yapan İşitme engelliler Öğretmenlerinin Yeni İlkokuma yazma Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Turkey.

Yener, Z. (2008). Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımına Göre 1.Sınıf Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Turkey.

Yiğit, V. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşıla Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; (Şırnak ili örneği),* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana, Turkey.

BÖLÜM 8

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ
FINE ARTS EDUCATION

THE EFFECT OF PROBLEM BASED LEARNING ON PROBLEM SOLVING SKILLS OF STUDENTS IN VISUAL ARTS EDUCATION

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Kani ÜLGER

Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel sanatlar Eğitimi Bölümü, SİVAS

kulger@gmail.com.tr

ÖZET

Sanat ürünü estetik olarak bazı problemler içerir. Bu problemlerin tek bir cevabı yoktur. Rutin dışı problemler olarak tanımlanan bu tür problemlere özellikle sanat ve sanat eğitimi alanlarında karşılaşılır. Bu nedenle, sanat eğitimi alanı bir problem çözme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisini belirlemektir. Araştırma, İlköğretim Okulu 7. sınıf üç şube toplam 108 öğrenciyi kapsamaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları uygulama öncesi problem çözme beceri düzeyleri açısından denk bulunmuştur. Deney grubunda PDÖ yaklaşımı, kontrol gruplarında ise düz anlatım, gösterim ve soru-cevap gibi geleneksel yöntemler kullanılarak işlenen dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre; görsel sanatlar eğitiminde PDÖ yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ), rutin dışı problem, problem çözme

ABSTRACT

The product of art as esthetic is including some problems. There is no simple solution to these problems. The kind of these problems described non-routine problems which comes into being art and art education areas. For that reason art area described as problem solving process. The aim of this research is to determine the effects of Problem Based Learning (PBL) approach on elementrary school students' problem solving skills in the visual arts education. The research was carried out on three different groups of the 7th grade 108 students of Elementary School. In the research to which pre and post-test with control group quasi-experimental design were applied, Problem Solving Inventory (PSI) was used as data collection tool. Experimental and the control groups were found to be equivalent in terms of problem solving skills levels prior to the treatment. The lesson has been taught using PBL approach in experimental group and the course has been taught using direct instruction, demonstration and question-answer method in control groups by the researcher. According to the findings of the study, it is shown that PBL approach has a significantly effect on the problem solving skills of students in the visual arts education.

Key Words: Problem Based Learning (PBL), non-routine problem, problem solving.

1. GİRİŞ

Sanatın doğayı gözlemleyerek bir ürüne dönüştürmesi belli bir estetik çerçevesinde bazı problemleri de beraberinde getirmiştir. Sanat alanında karşılaşılan bu tür problemlerin tek bir çözümü yoktur. Kesin, net ve tek bir cevabı olmayan bu tür problemler, "rutin dışı problemler" olarak tanımlanmaktadır (Altun, 2000). Özellikle sanat eğitiminde karşılaşılan, çok yollu çözümler içeren

problemler bu sınıfa girer. Buna göre, görsel sanatlar eğitiminin rutin dışı problemlere çok yollu çözümlerin üretilmesi için uygun bir öğrenme alanı olduğu söylenebilir. Kırışoğlu (2002), bu bağlamda problem çözme sürecinin sanatsal üretim alanına girdiğinden söz eder. Problem çözme, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme süreci olarak (Bingham, 2004), sanatın gelişiminde itici gücü oluşturduğu söylenebilir. Bu nedenle, problem çözme süreci sanat eğitiminde de önemli bir işleve sahiptir.

Rutin dışı problemlerin çözümü ıraksak düşünmeyi (divergent thinking) gerektirir. Gartenhaus (2000)'a göre, yakınsak düşünme (covergent thinking) temelli geleneksel öğrenme yöntemleri kesin, net ve tek bir doğru cevabı içeren rutin problemlerin çözümüne yönelirken, rutin dışı problemlerin çözümüne yeterince odaklanamamaktadır. Buna karşın, ıraksak düşünme temelli öğretim yöntemlerinden olan Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yaklaşımı, gerçek yaşam problemleri etrafında şekillendirdiği öğrenme yapısıyla, rutin dışı problemlerin çözümüne odaklanmaktadır. Engel (1991)'e göre, PDÖ bu öğrenme yapısıyla "problem çözme" becerilerini olumlu yönde geliştirmektedir.

PDÖ yaklaşımında öğrencilere uyarı olması amacıyla gerçek yaşamdan kaynaklanan rutin dışı problemler verilir (Demirel, 2005). Bu tür problemler, açık uçlu, yapılandırılmamış ve çok yollu çözümleri olan gerçek yaşam problemleridir (Fogarty, 1997). PDÖ yaklaşımı, öğrenciyi gerçek yaşantılara dayanan yapılandırılmamış bir problem içerisine sokar (Van Tassel-Baska, 1997) ve öğrencinin problem-senaryo ile karşılaşmasıyla süreç başlar (Lambross, 2002). Bu öğretim yaklaşımında öğretmenin görevi öğreticilikten çok rehberlik eden bilişsel koçluktur. PDÖ yaklaşımında uygulama süresi olarak, haftada bir, iki ya da daha fazla oturuma yer verilebilir (Özvarış ve Demirel, 2002).

1.1 Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitimin tüm yaşam alanlarına yayılması sonucu, öğrencinin ön bilgileri, geçmiş yaşam deneyimi ve yaşam çevresinin de işin içine katılması zorunlu olmuştur. Bu durum, gerçek yaşamla örtüşen öğretim yöntemlerini ön plana çıkarmaktadır. PDÖ yaklaşımının öğrenciye hazır bilgiler öğretmek yerine, bilgiyi araştırarak, analizini yapıp, çözüm önerisini deneyerek sonuca ulaşmasını sağlayacak öğretim yapısının sınanması önemli görülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı PDÖ yaklaşımı ile verilen görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi belirlemektir. Bu amaçla, araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur.

1.3 Araştırmanın Problem Cümlesi

İlköğretim 7. sınıf Görsel Sanatlar dersi, 'Görsel sanatlarda biçimlendirme' öğrenme alanında, Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerilerine nasıl bir etkisi vardır?

1.4 Araştırmanın Alt Problemleri

1. Alt Problem: Grupların deneysel işlem öncesi, problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Alt Problem: Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonucunda problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Alt Problem: Deney ve kontrol gruplarının problem çözme beceri puanları arasında üç aylık izleme sonrasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın deneysel deseni

Araştırmanın deneysel deseni, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Yarı deneme modelleri (Quasi-Experimental Design), özellikle eğitim ile ilgili araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında, kimi zaman olanaksız, gereksiz veya pahalı olan yansızlık (random) kuralının uygulanmamasının dışında gerçek deneme modelleri içerisinde yer alan "öntest-sontest kontrol gruplu desen"in aynısıdır (Baştürk, 2009). Bu desen ile ön test-son test kontrol gruplu tam deneysel desen arasındaki tek ve önemli ayrılık, burada grupların gelişigüzel oluşmasıdır (Karasar, 2002).

Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim 7. Sınıf üç şubeye devam eden 108 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak için Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. PÇE'nin ölçtüğü nitelik: Bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışı biçimindedir. 35 maddeden oluşan 1-6 arası puanlanan Likert tipi ölçek, ergen ve yetişkinlere uygulanır (Savaşır-Şahin, 1997). Buna göre, ilköğretim 7. Sınıf üç şubede öğrenim gören toplam 108 öğrenciye ön test olarak PÇE uygulanmıştır.

2.2 Verilerin Analizi

Bağımlı değişkenlerden elde edilen tüm verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogrov-Simirnov normallik testi ($p>.05$) ile incelenmiştir. Parametrik istatistikler, bağımlı değişkenlerden elde edilen tüm veri dağılımının normal olduğu varsayımını gerekli kılar. Dağılımın normal olduğuna yönelik yeterli kanıt ya da güçlü işaretler yoksa parametrik olmayan istatistikler kullanılmalıdır (Büyüköztürk, 2003). Buna göre, araştırmadan elde edilen verilerin analizi için parametrik olmayan istatistik tekniklerden Kruskal Wallis ve Mann Whitney U-testinin kullanılması uygun görülmüştür.

2.3 Deneysel işlem süreci

İlköğretim 7. Sınıf üç şubeye uygulanan PÇE ön test verilerinin Kruskal Wallis analiz sonuçlarına göre, grupların problem çözme becerileri açısından birbirine denk olduğu görülmüştür (Tablo 1). Bu aşamadan sonra seçkisiz olarak gruplardan biri deney diğer ikisi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Yarı deneysel yöntemde önerilen eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde bir veya daha fazla kontrol grubu seçilebilir (Çepni, 2009).

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubuna Görsel sanatlar dersi "görsel sanatlarda biçimlendirme" öğrenme alanında, PDÖ yaklaşımına uygun eğitim uygulanırken, kontrol gruplarına düz anlatım, gösteri ve soru-cevaba dayalı geleneksel yöntemlere göre eğitim verilmiştir. Araştırma ön test-son test ve izleme test uygulamaları hariç haftada bir oturum olarak, 9 hafta sürmüştür.

3. BULGULAR ve SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde PÇE ölçeğinden elde edilen tüm veriler yer almaktadır. Buna göre, Görsel sanatlar dersi, "görsel sanatlarda biçimlendirme" öğrenme alanında, PDÖ modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grupları öğrencilerinin PÇE puanları ile bu gruplara ait PÇE izleme testinden elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve sonuçlar

Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olup olmadığı birinci alt problemle aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

"Grupların deneysel işlem öncesi, problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla Kruskal Wallis-H Testi (Kruskal Wallis H-Test for Independent Samples) kullanılmış ve sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 *Deney, Kontrol-I ve Kontrol-II Grupları Öğrencilerinin PÇE (Öntest) Puanlarına ilişkin Kruskal Wallis-Testi Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Deney	36	58.28	2	1.23	.541*	Yok
Kontrol-I	36	50.15				
Kontrol-II	36	55.07				

*p >.05

Tablo 1'deki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının PÇE (Öntest) puanları arasında anlamlı bir fark yoktur; (χ^2 (2) = 1.23, p> .05). Bir başka ifade ile, PÇE öntest puanları göz önüne alındığında problem çözme becerileri açısından birbirine denktir.

3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve sonuçlar

Deneysel işlem süreci sonunda, öğrencilerin problem çözme becerileri açısından farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek amacıyla, deneysel işlem sonrasında elde edilen PÇE (sontest) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ikinci alt problem aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

"Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonucunda problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" Probleme yanıt aramak amacıyla Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2 *Deney, Kontrol-I ve Kontrol-II Grupları Öğrencilerinin PÇE Son Test Puanlarına ilişkin Kruskal Wallis-Testi Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark

Deney	36	38.65	2	15.925	.000*	C-B
Kontrol-I	36	57.08				C-A
Kontrol-II	36	67.76				

*p <.05, C: Deney Grubu, B: Kontrol-I Grubu, A: Kontrol-II Grubu.

Tablo 2'deki Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının PÇE son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır (χ^2 (2) = 15.925, p<.05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi yapılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3 *Deney ve Kontrol Gruplarının İkili Kombinasyonları Üzerinden PÇE Sontest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U-Testi Sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	36	30.40	1094.50	428.50	.013*
Kontrol-I	36	42.60	1533.50		
Deney	36	26.75	963.00	297.00	.000*
Kontrol-II	36	46.25	1665.00		
Kontrol-I	36	32.99	1187.50	521.50	.154**
Kontrol-II	36	40.01	1440.50		

*p < .05, **p > .05

Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu gözlemlenirken (U:428,5; p<.05, U:297; p<.05), kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (U:521,5; p>.05). Buna göre; PDÖ yaklaşımına dayalı öğrenim gören deney grubu ile geleneksel yöntemlerle öğrenim gören kontrol grupları arasında, problem çözme beceri puanları açısından, deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir (Tablo 3). Bu bulgu, Yaman (2003)'ın PDÖ yaklaşımı ile öğrenim gören deney grubu öğretmen adaylarının geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubu öğretmen adaylarına kıyasla problem çözme becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koyan çalışmasındaki bulguları destekler biçimdedir. Ayrıca, Erdem (2006)'in PDÖ yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde önemli etkisi olduğunu ileri süren görüşleriyle paraleldir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre, görsel sanatlar eğitiminde PDÖ yaklaşımının, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerin problem çözme becerilerine olumlu yönde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir.

Sürekli değişen dünyada her alandaki yeni ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların giderilmesinde karşılaşılan yeni problemler, bireyi çözümler üretmeye yöneltmektedir. PDÖ yaklaşımı gerçek yaşam problemleri etrafında şekillendirdiği öğretim yapısı ile bireyi çok yollu çözümler içeren rutin dışı problem durumuyla baş başa bırakır ve çözüm yolları bulması için ona fırsatlar sunar. Bu durum bireyin problem çözme becerisindeki gelişiminde itici güç oluşturduğu söylenebilir.

3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Sonuçlar

Deneysel işlemden 3 ay sonra tüm gruplara PÇE ölçeği yeniden uygulanarak, öğrencilerin problem çözme becerilerindeki değişimin izlenmesi amaçlanmıştır. Bununla ilgili üçüncü alt problem şu şekilde ifade edilmiştir:

"Deney ve kontrol gruplarının problem çözme izleme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" Bu alt probleme yanıt aramak için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4 *Deney, Kontrol-I ve Kontrol-II Grupları Öğrencilerinin PÇE İzleme Test Puanlarına ilişkin Kruskal Wallis-Testi Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Deney	36	44.89	2	5.261	.072*	Yok
Kontrol-I	36	57.78				
Kontrol-II	36	60.83				

*p >.05

Kruskal Wallis-H test sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının PÇE puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç, PDÖ yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerilerindeki gelişimine olumlu yönde etkisinin kalıcı olması için sürekli uygulanmasının yararlı olacağı şeklinde yorumlanabilir.

PDÖ yaklaşımı gerçek yaşam problemleri etrafında şekillenen öğretim yapısı ile öğrencinin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için uygun öğrenme iklimi sunar. Çok yollu çözümler içeren rutin dışı problemler öğrencinin çözüm için farklı yollar denemesine ve böylelikle düşünme bağlamında zenginliğe, çeşitliliğe yol açar. Bilişsel süreçlerdeki bu zenginlik ve çeşitlilik öğrencinin problem çözme becerisinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Hızla gelişen teknoloji ve değişen yaşam koşulları yeni problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Üstelik bu tür problemlerin birden fazla çözümü olduğu düşünülürse, bireyin tüm yaşamı boyunca karşılaşacağı bu tür problemleri çözebilme becerisinin geliştirilmesi için gerçek yaşam problemleri etrafında şekillenen öğretim yöntemlerinin eğitim alanında sürekli uygulanmasının yararlı olacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Altun, M. (2000). *İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi.* Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 147

Baştürk, R. (2009). Bilimsel Araştırma Teknikleri. Tanrıöğen, A. (Ed.). Ankara: Anı Yayınları.

Bingham, A. (2004). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. Çev:A.Ferhan Oğuzkan. (Altıncı Baskı). MEB. Yayınları:3130

Büyüköztürk, Ş. (2003). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (Üçüncü Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çepni, S.(2009). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. 4. Baskı. Trabzon.

Demirel, Ö. (2005). Eğitimde Yeni Yönelimler. (İkinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erdem, E. (2006). Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine ve Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimler ABD.

Engel, C.E. (1991). Not Just a Method But a Way of Learning, The Challenge of Problem Based Learning, Eds. D.Bound-G.P. Felleti., London, Kogan Page., pp:22-23

Fogarty, R. (1997). Problem Based Learning and Other Cirriculum Models fort the Intelligences Classroom. U.S.A: SkyLight Training and Publishing Inc.

Gartenhaus, A. R. (2000). Yaratıcı Düşünme ve Müzeler. (Çev:R.Mergenci-B.Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (Onbirinci Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kırışoğlu, O. T. (2002). Sanatta Eğitim. (İkinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Lambross, A. (2002). Problem Based Learning. U.S.A.: Corwin Pres Inc.

Özvarış Bahar, Ş., Demirel, Ö. (2002). *Öğrenen Merkezli Tıp Eğitimi.* Eğitim Rehberi.Ankara.

Savaşır, I. – Şahin, N. H. (1997). Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. No:9. Ankara: Özyurt Matbacılık.

Vantassel-Baska, J. (1997). Guide to Teaching A Problem-Based Science Curriculum. U.S.A.: Kendall/Hunt Publishing.

Yaman, S. (2003). "Fen bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi" İnternet adresi: http://ilkögretim-online.org.tr, 8,01,2012 tarihinde indirilmiştir.

DIGITAL IMAGING TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF VISUAL CULTURE EDUCATION AND ART PRODUCTION

Arş.Gör.Elvin KARAASLAN,
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ÇANAKKALE
elvin2501@gmail.com
Björn KLOSE
Educational Technology Consultant bearsys.net, Stettiner Str.12, 29525 Uelzen, GERMANY
mail@bjoernklose.de

ÖZET

Teknolojik gelişmelerle birlikte görsel uyarıcıların ön plana çıktığı günümüz dünyasında, imgelerin, teknolojinin olanaklarıyla yeniden üretimi, sosyal yaşamı olduğu kadar sanatı, sanatın anlamını ve üretimini de değiştirip dönüştürmektedir. Görüntüleme teknolojilerinin yaşamsal deneyimlerde olduğu kadar sanat alanında kazandığı önem, bu alanları görsel kültür çalışmaları yoluyla inceleme gereği doğurmuştur. Kültürün görsel formdaki deneyimlere yaptığı vurgu, görsel kültürün bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmasına neden olmuş, bireylerin karşı karşıya geldiği görsel uyarıcıların çözümlenmesine ve anlamlandırılmasına yarayan görsel külrtür eğitimini gündeme getirmiştir.

Bu çalışmanın amacı, yeni teknolojilerle birlikte değişen sanat eğitimini görsel kültür bağlamında ele almaktır. Çalışma, yöntem olarak tarama modeliyle oluşturulmuş ve genel yapısı ile tanımlayıcı bir araştırma olup, durum saptamaya yöneliktir. Araştırma konusunda bulunan dağınık veriler çalışmanın amacı doğrultusunda ve bir sistem içinde bütünleştirilerek derlenmiş, ortaya çıkan bulgular değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler:Görsel Kültür, görüntüleme teknolojileri, sanat eğitimi, sanat üretimi

ABSTRACT

Recent technological developments have lead to a cultural and social life filled with increasing amounts of visual stimuli. New imaging and reproduction technologies influence developments in social life and the art world, thereby transforming both the process of art production as well as its meaning. Imaging technologies become more important for those practicing in the field of art. An increasing emphasis on visual elements within our culture has lead to the emergence of the research field of “Visual Culture”. Following on from this, Visual Culture *Education* is meant to enable people to better deal with the visual stimuli they receive on a daily basis.

This article gives an overview of available research charting the impact of technology on visual culture and describes examples of artworks relevant in this development. Due to the interdisciplinary nature of the topic and variety of sources this article uses a descriptive screening model in order to determine some of the cases in which technology has an impact on visual culture and how it increases the importance of visual culture in art education.
Keyword: visual culture, imaging technologies, art education, art production

1. GİRİŞ

"İletişim araçlarının değişmesi, insanın içinde yaşadığı dünyayı algılamasını farklılaştırırken aynı zamanda kendisine ilişkin düşüncelerini de değiştirmektedir."

Walter Ong

Uygarlık tarihi içerisinde bilgi oluşturma ve aktarma süreçlerine baktığımızda iletişim biçimlerinin toplumun yapısıyla ve teknolojik gelişmelerle birebir bağlantılı ilerlediğini görürüz. Hakim olan iletişim biçimi toplumun yaşantısıyla, kullandığı teknolojilerle bağlantı olarak şekillenmekte ve her iletişim biçimi aynı zamanda kendine özgü bir görsel kültür oluşturmaktadır. Örneğin, ilkel çağlarda bir alet yüzlerce sene aynı şekilde kullanılmakta ve bu statik yapı toplumun yaşam biçimine de yansımaktadır. Bu durum hiç kuşkusuz dönemin iletişim biçimleriyle de ilişkilidir. Çünkü yazının bulunmasından önce, yani "sözlü kültür"ün hakim olduğu bu dönemde, bilgilerin unutulma olanağı çok yüksekti, bilgiler ancak belirli kalıplar halinde tekrarlanmakta bu da değişimin olamadığı geleneksel toplumları oluşturmaktaydı. Bu durum insan ilişkilerinde, davranışlarında ve dünyayı algılayış biçimlerinde kendini açığa çıkarmaktaydı.

Yüzyıllar boyunca bilinen bütün kültürel formların, daha ileri ve karmaşık bir bütünü olan yeni dönem doğmuş ve bu dönemin temel belirleyicisi olan televizyon, internet gibi teknolojiler sese ve görüntüye dayalı yeni bir kültür oluşturmuştur. Sözlü kütürde konuşmacı, dinleyicileri ile doğrudan ilişkiye girip doğal bir grup bilinci oluştururken, televizyon bunu taklit etmekte ve aynı anda milyonlarca ama hiç görmediği bir izleyici kitlesine hitap etmekte, sanal bir grup bilinci oluşturmaktadır. McLuhan'ın deyimiyle "*Global Köyü*" oluşturmakta, yüksek oranda göstergelere dayalı yapısıyla da Guy Debord'un deyimiyle "*Gösteri Toplumu*"nu oluşturmaktadır. Aynı zamanda da sözlü kültürdeki gibi doğal bir diyaloga dayalı değil, aksine, önceden planlanmış ve kurgulanmış bir alan yaratmaktadır.

Walter Benjamin'in 1930'larda olacağını sezdiği, teknolojik dönüşümdür bu. "*Mekanik Yeniden Üretim Çağında Sanat Eseri"* makalesinin yazıldığı dönemde (1935-36), mekanik yeniden üretim kültürel olarak baskındı. 1960'ların ortasına kadar Benjaminci diyalektik, Debord'un gösteri ve McLuhan'ın medyaya odaklanan teknoloji yorumlarına benzer söylemlere dağılır. Bunula birlikte Debord Benjamin'i imge konusunda dolaylı olarak geliştirirken, McLuhan onu benden konusunda ayrıntılandırır. Mcluhan bu teknolojik gelişmelerin ayrımdan çok "yeniden kabileleşme"yi vurguladığını ve eleştirelliğin kaybedilmediğini, eğlenceye yani zihinsel oyalanmaya yeniden değer biçildiğini belirtir (Foster, 2009, s.269).

İmgeler bize asıl görüneni değil, bunların temsillerini gösterir. İster fotoğraf, ister film, video, ya da resim olsun, imgelere bakıldığında görünen şey insan bilincinin ürünüdür. İnsan bilinci ise, kültür ve tarihin katmanlarıyla oluşur. Buradan imgelerin, maden cevheri gibi kazılıp çıkarılan şeyler değil, belli bir sosyo-kültürel ortam içerisinde belli bir işlev görmesi için inşa edilen şeyler olduğu sonucu çıkarılabilir. Diğer bir deyişle, her imge tarihsel, toplumsal ve kültürel açıdan kendine özgü olan ve birbiriyle çelişen bir görme tarzını somutlaştırmaya yardımcı olur(Leppert, 2002, s. 14-18).

Gerçekliğin sündürülerek bir benzeşim yapısında yeniden sunulması olgusu, McLuhan'ın deyimiyle, "genişletilmiş gerçeklik" veya Baudrillard'ın deyimiyle "taklit gerçeklik" gibi kavramlara dayanarak, nesnel gerçekliğin elektronik ya da sayısal yolla yeniden üretilebilir, kopyalanabilir ve oradan da maddesel yapıdan kavranabilir yapıya, tek yönlü iletişimden etkileşimli iletişime doğru bir

açılımı öngörür. Sayısal teknoloji görsel imgenin üretimini daha ekonomik kılmakla sahiplenmeyi ve üzerinde egemenlik kurmayı da oldukça kolaylaştırmaktadır. Kevin Robins, böyle bir gerçekliğin egemenlik ve yeterlilik ilkelerine göre oluşturulduğunu, insanlığın imaj alanına çekilerek rasyonel egemenliğin de sanal genişleme alanında oluşturulacağını ifade eder. Ona göre, olması istenen şey alternatif bir "*cisimsiz doğa*" gerçekliğidir(Robins, 1999, s.36).

1.1. Problem Durumu

Güzel sanat üretimi ve görsel sanatların karmaşıklığına bir cevap bulmaya çalışma, öğrenme sürecinde herhangi bir rehberlik olmadan gerçekleşmesi pek olası değildir. İnsanlara bu konuda eğitim/öğretim verilmediği sürece, onların her gün görmüş oldukları tasarlanmış objelere ve görüntülere bile yüzeysel olarak bakmalarından ve sadece işlevsel olarak değerlendirmelerinden ötesine geçmek mümkün değildir. Aynı şekilde, öğrenciler görsel deneyimlerine daha derin bir anlayış geliştirdiklerinde görüntü yüzeylerine eleştirel bakmaya başlar ve sonrasında kültür, toplum ve hatta bireysel kimliğin şekillenmesinde görsel sanatların önemini kavrayabilirler.

Fakat ne yazık ki, insanların çoğu ortaokul ve ya lise eğitiminden sonra resmi bir sanat eğitimine ve hatta hiç bir görsel sanat üretimi deneyimine sahip değildir. Günümüzde sanat eğitiminin yetersizliği, sadece görsel sanat tarihinin öneminden ya da görsel sanatların insanların kendini ifade biçimi olmasının öneminden değil aynı zamanda çağdaş kültürün görsel hale gelmiş olmasından dolayı endişe vericidir. Günümüzde küresel kültür hızla metin tabanlı iletişimden, imajlarla dolu bir iletişime doğru kaymaktadır. Görsel kültürün, televizyonda, müzede, magazin dergilerinde, sinemalarda, reklam panolarında, bilgisayarda, alışveriş merkezlerinde, ve bunun gibi bir çok yerde karşımıza çıkması, görsel kültürün günümüzdeki baskın etkisinin bir kanıtı olarak gösterilebilir. Sonuç olarak, görsel kültür karmaşıklığının öğrenilmesi, insan gelişimi için daha kritik bir hale gelmiş, bu durum sanat ve sanat eğitimi anlayışında da değişiklikleri gerekli kılmıştır. Bu çalışmanın sanat eğitiminde farklı disilinlere açılımı sağlayacak görsel kültür çözümlemelerinin önem ve gerekliliğinin anlaşılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2. Bulgular ve Yorum

Görsel Kültür

Sayısal teknoloji kendi görsel kültürünü oluştururken, kendinden önceki iletişim biçimlerininkini de içselleştirmiş ve bunları sonsuz bir şekilde yeniden üretmiştir. Sayısal teknolojide anlam görüntüler sistemi aracılığıyla oluşturulmaktadır. Görüntüler sisteminin içinde görsel kültürün, bir sosyal yapının görsel olarak üretildiği kurumlar, nesneler, eylemler, değerler ve inançlar olduğu söylenebilir. Bilginin, kimliğin, inançların ve hayal gücünün oluşumu ile süregelen tarihsel ve toplumsal süreçlerle yakından ilgilidir. Kısacası, görsel kültür insanların yaşamını biçimlendiren düşünceleri ve öyküleri temsil etmesinden dolayı önemlidir(Bernard, 2002, s.22-25).

Görsel uyarıcıların ön plana çıktığı günümüz dünyasında insanlar için görmek herşeyden daha etkili bir duruma gelmiştir. Görsel kültür, tüketicinin bilgi, anlam ve zevk aradığı görsel olaylarla ilgilenir (Mirzoeff, 1998, s.3). Çağdaş dünyanın kültüründeki görsel deneyimlerin zenginliği, görsel kültürün bir alan olarak çalışılmasını gerekli kılmaktadır.

Görsel deneyimin sosyal ve kültürel anlamda incelenmesi görsel kültürün, günlük yaşam içerisindeki yeri ve önemini ortaya koymaktadır. Görsel kültür, ayrıca, diğer kültür formlarından farklı olarak görsel sanatların bir evreni olarak gelişmiştir. Bu evren, güzel sanatlar, televizyon, film ve

video, bilgisayar teknolojileri, moda ve reklam gibi çeşitli argümanları içerir. Kitle kültürü ile görsel kültürü birleştiren unsur olarak medya, izleyicinin biçimlenmesi üzerine odaklanarak, görselliğin tüketim kitlesini oluşturmaktadır. Sınırsız ölçüde göstergeler ve işitsel nesneler üreten medya "görsel kültür"e ait bir olgu olarak ön plana çıkmaktadır.

Sosyal deneyimlerimizin önemli bir bölümünü kapsayan medya, kültürümüzün taşıyıcılığını üstlendiği gibi onu yeniden üretmekte, dönüştürmektedir. İşitsel ve görsel türden bütün medya üretimlerinin temelde tasarım ve kurguya ait estetik değerlerle öne çıkması da, bu medyaların "görsel kültür" ve "sanat eğitimi" ile organik bağını sorgulamamız gerektiğini gösteren önemli bir nedendir.

Görsel kültür, bilgi ve medya teknolojilerinin yoğun olduğu bu dönemde bireylerin karşı karşıya geldiği görsel uyarıcıların çözümlenmesine ve anlamlandırılmasına yarayan ve postmodermizmin ortaya çıkması ile gündeme gelen bir kavramdır. Çünkü, kültür ve kitle iletişim araçlarının yaşamsal deneyimlerde önem kazandığı bir dönemi ifade eden postmodernist düşüncenin, kültürün görsel formdaki deneyimlerine yaptığı vurgu, görsel kültürün bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Aynı zamanda bu gerekliliğin bir nedeni de, estetik yargıların hızla değişim gösterdiği günümüz postmodern toplumunda Sanat Eğitiminin 20. Yüzyılın estetiği ve sanatın elitist tanımlarıyla sınırlı kalmış olmasıdır. Bu anlamda görsel kültür çalışmalarının, direk olarak günlük yaşam deneyimlerini içeren kültürel materyallerden (reklamlar, magazin görselleri, vb.) yararlanmakta olan güncel sanat çalışmalarına da ışık tutacağı düşünülmektedir. Çünkü, görsel kuşatmalar altında yaşayan günümüz insanı, sanata ilişkin edinimlerini yalnızca sanat galerileri ya da müzelerde değil, günlük yaşamının her alanında kazanabileceği bir ortamda yaşamaktadır. Sanat eğitiminin, yaratıcılık üzerinden yürütülmesinin yanı sıra diğer disiplinlere de açılımını sağlayan bu yaklaşımın, öğrencilerin sanatı ve sanat olaylarını her yönüyle değerlendirebilmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Sanat Eğitimi Bağlamında Görsel Kültür

Sanat eğitimi alanında, görsel kültür eğitimi için çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Görsel kültür eğitimi, eleştirel teori ve eleştirel pedagoji gibi paradigmalar ile ilişkilendirilir (Tavin,2003; Darts 2006a, 2006b). Görsel kültür teoristyenleri ve eğitimcileri Duncum(2006), Tavin (2003), Freedman (2003) gibi, görsel kültürü öğretmek için eğitimcilere, bu konuda öğrencileri çeşitli argümanlarla destekleyerek ve günlük deneyimi araştırmak için bir çerçeve sunmaya çalışmışlardır. Bu teoristyenler öğrencilerin kendileri ve görsel kültür arasındaki ilişkileri doğrultusunda sosyal içerikli projeler oluşturarak, bu öğrencilerin ileride sosyal ve sisyasi konular arasında daha büyük çapta bağlantı kurabilmeleri için bu eğitimin gerekliliğine inanmaktadır. Darts(2006a,s.7), öğrencilerinin görsel kültür uygulamasını, kültürel nesnelerin, sembollerin, işeretlerin, ürün ve sitillerin sorgulanması ve analizinde onların kültürel süreçleri ve görsel eserleri anlamalarında yardımcı olurken kendilerini ve birbirlerini anlamalarında da teşvik edici bulduklarını belirtmektedir. Ayrıca, sosyal ve kültürel bağlantılar ile görsel kültürün öğretilmesinin öğrencilere daha anlamlı bir sanat eğitimi sağladığına dikkat çekmektedir.

Duncum(2006) öğrencilerin maruz kaldığı görsel imge bombardımanının olumsuz etkilerine karşı, görsel kültür eğitiminin aynı zamanda toplumsal bir amaca da hizmet ettiğini savunmaktadır. Tavin(2003, s.200) sanat eğitimcilerinin, gerçek yaşam mücadeleleriyle ve belirli gerçek yaşam meselelerine ilişkin demokratik bir projeyle meşgul olmalarını önermekte, tarihi ve politik durumların görsel kültür eğitimi içerisinde kullanılmasını teşvik etmektedir.

Freedman akademik nesne temelli sanat eğitiminde iki probleme dikkat çekmektedir. Ona göre, öğrenciler ne öğrenmeli sorusundan ziyade, neyin kolay öğretilebileceği ve değerlendirilebileceği, müfredattaki öğrenme hedefleri ve değerlendirmenin daralmasıyla sonuçlanmaktadır. Aynı müfredatın tekrar tekrar öğretilmesiyle objeler kendi kültürel kimliklerini, anlamlarını, maksatlarını kaybederek basitleştirilmiş olurlar (Freedman,2003, s.17). Freedman öğrenirken ve yeni bilgiler edinirken erken yaştan itibaren çeşitli katagorilere ve kavramlara tabi tutulduğumuzdan; karşılaştırarak ve mükayese ederek eski bilgilerimize eklediğimiz yeni bilgilerle daha fazla bilgi edinmenin sürekliliğinin adapte edileceği bir anlayışın, görsel kültür eğitimi ile mümkün olabileceğini dile getirmektedir (s.19).

Bir çok kaynakta belirtildiği gibi (Duncum,2002; Freedman,2003;Mirzoeff,1998) öğrencilerin çevreleriyle olan ilişkilerini ve kendi yaşamlarını nasıl deneyimlediklerini tanımlamada görsel kültürün büyük bir etkisi vardır. Ayrıca bu kitle iletişim araçları ve teknolojinin öğrencilerin eğitim, yaratıcılık, estetik ve sanat algısı üzerinde oynadığı rolü de içermektedir. Çünkü bugün genel bir inanış olarak, yaşamlarımızı, tarihte hiç bir zaman olmadığı kadar görsel imajlar aracılığıyla ve berlirli bir tür "imaj kültürü" içerisinde yaşamaktayız (Duncum 2004, s.15).

Görsel Teknolojiler Ekseninde Sanat ve Sanat Eğitimi

Videofonlar ve Ipodlar gibi istikrarlı bir şekilde çoğalmakta olan portatif görüntüleme araçları ile bu imajları evdeki televizyonumuza ya da bilgisayarımıza transfer etmemiz ve paylaşmamız artık çok kolay. Görüntülerin işlenebilmesi ve yeniden üretminin önemli ölçüde kolaylaşırılması bu teknolojileri daha fazla insan için kullanılabilir kılmakta. Buffington (2008, s.37) internet ve teknolojideki yeni gelişmelerin artık içerik yaratmak için herhangi bir uzmanlık alanı gerektiemediğine dikkat çekmektedir. Adobe Photoshop gibi yazılım uygulamaları, kullanıcılarının imajları işlemesi, düzenlemesi için nispeten daha az bir ön eğitim gerektirmektedir. Painter ve Illustrator gibi diğer yazılm proğramları da az yada hiç bir ön bilgisi olmayan kullanıcılarına görüntü işleme fırsatı sunmaktadır. Bu yazılım proğramları hakkında temel bir ön bilgiye sahip olmak içinse, şirketler ya da kullanıcılar tarafından hazırlanmış eğitim videolarına internet aracılığıyla ulaşılabilmekte. Hatta bu eğitim videolarının, müzik videosu tarzında rap müzik eşliğinde hazırlanmış versiyonlarını bulmak bile mümkün.

Tarayıcı, djital kamera, video kamera gibi geniş ve kolay kullanıma sahip gereçlerle bu konuda özel bir eğitim almış hiç kimseye danışılmadan görüntü üretilebilmek mümkün. Dolayısıyla bu görüntüleme teknolojilerinin geniş alanda kullanımı, görsel kültür algısını, görsel kültürün taransferini, dağılımını ve sunum şeklini etkilemekte. Artık yaşamımızın her alanında modern görüntüleme teknolojileri, imajların daha geniş alanda dolaşıma girmesine ve yeniden üretimine olanak sağlayarak bu imajların görsel kültür alanına dahil olamasını kolaylaştırmakta ve görsel kültürün iletişimin her alanın yayılmasını sağlamaktadır.

Özellikle genç insanların bulunduğu mekanlarda karşımıza çıkan bu görsel bombardıman günümüzde daha interaktif(etkileşimli) bir hale gelmiştir. İnternet kullanımı ve iletişim teknolojileri kullanımı ile izleyici, televizyon proğramlarının sonucunu belirleyen izleyici girişi uygulamaları kullanabilmekte ve bu sayede görsel kültür de giderek daha interaktif hale gelmektedir.

Resim, fotograf, grafik tasarımı ve reklam gibi örneklerin de dahil edilebileceği çeşitli görsel medyalara dayanmakta olan herhangi bir iletişim örneği görsel kültürü ifade etmektedir. Fakat, popüler kültür tacari ve işlevsel bir doğaya sahip olduğu için (TV. Yayını, müzik videoları, magazinler ve internet siteleri gibi) geleneksel sanat algısının dışındadır. Sanat işlevsiz ve ticari olmayan bir

amaçla üretildiğinden daha sınırı bir yapıya sahiptir. Görsel kültür terimi, doğal (içkin) olarak popüler ve güzel sanat formlarının arasındaki bağlantı noktalarını ve bunun görsel sanatlara etkilerini ifade etmektedir (Freedman,2003,s.1). Bu terim aynı zamanda popüler kültür imajları ve geleneksel güzel sanatlar arasındaki kesişimi de yansıtmaktadır. Duncum (2002) "alçak" ve "yüksek" sanat analayışı arasındaki genel bozulmadan bahsederken, hem sanatçının hem de izleyicinin, sanat ve popüler görüntüler arasındaki değiş tokuşu kabul ettiğini ifede eder.

Öğrenciler kendi imajlarının üreticisi ve aynı zamanda görsel kültürün önemli tüketicisi kitlesini oluşturmaktadır. Sanat eğitimi teoristyenlerinin dikkat çekmiş olduğu gibi eğitim proğramı değişen kültürel şartları yansıtmalıdır. Duncum (2002, s.15) gündelik yaşamımızı bile görsel imajlar aracılığıyla yaşamakta olduğumuzu belirtirken bu olğuyu "imajın hakimiyeti" olarak nitelendirir. Freedman (2003) buna ek olarak, çağdaş estetik anlayışı ile birlikte sanatı günlük yaşamdan ayırmanın imkansızlaşmış, sınırların bulanıklaşmış olduğunu belirtir ve bu durumun da disiplinlerarası ve kültürler arası bir eğitim için görsel kültürü öğrencilerin kültürel etkileşimi içinde dönüştürücü bir güç haline getirdiğini düşünmektedir. Ayrıca Freedman (2003) görsel kültürün sanat eğitimi için bir zorunluluk olarak alan içinde kavramlaştırılması ve görsel sanatlarda bir anlam ifade etmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Bazı yazarlar ise (Efland,2005; Kamhi,2004) popüler kültür sayesinde sanatın taktirinin yer değiştirmesi ile görsel kültüre karşı artan vurgunun eğitim için zaralı olduğunu belirtmektedirler. Ancak sanat dünyasındaki geleneksel sınırların bulanıklaşması bu tür iddiaları kanıtlamayı daha zor hale getirmiştir. Sanat, en azından bir kaç yüzyıldır, obje temelli olamaktan günlük yaşama doğru kaymaktadır. Bunu resim sanatının erken örneklerinde olduğu gibi, dini geleneklerin kırması ile sanatçıların sıradan insanların günlük hayatlarını tasvir etmelerinden, pop sanatçıları tarafından üretilen ticari tasarımlara kadar olan serüven içerisinde açıkça görmekteyiz. Rudolf Arnheim, görsel sunumun değerine artık kimsenin itiraz etmedğini belirtir ve şöyle devam eder:

> *Algısal ve resimsel şekillerin sadece düşünce ürünlerinin ifadesi olmadıklarını, ayrıca düşünmenin ta kendisi olduklarını ve gündelik iletişimin mütevazı jestlerinden muhteşem sanat eserlerine kadar kesintisiz bir görsel yorumlama alanının uzandığını kabul etmek zorundayız (Arnheim, 2007, s.156).*

Video, kitle iletişim araçları ve magazin kültürü gibi çeşitli medyaların kullanıldığı postmodern yapısökümün ve güncel olanın yükselişiyle artan yeni eğilimler "yüksek" ve "düşük" sanat arasındaki akışın çok daha doğrudan ve akıcı bir şekilde gerçekleşmesine eleverişli bir ortam yaratır. Bunun devamını eğlence sektörü pazarında güzel sanat (yüksek sanat) imajlarını kullanan, reklam tasarımcıları ve grafik tasarımcılarının üretimlerinde görmek mümkündür. Örneğin; *Sports Illustrated* dergisinin ellinci yılında kapak olarak kullandığı Michalengelo'nun Sistine Şapeli'ndeki tavan resmindeki kutsal kitap karakterleri yerine popüler spor figürlerini yerleştirerek yayımlaması, *The Simpsons* dizisinin bazı bölümlerinin sanat tarihine göndermeler içermesi ve hatta bir bölümünde müzede uyuyakanlan bir karakterin Da Vinci, Picasso ve Warhol'un işleri tarafından saldıraya uğraması buna bir örnek olarak gösterilebilir. Aynı şekilde *"Michael Jackson and Bubbles (1988)"* gibi Barok, Rokoko sanatı ve Amarikan pop kültürünü harmanlayan Jeff Koons'un çalışmaları, geleneksel Japon sanatı ve modern Japon animasyon karakterlerini tek potada eriten Takashi Murakami'nin çalışmarında olduğu gibi (ki bu örnekleri çoğaltmak mümkün) bu geçişlerin çift taraflığını gözler önüne sermektedir.

1.3. Sonuç ve öneriler

Çağdaş eğitim anlayışının, bireyin yaşamakta olduğu toplumdaki sosyal ve kültürel içerikleri de kapsayacak şekilde gelişmesi, bu alanlarda daha disiplinlerarası çalışmalar yapılmasının gerekliliğini gündeme getirmektedir. Bu anlamda, bireylerin tarihinde hiç olmadığı kadar görsel iletiye maruz kalması(Duncum 2004, s.15), bu iletileri doğru biçimde anlamlandırmasını ve yaşamlarında etkili kullanmalarını sağlayacak yönde eğitim görmelerini gerekli kılar. Görsel imgelerin ve çoklu uyarıcıların algılanmasıyla ilgilenen en önemli alanlardan biri olarak, özellikle Görsel Sanatlar Eğitiminin bu doğrultuda ele alınarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Yakın zamanda sanat eğitimi alanındaki teorik tartışmalar (Duncum,2002; Freedman,2003; Boyd,2007; Parks 2004; Sweeny,2006) görsel kültürün (ticari imajların görsel alanı, sanatsal ifade, görsel semboller, sosyal eleştiri) sanat eğitimine dahil edilmesine odaklanmaktadır. Bu tartışmaların yoğunlaştığı diğer bir konu ise sanat eğitimi, görsel kültür ve teknoloji üçgeninde devam etmektedir. Günümüzde, daha önce hiç olmadığı kadar görsel iletiler yığınına maruz kalmamızın bir nedeni de tüketiciler tarafından dijital teknolojilere ulaşımın artmasıdır. Reklam panoları, posterler, film, video ve şimdi bunlara imajlarını internet sitelerinde rahatlıkla görebileceğimiz bireyleri eklemek de mümkün.

Günümüzde bu tür görüntülerin günlük bazda bir bireysel bilgilendirme olarak dolaşımı, postmodern dünyanın karmaşıklığı ve çeşitliliğinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca sanat tanımındaki, yaratıcılığın anlamındaki değişiklikler sonucu, kültürel ve sosyal bir farkındalık yaratmanın görsel kültür çalışmalarıyla mümkün olacağı eğitim bilimciler tarafından tartışılmaktadır. Bazı argümanlarda göz önünde bulundurulduğu gibi biçimsel özellikler üzerinden sembolik anlama yapılan postmodern vurgunun görsel kültür çalışmalarıyla çözümlenebileceği yönündedir. Duncum (2002) genel kabul görmüş bir düşünce olarak, görsellik kavramı vasıtasıyla gördüğümüz hemen hemen herşeye anlamlar atfedilebildiğini ifade eder. Freedman'da (2003, s.41) "...anlam estetik deneyimin doğasındadır" şeklinde iddia etmektedir. Görsel kültür, görüntülerinin tüketici tarafından yorumuna dayanır, ve bu sayede birey ve sanatçı arasındaki sosyal etkileşimin bir formu olur. Duncum(2002) buna ek olarak metin-temelli olandan daha fazla çeşitliliğe sahip bu görüntülerin ortak bir kültür sağladığını belirtir.

Günümüzde, Video ekranları, taşınabilir video gibi görsel teknolojiler; analog ve dijital olarak görüntü taransferi ve üretimi için iletişimin her alanda olduğu kadar sanat alanında da kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu durum, gülük yaşam deneyimleri, görsel teknolojiler, görsel medya, popüler kültür ve sanat arasındaki geçişlerin bulanıklaşmasına sebep olmaktadır. Görsel kültür kavramı da tam bu noktada işlev görmektedir. Kendi günlük yaşam deneyimlerimize, sosyal ilişkilermize, ticari olandan sanatsal olana karşı algılarımıza kadar bu alanlar arasındaki geçişkenliği farkadebilme, eleştirel yaklaşabilme ve hatta üretimlerimize yansıtabilme ise görsel kültür eğitimi ile mümkün görünmektedir.

KAYNAKLAR

Arnheim, R. (2007). *Görsel Düşünme.* (Çev.:Öğdül, R.) İstanbul: Metis Yayınevi.

Barnard, M. (2002). *Sanat, tasarım ve görsel kültür.* (Çev.: Korkmaz, G.). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Buffington, M. (2008). What is web 2.0 and how can it further art education?. *Art Education,* 61(3), 36-41.

Darts, D. (2006a). Art education for a change: Contemporary issues and the visual arts. *Art Education,*

59 (5), 6-12.

Darts, D. (2006b). Head games: engaging popular visual culture. In P. Duncam (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (99-108). Reston, VA: National Art Education Association.

Duncum, P. (2002). Visual culture art education: Why, What and How?. *International Journal of Art & Design Education,* 21, 14-23. Academic Search Premier veritabanından erişim tarihi: 23.10.2011.

Duncam, P. (2006). *Visual culture in the art class: Case studies.* Reston, VA: National Art Education Association.

Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education,* 45, 252-264.

Efland, A. (2005). Problems confronting visual culture. *Art Education,* 58(6), 35-40. ERIC veritabanından erişim tarihi: 18.10.201.

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art.* New York: Teachers College Press.

Foster, H. (2009). *Gerçeğin Geri Dönüşü-Yüzyılın Sonunda Avangard.* (Çev.:Hoşsucu,E.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Kamhi, M. (2004). Rescuing art from visual culture studies. *Art Education Policy Review,* 106(1), 25-31. ERIC veritabanından erişim tarihi: 18.10.2011

Leppert, R. (2002). *Sanatta Anamın Görüntüsü* İmgelerin Toplumsal İşlevi. (Çev.:Türkmen, İ.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları, s. 14-18

Mirzoeff, N. (1998). What is the visual culture? *Visaul culture reader.* (ss.3-14).Mirzoeff, N. (Ed.). London and New York: Routledge.

Parks, N. (2004). Bamboozled: A visual culture text for looking at cultural paractices of racism. *Art Education,* 57(2), 14-18.

Robins, K.(1999).*İmaj, Görmenin Kültür ve Politikası.* (Çev.:Türkoğlu,N.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. , s.36

Sweeny, R. (2006). Visual Culture of Control. *Studies in Art Education*, 47, 294-307.

Tavin, K. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education, 44* (3), 197-213.

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ MESLEĞİ'Nİ YERİNE GETİRMEDE ÖĞRETMEN ADAYININ YETENEĞİNİN MESLEKİ YETERLİLİĞE DÖNÜŞTÜRÜLMESİ

Gülşen ERDAL

Kocaeli Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Genel Müzikoloji Bölümü, KOCAELİ

glsnerdal@gmail.com

ÖZET

Eğitimin geneli içinde önemli bir yeri olan sanat eğitimi bireyi toplumun kültürel yapısı içinde sanatın çeşitli alanlarında eğitmeyi amaçlar. Müzik eğitimi sanat eğitiminin önemli bir dalıdır ve müziğin toplumsal yapı içindeki işlevlerinden yola çıkarak kasıtlı kültürleme olarak ta ifade edilebilen eğitim yoluyla bireylerin toplumsallaşmasını sağlar. Müzik öğretmeni yetiştirmede müzik eğitiminin genel işlevlerinin bilinmesi eğitim programlarının oluşturulmasında önem taşır. Müzik öğretmenine kazandırılmak istenen nitelikler müzik öğretimi programının temel elemanları olan 1.Hedefler, 2.Hedef davranışlar, 3.İçerik, konular, 4.Öğretme-Öğrenme durumları, 5.Sınama-Ölçme durumları, 6.Değerlendirme işlemlerinin programda etkin şekilde yer alması ile mümkündür. Programlarda, Müzik öğretmenliği mesleği yeterlilikleri taslağında 1.genel yeterlilikler, 2.Özel Alan yeterlilikleri belirlenmiş, bu yeterliliklere müzik öğretim programlarında yer verilen öğretim programları ile ulaşılması hedeflenmiştir. Nitelikli müzik öğretmeni yetiştirmede yeteneğin geliştirilip alan bilgisinin özelden genele ilkesiyle genel öğretmenlik niteliğiyle örtüşmesi ideal müzik öğretmeni modelinin oluşmasını sağlayacaktır. Bu alanda yapılan çalışmalar ve bulgular müzik eğitimi programlarının bu nitelikleri kazandırmasına yönelik olarak yapılandırılmasını içermektedir.

ABSTRACT

Art education, having a significant place within the general concept of education, aims to educate the individuals in different fields of art in the cultural structure of the society. Music education is an important branch of art education, and enables the individuals to become socialized by means of education, which can also be expressed as intended domestication, by making use of the functions of the music within the social structure. Regarding the training of music teachers, having knowledge on the general functions of the music education is of great importance with regard to the preparation of education programs. The necessary qualifications can be provided to the music teachers by means of employing the following processes effectively in the program. These processes, which are the basic elements of musical education program, are 1. Target, 2. Target behaviors, 3. Contents, subjects, 4. Teaching-Learning conditions, 5. Testing-Assessment conditions, 6. Evaluation. In the draft for qualifications to be obtained by music teachers, 1. the general qualifications, and 2. the specific field qualifications have been set forth; and it is aimed that these qualifications are attained by means of musical education programs. In educating qualified music teachers; improving the talents, and overlapping the field information with the general qualifications of a teacher on a "from specific to general" basis will bring along the formation of a model ideal music teacher. The studies and findings in this field involves the structuring of musical education programs to provide such qualifications.

1.GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir(Ertürk,1972).

Müzik Eğitimi ise bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma ya da bireyin (müziksel) davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel değişiklikler oluşturma sürecidir(Uçan,1997).

Müzik öteden beri eğitimin en önemli öğelerinden biridir. Müziğin insan (birey, toplum) yaşamındaki çeşitli ve çok yönlü işlevleri, eğitimde giderek daha etkin bir müziksel içerik, nitelik, genişlik ve kapsam oluşumunu desteklemektedir. Bu bağlamda müzik "genel", "özengen" ve "mesleksel" eğitimde; gerek "örgün" ve "örgün olmayan" eğitimde ve gerekse ilköğretim öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde eğitim-öğretim kapsamı içinde önemli bir yer tutmaktadır.

1.1.MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ

Öğretmenlik özel alan bilgisi ve becerisiyle beraber o alana ilişkin ilgi de gerektiren, bir kimseye bir konuda bilgi ve beceri kazandırmak, bilinmeyen bir konuda bilgi sahibi olmasını sağlamak (Uçan, 2006) olarak tanımlanan bir meslektir. Milli eğitim temel kanunu öğretmenliği "Devletin eğitim, öğretim ve buna ilişkin yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık alanı olarak tanımlar(madde 23), ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanacağını hükme bağlamaktadır(madde 43).(Saydam, 2003). Uçan'a göre müzik öğretmeni örgün müzik eğitimi sürecinin temel öğesi olarak öğrencide müzik eğitiminin hedefleri doğrultusunda belirli davranış değişiklikleri oluşturmakla görevli olup, bu görevlerin üstesinden gelebilmesi için belirli niteliklere sahip kişidir. Bu nitelikler yetenek sınavları sonucunda seçilmiş bireylere planlı eğitimler ve programlar çerçevesinde gerçekleştirilen eğitim sonucunda kazandırılır (Öztürk, 2005). Müzik öğretmeni temelde öğrencide müzik eğitiminin hedefleri doğrultusunda davranış değişiklikleri oluşturmayı amaçlar. Bu bağlamda müzik öğretmeni müzik dalında mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlilikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş kişidir (Uçan, 1997).

1.2.MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ YETERLİLİKLERİ

Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri göz önüne alındığında bu yeterliklerin en önemli boyutlarının başında alana ilişkin yeterlik olduğu göze çarpar(Yöndem, Öztosun; 2003) Müzik öğretmenliği yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılında yürürlüğe giren Temel Eğitim Destek Programı kapsamında 2002 yılında başlatılan öğretmen yeterliklerine ilişkin çalışmalar bünyesinde yeniden gözden geçirilmiş, 2004 yılında yapılan çalışmalarda ilköğretim müzik öğretmenliği taslağında yeterlikler genel ve özel alan yeterlikleri olarak iki temel on alt başlıkta toplanmıştır. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nce belirlenen yeterlik alanları ve alt yeterlikler aşağıdaki gibidir:

Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

B- Öğrenme ve Öğretme Süreci

C- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

D- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

E- Program ve İçerik Bilgisi (otmg@meb.gov.tr Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim) Bu başlıklar bağlamında genel ve özel yeterlikler şöyle sıralanabilir:

1) Genel Yeterlikler

A. Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim Yeterlikleri,

B. Öğrenciyi Tanıma Yeterlikleri,

C. Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri,

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri,

E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Yeterlikleri,

F. Program ve İçerik Bilgisi Yeterlikleri.

2) Alansal Yeterlikler ("Özel Alan Yeterlikleri")

A. Alan Teorik Bilgi ve Becerileri Öğrenme Alanına İlişkin Yeterlikler,

B. Ses Eğitimi ve Çalgı Öğretimi Öğrenme Alanına İlişkin Yeterlikler,

C. Müziksel Yaratıcılık Öğrenme Alanına İlişkin Yeterlikler,

D. Müzik Kültürü Öğrenme Alanına İlişkin Yeterlikler (Apaydın,2006).

Müzik öğretmenliğinin gerektirdiği davranışlar ile yeterlikler arasında yakın bir ilişki olmakla birlikte her yeterlik içerdiği davranışlarla birlikte tanımlanarak ortaya çıkar, böylece hem gözlenebilir hem ölçülebilir bir yapı kazanır. Böylece öğretmen davranışının öğretmen becerisine, öğretmen becerilerinin öğretmen yeterliklerine dönüştüğü bir süreç oluşur.

3.MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE MÜZİK ÖĞRETMENİ YETERLİKLERİNİN OLUŞUMUNDAKİ ETKİLİLİĞİ

Bireyin yaşadığı toplumda pratik değeri olan yetenek, yönelim ve diğer davranış biçimlerini kazandığı süreçler toplamı olan eğitim (Varış,1994). öğretim programlarının uygulanmasıyla amacına ulaşır. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış,1994). Müzik öğretim programının odağında müzik öğretim programı vardır. Müzik Öğretmenliğinin gerektirdiği müziksel bilgi, beceri ve donanımların yanı sıra, Müzik Öğretmeni Adayında, gelişmeye elverişli ve bulunması gereken

"Müziksel Yetenekler"'vardır. Bunlar;

1- Müziksel Algılama Yeteneği

2- Müziksel Sesleri Ayırt Edebilme Yeteneği

3- Müziksel Bellek Yeteneği

4-Müziksel ve Sözel Anlatım (Canlandırma-Dramatizasyon), Yaratma ve Yorumlama Yeteneği

5- Müziksel Çalgı Çalabilme Yeteneği

6- Müziksel Şarkı Söyleyebilme Yeteneği(Uçan, 2006).

Bir müzik öğretim programı yukarıda anılan müziksel yetenekleri geliştirebilir özellikleri taşımalıdır.

3.1.Eğitim Programı -Müzik Eğitim Programı

Eğitim Programı, genellikle, eğitme kavramında kapsanan eğitsel yönetme, öğretme-öğrenme, uygulama, çalışma, kılavuzlama, sınama-ölçme-değerlendirme, yürütme ve destekleme etkinliklerinin tümünü içine alır. Eğitim programı içinde öğretim programının ağırlıklı bir yeri ve önemi vardır. Genellikle, eğitim programının odağını öğretim programı oluşturur. Başka bir deyişle eğitim programı, genellikle, öğretim programı üzerinde odaklanır. Eğitimde program, kısaca, eğitim sürecinin önceden oluşturulan tasarımı, bu tasarımın uygulanması ve uygulamada sağlanan gerçekleşme düzeyidir.

Müzik eğitimi programı, müzik eğitimi sürecinin önceden oluşturulan tasarısı ve tasarının uygulamada gerçekleşen şekli olup, bireyde müzikle ilgili beklenen öğrenmeleri veya davranış değişikliklerini gerçekleştirmeye yönelik tüm düzenleme ve etkinlikleri kapsar. Müzik eğitim programının odağını ise müzik eğitim programı oluşturur. Müzik öğretim programının ana öğeleri hedefler, hedef davranışlar, içerik-konular, öğrenme-öğretme durumları, sınama ölçme durumları ve değerlendirmedir (Uçan, 1996) (Uçan, 1997).

3.2.Müzik Öğretim Programının Öğeleri

Müzik öğretim programını, bir müzik öğretmeni adayında beklentileri içeren öğrenmeyi oluşturabilmek için tasarlanmış olan eğitsel ve öğretimsel etkinliklerin bütünü olarak ifade etmek olasıdır. Müzik öğretimi programı, müzik öğretiminin önceden tasarlanan ayrıntılı olarak yapılan planıdır. Müzik öğretim programı, müzik öğretmeni adayının yeteneği ve aldığı eğitim sonucunda ulaşılması amaçlanan yeterlilik arasındaki geçiş sürecini oluşturması açısından büyük önem taşır. Bu nedenle müzik öğretmeni yetiştirmede "müzik öğretmeni nitelikleri" nin yetenek boyutundan müzik öğretmeninin yeterlikleri boyutuna ulaşması ve dönüştürülebilmesi müzik öğretim programının öğelerinin tasarısının önemini ortaya koyar.

Müzik öğretim programının ana öğeleri;

- Hedefler
- Hedef davranışlar
- İçerik-kavramlar
- Öğrenme –öğretme durumları
- Sınama-Ölçme-Değerlendirme olarak sıralanabilir(Uçan,1997).

Hedefler, öğrencinin planlanan yaşantılar sonucunda kazanacağı varsayılan davranış değişikliği oluşturması beklenen ve davranış olarak adlandırılmaya uygun olan özellikler olarak tanımlanabilir (Tarman, 2006). Hedeflerin davranış olarak ifadelendirilmesi ise gözlenebilir, ölçülebilir ve istenebilir olması ile mümkündür (Demirel, 1997).

İçerik ve konular; Bir müzik öğretim programında içerik, hedefler ve hedef davranışların belirlenmesiyle ortaya çıkar ve hedeflerin ve hedef davranışların belirleyicisi olarak tanımlanır (Uçan, 1997).

Öğrenme-öğretme durumları; Müzik öğretim sürecinde öğrencilerin hedef davranışları kazanmaları için gerekli öğrenme yaşantılarını geçirmelerine olanak sağlamak üzere hazırlanıp düzenlenen ve ayarlanan çevre ve ortamdır(Uçan, 1997).

Sınama-Ölçme Durumları; Yetiştirilen kimsenin beklenen öğrenmeyi gerçekleştirip, gerçekleştirmediğinin davranış değişikliği veya hedef davranışları kazanıp kazanmadığının belirlenmesi için gerekli olan verileri elde etme amacıyla öğretmence düzenlenen ve oluşturulan çevredir (Tarman, 2006). Hedeflerin gerçekleşmesi öğrenme ortamının uygun şekilde düzenlenmesini gerekli kılar. Eğitim-öğretim hedeflerinin en yüksek düzeyde kazandırılabilmesi büyük ölçüde öğretmenin mesleğine ait alan bilgisinin düzeyine, bilgi beceri ve deneyimi ile mesleki ve kişisel olarak kazandığı yeterlik durumuyla yakından ilgilidir. Mesleğinde iyi yetişmiş bir öğretmen öğrenme ve öğretme ortamını hazırlama yeteneğini kazanmış olmalıdır (Köse, 2005). Genel bir bakışla müzik öğretim programının müzik öğretmen adayının yeteneği ve aldığı eğitim sonucunda ulaşacağı yeterlik açısından öneminin büyük olduğu, yetenek ve ulaşılması amaçlanan yeterlik arasında bir köprü görevi aldığı görülmektedir. Böylece yetenek yeterliğe ulaşarak" yeterli öğretmen" in nitelikli öğretmene ulaşması mümkün olmaktadır.

3.3.Müzik Öğretmenliği Nitelikleri

Müzik öğretmeni öğrencisinde müzik eğitiminin hedefleri doğrultusunda davranış değişiklikleri oluşturmakla yükümlüdür (Uçan,1997). Müzik öğretmenliği niteliği, müzik öğretmeninin başkalarından ve başka öğretmenlerden ayıran özellik ya da müzik öğretmenini başka öğretmenlerden ayırt etmeye yarar sağlayan ölçülebilen özelliktir (Uçan, 1997).

Müzik öğretmenliği nitelikleri Uçan'a göre, dört boyutur. Bunlar;

(1) Müzik Alansal Nitelikler,

(2) Genel Kültürel Nitelikler,

(3) Genel Eğitbilimsel Nitelikler,

(4) Müzik Eğitbilimsel Nitelikler'dir.

Müzik öğretmenliği nitelikleri, esas olarak bu dört ana boyuttaki niteliklerin bir bütün teşkil etmesiyle oluşur.

Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken nitelikler ve özellikler yeterlik açısından sınıflandığında,

-Bilişsel alan düzeyi

- Müzik alanına ilişkin kuramsal bilgi yeterliği
- Pedagojik formasyon
- Müzik dağarcığı yeterliği

-Devinişsel alan düzeyi

- Kendi sesi ile müzik yapabilme yeteneği

- Çalgıyı kullanabilmede yeterlik
- Ses eğitimi verebilme yeterliği
- Çalgı eğitimi verebilmede yeterlik

-Duyuşsal alan düzeyi

- Müziksel kişilikte sanatsal yeterlik
- Eğitimci kişilikte sanatsal yeterlik
- İcracı kişilikte sanatsal yeterlik
- Müziksel etkinlikleri düzenlemede sanatsal yeterlik (Küçüköncü, 2006).

4.MÜZİK ÖĞRETMEN ADAYININ YETENEĞİNİN MESLEKİ YETERLİĞE DÖNÜŞMESİ

Yeterlik odaklı eğitim projeleri eğitimcileri yeterliğe dayalı bir model doğrultusunda yetiştirmeyi amaçlar. Mesleki davranışlar çeşitli boyutları olan bir bütünlük (gestalt) olarak ifadelendirilir. Mesleki alanda etkinliğin gerektirdiği yeterlikler karmaşıktır ve alanın gereklerine göre belirlenir. Belli rollere başlamak için bir dizi yeterlik vardır. Bu yeterliklerin kazanılması bireyin başlangıçtaki yeteneklerine, gelişim hızına, ilgisine v.s. bağlıdır (Varış, 1994). Öğretmen eğitim sisteminin temel öğesi olup, bilgisi, yeteneği, donanımı ile eğitim için oluşturulan olanaklar çerçevesinde görevini yerine getirebilmesi, eğitim ve öğretimle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar açısından donanımlı olması gerekir (Sönmez, 1994),(Saydam, 2003). Bu eğitim sürecinde etkili öğretmenlik için bireyler hangi alan için yetiştiriliyorsa o mesleki bilgi ve becerilere yönelik nitelikleri kazanmış olmalıdırlar.

Bu amaca yönelik olarak müzikal yeteneğin müzik öğretmenliği nitelikleriyle donatılarak müzik öğretmeni yeterliklerine dönüşmesi sağlanmalıdır. Müzik öğretmeni temel alan bilgisine sahip olmalıdır. Müzik alanının nitelikleri, kuramları, müziğin temel ögeleri, bu ögeler arasındaki ilişkiler ve müziğin tarihsel gelişimi hakkında en temel bilgilerle donanmış olmalıdır. Müziğin, yaşadığı toplum ve diğer kültür çevrelerindeki yapılanışını ve işlevlerini algılayarak, müzik dersinin kültürün aktarılması ve ona katkı sağlanması için belli roller oynadığının bilincine varmalı ve bu konuda farkındalık yaratmalıdır (Kalyoncu, 2005). Müzik öğretmenliği eğitiminde öğretim programlarında yer alan dersler hedeflere uygunlukları açısından iyi değerlendirilmelidir (Köse, 2005). Müzik öğretmeni, öğretme yeterliklerine sahip olmalı, kazandığı müzik alanı bilgi ve becerisini öğrenciye etkili olarak aktarabilmek için öğretme ve öğrenme sürecini planlama, organize etme, yönetme, yürütme, yönlendirme ve değerlendirmeyi ilgilendiren nitelikleri kazanmış olmalıdır (Kalyoncu, 2005). Yapılan özel yetenek sınavları ile seçilen öğretmen adaylarının müzikal gelişimine uygun bireyler içinden yeteneklerini uygulanan müzik öğretim programları aracıyla müzik alanı, genel kültür alanı, eğitim bilimleri ve müzik eğitimi alanlarından oluşan müzik öğretmenliği niteliklerine ulaşması amaçlanmaktadır. Sonuçta Müzik öğretmenliği eğitimi, bu mesleğe yönelen veya yöneltilen bireyleri müzik alanına öğretmen olarak kazandırma sürecidir. Bu süreç genel olarak müzik öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği müzik öğretmenliği yeterliklerinde yoğunlaşır. Bu bakımdan müzik öğretmenliği eğitimi, müzik öğretmenliği yeterliklerini kazandırma ve geliştirme bu yeterlikleri nitelikli öğretmenler yetiştirme yolunda kullanma sürecidir.

Sonuç

Müzik eğitiminin amacı, kültür düzeyi yüksek, toplum içinde kendine güvenen, duygularını güçlü bir biçimde dile getirebilen, sanata bakışı gelişmiş nitelikleri çok yönlü öğretmenler yetiştirmektir**.** Müzik eğitiminin tüm türleri ve kademeleri ile müzik öğretmenliği genel yeterliliklerine ulaşılmakta bu da genelden özele- özelden genele ilkesiyle müzik öğretmeninin niteliksel boyutlarını ortaya koymaktadır. Öğretim programlarının müzik eğitiminin tür ve kademelerine göre yapılanması ile ulaşılması hedeflenen müzik öğretmeni niteliklerinin çok yönlü ortaya konması, müzik eğitiminin diğer alanlarla olan etkileşimini güçlendirmesi açısından önem taşımaktadır

Müzik öğretmenliği yeterlilik alanlarının, müzik öğretmen adayına kazandırılması, müzik öğretmenliği programının işlerliğinin etkin kılınması ile mümkündür. Yetenekten yeterlik boyutuna geçiş müzik öğretmenliği programlarının hayata geçirilişi ile mümkün olmaktadır. Nitelikli müzik öğretmeni yetiştirmede yeteneğin geliştirilip alan bilgisinin özelden genele ilkesiyle genel öğretmenlik niteliğiyle örtüşmesi ideal müzik öğretmeni modelinin oluşmasını sağlayacaktır. Bu alanda yapılan çalışmalar ve bulgular müzik eğitimi programlarının bu nitelikleri kazandırmasına yönelik olarak yapılandırılmasını içermekte ve Türk toplumunun kültürel ve toplumsal yapısı içinde müzik öğretmeninin tüm nitelikleriyle hak ettiği yeri edinmesi yönünde çağdaş uygarlık düzeyine ulaşır yaklaşımlar içermelidir.

KAYNAKÇA

APAYDIN, M.(2006)" Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları'na "Özel Yetenek Sınavları" İle Öğrenci Alımı'na Yönelik Eleştirel Yaklaşımlı Bir Değerlendirme" Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. Denizli www.muzikegitimcileri.net

Demirel, Ö. (1997).Öğretimde Program Geliştirme-Usem Yayınları no:3 1.baskı Ankara.

Erdal G. G. (1998)"Müzik Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanlarının Mesleki Sorunları" Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Erdal G. G. (2007). "Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Yetenek Ve Yeterlilik İlişkisi Üzerine" Ulusal Teknik Eğitim, Mühendislik ve Eğitim Bilimleri Genç Araştırmacılar Sempozyumu, UMES'07.

Köse, B. (2005). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Koro Eğitimi ve Donanımı". Erciyes Üniversitesi Müzik Sempozyumu.14-16 Nisan 2005. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Yayınları No:1 Kayseri

Küçüköncü,H.Y.(2006) "Müzik Eğitimi Politikalarımızın Belirlenmesinde AB Süreci" Sevda - Cenap And Müzik Vakfı."Müzik Sanatımız ve AB Süreci" Sempozyumu17-18 Mart.2006. Rekmey Ltd.Şti. Ankara

Nesrin Kalyoncu "Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Revizyon Gerekçeleriyle Tutarlılığı". GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 3 (2005) s. 207-220 otmg@meb.gov.tr Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim)

Öztürk, B. (2005). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Eğitimi ve Öğretimi Konusundaki Donanımı". Erciyes Üniversitesi Müzik Sempozyumu.14-16 Nisan 2005. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Yayınları No:1 Kayseri

Saydam, R.(2003).”İlköğretim Okulu I. Ve II. Devre Müzik Eğitiminde Eğitimci Sorunu” Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Eğitimi Sempozyumu (30-31 Ekim 2003), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Öğretmenliği Programı

Sönmez, V.(1994).Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı, Pegem, Ankara.

Tarman, S.(2006). Müzik Eğitiminin Temelleri. Müzik Eğitimi Yayınları .Ankara

Uçan A. (1996). “Müzik Eğitiminde Program Geliştirme/ Değerlendirme Araştırmaları” . Müzik Eğitimi Yayınları/ Müzik Öğretimi Araştırmaları. Ankara

Uçan A. (1997). “Müzik Eğitimi” . Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara

Uçan, A. (2006). “Müzik Öğretmenliği yeterlikleri” Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Ünv.

Eğt. Fak. Denizli) .www.muzikegitimcileri.net

Yöndem, S. ve Öztosun, Ö.(2003). “YÖK/Dünya Bankası İşbirliği İle Gerçekleştirilen MüzikÖğretmeni Yetiştirme Programı Kapsamında Öğrenim Gören Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Eğitimi Sempozyumu (30-31 Ekim 2003), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Öğretmenliği Programı,

AKTİF YAŞLANMA SÜRECİNDE AMATÖR MÜZİK ETKİNLİKLERİNİN ETKİLERİ

THE EFFECTS OF AMATEUR MUSIC STUDIES IN THE PROCESS OF ACTIVE AGING

Yrd.Doç. SY. H.Yılmaz KÜÇÜKÖNCÜ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

yilmazkucukoncu@yahoo.com

ÖZET

Bireyler kendi özeliklerine dayalı olarak, doğal, toplumsal ve sosyo-kültürel çevrelerinden aldıkları ses iletilerden farklı biçimlerde etkilenirler. Ses iletilerinin içinde düzensiz ve amaçsız sesler ile düzenlenmiş seslere ait iletiler arasında her zaman için etki bakımından farklılık vardır. Düzensiz ses iletileri genellikle rahatsız edici etkiler oluşturur. Düzenlenmiş sesler bireylerin özeliklerine göre çeşitli biçimlerde etkiler yaparak, onların ilgisini çeker. Seslerin düzenlenmesi ile konuşma, şiir ve müzik meydana gelir. Müzik, insanın doğasında var olan sessel algılamaya ilişkin özelliklerin çalışmasıyla oluşan etkilenmeyi, yönlendirip, biçimlendirebilen ve geliştirebilen düzenlenmiş ses iletileridir. Bu durum, insanların müzikle olan ilgi ve etkileşimlerinin gelişmesinde önemli rol oynar.

Müzik, bireysel ve toplumsal özelliklere sahip, toplumlararası iletişim nitelikli işlevsel etkileri bulunan aynı zamanda onları yansıtan kültürel bir üründür. Bireysel olarak her insan psikolojik gereksinimleri ile ruhsal doyumu için dinleyicilik – seslendiricilik – bestecilik gibi işlevsellikleri farklı, fakat birbirleriyle doğrudan ilişkili ve bütünleşen alanlardaki etkinlikleriyle müzikle ilgilidir. Toplumsal yönüyle ise yönetimden, sosyal ilişkilere kadar her alanda müzik bulunur. Bu yönleriyle, müzik kültürel yansıtıcıdır.

Yaşlılık, değişik kaynaklarda çok farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Bunlarla ilgili olarak, özetle; yaşlanmanın insan yaşamında ilerleyen yaşlarla ilişkili biçimde psikolojik ve fiziksel anlamda yeterliklerin azalması olduğu söylenebilir. İnsanın sahip olduğu enerji ve güç, psikolojik ve fiziksel anlamda yaşlanma sürecinde normal olarak azalır. Ancak, bu süreçte bireyin aktif olması ve çeşitli etkinliklerde bulunması ona destek sağlar.

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Kulak Burun Boğaz Ana Bilim Dalı Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Erol Belgin; müziğin ağrıyı ve stresi azalttığını, yaşlanma sürecini yavaşlattığını söyledi. Prof. Dr. Erol Belgin, müzik ve beyin arasında sıkı bir ilişki bulunduğunu belirterek, klasik batı ve Türk müziğinin insan beyni üzerinde olumlu etkileri olduğunu söyledi. Klasik müziğin, öğrenme fonksiyonuna yardımcı olduğunu aktaran Belgin, "Müzik ayrıca, beynin doğal bir kimyasalı olan ve salgılanması halinde rahatlık, güzel duygular ve heyecan veren endorfin salgısını arttırır. Endorfinin salgılanması, ağrıyı ve stresi azaltır, yaşlanma sürecini yavaşlatır." dedi. Belgin, hangi yaşta olursa olsun enstrüman çalınmasının da beynin işitme ve konuşmayla ilgili bölümlerini önemli ölçüde geliştirdiğini, işitme ve lisan ile ilgili yetileri güçlendirdiğini aktardı. (Sabah 23.03.2007)

Bu çalışmada; yaşlanma sürecindeki insanların aktif olarak müzik etkinliklerine katılmalarının, yaşlanmanın oluşturabileceği olumsuz etkilerden, en az düzeyde etkilenmelerine sağladığı varsayılan katkılar, incelenmeye çalışılacaktır.

Bu çalışmada, görüşme yöntemi uygulamasından elde edilecek veriler kaynak taraması ile kuramsal çerçevede ele alınarak yorumlanmaya çalışılacaktır. Çanakkale'de ki çeşitli müzik etkinliklerine aktif olarak katılan kişiler, bu çalışmanın örneklemidir. Bu çalışmanın sonucunda, her yaşa ve özellikle yaşlılarla yönelik müzik etkinlik uygulamalarının daha verimli düzenlenebileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Müzik etkinlikleri, Yaşlanma, Algılama, Yaklaşım, Program

ABSTRACT

Characteristics of individuals based on their own, natural, social and socio-cultural environment, voice messages which are affected in different ways. Voice messages are messages that belong to the sounds in the unregulated and regulated by the sounds of pointless to always have in different effect. Irregular voice messages are typically creates a disturbing influence. Regulated by the sounds effects in various ways to the peculiarities of individuals, they are attractive. Arrangement of sounds and speech, poetry and music takes place. Music, features the work of man's perception of the inherent effects in rhyme, manipulate, and improve biçimlendirebilen voice messages that organized. This plays an important role in the development of people and the interactions of interest in music.

For the satisfaction of psychological needs of every human being as an individual with a mental audience - sounder - functionality, such as composition, are different, but interconnected, and integrated areas directly related to the activities related to music.. If the social aspect of the administration, is music in every field of social relations. These aspects, the cultural reflective music. Aging, defined in many different ways in different sources. As related to them, in summary, aging is associated with tears in advancing human life can be said that the reduction of psychological and physical qualifications. Energy and power possessed by human beings, psychological and physical sense, as the normal aging process is reduced. However, the presence of various activities in this process is active and it provides support for the individual Prof. Dr. Erol Belgin; music reduces pain and stress, slowing down the aging process, he said. Prof. Dr. Erol Belgin, indicating that a strong relationship between music and the brain, the classic western and Turkish music had positive effects on the human brain, he said. Classical music, learning transfer function is to help us improve the "Music as well, and the secretion of a chemical in the brain's natural comfort, good feelings and excitement that enhances the secretion of endorphins. Endorphin secretion, pain and reduces stress, slows the aging process." he said. Belgin, no matter what age your instrument revealing the relevant parts of the brain significantly improves hearing and speech, hearing and said that strengthens the language-related abilities. (Sabah 03/23/2007)

In this study, the aging of people actively participate in musical events, negative impacts of aging, provides minimally affected by the default contributions, will be examined.

In this study, the interview method of data obtained from the literature to be interpreted by considering the theoretical framework will be studied. An active participant in a variety of musical performances that people in Gallipoli, the sample of this study. As a result of this study, music, events for all age groups and practices, especially the elderly is thought to be organized more efficiently.

Key World: Music Activities, Aging, Detection, Management, Programme

1.GİRİŞ

İnsan, müzik alanına ait; bilgilenme, kültürlenme ile bireysel yeteneklerinin gelişimi bakımından kazanımlar elde ederek, fiziksel ve duygusal doyum sağlamaya yönelik, genellikle her yaşta istek duyar. Bu nedenle, belirtilen kazanımları elde edebilmek için, çoğu zaman bireysel etkinliklerde bulunur. Aynı şekilde, çevresinde düzenlenen çeşitli müzik etkinliklerinde gerçekleşen müziksel iletişim ve etkileşimlerle de gelişimine katkılar sağlar.

Müzik, besteleme, seslendirme ve dinlemeye ait genel anlamda çok geniş bir bilgi, beceri ve davranışlar bütününden oluşan kültürel birikime sahiptir. İnsan, doğasının gereği olarak müzikle çeşitli biçimlerde ilgilenir. Öncelikle dinleme ve seslendirme alanları 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.

Kişilerin bireysel olarak mutlu bireyler olabilmeleri için sağlıklı olmaları çok önemlidir. Sağlık, fiziksel açıdan olduğu kadar sosyal ve ruhsal açıdan da kendini iyi hissetme hali olarak tanımlanmaktadır. Bu hedefe ulaşabilmek için ise fiziksel egzersiz ve boş zamanları üretken bir biçimde değerlendirebilmek gibi temel yaklaşımlar çok önemlidir. Aktif yaşlanmanın bir gerekliliği de kişinin üretime katkıda bulunmasıdır. Aktif Yaşlanma Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 1990'lı yıllarda, dünyanın gündemine sokulmuş olan bir kavramdır. Aktif yaşlanma süreci yaşlıların günlük yaşamlarında sosyal, ekonomik, kültürel aktivitelere katılımlarını esas alır. Bu dönemin istenilen yönde olmasını toplumdaki ekonomik, sosyal, çevresel, bireysel, davranışsal, sosyal koşullar belirlemektedir. Yaşlı bireyler herhangi bir engellilik durumları olması halinde bile toplumda yürütülen faaliyetlere katılabilirler, deneyimlerini daha genç kuşaklara aktarabilirler. Bu süreç onların ailelerine, akranlarına, daha başka bir ifadeyle yaşadıkları toplumlarına katkılarını artırabilir. (ASLAN- Türk Geriatri Derneği Genel Sekreteri)

http://www.turkgeriatri.org/sorulariniza_yanitlar.php?pg=aktif

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi K. B. B. Ana Bilim Dalı Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Erol Belgin; müziğin ağrıyı ve stresi azalttığını, yaşlanma sürecini yavaşlattığını, müzik ve beyin arasında sıkı bir ilişki bulunduğunu, klasik batı ve Türk müziğinin insan beyni üzerinde olumlu etkileri olduğunu söylemektedir. Klasik müziğin, öğrenme fonksiyonuna yardımcı olduğunu, belirterek "Müzik ayrıca, beynin doğal bir kimyasalı olan ve salgılanması halinde rahatlık, güzel duygular ve heyecan veren endorfin salgısını arttırır. Endorfinin salgılanması, ağrıyı ve stresi azaltır, yaşlanma sürecini yavaşlatır." demektedir. Belgin, hangi yaşta olursa olsun enstrüman çalınmasının da beynin işitme ve konuşmayla ilgili bölümlerini önemli ölçüde geliştirdiğini, işitme ve lisan ile ilgili yetileri güçlendirdiğini, (Sabah 23.03.2007) aktarmaktadır.

arsiv.sabah.com.tr/2007/03/23/gun90.html.

DSÖ raporunda, Aktif yaşlanma, bireylerin yaşlanırken yaşam kalitelerini koruyabilmeleri için, onlara sağlık, toplumla bütünleşme ve güvenlik gibi alanlarda çeşitli olanaklar tanınması olarak tanımlanıyor. Aktif yaşlanma sürecinde bireylerin sosyal, fiziksel ve zihinsel anlamda potansiyellerini toplumla paylaşmalarına olanak tanındığı belirtilerek, aktif yaşlanma ifadesindeki “aktif” kelimesinin yalnızca bireyin fiziksel olarak kendine yetebilmesi değil, bu bireylerin sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamın birer parçası olması anlamına geldiğine dikkati çekiyor ve üye ülkelerden yakın zaman içinde bu konuları kapsayan politikalar üretmesini istiyor. (aa) nın DSÖ'nün resmi internet sitesinde yayınlanan rapordan derlediği bilgilere göre, hangi gelişmişlik düzeyinde olursa olsun, tüm ülkelerde 60 yaş üzerindeki kişilerin sayısı, diğer yaş gruplarından daha hızlı şekilde artıyor, başka bir deyişle, dünya nüfusu hızla yaşlanıyor. Yaşlı nüfusun artması, sağlık politikalarının ve sosyo ekonomik gelişmişliğin başarısı olarak kabul edilse de ülkeler, yaşlı nüfusa sağlık hizmetleri sunmaktan, bu kişilerin güvenliklerinin ve topluma aktif katılımlarının sağlanması gibi konulara kadar çeşitli zorluklar yaşıyorlar. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), yaşlı bireylerin artmasıyla ortaya çıkan sosyal ve ekonomik sorunların aşılması için üye ülkelerden yeni politikalar geliştirmelerini istedi.

www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=HaberYazdir&ArticleID

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında devletin görevleri ile ilgili olarak; 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. (KÜÇÜKÖNCÜ,2010).

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/kanun2709-1.htm.

1.1.Problem Durumu

Müzik insan ve toplum yaşamında, genellikle en etkin biçimde gerçekleşebilen dinleme etkinliğiyle vardır. Dinlemenin etkileri pek çok insanda çoğu zaman bireysel özeliklerle 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 seslendirme etkinliklerine ilişkin isteklerini, çoğu zaman kendi başına yapmak yerine, sosyal çevresiyle iletişim kurarak başkalarıyla birlikte yapma arzusunu da duyar.

Özellikle yaşlanma sürecinde, mesleği profesyonel anlamda müzik olmayan çeşitli meslek gruplarından kişiler, emekliler, ev hanımları yaşlanma ile ilgili karşılaştıkları sosyal, psikolojik ve fiziksel güçlüklere daha rahat karşı koyabilmek bu anlamda destek sağlamak için müzikle uğraşmak istemektedirler. Bireydeki bilgi ve yeteneklerini gösterme, paylaşım isteği her dönemde onda aynı zamanda bir ruhsal doyum aracıdır. Bütün bu nedenlerle yaşlanma sürecindeki insanların bir kısmı, müziksel isteklerini karşılamak amacıyla bir araya gelerek, çeşitli müzik etkinliklerini gerçekleştirmeye yönelik, amatör topluluklar kurmakta yada kurulmuş toplulukların etkinliklerine katılmaktadırlar.

Müzikte seslendirme etkinlikleri; öncelikle bireysel olarak işitsel, görsel ve dokunsal algılamaya dayalı deneme - yanılma biçiminde yada en geniş biçimde uygulama alanı olan yaygın eğitim yoluyla usta çırak ilişkisine dayalı programsız öğrenmelerle gerçekleşir. Usta çırak ilişkisi daha çok sosyo-kültürel amaçlarla kurulan amatör müzik topluluklarında kullanılan bir öğrenme yöntemdir.

Bu anlamda, yaşlanma sürecindeki bireylerde; bireysel ve toplumsal müzik etkinliklerinde bulunmanın önemi; bu konuyla ilgili olarak önemli katkılar gerçekleştirdiği düşünülen amatör müzik toplulukları ve sosyal etkinlik gruplarına katılmanın aktif yaşlanma sürecindeki bireylere olan etki ve katkılarının farkındalık durumları nedir ve yeterli midir, soruları bu çalışmanın problem durumunu belirlemektedir.

1.2.Yöntem

Bu çalışmada incelenmek üzere, çoğunluğu Çanakkale olmak üzere çevre illeri de kapsayan evrende bulunan 60 yaş üzeri kişiler örneklem olarak alınmıştır. İnceleme için nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmede rastgele seçilen örneklem kişilere, toplam oniki temel soru yönlendirilmiştir. Görüşme tekniği ile örnek kişilerin 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 örneklem kişilerin, meslek ve yaş grubuna ait kişisel bilgileriyle ilgili olarak şu dönütler elde edilmiştir.

Meslek Grubu	n	Toplam	%	Bayan	%	Bay	%
Emekli	17	30	57	3	18	14	82
Mühendis	1	30	3	1	100	-	-
Ev Hanımı	6	30	20	6	100	-	-
Oğretmen	2	30	7	2	100	-	-
Atölye Ustası	1	30	3	-	-	1	100
Eczacı	1	30	3	-	-	1	100
Şoför	1	30	3	-	-	1	100
Mali Müşavir	1	30	3	-	-	1	100
TOPLAM	30	30		12		18	

Tablo- 1 Amatör Müzik Toplulukları üyelerinin meslek gruplarının dağılımı

Tablo 1'de görüldüğü gibi, görüşme yapılan örnek kişilerin dönütleri incelendiğinde, mesleklere ve cinsiyet durumuna göre dağılım; emekli, ev hanımı ve altı farklı meslek grubunda çalışanların bulunduğu anlaşılmaktadır. Görüşülen kişilerden, emekli olanların daha önce çalıştıkları meslek alanının öğretmen, bankacı, emniyet müdürü, serbest meslek olduğunu belirttikleri halde, bazılarında meslek grubu belirtilmediği için burada dikkate alınmamıştır.

Yaş Aralığı	60/ 64			65 / 69			70/ 74			75 / 79			80		
Cinsiyet	n	T	%	n	T	%	n	T	%	n	T	%	üzeri n T		%
Bayan	8	12	66	2	12	16	-	12	-	1	12	8	1	12	8
Bay	12	18	66	4	18	22	2	18	11	-	18	-	-	18	-
TOPLAM	20	30	66	6	30	20	2	30	6	1	30	3	1	30	3

Tablo-2 Görüşme yapılan kişilerin yaş aralıklarına göre dağılımı

"Tablo 2" incelendiğinde, görüşme yapılan örnek üyelerin, 60 yaşdan başlayarak 80 yaş üzerini de kapsayan genel yaş aralığı dağılımındaki yelpazede, her yaş diliminde bulunduğu görülmektedir. Ancak, örnek görüşülen kişilerin en fazla % 66 oranla, 60 / 64 yaş grubundakiler olduğu anlaşılmaktadır.

1.Soruda; "Müzikle ne şekilde ilgileniyorsunuz? Aşağıdaki seçeneklerden sadece birini işaretleyiniz." diye sorulmuştur.

Sorular	n	T	%	Bayan	%	Bay	%
Sadece Dinleyerek	-	-	-	-	-	-	-
Sadece Şarkı Söyleyerek	-	-	-	-	-	-	-
Sadece Çalgı çalarak	-	-	-	-	-	-	-
Sadece Beste yaparak	-	-	-	-	-	-	-
Dinleyerek ve Şarkı Söyleyerek	15	30	50	8	53	7	47
Dinleyerek, Şarkı söyleyerek ve Çalgı çalarak	14	30	47	4	29	10	71
Dinleyerek, Şarkı Söyleyerek ve Beste yaparak	-	-	-	-	-	-	-
Dinleyerek, Çalgı çalarak ve Beste yaparak	-	-	-	-	-	-	-

Hepsiyle "Dinleyerek, Şarkı Söyleyerek, Çalgı çalarak ve Beste yaparak"	1	30	3	-	-	1	100
TOPLAM	30	30	-	12	-	18	-

Tablo-3 Örneklemlerin günlük yaşantılarında müziksel etkinlikler bakımdan durumu

Tablo 3 den anlaşıldığına göre; görüşme yapılan örneklem kişilerin % 50'si olan 15 kişi "dinleyerek ve şarkı söyleyerek" müziksel etkinlikte bulunmaktadır. Bunların % 53 oranla 8'i bayan % 47 oranla 7'si bay'dır. "Dinleyerek, şarkı söyleyerek ve çalgı çalarak" etkinlikte bulunanlar ise % 47 ile 14 kişidir. Bunlarında % 29 ile 4'ü bayan %71 ile 10 kişisi bay'dır. "Dinleyerek, Şarkı Söyleyerek, Çalgı çalarak ve Beste yaparak" hepsiyle ilgilenen ise 1 kişidir.

2.Soruda; "Ortalama olarak günde ne kadar zamanınızı müzik dinleyerek geçiriyorsunuz ve genellikle daha çok ne zamanlar müzik dinlersiniz ?" şeklindeki sorunun dönütleri ise şu şekildedir.

Saat	n	T	%	Bayan	%	Bay	%
Hiç	-	30	0	-	-	-	-
1	5	30	17	2	40	3	60
1-2	3	30	10	1	33	2	67
2	6	30	20	3	50	3	50
2-3	2	30	6	1	50	1	50
3	4	30	13	2	50	2	50
Bütün gün	4	30	13	1	25	3	75
Kendimi iyi hissettiğim zaman ve saatlerde	6	30	20	2	33	4	67
Toplam	30	30	100	12	-	18	-

Tablo-4 Örnek kişilerin ortalama olarak günde müzik dinleyerek geçirdikleri zaman dilimine ilişkin tablo

Tablo 4 incelendiğinde örnek kişilerin içinde "hiç müzik dinlemeyen" olmadığı, günde ortalama 5 kişinin 1saat, 3 kişinin 1-2 saat, 6 kişinin 2 saat, 2 kişinin 2-3saat, 4 kişinin 3 saat, 4 kişinin bütün gün sürekli, 6 kişinin ise kendilerini iyi hissettikleri zamanlarda müzik dinlediği anlaşılmaktadır.

Müzik dinledikleri duruma ilişkin veriler ise şu şekildedir.

- ✓ Gazete ve kitap okurken
- ✓ Sabah erken, akşam
- ✓ Akşamları
- ✓ Eşimle sohbet ederken ve kahve içerken (2 kişi)
- ✓ Eczanede radyo sürekli açık olduğu için bütün gün her zaman dinliyorum
- ✓ İşim çok yoğun ve bu nedenle müzik bütün gün açıktır ve devamlı dinlerim
- ✓ Kendimi iyi hissettiğim zaman ve saatlerde
- ✓ Gündüz 12:00 ile 15:30 arası, akşam 17:30 ile 20:30 dinlerim
- ✓ Sabah kalktıktan yatıncaya kadar devamlı müzik dinlerim

- ✓ Akşamları dost sohbetlerinde dinlerim
- ✓ Ruhuma hitabeden müzik bulduğumda dinlerim, dinleme sürem sınırlıdır.
- ✓ Radyom ve CD çalarım hep açıktır. Ev işleri yaparken, kitap okurken mutlaka müzik dinlerim
- ✓ Dinlenme amaçlı dinlerim, bunun için kendimi yorgun hissettiğimde

3.soruda; "Müzik dinleme dışında günde ortalama olarak, ne kadar zamanınızı şarkı söyleyerek geçiriyorsunuz ve genellikle ne zamanlar şarkı söylersiniz?" diye sorulmuş ve şu dönütler elde edilmiştir.

Saat	n	T	%	Bayan	%	Bay	%
Hiç	5	30	17	1	20	4	80
1	4	30	13	1	25	3	75
1-2	8	30	27	5	63	3	37
2	5	30	17	2	40	3	60
2-3	6	30	20	2	33	4	67
3	-	30	-	-	-	-	-
Bütün gün	1	30	03	1	100	-	-
Kendimi iyi hissettiğim zaman ve saatlerde	1	30	03	-	-	1	100
Toplam	30	30	100	12	-	18	-

Tablo-5 Örnek kişilerin günde ortalama şarkı söyleyerek geçirdikleri zaman dilimine ilişkin tablo

Tablo 5'den örnek kişilerden 5'inin hiç şarkı söylemediği, 4'ünün günde 1 saat 8'inin 1-2saat, 5'inin 2saat, 6'sının 2-3saat, 1'nin bütün gün boyunca aklına her estiğinde, 1'nin ise kendisini iyi hissettiği zamanlarda şarkı söylediği anlaşılmaktadır.

Şarkı söyleme durumlarına ilişkin veriler ise şu şekildedir.

- ✓ Canım isteyince, ev işleri yaparken, arkadaş günlerinde
- ✓ Televizyon seyrederken eşlik ederim
- ✓ Her zaman şarkı söylerim. Özellikle keyifli isem.
- ✓ Şarkı söylemem, çalgı çalarım
- ✓ Her sabah ve akşam şarkı söylerim
- ✓ Koro çalışmalarında ve içimden geldiği zaman söylerim
- ✓ Genellikle mutfaktayken
- ✓ Şarkı söyleme tutkum yoktur. Fakat genellikle enstrüman çalarken söylerim.
- ✓ Sabahları ve geceleri
- ✓ Kendime ait özel hobilerim var bunlarla uğraşırken şarkı söylerim

- ✓ Akşam saatlerinde çalışma yaparken
- ✓ Zamanı belli olmaz içimden gelince
- ✓ Şoför olduğum için araba kullanırken şarkı söylerim
- ✓ Arkadaş toplantılarında sohbet sırasında söylerim
- ✓ Kendim söylemem, söylenen şarkılara eşlik ederim

4.soruda; "Müzik dinleme dışında günde ortalama olarak ne kadar zamanınızı çalgı çalarak geçiriyorsunuz ve genellikle ne zamanlar çalgı çalışırsınız, çalarsınız?" sorusunun dönütleri ise şu şekildedir.

Saat	n	T	%	Bayan	%	Bay	%
Hiç	14	30	47	8	57	6	43
1	3	30	10	1	33	2	67
1-2	2	30	07	2	100	-	-
2	1	30	03	-	-	1	100
2-3	1	30	03	-	-	1	100
3	5	30	17	-	-	5	100
Bütün gün	1	30	03	1	100	-	-
Kendimi iyi hissettiğim zaman ve saatlerde	3	30	10	-	-	3	100
Toplam	30	30	100	12	-	18	-

Tablo-6 Örnek kişilerin günde ortalama çalgı çalarak geçirdikleri zaman dilimine ilişkin tablo

Tablo 6'dan örnek kişilerden 14'ünün hiç çalgı çalışmadığı yada çalmadığı, 3 kişinin 1saat, 2 kişinin 1-2 saat, 1 kişinin 2 saat, 1 kişinin 2-3 saat, 5 kişinin 3 saat 1 kişinin bütün gün, 3 kişinin kendilerini iyi hissettiklerinde çalıştıkları yada çalgı çaldıkları anlaşılmaktadır.

Çalgı çalışma, çalma zamanlarına ilişkin duruma ait veriler ise şu şekildedir.

- ✓ Arkadaş toplantılarında sohbet sırasında çalarım
- ✓ Çalgı dersi veriyorum, o zaman çalarım
- ✓ Canım istediğinde çalarım
- ✓ Şoför olduğum için genellikle akşamları çalıyorum
- ✓ Kahvaltı sonrası ve öğleden sonra
- ✓ Hafta sonları çalışırım
- ✓ Günlük işlerim bittiğinde muhakkak müzikle uğraşmaya başlarım. Zaman önemli değildir, yoruluncaya kadar çalışırım. Motivasyonum uygun olursa beste çalışmaları da yaparım.
- ✓ Her gün muntazaman bir saat kemençemi çalarım.bazı günler bu iki saat olabilir.
- ✓ Genelde öğleden sonra işlerim bitince çalışırım.

- ✓ Sabah ve akşamları çalışırım.
- ✓ Aralıklı olarak bütün gün çalarım.

5.soruda; "Hangi tür müzikler dinlemeyi tercih ediyorsunuz?" şeklindedir ve şu karşılıklar alınmıştır.

Müzik Türleri	n	T	%	Bayan	%	Bay	%
Türk halk müziği	11	30	36	-	0	11	100
Geleneksel Türk sanat müziği	26	30	86	11	42	15	58
Arabesk	-	30	-	-	-	-	-
Popüler Türk sanat müziği	12	30	40	3	25	9	75
Pop piyasa müziği	1	30	-	1	100	-	-
Tasavvuf müziği	3	30	10	-	-	3	100
Senfonik müzik	3	30	10	1	33	2	67
Hafif müzik	6	30	20	1	17	5	83
Uluslarası popüler müzik	-	30	-	-	-	-	-
Eğlence müziği	-	30	-	-	-	-	-
Caz müziği	2	30	6	-	-	2	100
Hepsini	1	30	-	-	-	1	100
Toplam	65	30	100				

Tablo-7 Örnek kişilerin dinlemeyi tercih ettikleri müzik türleri

Bu soruda çoklu seçenek işaretlemesi yapılmış olduğu için, toplam örneklem sayısı ile seçenekleri işaretleyenler arasındaki oran farklılık göstermektedir. Bu durumda tablo 7'den; 11 bay'ın Türk Halk Müziği dinlemeyi tercih ettikleri, bayanlardan ise Türk Halk Müziği dinleyen olmadığı; Geleneksel Türk Sanat Müziği'nin ise en fazla oranda %86 ile 26 kişi tarafından tercih edildiği, bunun 30 örneklemde % 42 ile 11 bayan, %58 ile15 bay olduğu anlaşılmaktadır. Popüler Türk Sanat' Müziği'nin toplamda % 40 ile 3'ü bayan 9'u bay 12 kişi tarafından dinlendiği, % 10 ile 3 bay'ın tasavvuf müziği, toplamda % 20 ile 1 bayan 5 bay 6 kişinin hafif müzik, toplamda % 10 oranında bir bayan iki bay 3 kişinin senfonik müzik dinlemeyi tercih ettiği, % 6 oranla 2 kişinin ise caz müziği, 1 kişinin her tür müzik dinlediği, arabesk müziğin ise dinleyicisinin bulunmadığı anlaşılmaktadır.

6.soruda; Eğer günlük zamanınızın bir kısmını şarkı söyleyerek ve çalgı çalarak geçiriyorsanız "Hangi tür şarkılar söylemeyi yada müzikler çalmayı tercih ediyorsunuz?" diyerek seslendirme tercihleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Müzik Türleri	n	T	%	Bayan	%	Bay	%
Türk halk müziği	7	30	23	-		7	100
Geleneksel Türk sanat müziği	23	30	76	8	35	15	65
Arabesk	-	30		-	-	-	-
Popüler Türk sanat müziği	12	30	40	4	33	8	67
Pop piyasa müziği	2	30	7	2	100	-	-
Tasavvuf müziği	2	30	7	-	-	2	100
Senfonik müzik	-	30		-	-	-	-
Hafif müzik	3	30	10	1	33	2	67
Uluslarası popüler müzik	-	30		-	-	-	-
Eğlence müziği	-	30		-	-	-	-
Caz müziği	-	30		-	-	-	-

Hepsini	-	30		-	-	-	-
Hiçbirini	1	30	3	-	0	1	100
Toplam		30					

Tablo-8 Örnek kişilerin söylemeyi ve çalmayı tercih ettikleri müzik türleri

Bu soruda da çoklu seçenek işaretlemesi yapılmış olduğu için, toplam örneklem sayısı ile seçenekleri işaretleyenler arasındaki oran farklılık göstermektedir. Tablo 8'den 7 bay'ın Türk Halk Müziği seslendirmeyi tercih ettiği, bayanlardan tercih eden olmadığı anlaşılmaktadır. Tablodan %76 en fazla oranla 8 bayan 15 bay Geleneksel Türk Sanat Müziği'ni toplam 23 kişinin seslendirdiği, % 40 oranla 4 bayan 8 bay 12 kişinin Popüler Türk Sanat Müziği seslendirdiği görülmektedir. Örneklemlerin %7 si olan 2 bayan Pop piyasa müziği, %7 si olan 2 bay Tasavvuf müziği, %10'la 1 bayan 2 bay toplam 3 kişi Hafif müzik seslendirmeyi tercih ettikleri, 1 kişinin ise hiçbirini seslendirmediğini belirttiği tablodan anlaşılmaktadır.

7.Soruda "Müzik etkinliklerinde bulunmadığınız zaman kendinizi nasıl hissedersiniz? diye sorulmuş ve şu dönütler alınmıştır.

- 4 kişi; Genellikle yorgunluk hissederim
- 8 kişi; Pek fark etmedim, müzik hayatımın en önemli vazgeçilmez bir parçası fakat müzikle uğraşmadığım zamanlarda da herhalde kendimi normal hissederim
- 1 kişi; Etkinlikte bulunmaya çalışırım çünkü kendimi dinlendirmiş oluyorum.
- 4 kişi; Kendimi stresli ve kötü hissederim.
- 1 kişi; Mutlaka etkinlikte bulunmaya çalışırım çünkü bana yaşam arzusu veriyor.
- 1 kişi; Müzik benim yaşama tutunma sebebim. Müziksiz zamanlarda kendimi çok sağlıksız hissediyorum.
- 2 kişi; Mutsuz, keyifsiz ve üzgün hissederim
- 2 kişi; Türk sanat müziği hayatımın bir parçası onsuz geçen zamanı yaşanmış saymıyorum
- 1 kişi; Müzik benim hayatımda çok önemli bir rol oynuyor. Hastalık dönemimde morali yüksek tutmamda müziğin faydası çoktur. Müziksiz anlar çok rutin.
- 1 kişi; Sağlığım elverdikçe mutlaka etkinlikte bulunurum.
- 2 kişi; Bir eksiklik var derim.
- 2 kişi; Sanatsal şah damarım kesilmiş hissederim.
- 2 kişi; Çok yoğun bir tempoda çalışıyorum. Müzik benim tek sığınağım. Trafik ve iş yoğunluğunda müzik rahatlatan en önemli etken.

8.Soruda "Müzik etkinliklerinde bulunduğunuz zaman kendinizi nasıl hissedersiniz? dinlediğiniz yada söyleyip, çaldığınız hangi tür müziğin sizi etkilediğini düşünüyorsunuz?" sorusunun ortak genel verileri şu şekildedir.

- Ruhumun rahatladığını hissederim

- Dingin hissederim halk şairlerinin deyişlerinden çok etkilenirim
- Bütün stresimi atarım. Türk sanat müziğinden etkilenirim
- Mutlu, duygusal ve keyifli olurum.
- İnsana kendini farklı hissettiriyor. Kendimi güvende ve önemli olarak düşünürüm. Çünkü herkesin ilgisi biranda üzerinizde toplanıyor.
- Özellikle Türk Sanat Müziği dinlerken rahatlarım, dinlenirim.
- Yoğun tempomun tek ilacı müzik, trafikte dinlediğim Türk Sanat Müziği ve hafif müzikler psikolojimi rahatlatıyor.
- Caz ve fasıl dinlemek
- Türk sanat müziği ve hafif müzikten etkileniyorum
- Ayrı bir dünyada ve yaşamda gibi, klâsik Türk sanat müziği
- Klâsik müzikler beni etkiler
- Manevi rahatlık hissediyorum, moralim düzeliyor
- Kendimi enerjik ve pozitif hissediyorum
- Müziğin her türünü severek dinlerim
- Sanat müzikleri beni etkiler

9.Soruda "Birlikte müzik etkinliklerinde bulunduğunuz bir sosyal paylaşım grubunuz var mı? Bu toplulukla, hangi tür etkinliklerde bulunuyorsunuz? şeklindeki sorunun ortak bulguları şöyledir.

- 1 kişi; Yok
- 1 kişi; Var, arkadaş ortamlarında haftada bir iki defa çalıp söylüyorum
- 1 kişi; Ud dersleri veriyorum
- 7 kişi; Var, halk müziği dinletileri yapıyorum ve koroda söylüyorum.
- Var, Türk halk müziği
- Emekli arkadaşlarla seslendirme yapmak için haftada bir gün toplanıyoruz.
- Evet, Belediyenin Türk sanat müziği korosunda çalıyorum, konserler veriyoruz.
- 10 senedir bir musiki derneğine üyeyim. Yemeklere, konserlere gidiyoruz, konser veriyoruz.
- Keman, ud gibi enstrümanlar çalıyoruz
- Konserler veriyoruz
- Emekliler korsuna katılıyorum

- Kendim KUNT adında bir topluluk oluşturdum,
- Haftada üç gün birlikte olduğumuz ve koro çalışmaları yaptığımız bir grubumuz var
- Benim bir grubum yok fakat bütün etkinlikleri kendim yaparım
- Konserlere birlikte gittiğimiz arkadaşlarım var

10.Soruda "Seslendirme amaçlı olarak çalışmalarına katıldığınız amatör müzik topluluğu var mı, varsa çalışmalara katılma nedeniniz nedir?" sorusunun dönütleri aşağıdaki gibidir.

- 2 kişi; Yok,
- Var 1 Amatör koro çalışmalarına katılıyorum Türk halk müziğine hizmet etmekten keyif alıyorum
- Var, halk müziğine hizmet etmek
- Var, müzik yapıyoruz
- Evet, Belediyenin Türk sanat müziği korosunda çalıyorum, konserler veriyoruz.
- Sazımı geliştirmek, arkadaşlık kurmak, sohbet etmek.
- 50 yaşıma kadar hiç şarkı söylemedim, eşimin ısrarıyla musiki derneğine üye olup şarkı söylemeye başladım ve şarkı söylemenin özgürlük olduğunu anladım.
- Amatör grubumuzla musikiyi iyi icra etmek enstrüman çalmak
- 3 ayrı müzik topluluğuna katılıp keman çalıyorum. Nedeni iyi vakit geçirmek
- Deneyimli hocalar sayesinde eserleri iyi icra ediyoruz
- Yeni bir çevre edinme şarkı söyleme, boş vakitlerimi değerlendirme
- Konserler vererek topluma katkı sağlamak
- Daha iyi çalıp söyleyebilmek
- Kurduğum KUNT adlı toplulukta müziğe gönül verenlerle paylaşım yaparak öğrenme, öğretme amaçlı bir araya geliyoruz
- Şarkı söylemek için
- Müzik çalışmaları yaparak paylaşımda bulunmak için
- Bildiklerimi başkalarıyla birlikte paylaşmak

11.Soruda "Toplulukla müzik etkinliğinde bulunmanın, size olan etkilerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusunun karşılığı olan cevaplardan elde edilen bulgular şu şekildedir.

- 2 kişi; Bulunmadığım için bilmiyorum
- Kendimi dinç ve stresden kurtulmuş hissediyorum

- Pozitif etkiler
- Birlikte müzik yapmaktan keyif alıyorum
- Daha önce ud çalıyordum kemençe öğrenmek için koroya katıldım. Yeni bir çalgı öğrenmek insanı mutlu ediyor.
- Özgüven duygusu, özgürlük, kendimi iyi hissetmem, paylaşım, mutluluk
- Bu soru için roman yazılır. Saatlerce yazmam gerekir
- Ruhen ve bedenen kendimi zinde hissediyorum
- Müzik bilgisi ve becerilerim gelişiyor
- Beni hayata bağladı
- İkili diyaloglarda rahatlamam, yeni arkadaşlıklar edinmem,
- Yeteneğimi sergileyerek beğenilme ihtiyacımı karşılıyorum
- Sevdiğim şeyi yapıyorum
- Sosyal bakımdan aktivitede bulunmuş oluyorum
- Bir şeyleri paylaşmak hoşuma gidiyor

12.Soruda "Genel anlamda müzik etkinliklerinin yaşlanma sürecindeki etkilerini size göre nasıl açıklarsınız?" sorusunun ortak genel bulguları aşağıdaki gibidir.

- Müzik kızımdan dolayı hayatımızda hep vardır. Onun sayesinde müziğe daha profesyonel bakmaya başladık. Bundan dolayı müziğin insan hayatındaki yerini daha iyi kavradık. Hayatımın hem genelinde hem yaşlanma sürecinde, müziğin çok etkili biçimde psikolojik ve sosyolojik etkilerini yaşıyorum.
- Müzikle uğraşmanın hayata bakış olayını güzelleştirdiğine inanıyorum. Aslında güzel sanatların her dalıyla uğraşmanın yaşlanma etkilerini geciktirdiğini düşünüyorum.
- Gönlü genç tutar ve yaşlanmayı geciktirir
- İnsana özgüven veriyor. Boş vakitleri değerlendirme ve sosyalleşme amaçlı paylaşım bakımından yaşlanma sürecinde çok önemli.
- İnsana dinçlik veriyor, sosyalleştiriyor, psikolojik ve fiziksel bakımdan rahatlatıyor, yaşlanmayı geciktiriyor.
- Yaşlılığı hissetmiyorum, ruhumu genç tutuyor.
- Sağlığıma olumlu etkileri var, ruhumu rahatlatıyor, İstanbul'un kargaşasında sosyal bir ortam sunuyor, yaşlılık süreceinde insanların ortak tek paylaşım noktası bence.
- Çalışma hayatında yapamadıklarımı emekliliğimde müzikle yaptığım için mutluyum
- Genç kalmamı sağlıyor

- Vaktimi müzikle değerlendirdiğim için yaşlanmaya ait bedensel arızaların moral üzerindeki etkisinden kurtuluyorum
- Kendimi yaşlı hissetmiyorum
- Enstrüman çalmaya başladıktan sonra el titremelerim yok oldu, yalnız yaşayan biri olarak müzik benim en iyi arkadaşım
- Yaşlanma sürecinde insana kendisini genç hissettiriyor
- Rahatlık ve moral verdiği için insanın kendisini dinlemesini engelliyor
- Günlük yaşantımda çevremle olan bağlarımı güçlendiriyor.

3.SONUÇ VE TARTIŞMA

Görüşme yapılan örnek kişiler emekli, ev hanımı ve altı farklı meslek grubunda çalışanlardan oluşmaktadır. Emekli olanların bazıları öğretmen, bankacı, emniyet müdürü, serbest meslek grubundan emekli oldukların belirttikleri halde, bazılarında meslek grubu belirtilmediği için burada hepsi emekli olarak dikkate alınmıştır.

Görüşme yapılan örnek üyelerin, 60 yaştan başlayan ve 80 yaş üzerini de kapsayan yaş aralığı dağılımındaki yelpazede bulunduğu görülmektedir. Ancak, örnek görüşülen kişilerin en fazla % 66 oranla, 60 / 64 yaş grubundakiler olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışma daha kapsamlı olarak belirtilen yelpazedeki her dilime yönelik olarak da daha detaylı olarak yapılabilir.

Örneklem kişilerin % 50'si olan 15 kişinin "dinleyerek ve şarkı söyleyerek" müziksel etkinlikte bulunmaktadırlar. Bunların % 53 oranla 8'i bayan % 47 oranla 7'si bay'dır. Müzik dinlemek ve şarkı söylemek çok fazla çalışma gerektirmeden en kolay yapılabilen etkinliklerdir. Bundan dolayı sadece bu etkinlikte bulunan bayan ve bay oranlarının çok yaklaşık olmasının normal olduğu söylenebilir. "Dinleyerek, şarkı söyleyerek ve çalgı çalarak" etkinlikte bulunanlar ise % 47 ile 14 kişidir. Bunların da % 29 ile 4'ü bayan % 71 ile 10'u bay'dır. Bayların bayanlara göre, daha fazla bu etkinlikte bulunması dikkat çekicidir. Bunu bayanların seslerini kullanmada daha istekli olmaları yada bayan sesinin daha etkili olmasının olumlu etkisi, çalgı çalmanın özel eğitim ve çaba istemesinin bayanlara olumsuz etkisi gibi yorumlamak mümkündür. Erkeklerin bu etkinliklere daha çok çalgı çalarak katıldıkları da dönütlerden anlaşılmaktadır."Dinleyerek, Şarkı Söyleyerek, Çalgı çalarak ve Beste yaparak" hepsiyle ilgilenen ise sadece (bir) 1 kişidir. Beste yapmak, eğitimle birlikte özel yetenek de gerektirdiği için bu durum normaldir.

Örnek kişilerin içinde, "hiç müzik dinlemeyen" bulunmamaktadır. günde ortalama olarak 5 kişi 1 saat, 3 kişi 1-2 saat, 6 kişi 2 saat, 2 kişi 2-3 saat, 4 kişi 3 saat, 4 kişi bütün gün sürekli, 6 kişi ise kendilerini iyi hissettikleri zamanlarda müzik dinlediklerini söylemektedirler. Görüşme yapılan kişiler; gazete ve kitap okurken, sabah erken saatlerde ve akşamları, eşleriyle sohbet ederken ve kahve içerken, eczanede ve işyerlerinde işlerinin çok yoğun olması nedeniyle radyo ve CD çalar sürekli açık olduğu için bütün gün her zaman ve devamlı, gündüz 12:00 ile 15:30, akşam 17:30 ile 20:30 arası, sabah kalktıktan yatıncaya kadar devamlı, akşamları dost sohbetlerinde, ruhuma hitabeden müzik bulduğumda, dinleme sürem sınırlıdır, ev işleri yaparken, kitap okurken mutlaka, dinlenme amaçlı, kendilerini yorgun hissettiklerinde müzik dinlediklerini belirtmektedirler. Buradan günün her saatinde insanların müzik dinledikleri söylenebilir. Belirleyici durumun daha çok psikolojik nedenler olduğu anlaşılmaktadır. Müzik dinlemek öncelikle çoğu zaman kendi isteğimiz dışında farkına varmadan veya

farkına vararak, fakat genellikle tercih hakkı kullanılmadan gerçekleşir. Kendi tercihimizle müzik dinlemek ise, daha az gerçekleşen bir durumdur. Buradaki bulgulardan genel olarak örneklem kişilerin büyük çoğunlukla farkına varmadan tercihsiz yada psikolojik amaçlarla kendi tercihleri ile müzik dinledikleri anlaşılmaktadır. Fakat, sonuç olarak nasıl olursa olsun herkesin mutlaka müzik dinlediği anlaşılmaktadır.

Dönütlerden; 5 kişinin hiç şarkı söyleme etkinliğinde bulunmadığı, 4'ünün günde 1 saat, 8'inin 1-2 saat, 5'inin 2 saat, 6'sının 2-3 saat, 1'nin bütün gün boyunca aklına her estiğinde, 1'nin ise kendisini iyi hissettiği zamanlarda şarkı söylediği anlaşılmaktadır. Şarkı söylememe durumu daha çok insanın kendi sesini sevmemesi yada kullanmasını bilmemesi yada ilgi duymaması ile ilgili olabilir. Şarkı söylediğini belirten kişilerin büyük bir kısmı; canları isteyince, ev işleri yaparken, arkadaş günlerinde, televizyon seyrederken eşlik ederek, her zaman, özellikle keyifli olduklarında, her sabah ve akşam, koro çalışmalarında ve içlerinden geldiği zaman, genellikle mutfaktayken şarkı söylediklerini belirtmektedirler. Bazıları ise, kendime ait özel hobilerim var bunlarla uğraşırken, akşam saatlerinde, çalışma yaparken, zamanı belli olmaz içimden gelince, şoför olduğum için araba kullanırken, arkadaş toplantılarında sohbet sırasında söylerim demektedirler. Bunun yanında bazıları da kendim söylemem, şarkı söyleme tutkum yoktur söylenen şarkılara eşlik ederim, şarkı söylerim fakat genellikle enstrüman çalarken söylediklerini belirtmektedirler. Şarkı söyleme etkinliği, bireysel bakımdan ses yeterliği, sesi kullanma yeteneği, özel müziksel bellek yapısı ve repertuar gerektirir. Bu nedenle, şarkı söyleme etkinliğinin daha çok amaç değil, araç olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

"Müzik dinleme dışında günde ortalama olarak ne kadar zamanınızı çalgı çalarak geçiriyorsunuz ve genellikle ne zamanlar çalgı çalışırsınız, çalarsınız?" sorusunun dönütleri ise şu şekildedir. Örnek kişilerden 14'ünün çalgıyla hiç ilgilenmediği, günde 3 kişinin 1 saat, 2 kişinin 1-2 saat, 1 kişinin 2 saat, 1 kişinin 2-3 saat, 5 kişinin 3 saat 1 kişinin bütün gün, 3 kişinin kendilerini iyi hissettiklerinde çalıştıkları yada çalgı çaldıkları anlaşılmaktadır. Örneklem kişiler; arkadaş toplantılarında sohbet sırasında, çalgı dersi verirken, canları istediğinde, şoför olduğu için genellikle akşamları, sabah ve akşamları kahvaltı sonrası ve öğleden sonra, hafta sonları, günlük işleri bittiğinde, zaman önemli değil yoruluncaya kadar, aralıklı olarak bütün gün, genelde öğleden sonra işleri bitince, motivasyonu uygun olursa beste çalışmalarıyla birlikte çalgı çalışması yaptıklarını söylemektedirler. 80 yaş üzeri bayanın her gün muntazaman bir saat, bazı günler ise iki saat kemençesini çaldığını belirtmesinin çok ilgi çekici kayda değer olduğunu düşünüyorum. Çalgı çalışma ve çalma kişinin günlük yaşantısındaki belli bir zaman dilimini bu iş için kullanmasıyla olur. Bu nedenle, çalgı öğrenme ve çalma etkinliği, ancak amaçlamakla ve ilgiyle gerçekleşebilir.

"Hangi tür müzikler dinlemeyi tercih ediyorsunuz?" sorusunda çoklu seçenek işaretlemesi yapılmıştır. Bu durumda; 11 bay'ın Türk Halk Müziği dinlemeyi tercih ettikleri, bayanlardan ise Türk Halk Müziği dinleyen olmadığı; Geleneksel Türk Sanat Müziği'nin ise 11 bayan, 15 bay toplamda en fazla oranla % 86 ile 26 kişi tarafından tercih edildiği anlaşılmaktadır. Popüler Türk Sanat' Müziği'nin 3'ü bayan 9'u bay toplamda 12 kişi tarafından dinlendiği, 3 bay'ın tasavvuf müziği, 1 bayan 5 bay toplam 6 kişinin hafif müzik, 1 bayan 2 bay 3 kişinin senfonik müzik, 2 kişinin ise caz müziği, 1 kişinin her tür müzik dinlemeyi tercih ettiği, arabesk müziğin ise dinleyicisinin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu soruyla durum tesbiti yapılmaya çalışılmıştır. Ancak, nedenleri hakkında başka sorular gerekmektedir.

Eğer günlük zamanınızın bir kısmını şarkı söyleyerek ve çalgı çalarak geçiriyorsanız "Hangi tür şarkılar söylemeyi yada müzikler çalmayı tercih ediyorsunuz?" sorusuyla seslendirme tercihleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre; Türk Halk Müziği seslendirmeyi tercih eden 7 bay'ın olduğu,

bayanlardan tercih eden olmadığı anlaşılmaktadır. Geleneksel Türk Sanat Müziği'ni %76 en fazla oranla 8 bayan 15 bay toplam 23 kişinin seslendirdiği, 4 bayan 8 bay 12 kişinin ise Popüler Türk Sanat Müziği seslendirdiği görülmektedir. Örneklem 2 bayan Pop piyasa müziği, 2 bay Tasavvuf müziği, 1 bayan 2 bay toplam 3 kişi Hafif müzik seslendirmeyi tercih ettiklerini, 1 kişi ise hiçbirini seslendirmediğini belirtmiştir. Dinlenilen müzik türü ve seslendirilen müzik türü arasında bir paralellik gözlemlenmektedir. Yorumlamak için başka sorular gerekmektedir.

"Müzik etkinliklerinde bulunmadığınız zaman kendinizi nasıl hissedersiniz? sorusuna; 4 kişi genellikle yorgunluk hissederim, 8 kişi pek fark etmedim, müzik hayatımın en önemli vazgeçilmez bir parçası fakat müzikle uğraşmadığım zamanlarda da herhalde kendimi normal hissederim, 1 kişi etkinlikte bulunmaya çalışırım çünkü kendimi dinlendirmiş oluyorum, 4 kişi kendimi stresli ve kötü hissederim, 1 kişi mutlaka etkinlikte bulunmaya çalışırım çünkü bana yaşam arzusu veriyor, 1 kişi müzik benim yaşama tutunma sebebim. müziksiz zamanlarda kendimi çok sağlıksız hissediyorum, 2 kişi mutsuz, keyifsiz ve üzgün hissederim, 2 kişi Türk sanat müziği hayatımın bir parçası onsuz geçen zamanı yaşanmış saymıyorum, 1 kişi müzik benim hayatımda çok önemli bir rol oynuyor, hastalık dönemimde morali yüksek tutmamda müziğin faydası çoktur, müziksiz anlar çok rutin, 1 kişi; sağlığım elverdikçe mutlaka etkinlikte bulunurum, 2 kişi; bir eksiklik var derim, 2 kişi sanatsal şah damarım kesilmiş hissederim, 2 kişi çok yoğun bir tempoda çalışıyorum, müzik benim tek sığınağım, trafik ve iş yoğunluğunda müzik rahatlatan en önemli etken, şeklinde karşılık vermiştir.

"Müzik etkinliklerinde bulunduğunuz zaman kendinizi nasıl hissedersiniz? dinlediğiniz yada söyleyip, çaldığınız hangi tür müziğin sizi etkilediğini düşünüyorsunuz?" sorusunun ortak genel verileri şu şekildedir; "ruhumda rahatlama ve kendimde dinginlik hissediyorum, manevi rahatlık hissediyorum, kendimi enerjik ve pozitif bulurum; bütün stresimi atarım, mutlu, duygusal ve keyifli olurum, kendimde farklılık hissediyorum, ayrı bir dünyada ve yaşamda gibi kendimi güvende ve önemli olarak düşünürüm, çünkü herkesin ilgisi biranda üzerinizde toplanıyor. Özellikle Türk Sanat Müziği dinlerken rahatlarım, dinlenirim. Yoğun tempomun tek ilacı müziktir, trafikte dinlediğim Türk Sanat Müziği ve hafif müzikler psikolojimi rahatlatıyor, moralim düzeliyor. Müziğin her türünü severek dinlerim, sanat müzikleri beni etkiler, Türk sanat müziğinden ve halk şairlerinin deyişlerinden çok etkilenirim, caz ve fasıl dinlemek, Türk sanat müziği ve hafif müzikten etkileniyorum, klâsik Türk sanat müziği, klâsik müzikler beni etkiler."

"Birlikte müzik etkinliklerinde bulunduğunuz bir sosyal paylaşım grubunuz var mı? Bu toplulukla, hangi tür etkinliklerde bulunuyorsunuz? şeklindeki sorunun ortak bulguları şöyledir. 10 kişi sosyal paylaşım grubunun bulunmadığını belirtirken, 20 kişi bulunduğunu belirtmiştir. Yaptıkları etkinlikler ise şu şekilde toplanabilir; "arkadaş ortamlarında haftada bir iki defa çalıp söylüyorum, ud dersleri veriyorum, halk müziği dinletileri yapıyorum ve koroda söylüyorum, Türk halk müziği, emekli arkadaşlarla seslendirme yapmak için haftada bir gün toplanıyoruz, belediyenin Türk sanat müziği korosunda çalıyorum, konserler veriyoruz, 10 senedir bir musiki derneğine üyeyim, yemeklere, konserlere gidiyoruz, konser veriyoruz, keman, ud gibi enstrümanlar çalıyoruz, konserler veriyoruz, emekliler korosuna katılıyorum. Kendim KUNT adında bir topluluk oluşturdum, haftada üç gün birlikte olduğumuz ve koro çalışmaları yaptığımız bir grubumuz var, benim bir grubum yok fakat bütün etkinlikleri kendim yaparım, konserlere birlikte gittiğimiz arkadaşlarım var."

"Seslendirme amaçlı olarak çalışmalarına katıldığınız amatör müzik topluluğu var mı, varsa çalışmalara katılma nedeniniz nedir?" sorusunun dönütleri; "amatör koro çalışmalarına katılıyorum, Türk halk müziğine hizmet etmekten keyif alıyorum, halk müziğine hizmet etmek, müzik yapıyoruz, belediyenin Türk sanat müziği korosunda çalıyorum, konserler veriyoruz. Sazımı geliştirmek,

arkadaşlık kurmak, sohbet etmek, 50 yaşıma kadar hiç şarkı söylemedim, eşimin ısrarıyla musiki derneğine üye olup şarkı söylemeye başladım ve şarkı söylemenin özgürlük olduğunu anladım. Amatör grubumuzla musikiyi iyi icra etmek enstrüman çalmak, 3 ayrı müzik topluluğuna katılıp keman çalıyorum. Nedeni iyi vakit geçirmek, deneyimli hocalar sayesinde eserleri iyi icra ediyoruz. Yeni bir çevre edinme ve şarkı söyleme, bildiklerimi başkalarıyla birlikte paylaşmak, boş vakitlerimi değerlendirme, konserler vererek topluma katkı sağlamak. Müzik çalışmaları yaparak paylaşımda bulunmak, daha iyi çalıp söyleyebilmek için katılıyorum. Benim kurduğum KUNT adlı toplulukta müziğe gönül verenlerle paylaşım yaparak öğrenme, öğretme amaçlı bir araya geliyoruz." şeklinde özetlenebilir.

"Toplulukla müzik etkinliğinde bulunmanın, size olan etkilerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna 2 kişi "toplulukla etkinlikte bulunmadığım için bilmiyorum" demiştir. Diğerleri ise; "kendimi dinç ve stresden kurtulmuş hissediyorum, pozitif etkiler, birlikte müzik yapmaktan keyif alıyorum, daha önce ud çalıyordum kemençe öğrenmek için koroya katıldım, yeni bir çalgı öğrenmek insanı mutlu ediyor, özgüven duygusu, özgürlük, kendimi iyi hissetmem, paylaşım, mutluluk derken, birisi "bu soru için roman yazılır, saatlerce yazmam gerekir" diye cevap vermiştir. Ruhen ve bedenen kendimi zinde hissediyorum. Müzik bilgisi ve becerilerim gelişiyor, beni hayata bağladı. İkili diyaloglarda rahatlamam, yeni arkadaşlıklar edinmem, yeteneğimi sergileyerek beğenilme ihtiyacımı karşılıyorum. Sevdiğim şeyi yapıyorum, sosyal bakımdan aktivitede bulunmuş oluyorum, bir şeyleri paylaşmak hoşuma gidiyor" şeklinde açıklama yapmışlardır.

"Genel anlamda müzik etkinliklerinin yaşlanma sürecindeki etkilerini size göre nasıl açıklarsınız?" sorusundan elde edilen verilerin özeti şu şekildedir; "Müzik kızımdan dolayı hayatımızda hep vardır. Onun sayesinde müziğe daha profesyonel bakmaya başladık. Bundan dolayı müziğin insan hayatındaki yerini daha iyi kavradık. Hayatımın hem genelinde hem yaşlanma sürecinde, müziğin çok etkili biçimde psikolojik ve sosyolojik etkilerini yaşıyorum. Müzikle uğraşmanın hayata bakış olayını güzelleştirdiğine inanıyorum. Aslında güzel sanatların her dalıyla uğraşmanın yaşlanma etkilerini geciktirdiğini düşünüyorum. Gönlü genç tutar ve yaşlanmayı geciktirir. İnsana özgüven veriyor. Boş vakitleri değerlendirme ve sosyalleşme amaçlı paylaşım bakımından yaşlanma sürecinde çok önemli. İnsana dinçlik veriyor, sosyalleştiriyor, psikolojik ve fiziksel bakımdan rahatlatıyor, yaşlanmayı geciktiriyor. Yaşlılığı hissetmiyorum, ruhumu genç tutuyor. Sağlığıma olumlu etkileri var, ruhumu rahatlatıyor, İstanbul'un kargaşasında sosyal bir ortam sunuyor, yaşlılık süreceinde insanların ortak tek paylaşım noktası bence. Çalışma hayatında yapamadıklarımı emekliliğimde müzikle yaptığım için mutluyum. Genç kalmamı sağlıyor Vaktimi müzikle değerlendirdiğim için yaşlanmaya ait bedensel arızaların moral üzerindeki etkisinden kurtuluyorum. Kendimi yaşlı hissetmiyorum. Enstrüman çalmaya başladıktan sonra el titremelerim yok oldu, yalnız yaşayan biri olarak müzik benim en iyi arkadaşım. Yaşlanma sürecinde insana kendisini genç hissettiriyor. Rahatlık ve moral verdiği için, insanın kendisini dinlemesini engelliyor. Günlük yaşantımda çevremle olan bağlarımı güçlendiriyor."

4.ÖNERİLER

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında devletin görevleri arasında bulunan " Devlet, her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır, sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder." ifadesinin ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)nün, yaşlı bireylerin artmasıyla ortaya çıkan sosyal ve ekonomik sorunların aşılması için üye ülkelerden yeni politikalar geliştirmelerini istemesinin de gereği olarak, bu çalışmada da 60 yaş üzeri bireylerin ifadelerinden anlaşılan aktif yaşlanma süreci

müziksel etkinliklerinin, bireysel ve toplumsal anlamda gerçekleştirilmesi ve düzenlenmesiyle ilgili olarak devletin kurumları 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 müzik eğitimi ve öncelikle bu kazanımların elde edilmesi için düzenlenen her tür müzik etkinlikleri devletin destek, teşvik ve düzenlemeleriyle gerçekleştirilmelidir. Aynı şekilde, devlet bu yönde desteklemeleri için .özel sektör ve özel kurumları özendirmelidir. Var olanlar desteklenerek geliştirilmelidir.

Kültür bakanlığı, belediyeler, üniversiteler, belli ölçekte büyüklüğe sahip özel sektör kuruluşları bünyelerinde çalışanlarına ve halka yönelik aktif yaşlanma süreciyle ilişkili müzik toplulukları kurulmasını teşvik etmeli, bunlarla ilgili projeler geliştirilmeli, onlar için gerekli çalışma, öğrenme, sergileme ortamlarını hazırlayarak desteklemelidir..

Amatör müzik topluluklarının kurulması, aktif yaşlanma sürecinde bireylere hizmet verebilecek yönde 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.

KAYNAKÇA

ASLAN, Dilek.Aktif Yaşlanma Kavramı. www.turkgeriatri.org/sorulariniza_yanitlar.

KÜÇÜKÖNCÜ,H.Yılmaz.(2010).Genel Müzik Kültürü Öğretimi.EfilYayınevi. Ankara

UÇAN,Ali.(1996). İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi. İkinci Basım. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Alf Matbaası.Ankara.

http://www.turkgeriatri.org/sorulariniza_yanitlar.php?pg=aktif Tarih: 02.04.2012

www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=HaberYazdir&ArticleID.Tarih:27.04.2012

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/kanun2709-1.htm.Tarih:28.04.2012
arsiv.sabah.com.tr/2007/03/23/gun90.html.Tarih:28.04.2012

SANAT VE TASARIM EĞİTİMİNDE YARATICILIK: SANAT VE YAŞAM

CREATIVITIY IN THE ART AND DESIGN EDUCATION: ART AND LIFE

A.Mehtap Sağocak
Uludağ Üniversitesi Teknik Bilimler MYO, Görükle BURSA
msagocak@uludag.edu.tr
Tülay Çellek
Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Öğr. Gör. (Em.) İSTANBUL
ttcellek@gmail.com

ÖZET

Küçük yaşlardan itibaren, eğitim sürecinin içinde edinilen sanata dair bakış açısı ve deneyim, bireylerin yaratıcılıklarını desteklerken, sorun çözme, ekip çalışmasına uyum gösterme gibi yaşama dair pek çok beceriyi kazandırmaktadır. Drama, dans, duysal ve görsel sanatlar çalışmaları bireye, kolay öğrenme, çok yönlü bağlantılar kurabilme, kolay iletişim kurabilme, fikirleri değişik yollarla ifade edebilme, bir alanda öğrendiklerini diğer alana aktarma gibi yetileri de kazandırmaktadır.

Küresel ekonomik bir düzen içinde zaman, mekan sınırlamalarının kalktığı, rekabetin farklılıkları zorunlu kıldığı bir dünyada sanat eğitimi yoluyla geliştirilen yaratıcılık ve estetik duyarlılık çok daha fazla önem kazanmaktadır. Gündelik yaşam içinde risk alma, problem çözme, yaratıcı fikir üretme, kültürel farkındalık ve temsil, dünyayı algılama ve yorumlama gibi pek çok noktada rol üstlenen birey, sanat ve tasarım eğitiminin etkisini yaşamına, kararlarına, ilişkilerine, uygulamalarına yansıtacaktır. Noddings derki: "Her öğrenci demokratik toplumun aktif vatandaşları haline gelebilmelerini sağlayacak zengin ve çok yönlü eğitimsel deneyimi hak eder."(Noddings, 2005, sf:12).

Bu çalışmada, sanat ve tasarım eğitiminin bireye kazandırdığı ve geliştirdiği yaratıcılık, duyarlılık, iletişim becerisi, alternatifler üretebilme, yorum gücü gibi özellikler vurgulanacak, sanat ve tasarım eğitiminin çağımızın ihtiyaç duyduğu birey profilinin yetişmesi açısından önemini tartışacak; disiplinlerarası etkileşimde sanatsal bakışı örnekleyecek ders içi uygulamalar üzerinden değerlendirmeler yapılacaktır.

Sonuç olarak, üretken bir meslek insanı olmak kadar demokratik hak ve özgürlüklerinin bilincinde bir vatandaş, duygusal zekasını iyi kullanabilen sosyal alanda etkili, iletişim kurabilen, değişim yaratabilen, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine destek sağlayan, geliştiren sanat ve tasarım eğitiminin öneminin altı çizilecek; farklı yetenek, beceri ve duyarlılıkları, yaşam içinde verimli kılacak, disiplinlerarası anlayışın yaratıcılık boyutunu zenginleşitirecek çok yönlü eğitim politikalarına vurgu yapılacaktır.
Anahtar kelimeler: Sanat, Eğitim, Yaratıcılık

ABSTRACT

The artistic view and experience gained since from the childhood, supports the creativity and gives abilities of problem solving, team working and adaptation in life. The person can learn easily, can construct multiple corelations , communicate and express ideas or feelings easily by the works of audio-visual arts, drama and dancing.

Making difference by the esthetic sensation and creativity gained by the education of art is more important in todays' world which has very hard competition in global economic system with no bounds of time and space. The person in various roles having with the responsibilities like taking risks, solving problems, creating concepts, being aware and representing culture, perceiving and interpreting the life, reflects the effects of art education in his/her relations, decisions, applications in daily life. As Noddings say (2205), every student deserves rich and multiple educational experience on the way of being an active citizens of democratic society.

In this study, the creativity, sensitivity, communicational skills, proposing and interpreting abilities are emphasized as very needed properties today and underlined the effect of art education on the individual's bringing up the life and give examples from educational process.

As a result, it is underlined that, the role of art education is very important in being a sensitive citizen for his rights and freedom, being a healthy and happy individual active in social life with communicational skills, using emotional intelligence and making difference in life. The educational politics with multidimensional insight should support the different abilities, sensations and skills to enrich the creativity in life.
Key words: Art, Education, Creativity

1.GİRİŞ

İnsan, gelişmeye ve kendini gerçekleştirmeye yönelik potansiyeli içinde barındıran sosyal bir varlıktır. Sanat da çok boyutlu ve çok işlevli oluşuyla kişilik gelişiminin sağlıklı bir biçimde şekillenmesine katkı sağlayıcı özellikleri içinde taşır.

İnsan kişiliği üzerinde çeşitli işlevleriyle değişik düzeylerde etkili olan sanat, gizil potansiyelini açığa çıkararak, öğretilebilir olan yanını geliştirir. Diğer yandan, sorunlara farklı boyutlardan bakabilmeyi, farklı, akılcı çözüm ve öneriler üretmeyi de sağlar.

Teknolojik yoğunlaşmanın yaşandığı çağımızın getirdiği uzmanlık insanın kendine ve çevresine yabancılaşmasının yanında yalnızlaştırmıştır da. Bu da bireyi haz duygusundan, heyecandan yoksun bırakarak yaratıcı fikirler üretmesini sekteye uğratabilmektedir. İnsanın insanla, insanın doğa ile ilişkisinin kesilmesi nedeniyle bilim eğitimi ile birlikte sanat eğitimi çok önem kazanmıştır.Yaşamla ilişkilendirilen bir sanat eğitimi yaratıcılık sürecinde sağlıklı gelişimi sağlar. Böylece yaratıcı, nitelikli insanların yetişmesine sebep olur…(Çellek, 1991)

Sanatın yaşamı anlamlı hale getirme, içsel doyumu karşılama, iç zenginliği çoğaltma yanında insanları ve toplumu eğitme işlevi de vardır. Bu işlev, koşullama ya da ders verme tarzında değil, kişinin ruhsal dünyasının kendiliğinden zenginleşmesini sağlamaya yönelik olarak ortaya çıkar. Bu anlamda da sanat, daha çok kendini anlayanı eğitir. Anlamak ise küçük yaşlardan başlayarak hayatın her evresinde sanatla ilgili olmayı gerektirir.

Sanat ile ilgili olmak, çevreyi zenginleştirmenin, kendine güveni sağlamanın, estetik beğeni sahibi olmanın, empati yeteneğine kavuşmanın, ruhsal dinginliği bulabilmenin, sağlıklı kişilikler olarak yetişmenin, bu anlamda da duyarlı olmanın, insanca davranma ve insanca yaşama için çaba gösterme becerisi oluşturmanın da en etkin yoludur.

Bu bağlamda sanatın gerek eğitim içindeki yeri, gerek hayat içindeki etkin rolü önem kazanmaktadır. Sanat eğitimi hem birey hem de toplum açısından vazgeçilmez ve yaşam boyu elde

edinilmesi gereken bir eğitim alanıdır. Bu gerekçe ile sanat eğitiminin okul öncesinden başlayarak okul sürecinde, mesleği uygularken ve hatta meslek sonrası da verilmesi gerekmektedir.

2.EĞİTİM VE SANAT

Eğitim, toplumların ve ulusların, sosyal ve ekonomik açıdan kalkınmasının gereksinimlerinden biridir. Çünkü eğitilmiş insan her yönüyle gelişmiş bir kişilik ve toplumsal sorumluluk bilincine ulaşmış insan olabilmektedir. Özellikle çağımızdaki teknolojik gelişmelere paralel olarak bireylerin ve toplumların bilgiye olan gereksinimi artmıştır. Türkiye'de son zamanlarda artan nitelikli eğitim talebini karşılamak vegeleceğin şartlarına uygun bireyler yetiştirmek, hem şimdiki Türk Eğitim Sisteminin hem de sivil toplum kuruluşlarının görevleri arasındadır. İnsan çok yönlü eğitim gereksinimi olan bir varlıktır. İnsan eğitiminin başlıca yön ve bileşenlerinden biri de sanat eğitimidir. Sanat eğitimi bilim, teknik, felsefe ve kinestetik alan eğitimleriyle birlikte bireysel ve toplumsal eğitimin en vazgeçilmezlerinden biridir.

Öğrencinin zihinsel ve duygusal gelişiminin yoğun olduğu dönemini sanat eğitimin yaratıcı sürecinde iyi değerlendirmek gerekir. Bu da klasik bilgi yinelemesi şeklinde değil, öğrenciye kendini ifade etme ortamı hazırlamakla olur. Sanat eğitiminin konuları, alanları, malzemeleri öğrenciye yaratıcı süreç yaşatmak adına çok iyi olanaklar sağlar. Duygu ve düşünceyi birarada kullanma becerisi kazanan birey her anlamda başarılı olur. Mellander (2008) 'in işaret ettiği gibi, algılamayla başlayan süreçte bilgi, içbilgi ve sezgiyle işlenerek anlamlı bir öğrenmeye dönüşür.

Sanat eğitimi duygu, duyarlılık, yaratıcılığı geliştime süreci olmanın yanında duysal ve ussal bileşkenin denge içinde zihinsel yetileri geliştirdiği; malzeme, çevre ile görsel iletişimde farklı ilişkilendirmelerin gerçekleştirildiği bir eğitimdir.

Sanat eğitimi, zihne dayalı tüm yetileri geliştirme yanında, içinde eleştirel bakışı, değerlendirmeyi barındıran, malzeme ve çevre ile estetiksel ve işlevsel bağlamda iletişim kurma, yeni ilişkilere girme ve farklı ilişkilendirmeler yapma eylemliliğidir, Duygusal ve ussal tarafın dengeli bir uyum içinde gelişmesi sanat eğitimin gerekliliğidir.

Bu süreç tasarımların, çeşitli sanatsal yaratıların gerçekleşmesinin yanısıra, bireyin kendine, çevresine, çağına yabancılaşmadan çağın her türlü olanağını, teknolojisini kullanmasına, bilgisel, kültürel donanımının gelişmesine de olanak sağlar.

Sanat eğitimi, görsel algıyla, alımlanan doğal, gerçekliğin, bireyin sanatsal katkısıyla ayrıştırdığı, özgünleştirdiği, farklılaştırdığı, anlam kattığı yeni bir önerme ve yaratım biçimiyle sunduğu süreçtir. Burada E.H. Gombrich'nin "sanat adı verilen birşey yoktur aslında, yalnızca sanatçılar vardır." Sözüne katılmamak mümkün değildir (Gombrich, 1976, sf:5). Bu nedenle sanat eğitiminde bireysel farklılıklara değer verilip öne çıkartılması çok önemlidir. Öğrenci odakta olmalıdır. Yaratılan her çalışmada teknik bilginin yanısıra öğrencinin bireyselliğinin, kişisel özelliğinin damgası görülmelidir.

Çağımız ussalığa, bilimselliğe, teknolojiye önem veren bir çağdır. Bunun yaşamdaki dengesi sanattır ve geliştirilmesini sağlayan sanat eğitimidir. Aynı zamanda çağımız bireyi, bir işitsel ve görsel bombardımana tutar. Eleştirel bakmak ve seçici olmak, doğruyu, nitelikli olanı seçmek de sanat eğitiminin öğretilerindendir.

"Sanat eğitimi içinde bilimsellik, ussallık, çağdaşlık, çevre koruması, mimari mirasın korunması, geleneksel biçim ve içerikelerin bakım ve korunması gibi boyutlar taşırken, bunları en bilimsel yöntemlerle yapar; fakat aynı zamanda gelenekselin aşılıp yeni ve iyi şeylerin, yeni sanatsal biçimlerin, yeni düşünülerin yaratılmasına olanak hazırlar." (San, 1983 sf:. 201)

Arrnheim (2007), görsel düşüncede etkili olan şeylerin imgeleme, imgeleme işini kolaylaştıran duyusal ve duygusal şeylerin de, biçim, nitelik gibi özelliklerle akıl, geçmiş, nesne bağlantıları, soyutlama, ilişkiler ve ilişikler olduğunu söyler. Sanat eğitiminde bu bağlamda sağlanan görsel iletişim, seçme, özgürlük, özgünlük bağlamında görme bilgisinin paylaşımıdır. Bilinenlerden hareketle hiç kimsenin düşünemediği biçimde farklı, sanatsal bağlamda ilişkilendirmeleri zıtlık, ritm, denge, vs. bağlamda bir araya getirmelerin, kompozisyonların-düzenlemelerin gerçekleşmesi söz konusudur. Malzeme seçimi bireye göre değişir. Artut'(2006) un dikkat çektiği gibi, Sistematik, disiplinli, aşamalı bir öğrenme süreci içinde bireye göre kullanılan teknik ve malzeme değişebilir, ama sanatın dilini kullanma başarılı düzenlemeler yapılmasına ve anlamlı ve farklı bir süreç yaşanmasına neden olur. Gardner'(2004) in Çoklu Zekâ Kuramında da vurgulanan şey bireylerin farklı zeka türleriyle bilgiyi işlediğidir. Bu bağlamda, eğer bireylerin farklı zeka bileşimleri ve farklılıkları öğrenme sürecinde dikkate alınırsa eğitimde yaratıcılık da daha çok açığa çıkar.

Resim, grafik tasarım-görsel tasarım-görsel iletişim, yontu, fotoğraf, film, dans, video sanatı, kavramsal sanat vs. bir görsel, duysal iletişimin farklı ayaklarıdır, estetik kurgulama gerektirir. Özgün anlatım çabası, özgün düşünmenin temelini oluşturan eleştirel düşünmeyi ve sentez-yorum yapmayı birlikte getirmektedir. Yaratma ediminde, inorganik olanla tinsel olan, real olanla irreal olan, akılsal olanla duygusal olan, bilinçli olanla bilinç dışı olan, mikrokosmik olanla makrokosmik olan, arkaik ya da geleneksel olanla çağdaş olan, yöresel olanla evrensel olan, bireysel olanla toplumsal olan uyumlu birliğe ve bütünlüğe ulaşırlar. (Velioğlu, 2000)

Sanat eğitiminin gerekliliği, bireyselliliğin yanında ekonomik, psikolojik, sosyolojik, politik gibi farklı alanların bileşkesi ve disiplinlerarası anlayış bağlamında birkaç açıdan da ele alınmıştır.

Sanat eğitiminin amaçlarından bir diğeri insanın etik değerleri kazanmasını sağlamaktır. Read (1974)'in ortaya koyduğu gibi sanat eğitimini amacı, daha çok "iyi sanat eseri" yaratılması değil, daha iyi insanlar ve daha iyi toplumlar yaratılmasıdır. Duyguları, estetik değerlerin hazzıyla beslenen insanın, etik değerlerden uzaklaşması olanaksızdır ve insan kötülük düşünemez. Toplumsal çöküntünün temelinde duyarsızlık yatmaktadır (Gençaydın, 2002:29).

İnsan fiziksel, duygusal, zihinsel ve ruhsal bir dünyada yaşar. Bu anlamda düşünüldüğünde sanat, insanın gelişim halkalarına etki eden duyarlılığı besleyen çok önemli bir kaynaktır. Çünkü sanat eğitimi, bireylerin sadece yaratıcılıklarını ortaya çıkartmaz, o aynı zamanda bireyin ruhsal yönünün de doyurulmasına, mutlu olmasına yardım eder ve bu yönü ile genel eğitim bütünlüğünün ayrılmaz bir parçasıdır.

3.EĞITIMDEN HAYATA SANATSAL YARATICILIK

Eğitim, toplum içindeki bireylerin yaşam içindeki yerlerini almalarını sağlamaya yöneliktir, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik değişme meydana getirme sürecidir. (Başaran,1983) .Bu anlamda sanat eğitimi eleştirel bakmayı, özeleştiriyi içinde barındırdığı kadar sorumluluk sahibi bireylerin oluşmasını sağlar. Doğaya, çevreye saygılı, insanla, doğa ile sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlamak bu sürecin amaçlarındandır.

Görsel bilgilerin, görsel notların seçilen malzeme, teknik ile örgütlenmesi estetiksel duyarlılık çerçevesinde gerçekleştirilirken; bakanların da, değerlendirenlerin de bir sanatsal duyarlılığa ve bilgiye sahip olması beklenir; bu bağlamda sanat eğitimi sanatı gerçekleştiren, sanatı tüketen olarak iki yönlü önem kazanır. Her ikisi de eğitim ile geliştirilir.

Kendi problemini üreten birey sanat eğitimi sürecinde farklı çözüm yolları arar. Bu çözüm arayışında eğitim alanlarının ve içeriklerinin kitaplarla, teknolojik donanımla, sergilerle, gösterilerle, konferanslarla çeşitli etkinliklerle donanımlı olması gerekir.

Aynı şekilde öğrenci problemini, tercih ettiği malzemeyle çözümlemesi kadar onu değerlendirmesini de öğrenmelidir. Araştırma yapması, biriktirmesi, uygulaması ve değerlendirme yapması, ayrıştırması ve birleştirim yapması söz konusudur sanat eğitiminde. Tüm bu süreç yaratıcılığın gerektirdiklerindendir. Tabii bu sürece eğlence de katılmalıdır. Eğlenirken öğrenmek, öğrenirken eğlenmek önemlidir. Yaratıcılıkta hayalgücü, merak kadar mizah da önemlidir, çünkü böyle bir yaklaşım, dikkati ve hayal gücünü bir araya getirir; iletişimi ve grup sürecini sağlamlaştırır. (Caine, 2002 : 101-103)

Kendini görsel dil aracılığı ile ifade eden bireyin zihinsel yetileri de gelişir. Görsel algısı nitelikli hale dönüşür. Farkındalığı artar. Sanat eğitimi ile yaratıcı tavır oluşturulur ve geliştirilir. Bu süreçte öğrenci, sorgulayan, eleştiren, eleştirel bakan birey haline gelir . Yavuz'(1994) un da belirttiği gibi yaratıcılık her bireyin sahip olduğu ve açığa çıkarılması ve başvurulması gereken bir davranıştır, sanat eğitimi de bunu kolaylaştırır.

Sanatın estetiksel tavrı, sanattan, yaratılardan haz duyulmasına neden olur. Ayrıca sanatın toplumsal tavrı da vardır. Sanatçının normlarıyla, toplumun normları çakıştığında sanat, yaratı başlar. Sanat bilimin yanında toplumun aydınlanması, iyiletimi bağlamında bir yapıya da sahiptir.

Sanat eğitimi, toplumda bireyin sessizliğini giderir. Sanat eğitimi, öğrencinin kendisine güvenmesini sağlar ve bireysel özelliklerinin yaşam bulmasına olanak tanır. Bu da mutlu olmasına, yaratmasına ve ülkesini geliştirmesine, başarılı olmasına neden olur. Ayrıca ülkesinin sanatsal geçmişine sahip çıkarak geleceğini sağlıklı oluşturur.

Endüstrileşme, buluşlar, düşünsel boyutta değişimler sanatsal yaratıları alanlara ayırmış, çoğalımı sağlamıştır. Önemli olan teknolojinin bize değil, bizim teknolojiye yön vermemiz, hakim olmamızdır. Ve bu yoğunluk çoğulluk içinde yaratıcı problem çözümlerinde bireysel özelliklerin yitirilmesine izin verilmemelidir.

Herkes aynı malzemeyi kullanabilir ama anlatımı, ifadesi, yaratısı, biçimi farklıdır. Bu özgünlük çok önemlidir. Birey bu yapıtlarda kendini ortaya koyar. "Ben varım" demenin bir çeşitidir sanatsal yaratılar. Sanat eğitimi bireydeki bu yaratıcılık edimini ortaya çıkartır ve geliştirir.

Yaratma olgusunda görsel algı çok önemlidir. Algı dünyayı, çevremizi öğretir, bilgilendirir, farkındalık yaratır. Merak bu bilgiyi derinleştirir. Hayalgücü yaratı boyutu katar ve kişiselleştirir. Algılarız, biriktiririz, yaratıcı düşünürüz, hayaller kurarız, ayrıştırırız, ve birleştiririz, bütünleriz, değerlendirmeler yaparız sonuçta problemi yaratıcı bir biçimde çözer ve yorum katarız. Bu sanat eğitimi ile geliştirilen yaratıcı bir süreçtir.

Ayırt edici özelliğin nitelikli bir şekilde geliştirilmesi gerekir. Yaratıcılığı geliştirmek, verimli kılabilmek için nitelikli bir sanat eğitimi ülkenin kalkınmasına katkı verir. Sanat eğitimi hem alan öğrenciye hem de topluma yararlılık sağlar.

Sanat eğitimi bir araştırma disiplini sağlar. Zamanı doğru kullanmayı, malzemeyi amaca uygun kullanmayı öğretir. Düşünce ve uygulama-yapma organizasyonu kurulmasını ve iş ahlakı kazandırır.

İnsan kapalı bir varlık değildir. Açık bir sistemdir. Başka insanlarla iletişimini nokta, çizgi, biçim, renk, hacim, mekan gibi elemanlarla sağlar.

Sanat eğitimi insandan insana iletişimi yaratıcı bir şekilde gerçekleştirilme sürecidir. Bu süreçte bir çok disiplinden yararlanır. Bilimin ilgilendirmesi gibi ekonomi, sosyoloji, psikoloji, felsefe de sanat eğitimini ilgilendirir,..

Bir ülkenin gelişmişliği sanatıyla özdeşleşir. Uygarlığı oluşturmanın en önemli parçası sanattır.

3.1. UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Sanat eğitimi yaratıcılığı desteklemekte, hayatı algılamada farklılıları etkinleştirerek akılla duyguları birleştirmekte, aktif ve zengin bir yaşam sürecini desteklemektedir. Özellikle aşağıda aktarılan örnekler yaşamın sanatla olan buluşmasını ortaya koymaktadır.

Eğitim, öğrenme, paylaşım sadece okul, üniversite içinde bırakılmamalı, yaşamın her yerinde yer almalı, her alana, her yaşa dağılmalıdır. Sosyal sorumluluk çercevesinde üniversiteler, okullar dışında vakıf ve derneklerle işbirliği yaparak sokak çocuklarına ve Ceza İnfaz kurumuna "Yaratıcılık" konulu etkileşimli seminer veren Tülay Çellek'in seminerleri ve derslerinden edindiği gözlem ve deneyimleri şu şekildedir:

"***Ceza infaz kurumunda gerçekleştirdiğim ilk seminerimi üst düzey yönetici olan kadınlarla etkileşimli olarak yaşama geçirdik.

Kısa bir girişten sonra yaratıcılık seminerlerimin genel yapısı içinde onların katılımını sağlamak üzere sözü onlara bıraktım.Tahminimin çok üzerinde yanıtlar almaya başladım. Bu arada onların kütüphane – kitap grubu olduğunu öğrenmiştim. Cümlelerinden belli oluyordu ve daha sonra okudukları kitapları söylediklerinde bunun üzerlerinde çok olumlu ve etkili olduklarını gördüm.

Özellikle öykü kurdurma aşamasında katılımcılara insanın olmadığı ama ilginç öyküler kurmaya olanak tanıyan mekan ve nesnelerin yer aldığı iki fotoğraf gösterdim. "Buraya bir yaşam koyar mısınız, bir öykü kurar mısınız," diye sorduğumda, her yerde başka hayatlara, 3.kişilere göre öykü kurmalarına karşın, mahkum kadınların hepsi de kendilerine dair öykü kurdular, o mekanlara kendilerini koydular çocuklarıyla, aileleriyle mutlu bir şekilde. 'Hayal güçlerinizi ortaya koyun, başka yaşamlara da, başkalarına dair de öykü kurunuz' dedim ama hayal güçlerini sadece kendileri için çalıştırdılar.

Seminer bitince yanıma gelip tokalaşarak teşekkür ettiler. Birbirimizin yanaklarından öptük. Bunun için sıraya girdiler… Moralin çok önemli olduğunun altını çizmeliyim. Biri diyor ki; "yeni gelenlerin moralleri daha iyi, gördüğünüz gibi ama bizim gibi 4 yıl sonra onlarda da moral kalmayacak." Onlarla hiçbir seminerimde anlatmadığım ve anlatmayacağım bir şeyi paylaştım,

kendime dair. Yaratıcılığı öğrencilerim için araştırırken kendi yaşantıma da uygulayarak hüzün içinde nasıl boğulmaktan kurtulduğumu örnekledim.

"Buradasınız başka seçeneğiniz yok burada kalacaksınız şu an değil mi?" Sorusuna "evet" diye yanıt verdiler. O zaman burada hüzünle yaşamaktansa, hayatı kendinize zindan etmektense, burayı kendi lehinize, mutluluğunuza çevirmeye bakmalısınız. Başınızı başka taraflara da çevirdiğinizde bunu başarırsınız," dedim. Psikolojik bir yaklaşımla onlara moral kazandıran ve kendilerini keşfetmelerini sağlayan yaratıcılık semineri amacına ulaşmıştı."(Çellek, 2007)

***Üniversitede sosyal seçimlik dersim kapsamında öğrencilere verdiğim tasarım konularıyla Ilgili olarak bazı deneyimlerim şöyledir:

Konu: Afiş tasarımı

Yaşamda en çok karşımıza çıkan tasarımlardan biri afiştir. Bir görsel bildirme, bilgilendirme, iletişim aracıdır. Alanınız ne olursa olsun sizi ilgilerinize taşır, o konuda bilgilendirir.

Eğitim öğrenciyi yaşamdan kopartmak değil, tam tersi yaşamla bağlantısını sağlamak, kuvvetlendirmek ve yaşamı değiştirme, dönüştürme konusunda yerini almasını sağlamaktır. Öğrenme yaşam boyudur. Derste yaşamla bu bağlantıyı kurmanın en doğru, en güzel yolu öğrencinin bizzat kendisidir. Öğrencinin yaşam deneyimlerini derse taşımak ve bunu dersin konusuyla ilşkilendirmek ilgiyi hep canlı tutmaktadır.

Öğrencilere o hafta ne yaptıkları ve farklı bir şey yapıp yamadıklarını sorarım. Böylece kültürel etkinliklerini, yaptıkları araştırmaları ve gördüklerini, yaşamlarını derse aktarırlar. Böyle bir tarz aynı zamanda öğrenciler arası etkileşimi de sağlamaktadır. Burada öğrenciyi çok iyi dinlemek gerekir. Çünkü ayı konuyu anlatırken bile herkesin sözcüğü farklıdır. İşte bu farklı sözcük bulunup-seçilip dersin konusu ile ilişkilendirilir. Sözcük görselleştirilir ve bir afiş konusu yapılır. Bu arada konu senaryolaştırılır. Çünkü insan kompleks bir varlıktır tek boyutlu değildir. Bir özelliği ön plana çıkarken arka planda bir çok özellik daha vardır. Ayrıca aynı atölyede öğrenci kişilikleri farklı farklı olduğundan bu özelliklerden yararlanarak bir afiş tasarımı çok yönlü gerçekleştirilir. Burada yaratıcı fikirler beyin fırtınası ile ortaya çıkartılır. Bir öğrencinin fikri diğer öğrenciye çağrıştırım yapabilir, ilham verebilir. Böylece tüm atölye derse katılmış olur.

Konu: Kitap kapağı tasarımı:

Öğrencilere, cümle kullanmadan kendilerini ifade eden, anlamlandıran 3 sözcük söylemelerini isterim. Rakam kullanan öğrenciler de olmuştur… Bu sözcüklerden hareketle kişiliklerine özgü bir senaryo oluşturmalarını öneririm. Bir trende karşılaştıklarını ve olayların başladığını söyleyip olayları öykülemeyi kendilerine bırakırım. Sonuçta kapağı tasarlanacak kitabın öyküsü çıkmıştır. Sıra sözcüklere görsellik kazandırmaya gelmiştir. Sözcüklere renkler ve biçimler verilir. Kitap kapağındaki yazı ve görsel arasında ilişki kurulur ve tasarım süreci heyecanla devam eder. Burada güzel olan farklı alanlardan öğrencilerin Grafik tasarım dersinde buluşmalarıdır. Alt yapıları farklı olduğu için aynı olaya farklı bakmışlar, farklı fikirler üretmişler, bu da derse muazzam zenginlik kazandırmıştır. Ayrıca yukarıdaki kurgu başka derlerde başka renklere bürünerek yaşam bulur.

Konu: Sanat Tasarım Fakültesinin tüm bölümlerinin aldığı Temel Tasarım dersinde nokta konusunun ortak bir çalışmayla yorumlanması;

Nokta ile ilgili bilgi öğrencilere yazılı olarak verildikten sonra 7 ayrı programın öğrencilerinden siyah-beyaz tekniğiyle noktasal bir düzenleme yapmaları istendi. Daha sonraki adım kişiliklerini yaratıcılıklarını, aktarımlarını-transferlerini ortaya koyacakları bir uygulama yapmaktı. Modern Dans Programındaki öğrencilerden , müziğini, Müzik Toplulukları Programının yapacakları "nokta" konusunda bir dans gösterisi hazırlamaları istendi. Kendilerini nokta olarak kabul edebilirler, örneğin patlama noktasında, suya atılan bir taşın sonucu sıçrayan tanecikleri olabilirler diye öngörülerim vardı ve yapacaklarını merak ediyordum. Sonuç inanılmazdı: Beni gördüklerinde, "biz birer noktayız" dediler. Harika bir gösteri hazırlamışlardı. Temel tasarımda edindiklerini kendi alanlarına, bedenlerine çok güzel aktarmışlar, noktaya can vermişlerdi. Eğitimde doğru yöntemler, öğrencinin kişiliğinden hareketle yaratıcılık sürecine dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle seçilen malzeme, alan çok önemlidir. O, bir kişilik göstergesidir.

Fotoğraf programındaki öğrencilerin, nokta konusunu fotografi malzemesi kullanarak fotogramla gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bileşik Sanatlar Programındakiler, noktayı resim malzemelerini ve serbest malzeme kullanarak, İletişimTasarımı öğrencileri de bilgisayarı kullanarak yorumlayacaklardır… Sanat yönetimi öğrencilerinin ise "nokta" konusunu tanımlamadan anlatmaları istenmiştir. Bu uygulamalarla bir derste, bir alanda edinilenler, öğrenilenler başka alanlara transfer edilmiş oldu. Bu salt eğitim bazında okulda değil, yaşam düzeyinde de geçerlidir ve arzulanandır.

***"Grafik Tasarım dersinde "yaratıcılık" konusu bağlamında bir uygulamada öğrencinin yaratıcılığı bilimsel, akademik, ansiklopedik olarak tanımlamadan anlatması, kendisini, anısını, projesini, ütopyasını, ürettiklerini, yani yaşamının bir kesitini düşleri dahil anlatması ve bir deneme yazmaları istenir. Bu yazıların birinde bir öğrencinin yaşantısından bir örnek verdikten sonra sözlerini şöyle bağladığını : "bunları ben nasıl oldu da daha önce düşünemedim, bu kadar kolay parçaları neden ben bestelemedim? diye sorduğunu hatırlarım. "Yaratıcılık" başlığı taşıyan Grafik Tasarım dersi uygulamalarıyla. eğitim sistemi içinde bu tip bir yaklaşımla karşılaşmayan, kendisine hiç dönüp bakmayan, test sisteminin içinden gelen üniversite öğrencisinin, kendisine bakması arzulanmıştı ve başarılmıştı.

Sanat eğitimi öğrenciyi, bireyi kendisini en iyi, en doğru biçimde anlatmasına fırsat tanıyan bir süreçtir. Nitekim öğrencilerin kendini ilginç cümlerle anlatan yazıları bazen deneme bazen senaryo veya şiir olabilmekte ve müzikle, görselle desteklenebilmektedir. Bu çeşitlemede öğrenci sınırlandırılmadan kendine en uygun olanı seçer ve uygular.

4.SONUÇ

Geleceğin şekillenmesi, eğitimin doğru biçimlenmesiyle ilintilidir. Yaratımlarla, yaratıcılığa önem verilerek, bireysel farklılıkların ayırtında olunarak şekillenen eğitim, geleceğin umudu olur.

Yaratıcılık, salt eleştirel bakmak, eleştirip bırakmak değildir. Yeni önermelerde de bulunmaktır. Salt sorulara yanıt aramak değil soru da sormaktır. Sadece problem çözmek değil, problem de üretmektir. Bunlar gerçekleşirse montaj sanayisin de kalmak yerine orijinali bulmak da bize düşer, gelişmek de…

Yaratıcılık yoktan var etmek de değil, var olanlar arasında yeni ilişkiler kurmaktır. Herkesin kurduğu ilişkilerden hareket etmek değil, kimsenin düşlemediği, düşünemediği farklı ilişkilerden hareket etmektir. Yani ıraksak düşünebilmektir. Yakınsak düşünmeyi aşmaktır.

Eğitimde iletişim ve organizasyonun sağlıklı olması ve öncelikle de motivasyon çok önemlidir. Eğitim yaşamı ve yaşatılanlar paylaşmaya, dayanışmaya, saygıya en önemlisi de sevgiye bağlanmalıdır. Yöntemler , eğitime bakış ve duruş değişmelidir . Merkeze öğrenci alınmalı, öğretme yerine öğrenme olmalıdır. Eğitim, paylaşma, sevgi, saygı aşılamalıdır.

Bir ülkenin gelişimi basmakalıp yinelemelerin yaşama geçirildiği eğitim tarzıyla değil, ütopyaların arkasında durmak, hayal gücünü zorlamak, orijinaliteyi yakalamakla olur. Bu da eğitimde yaratıcılığın ön plana alınmasıyla gerçekleşir.

Çağdaş uygarlık düzeyini yakalamak yaratıcı düşüncenin geliştirilmesiyle mümkündür. Hem genel hem de sanatsal anlamda yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için sanat eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak temel, orta, yüksek eğitim ve meslek süreci ile birlikte meslek sonrası da verilmesi gereken bir alan olarak hayatın her evresine yayılmalıdır.

KAYNAKLAR

ARNHEIM,R.(2007) Görsel Düşünme-Metis Yay.,İstanbul

ARTUT K. (2006) Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri , Anı Yay. ,Ankara

BAŞARAN, İ.E. Eğitim Yönetimi -Matbaa 1983

BERGER, T. (1986) Görme Biçimleri - Metis yay.,İst.

CAINE, R.N., CAIBE, G., (2002) Beyin Temelli Öğrenme Nobel Yay.,ist

ÇELLEK, T. (1991) Ortaöğretimde Görsel Sanat Eğitimi Konusunda Yapılan Çalışmaların Analiz ve Yorumu-Yüksek Lisans Tezi, İTÜ

ÇELLEK, T. (2007) " Özgürlüğü yaşamak ve radyoda paylaşmak" www.tulaycellek.com

FISCER, E. (1985) Sanatın Gerekliliği - Kuzey Yay. ,İst.

GARDNER,H.(2004) Zihin Çerçeveleri Çoklu Zeka Kuramı-Alfa,İst.

GENÇAYDIN, Z. (2002). Sanat Eğitimcisi Yetiştirmede G.E.F. Resim-İş Bölümünün Yeri ve Bugünkü Durumu. Gazi Üniversitesi 1."Sanat Eğitimi Sempozyumu". Ankara, s.25-30

GOMBRICH, E.H.(1976) Sanatın Öyküsü, sf:.5, Remzi Kitapevi, İst.

MELLANDER, K. (2008) Öğrenmenin Gücü-Remzi Kitapevi,İst

MORİN E. (2003) Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi, İBÜ Yay. 1. Baskı

NODDINGS ,N. ((2005) What does it mean to educate the whole child? Educational Leadership, 63, 1. 8-13.

RAWLİNSON, J.G. (1995) Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası – Rota Yay. ,İst.

READ, H.(1974) Sanatın Anlamı -İş Bank yay. ,İst.

ROUQUETTE, M.L.(1992) Yaratıcılık - İletişim Yay. ,İst.

SAN, İ.8(1977) Sanatsal Yaratma Çocukta Yaratıcılık - İş Bankası Yay.

SAN, İ. (2004) Sanat ve Eğitim/Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları– Ütopya Yay.,Ankara

SAN İ. (1983) Sanat Eğitimi Kuramları Tan Yay. 1. Baskı

SINGER, D.G. SINGER J.L. (1998) Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi-Gendaş Yay. ,İst.

SUNGUR, N.(1992) Yaratıcı Düşünce -Özgür Yay.,İst.

ÜSTÜNDAĞ, T. (2002) Yaratıcılığa Yolculuk- Pegem Yayıncılık,Ankara

VELİOĞLU, S.(2000) İnsan ve Yaratma Edimi İş Bankası Yay.

YAVUZ YAVUZER, H.S.(1994) Yaratıcılık, BÜ Yay. İst.

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL SAHNE PERFORMANSI SIKLIĞNIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hatice EKİNCİ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi 15100 – BURDUR
hekinci@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının bireysel sahne performanslarının sıklık bakımından değerlendirilmesidir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Bireysel Sahne Performansı Sıklığı Değerlendirme Anketi" random olarak belirlenen 9 üniversiteden 162 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin genel not ortalamaları, mezun oldukları lise türü, sınıf düzeyi ve bireysel çalgılarına göre bireysel sahne performansı sergileme sıklıkları tespit edilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının mesleki eğitimleri süresince yapmış oldukları bireysel sahne performansları, meslek yaşamlarındaki başarıları açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırma müzik öğretmeni adaylarının ne sıklıkla bireysel sahne performansı sergilediklerinin tespit edilmesi açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Müzik Öğretmeni Adayları, Sahne Performansı, Performans Sıklığı.

ABSTARCT

Purpose of this work is comparison of music teacher candidates' individual stage performance's frequency. 'Frequency of Individual Stage Performance Evaluation Survey' prepared by the researcher as data collection tool applied on 162 students from 9 different universities randomly. According to the findings from the researches, students' overall grade point averages, type of high school students' graduated from, students' level and their individual musical instruments are effective to determine frequencies of the individual stage performance. Individuals' stage performance during their education has a great importance in music teachers' professional life. This research is also important to determine individuals stage performance frequency for music teacher candidates.

Key Words: Music Education, Music Teacher Candidates, Stage Performance, Performance Frequency.

GİRİŞ

Müzik Öğretmenliği Lisans Programında, teorik mesleki derslerin yanında uygulamalı ve bireysel performansa dayalı ders içerikleri yer aldığı bilinmektedir. Örneğin Bireysel Çalgı, Piyano Eğitimi, Ses Eğitimi, Koro ve Orkestra Eğitimi gibi derslerin en önemli amaçları arasında müzik öğretmeni adaylarının ilgili alanda teknik ve müzikal gelişimine ilişkin gerekli eğitimi kazanmalarıdır. Elde edilen kazanımları bireysel sahne performansı ile sunmak ise eğitimin diğer boyutunu oluşturmaktadır.

Akademik araştırmalar gösteriyor ki öğrenciler kendilerini yetersiz gördükleri görevler ve durumlardan uzak durmaya çalışıyorlar ve başa çıkabileceklerini düşündükleri aktivite ve görevlere odaklanabiliyorlar (Pintrich ve Schunk 1996).

Bir enstrüman çalmayı öğrenmenin süresi ve tahmini pratik yapmanın süresi sonuç için önemli bir ipucudur. Bunlar başarının tek faktörü değildir, başarıyı daha kapsamlı düşündüğümüz zaman birçok farklı faktör oluşur (Hallam, 1998).

Öğrenci, sahnenin sadece bol alkış ve övgü elde etmenin yolu olarak algılanmaması gerektiğini bilmelidir. Sahne, sorumluluk duygusunu ve kendi çalışmalarına yönelik daha yüksek beklentilerin beslenmesine yardımcı olan bir olgudur (Stoyanov, 1971).

Bireysel sahne performansı öğrencinin seyirci ile sahnede sık iletişim motive edici ve eğitici bir önem taşımaktadır (Andreeva, 1985).

Öğrencilerin bireysel sahne performansı; bir yandan öğrenci özelliklerinin tanınmasına, diğer yandan da öğretmenin pedagojik yaklaşımlarının etkililiğinin ölçülmesine yönelik çift taraflı, eğitici bir süreçtir. Sahnede bulundukları zaman diliminde öğrencilerinden uzaklaşıp, seyircilerin arasında yer alan öğretmen için verilen eğitimin ne ölçüde başarılı olduğu, öğrencilerinin bireysel özellikleri ve gelişimleri konusunda net bir yanıt almanın yoludur.

Sahne hazırlığı, eserin iyi bir şekilde seslendirilme çalışmalarının yanında, konsantrasyon, otokontrol, titizlik, sanatsal bakış açısı, görev alma sorumluluğu ve genel olarak sanat sevgisi gibi özelliklerin kazandırılmasına yönelik olmalıdır.

Bu yönde tüm sahne hazırlığı sırasında çalışılmalıdır. Öğrencide, her başarılı bireysel sahne performansından sonra rahatlık, özgüven ve kendinden emin olma; konsantrasyon sağlama alışkanlığının gelişmesi ile işitsel özdenetimin sağlanması; eserin ilerleyen bölümlerine yoğunlaşarak düşüncenin olumsuzluklar üzerinde takılmaması; sorumluluk duygusu ve sanat sevgisi oluşmalıdır (Tsanka, 1985 s.94-101).

En önemli amaç, öğrencilerin sahneye gerekli estetik ilgiyi göstermelerini sağlamaktır. İsterim ki, öğrencim seyirciler üzerinde nasıl etki bıraktığını düşünmek yerine, çaldığı eseri dinleyenlerin mutluluk ve haz alıp almadıklarını merak etsin (Reyngbald, 1942).

Her ne kadar müzik öğretmenliği mesleği yapısı gereği konservatuarlarda verilen “solistlik” eğitiminden çok farklı bir zeminde olsa da, ilköğretim okullarımızda ve liselerde kültürel ve toplumsal içeriği bulunan pek çok etkinliği düzenleme ve sahnede sunma görevleri müzik öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle mesleki eğitimleri süresince sahne kültürü almaları ve performans çalışmalarını başarılı bir şekilde sergileyebilmeleri bakımından gerekli performans deneyimlerinde bulunmaları önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle müzik öğretmeni adaylarının ne sıklıkta bireysel sahne performansı sergilediklerini belirlemek amacıyla araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

Problem

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel sahne performansı sergileme sıklığı nedir?

Alt Problemler

1- Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenci konserlerinin yapılma sıklığı nedir?

2- Öğrencilerin bireysel sahne performansı sıklığı nedir?

3- Öğrencilerin genel not ortalamaları ile bireysel sahne performansı sıklığı arasında anlamlı ilişki var mıdır?

4- Öğrencilerin mezun oldukları lise türü ile bireysel sahne performansı sıklığı arasında anlamlı fark var mıdır?

5- Öğrencilerin sınıf düzeyi ile bireysel sahne performansı sıklığı arasında anlamlı ilişki var mıdır?

6- Öğrencilerin bireysel çalgılarına göre bireysel sahne performansı sıklıklarının dağılımı nedir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Müzik Öğretmenliği Lisans Programında, teorik mesleki derslerin yanında uygulamalı ve bireysel performansa dayalı ders içerikleri yer aldığı bilinmektedir. Örneğin Bireysel Çalgı, Piyano Eğitimi, Ses Eğitimi, Koro ve Orkestra Eğitimi gibi derslerin en önemli amaçları arasında müzik öğretmeni adaylarının ilgili alanda teknik ve müzikal gelişimine ilişkin gerekli eğitimi kazanmalarıdır. Elde edilen kazanımları bireysel sahne performansı ile sunmak ise eğitimin diğer boyutunu oluşturmaktadır.

Her ne kadar müzik öğretmenliği mesleği, yapısı gereği konservatuarlarda verilen "solistlik" eğitiminden çok farklı bir zeminde olsa da, ilköğretim okullarımızda ve liselerde kültürel ve toplumsal içeriği bulunan pek çok etkinliği düzenleme ve sahnede sunma görevleri müzik öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu nedenlerden dolayı müzik öğretmeni adaylarının mesleki eğitimleri süresince yapmış oldukları bireysel sahne performansı çalışmalarının değerlendirilmesi meslekteki başarıları açısından büyük önem taşımaktadır.

Evren

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel sahne performansının değerlendirilmesi çalışmasının evrenini Türkiye'deki 23 Üniversitenin Eğitim Fakülteleri'nin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Programları 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 204 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının bireysel sahne performansı çalışmalarının değerlendirilmesi için betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacı ile uzmanların da görüşü alınarak, araştırmacı tarafından hazırlanan "Bireysel Sahne Performansı Sıklığı Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS (version 11.0)(SPSS Inc., Chicago, USA) kullanılarak analiz edildi. Örneklemi tanımlamak için frekans dağılımı, ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanıldı. Anket uygulandı.

BULGULAR VE YORUM

Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Sahne Performanslarının Sıklık Bakımından Değerlendirilmesi

Tablo 1Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite/ Müzik Eğitimi Öğretmenliği ABD	**Frekans**	**Yüzde**
Marmara Üniversitesi	41	15,4
Abant İzzet Baysal	26	9,7
Uludağ Üniversitesi	31	11,6
İnönü Üniversitesi	15	5,6
Atatürk Üniversitesi	25	9,4
Gazi Üniversitesi	32	12,0
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	48	18,0
Dokuz Eylül Üniversitesi	12	4,5
Pamukkale Üniversitesi	32	12,0
Toplam	262	100,0

Tablo 1, öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversitelere göre dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, araştırmaya Marmara Üniversitesi'nden 41, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nden 26, Uludağ Üniversitesi'nden 31, İnönü Üniversitesi'nden 15, Atatürk Üniversitesi'nden 25, Gazi Üniversitesi'nden 32, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nden 48, Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 12, Pamukkale Üniversitesi'nden 32 öğrenci katılmıştır.

Tablo 2 Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

Lise Türü	**Frekans**	**Yüzde**
GSSL	190	71,2
Düz Lise	72	26,6
Toplam	262	100,0

Tablo 2'ye göre araştırmaya, GSSL mezunu 190, Düz Lise mezunu 72 öğrenci katılmıştır. GSSL mezunu öğrencilerin oranı % 71,2, Düz Lise mezunu öğrencilerin oranı ise % 26,6'dır.

Tablo 3 Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	Frekans	Yüzde
Lisans 1	78	29,2
Lisans 2	50	18,7
Lisans 3	63	23,6
Lisans 4	71	26,6
Toplam	262	100,0

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin 78 'i (%29,2) Lisans 1, 50'si (%18,7) Lisans 2, 63'ü (%23,6) Lisans 3, 71'i (%26,6) Lisans 4 düzeyinde öğrenim görmektedir.

Tablo 4Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Bayan	172	64,4
Erkek	88	33,0
Toplam	262	100,0

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin 172'si (%64,4) bayan, 88'i (%33) ise erkektir.

Tablo 5 Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Dağılımları

Bireysel Çalgı	Frekans	Yüzde
Şan	23	8,6
Keman	97	36,3
Viyola	28	10,5
Viyolonsel	26	9,7
Flüt	37	13,9
Bağlama	16	6,0
Gitar	26	9,7
Kontrabas	3	1,1
Klarnet	2	,7
Ud	3	1,1
Obua	1	,4
Toplam	262	98,1

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin 23'ünü (%8,6) bireysel çalgısının şan, 97'sinin (% 36,3) keman, 28'inin (% 10,5) viyola, 26'sının (%9,7) viyolonsel, 37'sinin (% 13,9) flüt, 16'sının (% 6) bağlama, 26'sının (% 9,7) gitar, 3'ünün (% 1,1) kontrabas, 2'sinin (% 0,7) klarnet, 3'ünün (% 1,1) ud, 1'inin (% 0,4) bireysel çalgısının ise obua olduğu görülmektedir.

Tablo 6Öğrencilerin Genel Not Ortalamalarına Göre Dağılımları

Genel Not Ortalaması			Frekans	Yüzde
AA	4.00	90–100	9	3,4
BA	3.50	85–89	58	21,7
BB	3.00	80–84	81	30,3
CB	2.50	75–79	72	27,0
CC	2.00	70–74	27	10,1
DC	1.50	65–69	12	4,5
DD	1.00	60–64	3	1,1
ED	0.50	30–59	-	-
EE	0.25	01–29	-	-
Toplam			262	100,0

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin genel nota ortalamalarının 9'unun (% 3,4) AA, 58'inin (%21,7) BA, 81'inin (% 30,3) BB, 72'sinin (% 27) CB, 27'sinin (% 10,1) CC, 12'sinin (% 4,5) DC, 3'ünün (% 1,1) DD olduğu, genel not ortalaması ED ve EE olan hiç öğrenci bulunmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin not ortalamalarının BB ve CB seçeneklerinde yığıldıkları görülmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7Öğrenci Konserlerinin Yapılma Sıklığı

Performans Sıklığı	**Frekans**	**Yüzde**
Hiç	3	1,1
Yılda bir kez	104	39,0
Yarıyılda bir kez	80	30,0
Ayda bir kez	14	5,2
Haftada bir kez	61	23
Toplam	262	100,0

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin 3'ü (%1,1) hiç, 104'ü (% 39) yılda bir kez, 80'i (%30) yarıyılda bir kez, 14'ü (% 5,2) ayda bir kez, 61'i (% 23) haftada bir kez öğrenci konserlerinin yapıldığı görüşündedirler. Tabloya göre, katılımcı öğrencilerin öğrenci konserlerinin yapılma sıklığının yılda bir ve yarıyılda bir seçeneklerinde yığıldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel sahne performansı sergileme sıklığının beklenen düzeyden daha düşük olduğu söylenebilir. Oysa ki, müzik öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği yeterli sahne deneyimi için performans çalışmalarının mesleki eğitim sırasında sık sık yapılması beklenir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8 Öğrencilerin Sergiledikleri Bireysel Sahne Performansı Sayısı

Sıklık	**Frekans**	**Yüzde**
Hiç	128	47,9
1 kez	55	20,6
2-3 kez	36	13,5
4-5 kez	18	6,7
5'ten fazla	25	9,4
Toplam	262	98,1

Tablo 8'e göre, öğrencilerin 128'i (% 47,9) hiç bireysel sahne performansında bulunmadıklarını, 55'i (% 20,6) bir kez bireysel sahne performansı sergilediğini, 36'ısı (% 13,5) 2-3

kez bireysel sahne performansı sergilediğini, 18'i (% 6,7) 4-5 kez bireysel sahne performansı sergilediğini, 25'i (% 9,4) 5'ten fazla bireysel sahne performansı sergilediklerini belirtmişlerdir. Tabloya göre öğrencilerin "hiç bireysel sahne performansı sergilemedim" seçeneğinde yığıldıkları görülmektedir. Birinci alt problemle ilişkili olan bu sonuçta da, müzik öğretmeni adaylarının çok büyük bir bölümünün bireysel sahne performansı deneyimine sahip olmadığı verisi bir kez daha karşılaşılmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 9 Öğrencilerin Genel Not Ortalamaları ile Bireysel Sahne Performansı Sıklığı Arasındaki İlişki

		ortalama	sayı
ortalama	Pearson Correlation	1	,249**
	P		,000
	N	262	262
sayı	Pearson Correlation	,249**	1
	P	,000	
	N	262	262

Tablo 9'a göre öğrencilerin genel not ortalamaları ile bireysel sahne performansı sıklıkları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin genel not ortalamasıyla bireysel sahne performansı sıklığı arasındaki ilişkinin düşük olması, müzik öğretmenliği lisans programında içerik bakımından performansa yönelik derslerin yanı sıra teorik/kuramsal ve formasyon derslerin de kapsamasından kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 10 Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü ile Bireysel Sahne Performansı Sıklığı Arasındaki Anlamlı Fark

	N	X	Ss	Sd	F	P
GGSL	190	2.26	1.31	259	6,10	0,38
DUZ LISE	71	2.10	1.32			

Tablo 10'a göre öğrencilerin mezun oldukları lise türü ile bireysel sahne performansı sıklıkları arasındaki anlamlılık değeri p= 0,38 (p> 0,05) olarak bulunmuştur. Verilere göre öğrencilerin mezun oldukları lise türü ile bireysel sahne performansı sıklıkları arasındaki anlamlı fark saptanmamıştır. Sahne performansı etkinliklerine daha erken yaşta başladığı düşünülen GGSL mezunu öğrencilerin, lisans düzeyinde de bu performansları devam ettirmeleri beklenirken, düz lise mezunu öğrencilerle bireysel sahne performansı sıklıkları arasında anlamlı fark gözlenmemesi dikkat çekici bir bulgudur. Ayrıca, birinci alt problem verilerine göre lisans öğrencilerinin % 50 oranla hiç bireysel sahne performansı sergilememeleri GGSL mezunu öğrenciler ile diğer lise mezunlarının bireysel sahne performansı sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmaması ile paralellik gösteren bir bulgudur.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 11Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ile Bireysel Sahne Performansı Sıklığı Arasındaki İlişki

		sınıf	Sayı
sınıf	Pearson Correlation	1	,342**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	262	262

sayı	Pearson Correlation	,342**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	262	262

Tablo 11'e göre öğrencilerin sınıf düzeyi ile bireysel sahne performansı sıklıkları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Lisans 4 öğrencilerinin bir yandan mezun olma diğer yandan da KPSS hazırlıkları için büyük bir zaman dilimi ayırmaları gerektiği bilinmektedir. Bu nedenlerden dolayı, son sınıfların bireysel sahne performans sıklığında düşüş olması beklenen bir durumdur.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 12 Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Bireysel Sahne Performansı Sıklıklarının Dağılımı

		Sayı					Toplam
		hiç	1 kez	2-3 kez	4-5 kez	5'ten fazla	
		%	%	%	%	%	%
Çalgı	Şan	40	8	21	17	14	23
	Keman	41	28	15	5	11	97
	Viyola	39	35	8	10	8	28
	Viyolonsel	44	36	6	8	6	26
	Flüt	30	32	22	8	8	37
	Bağlama	63	19	6	0	12	16
	Gitar	38	24	15	15	8	26
	Kontrabas	33	0	33	0	34	3
	Klarnet	50	50	0	0	0	2
	Ud	33	67	0	0	0	3
	Obua	0	0	0	0	100	1
Toplam							262

Tablo 12'ye göre bireysel çalgısı şan olan öğrencilerin % 40'ının, keman olan öğrencilerin 41'inin, viyola olan öğrencilerin % 39'unun, viyolonsel olan öğrencilerin % 44'ünün, flüt olan öğrencilerin % 30'unun, bağlama olan öğrencilerin % 63'ünün, gitar öğrencilerin % 38'inin, klarnet olan öğrencilerin % 50'sinin hiç bireysel sahne performansı sergilemediği görülmektedir. 1 obua öğrencisinin ve kontrabas öğrencilerinin de % 34'ünün 5'ten fazla bireysel sahne performansı sergilediği saptanmıştır. Tabloya göre bireysel çalgısı ne olursa olsun öğrencilerin bireysel sahne performansı sergileme sıklıklarının "hiç" seçeneğinde yığıldığı görülmektedir. Bu veriler birinci ve ikinci alt problemlerin verileriyle örtüşen bir durumdur.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

1- Yapılan araştırmada müzik öğretmeni adaylarının mesleki eğitimleri süresince yeterli sıklıkta bireysel sahne performansı deneyimi yaşayamadığı sonucuna varılmıştır.

2- Müzik Öğretmenliği ABD' larında yapılmakta olan konser, dinleti etkinliklerinin yeterliği sayıda olmadığı sonucuna varılmıştır.

3- Müzik Öğretmenliği ABD' larında yapılmakta olan konser, dinleti etkinliklerinin yeterli sayıda olmadığı sonucuna varılmıştır.

4- Öğrencilerin genel not ortalamaları ile bireysel sahne performansı sergileme sıklıkları arasında olumu bir ilişi olduğu, not ortalaması arttıkça sahne performansı sıklığının da arttığı sonucuna varılmıştır.

5- Öğrencilerin mezun oldukları lise türü ile bireysel sahne performansı sergileme sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6- Öğrencilerin sınıf düzeyi ile ile bireysel sahne performansı sergileme sıklıkları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

7- Öğrencilerin bireysel çalgıları ile bireysel sahne performansı sergileme sıklıkları arasında büyük bir fark olmadığı, her çalgıdan öğrencinin çok az bireysel sahne performansı sergilediği sonucuna varılmıştır.

Öneriler

1- Müzik öğretmeni adaylarının yapılan konser ve dinletilerin sayılarının arttırılması sağlanmalıdır. Geleneksel yılsonu konserlerinin yanı sıra düzenli aralıklarla sınıf ve bireysel çalgı konser etkinliklerine yer verilmelidir.

2- Müzik öğretmeni adaylarının yapılan konser ve dinletilerinin çeşitlendirilerek her düzeyden öğrencinin bireysel sahne performansı sergilemesi için olanak sağlanmalıdır.

3- Öğretim elemanları öğrencilerin bireysel sahne performansından bulunmaları için öğrencilere uygun ortam ve destekleyici tutum sağlamalıdır.

4- Öğretim elemanları, bireysel sahne performansı sergilemeye teşvik edecek ve örnek oluşturacak çeşitli konser etkinlikleri, festival, workshop ve seminer gibi etkinliklere öğrencilerin katılımlarını sağlamalıdırlar.

5- Müzik Öğretmenliği lisans programında bireysel sahne performansı, sahne kültürü/deneyimi ve performans ön hazırlık çalışmalarını içeren bir dersin yer almasının, müzik öğretmeni adaylarının gelecekteki meslek yaşantılarında yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Andreeva, T.(1985). Piyano Eğitiminin Metodolojisi. Sofya: Müzik Yayınevi.

Çimen, G.(2001). Performance Anxiety . Ankara. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21, Sayı 2 (125-133).

Karolyi, O. (1995). *Müziğe Giriş* (Çev. Mehmet Nemutlu) İstanbul: Pan Yayınevi. (Eserin orjinali 1965'te yayımlandı)

McCormick, J. & McPherson,G.(2003)." The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural analysis" Psychology of Music . SAGE Publications, London.

Music Educators Journal, Vol. 85, No. 2 (33-35)SAGE Publications, London.on behalf of MENC: The National Association for Music Education.

Pedrick, D.(1998). "Effective Practice Makes Successful Performance"

Pintrich,P.R. & Schunk, D.H.(1996). Motivation in Education: Theory, Research and Applications . Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Stoyanov, A.(1971). Piyanistin Sanatı. Sofya: Bilim ve Sanat Yayınevi.

Uslu M. (1998). Çalgı Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme. Orkestra Dergisi. 293, 27.

A NOVEL APPROACH IN UNDERSTANDING SEVEN TONE SCALES IN MUSIC EDUCATION

Atilla Sağlam

Trakya University, Faculty of Education, Fine Arts Education Department, Division of Music Education, Edirne, TURKEY

atillasaglam@trakya.edu.tr

Burak Polat

Trakya University, Faculty of Engineering and Architecture, Electrical and Electronics Engineering Department, Edirne, TURKEY

burakpolat@trakya.edu.tr

ABSTRACT

In this work we provide an original approach the classification of seven tone scales from the view point of composition and improvization. There are a total of 66 seven tone (heptatonic) scale formulas for equitempered systems out of which we eliminate 34 formulas in view of the principles of tonal harmony and distribute the remaining 32 scales into seven groups which are associated with the seven modes of the diatonic major scale. Such a classification is claimed to provide a perspective in understanding harmonic progressions and improvizational techniques for both the educator and the composer. We also provide a musical phrase for demonstrative purposes.

Keywords: *seven tone scales, classification, tonal harmony, improvization*

1. Introduction

Classification is one of the most fundamental scientific tools in the description and analysis of any concept or problem under consideration. With regard to musical scales the history of such attempts in western civilization yield back to the era of ancient Greeks (cf.(Mountford,1920)).Since early 1960's to date groundbreaking developments are achieved in the mathematical theories for musical scales in the context of serial composition and atonality. Among them one may mainly mention to pitch class set analysis developed by Forte (Forte,1964), which has been followed by numerious combinatorial and group-theoretical features of musical scales (such as well formedness, Myhill property, distributionally evenness, maximally evenness, idealness, convexity, star-convexity, and so forth) as reviewed extensively in many works including (Clough et.al,1999), (Keith,1991) and most recently in (Honingh,Bod, 2011).

In the present work we introduce a *purely musical* approach to the classification of scales from a window of *tonal* harmony which does not benefit directly from any of the modern mathematical theories involving those in the mentioned works as well as the references cited therein. Specifically, we confine our interest only to seven tone scales and our present approach is basically stimulated by a century old concept called "synthetic scales", i.e., scales formed by raising and lowering the pitches of the tones of the *natural* diatonic major scale, which were introduced by the great composer Busoni (Busoni,1907), and later improved and cathegorized in a paper by Mason (Mason,1970). In (Mason,1970) a total of 1254 seven tone "Busoni scales" have been enlisted under the tonal limitation that each tone is restricted to the five accidentials (♯, ♮, ♭, ♯♯, ♭♭). Such a high number in Busoni

scales arises when an enharmonic mapping onto the twelve tones of the equitempered system is avoided (i.e., when F♮ is not assumed equal to E and so forth). However, Busoni scales have been critisized in literature as early as 1929, around 18 years after they appeared, by Barbour (Barbour,1929). In his related works (Barbour,1929,1949) Barbour discusses the synthesis of seven tone scales in *equal temparament* within the range of tonal harmony and critisizes that the enumeration of Busoni scales are not supported by any theoretical background that interconnects them. In that context Barbour addresses a total of 66 seven tone scale formulas that are obtained from the well known combinatorial formula $\binom{12-1}{p-1} * \frac{1}{7} = \frac{11!}{7(p-1)!(12-p)!}$ when p, the number of notes in the scale, is equal to 7. This is also the starting point of the current investigation.

The 66 Seven Tone Scale Formulas in Equal Temparament

Based on the principle of cyclic permutation the total number of seven tone scale formulas can be grouped into seven classes as depicted in Table 1.

Class	Set of Semitone Intervals	No. of Different Formulas	No. of Modes
I	{1,1,2,2,2,2,2}	(7-1)!/(2!*5!)=3	3*7=21
II	{1,1,1,2,2,2,3}	(7-1)!/(3!*3!)=20	20*7=140
III	{1,1,1,1,2,3,3}	(7-1)!/(4!*2!)=15	15*7=105
IV	{1,1,1,1,2,2,4}	(7-1)!/(4!*2!)=15	15*7=105
V	{1,1,1,1,1,3,4}	(7-1)!/5!=6	6*7=42
VI	{1,1,1,1,1,2,5}	(7-1)!/5!=6	6*7=42
VII	{1,1,1,1,1,1,6}	(7-1)!/6!=1	1*7=7

Table 1. The seven tone scales grouped into seven classes

It is observed that in case of equal temparament the 1254 modes of Busoni in (Busoni,1907) reduce into 66*7=462 cyclic modes. Certainly, this is still a huge number to benefit effectively for compositional purposes. Therefore it should be expected that further restrictions are imposed in accord with the principles of tonal harmony depending on the purpose of a composer.

In his 1949 paper (Barbour,1949) Barbour handles this subject and critisizes Delezenne (Delezenne,1826/27), Gandillot (Gandillot,1906), Hatherly (Hatherly,1892) and Helmholtz (Helmholtz, 1885) for avoiding 31 of 66 scale formulas due to insistance in these references that any scale that "works" should involve at least two perfect fifths. In that context Barbour draws attention to the melodic varieties offered by the rest of those scales, specially in connection with ragas of Indian music. One should also mention to the book by Slonimsky (Slonimsky,1947:137-154) first published in 1947, where a total of 54 out of 224 modes, though unsystematically, are enlisted as constructed over the note C (i.e., a "C scale") also accompanied by 4 note chord voicings.

At this point we wish to introduce our own perspective on this set of 66 seven tone scales from the sole viewpoint of tonal harmony as an alternative contribution to available purely mathematical approaches: We consider a subset of these scales such that for any diatonic scale formula the degrees (tones) of all seven modes get no accidentals beyond double sharps and double flats when each mode formula is constructed over the note C. In other words, we describe a scale formula that "works" as one for which *all* seven modes permit a C scale limited by the five accidentials (♯, ♮, ♭, 𝄪, 𝄫). From this perspective we are left with only 32 out of the 66 scales. They comprise all 23 scales of Classes I

and II and 9 out of 15 scales of Class III. The 6 scale formulas of Class III that are eliminated are enlisted in Table 2. It is an easy task for any reader to verify that *at least* one mode of every cyclic scale formula in Table 2 does not permit a C scale.

3-1-1-1-1-2-3	3-3-1-1-1-2-1	3-3-2-1-1-1-1
3-3-1-1-2-1-1	3-3-1-2-1-1-1	3-2-3-1-1-1-1

Table 2. The eliminated 6 cyclic scale formulas of Class III

It should be noted that the mode formulas of the remaining 32 scales might naturally require accidentals beyond double sharps and double flats when constructed in tonalities other than C-Dur. This stems from the fact that the natural degrees of any such diatonic scale already hold accidentals and therefore, such a case does not violate the principles of tonal music theoretically. This fact is closely associated with the general importance of C-Dur as the reference tonality in establishing the rules and principles of tonal music.

To support our claim we introduce and provide the melodic connection inbetween these 32 scale formulas in the following section.

A Classification of the 32 Seven Tone Scale Formulas That "Work"

Our perspective in a classification of any scale that "works" requires that its structure should be connected to any of the well known seven modes of the natural diatonic major scale depicted in Table 3 over C-Dur.

Mode Number	Mode Formula	Mode Name	Treble Clef Representation
1	(221)+2+(221)	Ionian	
2	(212)+2+(212)	Dorian	
3	(122)+2+(122)	Phrygian	
4	(222)+1+(221)	Lydian	
5	(221)+2+(212)	Mixolydian	
6	(212)+2+(122)	Aeolian	

7	(122)+1+(222)	Locrian	

Table 3. The natural diatonic major scale as the generator of all synthetic scales

In Figure 1 we illustrate the mathematical distribution of the 31 synthetic scales under the seven groups represented by the modes of the generator diatonic major scale.

Figure 1. The mathematical family tree of seven tone C scales

The background of this ordination is as follows: Since the Ionian is a major scale (with a major third), all root scale formulas with a major third are located under this group. Similarly, since the Aeolian is a minor scale (with a minor third), all root scale formulas with a minor third are located thereunder. It is seen that a total of 23 scale families out of 32 are grouped under the natural major and minor scales. As for the groups under Dorian, Phrygian, Mixolydian and Locrian scales a similar idea is employed where stronger tonal relations can be observed since in most cases the whole lower or upper tetrachord structure keeps unchanged. In this representation it is seen that none of the synthetic scales is related to the Lydian mode. It stems from the fact that the lower tetrachord of Lydian mode spans on a 6 semitone interval, while the upper tetrachord spans on a 5 semitone interval. We shall emphasize on this issue in more detail in Section 4 where we introduce a classification of tetrachords.

And in the determination of the root scale formulas out of seven modes indicated by each one of the 31 cyclic formulas, we have picked those for which the simultaneous appearance of tones with flat and sharp accidentials is at minimum in view of tonal harmony. These principles for melodic connections are illustrated in the following 6 tables representing the 6 branches of the family tree.

Scale Name	Scale Formula	Treble Clef Representation
Ionian (Generator Mode 1)	(221)+2+(221)	
Ionian 6	(221)+2+(131)	
Ionian 2,#4,#5,#6	(132)+2+(211)	
Ionian 5, 6, 7	(221)+1+(123)	
Ionian 5, 6, 7	(221)+1+(213)	
Ionian 2,#5,#6	(131)+3+(211)	
Ionian 2,#4, 6	(132)+1+(131)	
Ionian 2, 5, 6	(131)+1+(231)	
Ionian 2, 5, 6, 7	(131)+1+(132)	
Ionian #2,x4,#5	(313)+1+(121)	
Ionian #2,#4, 6	(312)+1+(131)	

Table 4. The scales generated by Ionian Mode

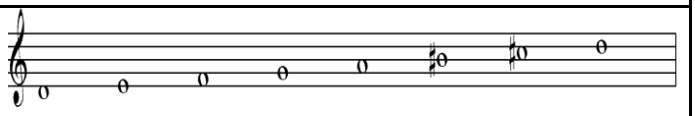
Scale Name	Scale Formula	Treble Clef Representation
Dorian (Generator Mode 2)	(212)+2+(212)	
Dorian #6,#7	(212)+2+(311)	

Table 5. The scale generated by Dorian Mode

Scale Name	Scale Formula	Treble Clef Representation
Phrygian (Generator Mode 3)	(122)+2+(122)	
Phrygian #6,#7	(122)+2+(221)	
Phrygian #7	(122)+2+(131)	
Phrygian #4,x6,#7	(123)+1+(311)	

Table 6. The scales generated by Phrygian Mode

Scale Name	Scale Formula	Treble Clef Representation
Mixolydian (Generator Mode 5)	(221)+2+(212)	
Mixolydian #2,#4	(312)+1+(212)	
Mixolydian #2, 5	(311)+1+(312)	

Table 7. The scales generated by Mixolydian Mode

Scale Name	Scale Formula	Treble Clef Representation
Aeolian (Generator Mode 6)	(212)+2+(122)	
Aeolian 5, 6	(212)+1+(132)	
Aeolian 7	(212)+2+(113)	
Aeolian 4	(211)+3+(122)	
Aeolian 4, 5,#7	(211)+2+(231)	
Aeolian 4, 5, 6, 7	(211)+1+(223)	
Aeolian 4, 5,#6	(211)+2+(312)	
Aeolian 4, 5, 6, 7	(211)+2+(123)	
Aeolian 5, 7	(212)+1+(213)	
Aeolian 5, 6, 7	(212)+1+(123)	
Aeolian #7	(212)+2+(131)	
Aeolian #4, #7	(213)+1+(131)	
Aeolian #6, #7	(212)+2+(221)	

Table 8. Scales generated by Aeolian Mode

Scale Name	Scale Formula	Treble Clef Representation
Locrian (Generator Mode 7)	(122)+1+(222)	
Locrian #7	(122)+1+(231)	
Locrian #6,#7	(122)+1+(321)	
Locrian x2,#3	(311)+1+(222)	

Table 9. Scales generated by Locrian Mode

The distribution of these 32 root scale formulas into Classes I, II and III together with the number of perfect fifths (P5's) in each cyclic formula are displayed in Tables 10-12. Accordingly, apart from the diatonic major with 6 P5's, there are 10 scales involving 4 P5's, 6 scales with 2 P5's and 6 scales with a single P5. The high number of P5's in the 32 scale formulas is also an indicator of the proper criteria adopted in the ordination.

Scale	Root	No. of
Diatonic	(221)+2+(	6
Phrygian	(122)+2+(	2
Aeolian	(212)+2+(	4

Table 10. Scale families falling into Class I

Scale	Root Formula	No. of P5's
Ionian 6	(221)+2+(131)	4
Ionian 2,#4,#5,#6	(132)+2+(211)	2
Ionian 5, 6, 7	(221)+1+(123)	1
Ionian 5, 6, 7	(221)+1+(213)	1
Dorian #6,#7	(212)+2+(311)	3
Phrygian #7	(122)+2+(131)	4
Mixolydian #2,#4	(312)+1+(212)	2
Aeolian 5, 6	(212)+1+(132)	3
Aeolian 7	(212)+2+(113)	4
Aeolian 4	(211)+3+(122)	4
Aeolian 4, 5,#7	(211)+2+(231)	1
Aeolian 4, 5, 6, 7	(211)+1+(223)	1
Aeolian 4, 5,#6	(211)+2+(312)	2
Aeolian 4, 5, 6, 7	(211)+2+(123)	1

Aeolian 5, 7	(212)+1+(213)	2
Aeolian 5, 6, 7	(212)+1+(123)	1
Aeolian #7	(212)+2+(131)	4
Locrian #7	(122)+1+(231)	4
Locrian #6,#7	(122)+1+(321)	2
Locrian x2,#3	(311)+1+(222)	2

Table 11. Scale families falling into Class II

Scale	Root Formula	No. of P5's
Ionian 2,#5,#6	(131)+3+(211)	2
Ionian 2,#4, 6	(132)+1+(131)	4
Ionian 2, 5, 6	(131)+1+(231)	4
Ionian 2, 5, 6, 7	(131)+1+(132)	3
Ionian #2,x4,#5	(313)+1+(121)	3
Ionian #2,#4, 6	(312)+1+(131)	3
Phrygian #4,x6,#7	(123)+1+(311)	2
Mixolydian #2, 5	(311)+1+(312)	3
Aeolian #4,#7	(213)+1+(131)	4

Table 12. Scale families falling into Class III

A Classification of Tetrachords

For a deeper insight on the melodic connections between the 32 cyclic formulas one may also require to develop symbolic representations for the tetrachords constituting the scales. For this purpose we introduce the notation XT_Y where the letter T stands for the initial of tetrachord; X denotes the total number of semitones in a tetrachord; and the subscript Y is the index parameter differentiating between the tetrachords having the same X value. With all these in mind in Tables 13 and 14 we provide a list of all possible natural ($X = 5, 6$) and altered ($X = 3, 4, 7$) tetrachord formulas associated with the 32 scales under consideration.

Set of Semitones	Tetrachord Formula	Tetrachord Symbol
{1,2,2}	1-2-2	$5T_1$
{1,1,3}	2-1-2	$5T_2$
	2-2-1	$5T_3$
	1-1-3	$5T_4$
{2,2,2}	1-3-1	$5T_5$
	3-1-1	$5T_6$
	2-2-2	$6T_1$
{1,2,3}	1-2-3	$6T_2$
	1-3-2	$6T_3$
	2-1-3	$6T_4$
	2-3-1	$6T_5$

	3-1-2	$6T_6$
	3-2-1	$6T_7$

Table 13. A list of natural tetrachord formulas and symbols

Set of Semitones	Tetrachord Formula	Tetrachord Symbol
{1,1,1}	1-1-1	$3T$
{1,1,2}	1-1-2	$4T_1$
	1-2-1	$4T_2$
	2-1-1	$4T_3$
{2,2,3}	2-2-3	$7T_1$
	2-3-2	$7T_2$
	3-2-2	$7T_3$
{1,3,3}	1-3-3	$7T_4$
	3-1-3	$7T_5$
	3-3-1	$7T_6$

Table 14. A list of altered tetrachord formulas and symbols

In Table 14 a notational convenience is introduced for the first tetrachord by removing the subscript which is necessarily equal to 1. Now the mathematical structure of all 32*7=224 modes we consider can be tabulated by the 2*9=18 scale structures given in Table 15.

Order	Scale Structure	Corresponding Opposite Scale Structure
1	$3T+2+7T_Y$ or $(3T,7T_Y)$	$7T_Y+2+3T$ or $(7T_Y,3T)$
2	$3T+3+6T_Y$ or $(3T,6T_Y)$	$6T_Y+3+3T$ or $(6T_Y,3T)$
3	$3T+4+5T_Y$ or $(3T,5T_Y)$	$5T_Y+4+3T$ or $(5T_Y,3T)$
4	$4T_X+1+7T_Y$ or $(4T_X,7T_Y)$	$7T_Y+1+4T_X$ or $(7T_Y,4T_X)$
5	$4T_X+2+6T_Y$ or $(4T_X,6T_Y)$	$6T_Y+2+4T_X$ or $(6T_Y,4T_X)$
6	$4T_X+3+5T_Y$ or $(4T_X,5T_Y)$	$5T_Y+3+4T_X$ or $(5T_Y,4T_X)$
7	$4T_X+4+4T_Y$ or $(4T_X,4T_Y)$	$4T_Y+4+4T_X$ or $(4T_Y,4T_X)$
8	$5T_X+1+6T_Y$ or $(5T_X,6T_Y)$	$6T_Y+1+5T_X$ or $(6T_Y,5T_X)$
9	$5T_X+2+5T_Y$ or $(5T_X,5T_Y)$	$5T_Y+2+5T_X$ or $(5T_Y,5T_X)$

Table 15. A list of all possible scale structures for 224 modes

It should be realized that the coefficients in each structure sum up to 12. Therefore one can express the sum formula in a shorter way as in paranthesis avoiding the connector semitone, which is determined uniquely in every case. The distribution of tetrachords into the 32 scales of Classes I, II, III are enlisted in Table 16.

Class	Tetrachords
I	$4T_1,\ 4T_2,\ 4T_3; 5T_1,\ 5T_2,\ 5T_3; 6T_1$
II	$3T; 4T_1,\ 4T_2,\ 4T_3; 5T_1,\ 5T_2,\ 5T_3, 5T_4,\ 5T_5,\ 5T_6;\ 6T_1,$ $6T_2,\ 6T_3, 6T_4,\ 6T_5,\ 6T_6, 6T_7; 7T_1,\ 7T_2,\ 7T_3$

III	$3T\,;4T_1,\ 4T_2,\ 4T_3;5T_4,\ 5T_5,\ 5T_6;6T_1;7T_4,\ 7T_5,\ 7T_6$

Table 16. The distribution of tetrachords into scales of Classes I, II, III

This new notation provides an opportunity to observe the mathematical symmetries and correlations in the tetrachord structure of the 32 cyclic scale formulas. In Table 17 we display the case for the diatonic major scale.

Mode Number	Mode Name	Mode Symbol
1	Ionian	$(5T_3,5T_3)$
2	Dorian	$(5T_2,5T_2)$
3	Phrygian	$(5T_1,5T_1)$
4	Lydian	$(6T_1,5T_3)$
5	Mixolydian	$(5T_3,5T_2)$
6	Aeolian	$(5T_2,5T_1)$
7	Locrian	$(5T_1,6T_1)$

Table 17. The tetrachord structure of the diatonic major scale

As seen in Table 17 the lower tetrachord of Lydian mode is a $6T_1$, while it is of type $5T_X$ for the rest of the modes. The interval for $6T_1$ is an augmented fourth (tritone) which is known in literature as *diabolus in musica*. There underlies two fundamental purposes that lead the evolutional period from modal to tonal music. The former is related to the lower tetrachord ($6T_1$) of Lydian mode and the latter is related to the upper tetrachords of Dorian ($5T_2$), Mixolydian ($5T_2$) and Phrygian ($5T_1$) modes. The requirement of converting ("musica ficta") the lower tetrachord of Lydian mode to a $5T_3$ is due to the concerns to avoid the "diabolus in musica", while that for converting the upper tetrachords of Dorian, Mixolydian and Phyrgian modes to a $5T_3$ is for generating a leading tone in a scale. It is shown that the present symbolic analysis for the tetrachords serve to display this aural fact which goes back to 13th century with a mathematical language. One may also note that 4 among the 224 modes have a self-inverse structure as given in Table 18.

Scale and Mode	Mode Formula	Mode Symbol
Phrygian #6,#7 Scale - Mode 1	(122)+2+(221)	$(5T_1,5T_3)$
Aeolian #6,#7 Scale Mode 5 (Melodic Major)	(221) +2+(122)	$(5T_3,5T_1)$
Diatonic Major Scale Mode 2 (Dorian)	(212) +2+(212)	$(5T_2,5T_2)$
Aeolian #4,#7 Scale Mode 5 (Double Harmonic Major)	(131)+2+(131)	$(5T_5,5T_5)$

Table 18. Self inverse modes

In the ordination of the cyclic scale formulas constituting the mathematical family tree it is already mentioned that the structures of the lower tetrachords are taken into consideration. Now under the new notation further remarks on classification can be made over the lower tetrachords. Out of the 32 root scales 26 of them are seen to possess natural lower tetrachords, while the remaining 6 possess altered ones. Their properties are summarized in Tables 19 and 20.

Scale	Lower Tetrachord Structure	Common Properties
Dorian #6,#7	$5T_2$	The lower tetrachords coincide exactly with those of natural major or minor scales
Aeolian 5, 6		
Aeolian 7		
Aeolian 5, 7		
Aeolian 5, 6, 7		
Aeolian #7		
Aeolian #6,#7		
Ionian	$5T_3$	
Ionian 6		
Ionian 5, 6, 7		
Ionian 5, 6, 7		
Phrygian #6,#7	$5T_1$	The lower tetrachords differ from those of natural major or minor scales only by an accidential on the second note/tone
Phrygian #7		
Locrian #7		
Locrian #6,#7		
Ionian 2,#5,#6	$5T_5$	
Ionian 2, 5, 6		
Ionian 2, 5, 6, 7		
Mixolydian #2, 5	$5T_6$	
Locrian x2,#3		
Aeolian #4,#7	$6T_4$	The lower tetrachords differ from that of natural minor scale only by an accidential on the fourth note/tone
Phrygian #4,x6,#7	$6T_2$	The lower tetrachords differ from those of natural major or minor scales only by accidentials on the second and fourth notes/tones
Ionian 2,#4,#5,#6	$6T_3$	
Ionian 2,#4, 6		
Ionian #2,#4, 6	$6T_6$	
Mixolydian #2,#4		

Table 19. Root scales possessing natural lower tetrachords

Scale	Lower Tetrachord Structure	Common Properties
Aeolian 4	$4T_3$	The lower tetrachords differ from that of natural minor scale only by an accidential on the fourth note/tone
Aeolian 4, 5,#7		
Aeolian 4, 5, 6, 7		
Aeolian 4, 5,#6		
Aeolian 4, 5, 6, 7		
Ionian #2,x4,#5	$7T_5$	The lower tetrachords differ from that of natural major scale only by accidentials on the second and fourth notes/tones

Table 20. Root scales possessing altered lower tetrachords

Observations on the Scale Nomenclature

Regarding the scale nomenclature, we shall confine ourselves to the ancient Greek modes in Table 3 and leave out the ethnic, cultural or regional names for much of the 224 scales and certain of the tetrachords as the subject of another work. Of critical importance are the standard harmonic and melodic major/minor scales constructed over the Greek modes as presented in Table 21.

Scales over Greek Modes	Standard Nomenclature
Ionian 6	The (Ionic) Harmonic Major
Ionian 2, 6	The (Ionic) Double Harmonic Major
Ionian 6, 7	The (Ionic) Melodic Major
Aeolian #7	The (Aeolic) Harmonic Minor
Aeolian #4,#7	The (Aeolic) Double Harmonic Minor
Aeolian #6,#7	The (Aeolic) Melodic Minor

Table 21. Standard Harmonic and Melodic Major/Minor Scales

It should be recalled that the natural modes in describing harmonic/melodic major and minor scales in Table 16 are the Ionian and Aeolian respectively. Therefore these scales are actually “Ionic” and “Aeolic” as stated only in parantheses since we avoid these adjectives in practice. However we can extend these definitions covering the scales constructed over the remaining Greek modes using the phrases “Doric”, “Phrygic”, “Lydic”, “Mixolydic” and “Locric” to emphasize their functions. As an example one may call Phrygian #6,#7 as “The Phrygic Melodic Minor”. In that regard the scales Aeolian #7; #6,#7; Phrygian #7;#6#7; Locrian #7;#6,#7; and Dorian #6,#7 can be located instantly in Figure 1. One should expect similar formulas between the scales constructed over the Greek modes as in Table 17. To name a few critical ones we can mention

Dorian #7 = Aeolian #6,#7 ; Mixolydian #7 = Ionian

Mixolydian #6,#7 = Locrian #7 - Mode 2 ; Aeolian #6,#7 – Mode 5 = Ionian 6, 7

Aeolian #4,#7 – Mode 5 = Ionian 2, 6

A Musical Sample Displaying Melodic Progressions Along the Family Tree

In this section we introduce an improvizational musical sample which displays melodic progressions along one of the branches of the family tree. It is observed that the mathematical order of the scales on any branch of the family tree should by no means be expected to conform to the nature of melodic progressions in a piece in view of the principles of chromatism and enharmonism. Therefore we construct a “melodic” family tree in Figure 2 by reordering the synthetic scales in the “mathematical” family tree in Figure 1. The numbers in parantheses stand for the total number of P5’s in the corresponding cyclic formula as taken from Tables 10-12.

Figure 2. The melodic family tree of seven tone C scales

To demonstrate how the melodic family tree works we provide below a musical sample over the Locrian mode where the numbers in parantheses for each phrase stand for the order of the scales in the “melodic” family tree. Accordingly, in the example, (1) is the Locrian mode, (2) is Locrian #7, (3) is Locrian #6,#7, and (4) is Locrian x2,#3..

Example 1. A musical sample for melodic progressions over the Locrian mode

Such an example is expected to give a certain insight on the incorporation of synthetic scales as in Figure 2 to develop melodic progressions in a composition *without ever changing the central tone in a given tonality*. When one considers the 12 notes (colors) of the chromatic scale as the tonic for any of the 224 modes we have considered, there appears as many as 224*12=2688 scales that can be incorporated in any composition (where accidentals beyond double flats and double sharps might show up in a number of them as mentioned in Section 2) under the general assumption that the harmonic progressions conform to the operational principles of the circle of fifths. Further musical examples for progressions on the rest of the branches of the melodic family tree are omitted due to page limitations.

Concluding Remarks

Throughout the analysis we have also observed two points which provide a good display of the parallelity relations between natural major and minor scales. The first one is in Figure 1 where a total of 23 root scale formulas out of 32 are grouped under the natural major and minor scales. And the second is in the last two relations in Section 5 where 2 of the 12 minor root scale formulas in the family tree bring about major scales in Mode 5.

It is also interesting for us to observe in the examples that a number of alterations in the upper tetrachords along the branches in Figure 2 belonging to Ionian, Phrygian and Aeolian modes, and similarly in the lower tetrachords along the branches belonging to Mixolydian and Locrian modes reveal many melodic properties specific to eastern music, which should be the subject of a forthcoming research in this area.

It is expected that the present theoretical investigation on the classificational aspects of the seven tone scales and tetrachords stimulated by (Busoni,1907), (Mason,1970), (Barbour,1929,1949) gives a certain compositional insight regarding the applicability of Busoni scales (which is otherwise a purely mathematical approach) within the rules of tonal harmony, while at the same time providing a new perspective for the student, the educator as well as the composer in composing and generating alternative approaches to musical scale theory. In that context one should also mention an algorithmic composition program called KYKLOS (Maia et al.,1999) which implements computer generated Busoni scales to “create” polyphony.

REFERENCES

Mountford, J.F. (1920) . *“The musical scales of Plato’s Republic*”, J. Hell. Studies, 40, pp.125-136.

Forte, A. (1964). *“A Theory of Set-Complexes for Music*”, Journal of Music Theory 7 (2) pp.136–183.

Clough, J., Engebretsen N. and J. Kochavi. (1999). *“Scales, Sets, and Interval Cycles: A Taxonomy*”, Music Theory Spectrum 21 (1) pp.74-104.

Keith, M. (1991). *From Polychords to Pólya: Adventures in Musical Combinatorics*, Vinculum Press.

Honingh, A. and R. Bod. (2011). *“In Search of Universal Properties of Musical Scales*”, Journal of New Music Research, 40 (1) pp.81-89.

Busoni F. (1907). *Entwurf Einer Neuen Aesthetik der Tonkunst.* English translation by Th. Baker as *A New Esthetic of Music* (G. Schirmer, Inc., New York 1911).

Mason, R.M. (1970). *"Enumeration of Synthetic Musical Scales by Matrix Algebra and a Catalogue of Busoni Scales*", Journal of Music Theory 14 pp.92-126.

Barbour, J.M. (1929). "*Synthetic Musical Scales*", Am. Math. Monthly 36, (3) pp.155-160.

Barbour, J.M. (1949). "*Musical Scales and Their Classification*", The Journal of the Acoustical Society of America, 21 (6) pp.586-589.

Delezenne, C.E.J. (1826/27). "*Note Sur le Nombre des Modes Musicaux*", Recueil des travaux de la société des sciences, de l'agriculture et des arts, de Lille 8, pp.57-71.

Gandillot, M. (1906). *Essai Sur la Gamme*, Gauthier-Villars, Paris.

Hatherly, S.G. (1892). *A Treatise on Byzantine Music* (A. Gardiner, Paisley and London)

Helmholtz, H.L.F. (1885). *Sensation of Tone*. English translation by A.J. Ellis (Longmans Green and Company, London), Second Edition.

Slonimsky, N. (1947). *Thesaurus of Scales and Melodic Patterns*, New York

Maia, A., Do Valle, P., Manzolli J. and L. N. S. Pereira. (1999). "*A computer environment for polymodal music*", Organised Sound, 4 (2) pp.111-114.

GSSL MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN MİOY DERSİ AKADEMİK BAŞARILARI İLE MESLEKİ ALAN DERSLERİ VE MÜZİK EĞİTİMİ ABD YERLEŞME DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI

A RESEARCH PAPER ON THE RELATIONSHIP BETWEEN FINE ARTS AND SPORTS HIGH SCHOOL MUSIC DEPARTMENT STUDENTS' MIOY COURSE ACADEMIC ACHIEVEMENT AND VOCATIONAL TRAINING COURSES AND THEIR PLACEMENT IN MUSIC EDUCATION DEPARTMENT

Hatice EKİNCİ,

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Öğretmenliği ABD

hekinci@mehmetakif.edu.tr

Dilek YALLIOĞLU GÜVEN

Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

dilekyallioglu@gmail.com

ÖZET

Türkiye'de Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümlerinde Bireysel Ses Eğitimi, Bireysel Çalgı, Piyano ve Müziksel İşitme dersleri mesleki alan dersleri olarak yürütülmekte ve Müzik Eğitimi Bölümü Özel Yetenek Sınavlarında elde edilen başarı bakımından belirleyici nitelik taşımaktadır.

Son Yıllarda GSSL Müzik Bölümü öğrencilerinin Yüksek Öğretim Müzik Eğitimi Programlarına yerleşme durumlarında bir düşüş olduğu ve genel olarak müzik öğretmenliği mesleğine ilginin azaldığı olgusu dikkat çekmektedir. Bu nedenle GSSL' de verilen mesleki müzik eğitiminin Özel Yetenek Sınavlarına hazırlayıcı nitelikte olup olmadığı, öğrencilerin alan derslerindeki akademik başarılarının bir üst kuruma yerleşmelerini ne ölçüde desteklediğinin araştırılması karşılaşılan sorunun çözümüne ilişkin katkı sağlaması bakımından araştırılmaya değer bulunmuştur.

Araştırmada GSSL Müzik Bölümü öğrencilerinin Özel Yetenek Sınavı değerlendirme ölçütlerinde en yüksek yüzdelik dilime sahip olan Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi akademik başarıları ile diğer mesleki alan dersleri akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın örneklemi 2010–2011 Eğitim Öğretim Yılında Antalya ATSO Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Van Merkez İMKB Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Adıyaman Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Denizli Hakkı Dereköylü Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Tokat Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinden mezun olan 94 öğrenci oluşturmuştur.

Elde edilen sonuçlar Bireysel Ses Eğitimi, Bireysel Çalgı, Piyano, Müziksel İşitme arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olup olmadığı Pearson Korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin piyano- MİOY dersi akademik başarısı arasında orta düzeyde pozitif, bireysel ses eğitimi- MİOY dersi akademik başarısı arasında negatif oranda

yüksek ilişki, MİOY dersi akademik başarısı ile yerleşme oranı arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu saptanmıştır.
Anahtar Kelimeler: *Özel Yetenek Sınavları, Bireysel Çalgı, Bireysel Ses Eğitimi, Müziksel İşitme Okuma Yazma*

ABSTRACT

Individual voice training, individual instrument, piano and Musical hearing courses are conducted as field courses in Fine Arts and Music Departments Sports High Schools in Turkey. These courses have a decisive role in the achievement of special ability tests in Department of Music education.

It has been observed in recent years that there is a decrease in the placement of Fine Arts and Sports High School Music Department students in undergraduate level music education programs. Besides, it has been noticed that there is a decreased interest in teaching music profession in general. For these reasons, whether vocational training lessons taught in Fine arts and Sports High School are prepatory for Special Ability Exams or not and to what extent students' academic achievements in these vocational training lessons support their placement in upper level education are valuable to investigate in terms of its contribution to the solution of the problem.

In this study, it was investigated that whether a meaningful relationship exists between Fine Arts and Sports High School Music Department students' academic achievement in Musical hearing , Reading and writing course, which has the highest quartile in special ability test evaluation criteria, and their academic achievement in other vocational field courses.

The sample of this study consists of 94 graduate students in 2010-2011 academic year in following schools: Antalya ATSO Fine Arts and Sports High School, Van Central ISE Fine Arts and Sports High School, Adiyaman Fine Arts and Sports High School, Denizli Hakkı Dereköylü Fine Arts and Sports High School, Tokat Fine Arts and Sports High Schools.

The results obtained were assessed by Pearson correlation analysis to find out whether there is a statistically significant relationships between Individual Voice Training, Individual Instrument, Piano, Musical Hearing,

According to the results, it is found that there is a moderate positive correlation between students' piano-MIOY course academic achivement, there is a high negative correlation between individual voice training -MIOY course academic achivement, and there is a moderate positive correlation between MIOY course academic achivement and placement in higher music education.
Key Words*: Special Ability Tests, Individual Instrument, Individual Voice Training, Musical Hearing, Reading and Writing.*

GİRİŞ

Türkiye'de Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin temelleri 1989 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni AKYOL tarafından atılmıştır. İstanbul Avni AKYOL Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi 1989 yılında eğitim öğretime açılmıştır. AGSL, ilköğretim sonrasında öğrenci alan ve 4 yıllık bir eğitim süresi olan, orta öğretim düzeyindeki mesleki sanat eğitimi kurumudur. Müzik ve resim bölümü olmak üzere iki sanat dalında eğitim verilmektedir.

> Sanat Eğitimi iyi gerçekleştirildiği takdirde son derece etkili ve verimli bir yatırımdır. Çünkü iyi bir sanat eğitimi çok yönlü, kapsamlı ve maliyetin kat kat üstünde yarar sağlar, ürün verir. Üstelik bu yarar ve ürün, eğitimin hemen başlangıcından itibaren görülmeye başlar. Birikir ve katlanarak üst üste yığılır. Her yarar yeni bir yarar, her ürün yeni bir ürün, birikim yeni bir birikim doğurur (Uçan, 1991).

> Müzik insanlıkla birlikte doğmuş olan bir sanat dalıdır ve gerek etkilenme gücü, gerek yayılma alanın erginliği, gerekse toplum ve bireylerin, ruhsal ve duygusal yönden oluşturma bakımından eğitimde en geçerli olanıdır. Çok eski çağlarda başlayarak, önceleri gizsel, daha sonraları dinsel, eski Akdeniz uygarlıklarından bu yana da eğitsel amaçlarla toplumun hizmetinde olan bir sanattır (Arseven, 1975).

Bu okullara özel yetenek sınavı ile öğrenci alınmaktadır. Geçmişte öğretim süresi 1 yılı hazırlık olmak üzere, toplam 4 yıl iken, "Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması" kapsamında; Talim ve Terbiye Kurulunun 07 Haziran 2005 tarih ve 184 sayılı kararıyla, 2005-2006 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfı kaldırılarak, öğrenim süresi 4 yıla göre yeniden düzenlenmiştir. (16.12.2006 26378 RG). 2008 yılından itibaren ise Spor Liseleri birleştirilmiş ve Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi adını almıştır

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümü öğrencileri dört Eğitim-Öğretim Yılı süresince müziksel ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişimlerini destekleyerek Yüksek Öğretim Kurumlarına yetişmiş öğrenci kaynağı sağlama konusunda ve bu kurumlardaki eğitimin niteliğinin artmasında da önemli bir rol üstlenmiştir. Öğretim programında yer alan Bireysel Ses Eğitimi, Bireysel Çalgı, Piyano, Müziksel İşitme dersleri mesleki alan dersleri olarak yürütülmekte ve Müzik Eğitimi Bölümü Özel Yetenek Sınavlarında elde edilen başarı bakımından belirleyici nitelik taşımaktadır.

Müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi mesleki müzik eğitiminin temelini oluşturmakta, mesleki müzik eğitimi için gerekli olan diğer temel dersler de müziksel işitme, okuma ve yazma eğitiminin yardımı ile gelişmektedir. Bir başka deyişle müziksel işitme, okuma ve yazma eğitimi dersi temel alan dersidir. Müziksel işitme, okuma ve yazma dersi ile öğrenciler; ulusal ya da evrensel nitelikteki müzikleri doğru seslerle ve zamanlamalarla öğrenebilme, tekrar edebilme, gerektiğinde duyulan bir müziği notaya alabilme becerileri kazanacaktır. Müzik öğrenimi görmekte olan öğrenciler, çalgı derslerinde kendilerine verilen çalışma parçaları ve eserleri istenilen şekillerde seslendirebilecek ve çalgı çalma becerileri de bu doğrultuda gelişecektir. Güzel sanatlar ve spor lisesinde uygulanacak olan Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma Dersi Öğretim Programı, ilköğretim okulunu bitirmiş, kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen, ancak müzik, çalgı aleti ve müzik dili konusunda herhangi bir donanımı olmayan müziğe duyarlı öğrencileri hareket noktası olarak almaktadır.

Müzik yeteneği, belirli alt yeteneklerden ya da yetenek kümelerinden oluşur. Bunların en önemlilerinden biri, kuşkusuz "müziksel işitme yeteneği"dir. Müziksel işitme yeteneği, müzik yeteneğinin temelini ve bel kemiğini oluşturur. Geniş anlamıyla müziksel işitme, işitme duyusu ile algılanabilir müziksel bütün, öğe, gereç, özellik ve ilişkileri (doğru) algılama, tanıma, anımsama, ayırt etme, çözme ve çözümleme yeteneğidir. Müziksel işitme, genel olarak çevreden gelen müziksel uyaranları alma, alınan uyaranlar ve oluşan uyarımlardan uygun biçimde etkilenme ve bu etkilere uygun tepkilerde bulunma yoluyla kendini belli eder. Buna göre müziksel işitme yeteneği, çevreden işitme yoluyla gelinen veya alınan müziksel uyarımlarla oluşan müziksel etkilere uygun müziksel tepkide bulunma ile görgül bir nitelik kazanır (http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/müziksel işitme okuma yazma).

GSSL öğretim programında yer alan "Bireysel Ses Eğitimi" dersi, bireyin, sağlıklı ses üreterek, doğru ve güzel konuşma, doğru ve güzel şarkı söyleme, sesini doğru kullanma ve koruma alışkanlığı kazandırılmasını amaçlar. GSSL öğrencilerinin seslerini Müziksel işitme, Okuma ve Yazma ve Koro derslerinde de yoğun olarak kullandıkları dikkate alındığında bu

üç dersin birbiri ile ilişkilendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ses sağlığında problem olan öğrencilerin seslerini ve ses sınırlarını zorlamamak, ses sınırlarına uygun parçalar üzerinde çalışmak, koro derslerinde repertuarı, öğrencinin yas ve düzeyine uygun belirlemek, bireysel söyleme dersinin amaçlarına ulaşmada yardımcı olacaktır. Ancak bireysel ses eğitimi dersinde edindikleri kazanımları koro ve solfej çalışmaları sırasında uygulamaya çalışması bireysel ses eğitimi dersinin amacına ulaşmasında önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenlerle Bireysel Ses Eğitimi ders öğretmenleriyle Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma ve Koro öğretmenlerinin sürekli iletişim içinde olması öğrencinin yararına olacaktır.(http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/bireysel ses eğitimi.pdf).

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik bölümlerinde bireysel ses eğitimi dersi son yıl verilmektedir. Çevik' e göre (1999) bireysel ses eğitimi bireye doğru solunum alışkanlığı yanında bedensel ve zihinsel hazırlanmada gerekli olan rahatlama, gevşeme, uyanık olma bilinci kazandırma, sesi doğru yerde, doğru temiz olarak üretme, daha sonra uygun rezonans bölgelerine göndererek büyütme, harmoniklerini güçlendirip zenginleştirme", olarak ifade etmektedir.

Piyano eğitimi ve öğretimi, müzik eğitimi programının temelini oluşturur. Bu eğitimin içeriği aşamalı olarak, teknik alıştırma ve etütleri, Türk ve dünya bestecilerinin eserlerinden örnekleri, eğitim müziği örneklerini, piyano literatürü ile okul müzik eğitiminde öğrenme öğretme tekniklerini kapsar. Aynı zamanda piyano dersi alan öğrencilerin kulak eğitimi, çok sesli duyuşları ve tonal duyguları gelişir. Bu sebeple her öğrenci dört yıl boyunca piyano dersini almak zorundadır (http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/piyano).

> Çalgı eğitimi, bireyin yaşantısında müzik eğitiminin getirdiği disiplin ile paralel bir disiplin anlayışı kazandıran, mesleki eğitimin çok önemli bir boyutudur. Piyano eğitimi ise bu anlayışı daha farklı alanlara taşıyan özel bir disiplindir, yani derstir. Bu ders öğrencinin aldığı genel müzik eğitimi içerisinde çoksesliliği yaşayabilmesinin sağlayan gerekli davranışların kazanıldığı ve müziği kendisinin yaparak yaşadığı süreçtir (Tufan,1996).

Çalgı eğitimi, insanın bir müzik aletini kullanımı yolu ile müzikle insanı buluşturan ve tanıştıran, insanı kendisi ile özleştirip bütünleşmesine kaynaklık eden, ona duygularını ifade edebilme fırsatı tanıyan, onu toplumsal olmaya yönlendiren müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biridir.

Bir çalgıyı öğrenme süreci, çalgıyı çalma becerisini gösterebilme için bir takım becerilerin sistematik olarak kazanılmasından oluşmaktadır (Schleuter, 1997). Bu sistematik becerilerin gelişmesi bireyin fiziksel gelişimi ile de doğru orantılıdır. Bu nedenden dolayı çalgı eğitimine erken yaşta başlamak çalgı hâkimiyetini arttır ve fiziksel olarak ileri yaşlarda başlayanlara göre zorlukları daha kolay aşabilirler.

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik bölümlerinde verilen çalgı dersleri aşamalı olarak teknik alıştırma etütleri, Türk ve dünya bestecilerinin eserlerinden örnekleri, bireysel gelişime uygun olarak çalgıya özgü literatür, repertuar oluşturma çalışmalarını kapsamaktadır.

> Müzik hem sanattır, hem bilim. Dolayısıyla hem duygusal olarak algılanabilmeli, hem de akıl ile kavranabilmelidir. Herhangi bir sanat ya da bilim dalındaki gibi müzikte de, bilgiye ya da ustalığa giden yolda 'kestirmeler' yoktur. Müzik dinlemekten hoşlanan ama müziğin dilinden anlamayan bir müziksever, tatilini geçirmek için gittiği bir ülkenin

doğal güzelliklerini gören, o ülke halkının davranış biçimlerine tanık olan, konuşmalarını dinleyen ama söylenenlerin tek bir sözcüğünü bile anlamayan bir turiste benzer. Duymasına duyar; ama anlayamaz (Karolyi,1965,1995).

Araştırmanın diğer boyutunu oluşturan Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları; yüksek öğretim düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlardır. Lise dönemi bittikten sonra, üniversitelerin açmış olduğu özel yetenek giriş sınavlarına başvurabilmek için, ÖSYM'nin 2006 yılı verileriyle ÖSS-SÖZ-1, ÖSS-SAY-1 ya da ÖSS-EA- 1 sınavlarından AGSL ve güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin en az 160, diger lise mezunlarının ise en az 185 almaları gerekmektedir. Dört yıllık bir eğitim süresince, müzik eğitiminin her türüne yönelik müzik öğretmeni yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Tarman 2006: 11).

PROBLEM

Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümlerinin en önemli amaçlarından biri Müzik Öğretmenliği ABD'larına öğrenci kaynaklığı sağlamaktır. Tablodan görüldüğü üzere Özel Yetenek Sınavlarında öğrencilerin müziksel işitme okuma ve yazma, müziksel söyleme, müziksel çalma başarıları ölçülmektedir.

İ.E. Efe (2006)'nin 'Türkiye'deki Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarına Yönelik giriş Sınavlarındaki Farklı Ölçme Yaklaşımlarının İncelemesi' konulu yüksek lisans tezindeki Üniversitelerin ÖYSP Hesaplamasında Kullandığı Katsayılar başlıklı tablosunda 20 Üniversitenin katsayı hesaplaması bulunmaktadır.

Tablo 1: Üniversitelerin ÖYSP Hesaplamasında Kullandığı Katsayılar

Tablo 4.7.2: Üniversitelerin ÖYSP Hesaplamasında Kullandığı Katsayılar

Boyutlar(%) / Üniversiteler	Mİ	MOY	MÇ	MS	DİĞER	Toplam
AİBÜ	38.50	31.50	10.00	20.00	-	100.00
AÜ	40.00	-	30.00	30.00	-	100.00
BÜ	56.00	14.00	20.00	10.00	-	100.00
CÜ	0.00	60.00	20.00	20.00	-	100.00
ÇOMÜ	16.66	25.00	20.84	20.84	16.66	100.00
DEÜ	49.00	16.00	15.00	20.00	-	100.00
GÜ	15.00	35.00	25.00	25.00	-	100.00
GOPÜ	47.00	8.00	20.00	20.00	5.00	100.00
HÜ	20.00	30.00	25.00	25.00	-	100.00
İÜ	15.00	35.00	25.00	25.00	-	100.00
KTÜ	0.00	50.00	15.00	35.00	-	100.00
MAÜ	27.50	17.50	30.00	20.00	5.00	100.00
MÜ	0.00	60.00	20.00	20.00	-	100.00
NÜ	50.00	25.00	12.50	12.50	-	100.00
OMÜ	60.00	-	20.00	20.00	-	100.00
PÜ	30.00	30.00	20.00	20.00	-	100.00
SDÜ	0.00	50.00	25.00	25.00	-	100.00
SÜ	50.00	20.00	12.00	18.00	-	100.00
UÜ	34.00	6.00	30.00	30.00	0.00	100.00
YYÜ	15.00	35.00	25.00	25.00	-	100.00

Tablo'ya göre Müzik Öğretmenliği ABD Özel Yetenek Sınavlarında MİOY ortalama olarak %53, müziksel çalma %20, müziksel söyleme %22 oranlarında yer tutmaktadırlar.

Yerleştirme puanlarının hesaplanması sırasında YGS puanı ve AOBP' nin katsayıları (alan ve alan dışı öğrenciler için) ile anabilim dallarınca yapılan yetenek sınavlarının yerleştirme puanları

içerisindeki ağırlıklandırmaya girebilmesi için gerekli olan tüm işlemler ve katsayılar her yıl ÖSYM tarafından basılan "Öğrenci Seçme Kılavuzu"nda detaylı bir şekilde yer almaktadır.

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümlerinde yürütülmekte olan Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi, bölümün temel direği olarak adlandırılabilecek bir derstir. Öğrencilerin müziksel beğeni, müziksel farkındalık, müzikalite gelişimlerini doğrudan etkiler.

Yukarıda belirtilmiş olan tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda, GSSL Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi ile mesleki alan dersleri akademik başarıları ve Özel Yetenek Sınavı sonucundaki yerleşme oranı arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı:

Tablodan anlaşıldığı üzere Müzik Eğitimi ABD Özel Yetenek Sınavlarında adayların müziksel işitme okuma ve yazma, müziksel söyleme, müziksel çalma yetenekleri ölçülmektedir.

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümlerindeki alan dersleri (Müziksel İşitme Okuma ve Yazma, Bireysel Çalgı, Piyano, Bireysel Ses Eğitimi) akademik başarıları arasında ve Müziksel İşitme Okuma ve Yazma dersi ile yerleşme durumları arasındaki tutarlılık durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

1. Öğrencilerin bireysel çalgı eğitimi dersi ile müziksel işitme dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğrencilerin piyano dersi ile müziksel işitme dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersi ile müziksel işitme dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğrencilerin müziksel işitme okuma ve yazma dersi ile özel yetenek sınavı sonucunda yerleşme oranları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Elde edilen Yetenek ve hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştirmesinde etkili olan mesleki alan dersleri değerlendirme sonuçları ile Yüksek Öğretim Kurumlarına yerleşme durumları arasındaki tutarlılık durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi:

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümlerinde Müziksel İşitme Okuma ve Yazma, Piyano, Bireysel Çalgı, Bireysel Ses Eğitimi derslerinin alan dersleri arasında önemli yer oranda yer teşkil ettiği ve özel yetenek sınavlarında bu derslerdeki yeteneklerinin ölçüldüğü saptanmıştır.

Yapılan bu araştırmada, mevcut durumda okutulmakta olan derslerin ve özel yetenek sınavı sonucunda yerleşme oranlarının arasındaki ilişkinin saptanması bakımından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli:

Bu araştırma genel tarama modeli'ndedir. Yapılan araştırma ile Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerin Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi Akademik Başarısının Piyano, Bireysel Çalgı, Bireysel Ses Eğitimi, yerleşme ilişkileri ile ilgili tespiti yapılmaktadır. Bu nedenle araştırma betimsel nitelikte bir araştırmadır.

Evren

Bu araştırmanın evrenini Türkiye de eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren 54 Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü oluşturmaktadır.

Örneklem

Bu araştırmanın çalışma örneklemeni Antalya- A.T.SO Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Van- Merkez İMKB Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Adıyaman- Adıyaman Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Denizli- Hakkı Dereköylü Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Tokat- Tokat Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinden 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında mezun olan ve Özel Yetenek Sınavlarına katılan 94 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada nitel ve nicel veriler kullanılmıştır. Beş farklı Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerinin 2010-2011 eğitim öğretim yılı son sınıflarındaki Müziksel İşitme Okuma ve Yazma, Bireysel Çalgı, Bireysel Ses Eğitimi, Piyano derslerindeki akademik başarıları ve özel yetenek sınavları sonucunda yerleşme bilgileri listelenerek nicel veriler olarak kullanılmıştır. Araştırma ile ilgili önceden yapılmış bilimsel yayınlar kaynak tarama yapılarak nitel veriler olarak kullanılmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi

Veriler Microsoft Office 2007-Excel Programı kullanılarak bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Müziksel İşitime Okuma ve Yazma Dersi Akademik Başarısı İle Piyano, Bireysel Çalgı, Bireysel Ses Eğitimi dersleri akademik başarısı ve yerleşme durumu ilişkilerinin incelenmesi için SPSS 16,0 programında Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Microsoft Office 2007- Word programına aktarılarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

İlgili Literatür Taraması

1. İsmet Erdem EFE tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan 'Türkiye'deki Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarına Yönelik Uygulanan Giriş Sınavlarındaki Farklı Ölçme Yaklaşımlarının İncelenmesi' başlıklı çalışmasında Türkiye'deki müzik öğretmenliği lisans programlarına girişteki müzik yetenek sınavlarında uygulanan müziksel ölçme boyutlarının ağırlıklarına göre üniversiteden üniversiteye oluşan farklılıklar incelenmiştir.

2. Ahmet Serkan ECE ve Nilgün SAZAK 'ın Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nde yayınlanan 'Özel Yetenek Sınavlarında ÖSS Puanı ile Yetenek Puanları (İşitme Alanı, Ses Alanı, Çalgı Alanı) Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi'

konulu araştırmasında adayların ÖSS puanları ile yetenek puanları arasında pozitif yönde fakat düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

3. Ayşe Meral TÖREYİN XI. Eğitim Bilimleri Kongresinde 'Müzik Eğitimi Anabilim Dallarına Giriş Özel Yetenek Sınavlarının Müziksel Söyleme (Ses Ve Şarkı Söyleme Yeteneği) Boyutu' adlı bildirisinde ses ve şarkı söyleme yetenek sınavına giren adaylarda, seslendirecekleri şarkı, türkü veya eseri seçmede eskiden kalan bazı yanlış inanç ve alışkanlıklar etkili olmakta ve sesinin tüm özelliklerini ortaya çıkarmaya yeterli olmayan veya aldığı ses eğitimi tür ve düzeyine aykırı parça seçtiklerin bu durumun adayın ses yeteneği ve ses özellikleri hakkında eksik veya yanlış bilgilenmeye, dolayısıyla sınavı olumsuz yönde etkilemeye neden olduğu görüşünü bildirmiştir.

4. Şengül DİNLER ÖZAL'IN (Dinler Özal, 1995) "Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Giriş Yetenek Sınavlarındaki Başarıları İle Bireysel Söyleme Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişkiler" adlı yüksek lisans tezinde, giriş yetenek sınavının alt değişkenleri olan müziksel işitme, müziksel çalma ve müziksel söyleme puanları ile bireysel ses eğitimi dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5. Ahmet Serkan ECE ve Sevilay KAPLAN'IN Kastamonu Eğitim Dergisi'nde yayınlanan 'Müziksel Algılama (İşitme, Okuma, Yazma) Ses ve Çalgı Yeteneği Arasındaki İlişkilerin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi' başlıklı araştırmasında elde edilen sonuçlara göre; ülkemizde benzer isim ve sınav aşamalarının yapıldığı özel yetenek sınavlarının alt testleri olan Müziksel İşitme, Çalgı Alanı ve Ses Alanı sınavlarının sonuçları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

6. İsmail Bozkaya Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunduğu (Denizli) 'Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Mezunlarının Müzik Öğretmenliği Programı Kontenjanları İçindeki Yeri' başlıklı araştırma sonucunda yükseköğretim sınav sisteminin de sağladığı olanaklarla, müzik öğretmenliği eğitimi veren kurumların kontenjanları açısından hızla AGSL'lileşmekte olduklarını %22,30- %93,95 arasında değişen bu oran % 56,97 genel ortalama ile "kontenjanların yarıdan fazlasının AGSL çıkışlı öğrencilerden oluştuğu" görüntüsünü verdiğini ortaya koymuştur.

BULGULAR

1. Öğrencilerin bireysel çalgı eğitimi dersi ile müziksel işitme dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 2: Öğrencilerin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi İle Müziksel İşitme Dersi Akademik Başarıları Arasındaki Pearson Korelasyonuna İlişkin Analiz Sonuçları

		çalgı	işitme
çalgı	Pearson Correlation	1	,287**
	Sig. (2-tailed)		,005
	N	94	94
işitme	Pearson Correlation	,287**	1

	Sig. (2-tailed)	,005	
	N	94	94

Tablo 2' de görüldüğü üzere Müziksel işitme okuma ve yazma ile bireysel çalgı dersleri akademik başarıları arasında pozitif yönde güçsüz bir ilişki bulunmaktadır. p=0.005 r=0.287 Bireysel çalgı eğitiminde başarılı olan öğrencilerin müziksel işitme okuma ve yazma dersinde de başarı sağladıkları görülmüştür.

2. Öğrencilerin piyano dersi ile müziksel işitme dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 3: Öğrencilerin Piyano Dersi İle Müziksel İşitme Dersi Akademik Başarıları Arasındaki Pearson Korelasyonuna İlişkin Analiz Sonuçları

		piyano	işitme
Piyano	Pearson Correlation	1	,465**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	94	94
İşitme	Pearson Correlation	,465**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	94	94

Tablo3 de görüldüğü üzere piyano dersi ile müziksel işitme okuma ve yazma dersleri akademik başarıları arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır. p < 0.005 r=465. Piyano dersinde başarılı olan öğrencilerin müziksel işitme okuma ve yazma dersinde de başarılı oldukları görülmüştür.

3. Öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersi ile müziksel işitme dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4: Öğrencilerin Bireysel Ses Eğitimi Dersi İle Müziksel İşitme Dersi Akademik Başarıları Arasındaki Pearson Korelasyonuna İlişkin Analiz Sonuçları

		ses	işitme
Ses	Pearson Correlation	1	-,129
	Sig. (2-tailed)		,216
	N	94	94
Işitme	Pearson Correlation	-,129	1
	Sig. (2-tailed)	,216	
	N	94	94

Tablo 4 de görüldüğü üzere bireysel ses eğitimi ile işitme dersleri akademik başarıları arasında (p < 0,005) düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öğrencilerin müziksel işitme

okuma ve yazma dersinde başarısız olmalarına karşın bireysel ses eğitimi dersinde başarılı oldukları görülmüştür.

4. Öğrencilerin müziksel işitme okuma ve yazma dersi ile özel yetenek sınavı sonucunda yerleşme oranları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 5: Öğrencilerin Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi İle Özel Yetenek Sınavı Yerleşme Oranı Arasındaki Pearson Korelasyonuna İlişkin Analiz Sonuçları

		işitme	Yerleşme
İşitme	Pearson Correlation	1	,340**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	94	94
Yerleşme	Pearson Correlation	,340**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	94	94

Tablo 5 de görüldüğü üzere müziksel işitme okuma ve yazma dersi akademik başarısı ile yerleşme arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki vardır $p< 0.0005$ ve $r=0.340$. Müziksel işitme okuma ve yazma dersinde başarılı olan öğrencilerin Müzik Eğitimi ABD Özel Yetenek Sınavlarında başarı sağladıkları görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. GSSL Müzik Bölümü öğrencilerinin müziksel işitme okuma ve yazma dersi akademik başarıları ile mesleki alan dersleri (bireysel çalgı, bireysel ses eğitimi)ve Müzik Eğitimi ABD yerleşme durumları arasındaki ilişkinin değerlendirildiği araştırmada. Müziksel işitme okuma ve yazma dersi akademik başarısı ile bireysel çalgı ve piyano dersleri akademik başarıları ve yerleşme oranları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmasına karşın. Bireysel ses eğitimi dersi akademik başarısı ile müziksel işitme okuma ve yazma dersi akademik başarısı arasında negatif yönde ilişki saptanmıştır.

2. Öğrencileri müziksel işitme okuma ve yazma ile bireysel çalgı dersleri akademik başarıları arasında pozitif yönde güçsüz bir ilişki vardır.

3. Öğrencilerin müziksel işitme okuma ve yazma dersi ile piyano dersleri akademik başarıları arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır.

4. Öğrencileri müziksel işitme okuma ve yazma bireysel ses eğitimi dersleri akademik başarıları arasında negatif bir ilişki vardır.

5. Öğrencileri müziksel işitme okuma ve yazma dersi akademik başarısı ile Müzik Eğitimi ABD yerleşme başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

6. Elde edilen bu sonuçlar Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümlerinde bireysel çalgı, piyano, müziksel işitme okuma ve yazma derslerinin değerlendirme kriterlerinin paralellik

gösterdiğini fakat bireysel ses eğitimi dersinin öğrencilerin mutasyon döneminde olmalarından dolayı tam anlamında objektif bir değerlendirme yapılamadığı düşünülmektedir.

7. Ahmet Serkan ECE ve Sevilay Kaplan'ın yapmış olduğu 'Müziksel Algılama (işitme, okuma, yazma) ses ve çalgı yeteneği arasındaki ilişkilerin farklı değişkenler açısından incelenmesi' başlıklı çalışmasında 2003-2006 (4 yıl) yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında özel yetenek sınavlarının her iki aşamasına (müziksel algılama, ses - çalgı alanı) giren toplam 538 adayın tüm puanları ile araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler, elde edilen sonuçlara göre; Müziksel İşitme, Çalgı Alanı ve Ses Alanı sınavlarının sonuçları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar araştırmamızdan elde edilen sonuçlarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir.

8. Elde edilen bu sonuçlara göre Güzel Sanatlar ve Spor Müzik Bölümlerinde Müzik İşitme Okuma ve Yazma, Bireysel Çalgı, Bireysel Ses Eğitimi, Piyano dersleri öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği içerisinde olarak ortak özellikleri olan konularda işleniş ve uygulamalarında paralellik göstermeleri önerilebilir.

9. Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerin Bireysel Ses Eğitimi dersini aldıkları yaşlarda mutasyon döneminde olmaları nedeniyle akademik değerlendirmenin yeterince objektif yapılamadığı görülmüştür. Bireysel Ses Eğitimi ders programında yer alan eserlerin mutasyon dönemindeki öğrencilerin seslendirecekleri göz önünde bulundurularak tekrar gözden geçirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Bozkaya. İ.(2006). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Mezunlarının Müzik Öğretmenliği Programı Kontenjanları İçindeki Yeri.* Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli.

Coşkunsoy, B.A. (2008) *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Ses Problemler ve Nedenleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Ece, A.S; Sazak, N (2006). *Özel Yetenek Sınavlarında Öss & Aoöb Puanlarının Yerleştirme Puanları İçerisindeki Yeri Ve Adayların Öss Puanları İle Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 8, Sayı 1.

Ece, A.S; Kaplan, S (2006). *Müziksel Algılama (İşitme, Okuma,Yazma) Ses Ve Çalgı Yeteneği Arasındaki İlişkilerin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi'.* Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt 16 Sayı 1.

Çevik, S. (1999). Koro Eğitimi Yönetimi ve Teknikleri. Ankara. Yurt Renkleri Yayınevi. 15, 20,64.

Karolyi, O. (1995). *Müziğe Giriş* (Çev. Mehmet Nemutlu) İstanbul: Pan Yayınevi. (Eserin orjinali 1965'te yayımlandı).

Mumcu, M. (2002). *Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Uygulanan Piyano Eğitimin Program, Öğretmen, Öğrenci ve Çalışma Ortamı Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Say, A. (1997) .*Müzik Tarihi (3. Baskı).* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Tarman. S. (2002) *Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı giriş Müzik Yetenek Sınavlarının Geçerlik ve Güvenilirlik Yönünden İncelenmesi ve Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı.

Tarman, (2006). Müzik Eğitimin Temelleri Ankara: Sözkesen Matbaası 9-10-12

Tebliğler Dergisi (Aralık, 2009). *Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Yönetmeliği.*

TECİMER, B (1988). *GEF Müzik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bölüme Giriştek i Müziksel İşitme Başarıları İle Bölümdeki Müziksel İşitme-Okuma- Yazma Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Tufan, S. (1996). *Grup Piyano Eğitimi.* I. Ulusal AGSL'lerinin Müzik Bölümleri Sempozyumu, Bursa.

Uçan, A. (1991). *Türkiye'nin Kalkınmasında Sanatın Yeri ve İşlevi,* Ankara, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları N:11, 115-121

AKTİF VATANDAŞLIK DEĞERLENDİRİLMESİNDE SANAT EĞİTİMİNİN POTANSİYELLERİ

"POTENTIALS OF ART EDUCATION IN THE EVALUTION OF ACTIVE CITIZENSHIP"

Sibel BALCI
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
sbalci@comu.edu.tr

ÖZET

İçinde bulunduğumuz yüzyıl sürekli olarak bireye vurgu yapmaktadır. Bu birey topluma değer üretebilen, aktif ve katılımcı bireydir. Bireyin aktif bir vatandaş olmada gerekli becerilerinin gelişmesi önemlidir. Sanat eğitimi, aktif vatandaşlığın öğrenilmesinde zengin potansiyeller taşımaktadır. Dolayısıyla sanat eğitimi, çağın ihtiyaçlarına paralel değer üreten yeni birey modelinin oluşturulmasında önem taşımaktadır. Bu perspektifte sanat eğitiminin eski amaç ve hedeflerinin gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda sanat eğitiminin gerekliliği ve bunun erken yaşlarda olması zorunluluğu görülmüştür. Çocuk ya da gencin eğitiminde, sanat yoluyla yaratıcı, estetik duygularının geliştirilmemesi, ileride sanatsal değerlerin üretilmesi ve algılanmasında engel oluşturacağı gibi bireyin aktif ya da pasif bir kişilik gelişiminde de belirleyici olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Aktif vatandaşlık, Sanat yoluyla eğitim, Sanat için eğitim, 21. yüzyılda birey

ABSTRACT

The new century has consistently emphasized the individual. This individual can produce value to the community and is an active and participating one. The development of individual skills required in being an active citizen is an important factor. Art education has rich potential for learning active citizenship. Therefore, art education is vital for creation of a new individual model which can generate value parallel to the new age needs. In this perspective it is required to review the aims and objectives of art education and reorganize the former ones. It is seen from the researches done recently that the art education is a necessity and should be done in early ages. Also if creative, aesthetic feelings of children or young people through art in their education cannot be improved, it will also cause problems in creating artistic values in the future, such as weak perception of art value Moreover ıt will also describe the individual's personality development as an active or passive in the future.

Keyword: *Active citizenship, Education through art, Education for art, 21. century the individual*

Giriş

21. yüzyılda tüm dikkat, birey ve onun yaşam kalitesi üzerine toplandığı görülmektedir. Teknolojik gelişmelere rağmen dünya kaynaklarının azalması, nüfusun artması ve artan nüfusa göre yönetimlerin ihtiyaçlara kaynak bulamaması gibi çağın sorunları düşünüldüğünde de, ilginin bireye odaklanması hem anlamlı hem de kaçınılmaz olmuştur. Günümüz yaşamıyla ilgili sorunların çözümü ve odağında bireyin olması, ister istemez eğitim meselesini gündeme getirmektedir. Devletler, toplumsal hayatın sürdürülmesi ve sorunların çözümünde bireyi ve onun becerilerini anahtar rolde

görmektedirler; gittikçe artan bir ivmeyle sorumluluk devletin üzerinden bireye devredilmektedir (Sarıipek, 2006).

2012 yılını da Avrupa Birliği Komisyonu, "Aktif Yaşlanma" yılı olarak ilan etmiştir (TC.AB.Bakanlığı, 2011).

Demokrasinin dayanak noktası olarak aktif, ilgili ve yaratıcı yurttaş kavramı (Karlsoson-Rasch,2009: s. 8), günümüz değişen birey anlayışının araştırma ve tartışmalarının konusu haline gelmiştir. Uzun süredir tüm alanlardaki inceleme ve araştırma çalışmaları da bireye odaklanmıştır. Bireyin farkındalıkları, bilgiyi okuma ve kullanımı, kişisel gelişim, gibi tüm bilgi ve beceri gelişimlerini arttırma çabaları bunu göstermektedir. 21. Yüzyılda bireyin bu çerçevede yeniden adapte edilmesi sorunu ile karşı karşıya kalmaktayız. Bir vatandaş olarak bireyin kendi sorunlarını çözdüğü gibi tüm gizil güçlerinden ortaya çıkacak olan enerjisi ile de topluma fayda sağlaması beklenmektedir. Bu birey, bilgi toplayan, sorunlara özgün ve yeni bir çerçeveden bakabilen ve böylece kendisiyle ve yaşadığı dünya ile ilgili sorunlara yaratıcı çözümler üretebilen biri olmalıdır. Yani bu birey "aktif vatandaş" olarak, topluma katılmalı ve değer üretmelidir.

Avrupa Komisyonunun Aktif Vatandaşlığı Öğrenme raporunda aktif vatandaşlık şöyle tanımlanmıştır. "Aktif vatandaşlığın yaşama geçirilmesi, bireylerin kendi güçlerini kullanmalarını, demokratik bir kültürde kendilerini rahat hissetmelerini ve yaşadıkları çevre ve toplumda bir fark yaratabilecekleri duygusunu verir. Bu tanım üç önemli konuyu içermektedir. Bunlar birey ve toplum arasındaki ilişki, demokratik değerler ve katılımdır" (Alıntılayan Doğanay, Aktaran DG Education and Culture, 2007, s. 57).

Bu tanımlama modern birey tanımından çok postmodern bir tanımlamadır. Dolayısıyla merkeziyetçi anlayışın karşısında bireyin ihtiyaç ve gelişimine odaklıdır. Bizdeki merkeziyetçi eğitim ve programların uygulanmasında bir zıtlık oluşturabilir. Zira yeni ilköğretim programında bilginin birey tarafından yapılandırılması vurgulanırken, oldukça özne merkezli davranıldığı, adeta bireyden bağımsız nesnel gerçekliğin ve nesnel bilginin olamayacağı anlayışının vurgulanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. (Aydın**,** 2006, s. 30,35)

Bu çerçevede, bireyin aktif vatandaşlık eğitiminde Avrupa Komisyonu'nun araştırmasına göre bazı temel unsurlar ortaya konulmuştur: Değerler, bilgi, tutumlar, beceriler (Doğanay, 2009, DG, 2007). Bu unsurlar, bireyin, aktif bir şekilde toplumsal katılımı ve değer üretebilmesinde sanat eğitiminin potansiyellerine başvurmamızı kendiliğinden getirir. Sanat yoluyla eğitim (San,1992) bireyin üretici olmasını aktifleştirir; diğer bir taraftan sanatın tüketilmesinde ve sanatsal değerlerin okunması, alımlanmasında da etkin rol oynar.

Tüm değişim, gelişim ve adaptasyonların kişide toplanması, kişinin topluma aktif ve katılımcı, değer üreten biri olarak kendi potansiyellerinin farkındalığı ile mümkün olabilir. Bu yenidünya düzeni içinde bireyin aktif vatandaş olmasını öğretmek ve bunu yaşama geçirilmesini sağlamak temel sorunların başında gelmektedir. Bireyin değişimine koşut olarak eğitim anlayışının değiştiğini de yapılan araştırmalar sonucu görmekteyiz. Artık öğrenci edilgen değil aktif konuma getirilirken, öğretmen de rehber konumda yer almaktadır. Bilginin sürekli değiştiği ele geçirilemez derecede akışkan olması, program ve yöntemlerinde sıklıkla değiştirilmesi anlamına gelmektedir. Eğitim içinde bilgiye ulaşma öğrencinin ilgi ve meraklarına paralel olarak araştırmaları sonucunda elde edilir. Bireyin aktif olması için de sürekli bilgi takibini yapması gerekmektedir.

Eğitim-öğretim uygulamaları, benimsenen öğrenme yaklaşımı ve öğretim programının gereklerine göre düzenlenir. Geleneksel-otoriter toplumlardaki eğitim uygulamalarında, öğretim ve içerik ön planda olup, öğrenci pasif, öğretmen aktif konumdadır. Bu doğrultuda öğrencilerden beklenen bilgiyi en iyi şekilde akılda tutmalarıdır. Programlar öğretmen merkezli olduğundan öğrenciden daha fazla zihinsel performans istenmez (Kontaş, 2009:s. 248).

Öğretmen bilgi aktarımında tek, değişmeyen katı model konumundan, rehber ve bakış açısı sunan konuma yerleşmiştir. Bilgi toplumunda eğitim yöntemlerine bireysellik ön plana çıkmalı, bireyin kendi yetenek ve potansiyelini keşfetmesini ve ilgi duyduğu alanlara yönelmesini sağlayan esnek programlar geliştirilmeli ve gurup çalışmaları ve bireysel çalışmalarla geleceğin kalıcı olmayan organizasyonlarına hazırlamalıdır.(Genç S.Z.- Eryaman M.Y., 2007 s. 98)

Aktif vatandaşlığın öğrenilmesi ve farkındalıkların geliştirilmesinde sanat eğitiminin potansiyelleri nelerdir, nasıl yararlanılır? Sanat eğitiminin, çağın ihtiyaçları çerçevesinde günümüz yeni bireyinin modeline katkısı neler olabilir? Acaba bu aktif birey modelini yetiştirmek için şimdiki sanat eğitimi programlarımız yeterlimidir?

Sanat eğitiminin, potansiyelleri açısından yeniden hatırlanmasına ihtiyaç vardır. Eğitim içinde bireyin aktif edilmesi konusunda, sanat eğitiminin eski amaç ve hedeflerinin gözden geçirilmesi ve buna yeni amaçlar ve hedefler eklenmesi gerekebilir.

Sanat Eğitiminin Potansiyelleri:

Temelini sanattan alan eğitim anlayışları, bireyin bilgi ve becerilerinin gelişiminde etkin rol oynayan katkısı elbette kaçınılmazdır. Sanat Eğitiminin aktif vatandaşlık eğitiminde topluma değer üretme ve katılımcı tanımı üzerinden şu potansiyellerini sıralayabiliriz:

Bireyin her alanda kullanabileceği yaratıcı davranışların gelişimini sağlar.

Yaratıcı birey, çağın sürekli değişen durumlarına karşılık bireyin adaptasyon geliştirmesi, yeni bağlantılar kurması, yeni fikirler üretmesi demektir. Yaratıcı gücün gelişiminde sezgi, buluş, imgelem rol oynamaktadır. Sanatta sürekli araştıran, sürekli yenilenen bir yaratıcı süreç yaşanır (Kırışoğlu, 2005:s. 50). Sanat eğitiminin uygulamaları ile bireyin yaratıcı kapasitesi gelişir. Bilgi toplayan, sorunlara özgün ve yeni bir çerçeveden bakabilen birey, böylece kendisiyle ve yaşadığı dünya ile ilgili sorunlara yaratıcı çözümler üretebilen biri olarak “aktif, katılımcı bir vatandaş” olarak, değer üretebilir.

Çocukların yaratıcılık ve estetik duygularının gelişimleri çok daha erken yaşta başlar. İleride daha yaratıcı, üretken ve etrafındaki estetik değerleri algılayabilen bireyler olması için erken yaşta gelişimleri desteklenmelidir(Feeney & Moravcik, 1987). Erken yaşta başlayan estetik eğitim sanatın formlarına ilişkin, biçim, renk, doku, gibi görsel bellek oluşumu sağlar. Sanat yapıtlarını algılama, zevk alma, birikim ve değer oluşturmada önemlidir.

Çevresini inceleyen gözlemleyen, meraklı ve sorgulayan bir bakış açısı geliştirme.

Sanatın yöntemleri ile birey, çevresine sıradan bir bakış yerine karşılaştırarak düşünme ve sorgulama becerisi kazanır. Sanat nesne ve olayları içerden yaşayış, kavrayış olanağı kazandırır. Bu da bireyin pasif durumdan aktif duruma geçmesinde zemin hazırlar.

Bireye sanat yapma fırsatı tanır. Bu sayede birey üretici ve katılımcı olur.

Kişi sanat yaparak, en temel demokratik hakkını kullanmış olur. Herkesin sanat yapma hakkı vardır, kimse buna engel olamaz. Sanat yaparak katılımcı ve mutlu olma duygusunu yaşarken, özgürlükçü ve demokratik davranışların gelişmesinde pratik deneyimler yaşar. Bireyin kendi güçlerini fark edebilmesi için sanat eğitimi önemli fırsatlar anlamına gelir.

Kendi kültürü ve başka kültürlerdeki sanatsal değerleri fark etme, anlama, sanatsal bilgi birikimi edinme ve fırsatı sağlar. Sanatsal değerlerin korunması ve aktarılmasında etkin rol oynar. Toplumda estetik değer birikiminin oluşmasını sağlar.

Kültürel değerlerinin üretilmesi ancak sanat yoluyla kazanılabilir. Tüm yaratıcı ve sanatsal üretimler toplumda bir değer oluşumu için önemli potansiyeller taşır. Sanat eğitimi kişinin hem kendi hem de başka kültürel değerlerin öğrenilmesinde ortam yaratır. Sanat bir kültür varlığıdır. Çocuk ve genç sanat eğitimi içinde sanat yapıtlarının eleştirel bir bakış açısıyla inceleme ve tanıma fırsatı bulacaktır. Bu onun kendi ve farklı kültürlerde üretilen sanat yapıtlarını değerlendirme zamanla birikim elde etmesine yol açar. Bunlar bilinç düzeyi gelişmiş kişiler aracılığı ile de geleceğe aktarılır(Kırışoğlu, 2005).

Bireyin çevresine eleştirel bir bakış açısı geliştirmesini, seçme, karar verme yetisinin gelişmesinde etkili olur.

21. Yüzyılda bireyin aktif bir vatandaş olması İçin gerekli becerilerinin gelişmesi önemlidir. Bu becerilerin gelişmesindeki tüm potansiyeller Sanatın içerisinde mevcuttur. Sanat yoluyla eğitim kişide, özgürlükçü, üretici, katılımcı, seçme ve karar verme yetisini, birey olma kapasitesini geliştirmektedir. Sıradan gibi görünen sanat etkinliklerinin uygulamaları aktif birey oluşumunda pratikler yaşamasını sağlar. Keser, boyar, inşa ederken, kendi seçimleri ve kendi kararlarını uygularken, özgüven açısından gelişimini tamamlar. Bu onun kendi gücünü ortaya koymasını ve potansiyellerine güvenmesini sağlayacaktır.

Demokratik bir ortamda farklı düşüncelerin, bakış açılarının tahammüllerini ve de karşılıklı saygıyı geliştirir.

Sanat farklılıkların üzerinde temellenir. Standart birbirine benzeyen tek tip bireyler sanat aracılığı ile özgün üretimlerle bir birinden ayrılabilen farklı bakış açıları olan bireylere dönüşürler. Bu ancak sanat yoluyla kazanılır. Bu farklılıkların bir arada olması kişide başka bakış açılarına olan tahammül etme yeteneğini geliştirir. Bunların birlikte var olmaları bir zenginliktir.

Birey sanat yoluyla kendini özgür ifade etme fırsatı bulur. Kişiyi özgür düşünme ve özgür çalışmaya yöneltir.

Kişinin çok özel kendi duygu ve düşünceleri sanat aracılığı ile görsellik kazanır. Ülke düzeyinde hedeflenen toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmenin temel kaynağı, nitelikli insan potansiyelidir. Bu sebeple donanımlı bireylerin yetiştirilmesi hayati bir öneme sahiptir ve nitelikli insanın yetişmesi de iyi bir eğitim sistemine bağlıdır. Bireysel özgürlüğün gerçekleştirilmesi ise, ancak demokratik eğitim ortamında mümkündür. Demokratik ortamlarda yetişen ve eğitim alan birey, potansiyelini geliştirip kendini daha iyi tanıma imkânı bulabilir. Eğitim sistemlerinin en önemli amaçlarından biri öğrencileri etkili, üretken ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. (Şişman, 2009) Sanat, bir yaratıcı süreç olarak kişiyi özgür düşünmeye, özgür çalışmaya ve yaratmaya götürür. Bu özelliği ile onda birey olma bilinci yaratır. Üreten seçen beğenen kişi aynı zamanda içinde yaşadığı

toplumun bir üyesidir… Bu işleviyle sanat, kültürel ve toplumsal gelişmede katılımcı kişiler yetişmesinde önemli rol üstlenir (Kırışoğlu, 2005: s. 51).

Sanat denen çok yönlü ve boyutlu olguyu türlü biçimleriyle yaşayarak eğitilen ve yetişen çocuk ve gencin, olay ve olguları çok yönlülükleri ve çok boyutlulukları içinde görüp yorumlayabilen, kavrayabilen, yeniliklere, çağdaş her türlü gelişmeye, her tür yeni biçim ve biçimlendirmeye açık, çağındaki gerek bilim ve teknolojide, gerek toplumsal değişme süreçlerindeki yeni gelişmeleri anlamaya yatkın, hoşgörülü, fakat aynı zamanda dinamik bir kişilik geliştireceği kesindir (San, 1982).

Bu potansiyellere daha pek çok eklemeler yapılabilir. Sanat eğitimindeki tüm bu potansiyellerin sistemli bir şekilde etkin kılınması, hayata geçirilmesi ile ancak bireyin topluma aktif katılımı ve değer üretiminde kendisini gösterebilmesi mümkün olur.

Sonuç :

21.yüzyılda ağırlık kazanan bireye ve onun gelişimlerine odaklaşma, sanat eğitiminde de dikkat çekici olmuştur ve olmaya devam edecektir. Bireyin demokratik toplumsal katılımını ve değer üretimini arttırmaya yönelik yapılan araştırma ve çalışmaların sonucunda bireyin tanımı ve bireyden beklentilerin değiştiğini görmekteyiz. Bu doğrultuda birey, sürekli kendini geliştiren, yeni durumlara adapte edebilen bilgi ve beceri donanımına sahip olması gerekmektedir. Aynı zamanda, devletten, toplumdan, öğretmenden bekleyen edilgen bir birey değil, topluma katılımcı ve değer üretici etken bir statü kazanmıştır.

Yeni bireyden beklenen tüm bu özelliklerin zaten içerisinde var olan sanat eğitiminin amaç ve yöntemleri ile kazandırılması mümkündür. Sanat, kişiliklerin eğitiminde, işbirliklerin geliştirilmesinde, seçimlerin ve kararların alınmasında, değer üretmede ve belki de en önemlisi kişisel uyumun elde edilmesinde olmazsa olmazlardandır. (Kırışoğlu, 2005). Yani sanat insanın hayat karşısında aktif olmasında ve kalmasında önemli bir yoldur. Bu doğrultuda sanat eğitimi açısından, aktif vatandaş yetiştirme potansiyellerini ve gücünü yeniden gözden geçirmemiz ve keşfetmemiz gerekmektedir.

Sanat eğitiminde, bireyin sanatsal gelişimi, değer üretebilmesi, bilinçli sanat tüketicisi olması, eleştirel bakış açısı geliştirebilmesi, çağdaş sanat zevkinin gelişmesi, sürekli değişimler karşısında çözüm üretebilmesi, temelde aktif ve katılımcı vatandaş olması için ihtiyaca dönük yeni yöntem ve programların geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Sanat, bireyin çağdaş modern yaşam kalitesini ve entelektüel yapısını arttıran bir model niteliği taşır. Çağın değişen yapısı içerisinde (toplumsal-kültürel-entelektüel) değişen sanatsal durumların kişiler tarafından algılanıp iletişime geçirilmesi, hem günümüz sanatının hem de entelektüel toplumsal birikimlerin oluşumunda önem taşır. Dünyadaki Çağdaş Sanat alanındaki gelişimlere yetişmek ve standardı yakalamak için de bireyin aktif olma potansiyellerine ihtiyacımız vardır.

Aktif vatandaşlığın öğrenilmesinde, bireyin ifade özgürlüğü ve bilgi edinme hakkına sahip olabilmesi için bilinç düzeyine yükseltilmesinde, 21. yüzyılın vazgeçilmez bir unsuru olarak sanat eğitimi potansiyellerine sarılmak gerekmektedir.

Bu alandaki araştırmalar ve çalışmalar doğrultusunda dünyada sanat eğitiminin yeri ve öneminin gittikçe arttığı gözlemlenmektedir. Buna karşın ülkemizde yaygın eğitim içinde sanat eğitiminin gerektiği kadar önemine ulaşılamadığı, temel sorunların bile halledilemediği, sistem içinde daha az zaman ve yer verildiğini düşünmemize sebep olacak durumları gözlemliyoruz. Dünyanın bugünkü ihtiyaçlarına paralel bir konuma yerleşmek istiyorsak bu gelişmenin tersi yüksek bir ivmeyle sanat eğitimine daha çok zaman ve yer açmamız gerektiğinin de bir kez daha altını çizmek ve söylemek zorunluluktur.

KAYNAKÇA:

Aydın H.(2006) Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi, Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, Cilt 1, Sayı 1

Doğanay A.(2009). "Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Ve Eylemlerinin Siyasal Toplumsallaşma Bağlamında Değerlendirilmesi". I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu. DG Education and Culture (2007). *Study on active citizenship education*. http://ec.europa.eu/education/pdf/doc248_en.pdf adresinden *14.04.2012* tarihinde alınmıştır.

Feeney, S., & Moravcik, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. Young Children, 42(6), 7-15.

Genç, S. Z. & Eryaman, M. Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9, 89-102.

Karlsson Andre- Rasch Ingrıd, (2009) Sınır Tanımayan Yurttaşlar 2007-2008 faaliyetler, Sena Ofset ve matbacılık, İstanbul.

Kırışoğlu, O.(2001). Sanatta Eğitim. Ankara: Pagem Yayıncılık.

Kontaş H. (2009). *Demokrasi Eğitiminde Aile ve Okulun Rolü,* I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu.

San İ. (1982).Sanat Eğitimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi DergisiCilt: 15 Sayı: 1 (1992). Evrim İçinde Sanat Eğitimi Politikaları Sanat Eğitimi - Yeni Yaklaşımlar, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi DergisiCilt: 25 Sayı: 2

Sarıipek, D. B. (2006) Sosyal Vatandaşlık ve Günümüzde Yaşadığı Dönüşüm: Aktif Vatandaşlık. Çalışma ve Toplum ekonomi ve hukuk dergisi. 2(9) 10.02.2012. http://www.calismatoplum.org

TC Avrupa Birliği Bakanlığı. (2011) 2012 Avrupa Aktif Yaşlanma ve Nesillerarası Dayanışma Yılı Hakkında Bilgi Notu. Ankara: TC Avrupa Birliği Bakanlığı. http://www.google.com.tr

BÖLÜM 9

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

EARLY CHILDHOOD EDUCATION

OKUL BAŞARI VE BAŞARISIZLIĞINDA 0-5 YAŞ ARASI YAŞANTININ ETKİLERİ

Adem Bayar
Department of Educational Leadership and Policy Analysis, College of Education,
University of Missouri-Columbia, the USA
ab4n3@mail.missouri.edu
Mehmet Ali Garip
Taşburun İlköğretim Okulu Müd. Yrd., Akyazi/Sakarya, Turkey
mehmetali-hatay@hotmail.com

ÖZET

İlköğretime yeni başlayan öğrenciler üzerinde yaptığımız gözlemlerimizde bazı öğrencilerin iletişime kapalı, bazılarının duygusal yıpranmışlık içerisinde olduğu, bir kısmının da yapılan ortak aktivitelere katılmakta zorlandığı belirlendi. Bu durumun öğrencilerin okul başarısında akranlarının gerisinde kalmalarına sebep olduğu tespit edildi. İçinde bulunduğu olumsuz şartlar sebebi ile sınıfın gerisinde kalan çocuklar öğretmeni tarafından fark edilip birebir özverili bir çalışma ile desteklenmediğinde geçen her gün başarılı arkadaşları ile arasındaki farkın büyüdüğü belirlendi. Bir süre sonra arkadaşları tarafından fark edilen başarısızlık ve geride kalmışlık dile getirilmeye başlandığında bu durumun başarısız öğrenci tarafından kabullenilip içselleştirildiği tespit edildi. Bu durumda kalan öğrencilerimizin 0 – 5 yaş arasında duygusal ve zihinsel gelişimlerini engelleyen birtakım olumsuzluklarla karşılaşmış olduklarını düşündük. Böyle bir sorundan yola çıkılarak yaptığımız araştırma için 10 şube olan ilköğretim okulumuzun her şubesinden akademik başarı sıralamasına göre ilk 5 ve son 5 öğrenci sınıf rehber öğretmenleri işbirliği ile tespit edildi. Yapılan kaynak ve literatür taramaları sonucu bu öğrencilerimizin okul öncesi yaşantılarında zihinsel ve duygusal gelişimlerini etkileyen 8 faktör belirlendi. Örneklem seçilen 100 öğrencinin anne babasıyla her öğrencinin sınıf rehber öğretmeni eşliğinde bu 8 etmenle ilgili mülakat yapıldı. Veliler tarafından verilen cevaplar mülakat esnasında not edildi. Araştırma sonunda 50 başarılı ve 50 başarısız öğrenci ile ilgili veriler analiz edildiğinde başarısız öğrencilerin olumsuz durumla karşılaşma oranının %67 olduğu saptandı. İkinci örneklem grubu olarak belirlediğimiz 50 başarılı öğrencilerimiz içerisinde benzer sorunlarla karşılaşma oranı ise %8 olarak tespit edildi.

Anahtar Kelimeler: okul başarısızlığı, faktör, okul öncesi

GİRİŞ

Okul başarısızlığı öğrenciyi, anne-babayı ve öğretmeni başta olmak üzere çocuğu ve onun tüm çevresini rahatsız eden önemli bir sorundur. Okul ortamının iyileştirilmesi, yeni ve etkili ders araç gereçlerinin temini, öğretmen niteliklerinin artırılması, yeni bilimsel kuramlar ışığında uygulamaya konan öğretim yöntem ve teknikleri başarısızlığın okulda çözümüne yönelik yapılagelen çalışmalardan bazılarıdır. Çocuğun doğum öncesinden ilk sosyal ortamı olan okul öncesi eğitiminin başlangıcına kadar ailesi ile birlikte geçirdiği süre içerisinde yaşadığı olumsuzluklar okul başarısızlığı sorununun asıl sebeplerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, sosyolog James Coleman öğrenci başarı ve başarısızlığında öğrencinin yetiştiği aile ortamından kaynaklanan özelliklerin, okulun kendi durumundan ve özelliklerinden daha çok belirleyici olduğunu ileri sürmüştür (Bellfield ve Levin, 2003)

Okulda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinden her bir öğrenci bilişsel gelişmişlikleri derecesinde faydalanmaktadır. Son yıllarda uygulanmaya konulan öğrenci merkezli eğitim teknikleri ve çoklu zekâ kuramı ışığında öğrenciye özel öğretim yöntemlerinin kullanılmaya başlanması aynı zamanda bizim araştırmamızın da konusu olan öğrenci başarısızlığının çözümüne yönelik bazı güncel çalışmalardır. Çocuğun okuldaki başarısında belirleyici olan bilişsel gelişiminin büyük oranda 0 – 5 yaş döneminde tamamlanıyor olması bizi bu dönemle ilgili böyle bir araştırma yapmaya iten asıl sebep olmuştur. Bunun neticesi olarak bu çalısmanın amacını 0-5 yaş dönemindeki çocukların okul çağı öncesindeki kişisel yasantılarında var olan hangi faktörlerin okul döneminde öğrenci başarılarını nasıl etkilelediklerini analiz etmektir. Bu çalışmada arastırmacılar okul çağındaki öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını etkileyen 0-5 yaş aralığındaki faktörler nelerdir sorusuna yanıt aramışlardır.

LİTERATÜR TARAMASI

Yapmış olduğumuz literatür çalışmaları sonucu çocukların 0-5 yaş arası bilişsel ve duygusal gelişimlerine etki eden sekiz faktör tespit ettik. Bunlar;

1. **Hamilelikte annenin yaşadığı rahatsızlıklar.** Hamilelikte anneyi ve çocuğu tehdit eden en büyük sorun stres ve buna bağlı oluşan depresyondur. Gebelikte depresyonun sonuçlarına ilişkin önemli çalışmalar mevcuttur. Amerika'da yapılan bir izlem çalışmasında gebeliğinde depresyon yaşayan kadınlarda depresyon yaşamayanlara göre erken doğum görülme insidansının %13, düşük ağırlıklı bebek olma insidansının % 15 oranında arttığı saptanmıştır (Diego ve digerleri, 2009). Gebelikteki depresyonun postpartum dönemde de devam etmesi halinde çocuğun ileriki yaşamını olumsuz etkileme riski artmaktadır. Bu etkiler anne-bebek bağının kurulmasında sorunlar oluşması, büyümede gerilik, motor ve dil gelişiminde gecikme, duygusal gelişimde bozukluk ve davranış problemleridir (Gölbaşı, Kelleci, & Kısacık, 2007). Sorunlu doğum, anne bebek arsındaki duygusal bağın zayıflığı, motor ve dil gelişimi geriliği gibi sorunlar yalnız okulda değil, çocuğun tüm hayatında başarılı bir insan olabilmesi için gerekli ilk şart olan bilişsel ve duygusal gelişimi engelleyici faktörlerdir.

2. **Anne sütü ve emzirme:** Yaşamın ilk yılında önerilen beslenme, ilk altı ay için sadece emzirme, altıncı aydan sonra ise emzirmeyle birlikte ek besinlerin verilmesidir (Pan American Health Organization, 2003). Emzirme bebeğin anne sütünü ve dolayısıyla onun sağladığı tüm yararları elde etmesinin yanı sıra bebeğin düzeninin oluşması ve gerekli uyarıları alması için ihtiyaç duyulan ortamı sağlar. Emzirme sırasında anne ve bebek, fizyolojik ve davranışsal olarak birlikte çalışır. Bebeğin annenin kucağında olması fiziksel temas sağlayarak bebeğin kendisini güvenli hissetmesini sağlar. Annenin kalp atımları ve solunumu, bebeğin emme yutma ve solunum ritmini düzenler. Bebeklerin net görüş uzaklığı 19-20 cm'dir. Dolayısıyla bebek emzirme sırasında en iyi annenin yüzünü görür. Bebek ve anne arasında göz teması oluşur (Özmert, 2005). Anne sütünün, beyin ve retinada bulunan doymamış yağ asitlerini içinde barındırması ve bebeğin ihtiyaç duyduğu her an uygun tat, ısı ve tazelikte bulunması gibi özellikleri, onun bebekler için vazgeçilemeyecek bir besin olmasını sağlar. Bununla birlikte gibi emzirme sırasında anne çocuk arasındaki anne bebek etkileşiminin, bebeğin nörogelişimsel sürecinde anne sütü kadar etkili olduğu anlaşılmaktadır.

3. **Beslenme:** Beslenme, insanın büyümesi, gelişmesi, sağlıklı ve üretken olarak uzun süre yaşaması için gerekli olan besin öğelerinin yeterli miktarda alıp vücutta kullanılmasıdır (Müftüoğlu, 2003). Yeterli ve dengeli beslenme sayesinde çocukların beklenen büyüme ve gelişmeleri sağlanmakta, hastalıklara karşı dirençleri artmaktadır. Bununla birlikte bilişsel yetenek, okul performansındaki artış ve ileri yaşlarda görülen bazı hastalıkların önlenmesinde

de çocuklukta kazanılan beslenme alışkanlıklarının önemi vurgulanmaktadır (Gökçay & Garipağaoğlu, 2002). Anne sütü dâhil birçok besinin direkt beyin gelişimine etkisi bilinmektedir. Bununla birlikte dengeli ve sağlıklı beslenme ile vücudun tüm organlarının ihtiyaç duyduğu besinlerin alınması fiziksel gelişim desteklenmesidir. Bu aynı zamanda bilişsel ve duygusal gelişimin de desteklenmesidir. Çünkü bazı sağlık problemlerinin beyin gelişiminde kalıcı hasarlara sebep olduğu bilinmektedir.

4. 0 – 5 yaş Arası dönemde yaşanan rahatsızlıklar:

4.1. İshalli Hastalıklar: İshalin en önemli ve en sık sebebi mikroplardır. Mikroplar temiz olmayan yiyecek ve içeceklerle taşınır ve ağız yoluyla bağırsağa ulaşır. Kirli eller mikropların önemli bir taşıyıcısıdır. Dışkı ile kirlenmiş sebze meyve ve diğer yiyecekler içme ve kullanma suları, eller, tırnak içleri mikropların en önemli bulaşma yollarıdır (Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008). İshale bağlı sıvı kaybı sonucu oluşan yüksek ateş çocuğun beyin gelişiminde kalıcı hasara sebep olabilmektedir.

4.2. Solunum Yolu Enfeksiyonları: Solunum yolu organlarında aniden ortaya çıkan geçici iltihaplanmaya solunum yolu enfeksiyonları denir. Bu hastalıkların başlıcaları; soğuk algınlığı, nezle, bademcik iltihabı, orta kulak iltihabı, bronşit ve zatürreedir. Öksürük, ateş, burun akıntısı ve burun tıkanıklığı, kulak ağrısı ve akıntısı, hızlı, hırıltılı kesik kesik nefes alma ve morarma, solunum yolu anfeksiyonlarının en önemli belirtileridir. Solunum yolu enfeksiyonları çocukların çok yönlü gelişimlerini engelledikleri gibi, bu hastalığın ileri aşaması olan zatürree, bir yaş altı çocuklarda en önde gelen ölüm sebeplerinden biridir.

4.3. Demir yetersizliğine bağlı kansızlık: Hastalıklara karşı dirençsizlik, dikkat eksikliği, büyüme ve gelişimde gerilik, iştahsızlık ve kilo kaybı, dil gelişiminde bozukluk gibi belirtileri olan kansızlık, çocuklarda fiziksel ve psikolojik gelişimi etkileyen en önemli hastalıklardandır. Anne sütü ve dengeli beslenme, demir eksikliğine bağlı oluşabilecek kansızlığı önlemede çocukların en önemli koruyucularıdır.

4.4. İyot yetersizliği: İyot, beyin ve sinir sisteminin gelişimi için gerekli olan bir maddedir. Yapılan bilimsel çalışmalarda iyot yetersizliğinin zeka düzeyi ve öğrenme yeteneğini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Kısa boyluluk, zihnin yetersiz çalışması, algılama ve öğrenmede yetersizlik ve guatr, iyot yetersizliğinin en önemli belirtileridir. Vücudumuzun iyot ihtiyacını, yediğimiz gıdalardan-özellikle deniz ürünlerinden- ve içtiğimiz sulardan temin ederiz.

5. Ebeveyn Özellikleri (anne ve baba tutumu): Son yıllarda yapılan araştırmalarda bilim insanları, başarı ve başarısızlık üzerinde etkili olan en önemli faktörün duygusal zekâ olduğunu belirlemişlerdir. Duygusal zekâ gelişimi açısından çocuğun yetiştiği aile ortamı çok önemlidir. Aile yaşamı, duygusal derslerin verildiği okuldur. Bu duygusal dersler sadece anne-babanın doğrudan söyledikleri ve yaptıklar ile değil kendi hislerini ifade edişleriyle ve aralarındaki etkileşim modeliyle de verilir (Goleman, 1996). Bu anlamda bazı anne babalar çocukları için vazgeçilmez duygusal öğretmenlerdir. Bununla birlikte bu alanda yetersiz olan ebeveynlerin, çocuklarının duygusal gelişiminde büyük eksikliklere sebep oldukları da yadsınamaz bir gerçektir. Duyguları görmezden gelme, aşırı serbest bırakmak, aşırı katı disiplin uygulamak, tutarsız davranmak, çocukların duygusal gelişimini zedeleyen ebeveyn tutumlarından en önemlileridir. Evdeki uyarıcı azlığı ve ailenin yetersiz ilgi göstermesi ile okul başarısızlığı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Karşılanmayan duygusal

ihtiyaçlar, kökleri derinlere inen şahsi sorunlar, zedelenmiş benlik duygusu, ana-babaya karşı duyulan kin, düşmanlık ve suçluluk gibi bir takım iç çatışmaların okul başarısını engellediği anlaşılmaktadır. Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, akademik başarısı düşük öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en büyük etkenin anne baba sevgisi ve ilgisinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Yine aynı araştırmada, anne baba katılık, tutarsızlık ve geçimsizliğinin düşük okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görülmüştür (Diaz, 1989). Çocuğun aile içerisinde edindiği statü, kazandığı değer ve geliştirdiği kimlik, onun toplum içerisinde kazanacağı kimliğin, statünün ve değerin belirleyicisi olmaktadır (Çelenk, 2003).

6. **Dede ve Nine Tutumları:** Evdeki uyaran çokluğu, çocukların çok yönlü gelişimlerini olumlu etkilemektedir. Engin ve arkadaşları yaptıkları araştırmada dede ve ninelerin çocuklar için evde anne babayla birlikte çok yönlü iletişim ve güven kaynağı olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Engin, Kaya, & Karasah, 2009). Dede ve ninenin bulunduğu geniş ailelerin çocukların gelişimlerine olumlu katkı sunmadıkları hatta olumsuz etkiledikleri sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Buradaki farklılığın sebebi ev ortamında anne, baba, büyükanne ve büyükbabanın çocuğa karşı uyumlu ve tutarlı davranışlar sergileyememesinden kaynaklanmaktadır. Uyumlu bir geniş ailede büyükanne ve büyükbaba, anne-baba için bilgi tecrübe ve deneyimlerin edinilebileceği eşsiz bir kaynak, yetişilemeyen işlerde en yakın yardımcı, çocuklar için sığınacakları ikinci bir şefkat limanıdır.

7. **Kardeş sayısı ve yaş farkları:** Aile çocuk içi önemli ve ilk sosyal deneyimlerini edindiği ortamdır (Yörükoğu, 2000). Bu ortamda anne baba ile birlikte kardeşler, çocuğun çok yönlü gelişimine etki ederler. Adler, Bireysel Psikoloji Kuramında, çocuğun aile üyeleri ile yakın ilişkiler geliştirmesi ve çevresindeki bu insanların oluşturduğu koşullarla, çocuğun gelecekteki davranışlarını belirlemesi kaçınılmaz bir durum olduğunu belirtmiştir (Gençtan, 2000). Bilim insanları, en az iki yıl arayla doğan çocukların, matematik ve okuma konusunda, birbirine yakın aralıklarla doğanlardan daha yüksek notlar aldığını ortaya çıkarmıştır. Çocuğun duygusal gelişimi açısından en uygun yaş farkı aralığının 4 yaş olduğunu belirten pedagoglar 24 ay ve altındaki yaş aralığının alınması gereken anne sütünün kesilmesi, sevgi ve ilginin erken el değiştirmesi gibi bebeğin duygusal ve fiziksel gelişimini olumsuz etkileyen durumlara neden olduğunu bildirmektedirler

8. **Evin Özellikleri:** Annenin hamilelikte yaşadığı rahatsızlıklar, çocuğun anne sütü alması, beslenmesi, geçirdiği rahatsızlıklar, ebeveyn özellikleri ve yaşanan evin durumu, birbirlerine sebep sonuç ilişkileri ile sıkı sıkıya bağlı faktörlerdir. Örneğin hamilelikte stres yaşayan bir annenin geçirdiği depresyon erken ve problemli doğuma sebep olmaktadır. Erken doğan bebeklerde beslenme ve gelişim problemleri görülür. Problemli ve mızmız çocuk ebeveynlerin sabır, tahammül ve fedakarlık sınırlarını zorlayarak anne, baba ve kardeşlerden oluşan ev sosyal ortamının sağlıklı gelişime engel olabilecek bir atmosfere dönüşmesine sebep olur. Evin fiziki özellikleri evde yaşayan aile bireylerinin tamamını etkileyen önemli bir faktördür. Cephesi kuzeye dönük olduğundan güneş alamayan ve çoğu zaman odaları karanlık olan iki odalı bir ev düşünelim. Kış mevsiminde bu evin alacakaranlık odasında okula giden kardeşler ödevlerini yaparken küçük kardeş oyun oynamaya çalışacak, aynı anda evin büyüğü açık olan televizyondan ilgisini çeken programı takip etmeye çalışacak. Böyle bir kısıtlı ortamda aile bireyleri yapmak istedikleri gündelik faaliyetlerin bir kısmını gerçekleştirebilirken evin en küçük bireyi çoğunlukla kaderiyle baş başa kalır. İmkânsızlıkların sebep olduğu stresli ve

sıkıntılı ev ortamında, ilgi ve sevgiyle büyümesi gereken çocuk, böyle bir ortamda en çok kaybeden birey olmaktadır.

YÖNTEM

İlköğretim çağındaki öğrencilerin akademik başarısızlıklarının altında yatan asıl sebepleri bulmaya yönelik bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmamızın evrenini tüm ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmamızın örneklemini ise Sakarya ili, Akyazı ilçesine bağlı Taşburun Köyü İlköğretim Okulu'nda okumakta olan 100 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı\aykırı durum örneklem yöntemi kullanılmıştır. 320 öğrenci mevcutlu okulun 10 şubesi bulunmaktadır. Kullanılan örneklem yöntemine uygun olarak arastırmacılar her şubeden akademik başarı sıralamasına göre ilk 5 sıradaki öğrencilerle ile son 5 sıradaki öğrencileri sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda tespit edilerek araştırmanın örneklemini oluşturmuşlardır. Verilerin toplanmasında tam yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan 8 soru, 0 – 5 yaş arası çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini etkileyen faktörlerle ilgili yapılan literatür çalışmaları sonucu oluşturulmustur. Örneklemdeki 100 öğrencinin anneleriyle calışmanın amacına hizmet etmesi açısından kendi hanelerinde yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin sınıf rehber öğretmenleri de araştırmacılarla birlikte görüşmelere katılmışlardır. Her öğrenci için yapılan görüşme yaklaşık olarak 1 saat kadar sürmüş olup yapılan görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmış ve elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmacılar görüşme sonuçlarının analizinde elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirligini arttırmak için Merriam (2009)'ın önermiş olduğu meslekdaş/akran değerlendirme tekniğini işe koşmuşlardır.

BULGULAR VE YORUM

1. **Doğum Öncesinde Annenin Yaşadığı Rahatsızlıklar:** Örneklemdeki 50 başarısız öğrenciden 44'ünün annesi problemli bir hamilelik dönemi yaşadı. Bunlardan 10 öğrencinin annesi hamileyken hastalandı ve buna bağlı ilaç kullandı. 6 öğrenci problemli doğum yaşadı. 27 öğrencinin annesi gebeliğinde aile içi baskı nedeniyle stres yaşadı. Örneklemdeki 50 başarılı öğrenciden gebelikte annesi rahatsızlık yaşayan öğrenci sayısı 4. bunlardan 2'si hastalık yaşadı ve buna bağlı olarak ilaç kullandı. 2'si ise gebe iken aile içi geçimsizlik yaşadığı tespit edilmiştir.

2. **Anne Sütü:** Örneklemdeki 50 başarısız öğrenciden 29'u 6 aydan az anne sütü emdi. Bunlardan 9 öğrenci hiç anne sütü almadı. Başarılı 50 öğrenciden 6 aydan az anne sütü emen öğrenci sayısı 11. bu öğrencilerden anne sütü hiç almayan öğrenci sayısı 1 olarak tespit edilmiştir.

3. **Anne Sütü Sonrası Beslenme**: Başarısız öğrencilerin oluşturduğu örneklem grubunda anne sütü sonrası beslenme sorunu yaşayan öğrenci sayısı 22. Başarılı öğrencilerin oluşturduğu 50 öğrenci arasında anne sütü sonrası beslenme sorunu olan öğrenci sayısı ise sadece 3'tür.

4. **0-5 Yaş Arası Yaşanan rahatsızlıklar:** Başarısız öğrencilerden 13'ü 0-5 yaş arası hastalık yaşadı. Bu 13 öğrenciden 2'si zehirli ishal, 5'i astım bronşit, 1'i zatürree, 1'i tam teşhis konulamayan sinirsel hastalık, 1'i sık baş ağrısı, 2'si yüksek ateş ve havale, 1'i de solumun yolu rahatsızlığı yaşamışlardır. Başarılı öğrencilerin oluşturduğu örneklem grubunda 0-5 yaş

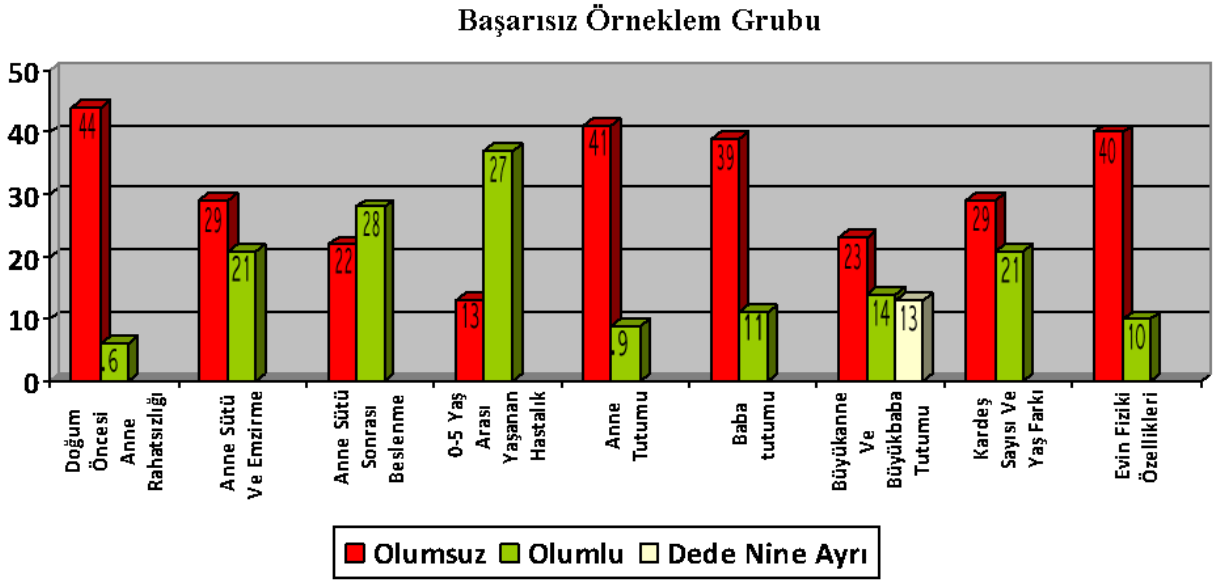
arası hastalık yaşayan öğrenci sayısı 7'dir. Bunlardan 2'si astım, 1'i zatürree, 1'i erken doğum, 1'i doğum sonrası beslenme sorunu. 1' i de düşmeye bağlı travma, ve 1'i de geniz eti sebebiyle solunum problemi yaşamışlardır.

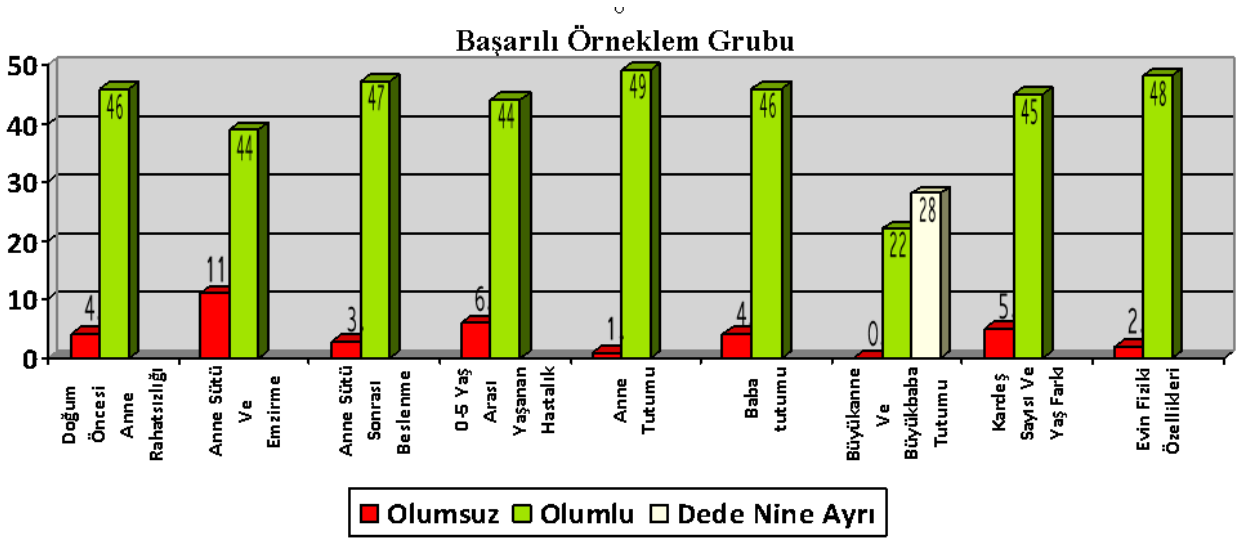
5. **Anne-baba tutumu:** Başarısız öğrencilerden 41'i olumsuz anne tutumuna maruz kaldı. Başarılı öğrenciler içerisinde olumsuz anne tutumuna maruz kalan öğrenci sayısı 1. Buna ek olarak, başarısız öğrencilerden 39'u olumsuz baba tutumuna maruz kaldı. Başarılı öğrenciler içerisinde olumsuz baba tutumuna maruz kalan öğrenci sayısı 4'tür.

6. **Büyükanne Büyükbaba Tutumu:** Başarısız öğrencilerin oluşturduğu örneklemde bulunan öğrenciden 23'ü olumsuz dede nine tutumuna maruz kaldı, 14'ü olumlu dede nine tutumundan faydalandı, 13 öğrenci ise dede ninenin olmadığı ailede yaşadı. Başarılı öğrencilerin oluşturduğu örneklemde ise, 22 öğrenci olumlu dede nine tutumundan faydalandı, 28 öğrenci ise dede ninenin olmadığı ailede yaşadı. Olumsuz dede, nine tutumuna maruz kalan öğrenci tespit edilmedi.

7. **Kardeş Sayısı ve Yaş farkı:** Başarısız öğrencilerden çok kardeş sayısı ve düşük yaş farkı durumunda olan öğrenci sayısı 29. Bunlardan 26'sının kardeşiyle yaş farkı 2 yaş ve aşağı. 3 öğrenci ise 7 ve 8 kardeş. Başarılı örneklem grubundaki öğrencilerden kardeş sayısı ve yaş farkından dolayı dezavantajlı durumda olan öğrenci sayısı 5 olarak tespit edilmiştir.

8. **Yaşanan Evin Fiziki Özellikleri:** Başarısız öğrencilerden 40'ı düşük sosyoekonomik düzey nedeniyle yetersiz fiziki özelliklere sahip evde yaşıyor. Başarılı öğrencilerden imkânsızlıklar nedeni ile fiziki özellikleri yetersiz evde yaşayan öğrenci sayısı 2 olarak tespit edilmiştir.





SONUÇ

Elde edilen verilerin analizinde araştırmacılar ögrencilerin 0-5 yaş aralığındayken karşılaştıkları sekiz farklı etkenin bu çocukların okul çağındakı başarı ve başarısızlıklarını önemli derecede etkilediğini bulmuşlardır. Bunlar doğum öncesinde annenin yaşamış olduğu rahatsızlıklar, anne sütü, anne sütü sonrası beslenme, 0-5 yaş aralığında çocukların yaşamış olduğu rahatsızlıklar, anne tutumu, baba tutumu, büyükanne ve büyükbaba tutumu, kardeş sayısı ve kardeşler arasındaki yaş farkları, ve çocukların yaşadıkları evin fiziki özellikleri olarak sıralanabılır. Araştırmacılar ayrıca bu sekiz faktörün birbirleriyle baglantılı olduklarını, sebep ve sonuç ilişkileri ile birbirlerini belirleyen etmenler olduğunu ve her birinin öğrencilerin okul başarı ve başarısızlıklarında eş derecede önemli olduğunu bulmuşlardır.

Başarısızlığa sebep faktörler arasında anne babanın tutumu karakteri, mizacı çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimini belirlediği gibi, onların çok yönlü gelişimlerine etki edecek diğer faktörlerin olumlu ya da olumsuz olarak ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Uyumlu, hoşgörülü, sabırlı ve fedakâr bir anne bu yapısıyla bulunduğu evde huzurun ve mutluluğun oluşmasında en büyük katkı sahibidir. Çocuğun anne karnındaki hayatına böyle bir ortamda başlaması bebek için büyük öneme sahiptir. Sağlıklı bir hamilelik dönemi, bebek için iyi bir gelişim ve başarılı bir hayat için ilk şarttır. Problemli doğum ise, sağlıksız bir hamilelik döneminin muhtemel sonuçlarından biridir. Sorunlu doğum, bebeğin gelişiminde telafisi mümkün olmayan hasarlara sebep olmaktadır. Üzüntü ve stres sorunlu doğuma sebep olduğu gibi doğum sonrası bebeğin ilk ve tek besini olan anne sütünün olup olmamasında da önemli etkendir. Emme, bebek için ilk ve tek besinin alınması, anne-bebek bağlanmasının oluşması, duygusal eğitimin ve gelişimin başlangıcı olması gibi çok önemli faaliyetleri içerisinde barındırır. Aynı zamanda anne için emzirme ise, bebekle duygusal bağın kurulması, annenin biyolojik olarak normale dönmesi, anneyi stres ve sıkıntılardan uzaklaştırma gibi çok önemli faydalar içerir. Çocukların gelişimlerini engelleyen en önemli faktörlerden biri olan 0- 5 yaş arası hastalıkları de yine anne baba tutumları ile yakından ilgilidir. Basit görülüp ilgilenilmeyen soğuk algınlığı, ölümcül bir zatürreeye dönüşebilmektedir. Yine bebeklikte takip edilmeyen ateş nedeniyle yaşanan havale, bebeğin beyin gelişiminde kalıcı hasarlar oluşturabilmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar başarının daha çok duygusal zeka ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal zekânın da erken çocukluk döneminde gelişmesi bilim insanlarının tabiriyle

'duygusal öğretmenler' olan ebeveynlerin, çocukların gelecekteki başarı ya da başarısızlıkta en önemli belirleyiciler olduklarını ortaya koymaktadır. Örneklem gurubumuzdaki başarılı öğrencilerin %95'inin anne baba tutumları olumlu ve çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyici özellikte bulunmuştur. Başarısız gruptaki öğrencilerimiz içerisinde olumlu gelişimi destekleyici anne baba tutumuna sahip öğrencilerin oranı %20 olarak bulunmuştur. Ailelerde son çocuk ya da tek çocuk ebeveyn sevgi ve ilgisinden en çok yararlanan birey olmaktadır. Başarılı örneklem gurubundaki öğrencilerin %56'sının son çocuk ya da tek çocuk olması bu görüşü desteklemektedir. Elde edilen verilere göre olumlu ve destekleyici ebeveyn tutumu, çocukların karşılaştıkları her türlü olumsuz faktörü tolere etmektedir. Ancak ebeveynlerin bu olumlu tutumları, yaşanan hastalıkların bilişsel gelişimde oluşturduğu hasarı tamamen ortadan kaldıramamaktadır.

Başarılı örneklem grubundaki öğrencilerden 4'ünün kardeşi başarısız örneklem grubunda yer almaktadır. Bunlardan biri dört kardeşi olan bir öğrencimizdir. Bu öğrencimizin diğer tüm kardeşleri sınıflarının en başarısız öğrencileri arasındadır. Birer yıl arayla doğan ve başarısız olan 4 kardeşin peşinden 4 yıl sonra doğan kardeş, sınıfının en başarılı öğrencisidir. Mülakatta annenin belirttiğine göre, ilk 4 kardeş şartların olumsuzluğu nedeniyle gereken ilgi ve sevgiden mahrum büyüdü. Son kardeş ise sevgi ve ilgi ile büyüdü. Bu durum sevgi ve ilginin bilişsel gelişim üzerindeki etkisinin en belirgin örneğidir.

Özetleyecek olur isek, elde ettiğimiz veriler, okul başarı ve başarısızlığında temel nedenlerin erken çocukluk döneminde yaşanan olumsuzluklar olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak cocukların 0-5 yaş aralığında sahip oldukları olumsuz faktörlerin çocuklar okula başlamadan önce belirlenmeli ve olumsuz şartlara sahip olan bu çocukların daha okula başlamadan bu olumsuzluklarını en alt seviyeye getirmek icin eğitim politikacılar eğitim politikaları ortaya koymalıdırlar. Ayrıca köy ve mahalle gibi yerleşim alanlarında yeralan okulların anne-baba ve hatta büyükanne-büyükbabaları bu konuda bilinçlendirmek için aralıklı olarak sürekli eğitimsel toplantılar gerçekleştirmesi desteklenmelidir.

TARTIŞMA

Elde ettiğimiz veriler, kendi çocukluklarında bilişsel ve duygusal problemler yaşayan ve kişilikleri buna göre şekillenen ebeveynlerin, çocuklarına karşı olumsuz tutumlarında değişiklik oluşturabilir mi?

KAYNAKÇA

Bellfield, C. R. & Levin, M. (2003). Educational Contact for Parents. The School Administrator, 22-27.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. İlköğretim-Online 2,(2), 29.

Diaz, S. L. (1989). The Home Environment And Puerto Rican Children's Achievement: A Researcher's Diary. The National Association For Education Conference, Huston, April-May.

Diego, M. A., Field, T., Hernandez-Reif, M., Schanberg, S., Kuhn, C., & Gonzalez-Quintero, V. (2009). Prenatal depression restrict fetal growth. Early Human Devolopment, 85:65-7

Eğitimciler İçin Eğitim Rehberi. Çocuk ve Ergen Sağlığı Modülleri (2008). Sağlık Bakanlığı Sağlık Eğitimi Genel Müd. Yay. No.722, 41.

Engin, A. O., Kaya, M. D., & Karasah, E. (2009). Geniş Aile Modelinden Çekirdek Aile Modeline Geçişte Kaybolan Dede Ve Nine Figürlerinin Çocuğun Sosyal Psikolojik Ve Bilişsel Gelişimine Etkisi. V. Ulusal Yaşlılık Kongresi, Sivas.

Gençtan, E. (2000). Psikanaliz ve Sonrası; İstanbul: Remzi Kitabevi.

Goleman, D. (1996). Emotional İntelligence. Why It Can Matter More Than IQ. London: Cox & Wyman Ltd.

Gölbaşı, Z., Kelleci, M., & Kısacık, G. (2007). Gebelikte depresif Belirtiler: Prevelans ve risk faktörlerine ilişkin bir çalışma. 5. Uluslar Arası Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Kongresi (19-22 Nisan 2007). Ankara, Türkiye.

Gökçay, G. & Garipağaoğlu, M. (2002). Çocukluk ve Ergenlik Döneminde Beslenme, Saga Yayınları, 118-124.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Müftüoğlu, Ö. (2003). Yaşasın Hayat. Doğan Kitapçılık A.Ş. İst. 32-87.

Özmert, E. N. (2005). Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 48, 181.

Pan American Health Organization/WHO. Guiding Principles Of Complementary Feding Of The Breastfed Child. (2003).

Yörükoğu, A.(2000). Değişen Toplumda Aile ve Çocuk, Özgür Yayıncılık, İstanbul.

OYUN BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Erdal Papatğa

T.Ü Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Edirne

erdalpapatga@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr Gökhan Ilgaz

T.Ü Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Edirne

gokhanilgaz@hotmail.com

Doç. Dr Yeşim Fazlıoğlu

T.Ü Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Edirne

yfazli@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 6 (60- 72 ay) yaşındaki çocukların sahip oldukları oyun becerilerini ölçmek için, Açıklayıcı **Faktör Analizi (AFA)** ile yapı geçerliliği incelenen ve ardından **Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile bağımsızlık modeli ve hipotez modeli arasındaki uyumu test edilen likert** tipi **bir ölçek geliştirmektir.** Araştırmanın örneklemi 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Edirne ilinde yer alan anaokullarında öğrenim görmekte olan 6 yaşındaki (60-72 ay arasındaki) 243 öğrencinin anne ve babaları oluşturmaktadır. AFA sonucunda, **toplam varyansın % 36.16'sını** açıklayan ve **tek boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Tek boyutlu yapıyı test etmek için CFA** yapılmıştır. **Sonuçlar model için tatmin edici düzeyde bir uyum göstermiştir.** (χ^2/df=1.49, CFI=.94, RMSEA=.046)**. Tek boyutlu Oyun Becerileri Ölçeğinin s**tandardize edilmiş regresyon **katsayıları .42 ile .75 arasında değişmekte olup, istatistiksel olarak anlamlıdırlar. İç tutarlılık güvenirlik analizi Cronbach alfa değeri .93 olup yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.**
Anahtar Kelimeler: Oyun, Oyun Becerileri, Anaokulu, Oyun Beceri Ölçeği

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop Likert type scale for measuring **6**-year-old **(between 60-72 months**) **children's skills in the game** while examining construct validity and testing the fit between independence model and the hypothesized model through confirmatory factor analysis (CFA) after performing exploratory factor analysis (EFA).The explanatory consists of 6-year-old (60-72 month-olds) 243 parents of students studying in kindergartens parents in the province of Edirne in the 2011-2012 academic years. As a result of EFA, Scale for Game Skills Scale (GSS) revealed one-factor and this factor explained 36.16% of total variance. CFA was performed to test a one-factor model of the Game Skills Scale. Results demonstrated a satisfactory fit for model (χ^2/df=1.49, CFI=.94, RMSEA=.046). The standardized regression coefficients of the one-factor Game Skills Scale changed from .42 to .75 and all of these coefficients were statistically significant. Accordingly, internal consistency reliability analysis was performed. Cronbach alpha was .93 which indicates a high internal consistency.
Key Worlds: Game, Skills Of Game, **Kindergarten, Games Skill Scale**

1.Giriş

Çocuk doğduktan sonra yaşamını toplum içindeki konumunun farkında olmadan oyun oynayarak sürdürür. Oyun bir çocuğun bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına önemli

katkılar sağlamaktadır. Oyun sayesinde çocuk kendi özelliklerini ve kendisine ait dünyasını öğrenir. Bunun yanında oyun, çocuğun hayal gücünü keşfetmesini, kendi öz kimliğini kazanmasını ve bağımsız hareket etmesini sağlar (Çay, 2006).

Benjamin Bloom, her çocuğun zeka gelişiminin %50'sinin 0-4 yaş arasına, % 30' unun 4-8 yaş arasına, %20' sininse 8-18 yaşlar arasına rastladığını savunmaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönem, zeka gelişiminin büyük kısmını oluşturan ve üzerinde özellikle durulması gereken önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuğa verilecek yanlış bir eğitim ilerideki tüm gelişim dönemlerini etkileyebilmektedir. Bu kadar önemli olan okul öncesi dönemde zihinsel gelişimin yanında tüm gelişim alanlarını etkileyen ve duygularını geliştiren en önemli etkinlik ise oyundur (Öztürk, 2010).

Oyun çocuk için yaşamı öğrenme aracı olmasının yanında çocuğun gelişmesi için büyük öneme sahiptir. Çocuğun ilk yıllarına rastlayan okul öncesi dönemde çocuğun çevreyi tanımasını, duygu ve düşüncelerini, hayallerini, kendisini ifade edebilmesini sağlayan en etkili ve uygun dil oyundur (Kandır ve Şahin, 2011).

Oyun insanlığın varoluşundan beri yaşamın her tarafında karşımıza çıkan etkinliktir. Bu nedenle oyun; düşünürler, eğitimciler, yazarlar, tarihçiler, hekimler ve psikologlar tarafından araştırılan ve ele alınan bir kavram olmuştur. Birçok disiplin alanından araştırmacılar tarafından ele alınması oyunun çok yönlü oluşunu ortaya çıkarmaktadır (Diken, 2010).

Çocuğun gelişiminde çok önemli yere sahip olan oyun denince akla ilk gelen oyuncaktır. Çocukların yaşamında oyuncak, çocuğun gelişimi için amacı değil, çocuğun gelişmesi için bir araçtır. Oyuncaklar çocukların gelişmesi için onların hareketlerini düzenleyen, zihinsel, bedensel, psiko-sosyal gelişimlerine yardım eden ve çocukların hayal gücünün yanında onların yaratıcılıklarını artıran oyun içinde kullandıkları malzemelere denir (Kandır ve Şahin, 2011).

Okul öncesi dönemde ve insan yaşamında bu kadar öneme sahip olan oyunun tanımı konusunda net bir tanım yapılamamaktadır. Ama oyunun genel olarak yapılan tanımlarına bakacak olursak şu tanımlara rastlayabiliriz: Montaigne oyunu çocuğun en ciddi uğraşı, kendisinin en önemli işi olarak tanımlamıştır (Öztürk, 2010). Poyraz (2011)'a göre oyun; dikkat, rastlantı veya beceriye dayanan ve insanların hoş vakit geçirmelerine, oyalanmalarına yarayan, tamamen çıkarsız, eğlence, yarıştır. Jean Paul oyunu zihindeki ve bedende var olan enerjiyi bir takım etkinliklerle boşaltma işi olarak tanımlamıştır (Karakaya, 2008). Huizinga ise oyunu belirli bir zaman diliminde, belirli bir yerde oynanan, belirli bir düzen içerisinde olan, önceden belirlenmiş kuralları olan, maddi çıkar gözetmeyen eylem olarak tanımlamıştır. Ayrıca oyunun insana coşkulu bir ruh hali veren, eylemi merak ve heyecan içinde gerçekleştiren ve oynayan kişilerde gerilimi azaltıp oynayan kişiye yaşama sevinci veren etkinlik olarak tanımlamıştır (Karakaya, 2008). Çoban-Nacar 2010) 'a göre oyun; belirli bir amacı gerçekleştirmek için fizik ve zihin gücü yetenekleriyle önceden belirlenmiş kurallarla ve önceden belirlenmiş bir yerde yapılan, kişiler arası sosyal uyumu, zekasını, beceri ve yeteneklerini geliştiren, bunları yaparken de kişiyi eğlendiren etkinliklerdir.

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi oyunun tanımlarında diğer gelişim alanlarını etkilediği, çocuğun önemli bir işi ya da uğraşı olduğu, eğlendirici unsurlar içerdiği, kuralları oynayanların belirlediği, bir yarış unsuru olduğu ve çocuğun enerjisinin boşaltıldığı etkinlikler olduğu ortak olarak bahsedilen konulardır.

Tüm bunlar göz önüne alındığında oyun oynamak belli başlı becerileri ve yetenekleri gerektirmektedir. Çocuk oyun oynayarak bu yeteneklerini geliştirebilmekte ve bir sonraki gelişim

basamaklarına geçebilmektedir. Oyun, fiziksel gelişim, sosyal gelişim, duygusal gelişim gibi diğer gelişim alanlarını doğrudan etkilediği için oyun becerilerinde oluşan eksiklikler diğer gelişim alanlarındaki becerilerinde gelişimini engelleyecektir. Tüm bunlar oyun becerilerinin önemini ortaya koymaktadır.

Çocukların oyun oynama esnasında ne tür oyun becerilerine sahip olduğunu belirlemek ve bu becerilerin aileler tarafından ortaya çıkartılmasını sağlamak amacıyla oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu amaçla, oyun becerileri değerlendirme ölçeği geliştirilmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Yapılan bu araştırma ile 6 yaşındaki (60-72 ay arasındaki) çocuklar için Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Edirne ilinde yer alan anaokullarında öğrenim görmekte olan 6 yaşındaki 243 öğrencinin anne veya babaları ölçeğin çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu çalışma gruplarından elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler gerçekleştirilerek ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır.

2.2. Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği

"Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" geliştirme çalışması yapılırken öncelikli olarak araştırmacılar tarafından oyun becerileri ile ilgili ölçek taraması ve alan yazın taraması yapılmış 72 maddelik ölçek havuzu oluşturulmuştur. Geçerlik çalışması sırasında ilk olarak kapsam ve görünüş geçerliği için ölçek, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi, eğitim bilimleri ve ölçme ve değerlendirme alanı uzmanlarına sunulmuştur. Uzmanlardan alınan bu görüş ve eleştiriler sonunda ölçek maddelerinde gerekli düzeltme ve çıkarma işlemleri yapılarak, 56 maddelik ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için hazırlanmıştır.

Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nde yer alan maddeler için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Kullanılan bu dereceleme, Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Tarafsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) olacak şekilde puanlandırılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

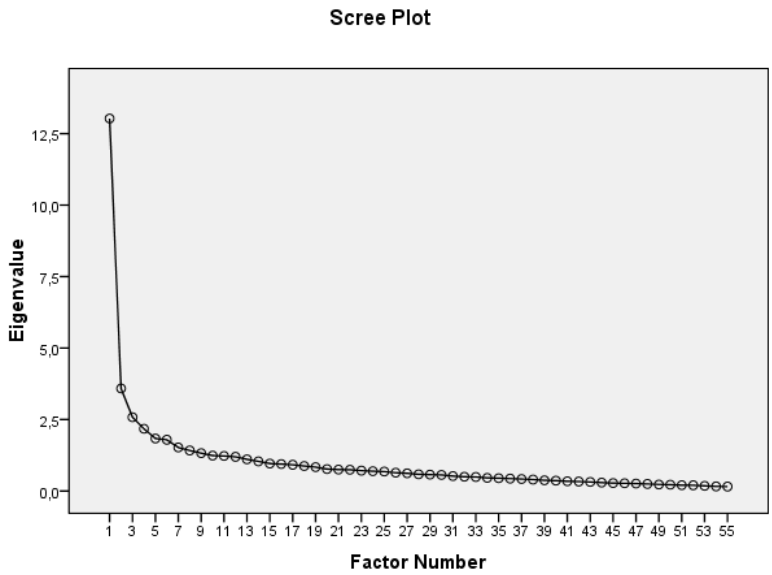
Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha katsayısı için SPSS 17.0 ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için AMOS 16.0 programı kullanılmıştır. Hem AFA hem de DFA "maksimum likelihood" yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

3.1 AFA Bulguları

Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmaları için ölçek 243 kişilik çalışma grubundan veri alınmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen verilere AFA uygulanmıştır. AFA yapılırken öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklem uygunluğu KMO ölçüm değeri .87, Bartlett Sphericity testi ki-kare değeri ise 5777.333 (sd = 1485, p = .000) olarak bulunmuştur. Bu değerin .05'ten küçük olması korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceğini göstermektedir (Şencan, 2005). Daha sonra Maksimum Likelihood yöntemi

kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Döndürme (rotasyon) analizi, ölçeğin olası faktörlerinin ilişkili olduğu varsayılarak, eğik bir döndürme yöntemi olan "direct oblimin" (delta = 0) seçilerek yapılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilmiştir ve Scree Plot göz önüne alınmıştır. Faktör yüklerinin incelenmesinde minimum .40 değeri kritik değer olarak alınmıştır. Faktör analizi sonucunda özdeğeri birin üzerinde olan ve toplam varyansın yaklaşık %51,38'sini açıklayan 14 faktörlü bir faktör matriksi ortaya çıkmıştır. Scree Plot incelendiğinde (bkz. Şekil 1) tek föktörlü yapıyı gösterdiği belirlenmiştir.



Şekil 1. Birinci AFA sonucu

Yapılan analizde 31. ve 45. maddelerin birden fazla faktör altında olduğu 19., 28., 12., 51., 22., 34., 16., 27., 14., 49. 18., 55., 32., 33. ve 26. maddelerin hiçbir faktör altına girmediği görülmüştür. Bununla birlikte Scree Plot'un tek boyutu desteklemesinden hareketle ölçeğin 37., 36,. 35., 23., 24., ve 15. maddeleri diğer yapılarda yer aldığı için çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

İkinci analizde ise 40. ve 17. maddenin diğer yapılarda da yer alması 20. ve 21. maddenin birinci faktörün altında olmadığı ve yine Scree Plot'un tek boyutu desteklediği görülmüştür. Bu maddeler çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır.

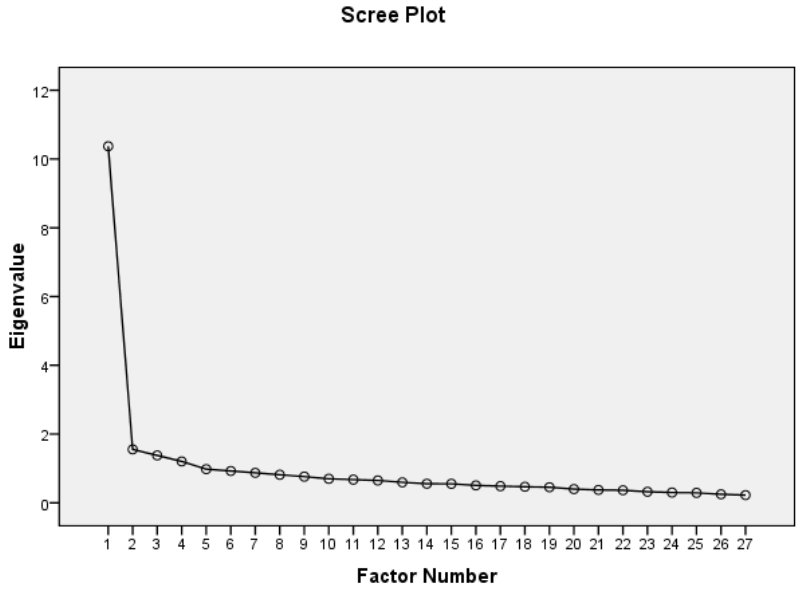
Analiz sonucunda 29. maddenin de diğer faktörlerin altında yer aldığı görülmüş ve bu madde çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır.

Dördüncü analiz sonucunda 27 maddelik tek boyutlu %36.16'sını açıklayan ölçek elde edilmiştir. Scree Plot'unda bunu desteklediği (bkz. Şekil 2) belirlenmiştir ve analiz sonucu tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Oyun becerileri değerlendirme ölçeği AFA sonuçları

Madde	Yük değeri	Madde	Yük değeri
m42	.747	m11	.579

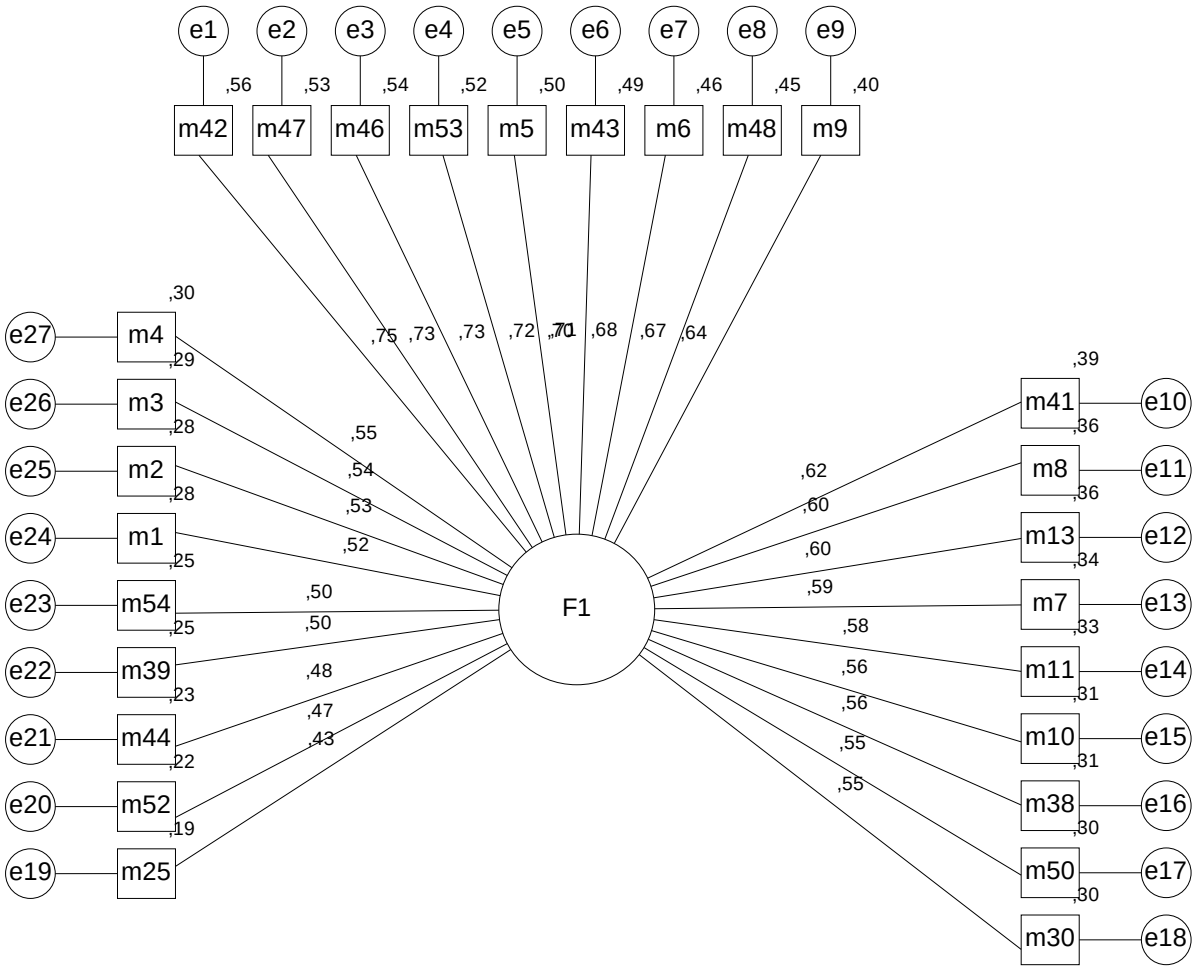
m47	.737	m38	.562
m46	.737	m50	.560
m53	.726	m30	.551
m5	.702	m4	.546
m43	.695	m2	.539
m48	.682	m3	.537
m6	.680	m1	.524
m9	.635	m54	.498
m41	.633	m39	.490
m8	.613	m44	.482
m13	.602	m52	.468
m7	.595	m25	.436
m10	.579	Yöntem: Maximum Likehood	
Döndürme: Direct oblim		Kritik değer: .40	



Şekil 2. Dördüncü AFA sonucu

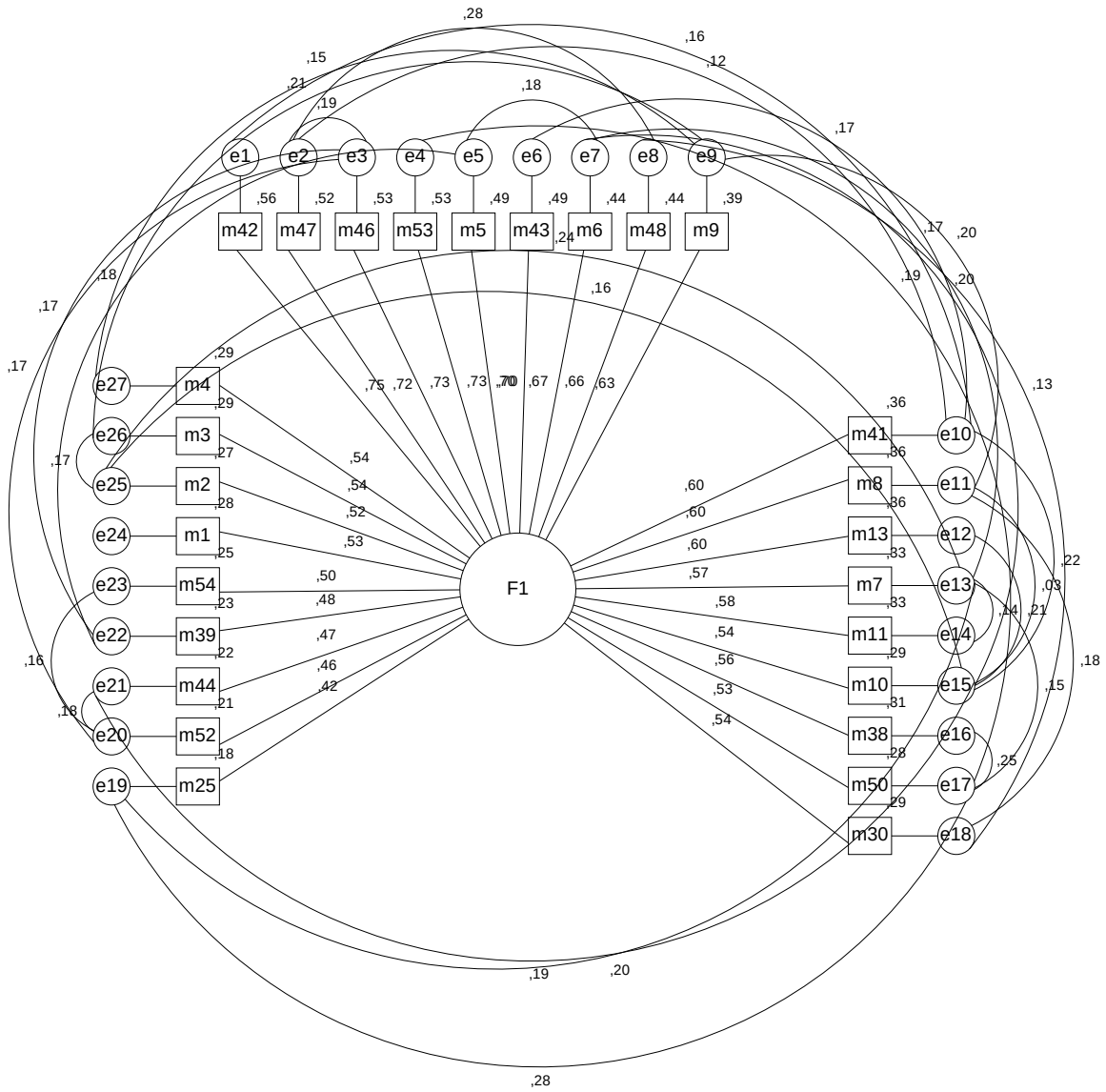
3.2.Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonunda elde edilen model AMOS 16.0 ile analiz edilmiş ve Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Birinci DFA sonucu

Uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/df=2.24, CFI=.85 ve RMSEA=.072 olduğu belirlenmiştir. Modifikasyon incelemesi yapılmış ve tek boyutluluktan dolayı anlamlı ilişki içerisinde olan maddelerin (52-54, 52-44, 50-25, 38-50, 10-44, 7-2, 7-25, 7-50, 41-10, 9-3, 2-3, 10-2, 7-11, 13-10, 8-10, 8-30, 9-4, 9-8, 48-30, 6-10, 6-7, 43-41, 5-39, 5-6, 53-50, 46-39, 46-52, 47-41, 47-48, 47-46, 42-41) yer aldığı görülmüştür. Bu modifikasyonlar modele eklenerek analiz tekrarlanmıştır.



Şekil 4. İkinci DFA sonucu

İkinci yapılan DFA'nın uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/df=1.49, CFI=.94 ve RMSEA=.046 olduğu belirlenmiştir. Alan yazında χ^2/df 2.5'ten küçük olması mükemmel (Kline, 2005), CFI değerinin .90 üzerinde (Brown, 2006) ve RMSEA değerinin .050 altına olması kabul edilebilir uyum (Kline, 2005) olarak değerlendirilmektedir. Alan yazın ışığında model kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir.

3.3. Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin 27 madde için belirlenen Cronbach Alpha katsayısı .93 olup yüksek değerdedir. Ölçeğin madde ayırt ediciliğini belirlemek için alt-üst %27'lik gruplara arasında t testi yapılmış ve maddeler için t değeri anlamlı bulunmuştur. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri de .42 ile .72 ($p < .01$) arasında değişmektedir. Bu bulgular ışığında ölçeğin tek boyutlu yapıya sahip olup ve maddeler arasındaki orta düzeyde korelasyonu desteklediği söylenebilir (Tablo 2).

Tablo 2. Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu Ve Maddeler İçin Ayırt Edicilik Sonuçları

	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Maddeler İçin t (Üst %27-Alt %27)
m5	.702	13.068*
m6	.651	10.033*
m9	.616	9.173*
m42	.723	11.324*
m43	.666	13.359*
m46	.708	11.053*
m47	.688	9.881*
m48	.633	8.682*
m53	.709	11.119*
m7	.572	9.533*
m8	.581	6.340*
m10	.548	7.430*
m11	.560	7.569*
m13	.578	10.212*
m30	.520	5.524*
m38	.530	8.686*
m41	.602	11.674*
m50	.539	9.196*
m1	.510	8.019*
m2	.516	7.133*
m3	.522	7.547*
m4	.525	8.021*
m25	.426	7.091*
m52	.446	8.295*
m39	.480	7.400*
m44	.468	8.849*
m54	.474	6.890*

*p<.05

4.Sonuç

Bu araştırmada, 6 yaş grubu okulöncesi eğitim grubunda yer alan çocuklar için Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 27 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri tek boyutlu olduğu görülmüştür. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda alan yazın ışığında model kabul edilebilir olarak değerlendirilmiş, istatiksel açıdan uygun olduğu düşünülmüştür. Ayrıca bu sonuçlar ölçeğin yapı geçerliğinin olduğunu da göstermektedir. Aynı zamanda ölçeğin Cronbach Alpa güvenirlik kat sayısı .93 olup, bu değerin yüksek çıkması ölçeğin güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan bu ölçeğin 6 yaş grubu okulöncesi eğitim grubunda yer alan çocukların velileri, öğretmenleri ve çocuğu yakından tanıyan kişilere uygulanabileceği ve çocukların oyun becerileri hakkında bilgi almak için kullanılabileceği düşünülmektedir. Böylece oyun becerilerinde yetersizlikler yaşayan çocukların tespit edilmesi ve bu becerilerin arttırılmasına yönelik olarak alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi sağlanabilir. Ayrıca çocukların yetersizlik yaşadıkları alanların belirlenmesinde de bu ölçek yol gösterici olabilir. Bu değerlendirmeler çocukların oyun becerilerini arttıracak etkinliklerin belirlenip eğitim-öğretimde bu etkinliklere yer verilmesi açısından da önemli olacaktır. Oyun çocuğun diğer gelişim alanlarını da etkilediği için

oyun becerisinde olan eksiklik çocuğun diğer gelişim alanlarını da etkileyecek ve çocuğun gelişimini geciktirecektir. Bu bakımdan ölçek çocuğun tüm gelişim alanlarının seviyesi hakkında bilgi verecektir. Ölçek sadece normal gelişim gösteren çocuklarda değil, özel eğitime muhtaç olan çocukların (otistik ve zihinsel engelli çocuklar) sahip oldukları oyun becerilerini belirlemek amacı ile de kullanılabilir. Bu şekilde diğer çocuklara göre gelişimleri geç olan özel eğitime muhtaç olan çocukların (otistik ve zihinsel engelli çocuklar) oyun becerileri arttırılabilecek ve çocukların gelişimleri arasındaki fark en aza indirgenmeye çalışılacaktır.

5. Kaynaklar

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Press.

Çay, D. R. (2006). *Çocuk oyun alanlarının iç mekan ve yakın çevrede oluşumu*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Çoban, B., & Nacar, E. (2010). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Diken, H. İ. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara

Kandır, A. & Şahin, T. (2011). *Eğitici oyuncaklar*. Morpa Yayınları, İstanbul

Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi, okulöncesi dil ve oyun eğitimi*. @Yazı Yayınları, Samsun

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Öztürk, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Eğiten Kitap Yayınları, Ankara

Poyraz, H. (2011). *Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*. Anı Yayıncılık, Ankara

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenirlik*. Seçkin Matbaası. Ankara

OKUL ÖNCESİ ÖĞETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNİN NASIL OLMASI GEREKTİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

THE CONCEPTION OF PRE-SCHOOL TEACHERS ABOUT HOW CLASSROOM MANAGEMENT SHOULD BE

Duygu ACAR
Bilkent Eğitim Kurumları Okulöncesi Öğretmeni
duyguacar@gmail.com
Doç. Dr. Havise ÇAKMAK GÜLEÇ
ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
havisegulec@yahoo.com
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Aydın BAŞAR
ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
mabasar5@hotmail.com

ÖZET

Karmaşık bir süreç olan eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştiği sınıfların yönetiminde en etkili öğe öğretmendir. Bu nedenle rollerini sorumluluk kazandırma, önderlik yapma, yönlendirme, etkili bir öğrenme çevresi oluşturma ve bunu sürdürmeyi amaç olarak ele alan öğretmenlerin, rollerini daha çok güç simgesi, kontrol etme veya sınıfta disiplini sağlama olarak ön plana çıkaran öğretmenlerden daha başarılı oldukları bulunmuştur. O halde öğretmenlerin sınıf yönetimindeki amaçlarından biri, sınıfta öğrenci motivasyonunu artıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmak, diğeri ise öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve öğrencilere kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini öğretmek olmalıdır. Dolayısıyla öğretmen tarafından sınıf yönetimi öğrencilerin sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde, kendilerini değerlendirme, kontrol etme ve bireysel kontrolü içselleştirmelerinde bir araç olarak görülmelidir.

Öğretmenler, mesleki yaşamları boyunca eğitim etkinliklerini zorlaştıran istenmeyen davranışlarla karşılaşabilmektedir. Öğretmenden beklenen, sınıf içinde öğrenci davranışlarını etkili bir şekilde yönetebilmektir. Davranışların iyi yönetildiği sınıfta, amaçların gerçeklemesini engelleyen davranışlar görülmemektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretenlerinin, istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları davranış değiştirme stratejilerinin belirlenmesi, diğer okul öncesi öğretmenlerinin de farklı davranışsal stratejilerden yararlanmaları bakımından önem taşımaktadır.

Çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerinin, okulöncesi eğitim kurumlarında sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiği ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca dayalı olarak oluşturulan alt amaçlar şunlardır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin, okulöncesi eğitim kurumlarında sınıf yönetiminin;
   a) öğrenciler,
   b) öğretmenler,
   c) sınıf kuralları ve disiplin,
   d) öğrenme-öğretme ortamı açılarından nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin, okulöncesi eğitim kurumlarında sınıf yönetimine ilişkin görüşleri arasında;
   a) mesleki kıdemleri ve
   b) mezun oldukları okul türleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını ortaya koymaya çalışan çalışma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri, örneklem grubunu ise Biga ve Ezine ilçe merkezlerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan, rasgele seçilen öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem olarak alınan okullarda görev yapmakta olan 111 okul öncesi öğretmenine teslim edilmiş ve anket formunu cevaplamaları sağlanmıştır. Bunlardan geri dönen ve değerlendirmeye uygun görülen 100 anket formu geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır.

Anket ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler SPSS for Windows 10.0 programıyla gerekli istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur. Sonuçları değerlendirmede hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılığı analiz etmede t testi; bağlı olunan kurum, eğitim durumu, kıdem, sınıfın ya grubu ve öğrenci sayıları arasındaki anlamlılığı test etmede de tek yönlü varyans analizi (ANOVA-F testi) kullanılmıştır.

Araştırma bulguları ve sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin sınıf içerisinde farklı sınıf yönetimi anlayışlarını bir arada kullandıkları görülmüştür. Sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiği görüşlerine ilişkin verilerin ortalamaları ile okul öncesi öğretmenlerinin bağlı oldukları kurum arasında farklılık olmadığına ilişkin bulgular göre, "Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel", "Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi" ve "üniversiteye bağlı" kurumlarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiği görüşlerine ilişkin verilerin ortalamaları ile okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2-97)}$=3,625, p<.05]. Öğretmenlerin, sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiği görüşlerine ilişkin verilerin ortalamaları ile okul öncesi öğretmenlerinin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$F_{(2-97)}$=1,127, p<.05].

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, sınıf yönetimi, sınıfiçi davranışlar

ABSTRACT

The most effective element of managing the classrooms where the education process, which is very complicated, has been taken place is a teacher. Therefore, the teachers who aim at undertaking their roles as gaining responsibility, leading, orientation, creating and continuing an effective learning environment are found out to be more successful than those who use their roles as a symbol of power, controlling or providing a class discipline. Thus, one of the objectives of teachers on class management should form a safe and steady atmosphere which is raising students' motivation; and the other aim should be developed the students' responsibility and tought them editing their own behaviour. Accordingly, classroom management should be considered by a teacher as a tool for the development of students' sense of responsibility, self-assessment, controlling and internalizing the individual control.

Throughout their vocational lives, teachers may encounter with some undesirable behaviours making their training activities difficult. The expectation from the teacher is to manage the students' behaviour in an effective way in the classroom. Within the well-managed classroom, behaviours that prevent fulfilling the purposes have not been noticed. On this account, determining the behaviour modification strategy, which the pre-school teachers have practiced on the undesirable behaviours, is critically important in terms of making use of different behavioral strategies for the other pre-school teachers.

The object of this study is to determine the conception of the pre-school teachers concerning how the classroom management should be in the pre-school educational institutions. The sub-purposes, which was established based this object are:

1. How should be the classroom management of the pre-school teachers in pre-school educational institutions in terms of;
   a) the students,
   b) the teacher,
   c) classroom rules and discipline,
   d) learning-teaching athmosphere?
2. Among the conception of the pre-school teachers related to the classroom management in pre-school educational institutions;
   a) Are there any significant difference in terms of the pre-school teachers' vocational seniority and their alma mater?

The study which demonstrates the understanding of the pre-school teachers' classroom management has been desingned in screening model. The research population consists of the pre-school teachers who have been working in primary schools of the province and the district centres of Çanakkale in 2008-2009 academic year; however, the sample group consists of the teachers selected at random from the pre-school educational institutions of Biga and Ezine district centers. The questionnaire forms have been delivered 111 pre-school teachers working in primary schools and made to answer them. Of all the questionnaire forms, 100 of these, which have been returned and considered as valid, have been evaluated.

The data, obtained from the questionnaire forms, have been transferred to computer. The data have been subjected to required statistical procedures in SPSS for Windows 10.0 program. While evaluating the results, the t test for analysing the differences according to the teachers' in-service training position; one-way analysis of variance (ANOVA-F test) for testing the institutional affiliation, educational level, seniority, number of students have been practiced.

When the research findings and the results have been looked over, it has been observed that the teachers apply different classroom management approaches together in the classroom. According to the averages of the data about the conceptions how classroom management should be and the findings regarding whether the differences between the institutions of the pre-school teachers, it has been observed that the averages of teachers working in the institutions which are "private schools affiliated to the Ministry of Education", "state schools affiliated to Ministry of Education" and " affiliated to university" are very close to each other. A significant difference has been observed between the averages of the data about the conceptions of the teachers regarding how classroom management should be and the teachers' educational level [$F_{(2-97)}$=3,625, p<.05]. However, there is no significant difference between the averages of the data about the conceptions of the teachers how classroom manegement should be and the teachers' seniority [$F_{(2-97)}$=1,127, p<.05].

Keywords: pre-school education, classroom management, classroom behaviour

1. GİRİŞ :

Özdayı (2004)'ya göre, sınıf yönetimi genel olarak belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirildiği, planlanıp örgütlendiği, uygulama ve değerlendirme işlevlerinin yerine getirildiği, öğrenmeyi cesaretlendiren ve istenilen öğrenci davranışlarının sağlanması için buna ek olarak öğrenci kontrolünü ele alan bir disiplin alanıdır (Özdayı, 2004:376).

Sınıf yönetimi amaçlı bir faaliyettir. Öğretimi kolaylaştırmanın yanı sıra, öğretim zamanını arttırma, sıcak ve destekleyici bir sınıf atmosferi yaratma ve koruma, öğrencilerin zarar verici davranışlarını önleme, istendik davranışların artması için uygun ortamı sağlama gibi amaçları da gerçekleştirmeye yöneliktir (İflazoğlu ve Bulut, 2006:251).

Ünal ve Ada (2000), öğrencilerin istenen davranışlar yanında, istenmeyen davranışları da öğrendiklerini belirtir. İstenmeyen davranışların birçok kaynağı olabilir. Bunların arasında; aile, arkadaş çevresi, çevre, öğretmen ve öğrencinin kendisi en etkili olan davranışı etkileme kaynaklarıdır. Bu kaynaklardan oluşan sorun davranışlar, çok küçük davranış problemleri olabileceği gibi; şiddetli ve yıkıcı etkileri yaygın problemler olarak da görülebilmektedir.

Sınıfta öğrencinin gösterdiği davranışlarda ailenin gelir düzeyi, kişi sayısı, kardeş sayısı, ev ve okul kültürünün farklılığı, eğitim düzeyi, sahip olduğu değer ve davranışlar, aile içindeki baskı ve çatışmalar, disiplin anlayışından kaynaklanabilir (Ünal ve Ada, 2000:168).

Ensari ve Zembat (1999), otoriter tutuma sahip öğretmenlerin kendi başına düşündüklerini ve karar verdiklerini belirtir. Öğrencilerin hiçbir şekilde karar verme sürecine katılmaya yetkisi yoktur (Ensari ve Zembat, 1999:186).

İlgisiz anlayışa sahip öğretmen, sınıfın öğretim etkinliklerinde öğrenciye yol göstericilik yerine, onu kendi başına bırakma eğilimi gösterir. Öğretmen, öğrencilerin sorunlarını anlama ve tanıma isteği duymaz. Plan ve düzen anlayışı gelişmemiştir. Eğitimde ilkesiz olduğu için, davranışları arasında tutarsızlık vardır. Öğrenci değerlendirmesinde nesnel değildir. Öğrencileri ve onların duygularını dikkate alıyormuş gibi görünse de bu yanıltıcıdır. Okulun programı, dersin amaçları, öğrencilerin gereksinimleri, sınıf içi davranışları onu ilgilendirmez. Öğrencilere karşı katı değil ancak yakında değildir. Kendi ilgi ve gereksinimleri her şeyden daha önemlidir. Eğitime ilişkin kurallara ve eğitim etiğine saygı göstermez, disiplin anlayışı oturmamıştır (Terzi, 2001: 17).

Demokratik öğretmen çocuğun ruh sağlığı ve kişilik gelişimi için uygun öğretmendir. Öğretmen, çocuğun bir birey, kişi olduğunu kabul eder, ona değer vererek yaklaşır. Fakat aşırı serbest bırakmaz, ödüle başvurur (Kırkıncıoğlu, 1981; Akt. Kapusuzoğlu, 2006:223).

Bu anlayışta öğretmen sınıfın bir parçasıdır. Davranışın nedenine inmek, öğrenciye dokunmak, öğrencinin kazançlarını dile getirmek ve onu bir yetişkin olarak görmek, öğrencilerin neyi ve nasıl öğrendiği konusu ile içten ilgilenmek, beden dilini kullanmak, övgüde bulunmak, işbirliği becerilerini geliştirmek, öğrenciyi merkez kabul ederek bütün etkinlikleri onlara göre düzenlemek demokratik yönetim anlayışına sahip öğretmenlerin gösterdiği tutumlardandır (Bayrak, 1999:14; Akt. Terzi, 2001:10).

Pala'ya göre (2005), demokratik öğretmenler kuralları belirlerken öğrenci görüşlerini alır, öğrencilerin istenmeyen davranışın sonuçlarına katlanacaklarını belirtir (Pala,2005:175).

2. ARAŞTIRMANIN AMACI :

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını ortaya koymak amacıyla bu araştırma planlanmıştır.

2.1. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Çanakkale İl ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Çanakkale İl merkezi ile Biga ve Ezine ilçe merkezlerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin kişisel özellikleri

Özellik		
Bulunulan İl-İlçe	**f**	**%**
Çanakkale-Merkez	70	70
Biga	20	20
Ezine	10	10
TOPLAM	**100**	**100**
Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	100	100
Erkek	0	0
TOPLAM	**100**	**100**
Eğitim Durumu	**f**	**%**
Kız meslek lisesi	5	5
On Lisans	15	15
Lisans	80	80
Yüksek Lisans	0	0
Diğer	0	0
TOPLAM	**100**	**100**
Meslekteki Hizmet Yılı	**f**	**%**
1 yıldan az	8	8
1-5 yıl arası	30	30
6-10 yıl arası	26	26
11-15 yıl arası	14	14
16-20 yıl arası	13	13
21 yıl ve üstü	9	9
TOPLAM	**100**	**100**
Sınıfın Yaş Grubu	**f**	**%**
3-4 Yaş	7	7
4-5 Yaş	11	11
5-6 Yaş	77	77
Karma yaş grubu	5	5
TOPLAM	**100**	**100**
Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı	**f**	**%**
1-10	0	0
11-20	74	74
21-30	25	25
30 ve üzeri	1	1
TOPLAM	**100**	**100**
Hizmet İçi Eğitim	**f**	**%**
Evet	15	15
Hayır	85	85
TOPLAM	**100**	**100**

Tablo 1, incelendiğinde, okulların bulunduğu yerleşim yerlerine bakıldığında; okulların %70'i Çanakkale il merkezi, %20'si Biga ilçe merkezi ve %10'u M.E.B bağlı özel, %87'si M.E.B. bağlı resmi, %3'ü ise üniversiteye bağlı kurumlarda çalışmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı kadındır. Okul öncesi öğretmenlerinin %5'i kız meslek, %15'i önlisans, %80'i lisans mezunudur. Yine, okul öncesi öğretmenlerinin meslekteki hizmet yıllarına bakıldığında %8'i 1 yıldan az, %30'u 1-5 yıl arası, %26'sı 6-10 yıl arası, %14'ü 11-15 yıl arası, %13'ü 16-20 yıl arası ve %9'u 21 yıl ve üstü görev yaptığı görülmektedir. Sınıfın yaş grubu açısından öğretmenlerin %7'si 3-4 yaş, %11'i 4-5 yaş, %77'si 5-6 yaş ve %5'i de karma yaş grubunda öğrenciye sahiptir. Sınıfın öğrenci sayıları açısından da öğretmenlerin, %74'ü 11-20 kişilik sınıfa sahipken, %25'i 21-30 kişilik, %1'i 30 ve üzeri sayıda öğrenciye sahiptir. Yine okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına bakıldığında %15'i evet, %85'i hayır yanıtını vermiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket formu literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

2008-2009 Güz Yarıyılında, veri toplama aracı olan anket, örneklemde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına araştırmacının kendisi tarafından götürülerek, öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılıp, 1 hafta sonra toplanacağı belirtilerek dağıtılmıştır. Araştırmada değerlendirmeye alınan anket sayısı 100'dür.

2.4. Verilerin Analizi

Anket ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler SPSS for Windows 10.0 programıyla gerekli istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur. Sonuçları değerlendirmede hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılığı analiz etmede t testi; bağlı olunan kurum, eğitim durumu, kıdem, sınıfın yaş grubu ve öğrenci sayıları arasındaki anlamlılığı test etmede de tek yönlü varyans analizi (ANOVA-F testi) kullanılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre, verilerin yorumlanmasında $p < 0.05$ ise gruplar arasında anlamlı bir fark olduğuna yönelik yorum yapılmış ve grupların aritmetik ortalama değerlerine bakılarak veriler incelenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM :

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına uygun olarak araştırma kapsamındaki öğretmenlerden toplanan veriler düzenlenip ve analiz edilerek ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetiminin Nasıl Olması Gerektiği Görüşlerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		$\overline{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M_1	1	1,0	3	3,0	27	27,0	25	25,0	44	44,0	1,9200	,9606

M 2	63	63,0	25	25,0	8	8,0	2	2,0	2	2,0	4,4500	,8805
M 3	34	34,0	33	33,0	21	21,0	6	6,0	6	6,0	3,8300	1,1464
M 4	96	96,0	3	3,0	1	1,0	-	-	-	-	4,9500	,2611
M 5	83	83,0	14	14,0	1	1,0	2	2,0	-	-	4,7800	,5610
M 6	91	91,0	9	9,0	-	-	-	-	-	-	4,9100	,2876
M 7	69	69,0	26	26,0	5	5,0	-	-	-	-	4,6400	,5777
M 8	92	92,0	7	7,0	1	1,0	-	-	-	-	4,9100	,3208
M 9	96	96,0	4	4,0	-	-	-	-	-	-	4,9600	,1969
M 10	67	67,0	21	21,0	9	9,0	3	3,0	-	-	4,5200	,7847
M 11	96	96,0	5	5,0	-	-	-	-	-	-	4,9500	,2190
M 12	97	97,0	3	3,0	-	-	-	-	-	-	4,9700	,1714
M 13	97	97,0	3	3,0	-	-	-	-	-	-	4,9700	,1714
M 14	78	78,0	20	20,0	2	2,0	-	-	-	-	4,7600	,4740
M 15	84	84	14	14,0	2	2	-	-	-	-	4,8200	,4353
M 16	88	88,0	11	11,0	1	1,0	-	-	-	-	4,8700	,3667
M 17	79	79,0	14	14,0	6	6,0	1	1,0	-	-	4,7100	,6243
M 18	87	87,0	13	13,0	-	-	-	-	-	-	4,8700	,3380
M 19	90	90,0	9	9,0	1	1,0	-	-	-	-	4,8900	,3451
M 20	96	96,0	3	3,0	-	-	-	-	-	-	4,9700	,1714
M 21	89	89,0	10	10,0	1	1,0	-	-	-	-	4,8700	,4181
M 22	85	85,0	13	13,0	2	2,0	-	-	-	-	4,8300	,4277
M 23	86	86,0	14	14,0	-	-	-	-	-	-	4,8600	,3487
M 24	85	85,0	12	12,0	3	3,0	-	-	-	-	4,8200	,4579
M 25	90	90,0	10	10,0	-	-	-	-	-	-	4,9000	,3015
M 26	71	71,0	23	23,0	3	3,0	3	3,0	-	-	4,6200	,6931
M 27	84	84,0	14	14,0	2	2,0	-	-	-	-	4,8200	,4353
M 28	87	87,0	9	9,0	3	3,0	1	1,0	-	-	4,8200	,5199
M 29	57	57,0	21	21,0	19	19,0	3	3,0	-	-	4,3200	,8863
M 30	92	92,0	8	8,0	-	-	-	-	-	-	4,9200	,2727
M 31	77	77,0	16	16,0	6	6,0	1	1,0	-	-	4,6900	,6308
M 32	50	50,0	31	31,0	15	15,0	2	2,0	2	2,0	4,2500	,9252

Tablo 2, öğretmenlerin, sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiği görüşlerine ilişkin bulguları içermektedir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının (X>3,5000) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin sınıf içerisinde farklı sınıf yönetimi anlayışlarını bir arada kullandıkları düşünülmektedir. Öğretmenlerin %34'ü her zaman, %33'ü genellikle "sınıf yönetiminin duruma göre değişebilir/değişken olmalıdır" görüşünü ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %96'sı her zaman "çocuğun seviyesine inilmeli", %83'ü her zaman "öğrenci merkezli olmalı" görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %91'i her zaman "fiziksel mekanın öğrenciye göre düzenlenmeli", %69'u her zaman "özgür bir ortamın olmalı", %96'sı "yaratıcılığa fırsat verilmeli" görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %67'si her zaman "sınıf kuralları belirlenirken öğrencilerin fikri alınmalı" cevabını verirken, hiçbir zaman cevabını kullanan öğretmen olmamıştır. "Her zaman öğretmen sevecen olmalıdır" diyen öğretmenlerin oranı %96, "her zaman öğretmen pozitif enerjiye sahip olmalı" ve "öğretmen her zaman sabırlı olmalı" diyen öğretmenlerin oranı da %97'dir. Öğretmenlerin, "öğretmen yumuşak mizaca sahip olmalı", "öğretmen hoşgörülü olmalı", "öğretmen sıcak ve samimi olmalı", "öğretmen tatlı sert olmalı", "öğretmen öğrenci arasındaki ilişki sevgiye dayalı olmalı" ifadeleri için hiçbir zaman ifadesini kullanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin %90'ı her zaman "sınıfın ortamı demokratik olmalı", %96'sı her zaman "öğretmen adil olmalı", %89'u her zaman "aile desteği olmalı", %85'i "öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı", %86'sı her zaman "öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci işbirliğine fırsat verilmeli", %85'i her zaman "disiplin ve kurallara uyma öğretilmeli", %90'ı her zaman "kararlı tutarlı olunmalı" ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmenlerin%3'ü nadiren "belli bir disiplin içinde yönetilmeli" görüşünü belirtirken, %84'ü her zaman "istenmeyen davranışları değiştirmeye yönelik olmalı", %87'si her zaman "öğretmen rehberlik yapmalı" görüşlerini bildirmişlerdir. Nadiren "öğretmen liderliğinde olmalı" cevabını veren %3, her zaman "öğretmen liderliğinde gerçekleştirilmesi" gerektiği cevabını veren ise %57'dir.

Nimmo (1997), çağdaş sınıf yönetimi cezalandırma temeline dayanmayan öğrenci ihtiyaçlarının temel alındığı bir sistem ve bu ortamda öğretmenlerin "sınıfı baskın olacakları bir ortam olarak görmemeleri" gerektiği tanımlaması ile örtüşmeyen klasik otoriteyi de bir boyut olarak vurguladıklarını belirtmiştir. Bu sonuç yapılan bu araştırma ile de desteklenmiştir (Nimmo, 1997; Akt: İflazoğlu ve Bulut,2007: 265-266).

Öğretmenlerin %92'si her zaman "sınıf yönetimi yeniliklerle dolu olmalı", %77'si her zaman "tecrübeye dayalı olmalı" görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerden her zaman "bireysel ilgi gösterilmelidir" görüşünü belirten %50, hiçbir zaman görüşünü belirten %2'dir.

Tablo 3. Öğretmenlerin, Olumsuz Davranış Gösteren Çocuklara Nasıl Davranılması Gerektiği Görüşlerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		$\overline{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M_1	94	94,0	6	6,0	-	-	-	-	-	-	4,9400	,2387
M_2	94	94,0	6	6,0	-	-	-	-	-	-	4,9400	,2387
M_3	90	90,0	10	10,0	-	-	-	-	-	-	4,9000	,3015
M_4	91	91,0	8	8,0	1	1,0	-	-	-	-	4,9000	,3333
M_5	90	90,0	8	8,0	1	1,0	-	-	-	-	4,8700	,4416

M 6	87	87,0	8	8,0	5	5,0	-	-	-	-	4,8200	5001
M 7	52	52,0	20	20,0	25	25,0	3	3,0	-	-	4,2100	,9244
M 8	71	71,0	19	19,0	7	7,0	3	3,0	-	-	4,5800	,7545
M 9	67	67,0	23	23,0	8	8,0	2	2,0	-	-	4,5500	,7300
M 10	69	69,0	22	22,0	9	9,0	-	-	-	-	4,6000	,6513
M 11	74	74,0	20	20,0	5	5,0	1	1,0	-	-	4,6600	,6700
M 12	87	87,0	12	12,0	1	1,0	-	-	-	-	4,8600	,3766
M 13	85	85,0	12	12,0	3	3,0	-	-	-	-	4,8200	,4579
M 14	82	82,0	16	16,0	2	2,0	-	-	-	-	4,8000	,4495
M 15	67	67,0	21	21,0	12	12,0	-	-	-	-	4,550	,701
M 16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M 17	77	77,0	14	14,0	9	9,0	-	-	-	-	4,6800	,6337
M 18	90	90,0	10	10,0	-	-	-	-	-	-	4,9000	,3015
M 19	64	64,0	25	25,0	11	11,0	-	-	-	-	4,5300	,6884
M 20	91	91,0	9	9,0	-	-	-	-	-	-	4,9100	,2876
M 21	83	83,0	16	16,0	1	1,0	-	-	-	-	4,8200	,4115
M 22	96	96,0	3	3,0	1	1,0	-	-	-	-	4,9500	,2611
M 23	19	19,0	15	15,0	30	30,0	19	19,0	17	17,0	3,0000	1,3409
M 24	55	55,0	21	21,0	20	20,0	2	2,0	2	2,0	4,2500	,9783
M 25	29	29,0	30	30,0	26	26,0	13	13,0	4	4,0	3,6300	1,1340
M 26	78	78,0	16	16,0	6	6,0	-	-	-	-	4,7200	,5700
M 27	78	78,0	17	17,0	3	3,0	1	1,0	1	1,0	4,7000	,6742
M 28	92	92,0	8	8,0	-	-	-	-	-	-	4,9200	,2727
M 29	88	88,0	12	12,0	-	-	-	-	-	-	4,8800	3266
M 30	82	82,0	16	16,0	2	2,0	-	-	-	-	4,8000	,4495
M 31	72	72,0	19	19,0	7	7,0	2	2,0	-	-	4,6100	,7092
M 32	81	81,0	18	18,0	1	1,0	-	-	-	-	4,8000	,4264
M 33	69	69,0	26	26,0	3	3,0	2	2,0	-	-	4,6200	,6479
M 34	86	86,0	11	11,0	2	2,0	1	1,0	-	-	4,8200	,5001
M 35	15	15,0	2	2,0	40	40,0	20	20,0	23	23,0	2,6600	1,2809
M 36	31	31,0	38	38,0	25	25,0	6	6,0	-	-	3,9400	,8969

Tablo 3, Öğretmenlerin, olumsuz davranış gösteren çocuklara nasıl davranılması gerektiği görüşlerine ilişkin bulguları içermektedir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının (X>3,5000) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin olumsuz davranış gösteren çocuklara birden fazla stratejiyi bir arada kullandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin %94'ü her zaman "olumsuz davranış gösteren çocuklarla iletişim kurulmalı" ve "çocukla konuşulmalı" ifadelerini kullanmışlardır. Her zaman "sakin bir dille konuşulmalı" ifadesini kullanan öğretmenler ise %90'dır. Yine öğretmenlerin %91'i her zaman "davranışın yanlış olduğu açıklanmalı", %90'ı "uygunsuz davranışın sebebi sorulmalı" ifadesini kullanmışlardır. "Aileyle iletişim kurulmalı", "rehber öğretmene sorulmalı" ifadelerinde hiçbir zaman fikrini belirten öğretmen olmamıştır. Öğretmenlerin %3'ü nadiren "bir daha yapmaması gerektiği belirtilmeli", %2'si de nadiren "uyarılarda bulunulmalı" demişlerdir. %69'u her zaman "kurallar hatırlatılmalı" ifadesini kullanırken, %74'ü "roller verilmeli" demişlerdir.

İflazoğlu ve Bulut (2006), 2003-2004 öğretim yılında, Adana ile Seyhan ilçesinde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun iletişime ve olumlu sınıf atmosferine çok büyük önem verdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin %87'si her zaman "empati oluşturmaya çalışılmalı", %85'i her zaman ""Ben Dili"ni kullanarak davranış karşısında hissedilenler açıklanmalı", %82'si de her zaman "davranışın yanlışlığını düşünmesi istenmeli" ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmenlerin %12'si bazen "uygun davranışlar ile ilgili sınıfta hikaye anlatılmalı", %9'u bazen "sınıfta hikaye anlatılmalı" cevabını, %9'u "bazen uygunsuz davranışın sonuçlarını görme ve düzeltmesi için fırsat verilmeli" cevabını belirtmişlerdir. Her zaman "sabırlı davranılması gerektiği"ni belirten öğretmenlerin oranı %90 iken, %11'i "öğretmen bazen yumuşak davranmalı", %9'u genellikle "sevgi ile yaklaşılmalı", %91'i de her zaman "sevgi ile yaklaşılmalı" demişlerdir. Her zaman "hoşgörülü davranılmalı" cevabını veren öğretmenlerin oranı %83, her zaman "güven kazanılmalı" cevabını verenler ise %96'dır. Öğretmenlerin %19'u her zaman "küçük ceza verilmeli", %19'u nadiren, %17'si de hiçbir zaman görüşünü belirtmişlerdir. Her zaman "özür diletilmeli" cevabını belirten öğretmenlerin oranı %55 iken, hiçbir zaman cevabını belirten öğretmenlerin oranı %2'dir.

Edwards (2000) ve Emer (1987)'e göre, cezaların beklenildiğinin aksine kötü davranışları artırdığı tespit edilmiştir (Edwards, 2000 ve Emer, 1987; Akt. Duman, 2004:1853). Bunun nedeni, öğretmenlerin verdiği cezaları öğrencilerin aynı zamanda teşvik olarak görmelerinden gelmektedir. İstediğini elde edememe, istediğini elde edene kadar bir teşvik unsuru olarak kalmaktadır (Duman, 2004:1853).

Duman (2004)'nın Arizona State Üniversitesi'nin Çocuk Araştırma Merkezi'nde sınıf içi gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin, istenmeyen davranış oluştuğunda başvurdukları yöntemler "olumlu yönde teşvik" (%37), "hatasını düzelttirip, özür diletme" (%28), "model olma" (%20), "yeni aktiviteye katılamama" ve "süre cezaları"nın görülme sıklığı toplamı (%15)'tir. Buna göre öğretmenlerin istenmeyen davranışlar oluştuğunda küçük cezalara başvurduklarını söyleyebiliriz (Duman, 2004:1853).

Öğretmenlerin %26'sı bazen "otorite kullanılması" gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Her zaman "uygun davranışlar sözle ödüllendirilmeli" ve "arkadaşlarını benimsetilmeli" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin oranı %78'dir. Öğretmenlerin %92'si her zaman "paylaşma duygusu kazandırılmalı", %88'i her zaman "olumlu yönlerini ön plana çıkarılmalı", %72'si her zaman "kişisel özelliklere göre farklı yaklaşım gösterilmeli" ve %81'i de her zaman "çözüm yolu bulunması sağlanılmalı" görüşlerini belirtmişlerdir. "Öncelikle önemsenmemeli, gözlemlenmeli ve anlamaya

çalışılmalı" ifadesine %2 öğretmen nadiren cevabını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %86'sı her zaman "rehberlik edilmeli", %40'ı bazen "görmezden gelinmeli", %38'i de genellikle "ilgisini farklı yönlere kaydırmalı" görüşlerini belirtmişlerdir.

Sağlam, Adıgüzel ve Güngör (2008) tarafından gerçekleştirilen "İlköğretim Okullarında Sınıf İçi İstenemeyen Öğrenci Davranışları ve Baş Etme Yaklaşımları" nı konu alan araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede en çok kullandıkları yaklaşımlar "genel açıklama yapma", "öğrenciyi uygun dile uyarma", "olumlu davranış gösteren öğrencileri örnek olarak gösterme" ve "öğrencilerle dersten sonra konuşma", yaklaşımları oluşturmuştur .

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar :

Araştırma verilerinin çözümlenmesiyle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

• Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına bakıldığında katı kurallar olmalı maddesine verilen cevapların ortalamaları düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun esnek yönetim anlayışı gösterdiği söylenebilir.

• Öğretmenlerin, çocuğun seviyesine inilmeli, fiziksel mekan öğrenciye göre düzenlenmeli görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsedikleri söylenebilir.

• Öğretmenin sınıf yönetiminde, sevecen, pozitif enerjiye sahip, yumuşak mizaçlı, hoşgörülü, sıcak ve samimi, tatlı-sert, sevgiye dayalı maddelerine verilen cevapların ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi anlayışını öğretmenin kişilik özelliklerine atfettikleri söylenebilir.

• Öğretmenler, sınıf yönetiminde demokratik ve adil olunması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Buradan öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışını benimsedikleri sonucuna ulaşılabilir.

• Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında işbirliğine dayalı, disiplin ve kurallara uymaya yönelik yönetim anlayışına yönelik verdikleri cevapların ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

• Öğretmenlerin, olumsuz davranış gösteren çocuklara tutumlarına bakıldığında empati kazandırma, öğretmen özelliği yaklaşım tarzı, pekiştireç kullanma, olumlu sosyal davranış yönlendirmeye yönelik maddelerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin, olumsuz davranış gösteren çocuklara karşı tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2. Öneriler :

Genel anlamda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

a) Okul öncesi öğretmeni yetiştiren okullarda sınıf yönetimi dersine verilen önemin ve ders kapsamında istendik davranış oluşturma ile ilgili konulara verilen önemin artırılması, okul öncesi

eğitime ilişkin sınıf yönetimi anlayışının geliştirilmesi ve bu dersin sınıf yönetimi alanında uzman kişiler tarafından yürütülmesi, bu konuya ilişkin çalışmaların desteklenmesi, sorunun giderilmesi açısından önerilmektedir.

b) Öğrencilerde istendik davranışlar oluşturmak için, öğretmenler kendi davranışları ile öğrencilere model oluşturmaya özen göstermelidirler.

c) Bu araştırma Çanakkale il ve ilçe merkezlerindeki okul öncesi öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak yapıldığı için araştırma sonuçlarını tüm okul öncesi öğretmenlerine genellenmesi doğru değildir. Bu nedenle farklı il ve ilçelerde benzer araştırmaların yapılması konu ile ilgili daha fazla ve geniş çaplı bilgi edinme açısından yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

DUMAN, E. (2004) "Çocuklarda Etkili Yönlendirme ve Disiplin". XII. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri. Ankara: Gazi Üniversitesi.

ENSARİ, H. ve ZEMBAT, R. (1999) "Yönetim Stillerinin Ailenin Okul Öncesindeki Eğitim Programlarına Katılımı Üzerindeki Etkileri" R. Zembat (Ed), Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı El Kitabı.1. Baskı. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

İFLAZOĞLU, A. ve BULUT, M. S. (2007) "Anasınıfı Öğretmenler İle Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Bakış Açıları: Nitel Bir Çalışma Örneği". Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi.III. Cilt. İstanbul: Ya-Pa Yayın Dağıtım.

KAPUSUZOĞLU, Ş. (2006) "3-6 Yaş Arası Okul Öncesi Sınıf Yönetimi Uygulamalarının ve Aile Desteğinin Çocuğun Gelişim Özelliklerine Etkisinin Değerlendirilmesi". Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. III. Cilt. İstanbul: Ya-Pa Yayın Dağıtım.

ÖZDAYI, N. (2004) "Öğrenci ve Öğretmenlerin Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına Genel Bir Bakış". XII. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri. Ankara: Gazi Üniversitesi.

PALA, A. (2005) "Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri". Sosyal Bilimler Dergisi, Bişkek: Manas Üniversitesi, Sayı 14.

SAĞLAM, M., ADIGÜZEL, A ve GÜNGÖR, Ö. (2008). İlköğretim sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme yaklaşımları. Proceeding of International Conference on Educational Science ICES'08 23-25 June, (Eds. B. Özer, H.Yaratan, H. Caner), Famagusta-North Cyprus:Department Educational Sciences Faculty of Education, 3: 1626-1635

TERZİ, Ç. (2001) "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

INVESTİGATİON OF PRE-SCHOOL CHİLDREN'S PERCEPTİONS OF DİFFERENT VARİABLES

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN BAZI ALGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ayşegül İşlekeller Bozca
İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı İSTANBUL
aysegul@aysegulislekeller.com

ÖZET

Çalışmada, okul öncesi öğrencilerin yeme alışkanlığı anne-baba-çocuk ilişkileri, kardeş kıskançlığı, korkular, travma gibi algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, İstanbul il merkezinde 4 ve 5 yaş öğrencileri kapsayan anaokullarında eğitim gören 21 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri, C.A.T. Algı Testi ve Aile Bilgi Formu ile toplanmıştır. Bu form ve testin uygulaması sonucunda elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilmiş, değerlendirmelerde Kaykare (Ki-Kare, Chi-Square) kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda öğrencilerin algılarının ve bazı değişkenler arasında p=0.05 düzeyinde anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: C.A.T. Algı, Algı, Okul Öncesi, kıskançlık, korku, otorite.

GİRİŞ

Okul öncesi tecrübelerin zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal hayatın tamamını etkilediği yapılan birçok araştırmada kanıtlanmıştır. Bu dönemde çocukların sıkıntıları ne olursa olsun düzeltilme ihtimali yüksektir. Erken tanılanmayan olumsuz durumlar ise tekrarlandıkça pekişir ve derinleşir (Çağlar, 1974).

Okul öncesi dönem çocuğun, yakın çevresi olan aile bireylerini ve ortamını, sonraları sosyal çevre ile birlikte tüm çevreyi tanıdığı, öğrendiği ve iletişim kurduğu bir dönemdir. Kişiliğinin temellerinin atıldığı bu dönemde çocukların gelişimi kaçınılmaz olarak bulunduğu çevre içerisinde gerçekleşmekte ve pek çok çocuk açısından aile fiziksel ve psikolojik gelişimin birincil ve en önemli temelini oluşturmaktadır. Aileler yapıları gereği küçük ve samimi olmaları açısından çocukların belli davranış kalıplarını edindikleri bir alan olmaktadır. Aile çocuğun sosyal yaşama atıldığı en temel birim görevini görmektedir (Schaffer, 1996).

Çocuğun hayatını sağlıklı olarak devamını sağlayacak temel ihtiyaçlarından biri de ilgi ve sevgidir. Nitschke, “Anne şefkat ve bakımını veya onun yerini tutabilecek duygusal bağı bulamayan çocuk dünyaya da bir giriş kapısı bulamaz.” demektedir. Bowlby, anne yoksunluğu ile duygusal ilgisizlik arasında bir korelasyon bulmuş, sevgi objesinin kaybedilmesinin, gelişim gerilikleri ve çocuk suçluluğu gibi antisosyal davranışların nedeni olduğunu saptamıştır (Bıyıklı, 1983). Annenin sevgisinin çocuğun sosyal hayatını etkilemesi yanında çocukların baba gereksinimlerinin ve baba algılarının da çocukların benlik saygılarını etkilediği görülmektedir (İşlekeller, 2006). Baba ile yakın ilişki içinde olan çocukların psikolojik olarak daha uyumlu olduğu, benlik saygılarının daha yüksek

olduğu, okulda daha iyi bir işlevsellik gösterdiği, daha az antisosyal davranışlar sergiledikleri ve ikili ilişkilerde daha başarılı oldukları ortaya konmuştur (Fluori ve Buchanan, 2003). Baba algısı dönemsel olarak farklar göstermektedir. Bu farklılıklar çocukların cinsiyetleriyle ilişkilendirilmiştir.

Çocuk doğumundan itibaren belli bir cinsiyete göre yetiştirilir. Giydiği kıyafetler, alınan oyuncaklar hatta ailelerin davranışları bile çocuğun cinsiyetine uygun olması toplum tarafından desteklenir. Çocuğun doğasından getirilen cinsiyet davranışları uygun ortam içinde gelişmektedir. Çocukların cinsiyetlerine uygun davranışlar göstermeleri çevrelerinin etkisiyle gerçekleşmektedir (Alkan, 1992).

Bunun yanında çocuğun çoğu zaman korkuları da cinsiyeti gibi ailenin ve çevrenin etkisiyle şekillenerek büyümekte ya da korkuların üstesinden gelinerek aşılmaktadır. Klinik olarak korku, fobilere eş değerdir, duygusal alarm sistemini harekete geçirerek bireyin iyilik halinin devamını sağlamayı hedefler. Aynı zamanda korku sırasında görülen fiziksel belirtiler panik atak sırasında yaşanan belirtilerle hemen hemen eştir (Karabekiroğlu, 2011). Korkuların sebebi çocuğun bulunduğu ortamdan, yaşadıklarından ya da içinde bulunduğu psikolojik durumlar kaynaklıdır. Bu korkuların en sarsıcı olanları aileyi ya da aileden birini kaybetme korkusudur. Bu korku aile içindeki davranışlarla ya da çevrenin etkisiyle ortaya çıkabilir (Gürçağ, 2012)

Korkuların arttığı dönemlerden biri olarak kardeş sahibi olma durumlarında da baş gösterebilir. Bu da tamamen aile ile ilgili bir durumdur. Kardeş sahibi olan çocukların çoğunun kardeşlerini kıskandığı kanıtlanmıştır. Kardeş kıskançlığı çoğu zaman öfke ile ortaya çıkar. Bunu önlemek ve asgariye indirmek için alınabilecek önlemler vardır.

Yapılan araştırmalar, anne-baba yoksunluğunun çocuğun eğitimini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Vayne Dennis, Tahran'da (Yıldıran, 1983), bir yetiştirme yurdunda yaptığı bir araştırmada (çocukların anneye en ihtiyaç duydukları bir yaşta) bu yurtta büyümekte olan çocukların büyük gelişim bozuklukları gösterdiklerini ortaya koymuştur. Yurtlarda büyümekte olan çocuklar sadece zekâ gelişimi ve konuşma alanında gerilikler göstermekle kalmamışlar, aynı zamanda hareket becerilerinde de yaşıtlarına kıyasla büyük gelişim eksiklikleri göstermişlerdir. Ailenin kişinin akademik başarılarını da etkilediği söylenebilir.

Alışkanlıkların çoğu ailede kazanılır. Jencks ve arkadaşları (Malkoç, 1991) tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmaya göre aile özellikleri, öğrencinin korkularından okul başarısına kadar en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul başarısının yarıdan çoğunun, ailenin katkısıyla gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Satır (1996)'ın yaptığı bir araştırmada ise; çocuğuna ilgi gösteren ve çocuğunun çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, başarısını övücü sözlerle destekleyen, başarısızlığında onu çalışırsan başarılı olursun sözleriyle yüreklendiren anne-babaların çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Genel olarak aile ve yakın çevre okul öncesi çocuğun anne-baba algısından, korkularına, alışkanlıklarına hatta cinsiyetine kadar geleceği etkileyen bir çok algıyı etkilemektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi bir okulda eğitim gören öğrencilerin yeme alışkanlığının, aile algılarını, korkuları, kardeş kıskançlıkları ve bazı değişkenler (ailenin gelir düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitimi, yaş, akademik başarı, kardeş sayısı) arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Buna dayanarak;

4. Çocukların yeme alışkanlıklarına annenin çalışma durumu, kardeş sayısı, anne-baba eğitimi, cinsiyet gibi değişkenlerin etkisi var mıdır?

5. Çocukların kaybetme korkularına annenin çalışma durumu, kardeş sayısı, anne-baba eğitimi, cinsiyet gibi değişkenlerin etkisi var mıdır?

6. Çocukların anne - baba algılarına annenin çalışma durumu, cinsiyet, baba algısı, kardeş sayısı, anne-baba eğitimi, cinsiyet gibi değişkenlerin etkisi var mıdır?

7. Çocukların kardeş kıskançlıklarının annenin çalışma durumu, cinsiyet, baba algısı, kardeş sayısı, anne-baba eğitimi, cinsiyet gibi değişkenlerin etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, okul öncesi 4+ ve 5+ yaş grubundaki öğrencilerin ailede yakınlık, otorite, yeme alışkanlığı, kardeş kıskançlığı gibi durumları ve değişkenler için gerekli bilgiler Kişisel Bilgi Anketi, C.A.T. ile aranmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, İstanbul'da yaşayan 4+ ve 5+ yaş grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmayı tanımlanan evrende öğrenim gören toplam 24 öğrenci oluşturmaktadır. Testlere verilen cevapların tutarsızlığı ve boş bırakılan bölümler göz önüne alınarak toplam 21 öğrenci örneklemi oluşturmuştur.

Ölçme Araçları

Kişisel Bilgiler Anketi: Kişisel Bilgiler Anketi'nde, örneklem dahilinde bulunan öğrencileri tanımayı sağlayacak maddeler bulunmaktadır. Bu amaçla ankette, öğrencilerin cinsiyetleri, anne-baba eğitimi, kardeş sayısı ve sırası, aile gelir durumları gibi bilgileri edinmek için maddeler bulunmaktadır. Bu maddeler öğretmenlerle birlikte doldurulmuştur.

C.A.T. Çocuklar İçin Algı Tesi (Children's Apperception Test)

Testi 1949 yılında L.Bellak ve S.Souya geliştirmişlerdir. Ölçtüğü Davranış/Nitelik kaynaklara Kişilik olarak geçmiştir. Sözel bir testtir bireysel uygulanır. 3-11 yaş arasındaki çocuklara uygulanır. Zaman sınırlaması yoktur. C.A.T. testi, değişik pozisyonlarda çizilmiş hayvanları içeren 10 karttan oluşmuştur. Kız, erkek 3-10 yaş arası tüm çocuklara uygulanabilir.

C.A.T bir çocuk için çok önemli olan figürleri ve dürtüleri anlamamızı kolaylaştırmak amacıyla yaratılmıştır. Resimler özellikle beslenme problemleri ve genel olarak da oral problemler konusunda bilgi vermek; kardeş kıskançlığından kaynaklanan problemleri araştırmak; anne-baba figürlerine karşı tutumu ve bu figürlerin nasıl algılandığını ortaya çıkarmak ve bir çift (karı-koca) olarak anne-baba ile çocuğun ilişkilerini görmek üzere düzenlenmiştir.

Test 11 ülkede uygulanmış ve özellikle küçük çocuklarda tercih edilen bir tematik testtir. Yapılan çalışmalar, testin kişilik belirlenmesini kolaylaştırmada; ebeveyn kaybı, dilde telaffuz zorlukları, çocukların fantezi hikâyelerinde güdü ve fantezilerin uzamsal değişiminin kıyaslanması ve

antisosyal karakter özelliklerine sahip erkek çocukların fantezi tepkilerindeki agresyon ve cezalandırmayı içeren özel araştırma değişkenlerinin çalışmasındaki değerini göstermiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı ile değerlendirilmiş olup, değerlendirmeler elde edilen bulgular çeşitli testlere göre yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Verilen alt problemlere göre Kaykare (Ki-Kare, Chi-Square) ve Frekans Analizi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Problem İle ilgili Bulgu ve Yorumlar

Tablo 1. Yeme Alışkanlığının, Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kaykare (Ki-Kare , Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		**Yeme Alışkanlığı**		**Toplam**	**X^2**	**sd**	**p**
		Yok	**Var**				
Anne	**Çalışıyor**	0	11	11	8,8	,004	,004
	%	0%	100%	100,0%			
	Çalışmıyor	6	4	10			
	%	60%	40%	100,0%			
Toplam		6	15	21			
Toplam içinde %		28,6%	71,4%	100,0%			

Tabloda görüldüğü gibi, annenin çalışma durumu değişkenine göre öğrencilerin yeme alışkanlıklarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan kaykare testi sonucunda, değişkenler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

İkinci Alt Problem İle ilgili Bulgu ve Yorumlar

Tablo 2. Kaybetme Korkusunun Annenin Çalışıyor Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kaykare (Ki-Kare , Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		**Kaybetme Korkusu**		**Toplam**	**X^2**	**sd**	**p**
		Var	**Yok**				
Anne	Çalışıyor	10	1	11	11,189	,001	,001
	%	76,9%	2%	52,4%			
	Çalışmıyor	3	7	10			
	%	23,1%	98%	47,6%			
Toplam		13	8	21			
Toplam içinde %		100%	100%	46,9%			

Tabloda görüldüğü gibi, annenin çalışma durumu değişkenine göre öğrencilerin kaybetme korkularının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan kaykare testi sonucunda, değişkenler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Üçüncü Alt Problem İle ilgili Bulgu ve Yorumlar

Tablo 3. Baba Algısının, Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kaykare (Ki-Kare , Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Cinsiyet		Toplam	X^2	sd	p
		Erkek	Kız				
Baba Algısı	Var	9	4	11	9,231	,005	,002
	%	69,2%	30,8%	52,4%			
	Yok	0	8	10			
	%	,0%	100,0%	47,6%			
Toplam		9	12	12			
Toplam içinde %		42,9%	57,1%	57,1%			

Tabloda görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin baba algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan kaykare testi sonucunda, değişkenler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Dördüncü Alt Problem İle ilgili Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4. Kardeş Kıskançlığının, Kardeş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kaykare (Ki-Kare , Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar		Kardeş Kıskançlığı		Toplam	X^2	sd	p
		Var	Yok				
Kardeş	Var	11	6	16	9,231	,000	,000
	%	52%	28%	80%			
	Yok	0	4	4			
	%	0%	19,0%	19%			
Toplam		11	10	21			
Toplam içinde %		52%	48%	100%			

Tabloda görüldüğü gibi, kardeş değişkenine göre öğrencilerin kardeş kıskançlıklarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan kaykare testi sonucunda, değişkenler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu verilerin yanında 21 çocuğun 11 tanesinin annesi çalışmaktadır. 21 çocuğun 10 tanesi beş yaşında 11 tanesi dört yaşındadır. Çocukların 12 tanesi kız ve 9 tanesi erkektir. 8 öğrencinin yeme alışkanlığının olmadığı, 7 çocuk anneye, 10 çocuk babaya, 4 öğrenci anne-baba dışındaki birine daha yakındır. 8 çocuğun kaybetme korkusu yok olmadığı, 3 öğrencinin şiddetten söz ettiği, 8 öğrencide baba algısının diğerlerine göre daha geliştiği, 11 çocuğun küçük resmin kendi olduğu, 4 öğrencinin annenin diğer bebeği daha çok sevdiği, 13 çocuğun ev otorite olarak anneyi gördüğü belirlenmiştir.

Sonuç

Araştırmada Kişisel Bilgi Anketi ve Çocuklar İçin Algı Testinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin annenin çalışma durumu çocukların yeme alışkanlığını etkilemektedir. Annenin

çalışmıyor olmasının çocuğun yemek saatleri ve yeme alışkanlığı kazanması ile daha fazla ilgilenmesinin çıkan sonuç üzerinde etkisi olabilir.

Araştırmada çıkan aynı değişken tarafından etkilenen kaybetme korkusudur. Sonuç olarak annenin çalışıyor olma durumunda 4+ ve 5+ yaş çocukların kaybetme korkuları daha yüksektir. Erken yaşta anneden gün içinde ayrı kalma çocuklarda kaybetme korkusuna sebep olabilir. Çocukların yaşlarının küçük olması anneye duyduklar ihtiyacı arttırmaktadır. Bu çalışmanın bu sonuçlarını Yavuzer'de (1992) desteklemektedir. Kadının çalışması beraberinde bazı sıkıntılar da getirmektedir. Özellikle kadının evli ve çocuk sahibi olduğu hallerde bu durum daha da zorlaşmaktadır. Bu zorlukların başında; annenin olmadığı saatlerde çocuğun bakımı, işinden yorgun ve gergin gelen annenin çocuğuna yeterince zaman ayıramaması ve onunla sağlıklı bir iletişim kuramaması gelmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarında ve Yavuzer'in söylemine ek olarak çocukların yeme alışkanlıklarının ve kaybetme korkularının sebeplerinde farklı değişkenlerin de etkisi olabileceği göz önüne alınmalıdır.

Araştırmanın bir diğer sonucu da cinsiyet değişkenin baba algısı üzerindeki etkisidir. Kız çocuklarda küçük yaşta baba algısı erkek çocuklara göre daha hızlı gelişmiş olabilir. Çocukların ilk 3 yıl anneye sonrasında kızların baba, erkeklerin de anne algısının daha gelişmiş olduğu söylenebilir (Temur, 1999). Bu açıklama da hem çocuğun ilk üç yılında annesine olan gereksinimlerini ve sonrasında da baba algısını açıklar niteliktedir.

Son olarak dördüncü alt problemde görüldüğü gibi kendinden küçük kardeşi olan çocukların kardeşlerini kıskandıkları çıkarılabilir. Küçük yaşlarda eve yeni bir üyenin gelişiyle davranış değişiklikleri yaşayabilirler. Bunun için ailenin çocuklar arasında adil davranması gerekmektedir (Webb, 1999).

Öneriler

Ailelere küçük yaş çocuklarının eğitimi konusunda seminerler ya da eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerde çocuklarıyla kısıtlı zaman geçiren ebeveynler, çocuklarıyla geçirecekleri zamanlarının nasıl daha kaliteli olabileceği konusunda eğitilebilir. Bu eğitimlerde kardeş kıskançlığının nasıl daha kolay aşılabileceği, yeme-uyku alışkanlıkları, aile algısı gibi başlıklar olabilir.

Yapılan araştırmalarda çalışan annelerin okul dönemindeki çocuklarıyla geçirecekleri yeterli kaliteli zaman ile ileriye dönük olarak daha sağlıklı bireyler yetiştirdikleri kanıtlanmıştır. Bu araştırma ise okul öncesi çocuklarının anne gereksinimlerini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Anne olma durumunda çocuğun uzmanlar tarafından uygun görülen yaşa kadar annenin izin kullanımının tüm işyerlerinde yasallaştırılması sağlanabilir.

Halen çalışmakta olan annelere gün içinde çocuklarıyla geçirebilecekleri süre için izin verilebilir.

Annelerin çoğunlukla çalıştığı iş yerlerinde okul öncesi çocuklar için özel kreşler yapılarak anne ve çocuğun bir arada olması sağlanabilir. Devlet bunu teşvik edebilir. Gelecek neslin daha sağlıklı, daha başarılı bireylerini yetiştirmek adına okul öncesi dönemde ebeveyn ilgisinin önemi konuyla ilgili yapılan tüm araştırmalarda bu araştırmada da olduğu gibi kanıtlanmıştır.

Kaynakça

Çağlar, D. (1974). Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi. Anakara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları N:45. Ankara.

Yavuzer, H. (1992). Ana Baba ve Çocuk. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Temur, B. (1999). Bebeğim ve Biz. P Yayınları, İstanbul.

Schaffer, H.R. (1996). Social Development. Oxford: Blackwell

Yıldıran, G. (1983). Okulöncesi Eğitimde, Okul, Ana-Baba ve Çevre Arasında İşbirliğinin Sağlanması, Okulöncesi Eğitim ve Sorunları. TED Yayınları.

Malkoç, G. (1993). Aile Eğitimi ve Eğikimde Nitelik Geliştirme. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Satır, S. (1996). Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinmelerinin Belirlenmesi. A.Ü Sos. Bilm. Enst. Yayınlanmamış. Yüksek Lisans Tezi

Çağlar, D. (1974). Uyumsuz Çocukların Tanınması ve Teşhisi. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/499/5922.pdf

Koyuncu, N. (1983). Cinsiyet Rolü Kimliği ile Ahlak Evrelerinin Karşılaştırılması: Üniversite Üçüncü Sınıf Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Ankara.

Flouri E, Buchanan A (2003). The role of father involvement in children's later mental health. Journal of Adolescence, 26:63-78

Gürçağ, T. (2012) Kaybetme Korkusu. http://www.medikalekran.com/video/Cocuklarda-Anne-Babayi-Kaybetme-Korkusu-Nasil-Yenilir--1288.html

Alkan, Ö. (1992). Özel ve Kurum Anaokuluna Devam Eden Beş ve Altı Yaş Grubu Çocukların Cinsel Kimlik kazanmalarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Webb, J. (1999). Guiding the Gifted Child. Gifted Psycholgy Press.

Bıyıklı, L. (1983). Gelişmiş Ülkelerde Suçlu ve Korunmaya Muhtaç Çocuklar İçin Koruyucu Aile Uygulaması. Çocuk Suçluluğu ve Çocuk Mahkemeleri Sempozyumu. A.Ü. Eğitim

Fakültesi Yayınları.İşlekeller, A. (2006). Üstün Zekalı ve İşitme Engelli çocuklarda Benlik Saygısının Farklı Değişkenlere göre İncelenmesi. 1. Üstün Zekalılar Kongresi, Ankara.

Ekler
Ek-1.Kişisel Bilgi Anketi
Ek-2.Benlik Saygısı Ölçeği
Ek-3 Beck Depresyon Ölçeği

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMLARINDA DRAMA ETKİNLİKLERİNE YER VERME DURUMLARININ İNCELENMESİ

A RESEARCH ABOUT THE STATE OF PRE SCHOOL TEACHERS' USE OF DRAMA ACTIVITIES IN EDUCATION PROGRAMMES

Yrd. Doç. Dr. Süleyman CAN
Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
scan0767@gmail.com
Alper YORULMAZ
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı
alper_yorulmaz07@hotmail.com
Halil ÇOKÇALIŞKAN
Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
cokcaliskanhalil@hotmail.com
Raziye KATER
Okul Öncesi Öğretmeni
raziyekater@hotmail.com
Ayşegül ÜNLÜ
Okul Öncesi Öğretmeni
gul_ayse09@hotmail.com

Özet

Drama, bir lider (öğretmen) tarafından yönetilen, çocukların hayal etmelerine, bunları canlandırmalarına, gerçek ya da hayal ürünü yaşantılarını yansıtmalarına olanak tanıyan özel bir öğrenme etkinliğidir (Köksal Akyol, 2003). Buradan hareketle çalışmanın amacı okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin, drama etkinliklerini kullanma durumlarını belirlemektir.

Araştırmanın çalışma grubunu Muğla ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 39 anaokulunda görev yapan ve gönüllü olarak katılan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Dalbudak (2006) tarafından geliştirilen ''Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Kullanma Durumlarını Değerlendirilmesi Anketi'' kullanılmıştır. Anketi güvenirlilik katsayısı 0,8538 bulunmuştur. Araştırmada, elde edilen veriler SPSS 14 paket programı kullanılmış, frekans, ki kare ve t testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin % 62'sinin drama eğitimi almadığı ve öğretmenlerin tamamının, drama etkinliklerini kendilerinin planlandığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğini planlamada dikkat ettikleri unsurlar; çocukların gelişim özellikleri ve ilgisi olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin drama etkinliklerini planlarken ve uygularken amaçları; çocukların kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak, grup dinamiğini yakalamak, kendini ve başkalarını tanımalarını sağlamak olarak saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin % 88'inin drama etkinliğine günlük programda haftada bir veya birkaç kez yer verdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin

drama etkinliğinde en çok kullandığı araç gereçlerin kuklalar, maskeler ve sözsüz müzik kasetleri olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin %92'sinin drama etkinliğini en çok grup odasında uyguladığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğinde ısınma, esas çalışma ve değerlendirme aşamalarının tümünü bir arada kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin %88'inin drama etkinliğinde aile katılım çalışmalarına yer vermediği saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğinde en sık kullandıkları tekniklerin sırasıyla; doğaçlama, rol alma, dramatizasyon ve canlandırma olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Drama, Okul öncesi, Eğitim, Öğretmen

Abstract

Drama, controlled by a leader (teacher), is a specific learning activity which helps and allow children to imagine about something or show their real or imaginative life (Köksal Akyol, 2003). So, the aim of this research is to find out how much the pre-school teachers use the drama activities in schools.

The study group of this research was consisted of 50 voluntary teachers working at different 39 kindergartens of National Education Ministry in Muğla. In order to collect data, a survey called " A Survey of Evaluating teachers' use of drama activities" developed by Dalbudak and Köksal (2006) was used. The reliability coefficient of the survey was determined to be 0.8538. SPSS 14 programme was used for the collected data and the tests of 'frekans', 'ki kare', 't' were applied.

According to results, it is determined that %62 of teachers have no drama training and all of the teachers plan their drama activities on their own. It is also seen that pre-school teachers give importance to children's developmental features and their interests while planning drama activities. Moreover, it is determined that while planning and applying drama activities, teachers' aim is to help children express themselves, know about themselves and others and create their group dynamic. It is found out that %88 of pre-school teachers do drama activities once or several times in a daily schedule. According to another result, teachers mostly use puppets, masks and non-verbal music cassettes during the drama activities. Also, it is detected that %92 pre-school teachers mostly apply drama activities in the group rooms. It is also understood that pre-school teachers use the warm up, progress and evaluation stages at the same time during the drama activities. The state that %88 teachers do not give importance to family participation is also detected. It is also understood that the techniques mostly used by the pre-school teachers during the drama activities are improvisation, role play, dramatization and animation.

Key Words: Preschool education, preschool teacher, drama

1.GİRİŞ

Okul öncesi eğitim doğumdan, ilkokula kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun özellikleri ve kültürel değerleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1983, akt. Dalbudak, 2006).

Başka bir deyişle okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen sıfır-altı yaş arası dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğinin şekillendiği "erken çocukluk çağı" diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır& Can Yaşar, 2001).

Okul öncesi çocuğun yaşamında temel ihtiyaçlar öncelikleri de belirler. Çocuğun bu temel ihtiyaçlarının karşılanması sırasındaki yetişkin tavrı, onun dünyaya bakışını, insanlara karşı güven veya güvensizliğinin de temelini oluşturur. Okul öncesi dönemde çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması son derece önemlidir. İhtiyaçlarının karşılandığı bir ortamda çocuk da hem kendine hem de başkalarına saygı duymayı daha kolaylıkla öğrenir. Kendisini tanımasına, hatalarını düzeltmesine hoşgörü ve duyarlılıkla imkân veren bir aile ve okul ortamı, çocuğun benlik algısını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu dönemde evdeki ve okuldaki eğitim programlarının çocuğun bütün bu özelliklerini dengeli bir şekilde ve bütün olarak geliştirmeye çalışması önemlidir. Programlar planlanırken; çocuk gelişiminin bu çok yönlü ve birbiriyle ilişkili özelliğinden yola çıkarak estetik, yaratıcı, olumlu, sosyal, ilişkiler içeren, dil, matematik, beden gelişimini destekleyen, bilim ve teknolojiyi içeren, ahlaki ve manevi kavram ve değerleri kazanabileceği çeşitli etkinliklerin yer almasına özen gösterilmelidir (Oktay, 2004).

Ayrıca bilgi çağında öğrenenlere; kazandıkları bilgi ve becerileri uygulayabilme, karar verebilme, sorumluluk alabilme, iletişim kurabilme, ekip halinde çalışabilme gibi yeterlikler kazandırılması gerekmektedir (Doğan, 1997).

21. yy'da orta öğretimde gençlerden beklenen başlıca yeterliliklerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim, ekip çalışması, problem çözme, bilgiye ulaşma, yorumlama ve değerlendirme, kaynakları kullanma ve teknoloji olduğu belirtilmektedir (Kılıç, 1997). Öğrenenlerden beklenilenlerin bu yönde değişiklik göstermesi her kademedeki eğitim programlarında değişikliğe gidilmesini gerekli kılmıştır.

2004 yılından beri değişmekte olan ilköğretim programlarımız, yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak hazırlanmıştır. Özellikle son yıllarda yapılandırmacı sınıfların oluşturulması ve öğretimin yapılandırmacı bir yaklaşımla düzenlenmesi gerekliliği üzerinde en önemle durulan konulardan birisidir. Yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı eğitim felsefesi kökenini Progresivist (İlerlemeci) eğitim akımından almaktadır. Progresivizme göre öğrenmenin gerçekleşmesinin temel şartlarından birisi mümkün olabildiğince gerçek nesnelerle, gerçek yaşantılar geçirebilmektir (Sönmez, 1997, Kivinen ve Ristela, 2003).

İlerlemeci eğitim akımının doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı organizasyonu ile uzman bir grup tarafından 2002 Okul Öncesi eğitim Programı tekrar düzenlenmiş, hedef ve kazanılması beklenen davranışlar, amaç ve kazanımlar olarak değiştirilmiş, amaç ve kazanımlara yenileri eklenmiştir. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda serbest zaman, Türkçe, sanat, oyun ve hareket, drama, müzik, alan gezileri, fen ve matematik etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yer almaktadır.

Bu değişiklikler ışığında, çağdaş eğitim yaklaşımında bireyi öğrenme sürecinde etkili kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan, kendini gerçekleştirmesine ve yaratıcı, üretken bir birey olmasına, başkalarıyla olumlu, sosyal ilişkiler kurmasına kısaca tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunan bir yöntem olan drama kullanılmaya başlanmıştır (Kaf, 1999).

Drama oyunun gücünü eğitimde kullanan bir alandır. Dramanın oyunsu özelliği, yaratıcı edimlere ve yaratıcılık süreçlerine uygunluğu dikkati çekmektedir. Bu özelliklerinden dolayı da dramanın eğitimde kullanımı söz konusudur (Fleming, 1994; San, 1995).

Okulöncesi dönemdeki çocukların hayata hazırlanmalarındaki en önemli araçları oyundur. Çocuk oynarken hem eğlenmekte, hem de öğrenmektedir. Drama çocuğun oyun oynamasına, keşfetmesine, kendini ifade etmesine olanak tanıyan; beş duyusuna hitap eden; gelişim alanlarını

destekleyen; günümüzde okulöncesi eğitimde de giderek yaygınlaşan bir yöntemdir. Drama çalışmalarında çocuk bir grup içinde, belirlenmiş sınırlar çerçevesinde kendini hem sözel, hem de bedensel olarak özgürce ifade etme şansını yakalar. Kimi zaman hayal gücüyle yarattığı zaman makinesiyle dinozorlar devrine maceralı bir yolculuğa çıkarken; kimi zaman da nesli tükenmek üzere olan hayvanlara yardım etme konusunda bir araştırmanın içinde bulur kendini. Drama yöntemi çocuğun eğlenerek öğrenmesini sağlarken, kişilik gelişimini de olumlu etkiler.

Türkçe'de tam bir karşılığı bulunmayan "drama" sözcüğü, Yunanca'da yapmak, etmek, eylemek anlamında kullanılan "dran" sözcüğünden türetilmiştir. Yine, Yunanca bir sözcük olan "dramenon"un seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımı "drama"nın eylem anlamını üstlenir . Tiyatro bilimi çerçevesi içinde drama; özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları anlamını taşır. (San,1989).

Akyol (2003), dramayı bir lider (öğretmen) tarafından yönetilen, çocukların hayal etmelerine, bunları canlandırmalarına, gerçek ya da hayal ürünü yaşantılarını yansıtmalarına olanak tanıyan özel bir öğrenme etkinliği olarak tanımlamıştır. Gönen (2002), dramayı bir adım sonra ne ile karşılaşılacağını bilmeden yaşama ait rolleri yeri gelince oynamak ve bu yolla yaşamı tanımak olarak tanımlamıştır.

Wessels (1987)'e göre drama yapmak, var olmaktır. Drama grubun yüzeysel gerçeğin temellerini araştırma esnasında, onları keşfetmeleri ve anlamlandırmalarıdır. Pinciotti (1993) dramayı, grubun doğal ve anlık olaylarından ortaya çıkan, öğrenme aracını kapsayan ve tiyatro sanatını da kullanarak katılımcıların kendini, diğerlerini ve dünyayı tanıma ve her çocuğun hayal gücünü geliştirme yolu olarak tanımlamıştır. O'Neill and Lambert (1990) ise drama ile ilgili olarak, "çocuklar gerçek hayat hakkında edindikleri bilgi ve deneyimleri tasvir eder ve bu yöntemle inanılan bir dünya yaratırlar", seklinde bir tanımlama yapmışlardır.

Drama, kuramsal boyutun oluşturulması gerekmekle birlikte oyunlaştırma, canlandırma ve doğaçlama temelde olmak üzere atölye çalışmaları çerçevesinde yürütülen bir etkinliktir. Atölye çalışmaları bir liderin rehberliğinde ve bir grupla sürdürülmektedir. Drama, liderin yönlendirmesi ile birlikte grup etkileşimi yoluyla yaşanan bir süreçtir (Morgül, 1995; Üstündağ, 1998).

Drama süreci birbirini tamamlayan çeşitli öğelerden oluşan ve bu öğelerin ilişkilerini belirleyen bir bütündür (Aral vd. 2000). Drama sürecindeki öğeler lider, katılımcılar, ortam (mekân) ve malzemeden oluşur. Aynı zamanda bu öğeleri etkili bir biçimde birleştirebilmek için çeşitli aşamalara sahiptir. San (1996)'a göre drama; ısınma, oynama, doğaçlama çalışmaları, oluşumlar aşamalarından oluşmuştur.

Eğitsel drama, okulöncesi eğitim, ilköğretim ve lise öğretimi sırasında, temel bilgilerden ikinci dil eğitimine, kavram eğitiminden, ordudaki askerlik eğitimine kadar farklı alanlarda, çeşitli ülkelerde uygulanmaktadır (Önder, 1999). Dramanın bu denli farklı alanlarda, farklı gruplara uygulanabilirliği birçok tekniği içinde barındıran bir yöntem olmasına bağlıdır.

Drama çalışmaları sırasında, drama liderinin rehberliğinde ve grubun süreci yasamalarına ve dramada deneyim kazanmış olmalarına bağlı olarak yapılması ve denenmesi etkili olacak bazı teknikler vardır (Akar 2000). Bu teknikler şu şekilde sıralanabilir: Doğaçlama, rol oynama, pandomim, geriye dönüş, dedikodu halkası, donuk imgeler, toplantı düzenleme, rol içinde yazma, gerçek an, özel mülkiyet, yarım kalmış materyaller, telefon görüşmeleri, ritüeller-seremoniler, tüm grupla drama, mektuplar, rol değiştirme, dışarıdan yönlendirme, ve katılımcı liderlik.

Eğitimde drama, yaratıcı drama gibi drama anlamına gelen farklı kavramlar kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra drama yerine rol oynama, doğaçlama gibi kavramların da kullanıldığı dikkati çekmektedir. Oysa rol oynama, doğaçlama drama sürecinde yer alan tekniklerdir.

Eğitimde yaratıcı drama "Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği 'oyunsu' süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır." (San, 1991)

Eğitsel drama yöntemi, gerek hazırlık gerekse uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrenci merkezli eğitimi temel almaktadır. Amaç, çocukları öğrenme süreci boyunca etkin kılmak, bu süreç içerisinde neşeli vakit geçirmelerini ve öğretilenlerin kalıcılığını sağlamaktır. Hem kendisinin hem de başkalarının ihtiyaçlarına ve duygularına karşı duyarlı, sosyal yönden gelişmiş, işbirliğine açık, özgür düşünceli ve yaratıcı kişilikte bireyler yetiştirilmesi, gerçekten isteniyorsa eğitsel drama en uygun yöntemlerden biridir.

Dramanın, çocuğun kendini tanımasına ve içinde yaşadığı gerek fiziksel gerekse sosyal dünyayı öğrenmesine katkıda bulunduğu için önemli olduğu kabul edilmektedir (Önder, 2002). Çocuğun sosyal gelişimi hızlandıkça kendine güveni artmaktadır. Çocuklarda problem çözme ve iletişim becerileri gelişmektedir. Drama pasiflikten ziyade aktif katılımı, bağımsız olmayı, demokratik olmayı, kişinin kendi becerilerinin farkında olmasını sağlamaktadır (Tahta,1999).

Çocuklar, hayali rol ve dramadaki koşullar ile aktif bir şekilde özdeşim sayesinde ilişkileri, olayları araştırmayı öğrenirler. Dramatik hayal, çocukların en alışık oldukları hayal formudur. Drama etkinliği çocuklarda, kendilerini ifade etmelerini, başkalarına karsı duyarlı olmayı, işbirliği ve ortak yapımı desteklemektedir (O'Neill and Lambert 1990, Woolland 1993).

Drama çalışmalarına katılan bireyler, drama sürecinde durumları, olayları, ilişkileri keşfederek öğrenmektedirler. Katılımcılar gerçek dünyadaki bilgi ve deneyimlerini dramada hayalî bir dünya yaratmak için kullanmakta ve dramada tasarladıkları durumları ve rolleri tanımlarken olayları ve ilişkileri incelemeyi öğrenmektedirler (O'Neil ve Lambert, 1991).

Sihirli bir yöntem olarak nitelendirilen drama ile insanlar kendilerini daha iyi tanıyabilmekte, yeteneklerini ortaya çıkarabilmektedirler. Dramada temel amaçlar arasında katılımcının kendini diğer bireylerin yerine koyması, böylece de kendisini ve çevresini daha iyi bir şekilde tanıyabilmesi, anlayabilmesi yer almaktadır. Drama çalışmaları ile demokratik davranışlarda bulunan, konular arasında bağlantı kurabilen, bağımsız düşünebilen, hoşgörülü, yaratıcı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Güneysu, 1999; Öztürk, 1999; Sağlam, 1997).

Dramanın yukarıda saydığımız yararlarından yola çıkarak, Ulaş (2008) dramanın kapsamının altı maddeyle açıklanabileceğini öne sürmüştür:

1- Çocuk dramayla anlamlı içeriği öğrenir.

2- Öğrenme, drama sırasında çocuğun çevreyle etkileşmesi sonucunda gerçekleşir.

3- Çocuk drama sırasında duyu organlarını çokça kullanmaktadır.

4-Çocukların en iyi şekilde öğrenmeleri yaparak ve yaşayarak öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir.

5- Uyarıcının fazla olduğu drama sürecinde öğrenme, daha kolay ve kalıcı olmaktadır.

6- Dramadaki aktif katılım, duygusal öğrenmede çok önemlidir.

Okul öncesi dönem, bireyin her türlü uyarıcıya açık olduğu ve en hızlı gelişim gösterdiği bir dönemdir. Kişiliğin temellerin atıldığı bu dönemde, çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında drama etkinliğine yer verilmesinin yararları; yaratıcılığı desteklemek ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek, eleştirel düşünmeyi geliştirmek, dil gelişimini desteklemek, dinleme becerisini artırmak, öğrenme sürecine tüm duyuları dahil edilmesi nedeniyle anlamayı artırıcı ve öğrenileni kalıcı olmasını sağlamak diğerinin farkına varmayı ve empati kurmayı artırmak, grup işbirliğini ve akranlarına saygıyı geliştirmek, kendine pozitif bakış açısını desteklemek, öğretmene eğitime ilişkin daha yeni bir yaklaşım sağlamak, şeklinde sıralanabilir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında drama etkinliğine yer verilmesi kaçınılmazdır (Wessels 1987, Kelner 1993, Ömeroglu vd. 2004).

Okul öncesi dönemde geniş bir yer tutan drama, ezberin kenara itilerek uygulamanın ön plana çıkmasında büyük rol oynamaktadır. Drama uygulamaları çocukları birçok yönden geliştirebilmektedir. Çocuklar, duygu ve düşüncelerini, isteklerini, tutumlarını, değerlerini, tecrübelerini, alışkanlıklarını, bilgilerini v.b. göz önüne sererek, hayal güçlerini kullanarak, birbirleriyle grup içinde etkileşerek, bir şeyleri paylaşarak, gözleyerek öğrenmektedirler. Çocukların bu yolla, yani yaparak ve yaşayarak öğrendikleri bilgiler kalıcı olmakta ve hayata daha kolay bir şekilde geçirilebilmektedir. Çocukların etkin olduğu bu süreçte birbirleriyle ve grup içindeki arkadaşlarıyla etkileşime girdiklerinde kendileriyle barışık hale geldikleri, cesaretlendikleri ve kendilerine daha çok güvendikleri bilinmektedir.

Okul öncesi eğitimi öğretmeni çocuğun anne babası ve yakın çevresinden sonra karşılaştığı ilk yetişkindir. "Bu yetişkin, çocuğun ev dışındaki yetişkinlere güvenmesine yardımcı olur. Onu destekler, gelişmesinden zevk alır, onları önemser. Çocukları önemsemek ise başarılı bir okul öncesi öğretmeninin en önemli özelliğidir." (Başal, 2005). Okul öncesi öğretmenliği için yeterli yetiştirme kadar, kişilik özellikleri de çok önemlidir. Okul öncesi öğretmeni çocukları seven, sevecen, duyarlı, sabırlı, sakin, anlayışlı, tutarlı, yumuşak, güler yüzlü ve enerji dolu olmalıdır (Başal, 2005).

Çocuğun anaokuluna uyumunu sağlamak yeni okul öncesi eğitimine başlayan çocuğun güvenini kazanmak, hem kendi kişilik özellikleri hem de hazırlayacağı ortamın ne kadar mutlu bir ortam olduğunu çocuğa benimsetmekte öğretmenin işidir. Bu noktada öncelikle öğretmenin kendisinin yeterli ve istekli olması önemlidir (Poyraz ve Dere, 2001).

Drama etkinliklerinin başarılı olabilmesi, çocuğun değişik fikirler ve davranışlar ortaya koyabilmesi büyük ölçüde öğretmenin yaklaşımına ve planlamasına bağlıdır. İlk komutu veren, sunan, uygulayan ve değerlendiren kişi öğretmendir. Öğretmen programı çocukların gelişim özelliklerine, kazandırmayı beklediği hedef ve hedef davranışlara, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda planlamalıdır. Dramaya nasıl bir giriş yapacağı, sınıf alanını nasıl kullanacağına ne gibi kaynak ve materyalden yararlanacağına planda yer vermelidir. Öğretmenin drama etkinlikleri için seçtiği materyal çocuğun ilgi ve becerilerini tatmin edebilmeli, ihtiyaçlarını karşılayabilmeli estetik duygularını geliştirmelidir. Basitten karmaşığa doğru bir çalışma sırası izlemelidir (Çağdaş ve diğerleri, 2003).

Dramatik etkinliklerde öğretmenin rolü şöyle özetlenebilir:

1. Etkinlik öncesi ön hazırlık yapmak,
2. Grubu toplayarak dramatik etkinliğin başlayacağını açıklamak,

3. Çocuklara etkinlikler sırasında müdahele etmeden rehberlik yapmak,
4. Etkinliklere katılmayan çocukları yüreklendirmek,
5. Yapılan etkinlikleri çocuklarla birlikte değerlendirmek,
6. Çocukların oluşturdukları faaliyetleri sergilemek,
7. Bir sonraki gün yapılacak olan faaliyetleri çocuklarında fikirlerini alarak planlamak (Çağdaş ve diğerleri, 2003).

Buradan hareketle bu çalışmanın amacı:

- Okul öncesi öğretmenlerinin drama eğitimi alıp almadıklarını belirlemek,
- Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliklerini planlarken dikkat ettikleri unsurları belirlemek,
- Okul öncesi öğretmenlerin drama etkinliklerini planlarken ve uygularken amaçlarının ne olduğunu belirlemek,
- Okul öncesi öğretmenlerin drama etkinliklerinde kullandıkları araç-gereçleri belirlemek,
- Okul öncesi öğretmenlerin drama etkinliklerinde en çok kullandıkları teknikleri belirlemektir.

2.YÖNTEM

Survey yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini, Muğla ilinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı otuz dokuz (39) anaokulunda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan, elli (50) öğretmen oluşturmaktadır.

Çalışmamızda veri toplama aracı olarak Araştırmada veri toplama aracı olarak Dalbudak (2006) tarafından hazırlanan ''Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Kullanma Durumlarının Değerlendirilmesi Anketi'' kullanılmıştır. "Öğretmenlerin Drama etkinliğini Kullanma Durumlarının Değerlendirilmesi Anketi", genel olarak anaokulu öğretmenlerinin demografik bilgilerine, drama eğitimi alma ve eğitim programlarında drama etkinliğini kullanma durumlarına yönelik otuz altı adet kapalı ve açık uçlu sorudan oluşmuştur. Anketin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,8538 bulunmuştur.

Verilerin değerlendirilmesinde, SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Frekans, yüzde dağılım ve "t testi" sonuçları tablolar ile gösterilmiş ve bu verilere göre yorumlanıp, sonuçlandırılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin dağılımlar

Kurum adı	**N**	**%**
İlköğretime bağlı anasınıfı	45	90,0
Bağımsız anaokulu	5	10,0
Özel anaokulu	-	-
Toplam	50	100,0
Cinsiyet	**N**	**%**
Kadın	50	100,0

Erkek	-	-
Toplam	50	100,0
Eğitim durumu	**N**	**%**
Kız meslek lisesi	-	-
On lisans	12	24,0
Lisans	37	74,0
Yüksek lisans/ doktora	1	2,0
Toplam	50	100,0
Mezun olduğunuz bölüm	**N**	**%**
Okul öncesi öğretmenliği	38	76,0
Çocuk gelişimi ve eğitimi	12	24,0
Çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği	-	-
Diğer	-	-
Toplam	50	100,0
Yaş	**N**	**%**
25 yas ve altı	4	8,0
26 ve 35 yaş	22	44,0
36 ve45 yaş	24	48,0
46 yaş ve üzeri	-	-
Toplam	50	100,0
Öğretmenin çalıştığı yaş grubu	**N**	**%**
3-4 yaş	3	6,0
5-6 yaş	47	94,0
Toplam	50	100,0
Gruptaki çocuk sayısı	**N**	**%**
9 ve daha az çocuk	-	-
10-14 çocuk	4	8,0
15-19 çocuk	35	70,0
20 ve daha üzeri çocuk	11	22,0
Toplam	50	100,0
Hizmet süresi	**N**	**%**
0-10 yıl	26	52,0
11 yıl ve üzeri	24	48,0
Toplam	50	100,0
Kurumda Çalışma Süresi	**N**	**%**
1 yıldan az	5	10,0
1-5 yıl	17	34,0
6-10 yıl	21	42,0
11 yıldan fazla	7	14,0
Toplam	50	100,0
Çalışma saatleri	**N**	**%**
Tam gün	12	24,0
Yarım gün	38	76,0
Toplam	50	100,0

Tablo 1'e göre; okul öncesi öğretmenlerinin % 90'ının (45) ilköğretime bağlı anasınıflarında, % 10'unun (5) bağımsız anaokulunda çalıştıkları görülmektedir. Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin % 100'ünün (50) kadın olduğu dikkat çekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin % 74'ünün (37) lisans mezunu, % 24'ünün (12) ön lisans, % 2'sinin (1) ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, % 76'sı (38) okul öncesi öğretmenliği, % 24'ü (12) çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünden mezun olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1'e göre; öğretmenlerin % 8'inin (4) 25 yaş ve altı, % 44'ünün (22) 26 ve 35 yaş arasında, % 48'inin (24) 36 ve 45 yaş arasında olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin, % 94'ünün (47) 5-6 yaş grubu (49-72 ay) ile % 6'sının (3) ise 3-4 yaş grubu(24-48 ay) ile çalıştığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin % 8'inin (4) 10-14 çocuk, % 70'inin (35) 15-19 çocuk, % 22'sinin (11) ise 20 ve daha üzeri çocukla çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin, % 52'sinin (26) 0-10 yıl hizmet süresine, % 48'inin (24) ise 11 yıl ve üstü hizmet süresine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, % 10'unun (5) kurumlarındaki çalışma sürelerinin 1 yıldan az, % 34'ünün (17) 1-5 yıl arası, % 42'sinin (21) 6-10 yıl, % 14'ünün (7) 11 yıldan fazla olduğu, ayrıca öğretmenlerin çalışma saatlerinin % 24'ünün (12) tam gün, % 76'sının (38) ise yarım gün olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerinin drama eğitimi almalarına ilişkin dağılımlar

Drama Eğitimi Alma Durumu	N	%
Evet	19	38,0
Hayır	31	62,0
Toplam	50	100,0

Tablo 2'ye göre, okul öncesi öğretmenlerinin % 38'inin (19) drama eğitimi aldığı, % 62'sinin (31) ise drama eğitimi almadığı görülmektedir.

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğini planlarken dikkat ettikleri unsurlara ilişkin dağılımlar

Drama etkinliğini Planlarken Dikkat Edilen Unsurlar	N	%
Çocuğun gelişim özelliklerine	32	32
Çocukların ilgisine	25	25
Okulun fiziksel koşullarına	12	12
Çocukların gereksinimlerine	10	10
Okulda bulunan materyallere	10	10
Çocukların bireysel farklılıklarına	9	9
Okulun bulunduğu bölgenin özelliklerine	2	2
Toplam	100	100,0

**Bu tablodaki unsurlar öğretmenlerin yanıtlarına göre en yüksek orandan en düşük orana doğru sıralanması ile düzenlenmiştir.*

*** Bir öğretmen birden fazla seçeneği işaretleyebildiği için çizelgedeki yüzdeler, işaretlenen seçeneklerin yüzdesine karşılık gelmektedir.*

Tablo 3'e göre; okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğini planlarken sırasıyla %32'sinin (32) çocuğun gelişim özelliklerine, %25'inin (25) çocukların ilgisine, %12'sinin (12) okulun fiziksel

koşullarına, %10'unun (10) çocukların gereksinimlerine, %10'unun (10) okulda bulunan materyallere, % 9'unun (9) çocukların bireysel farklılıklarına, %2'sinin (2) okulun bulunduğu bölgenin özelliklerine dikkat ettikleri gözlenmektedir.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliği planlarken ve uygularken çocuklarda kazandırmayı amaçladıklarına ilişkin dağılımlar

Drama etkinliğini planlarken ve uygularken kazandırılması amaçlananlar	**N**	**%**
Çocukların kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak	20	19,2
Kendini ve başkalarını tanımalarını sağlamak	14	13,5
Grup dinamiğini yakalamak	13	12,5
Çocukların değişik olaylarla ilgili deneyim kazanmasını sağlamak	12	11,5
Dil gelişimini desteklemek	12	11,5
Yaratıcılıklarını geliştirmek	11	10,6
Sosyal duygusal gelişimini desteklemek	9	8,7
Bilişsel gelişimini desteklemek	5	4,8
Psikomotor gelişimini desteklemek	3	2,9
Sorumluluk duygusunu geliştirmek	2	1,9
Ozgüven duygusunu geliştirmek	2	1,9
işbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunu geliştirmek	1	1,0
Toplam	104	100,0

**Bu tabloda yer alan kazandırılması amaçlananlar, öğretmenlerin yanıtlarına göre en yüksek orandan en düşük orana doğru sıralanması ile düzenlenmiştir.*

*** Bir öğretmen birden fazla seçeneği işaretleyebildiği için çizelgedeki yüzdeler, işaretlenen seçeneklerin yüzdesine karşılık gelmektedir.*

Tablo 4'e göre; okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğini planlarken ve uygularken sırasıyla %19,2'sinin (20) çocukların kendilerini ifade edebilmelerini sağlamayı, % 13,5'inin (14) kendini ve başkalarını tanımalarını sağlamayı, %12,5'inin (13) grup dinamiğini yakalamayı, %11,5'inin (12) çocukların değişik olaylarla ilgili deneyim kazanmasını sağlamayı, %11,5'inin (12) dil gelişimini desteklemeyi, % 10,6'sının (11) yaratıcılıklarını geliştirmeyi, %8,7'sinin (9) sosyal duygusal gelişimini desteklemeyi, %4,8'inin (5) bilişsel gelişimini desteklemeyi, %2,9'unun (3) psikomotor gelişimini desteklemeyi, %1,9'unun (2)sorumluluk duygusunu geliştirmeyi, % 1,9'unun (2) özgüven duygusunu geliştirmeyi ve % 1'inin (1) ise işbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunu geliştirmeyi amaçladıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğine günlük programlarında % 88'inin (44) hafta bir veya birkaç defa, % 12'sinin (6) günde bir veya birkaç defa yer verdiği görülmektedir.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğini uyguladıkları yerlere ilişkin dağılımlar

Drama etkinliğinin uygulandığı yerler	**N**	**%**
Grup odasında	46	92,0
Okulun bahçesinde	4	8,0
Toplam	50	100,0

Tablo 5'e göre anaokulu öğretmenlerinin % 92'sinin (46) drama etkinliğini grup odasında ve %8'inin (4) ise okullarının bahçesinde uyguladığı görülmektedir.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğinde kullandıkları araç-gereçlere ilişkin dağılımlar

Drama etkinliğinde kullanılan araç-gereçler	N	%
Kuklalar	25	24,5
Sözsüz müzik kasetleri	19	18,6
Maskeler	15	14,7
Çeşitli seslere ait efekt kasetleri	13	12,7
Fotoğraflar	8	7,9
Çocuk edebiyatı metinleri (masallar, şiirler, öyküler v.b.)	7	6,9
Farklı yaşantı olaylar ya da hayvanları konu alan film veya CD'ler	6	5,9
Afişler –Resimler	4	3,9
Giysiler	3	2,9
Aksesuarlar	2	2
Toplam	102	100,0

**Bu tabloda yer alan araç-gereçler, öğretmenlerin yanıtlarına göre en yüksek orandan en düşük orana doğru sıralanması ile düzenlenmiştir.*

*** Bir öğretmen birden fazla seçeneği işaretleyebildiği için çizelgedeki yüzdeler, işaretlenen seçeneklerin yüzdesine karşılık gelmektedir.*

Tablo 6'ya göre; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğinde araç-gereç olarak sıklıkla % 24,5'inin (25) kuklaları, % 18,6'sının (19) sözsüz müzik kasetlerini, % 14,7'sinin (15) maskeleri ve %12,7'sinin (13) çeşitli seslere ait efekt kasetlerini kullandıkları görülmektedir.

Araştırmamıza göre okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğinde ısınma, esas çalışma ve değerlendirme aşamalarının tümünü bir arada kullandıkları saptanmıştır. Çalışmamıza katılan okul öncesi öğretmenlerinin yalnızca % 12'sinin (6) drama etkinliğinde aile katılım çalışmalarına yer verdiği bulunmuş, drama etkinliğinde aile katılım çalışmalarına yer vermeyen okul öncesi öğretmenlerinin oranı ise % 88 (44) olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7. Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğinde en çok kullandıkları tekniklere ilişkin dağılımlar

Drama etkinliğinde en sık kullanılan teknikler	N	%
Doğaçlama	18	36,0
Rol alma	13	26,0
Dramatizasyon	7	14,0
Canlandırma	6	12,0
Pandomim	3	6,0
Öyküleme	3	6,0
Toplam	50	100,0

**Bu tabloda yer alan teknikler, öğretmenlerin yanıtlarına göre en yüksek orandan en düşük orana doğru sıralanması ile düzenlenmiştir.*

Tablo 7'ye göre; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğinde sırasıyla en çok doğaçlama % 36 (18), rol alma % 26 (13), dramatizasyon %14 (7), canlandırma % 12 (6), pandomim % 6 (3) ve öyküleme % 6 (3) tekniklerini kullandığı görülmektedir.

4.TARTIŞMA

Tablo 1'e göre; okul öncesi öğretmenlerinin % 90'ının (45) ilköğretime bağlı anasınıflarında, % 10'unun (5) bağımsız anaokulunda çalıştığı, okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin tamamının kadın olduğu, % 74'ünün (37) lisans mezunu, % 24'ünün (12) ön lisans, % 2'sinin (1) ise yüksek lisans mezunu olduğu, % 76'sı (38) okul öncesi öğretmenliği, % 24'ü (12) çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünden mezun olduklarını ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin % 8'inin (4) 25 yaş ve altı, % 44'ünün (22) 26 ve 35 yaş arasında, % 48'inin (24) 36 ve 45 yaş arasında olduğu, % 8'inin (4) 10-14 çocuk, % 70'inin (35) 15-19 çocuk, % 22'sinin (11) ise 20 ve daha üzeri çocukla çalıştığı, % 52'sinin (26) 0-10 yıl hizmet süresine, % 48'inin (24) ise 11 yıl ve üstü hizmet süresine sahip oldukları, % 10'unun (5) kurumlarındaki çalışma sürelerinin 1 yıldan az, % 34'ünün (17) 1-5 yıl arası, % 42'sinin (21) 6-10 yıl, % 14'ünün (7) 11 yıldan fazla olduğu, ayrıca öğretmenlerin çalışma saatlerinin % 24'ünün (12) tam gün, % 76'sının (38) ise yarım gün olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, hizmet yılı bakımından 0-10 yıl arasının fazla olması ve 35 yaş altı öğretmen oranının fazla olmasından dolayı okul öncesi öğretmenlerinin genç bir kitleden oluştuğu söylenebilir.

Tablo 2'ye göre, okul öncesi öğretmenlerinin % 38'inin (19) drama eğitimi aldığı, % 62'sinin (31) ise drama eğitimi almadığı görülmektedir. Buradan hareketle, drama eğitimi alan öğretmenlerin az olduğu, derslerde drama yöntemini kullanmak, yaygınlaştırmak için hizmet içi seminerler ile drama eğitiminin arttırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Gürol (2003) öğretmenlerin 2/3'ü hizmet içi eğitimin dışında başka bir eğitim almadıklarını ortaya çıkarmış, bu durumda bizim bulgumuzu desteklemektedir.

Tablo 3'e göre; okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğini planlarken sırasıyla %32'sinin (32) çocuğun gelişim özelliklerine, %25'inin (25) çocukların ilgisine, %12'sinin (12) okulun fiziksel koşullarına, %10'unun (10) çocukların gereksinimlerine, %10'unun (10) okulda bulunan materyallere, % 9'unun (9) çocukların bireysel farklılıklarına, %2'sinin (2) okulun bulunduğu bölgenin özelliklerine dikkat ettikleri gözlenmektedir. Bu bağlamda drama etkinlikleri planlanırken yapılacak çalışmalar gelişimsel özelliği, çocuğun ilgisi, fiziksel koşul, çocukların gereksinimleri dikkate alınarak seçilmeli ve uygulanmalıdır.

Tablo 4'e göre; okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğini planlarken ve uygularken sırasıyla çocukların kendilerini ifade edebilmelerini sağlamayı, kendini ve başkalarını tanımalarını sağlamayı, grup dinamiğini yakalamayı, çocukların değişik olaylarla ilgili deneyim kazanmasını sağlamayı, dil gelişimini desteklemeyi, yaratıcılıklarını geliştirmeyi, sosyal duygusal gelişimini desteklemeyi, bilişsel gelişimini desteklemeyi, psikomotor gelişimini desteklemeyi,sorumluluk duygusunu geliştirmeyi, özgüven duygusunu geliştirmeyi, işbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunu geliştirmeyi amaçladıkları görülmüştür. Buradan hareketle planlama ve uygulama yaparken kendini ifade edebilecek, kendini ve başkalarını tanımayı sağlayacak drama çalışmalarına, etkinliklerine daha fazla zaman verilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Bu bulgumuz Dalbudak (2006) anaokulu öğretmenlerinin eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verme durumlarının incelenmesine yönelik yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmamıza katılan okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğine günlük programlarında en çok olarak haftada bir veya birkaç defa yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda drama

etkinliklerinin günlük programlarında daha fazla yer vermeleri gerektiği ortaya çıkmıştır, böylece drama ile kazanılacak olan kazanımların daha iyi, etkili ve verimli olarak verilmesi sağlanacaktır.

Tablo 5'e göre anaokulu öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun drama etkinliklerini grup odalarında yaptığı ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle drama etkinliklerinin farklı mekanlarda, farklı ortamlarda yapılmasının öğrencileri kazanımının daha fazla olacağı bilindiğinden drama etkinlikleri grup odalarından daha farklı yerlerde yapılması önemlidir. Dalbudak'ın 2006'da yaptığı çalışma ile benzerlik göstermemektedir.

Tablo 6'ya göre; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğinde araç-gereç olarak sıklıkla kuklaları, sözsüz müzik kasetlerini, maskeleri ve çeşitli seslere ait efekt kasetlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kuklaların kullanımının çocukların hayal dünyasını daha da genişlettiği, sessiz müzik kasetlerinin ise ruhsal yapılarını rahatlattığı için bunların kullanılması çocuğun gelişimi için önemlidir.

Çalışmamıza göre okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğinde ısınma, esas çalışma ve değerlendirme aşamalarının tümünü bir arada kullandıkları saptanmıştır. Bu bağlamda bütün aşamaların kullanılması öğrencilerin drama etkinliklerine karşı daha iyi motive olmalarını, dersin etkililiğini arttırmayı sağlaması olasıdır.

Drama etkinliklerinde aile katılım çalışmalarına yer vermeyen okul öncesi öğretmenlerinin oranının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenlerin drama etkinliklerinde ailelerin de çalışmalara katılması gerektiği böylece çocuğun daha da güven içerisinde kendini ifade etmesi daha olanaklı olacağı söylenebilir.

Tablo 7'ye göre; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğinde en fazla kullandıklarından en aza doğru doğaçlama, rol alma, dramatizasyon, canlandırma, pandomim ve öyküleme tekniklerinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle doğaçlama tekniğinin uygulanmasının daha kolay olması ve günlük yaşamdan daha kolay beslenmesi okul öncesi öğretmenleri tarafından daha fazla tercih edilmesinde etkili olduğunu söylememiz olasıdır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamız sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin % 62'sinin drama eğitimi almadığı ve öğretmenlerin tamamının, drama etkinliklerini kendilerinin planlandığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğini planlamada dikkat ettikleri unsurlar; çocukların gelişim özellikleri ve ilgisi olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin drama etkinliklerini planlarken ve uygularken amaçları; çocukların kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak, grup dinamiğini yakalamak, kendini ve başkalarını tanımalarını sağlamak olarak saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin % 88'inin drama etkinliğine günlük programda haftada bir veya birkaç kez yer verdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin drama etkinliğinde en çok kullandığı araç gereçlerin kuklalar, maskeler ve sözsüz müzik kasetleri olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin %92'sinin drama etkinliğini en çok grup odasında uyguladığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğinde ısınma, esas çalışma ve değerlendirme aşamalarının tümünü bir arada kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin %88'inin drama etkinliğinde aile katılım çalışmalarına yer vermediği saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğinde en sık kullandıkları tekniklerin sırasıyla; doğaçlama, rol alma, dramatizasyon ve canlandırma olduğu saptanmıştır.

Buradan hareketle şu önerilerde bulunabiliriz:

- Okul öncesi öğretmenlerinin drama eğitimi almaları için hizmet içi eğitim kursların, seminerlerinin sayısı ve içeriği arttırılmalıdır.
- Okullarda drama çalışmalarının yapılabileceği drama salonları açılmalıdır.
- Drama etkinliği planlanırken öncelikle verilmek istenen amaçlar göz önünde bulundurulabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliklerini planlarken ve uygularken çocukların dil, bilişsel, sosyal-duygusal ve psikomotor gelişimini destekleyecek drama etkinliklerine daha fazla yer verilebilir.
- Okul öncesi eğitim alanına öğretmen yetiştiren bölümlerdeki drama ders saatleri artırılabilir. Drama etkinliğinde planlama ve uygulama konularına öncelik verilebilir.
- Öğretmenler, drama etkinliklerine aileleri de dahil etmelidir.

6.KAYNAKLAR

Akar, R. (2000). Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi İle Türkçe Öğretiminde Uzman Rolü Yaklaşımı, Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Aral, N., Baran, G., Bulut, S. ve Çimen, S. (2000). Drama. Ya-pa Yayınları,144s., İstanbul.

Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yasar, M. (2001). Okul Öncesi Eğitim, 2. Ya-pa Yayınları, 104s., İstanbul.

Başal, A. (2005). Okul Öncesi Eğitim. Morpa Yayınları, s. 15. İstanbul.

Çağdaş, A. Albayrak, H. ve Cantekinler, S. (2003). Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinlikler, s. 8-12. Konya.

Dalbudak, Z. (2006). Anaokulu Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Kullanmaları Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Doğan, H. (1997). Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı. Ankara Önder Matbaası. Ankara.

Fleming, M. (1994). Starting Drama Teaching, London: David Furton Publishers.

Gönen, M. (2002). Çocuk Eğitiminde Drama, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Güneysu, G. (1999). Çok Yönlü (MI) Zekâ ve Eğitimde Drama. Türkiye 1. Drama Liderler Buluşması. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. s. 45-52.

Kaf, Ö. (1999). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi, Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış). Çukurova Üniversitesi, 98 s., Adana.

Kelner, L.B. (1993). The Creative Classroom A Guide For Using Creative Drama İn The Classroom, Heinemann, USA.

Kılıç, R. (1997). Ortaöğretim Okullarında Bilgi Çağının Öngördüğü Temel ve İşe Yönelik Yeterliliklerinin Ne Oranda Kazandırıldığını Değerlendirme. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Kivinen, O., Ristela, P. (2003). From Constructivism to a Pragmatist Conception of Learning, Oxford Review of Education, 29, 3, 363-375.

Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (2), 179-190.

Morgül, M. (1995). Yaratıcı Drama ile Oynayarak Yaşayarak Öğren. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.Ş.

Oktay, A. (2004). Yasamın Sihirli Yılları, Okul Öncesi Dönem, Epsilon Yayıncılık, 293 s., İstanbul.

O'Neil, C. ve Lambert, A. (1991). Drama Structures A Pratical Handbook for Teachers, Chelpenman, Ingland: Heinemann Educational Books, Inc.

O'Neill, C. and Lambert, A. (1990). Drama Structures A Practical Handbook For Teachers, Heinemann Educational Books, 29 p., England.

Ömeroglu, E. (2004). Okul Öncesi Eğitimde Drama. 3. Baskı. Kök Yayıncılık, 255 s., Ankara.

Önder, A. (2002). Yaşayarak Öğrenme İçin Yaratıcı Drama, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Önder, A. (1999). Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama, İstanbul: Melissa Matbaacılık.

Pinciotti, P. (1993). Creative Drama And Young Children: The Dramatic Learning Connection, Art Education Policy Review, 94(6), 24-28.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. Anı yayıncılık, 212 s., Ankara.

Sağlam, T. (1997). Eğitimde Drama. VI. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri, Drama Maske Müze. Yayına Hazırlayan: İnci San. Ankara: Çağdaş Drama Derneği. s. 33-35.

San, İ. (1995). Sanatta Yaratıcılık Oyun Drama. Yaratıcılık ve Eğitim Semineri. Ankara: TED Yayınları. s.71- 103.

San, E. (1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama, Ankara Yeni Türkiye Dergisi, 7,148-161, Ankara.

San, İ. (1991). Yaratıcı Drama-Eğitsel Boyutları. Ö. Adıgüzel (Ed.), Yaratıcı Drama. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık, 2002.

San,İ. (1989). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ö. Adıgüzel, (Ed.), Yaratıcı Drama İçinde (57-68). Ankara: Naturel Yayıncılık.

Sönmez, V. (1997). Eğitim Felsefesi. (Sekizinci Baskı, 2008). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tahta, F. (1999). Eğitimde Drama Nedir? Öğretmen Yetiştirme Lisans Programında Dramanın Yeri,. Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması, s. 92-94. Ankara.

Ulaş, A. H. (2008). Effects Of Creative, Educational Drama Activities On Developing Oral Skills İn Primary School Children. *American Journal Of Applied Sciences,* 5(7), 876 – 880.

Ulutaş, A., (2011). Okul Öncesi Dönemde Drama ve Oyunun Önemi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 6, Haziran, s. 233-242

Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri, Eğitim ve Bilim, 22(107): 28-35.

Wessels, C. (1987). Drama Oxford University Pres, 137 p., England.

Woolland, B. (1993). The Teaching Of Drama in The Primary School, Puplished in The United States Of Amerika, 242 s., USA.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİ BİLGİSİ VE ORİGAMİ BECERİSİNİN İNCELENMESİ

Nimet PIRASA
Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, RİZE
nimet.pirasa@rize.edu.tr
Şenay BAŞ
Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, RİZE
senay.bas@rize.edu.tr

ÖZET

Origami çocuk için bir oyun olarak algılansa da özellikle matematik ve geometri derslerinde etkili bir eğitsel araçtır. Belli kuralları olan origamide değişik figürler öğrenildikçe kurallar önemli olmaya başlamakta ve problem çözmeye ait farklı yollar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle başarılı bir origami çalışması yapılabilmesi için üst seviyede geometri ve üç boyutlu düşünme yeteneği gerekmektedir. Çünkü origamide çocuklar sürekli geometrik şekillerle karşılaşırlar. Bu onların şekiller arasındaki ilişkileri kavramalarına yardımcı olur. Geometri soyut kavramlar içeren bir ders olduğu için origami bu soyut kavramları görselleştirmeye yardımcı olur. Okul öncesi programında geometri öğreniminin önemli parçalarından biri şekil kavramıdır. Çocukların şekillerle ilgili okula gelmeden önce organize edilmemiş şekilde oluşturdukları kavramları; daha sonra onların geometri ile ilgili bilgilerinin temelini oluşturur. Çocuklar geometrik şekilleri tanır, tanımlar, karşılaştırır, göz önünde canlandırır ve çizer. Yapılan bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde öğrencinin geometri bilgisi ve origami becerisini incelemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi sorgulamaktır. Çalışmanın örneklemi okul öncesi 6 yaş düzeyindeki 15 öğrenciyi kapsamaktadır. Öğrencilerin geometri kazanımlarını edinme düzeyleri "Geometrik Şekil Kavram Formu" ile, origami becerileri ise 6 ayrı origami örneği ile belirlenmiştir. Origami etkinliklerinden ve geometri testinden alınan puanlar doğrultusunda okul öncesi öğrencilerinin geometri bilgilerine ve origami becerilerine ve bunlar arasında bir korelasyon ilişkisi olup olmadığına bakılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi öğrencilerinin geometri bilgisi ve origami becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
Anahtar Kelimeler: *origami becerisi, geometri bilgisi, okul öncesi*

ABSTRACT

Though regarded as a game for children, origami is an efficient educational instrument particularly for mathematics and geometry. Origami has its rules, and as more figures are learnt, the rules become important, and various ways of solving problems arise. Therefore, high level geometry and three dimensional thinking abilities are needed for carrying out a successful origami activity, because children frequently face geometric figures in origami. This helps them realize relationships between figures. Since geometry is a subject covering abstract concepts, origami helps to visualize such concepts. In pre-school teaching curriculum, the concept of figure is one of the most important components of geometry teaching. Children form concepts related with figures in an unorganized way before they start school; after, these concepts lay basis of their knowledge of geometry. Children recognize, identify, compare, imagine and draw geometric figures. The aim of this study is to figure out the knowledge of geometry and origami skills of children in pre-school ages and find out if there ia a relationship between them. Study sample is comprised of 15 students around 6 years old at pre-school level. Their level of acquiring geometry skills was identified with the "Geometric Figures Concept Form" and origami skills with 6 different origami samples. In the light of grades gained from these activities and geometry test, the knowledge of geometry and origami skills and the correlation

between them was measured. Accordingly; it can be said that there was not a relationship between among 6-year old pre-school students' geometry knowledge and origami skills.
Keyword: *origami skills, geometry,* pre-school

5. GİRİŞ

Origami çocuk için bir oyun olarak algılansa da özellikle matematik ve geometri derslerinde etkili bir eğitsel araçtır. Geleneksel Japon sanatı dallarından biri olan origamide, kağıt katlayarak çeşitli modeller oluşturulmaktadır. Belli kuralları olan origamide değişik modeller öğrenildikçe kurallar önemli olmaya başlamakta ve problem çözmeye ait (kağıdın şeklini nasıl değiştiririm?) farklı yollar ortaya çıkmaktadır (Levenson,2002 akt. Tuğrul ve Kavici, 2002). Bu nedenle başarılı bir origami çalışması yapılabilmesi için üst seviyede geometri ve üç boyutlu düşünme yeteneği gerekmektedir (URL1**).** Şöyle ki modele ulaşmak isteyen nokta, doğru, açı, deltoid, açıortay, simetri ekseni, kare, üçgen,…gibi geometrik kavramları şekil üzerinde oluşturmak zorundadır. Bu kavramlar Euclides (Öklid) geometrisini oluşturur. Dolayısıyla origamiyle uğraşan bir kimse kâğıt katlarken Öklid geometrisini de tam anlamıyla öğrenmiş olur. Alan ile hacim arasında bir ilişki kurar. Kenar uzunluklarını ve oluşan alanları hesaplarken geometrik şekilleri cebirsel olarak ifade eder. Böylece geometri ile cebir arasında bir ilişki kurmuş olur. Modeli katlarken ara sıra göz kararı katlama yapılır. Doğru karar verilmemesi halinde ortaya orantısız bir model çıkar. Oran-orantının önemini kavrar ve zamanla daha düzgün modellere ulaşır (MEB, 2009).

Diğer taraftan origami etkinlikleri çocuklarda *analiz* (yapıyı anlamak için bileşenlerine ayırmak, benzerlikleri ve farklılıkları görmek), *sentez* (parçaları bir araya getirerek yeni bir yapı oluşturmak) ve *değerlendirme* (belli ölçülere göre ürünü değerlendirmek. "Bu resim diğerinden daha güzel.",vs.) gibi üst seviyede düşünebilme yeteneklerini ortaya çıkarır (Valentini 2002 akt. Tuğrul ve Kavici, 2002)

Sonuç olarak origami, çocuklarda motor, zeka ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine katkılar sağlamanın yanı sıra geometri ve matematik öğrenimine katkılarda bulunmaktadır. Bu konu üzerine yapılan çalışmalarda, origami ile öğretim sürecinde öğrencilerin hem zihinsel hem de fiziksel gelişim gösterdiği görülmektedir. (Chen, 2006; Levenson, 1995; Sze, 2005b akt. Çakmak, 2009) Bunu farkında olan birçok ülkede origami eğitsel bir araç olarak görülmekte ve eğitim programlarında yer almaktadır. Ülkemizde de MEB tarafından 2005 yılında ilköğretim matematik ders kitaplarında origami etkinliklerine yer verilerek bir öğretim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Her ünite sonunda 1-4.sınıf ders kitaplarında 5 etkinlik yer alırken 5.sınıf ders kitabında 6 etkinlik yer almıştır. Etkinlikler genellikle geometrik şekiller, bunların sınıflandırılması, üç boyutlu geometrik şekiller ve simetri konularını içermektedir. 2009 yılında değiştirilen İlköğretim Matematik dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programında; geometri alanında, çokgenler ve üçgenlerle ilgili etkinliklerde ve proje ödevi olarak origami örneklerine yer verildiği görülmektedir. Origami etkinliklerinin öğretim programında yer alışıyla birlikte origami ve matematik- özellikle geometri- konularının öğretimine yönelik ulusal çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir (Tuğrul ve Kavici, 2002; Erktin, E., Özkan, A., ve Balcı, N., 2005; Akan, 2008; Özder, 2008; Çakmak, 2009; Arıcı, 2011). Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde origaminin özellikle geometri konularının anlaşılması ve kavranması konusundaki etkisinin ele alındığı deneysel çalışmalar oldukları, origami ile öğretim sürecini kapsadığı anlaşılmaktadır.

Okul öncesi programında geometri öğreniminin önemli parçalarından biri şekil kavramıdır. Çocukların şekillerle ilgili okula gelmeden önce organize edilmemiş şekilde oluşturdukları kavramları;

daha sonra onların geometri ile ilgili bilgilerinin temelini oluşturmaktadır. Çocuklar geometrik şekilleri tanır, tanımlar, karşılaştırır, göz önünde canlandırır ve çizerler. Origamide de çocuklar sürekli geometrik şekillerle karşılaşırlar. Bu ise, onların soyut kavramlar olan şekilleri görselleştirerek aralarındaki ilişkileri kavramalarına yardımcı olur. Bu açıdan bakıldığında origaminin geometriyi en çok kullanan sanat dallarından biri olduğu söylenebilir. Şöyle ki en basit şekilde bir karesel kâğıt yatay şekilde ortadan ikiye katlandığında dikdörtgensel, karşılıklı iki köşesinden çapraz şekilde birleştirilerek katlandığında üçgensel bir kağıt elde edilir. Ayrıca, karesel kâğıt tam ortadan ikiye katlandığında eş büyüklükte, tam ortadan ikiye katlanmamış ise birinin diğerinde daha büyük iki şekil oluşur. Böylece çocuk bir karenin aslında iki üçgen veya iki dikdörtgenden oluştuğunu somut şekilde görürken, büyüklüklerini karşılaştırıp matematiksel ölçüm yapmış olur (Yuzawa, 1999).

Bu çalışmada; çocukların geometrik şekilleri barındıran origami becerileri ile geometri bilgileri arasındaki ilişki durumu sorgulanmaktadır. Çocukların ilgisini bir oyun şekli olarak çeken origami onların çoğu kez farkında olmadan geometrik şekillerle ve kavramlarla somut olarak karşılaşmasına neden olmaktadır. Diğer taraftan çocuklara çeşitli yollarla bilinçli olarak geometri bilgisi verilmeye çalışılmaktadır. Bu geometri eğitimin temelleri okulöncesi eğitim öğretim döneminde "şekil bilgisi" konularıyla ilgili etkinliklerle atılmaktadır. Bu nedenle de okul öncesi dönemde Geometri Bilgi Düzeyleri ile Origami Becerileri arasındaki bir ilişkinin olasılığı bu çalışmanın amacını ortaya koymaktadır.

6. YÖNTEM

6.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemdeki öğrencinin geometri bilgisi ile origami becerisi arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel model kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanmasında, analizinde ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

6.2. Örneklem

Çalışma, Rize ili Çayeli ilçesinin merkezindeki bir okul öncesi okulda 6 yaş düzeyindeki 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çünkü bu yaş grubunda (5-6 yaşlarında) çocuklar geometrik şekilleri tanır, tanımlar, karşılaştırır, gruplar, şekli gözünün önünde canlandırır ve çizerler. Geometrik şekiller arasındaki farklılıkları araştırır ve tanımlarlar.

Çalışma 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminin son haftası gerçekleştirilmiştir. Geometri testi her bir öğrenciye araştırmacılardan biri tarafından ayrı ayrı okunmuş ve öğrenciler istenileni gerçekleştirmiştir. Bu esnada öğrenciler araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Diğer taraftan origami etkinlikleri araştırmacılardan biri tarafından gruplar halinde öğrencilere uygulattırılırken, diğeri tarafından uygulama ortamı kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu video kayıtları ve süreçte gözlemler esnasında alınan notlar çözümlenerek öğrencilerin origami becerileri belirlenmiştir. Çalışma sürecinde çocukların origami etkinliklerine grup halinde sıkılmadan katıldıkları gözlenmiştir.

6.3. Veri Toplama Araçları:

Öğrencilerin geometri kazanımlarını edinme düzeyleri "Geometrik Şekil Kavram Formu" ile, origami becerileri ise 6 ayrı origami örneğinin uygulanması ile belirlenmiştir. "Geometrik Şekil Kavram Formu" Öngören(2008) tarafından geliştirilmiştir. Bu form, okul öncesi geometri kazanımlarını içeren "geometrik şekilleri (daire, üçgen, dikdörtgen, kare) tanıma, adlandırma,

eşleştirme, sıraya koyma, gruplama ve ayırt etme" olmak üzere altı aşamadan oluşmaktadır. Güvenirlik katsayısı 0,74 olarak bulunan testin güvenilirliği ve geçerliliği uzman görüşleriyle ve istatistiksel olarak hesaplanmıştır. Origami etkinlikleri ise URL1 ve URL2 adresinde tanıtılan origami etkinlikleri arasında temel düzeyde olanlar arasından seçilmiştir.

6.4. Verilerin Toplanması:

Farklı bir ilköğretim okulun ana sınıfında yapılan pilot uygulama sonucunda ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri de doğrultusunda 10 origami örneği arasından 6 tanesi uygun bulunmuş ve bunların asıl uygulamada zorluk derecesine göre (içerdikleri katlama sayısı) uygulanma sırasına karar verilmiştir. Bu sıralama oluşturulurken aynı zorluk derecesinde olan katlama teknikleri tercih edilmeye çalışılmıştır. Bunun için okul öncesi dönemi öğrencisi açısında daha üst düzeyde olduğu düşünülen bazı katlama teknikleri (başlık katla) sadeleştirilerek öğrencilerin seviyesine indirgenmiştir. Ayrıca araştırmacılar yapılan pilot çalışma ile origami etkinliklerinin öğrencilere daha anlaşılır şekilde nasıl yaptırılabileceğine ilişkin deneyim kazanmış oldular.

Benzer şekilde "Geometrik Şekil Kavram Formu" öğrencilere uygulanmış, soruların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği kontrol edilerek, sorular sorulurken öğrencinin düzeyine uygun ifadeler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bir öğrenci tarafından azami testin cevaplanma süresi belirlenmiştir.

6.5. Verilerin Analizi:

Okul öncesinde notla ölçme değerlendirme olmadığından öğrenme sonuçları ve çocukların gelişimleri alternatif yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmekte ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmaktadır (Kurt, 2011). Bu bağlamda yapılan çalışmada gerek geometrik şekilleri tanıma testinin değerlendirilmesinde gerekse de origami etkinliklerinin değerlendirilmesinde bu bakış açısıyla yaklaşılmıştır.

Öğrencilerin geometrik şekilleri tanıma testine vermiş oldukları cevaplar, Okul Öncesi Eğitim Programında (2006) belirtilen Kazanım Değerlendirme Formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Öğrenci geometrik şekilleri (daire, üçgen, dikdörtgen, kare) tanıma, adlandırma, eşleştirme, sıraya koyma, gruplama ve ayırt etme etkinliklerinin yer aldığı her bir aşamayı "bağımsız yapabilmesi"ne, "yardımla yapabilmesi"ne ve "henüz yapamıyor olması"na bağlı olarak sınıflandırılmıştır. Benzer şekilde 6 ayrı origami etkinliğinin uygulanması ile belirlenen öğrencilerin origami becerileri, öğrencilerin modelleri "bağımsız yapabilmesi"ne, "yardımla yapabilmesi"ne ve "henüz yapamıyor olması"na bağlı olarak sınıflandırılmıştır. İstatistiksel analiz yapabilmek için "bağımsız yapabiliyor", "2"ile, "yardımla yapabiliyor", "1" ile, "henüz yapamıyor" ise "0" ile kodlanmış ve her bir öğrencinin origami beceri puanları hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirme 2 ölçme-değerlendirme ve 4 okul öncesi eğitim alanlarında olmak üzere 6 uzmanın görüşü alınarak yapılmıştır.

Okul öncesi öğrencilerinin Geometrik Şekil Kavram Formundan ve origami etkinliklerinden elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Öncelikle öğrencilerin geometri ve origami becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma ve minumum ve maximum değerleri hesaplanarak istatistiksel tanımlamalarda bulunulmuştur. Ardından öğrencilerin geometri ve origami becerileri arasında ilişki olup olmadığına küçük örneklemlerde uygulanan nonparametrik testlerden Sperman Brown Korelâsyon Katsayısına bakılmıştır.

7. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulguların tartışılması yer almaktadır.

Okul öncesi öğrencilerinin geometri bilgilerine ait aritmetik ortalama, standart sapma, minumum ve maximum değerleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin geometri bilgilerine ait tanımlayıcı istatistik sonuçları

	N	$\overline{X}$	Ss	Min	Max
Geometri bilgisi	15	10.8	1.21	9	12

Tablodan görüldüğü üzere öğrenciler, Geometrik Şekil Kavram Formundan ortalama $\overline{X}$=10.8±1.21 puan almıştır. 12 puan üzerinden değerlendirilen testte öğrencilerin ortalama 10.8 puan almaları öğrencilerin geometri bilgilerinin oldukça iyi olduğunu işaret etmektedir. Testten en yüksek 12 puan alınırken en düşük 9 puan almışlardır. Buradan örneklemdeki öğrencilerin birbirine çok yakın geometri bilgisine sahip oldukları söylenebilir.

Okul öncesi öğrencilerinin origami becerilerine ait aritmetik ortalama, standart sapma, minumum ve maximum değerleri tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin origami becerilerine ait tanımlayıcı istatistik sonuçları

	N	$\overline{X}$	Ss	Min	Max
Origami becerisi	15	9.3	2.16	6	12

Tablodan okul öncesi öğrencilerinin origami etkinliklerinden ortalama $\overline{X}$=9.3±2.16 puan aldıkları görülmektedir. 12 puan üzerinden değerlendirilen etkinliklerden ortalama 9.3 puan alan öğrencilerin origami becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Bu da öğrencilerin origami becerilerinin oldukça yüksek olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca okul öncesi öğrencilerinin origami etkinliklerinden en yüksek 12 puan alırken en düşük 6 puan aldıkları görülmektedir. Buradan örneklemdeki okul öncesi öğrencilerinin origami becerilerinde farklılık olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğrencilerinin geometri ve origami becerileri arasında istatistiksel manada bir ilişki bulunup bulunmadığı Sperman Brown Korelâsyon Katsayısı ile belirlenmiş ve test sonuçları tablo3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin geometri bilgisi ve origami becerileri arasındaki ilişkiye ait Sperman Brown Korelâsyon Katsayısı sonuçları

	N	$\overline{X}$	Ss	R
Geometri bilgisi	15	10.8	1.21	0.251
Origami becerisi	15	9.3	2.16	

Yapılan test sonucunda okul öncesi öğrencilerinin geometri bilgisi ve origami becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Buna göre okul öncesi dönemde altı yaş grubu çocuklarının geometri bilgisi ile origami becerileri arasında bir ilişkinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

8. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, bunların origami etkinliklerinin geometri bilgisine etkisinin araştırıldığı tek yönlü çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışmada daha önceki çalışmalardan farklı olarak okul öncesi dönemde ayrı ayrı ele alınan geometri bilgisi ve origami becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada sözü edilen origami becerisi; çocuğun bir origami modeline ulaşmada karşılaştığı farklı şekillerdeki kağıt katlama aşamalarını ve toplamda modeli aslına uygun bir şekilde tamamlaması yeterliliğini kapsamaktadır. Bu durumda daha önceki çalışmalara dayanılarak origami etkinliklerinin geometri bilgisi arttırmada faydalı olduğu söylenebilir (Akan, 2008; Çakmak, 2009). Ancak bu çalışmayla geometri bilgisinin bir origami etkinliğinin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi ve sonuçlandırılması açısından tek başına yeterli olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların geçmiş deneyimleri, psikomotor gelişim düzeyleri, dikkati toplama, artarda gelen yönergeleri takip edebilme, gözlem becerileri ve daha birçok faktörün origami etkinliklerindeki başarılarını etkileyebilmektedir. Okul öncesi öğretmenleri origami etkinliklerini çocuğun zihinsel ve sosyal yönden gelişmesine katkıda bulunmak üzere düzenli ve sürekli bir şekilde kullanmalı ancak origami etkinliklerindeki farklı beceri düzeylerinin geometri bilgisi ya da ilgisi ile tek başına ilişkilendirmemelidir. Origami becerilerine etki eden diğer faktörleri de göz önünde bulundurarak bireysel eğitim süreçlerini buna göre planlamalıdırlar.

KAYNAKLAR

Akan D.2008, İlköğretim 6.sınıflardaki kesirler konusunun origami yardımıyla öğretimi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Arıcı, S. 2011, 1.Matematik Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, 6-9 Temmuz 2011 Denizli

Çakmak. S. (2009). An investigation of the effect of origami-based instruction on elementary students' spatial ability in mathematics. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Erktin, E., Özkan, A., ve Balcı, N. (2005). İlköğretim Matematik Sınıflarında "Kağıt Katlama" Projesi, EDU7, 1(1)

Kurt. A. A.. 2011. Ölçme ve Değerlendirme. Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir

MEB. (2006).T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı.Ankara:Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2004). İlköğretim Okulu Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim programı, Devlet kitapları Müdürlüğü Basımevi: Ankara.

Öngören, S., 2008. Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada Montessori Eğitim Yönteminin etkililiği, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Özder E., 2008. İlköğretim 6. sınıfta görsel sanatlar dersi ile desteklenen matematik öğretiminin öğrenci tutumları ve başarılarına etkisi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Tuğrul B., Kavici M., (2003). "Kağıt Katlama Sanatı Origami Ve Öğrenme." **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ,** Sayı 11, 1, 1-18.

URL1: http://en.origami-club.com/ adresinden 08.05.2009 tarihinde indirilmiştir.

URL2: http://tr.wikibooks.org/wiki/Origami/Temel_Katlama_Teknikleri adresinden 08.05.2009 tarihinde indirilmiştir.

Yuzawa M.. Bart W. M.. Kinne L. J.. Sukemune S.. Kataoka M.. The Effect of “Origami” Practice on Size Comparison Strategy Among Young Japanese and American Children. Journal of Research in Childhood Education. 1999. Vol. 13. No.2

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİK EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

A STUDY ON THE EMPATHIC TENDENCIES OF PRE-SCHOOL PRE-SERVICE TEACHERS

Yrd. Doç. Dr. Süleyman CAN
Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
scan0767@gmail.com
Halil ÇOKÇALIŞKAN
Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
cokcaliskanhalil@hotmail.com
Alper YORULMAZ
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans
alper_yorulmaz07@hotmail.com
Kadriye POLAT
Okul Öncesi Öğretmeni
kdrye_emin@hotmail.com
Menderes GÖRGÜN
Okul Öncesi Öğretmeni
karagoz_mndrs@hotmail.com

ÖZET

İletişim anlamları ortak kılma işi olarak adlandırılabilir. Doğru bir iletişim kurabilmek için empati becerisi önemli bir etkendir. Empati, genel olarak bireyin karşısındaki insanın düşündüklerini ve hissettiklerini, o anda neye ihtiyacı olduğunu anlayarak yargılama yapmaksızın o kişiye bunun iletilmesi şeklinde tanımlanabilir. Öğretmenlerde eğitim verdikleri kişilere karşı empati geliştirmeleri gerekmektedir. Buradan hareketle çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini ortaya çıkarmaktır.

Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde 1. 2. 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerden random yöntemiyle seçilen 381 kişi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Dökmen (1988) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 14 paket programında yapılmıştır. Verilerin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. İki grubun ortalamalarını karşılaştırarak aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi kullanılmıştır. Tüm analizlerde 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile cinsiyet, lise türü, yaş ve ailelerinin gelir durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, sınıf düzeyleri ile anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Empati, Empatik Eğilim, Okul Öncesi, Öğretmen Adayı

ABSTRACT

Communication can be defined as creating common meanings. In the formation of correct communication, empathy is of great importance. In general, empathy can be defined as understanding what the other person thinks and feels and what he/she needs and showing this understanding to the person without giving any judgments. Teachers should develop empathy towards students they are teaching. Hence, the purpose of the present study is to elicit the empathic tendencies of pre-school pre-service teachers.

The study employs descriptive method. The study group of the study consists of 381 randomly selected among the 1st, 2nd, 3rd, and 4th year students from the pre-school teacher education departments of education faculties of Selçuk University, Yüzüncü Yıl University and Muğla University in 2009-2010 academic year. "Emphatic Tendency Scale" developed by Dökmen (1988) was used as a data collection tool. The data were analyzed through SPSS program package. Frequencies and percentages of the data were calculated. T-test was conducted to compare the means of the two groups and find out whether there are any significant differences between them. Significant level was set to be 0.05.

At the end of the study, it was found that there is no significant difference among the emphatic tendencies of the participants based on their gender, type of the high school graduated, age and income level of the family, but a significant difference based on grade level was found.

Key Words: Empathy, emphatic education, pre-school, pre-service teacher

1.GİRİŞ

Eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmek etkinliğidir (Oğuzkan, 1993). Eğitim kişiye istendik davranışlar kazandırma sürecidir (Senemoğlu., 2000). Eğitimin amacı, kişileri yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek, onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmak; bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmelerini sağlamaktır (Ulcay, 1993; Dilaver, 1996). Çocuğun genetik potansiyelinin ne kadar gelişeceği ona ilk yıllarda sunulan eğitsel ortama bağlıdır. Bu nedenle gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu, pek çok davranış ve alışkanlıkların kazanıldığı, kişiliğin temelinin atıldığı erken çocukluk yıllarında eğitime gereken önem verilmelidir (Çağdaş ve Seçer, 2005).

Eğitimin ilk basamağını oluşturan "Okul Öncesi Eğitim", çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihin ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği ve çocuğun devamlı olarak değiştiği bir süreçtir (Ömeroğlu ve Yaflar, 2004).

Okul öncesi eğitimin temel amacı; çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci, araştırmacı, özdenetimini sağlayabilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültürel değerlere sahip, sağlıklı kuşaklar yetiştirmektir (Zembat ve diğ., 1995).

Eğitim bir etkileşim ve iletişim kurma sürecidir. İletişimde bulunmaksızın eğitim yapmak imkânsızdır (Küçükahmet ve diğ., 2000). Günümüzde toplumların çağdaş uygarlık düzeyine ulaşabilmelerinin, eğitime verdikleri önem kadar iletişime de önem vermeleri ile mümkün olacağı söylenebilir (Çağdaş, 1997). İnsan davranışları karmaşıklığını anlamak, çözmek önem kazanmaya

başlamış eğitimde bunu yapacak olanlar ise öğretmenler olmuştur. İyi bir iletişimin yolu artık insanı anlamaktan, beklentilerini karşılayabilmekten ve empati kurmaktan geçmektedir (Kılıç, 2005).

Empati tarihsel süreç boyunca farklı boyutlar ve anlamlar katılarak tanımlanmıştır. Adler'e göre empati başkasının gözleri ile görmek, başkasının kulağı ile duymak, başkasının kalbi ile hissetmektir (Barrett -Lennard 1981). Kohut "empati"yi Freud'un da etkisinde kalarak psikoanalitik teori çerçevesinde, başka bir insanın iç dünyasına girerek, onun duygu ve düşüncelerini anlama yeteneği olarak tanımlamıştır(İşcan 1995).

Rogers (1959) empatiyi, insanların ne duyduğunu ve ne yaptığını onların açısından anlamak, onların özel dünyalarına girmek ve bunu, onların gördüğü gibi kavramaktır şeklinde tanımlamıştır (Akt: Ünal, 1972). Empati, bazen kavramada rol alma bazen de bakış açısı almayı içeren bir kavrama sürecidir (Cress ve Holm, 1998). Kasatura (1998), empati yerine "duygudaşlık" terimini kullanmış ve empatiyi kısaca; başkalarının duygularını anlayarak, kendimizi onun yerine koyma yeteneğidir biçiminde tanımlamıştır. Bilgin"e göre, (2003) empati, diğerinin duygularını hissedip, onun bakış açısından bakabilmedir. Empati genel olarak, diğeri"nin "Diğeri" olarak anlamaya ve onun potansiyellerini tahmin etmeye yönelik çaba harcamaktır. Budak (2003) empatiyi, başkalarının düşünce ve duygularının ve bunların muhtemel anlamlarının objektif bir şekilde farkında olma, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama olarak tanımlamıştır. Liew ve Eisenberg'e göre ise (2003) empati; korku, endişe veya başka birisinin neler hissettiği veya hissedeceğini ummaktan kaynaklanan etkili bir tepkidir. Empati, geçici, bilinç ya da bilinç öncesinde sınırlı, regresif olmayan, kolayca geri dönebilen bir yapıyla karakterize özel bir özdeşim şeklidir (Özbay ve Canpolat, 2003). Güçlü bir iletişim yeteneği olan empati; genel olarak karşıdakinin ne düşündüğünü ve hissettiğini, o anda neye ihtiyacı olduğunu anlamak ve yargılamadan o kişiye bunu iletmektir (Ünal, 2007). Empati, kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2002).

Empati, duyarlılık, yaratıcılık ve verilen mesajın anlaşıldığını iletebilme yeteneklerini gerektirmekle birlikte, empatik iletişim becerilerinin temelini empatik eğilim oluşturmaktadır.(Öz, 1998). Rogers (1983) "empatik eğilimi" sosyal duyarlılık olarak tanımlamış, sosyal duyarlılığın bir kişilik özelliği olduğunu ve her insanda bulunmadığını, sosyal duyarlılığa sahip bireylerin daha fazla empatik olabileceklerini ve empatiyi kolayca öğrenebileceklerini belirtmiştir. Empatik eğilim, başkalarının duygu ve yaşantılarını hissetmek, anlamaktır. Empatik eğilimin empatik beceriyi artırdığı; algı, dikkat, kavrama yetenekleri ve duyarlılığın gelişmesi sayesinde bireyin öğrenmesinin kolaylaşacağı ve akademik olarak da başarılı olacağı varsayılmaktadır (Öz, 1998).

Empatik beceri ise; bireyin diğer insanların algılarını, düşüncelerini, duygularını ve tutumlarını doğru olarak anlaması ve geribildirim verebilmesidir (Karaarslan ve Özgür, 2000; Öz,1992; Pek ve ark., 2001; Tanrıdağ, 1992). İnsanlar kendileri ile iletişime geçildiğinde önemli olduklarını, anlaşıldıklarını hissine kapılırlar.

Okul öncesi eğitim olumlu bir sınıf ortamı kurmak, eğitimin kalitesini ve başarısını arttırmak, problemine çözüm yolları bulmak için güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalıdır. Olumlu bir sınıf ortamı, büyük ölçüde öğretmenin öğrencileriyle kurmuş olduğu ilişkilerin niteliğine bağlıdır (Yavuzer, 2001). Empati ile bireyin yaşantısı başka bir kişi tarafından yansıtılmakta, birey farkında olmadan yaşantısının farkına varmakta, sorunları kaynağını ve çözümünü bulmaktadır. Empati bir yönüyle etkili problem çözmeyi sağlamaktadır (Özcan ve diğ., 2003).

Öğretme–öğrenme sürecinin etkili olması içi öğretmen ile öğrenci arasında etkili bir bağ kurulması gerekir. Bu bağ empati ile mümkündür. Empatik düşünce ve davranış da öğretmenin insancıl, içten ve öğrenciye önem veren bir kişi olarak görülmesini sağlayabilir (Aydın, 2009). Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini onların yerine koyup onların neler hissettiklerini anlamaya çalıştığını fark ettiklerinde, kendilerini öğretmenlerine daha yakın hisseder, onlara güvenir, onları sever ve hatta onlardan etkilenirler (Akbulut ve Sağlam, 2010). Öğretmenlerin öğrencilere yardım etmesi gerektiği açık olduğundan öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerinde daha sağlıklı iletişim kurmak için empatik iletişimi bir tutum haline getirmesi gerekmektedir (Pala, 2008). Empatik anlayışın hâkim olduğu bir sınıfta öğretmenin, öğrencileri kendi bakış açısı doğrultusunda yönlendirmeden, kendi dünyasındaki görüşlerini öğrencilere empoze etmeden her bir öğrenciyi olduğu gibi içtenlikle kabul etmesi beklenir (Murat ve diğ., 2005). Öğretmenlik mesleği empatik duygunun daha fazla gelişmiş olması gereken meslek grubudur. Çünkü öğretmenler öğrencileri ile ilgilenmekte, empatik ilişkiler kurmakta, öğrencilerin dünyalarına girerek güvenli, olumlu ve etkili bir sınıf oluşturmaktadırlar. Öğrenciler öğretmenlerince duygularının önemsendiğini fark ettiklerinde, kendilerine değer verildiğini hissederek mutlu olurken; tersi durumlarda öğrenciler kendilerine değer verilmediği hissine kapılmaktadırlar (Pala, 2008). Öğretmenlerin empatik yaklaşımlarını içeren davranışları ile öğrenciye bir model olması, onların bu iletişim biçimini öğrenmelerini sağlayacağı gibi, öğrencilerin anlaşılmalarından kaynaklanan bir psikolojik sağlığa sahip olmalarına da katkıda bulunacaktır (Dilekmen, 1999).

İlk çocukluk çağı, başkalarını taklit etme ve gözlemenin fazla olduğu bir evredir. Bu nedenle

çocuğun yakın çevresindeki bulunan her kişi, onun için ayrı bir model teşkil eder (Çağdaş, 2000). Çocuğun yanında başkalarına da empatik ve değer vererek davranan yetişkin, çocuklarda empatinin gelişiminde güçlü bir etkiye sahiptir (Cotton, 2007). Empatik öğretmenler öğrencilerin davranışlarını anlamada daha hassas, sorunlara çözüm bulmada daha başarılıdırlar (Genç ve Kalafat, 2008).

Buradan hareketle bu araştırmanın amacı eğitimin ilk basamağı olarak bilinen okul öncesi eğitimi gelecekte uygulayıcısı olan okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerine bazı değişkenlerin etkisini belirlemektir.

- Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile cinsiyet arasında ilişki var mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile lise türü arasında bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile yaş arasında bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile ailelerin gelir durumları arasında bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile sınıf düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde 1. 2. 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerden random yöntemiyle seçilen 381 kişi oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak Dökmen (1988) tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde 20 sorudan oluşturulan "Empatik Eğilim Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel

Bilgi Formu" kullanılmıştır. Olumlu yöndeki ifadeleri içeren olçek maddeleri: Her zaman (5), Sık sık (4), Bazen (3), Nadiren (2), Hicbir zaman (1) şeklinde puanlanmaktadır.

Verilerin analizi SPSS 14 paket programında yapılmıştır. Verilerin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. İki grubun ortalamalarını karşılaştırarak aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi kullanılmıştır. Tüm analizlerde 0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınarak yapılmıştır.

3.BULGULAR

Araştırmamıza katılan okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının % 73,8'i (281) kadın, %26,2'si (100) erkek olup toplamda 381 kişidir. Öğretmen adaylarının %53,01'i (202) Muğla Üniversitesinde, %25,46'sı (97) Selçuk Üniversitesinde, %21,53'ü (82) Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrenim görmekte olup, %22'si (84) 1. sınıf, %15,2'si (58) 2. sınıf, % 20,5'i (78) 3. sınıf, %42,3'ü (161) 4. sınıfta okumaktadır.

Araştırmamıza katılan okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının % 8,1'i (31) 18 yaş ve altı, % 46,5'i (177) 19-21 yaş, % 38,3'ü (146) 22-24 yaş, %7,1'i (27) 25 yaş ve üzerindedir. Araştırmamıza katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %47'si (179) düz lise, %16,8'i (64) meslek lisesi, %24,7'si (94) Anadolu lisesi, %10,5'i (40) Anadolu öğretmen lisesi, %1'i (4) fen lisesi mezunudur.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri

Empati Derecesi	Soru No	Soru	$\bar{x}$
1	17	Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.	3,77
2	18	Genellikle hayatımdan memnunum.	3,76
3	20	Genellikle keyfim yerindedir.	3,73
4	1	Çok sayıda dostum var.	3,70
5	9	Çevremde çok sevilen bir insanım.	3,699
6	19	Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatır.	3,692
7	4	Bana dertlerini anlatanlar, yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar.	3,65
8	10	Televizyonda filmler mutlu sonla bitince rahatlarım.	3,62
9	5	Başkalarının problemleri, beni kendi problemim kadar ilgilendirir.	3,61
10	16	Girişken bir insanım.	3,53
11	2	Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.	3,52
12	12	Insanların çoğu bencildir.	3,47
13	14	Genelde insanlara güvenirim.	3,42
14	8	Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.	3,26
15	11	Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.	3,05
16	15	Insanlar beni tam olarak anlamıyor	2,96
17	13	Sinirli bir insanım.	2,95
18	3	Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.	2,80
19	6	Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim.	2,74
20	7	İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gidiyor.	2,34
Aritmetik ortalama ($\bar{x}$)			67,26

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin $\bar{x}$ = 3.36'dır (67.26). Okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının empatik eğilim

durumlarında en yüksek oranda; "Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır ($\bar{x}$ =3,77)", "Genellikle hayatımdan memnunum ($\bar{x}$ =3,76)", "Genellikle keyfim yerindedir ($\bar{x}$ =3,73)", en düşük oranda ise ; "Sıklıkla kendimi yalnız hissederim ($\bar{x}$ =2,80)", "Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim ($\bar{x}$ =2,74)", "İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gidiyor ($\bar{x}$ =2,34)" olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Std	Df	t	Sig	f
Bayan	281	68,04	6,341	379	,875	,523	,408
Bay	100	65,10	6,952	161,292			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenliği öğretmen adayları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur (p>0,05).

Tablo 3. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile mezun oldukları lise türleri arasındaki ilişki

Mezun Olduğu Lise	N	$\bar{x}$	Std	Df	t	Sig	f
Düz lise	179	67,84	6,233	241	-,314	,291	1,118
Meslek lisesi	64	68,17	7,501	95,87			
Anadolu lisesi	94	66,94	5,992	132	1,76	,369	812
Anadolu öğretmen Lisesi	40	64,58	7,486	61,25			
Meslek lisesi	64	68,17	7,501	66	,731	,854	034
Fen lisesi	4	61,50	7,000	3,445			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin düz lise ile meslek lisesi, Anadolu lisesi ile Anadolu öğretmen lisesi, meslek lisesi ile fen lisesi arasında anlamlı bir ilişki yoktur (P>0,05).

Tablo 4. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile yaş arasındaki ilişki

Yaş Grupları	N	$\bar{x}$	Std	Df	t	Sig	f
18 yaş ve altı	31	64,61	5,702	206	-2,815	,289	,131
19-21 yaş	177	67,84	6,879	46,725			
22-24 yaş	146	67,97	5,902	171	3,471	,220	,495
25 yaş ve üstü	27	62,64	7,399	32,399			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin 18 yaş ve altı ile 19-21 yaş, 22-24 yaş ile 25 yaş ve üstü arasında anlamlı bir ilişki yoktur (p>0,05).

Tablo 5. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile ailelerinin aylık gelir durumları arasındaki ilişki

Ailenin Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}$	Std	Df	f	Sig	t
600 TL ve altı	41	66,44	6,44	135	,061	,804	-2,33

601-1000 TL	96	69,41	6,96	81,3			
600TL ve altı	41	66,44	6,446	105	,403	,527	,767
1801 TL ve üzeri	66	65,35	7,550	94,838			
601-1000 TL	96	69,41	6,964	160	,254	,615	3,521
1801 TL ve üzeri	66	65,35	7,550	132,30			
601-1000 TL	96	69,41	6,96	212	3,373	,068	2,795
1001-1400 TL	118	66,92	5,84	185,54			
600 TL ve altı	41	66,44	6,446	157	1,493	,224	-,417
1001-1400 TL	118	66,92	5,842	64,29			
1001-1400 TL	118	66,92	5,842	182	4,64	0,33	1,459
1801 TL ve üzeri	66	65,35	7,550	109,03			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin ailelerinin gelir durumu 600 TL ve altı olanlar ile 601-1000 TL olanlar; 600 TL ve altı olanlar ile 1801 TL ve üzeri olanlar; 601-1000 TL olanlar ile 1801 TL ve üzeri olanlar; 601-1000 TL olanlar ile 1001-1400 TL olanlar; 600 TL ve altı ile 1001-1400 TL olanlar; 1001 TL-1400 TL ile 1801 TL ve üzeri olanlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$).

Tablo 6. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişki

Sınıf Düzeyleri	N	$\bar{x}$	Std	Df	t	Sig	f
Sınıf	84	65,11	5,994	140	-4,36	,168	,919
Sınıf	58	69,76	6,364	117,81			
Sınıf	78	68,56	7,707	237	,709	,007	,482
Sınıf	161	66,86	6,074	124,877			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin 1. sınıf ile 2. sınıf arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$), 3.sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$).

4. TARTIŞMA

Araştırmamız sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının %73,8 gibi bir çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu ortaya çıkmış, bu durumda okul öncesi öğretmenliğinin kadınların egemen olduğu bir meslek grubu olduğunu söyleyebiliriz. Çalışmamıza en fazla oranda okul öncesi öğretmenliği 4.sınıf öğrencileri (%42,3) katılmıştır. Buradan hareketle empatik becerinin öğretmenler açısından önemli olduğunun farkında oldukları ve mesleği uygulamaya daha yakın olduklarında son sınıf öğrencilerinin katılım yaptığını söylememiz olasıdır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının büyük bir oranı (%46,5) 19-21 yaş arasında yer almakta olup, üniversite eğitimini alma çağında olduklarını görüyoruz. Araştırmamıza katılan okul öncesi öğretmen adaylarından en yüksek oranda (%47) düz lise mezunu oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmeni olacak olanların büyük çoğunluğunun düz liseden geldiği görülmekte, bu durumunda mesleki olarak öğrencileri daha geç tanıması onlarla empatik eğilim göstermenin daha da geç olmasının bir dezavantaj sağlamayacağını söyleyebiliriz. Okul öncesi öğretmenlerinin seçilirken meslek liseleri ve Anadolu öğretmen liselerinin daha da ön planda olacağı düşünülmemelidir.

Tablo 1'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin $\bar{x}$ = 3.36'dır. Buradan hareketle empatik eğilimin orta düzeyde olduğu, ancak empatik eğilim düzeyinin daha da arttırılması gerekmektedir. En yüksek oranda "Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır ($\bar{x}$ =3,77)" ifadesi bulunmuştur. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının kendilerinin yerine yakınlarını koyarak empati kurarak psikolojik ve fizyolojik olarak rahatladıklarını, kendilerini anlattıklarını söyleyebiliriz. Ancak araştırmamız sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının en düşük oranda ise "Sıklıkla kendimi yalnız hissederim ($\bar{x}$ =2,80)" yargısını destekledikleri ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle kendilerine yardım edecek, onların dertlerini dinleyecek, onunla paylaşım yapacak kişiler bulmakta güçlük çektiklerini, böylece empatik davranış geliştirmenin sınırlayıcı bir rol aldığını söylememiz olasıdır.

Tablo 2'ye göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur (p>0,05). Buradan hareketle okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin cinsiyet ile ilişkisinin olmadığı, bu durumda da okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerinin empatik eğilim açısından öneminin bulunmadığını, her cinsiyetten kişinin yapabileceği bir meslek olduğunu söylememiz olasıdır.

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (p>0,05). Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri mezun oldukları lise türüne bağlı olarak değişmediği, hangi lise türünden mezun olurlarsa olsunlar empatik eğilimi etkilemedikleri söylenebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının branşlarına daha yakın olan lise bölümlerinden mezun olmaları empatik eğilim açısından bir önem taşımadığını söylememiz olasıdır.

Tablo 4'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (p>0,05). Buradan hareketle okul öncesi öğretmen adaylarında yaş faktörünün empatik eğilim açısından bir farkındalık yaratmadığı, bu durumda da yaşın etkisinin olmadığını söyleyebiliriz. Yaşın büyük olmasının veya küçük olmasının okul öncesi öğretmen adaylarında empatik eğilim açısından önemli olmadığı söylenebilir.

Tablo 5'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile ailelerinin aylık gelirleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (p>0,05). Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarında ailelerin gelirlerinin empati geliştirmede etken bir durum olmadığını söyleyebiliriz. Okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumlarının düşük olması veya yüksek olmasının empati üzerinde etkisi olmamakla birlikte ekonomik düzeyi yüksek olanların empati kurmasının daha kolay olduğunu söylemek veya ekonomik düzeyi düşük olanların empati kurmasının daha zor olduğunu söylememiz olağan değildir.

Tablo 6'ya göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin 1. sınıf ile 2. sınıf arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı (p>0,05), 3.sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (p<0,05). Buradan hareketle okul öncesi öğretmen adaylarına verilen eğitim düzeyi arttıkça empati geliştirmenin arttığını söyleyebiliriz. 1. ve 2. sınıf öğrencileri arasında bir farklılığın olmamasına neden olarak lisans eğitiminde teorik derslerin daha da çok olduğu söylenebilir. Ancak 3. ve 4. sınıf okul öncesi öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılığın olması özellikle 4. sınıfta uygulama derslerinin ağırlık kazanması, öğretmen adaylarının daha çok öğrencilerle vakit geçirmelerini sağlamakta, bu durumunda empatik eğilimin artmasına sebep olduğu söylenebilir. Akyol ve Çiftçibaşı (2005) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının empatik becerilerinin bulundukları sınıflara göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ve sınıf düzeyinin ilerlemesiyle birlikte öğretmen

adaylarının empatik becerilerinin arttığı belirlemişlerdir. Bu durum bizim bulgularımızı desteklemektedir.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamız sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğunun kadın (%73,8) olduğu, %42,3'ünün 4.sınıfta okuduğu, en fazla oranda (%46,5) 19-21 yaş arasında oldukları, en yüksek oranda (%47) düz lise mezunu oldukları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin $\bar{x}=$ 3.36 orta düzeyde çıkmış, en yüksek oranda "Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır ($\bar{x}$ =3,77)", en düşük oranda ise "Sıklıkla kendimi yalnız hissederim ($\bar{x}$ =2,80)" ifadeleri ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile cinsiyet, lise türü, yaş ve ailelerinin gelir durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, sınıf düzeyleri ile anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle şu önerilerde bulunabiliriz:

- Okul öncesi öğretmenliğinin lisans eğitiminde empatik eğilimin gelişmesi için uygulama derslerinin daha fazla verilmesi gerekmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerine öğrencilerini daha iyi tanımalarını sağlayacak, onlara güven verecek kişiler olarak yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

6.KAYNAKLAR

Akbulut, E. ve Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:7 Sayı:2.

Akyol, A. K. ve Çiftçibaşı, H.K. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi, Eğitim Araştırmaları Dergisi. Sayı: 21, Ankara.

Aydın, A. R. (2009). Öğretmen Öğrenci İlişkilerinde Empati Ve Öğretmenlerin Rol Modelliği Üzerine, Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 9(4), 75-84.

Barrett-Lennard, G. T. (1981). The semi-autonomous phases of empathy. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, August, Los Angeles, CA.

Bilgin, N. (2003).Sosyal Psikoloji Kavramlar, Yaklaşımlar Sözlüğü. Bağlam Yayıncılık, İstanbul.

Budak, S. (2003). Psikoloji Sözlüğü. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

Cotton, K."Developing Empathy in Children and Youth," http://www.nwrel.org/scpd/sirs/7/cu13.html, (Erişim Tarihi: 23/10/2007).

Cress, S., W. Daniel & Holm, T. (1998). Developing Empathy Through Children"s Literature.

Çağdaş, A. (1997). İletişim Dilinin 4 - 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çağdaş, A. (2000). Çocukla İletişim-İletişim Dili Özellikleri," Selçuk Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Çağdaş, A. ve Zarife Ş. S. (2005). Anne-Baba Eğitimi, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.

Dilaver, H. H. (1996). Türkiye'de Öğretmen İstihdamının Dünü, Bugünü ve Yarını, Eğitimimize Bakışlar. Kültür Koleji Vakfı Yayınları, Sayı:1, İstanbul.

Dilekmen, M. (1999). Grupla Psikolojik Danışmanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dökmen, Ü. (2002). İletişim Çatışmaları ve Empati, (Onsekizinci Basım), Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21(1-2), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma," Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı: 19, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

İşcan, C. (1995). Kendilik Ruh Bilimi, Compos Mentis Yayınları, Ankara.

Karaarslan, A. ve Özgür, G. (2000). Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Dersi Uygulamasının Öğrencilerin Empatik Eğilim ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, I. Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi, 29 Ekim-2 Kasım, Antalya.

Kasatura, İ. (1998). Okul Başarısından Hayat Başarısına Başarıyı Yaratan ya da Engelleyen Etkenler. Nobel Yayınları, Ankara.

Kılıç, S. (2005). İstanbul'daki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Küçükahmet, L. ve diğ. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Liew, J. and Nancy E. (2003). "Children"s Physiological Indıces of Empathy and Their Socioemotional Adjustment: Does Caregivers" Expressivity Matter?" Journal of Family Psychology. 17(4).

Murat, M., Özgan, H ve Arslantaş, H. İ. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Empatik Tutumlarına İlişkin Algıları ile Ders Başarıları Arasındaki İlişki, Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığı.

Oğuzkan, A. F. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Gül Yayınları, Ankara.

Ömeroğlu, E. ve Münevver C. Y. (2004). Okul Öncesi Eğitim. Görüş Dergisi.

Öz, F. (1992). Hemşirelerin İletişim Becerisi ve Eğilimine Eğitimin Etkisi," (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Öz, F. (1998). Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 2(2), Ankara.

Özbay, M., Canpolat, H ve Canpolat, B. I. (2003). Psikoterapide Empati- Nesnellik İkilemi, Klinik Psikiyatri Dergisi. 6(39), Ankara.

Özcan,C., Oflaz, F. ve Türkbay, T. (2003). Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu ve Binişik Karşıt Olma-Karşı Gelme Bozukluğu Olan Çocukların Anne Babalarının Empati Düzeylerinin Karşılaştırılması. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 10, 3.

Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 13–23.

Pek H., Yıldırım, Z. ve Dedik, T. (2001). Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Beceri Gelişimi: Longitidinal Bir Çalışma, I. Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı. Antalya.

Rogers, C. (1983). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir, (Çev: F.Akkoyun) A.Ü. Eğitim bilimleri Fakültesi Dergisi, (16) 1:103-124.

Tanrıdağ, G. R. (1992). Ankara"daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi," (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ulcay, S. (1993). Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumlarında Yıllık Program. (İkinci Basım). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Ünal, F. (2007). Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi, Millî Eğitim Dergisi. Sayı: 176, Güz.

Ünal, C. (1972). İnsanları Anlama Kabiliyeti," Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 5(3-4), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Yavuzer, H. (2001). Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu. (Yedinci Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Zembat ve diğ. (1995). İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespiti Araştırması. 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. 22-23-24-25 Mayıs. Ya-Pa Yayınları, Ankara.

ÜÇ FARKLI PROGRAMA GÖRE EĞİTİM ALAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ SOSYAL KURAL ALGILARININ İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Kezban TEPELİ, Elif YILMAZ

Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü, KONYA

ktepeli@selcuk.edu.tr, elifim76@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, üç farklı programa (Montessori Yaklaşımı, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Eğitim ve Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı) göre eğitim alan okul öncesi çocuklarının sosyal kural algıları incelenmiştir. Normal gelişim gösteren ve yaşları 60 ila 66 ay arasında değişen toplam 62 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çocukların 21 tanesi Montessori Yaklaşımına göre, 19 tanesi Çoklu Zekâ Kuramına göre, 22 tanesi ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından halı hazırda uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programına göre bir eğitim-öğretim yılı boyunca okul öncesi eğitim almışlardır. Deneysel bir çalışma olan bu araştırma da ön-test ve son-test verileri, Sementana (1981) tarafından geliştirilen Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği'nin Sosyal Kural Algısı alt ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra, araştırmanın amaçlarını test etmek amacıyla, ANCOVA, ANCOVA'nın anlamlı olduğu durumlarda Bonferroni Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin Sosyal Kurallarda Ciddiyet, Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu ve Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutlarına ait puanların çocukların eğitim aldığı okul öncesi eğitim programına göre değiştiği saptanmıştır. Bonferroni çoklu karşılaştırma sonuçları, farklılığın Montessori Yaklaşımı'na göre eğitim alan grubun lehine olduğunu göstermiştir. Sosyal Kuralların Yokluğu ve Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyutlarına ait puanların ise çocukların eğitim aldığı okul öncesi eğitim programına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, çocukların sosyal kural algıları, okulöncesi eğitim programları, Çoklu Zekâ Kuramı, Montessori Yaklaşımı

ABSTRACT

In this study, preschool children's conceptions of social rules were examined regarding three different preschool education programs (Montessori Approach, Education Based on Multiple Intelligence Theory and Preschool Education Program Implemented by The Ministry of National Education). A total of 62 children ages 60 to 66 months and showing normal development participated to the study. 21 of the children according to Montessori Approach, 19 of them according to Multiple Intelligence Theory and 22 of them according to Preschool Education Program implemented by the Ministry of National Education participated to preschool education for one year. In this experimental study, data of pretest and posttest were picked up using Social Rule Conception sub scale of The Scale of Moral and Social Rule Conception developed by Sementana (1981). In analysis of research data, in addition to the descriptive statistics, ANCOVA statistical test was used to test purposes of the study. When the test results of ANCOVA were found significant, Bonferroni Test was used. As a result of the study, it was seen that points of The Seriousness, The Absence Of Authority and Amount of Deserved Punishment of the Social Rule Conception Sub Scale varied according to education programs used in the study. Bonferroni Multiple Comparison results showed the difference in favor of children participated to Montessori Approach Education Program. However, points of The Rule Contingency and rule relativism did not differentiate in children participated education programs.

Key Words: Preschool education, children's conceptions of social rules, preschool education programs, Multiple Intelligence Theory, Montessori Approach

GİRİŞ

İnsanlar doğdukları andan itibaren sosyal bir yaşama başlarlar. İnsan yavrusu doğduğu zaman gereksinimlerinin karşılanması için anne ve babaya veya kendilerine bakan kişiye muhtaçtır. Bu da çevredeki insanlarla ilk sosyal ilişkileri veya bağları kurması anlamına gelir (Bayhan ve Artan, 2004). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi duyusal, hareketsel ve bilişsel gelişime paralel olarak oluşur ve değişik aşamalardan geçerek onun topluma girmesini hazırlar (Cüceloğlu, 2005). Çocuklar içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını kabullenme ve sosyalleşme için hayatın ilk yıllarında başlayan ve yaşam boyunca devam eden bir süreç yaşarlar. Bu süreçte toplumun iyi ve kötülerini öğrenirler (Çağdaş ve Seçer, 2005).

Çocuklar sosyalleşme süreci içerisinde kültürü öğrenir ve toplumun bir üyesi haline gelirler. Bu süreç doğumla başlar, aile, okul ve çevre eğitimiyle devam eder. Birey başkalarını gözlemleyerek farklı yer, zaman ve durumlarda nasıl davranması gerektiğini sosyalleşme süreci içerisinde öğrenir. Diğer bir anlatımla, bireyin toplum içerisinde yaşamını daha kolay sürdürebilmesi bazı sosyal ve etik kurallarla ilgili becerileri kazanmasına ve bunu davranışlarında gösterebilmesine bağlıdır. Bu becerileri gösterebilmesi ise, sosyal ve buna bağlı olarak gelişen etik kuralları öğrenebilmesiyle gerçekleşebilir (Akt. Sarı, 2009).

Ahlaki gelişim, kişilik gelişiminin en önemli öğelerinden biri olup çocuğun toplumsallaşma süreci içinde neyin iyi, neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilgilidir. Ahlaki gelişimle birlikte kişinin toplumun kuralları ve gelenekleri çerçevesinde kendisini denetleyebilmesi beklenir. Kişi, toplumsal kurallara uygun bir şekilde kendisini denetleyebiliyorsa içten–denetimli, çevresindeki kişilerin etkisiyle karar veriyorsa dıştan-denetimli bir ahlâki gelişim göstermektedir (Selçuk, 1997).

Okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki yargılarının suç işleme veya suç işleyenleri gözleme gibi deneyimlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocuklar gördükleri haksızlıklardan veya kendilerine zarar veren deneyimlerinden kendilerine ahlak kanunları çıkarmaktadır. Diğer yandan, sosyal kurallarla ilgili anlayışının ise çocuğun içinde bulunduğu sosyal sistemin kurallarını ve uygulamalarını yaşamaları ile geliştiği düşünülmektedir (Akt. Seçer ve Sarı, 2006).

Erken çocukluk dönemi eğitimiyle ilgili her sistemin temeli: "Çocuğu, bir yetişkinin olmasını istediği gibi değil, olduğu gibi gözlemek ve anlamaya çalışmak" üzerine kurulmuştur. (Mallory, 1989). Ancak ortaya çıkan her yaklaşım farklı bir eğitim programını da beraberinde getirmiştir. Bunlarda biri 20. yüzyılda bir eğitim reformuna önayak olan Maria Montessori tarafından geliştirilen "Montessori Yaklaşımı" ve bu yaklaşımın okul öncesi eğitimde uygulanan Montessori Eğitim Programı'dır.

Montessori eğitimi, küçük çocukların temelde yetişkinlerin öğrenme yolundan farklı bir yolla öğrendikleri ilkesi üzerine temellenmiştir. (Uysal, 2006). Eğitim sistemini kurarken çocukluğun kendine özgü niteliklerinden yola çıkan Montessori, bu konudaki görüşlerini kendi yöntemini tanıttığı eserinde şöyle özetlemektedir: "Çocukluk, yetişkinliğe gidişte geçici bir yol olmayıp, insanlığın bir başka kutbudur"(Oktay, 2004).

Montessori programları, çocukların bireysel gelişimlerini ve iç disiplin geliştirmelerini, saygı atmosferinde huzurlu bir ortamda desteklemeyi amaçlar. Öğretmenler, ortamı çocukların aktif araştırma yapabilecekleri ve yetişkinlerle iletişim kurabilecekleri, serbestçe hareket edebilecekleri şekilde düzenler. Çocuklardan istenilen bilgi, beceri ve deneyimleri kazandıracağına inandıkları

materyalleri düzenleyebilmektedir. Çocukların bilgi ve becerilerinin yanında, duyuşsal amaçların (örneğin, benlik algısını geliştirecek amaçların) gerçekleşmesine önem verilmektedir (Temel, 2005).

Günümüzde eğitim programlarına yansıyan bir kuram olan "Çoklu Zekâ Kuramı" Howard Gardner'ın Harvard Üniversitesi projesi "Proje Sıfır" kapsamında gerçekleştirdiği, normal ve yetenekli çocukların bilişsel potansiyellerinin gelişimi ve beyindeki hasarlardan doğan zekâ bozuklukları konusundaki araştırmasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Proje Sıfır, ilkokulun ilk yılları ve okul öncesi eğitim için program geliştirme ve değerlendirmeye farklı yaklaşımlar önermektedir. Projenin sayıltısı "Her çocuk, bir ya da birkaç alanda gelişim için potansiyele sahiptir" (Akt. Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

İnsan zekâsı hakkında ileri sürülen geleneksel yapıdaki görüşün sınırlılığı fark eden Gardner, 1983'te yayımladığı "Frames of Mind (Zihin Çerçeveleri)" adlı eserinde bir insanın en az yedi temel zekâ alanları çeşitlemesinden oluşan geniş bir yetenekler yelpazesine sahip olduğunu öne sürmüştür. Ancak Gardner yedi değişik zekâ alanını tanımlamakla birlikte, aynı zamanda bu sayının insan yeteneklerinin çokluğunu ifade etmekte asla yeterli olmadığına ve her zaman daha fazla zekâ alanlarının olabileceğine de dikkat çekmiştir. Nitekim Checkley'in (1997) Gardner ile yaptığı görüşmede, Gardner sekizinci bir zekâ alanının varlığından söz etmiş ve 1999 yılında yayımladığı "Interligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı)" adlı eserinde bu yeni zekâ alanını da kapsayacak şekilde Çoklu Zekâ Teorisi'ni yeniden formüle etmiştir. Gardner'ın (1983-1999) ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır: sözel-dil zekâsı, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişiler arası-sosyal zekâ, kişisel-içsel zekâ, doğacı zekâ (Saban, 2001).

Çoklu Zekâ Kuramı; zekânın tek boyutta olmadığını, aksine her bireyin farklı derecelerde çeşitli zekâlara sahip olduğunu öne sürüyor. Bunun da kişilerin öğrenme biçimlerini, ilgi yetenek ve eğilimlerini açıkladığını vurgulayarak eğitimcilere, bu teorinin temel prensiplerini yaratıcı biçimde kullanıp, her öğrencinin bireysel farklılıklarına değer veren ve bunları güçlendiren programlar hazırlayabilmeleri için olanak sağlıyor (Vural, 2005).

Şu an Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı ise çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerini desteklenmesini, öz bakım becerilerini kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanmasını amaçlayan gelişimsel bir programdır.

Bu programda yer alan kazanımlar ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsamaktadır. Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, araştırma, girişimcilik, bilinçli tüketicilik., çevre bilinci, yaratıcılık ve diğer pek çok beceri, programdaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan öğrenme durumları ve ortamları aracılığıyla, oyun merkezli etkinliklerle, çocuğun aktif katılımı ve bilgiyi kendisinin yapılandırması yoluyla çocuk tarafından kolay ve doğal biçimde kazanılır (MEB, 2006).

Okul öncesi eğitim, çocukların sosyal kuralları kazanmalarında ve onların sosyalleşmiş birer birey olarak yetişmeleri açısından önemlidir. Ancak çocukların sosyal kural algılarının gelişmesinde hangi okul öncesi eğitim yaklaşımının veya okul öncesi eğitim programının daha etkili olduğu ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu amaçla bu araştırmada, yukarıda özelliklerine yer verilen üç farklı programa (Montessori Yaklaşımı, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Eğitim ve Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı) göre eğitim alan 5-6 yaş grubu okul öncesi çocuklarının sosyal kural algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Deneysel bir çalışma olarak düzenlenen bu araştırmada bağımlı değişken, 5-6 yaş grubu çocukların sosyal kural algıları, bağımsız değişken ise çocukların sosyal kural algıları üzerine etkisi incelenen üç farklı okul öncesi eğitim programı (Montessori Yaklaşımı, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Eğitim ve Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı)dır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya; Montessori Yaklaşımının uygulandığı bir üniversite anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu 21 çocuk, "Çoklu Zekâ Varsa Başarısız Çocuk Yoktur" konulu Avrupa Birliği projesi kapsamında Çoklu Zekâ Kuramına dayalı eğitimin uygulandığı İlköğretim bünyesindeki bir anasınıfa devam eden 5-6 yaş grubu 19 çocuk ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programının uygulandığı bağımsız bir anaokul ile ilköğretim bünyesindeki bir anasınıfa devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından tesadüfü olarak seçilen 22 çocuk olmak üzere toplamda 62 çocuk katılmıştır. Adı geçen okul öncesi eğitim kurumlarının seçiminde, farklı okul öncesi eğitim programlarının uygulanması, fiziki imkânları, okul yönetimi ile işbirliği gibi değişkenler belirleyici olmuştur.

Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların % 47.6'sı (n= 10) kız, % 52.4'ü (n= 11) erkektir. Çoklu Zekâ Kuramına dayalı eğitim alan çocukların % 52.6'sı (n= 10) kız, %47.4'ü (n= 9) erkektir. Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programının uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların %50'si (n= 11) kız, %50'si (n= 11) erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan çocukların sosyal kural algılarını değerlendirmek için kullanılan "Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği", Smetana (1981) tarafından geliştirilmiştir. Ahlaki ve sosyal kuralların ihlal edilmesini gösteren 10 durumsal resimden oluşan ölçek iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar: "Ahlaki Kural Algısı" ile "Sosyal Kural Algısı" alt ölçekleridir. Bu çalışmada, araştırmanın amacı gereği sadece "Sosyal Kural Algısı" alt ölçeği kullanılmıştır.

Sosyal Kural Algısı alt ölçeği sosyal kuralların ihlal edilmesini gösteren 5 resimden oluşmaktadır. Bu 5 resmin her biri için çocuğa ardaşık olarak 5 soru sorulur. Sorulan her bir soru, ölçeğin 5 alt boyutuna yönelik veri oluşturmak amaçlıdır. Alt ölçeğin alt boyutları:

a. Sosyal Kurallarda Ciddiyet

b. Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu

c. Sosyal Kuralların Yokluğu

d. Sosyal Kuralların Genellenmesi

e. Sosyal Kurallarda Ceza

Sosyal kurallar algılarını ölçmek için çocuklara gösterilen resimler şunlardır;

Resim 1. Bir çocuk oyuna alınmıyor,

Resim 2. Bir çocuk hikâye saatinde oturması beklenen yere oturmuyor,

Resim 3. Bir çocuk elmayı yedikten sonra kabuklarını çöpe değil yere atıyor,

Resim 4. Bir çocuk alıp oynadığı oyuncağı daha sonra konması gereken yere koymuyor,

Resim 5. Bir çocuk paltosunu askıya asmayıp yere atıyor.

Çocukların sosyal kurallarla ilgili algılarını değerlendirmek için her bir resimle ilgili çocuklara şu sorular yöneltilmektedir:

Soru 1- Resimdeki olay sence doğru mu yanlış mı? Eğer bu olay yanlışsa sence ne kadar yanlıştır?

Soru 2-Resimdeki çocuğun yaptığını öğretmeni görmezse çocuğun bu davranışı doğru olur muydu?

Soru 3- Resimdeki olayla ilgili daha önceden konulmuş bir kural olmasaydı çocuğun bu davranışı doğru olur muydu?

Soru 4- Resimdeki bu çocuğun başka bir okulda ya da evde böyle davranması doğru olur mu?

Soru 5- Öğretmeni bu çocuğa, bu davranışından dolayı ceza versin mi? Eğer evetse "Ne kadar ceza versin?" "Az mı yoksa çok mu ceza versin?"

Çocuklara resimler gösterilirken sorulan bu sorulardan soru 1; Çocukların sosyal kuralları ne kadar ciddiye aldıklarını yani "Sosyal Kurallarda Ciddiyet Algısı"nı, soru 2; otorite (anne, öğretmen vb.) olmadığında, yapılan sosyal kural ihlallerinin çocuklar tarafında nasıl algılandığını yani "Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu Algısı"nı ölçmektedir. Soru 3; Sözlü olarak ifade edilmiş bir kural olmadığında, yapılan sosyal kural ihlallerinin çocuklar tarafında nasıl algılandığını yani "Sosyal Kuralların Yokluğu Algısı"nı, soru 4; çocuklara göre sosyal kuralların içinde yaşanılan her ortam için geçerli olup olmadığını yani "Sosyal Kurallarla İlgili Genelleme Algısı"nı ölçmektedir. Soru 5 ise; sosyal kuralların ihlali durumunda çocukların cezaya karşı tutumlarını yani "Sosyal Kurallarda Ceza Algısı'nı ölçmektedir.

Çocukların Sosyal Kurallarda Ciddiyet Algısı'nı ölçmek için her çocuğa resimlerdeki olaylar hakkındaki kararını verebileceği üç farklı yüz ifadesi gösterilmektedir. Her resimle birlikte çocuğun önüne yüz ifadelerini içeren kartlar sıralanır ve "Resimde gösterilen olayın doğruluğu ile ilgili tepkin nasıl olurdu, yüz ifadelerinden birini seçer misin?" diye sorulur. 1. yüz ifadesi; mutlu (onaylayan)= 1 puan, 2. yüz ifadesi; biraz kızgın (onaylamayan)= 2 puan, 3. yüz ifadesi; çok kızgın (hiç onaylamayan, bu davranışı çok yanlış bulan)= 3 puandır.

Çocukların Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu, Sosyal Kuralların Yokluğu ve Sosyal Kuraların Genellemesi alt boyutlarına ait cevapları değerlendirmek için resimdeki çocuğun bu davranışını öğretmeni görmezse., önceden bu olayla ilgili konulmuş bir kural olmasaydı bu davranışının doğru olup olmayacağı ve okul dışındaki yerlerde, örneğin, ev, park, başka bir okul gibi, bu davranışın yapılıp yapılamayacağı sorulmaktadır. Bu davranış doğru veya yapılabilir cevabı "0" puan, bu davranış yanlış ya da yapılmaması gerekir cevabı ise"1" puan ile puanlandırılmaktadır.

Sosyal kuralların ihlali durumunda, çocuğun ceza verilmesine yönelik algılarını ölçmek için, resimdeki davranışı yapan çocuğa yaptığı davranıştan dolayı öğretmeninin ceza verip vermemesi gerektiği sorulur. Ceza vermesin cevabı "0" puan, ceza versin ama az versin cevabı 1 puan, çok ceza versin cevabı ise 2 puan ile puanlandırılmaktadır.

Ölçeği ilk kez Türkçeye uyarlayan Seçer ve Sarı (2006), ölçeğin geçerlilik çalışmasında uzman görüşüne başvurulmuşlardır. Bu amaçla ölçeği Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Rehberlik ve

Psikolojik Danışma ve Özel Eğitim alanlarında doktorasını tamamlamış olan üç uzmanın görüşüne sunmuşlardır. Uzmanlar, ölçeğin Türkiye'de kullanılabileceği ile ilgili olumlu görüşlerini bildirmelerine rağmen, sosyal kurallarla ilgili olan "bir çocuk yemekten önce dua etmiyor" olayını anlatan resmin, kültürümüzde genelde yemekten sonra dua edildiği için "bir çocuk elmayı yedikten sonra kabuklarını yere atıyor" şeklinde değiştirilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. İstenilen düzeltmelerden sonra yeniden uzmanlara sunulan ölçeğin hakem puanları arasındaki tutarlılık ise r=0.81 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerliğini ve güvenirliğini daha ayrıntılı olarak test etmek amacıyla bu çalışmanın öncesinde 250 çocuk üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. 5-6 yaş grubu çocuklara yönelik güvenirlik ve geçerlik değerleri aşağıda özetlenmiştir:

Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin güvenirliğinin belirlenmesinde, 250 çocuktan elde edilen veriler üç güvenirlik ölçütüne göre test edilmiştir. Bunlar; iç tutarlılık, testin aralıklı tekrarıdır. Sosyal Kural Algısı alt ölçeğindeki maddelerin iç tutarlılık güvenirliği katsayıları Sosyal Kurallarda Ciddiyet alt boyutu için .80, Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu alt boyutu için .78, Sosyal Kuralların Yokluğu alt boyutu için .81, Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyutu için .73, Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutu için ise .76 dır. İki hafta arayla yapılan testin aralıklı tekrarında, iki ölçüm arasında alt testin beş boyutuna ait puanlar için .88 ve üstünde korelasyon değerleri elde edilmiştir.

Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin geçerliğinin belirlenmesinde, elde edilen veriler iki geçerlik ölçütüne göre test edilmiştir. Bunlar; İçerik geçerliği ve yapı geçerliğidir. İçerik geçerliği daha önce Seçer ve Sarı (2006) tarafından yapıldığı için tekrarlanmaya gerek duyulmamıştır. Yapı geçerliğini test etmek için yapılan madde geçerlik çalışmasında, her bir alt boyutun toplam puanıyla beş farklı resim için elde edilen madde puanları arasındaki korelasyon değeri; Sosyal Kurallarda Ciddiyet alt boyutu için .75 ile .85 arasında, Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu alt boyutu için .77 ile 91 arasında, Sosyal Kuralların Yokluğu alt boyutu için .78 ile 88 arasında, Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyutu için .69 ile .82 arasında, Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutu içinse .68 ile .86 arasında değiştiği görülmüştür. Yine testtin yapı geçerliğini test etmek için yapılan bilinen alt-üst grup karşılaştırmasında alt ve üst gruptaki çocukların beş alt boyut puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Sosyal Kurallarda Ciddiyet alt boyutu toplam varyansın % 15.2'sini, Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu alt boyutu toplam varyansın % 13.7'sini, Sosyal Kuralların Yokluğu alt boyutu toplam varyansın % 11.3'ünü, Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyutu toplam varyansın % 9.8'ini, Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutu ise toplam varyansın % 17.5'ini açıklamaktadır. Beş alt boyutun toplamda varyansın % 67.5'ini açıkladığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, bu ölçeğin geçerliliği ve güvenirliliği için yeterli olduğunu göstermektedir.

İşlem

Çalışma grubunu oluşturan çocuklara Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği'nin Sosyal Kural Algısı alt ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Eğitim öğretim yılının başında ön-test verileri, eğitim öğretim yılının sonunda ise son-test verileri toplanmıştır. Farklı okul öncesi eğitim programlarının uygulandığı kurumların eğitim programlarına bu araştırma çerçevesinde çocukların sosyal kural algılarını istendik yönde etkileyecek her hangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmaya alınan çocukların sosyal kural algılarının eğitim aldıkları okul öncesi eğitim programına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. ANCOVA'nın anlamlı olduğu durumlarda da Bonferroni Testi kullanılmıştır.

Kovaryans (ANCOVA) analizi için öncelikle Sosyal Kural Algısı Alt Ölçeğinin beş alt boyutundan elde edilen beş farklı puan türünde ANCOVA'nın varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Bu amaçla ortak değişken olan ön-test puanları ile bağımlı değişken olan son-test puanları arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı ile her bir grup için hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olup olmadığı incelenmiştir. Sosyal Kurallarda Ciddiyet alt boyutuna ait ön-test ile son-test puanları arasında r= .95, Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu alt boyutuna ait ön-test ile son-test puanları arasında r=97, Sosyal Kuralların Yokluğu alt boyutuna ait ön-test ile son test puanları arasında ise. r=96, Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyutuna ait ön-test ile son-test puanları arasında r=97, Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutuna ait ön-test ile son-test puanları arasında. r= .95 düzeyinde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Saçılma diyagramları incelendiğinde de bu ilişkilerin doğrusal olduğu belirlenmiştir.

Gruplar arasındaki regresyon doğrularının eğimleri arasındaki farkın anlamlılığı "grupxön-test" ortak etki testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda beş alt boyut içinde alınan farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. (Sosyal Kurallarda Ciddiyet alt boyutu için $F_{(2,\ 56)}$= .121, p>.05; Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu alt boyutu için $F_{(2,\ 56)}$= 3.69, p>.05; Sosyal Kuralların Yokluğu alt boyutu için $F_{(2,\ 56)}$= 2.07, p>.05; Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyutu için $F_{(2,\ 56)}$= .33, p>.05; Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutu için $F_{(2,\ 56)}$= 1.39, p>.05). Bu bulgu regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu gösterir.

Ayrıca ANCOVA yapılmadan önce, ANCOVA'nın varsayımlarından olan varyansların homojenliği, Levene Testi ile sınanmıştır. Levene's Test sonucuna göre varyansların homojen olduğu görülmüştür. (Sosyal Kurallarda Ciddiyet alt boyutu için $F_{(2,\ 59)}$= 1.81, p>.05; Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu alt boyutu için $F_{(2,\ 59)}$= 3.11, p>.05; Sosyal Kuralların Yokluğu alt boyutu için $F_{(2,\ 59)}$= .67, p>.05; Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyutu için $F_{(2,\ 59)}$= 2.41, p>.05; Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutu için $F_{(2,\ 59)}$= 1.55, p>.05).

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen sonuçlar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Üç farklı programa göre eğitim alan 5-6 yaş grubu okul öncesi çocukların Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin beş alt boyutundan aldıkları ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarına ait Tek Faktörlü Kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde; Montessori Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Eğitim Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programa göre eğitim alan çocukların Soysal Kural Algısı alt ölçeğinin Sosyal Kurallarda Ciddiyet alt boyutundan aldıkları ön-testte göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında yapılan. ANCOVA analizi sonucuna göre anlamlı bir farkın olduğu gözlenmektedir. ($F_{(2,58)=}$ 7.210, p< .01). Aynı şekilde Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu ($F_{(2,58)=}$ 8.813) ve Sosyal Kurallarda Ceza ($F_{(2,58)=}$ 9.117) alt boyutlarında da ön-testte göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın yapılan ANCOVA analizi sonucunda anlamlı çıktığı görülmektedir (p< .001).

Ayrıca üç farklı programa göre okul öncesi eğitim alan çocukların, Soysal Kural Algısı alt ölçeğinin Sosyal Kuralların Yokluğu ve Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyutlarına ait ön-testte göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. [$F_{(2, 58)=}$ 1.871, p> .05; $F_{(2,58)=}$ .013, p> .05]. Yani araştırmaya katılan çocukların Sosyal Kuralların Yokluğu ve Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyut puan ortalamaları eğitim alınan okul öncesi eğitim programına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo.1. Üç Farklı Programa (Montessori Yaklaşımı, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Eğitim Ve Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı) Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Kural Algısı Alt Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanlarına Ait Kovaryans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Kurallarda Ciddiyet	On Test	79.975	1	79.975	43.640	.000
	Grup (Üç Farklı Program)	26.425	2	13.213	7.210	**.002****
	Hata	106.292	58	1.833		
	Toplam	10359.000	62			
Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu	On Test	7.618	1	7.618	28.673	.000
	Grup (Üç Farklı Program)	4.683	2	2.341	8.813	**.000*****
	Hata	15.410	58	.266		
	Toplam	1274.000	62			
Sosyal Kuralların Yokluğu	On Test	7.244	1	7.244	31.636	.000
	Grup (Üç Farklı Program)	.857	2	.428	1.871	.163
	Hata	13.281	58	.229		
	Toplam	1425.000	62			
Sosyal Kuralların Genellenmesi	On Test	16.394	1	16.394	119.694	.000
	Grup (Üç Farklı Program)	.004	2	.002	.013	.987
	Hata	7.944	58	.137		
	Toplam	1391.000	62			
Sosyal Kurallarda Ceza	On Test	16.857	1	16.857	33.231	.000
	Grup (Üç Farklı	9.249	2	4.625	9.117	**.000*****

	Program)					
	Hata	29.422	58	.507		
	Toplam	5372.000	62			

*p< .05 **p< .01 ***p<.001

Sosyal Kurallarda Ciddiyet, Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu ve Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutlarında, kovaryavs analizine göre elde edilen anlamlı farklılığın hangi okul öncesi eğitim programı veya programlarından kaynaklandığını belirlemek amacı ile Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonuçları tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2'de üç farklı okul öncesi eğitim programına göre eğitim alan çalışma grubundaki 5-6 yaş grubu çocukların, Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin beş farklı alt boyutundan aldıkları ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur:

Kovaryans analizi sonucunun anlamlı çıktığı Sosyal Kurallarda Ciddiyet alt boyutuna ait ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları incelendiğinde; en yüksek ortalamaya 13.70 ile Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan çocukların sahip olduğu görülmektedir. Montessori yaklaşımını sırasıyla MEB Programı ($\overline{X}$=12.43)ve Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Eğitim Programı ($\overline{X}$ =12.21) izlemektedir. Yapılan Bonferroni testine göre Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların Sosyal Kurallarda Ciddiyet Algılarının diğer okul öncesi eğitim programlarında eğitim alan çocuklardan önemli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yine kovaryans analizi sonuçlarının anlamlı çıktığı Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu ve Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutlarına bakıldığında aynı şekilde en yüksek ortalamaya Montessori yaklaşımına göre eğitim alan okul öncesi çocuklarının sahip olduğu görülmektedir. Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan çocukların Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu alt boyutuna ait düzeltilmiş son-test puan ortalaması 4.86; Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutuna ait düzeltilmiş son-test puan ortalaması ise 9.78 dir. Bonferroni testine göre Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu ve Sosyal Kurallarda Ceza alt boyut puan ortalamalarının diğer okul öncesi eğitim programlarında eğitim alan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (p<.0.05).

Tablo 2: Üç Farklı Programa (Montessori Yaklaşımı, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Eğitim Ve Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı) Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Kural Algısı Alt Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Gruplar	**SON TEST**			**DÜZELTİLMİŞ SON TEST**		
Alt Boyut		**n**	$\overline{X}$	**S**	**n**	$\overline{X}$	**S**
Sosyal Kurallarda Ciddiyet	**Çoklu Zekâ Kuramı**	19	12.26	1.99	19	12.21^{b}	.31
	MEB Programı	22	12.32	1.76	22	12.43^{b}	.29
	Montessori Yaklaşımı	21	13.76	1.58	21	13.70^{a}	.30
Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu	**Çoklu Zekâ Kuramı**	19	4.26	.81	19	4.34^{b}	.12
	MEB Programı	22	4.32	.65	22	4.24^{b}	.11
	Montessori Yaklaşımı	21	4.86	.36	21	4.86^{a}	.11

Sosyal Kuralların Yokluğu	**Çoklu Zekâ Kuramı**	19	4.63	.76	19	4.77[a]	.11
	MEB Programı	22	4.91	.29	22	4.89[a]	.10
	Montessori Yaklaşımı	21	4.71	.64	21	4.61[a]	.11
Sosyal Kuralların Genellenmesi	**Çoklu Zekâ Kuramı**	19	4.53	.84	19	4.69[a]	.09
	MEB Programı	22	4.73	.55	22	4.70[a]	.07
	Montessori Yaklaşımı	21	4.81	.51	21	4.68[a]	.08
Sosyal Kurallarda Ceza	**Çoklu Zekâ Kuramı**	19	9.32	.82	19	9.12[b]	.17
	MEB Programı	22	8.73	1.16	22	8.88[b]	.15
	Montessori Yaklaşımı	21	9.76	.54	21	9.78[a]	.16

*p< .05 **p< .01 ***p<.001

a,b: Farklı harf taşıyan ortalamalar arası fark Bonferroni Testi'ne göre anlamlıdır.Kovaryans analizi sonuçlarının anlamlı çıkmadığı Sosyal Kuralların Yokluğu ve Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyutlarına ait betimsel istatistik değerlerinin verildiği tablo 2 incelendiğinde.: Sosyal Kuralların Yokluğu alt boyutu için en yüksek düzeltilmiş son-test puan ortalamasına 4.89 ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programına göre eğitim alan çocukların sahip olduğu görülmektedir. Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyutunda ise en yüksek düzeltilmiş son-test puan ortalamasına 4.70 ile yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programına göre eğitim alan çocukların sahip olduğu belirlenmiştir. Fakat üç farklı okul öncesi eğitim programında eğitim alan çocukların Sosyal Kural Yokluğu ve Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyut düzeltilmiş son test puan ortalamaları birbirine çok yakın olduğu için ortalamalar arası fark anlamlı çıkmamıştır.

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, literatür ve araştırmacıların deneyimleri ışığında tartışılmıştır.

Montessori Yaklaşımı, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Eğitim Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programa göre eğitim alan okul öncesi çocuklarının sosyal kural algılarının karşılaştırıldığı bu çalışmada; Montessori Yaklaşımına göre okul öncesi eğitim alan çocukların, Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin Sosyal. Kurallarda Ciddiyet, Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu ve Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutlarında, diğer okul öncesi eğitim programlarında eğitim alan çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar elde ettiği gözlenmektedir. Bu durum Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan çocukların, Sosyal kuralları daha ciddiye aldıklarını ve otorite figür (ana-baba, öğretmen vb.) olmadığı zaman bile kurallara uyulması gerekliliği konusundaki algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yani bu çocuklar sosyal kurallara, otorite istediği için değil, kurallara uygun hareket etmenin önemini ve gerekliliğini kavradıkları için uymaktadırlar. Başka bir değişle Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan çocuklar sosyal kuralları içselleştirmişlerdir. Çünkü kişi eğer bir yetişkine gerek kalmadan toplumsal kurallara uygun bir şekilde kendi kendini yönetebiliyorsa içten denetimli bir kişiliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir. Şayet kişi çevresindekilerin yani otorite olarak algılanan kişilerin etkisiyle karar veriyorsa bu durum onun dıştan denetimli bir kişiliğe sahip olduğunu göstermektedir (Selçuk, 1997).

Araştırmacılar çocukların sosyal kurallarla ilgili algılarının, çocuğun içinde bulunduğu sosyal sistemin kurallarını ve uygulamalarını yaşamaları ile gelişebileceğini belirtmektedirler (Smetana, Schlagman ve Adams, 1993; Smetana, 1984). Bu demek oluyor ki, Montessori Yaklaşımı, bu yaşantıyı çocuklara diğer okul öncesi eğitim programlarına göre daha iyi bir şekilde sunabilmektedir.

Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların, sosyal gelişimsel özelliklerinin daha iyi geliştiği ile ilgili birçok araştırma mevcuttur. Örneğin;

Lillard & Else-Quest (2006) Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan çocukların, değişikliklere uyum sağlama, artan karmaşık problemlerle başa çıkma becerisi bakımından daha yüksek performans gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocukların daha sosyal ve davranışlarında daha ölçülü olduklarını ortaya koymuşlardır. Yine Koçyiğit ve Kayılı (2009) Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programıyla eğitim alan çocuklara göre sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık bakımından daha iyi olduklarını saptamışlardır (Güleş, 2011).

Ortalamalar arası farkın anlamlı olduğu bir diğer alt boyut ise Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutuydu. Elde edilen bu bulguya göre Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan okul öncesi çocuklarının sosyal kurallara uyulmadığında ceza verilmesine yönelik algılarının diğer okul öncesi eğitim programlarında eğitim alanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Montessori Yaklaşımına göre eğitim alan çocukların sosyal kurallara muhakkak uyulması gerektiği ve sosyal kuralları ihlal edenlerin cezalandırılması gerektiği konusunda daha kararlı oldukları anlamına gelmektedir.

Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin Sosyal Kuralların Yokluğu ve Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyutlarına ait puanların eğitim alınan okul öncesi eğitim programına göre değişmediği tespit edilmiştir. Yani sözlü olarak ifade edilmiş bir kural olmadığında dahi sosyal kurallara uyulması gerektiği ve sosyal kuralların, içinde yaşanılan her ortam için geçerli olduğuna yönelik algılarının araştırmaya katılan tüm çocuklarda bir birine denk olduğu görülmektedir. Zaten okul öncesi eğitim kurumları, çocukların sosyal kuralları kazanmaları ve bu kuralların gerekliliğini anlamaları için çocuğa en iyi eğitim ortamını sunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla devam etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını inceleyen Seçer ve Sarı (2006). Okul öncesi eğitim kurumuna devem eden çocukların Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu, Sosyal Kuralların Genellenmesi ve Sosyal Kuralların Yokluğu alt boyutlarına ait puanla ortalamalarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocuklardan önemli düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda çocukların Sosyal Kural Algısı alt ölçeğinin Sosyal Kurallarda Ciddiyet, Sosyal Kurallarda Otoritenin Yokluğu ve Sosyal Kurallarda Ceza alt boyutlarına ait puanların çocukların eğitim aldığı okul öncesi eğitim programına göre değiştiği saptanmıştır. Bonferroni çoklu karşılaştırma sonuçları, farklılığın Montessori Yaklaşımı'na göre eğitim alan grubun lehine olduğunu göstermiştir. Sosyal Kural Yokluğu ve Sosyal Kuralların Genellenmesi alt boyutlarına ait puanların ise çocukların eğitim aldığı okul öncesi eğitim programına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarının kapsamı içerisine Montessori Yaklaşımı dahil edilerek Montessori Yaklaşımının olumlu etkilerinden tüm okul öncesi çocukların yararlanması sağlanabilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenleri Montessori Eğitiminin ilkeleri konusunda bilgilendirebilir. Öğretmenler Montessori eğitiminin ilkelerinden yararlanarak eğitim programlarını planlayabilir.

- Daha sonra planlanacak çalışmalarda, burada incelenen üç farklı okul öncesi eğitim yaklaşımı dışında ki yaklaşımların çocuğun gelişimi üzerinde ki etkilerinin incelendiği araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

Bayhan, P. ve İ. Artan. (2004) .**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**, Morpa Yayınları, İstanbul.

Cüceloğlu, D. (2005). **İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramaları**.14.Basım. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çağdaş, A. ve Z. Seçer. (2005). **Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlaki Gelişim**. Ed: R. ARI.: S. Ü M.E. F.Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları, Yayın No: 1, Konya.

Demirel, Ö. ; A. Başbay ve E. Yıldırım. (2006). **Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama**. (Çev: E. Kılıç). 2. Basım. Alfa Yayıncılık, İstanbul.

Güleş, F (2011). "Montessori Eğitim Uygulamaları İle İlgili Araştırmalar" **Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı.** Ed.:E. Çakıroğlu Wilbrandt. Kök Yayıncılık, Ankara.

Koçyiğit, S., G. Kayılı (2008). "Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması,"**Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 20, 511-516.

Lillard, A., N. Else-Quest (2006). "Evaluating Montessori Education," **Science.** 313, 1893-1894.

Mallory, T. (1989).**Montessori ve Çocuğunuz, Ana-Baba El Kitabı.**(Çev: F. Gülten ve C. Gülten). Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.

MEB. (2006). **36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Oktay, A. (2004). **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**. 5. Baskı. Epsilon Yayınları, İstanbul.

Saban, A. (2001). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**. 1. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Sarı, H. (2009). "Farklı Ortamlarda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Sosyal ve Etik Kurallarla İlgili Bilgilerinin Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi," **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı: 21.

Seçer, Z. ve H. Sarı. (2006). "Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak Analizi," **Milli Eğitim Dergisi.** Sayı 127, Güz.

Selçuk, Z. (1997) **Eğitim Psikolojisi**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Smetana, J.G. (1981) "Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules," **Child Development.** Vol:53, 1333-1336.

Smetana, J.G. (1984) "Toddler's Social Interactions Regarding Moral and Conventional Transgressions," **Child Development,** University of Rochester, 55,1767–1776.

Smetana, J.G., N. Schlagman, P.W. Adams(1993). Preschool Children's Judgments About Hypothetical and Actual Transgressions," **Child Development**, Vol: 64, 202-214.

Temel, F. (2005). "Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar," **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 6:62..

Uysal, F. (2006). "Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinde İç ve Dış Mekan Organizasyonlarının Eğitim Yaklaşımları Çerçevesinde İncelenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vural, B. (2005). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**. 3. Baskı. Hayat Yayıncılık, İstanbul

TEACHERS' PERCEPTIONS RELATED TO EFFECTIVE TEACHER QUALITIES

*Tuğba Olcay ÖZDEMİR ŞERBET
Yıldız Teknik Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü İstanbul
**Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ
Okan Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dekanlığı, İstanbul*

ABSTRACT

This study aims to reveal that teachers' perceptions about the qualities of effective teachers. Moreover, this researcher hoped to see the difference whether those perceptions are affected by some demographic factors. For this purpose, 349 teachers from Bakırköy and Zeytinburnu in İstanbul,, were taken as the sample. In this study, the instrument developed by William (2010) named "teacher perceptions of the qualities of effective teachers" was used to collect data. To analyse the data, Descriptive statics, one way ANOVA, T test and LSD was used.
According the results of the descriptive analysis, teachers perceive "planning the instruction" as the most effective quality and "implementing the instruction" as the least effective quality.
Keywords: effective teachers, effective teacher quality

INTRODUCTION

Providing students' learning is primary aim of the schools. There are lots of points that affect students' learning. These points may be resulted from schools or students. Yet, the most effective one is the teacher (Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2003; Nye ve diğ., 2004; Olson, 2008; Stronge ve diğ., 2008; Wenglinsky, 2000). Effective teachers, whatever the students' learning level and the number of students in the classroom, they become effective. Such variations do not effect their effectiveness (Wright ve diğ., 1997). Because teachers' learning is the main role of the schools, it is important to decide which teacher characteristics do effective teachers have. Hattie (1999) stated that teachers' all behaviors to develop student learning have a significant effect on students. Here, it is important to decide which behaviors have the best effect on students' learnig. Therefore, deciding those teacher behaviors and characteristics is a significant issue.

1.1.Problem

Teachers develop their perceptions related to effective teacher characteristics accorrding to their past experiences (Murphyy, Dellie ve Edwards, 2004). It is clear that perceptions according to effective teacher characteristics become stronger if teachers' experiences related to this issue become earlier (Gupta, Saravanan, 1995). According to a study, becoming an effective teacher is more related to experience than educational background (Snider, Roehl, 2007). The same study shows that, it is difficult to accept global view about effective teacher qualities; yet it is clear that teaching and learning environment has main effects on student achievement.

There are lots of research that work to explain effective teacher qualities and developing student learning (Beisterhuizen ve diğ., 2001; Murphy ve diğ., 2004; Polk, 2006; Stronge ve diğ.,

2008). Accoring to Bursalıoğlu (2002,4), teachers have a strategic place at schools. Because teacheres have such an important role at schools and effective teachers have a positive role on students' learning, it is a significant point to learn what makes teachers effective.

1.2.Aim of the Study

This study aims to understand the perceptions of the teachers related to the effective teacher qualities. to achieve this aim, it is important to reply these two quetions:

What are the effective teacher qualities according to teachers' perceptions?

Is there a significant difference between teachers' perceptions related to effective teacher qualities according to their demographic qualities (gender, years of experience, type of school).

1. METHOD

Effective teachers provide an environment for children to develop their learning. Stronge (2007)'s framework provides a synthesis of research based effective teacher qualities which affect students' learning. This study aims to decide which effective teacher qualities impact student learning more,; moreover; to decide how do teachers' perceptions change according to their demographic factors. To achieve these aims, a quantitative study was done by using a questionnaire called " teacher qualities questionnaire". The questionnaire was developed by Williams (2010). Williams (2010) designed the questionnaire by using Stronge's framework for effective teacher qualities.

2.1. Sample

The population of the research was the teachers who work in Bakırköy and Zeytinburnu in İstanbul 2010-2011 educational year. In this study, the teachers were selected by sampling according to the formula developed by Yamane. (Alptekin vb., 2001). Sample included 349 teachers from preschools, primary schools and high schools in Bakırköy and Zeytinburnu in İstanbul. Quetionnaires were sent to the schools in the research area, and the questionnaires were replied by the teachers who were randomly.

2.2. Instrumentation

Research data was got from the sample by means of a questionnaire called "Teacher qualities questionnaire". The research questionnaire was developed by Williams (2010). Williams developed the questionnaire by using the Stronge's framework for qualities of effective teachers. The questionnaire was translated fort his study and done the validity analysis. So, it was adapted to Turkish language. The last form of the research questionnaire was divided into three sections. In the first section, participants answered demographic questions related to gender, years of experience, type of school. In the second section of the questionnaire, the participants ranked the indicators of the five general qualities of effective teachers: *Planning for instruction, Classroom management and organization, implementing instruction, monitoring student progress and the teacher as a person*. In the third section, the participants ranked the five general qualities in themselves.

2.3. Procedures

First of all, necessary requests to use the questionnaire were taken. Then, the questionnaire was translated by two people to Turkish. Then, the questionnaire was evaluated by the validity studies.

After completing the instrument studies, the research questionnaire was copied and sent to the schools in the research area. Questionnaires were replied by randomly chosen teachers from every school. After the research data was collected, then, data was registered to the SPSS computer programme and analyzed.

2.4. Data Analysis

In this study, data was analyzed by using descriptive statics, analysis of variance (ANOVA) and T test. First of all, means were calculated for each quality and indicator of the qualities. Then, means for each quality and indicator of the qualities were ranked. Then, mean rankings were subjected to T test and ANOVA for each demographic variable in the study to determine significance. To determine if the gender of the teachers significantly affected their perceptions, T test was run for mean rankings. Here, the teachers' gender were the independent variable. To determine if the years of experience and school type of the teachers significantly affected their perceptions, ANOVA was run for the mean rankings of the qualities in the questionnaire.

Table 1. Data Analysis

Research Question	Data Sources	Data Analysis
What are the effective teacher qualities according to teachers' perceptions	The research questionnaire	Descriptive Statics
Is there a significant difference between teachers' perceptions related to effective teacher qualities according to their demographic qualities (years of experience, school level).	The research questionnaire	ANOVA
Is there a significant difference between teachers' perceptions related to effective teacher qualities according to their demographic qualities (gender)	The research questionnaire	T- test

4.RESULTS

In this study, there were 349 teachers who replied the questionnaire. Within these teachers, nine of them were preschool teachers, 200 of them were primary school teachers, and 140 of them were high school teachers. 207 of the 349 teachers were female, and 142 of them were male. 93 of the 349 teachers had 1-5 years of experience, 71 of them had 6-10 years of experience, 66 of them had 11-15 years of experience, 35 of them had 16-20 years of experience, and 84 of them had 20+ years of experience.

RESEARCH QUESTION 1: What are the effective teacher qualities according to teachers' perceptions?

Teachers ranked the five general teacher qualities which affect student achievement.

Table 2. Rankings of qualities of effective teachers

	ÖĞRETMENLER			
	N	**N**	**N**	**N**
Bir birey	#1=102	3,14	1,70	3

olarak öğretmen	#2=47 #3=29 #4=41 #5=130			
Sınıf yönetimi	#1=79 #2=97 #3=66 #4=77 #5=30	2,66	1,27	2
Öğretimin planlanması	#1=91 #2=75 #3=107 #4=55 #5=21	2,54	1,20	1
Öğretimin yürütülmesi	#1=20 #2=77 #3=74 #4=116 #5=62	3,35	1,17	5
Öğrenci gelişimini gözlemleme	#1=57 #2=53 #3=73 #4=60 #5=106	3,30	1,45	4

According the results of the descriptive analysis, teachers perceive "planning the instruction" as the most effective quality and "implementing the instruction" as the least effective quality. Teachers put the "classroom management" quality to the second, "teacher as a person" quality to the third, and "monitoring student learning" to the fourth rank. These results showed that, according to teachers' perceptions, "planning the instruction" is the most effective quality on student learning

Teachers also ranked the indicators of the qualities in themselves. The indicators of the quality "teacher as a person" included *concern, fairness, respect, interaction, content knowledge, teaching, commitment and reflection*. Among these indicators, teachers stated that *fairness* is the most, *commitment to the profession* is the least important indicator in terms of their effect on student achievement.

Table 3: Rankings and descriptive statics for the teacher as a person

İndicator	**Teachers**			
	Mean rank	**Median**	**Mean**	**Standar deviation**
Concern	4	4	4,14	2,21
Fairness	1	2	2,96	1,94
Respect	3	3	3,68	1,98
İnteraction	2	3	3,35	1,92
Content knowledge	6	6	5,35	1,99
Teaching	5	5	4,99	1,95
Commitment	8	7	5,99	2,09
Reflection	7	6	5,46	2,23

The indicators of the quality "classroom managent" included *order, preparation, safe environment, discipline*. Among these indicators, teachers perceptions showed that; providing a *safe environment* for teaching is the most, *discipline* is the least significant indicator in terms of their effect on student achievement.

Table 4: Rankings and descriptive statics for the classroom management

İndicator	Teachers			
	Mean rank	**Median**	**Mean**	**Standad deviation**
Order	3	3	2,62	1,2
Preparation	2	2	2,45	1,01
Safe environment	1	2	2,18	1,07
Dicipline	4	3	2,74	1,11

The indicators of the quality "planning the instruction" included *time allocation, high expectation, pacing, learning style, relevance, linking to the instruction to objectives.* Among these indicators, teachers perceptions showed that; the indicator *learning styles* is the most, *pacing* is the least significant indicator in terms of their effect on student achievement.

Table 5: Rankings and descriptive statics for planning of the instruction

İndicator	Teachers			
	Mean rank	**Median**	**Mean**	**Standard deviation**
Time allocation	4	4	3,71	1,64
High expectation	5	6	4,87	1,57
Pacing	6	4	3,83	1,37
Learning style	1	2	2,33	1,44
Relevance	2	2	2,88	1,47
Linking the instruction to objectives	3	3	3,32	1,54

The indicators of the quality "implementing the instruction" included *variety, engagement, questioning, guided practice, grouping and high-order skills.* Among these indicators, teachers perceptions showed that; *variety* is the most, *questioning* is the least significant indicator in terms of their effect on student achievement.

Table 6: Rankings and descriptive statics for implementing the instruction

İndicator	Teachers			
	Mean rank	**Median**	**Mean**	**Standard Deviation**
Variety	1	2	2,53	1,61
Engagement	2	2	2,85	1,73
Questioning	5	4	3,97	1,36
Guided practice	3	3	3,27	1,31
Grouping	6	5	4,64	1,30
High-order skills	4	4	3,70	1,91

The indicators of the quality "monitoring student progress" included *homework, feedback, re-teaching, using data, assessment.* Among these indicators, teachers perceptions showed that; *feedback* is the most, *homework* is the least significant indicator in terms of their effect on student achievement.

RESEARCH QUESTION 2: Is there a significant difference between teachers' perceptions related to effective teacher qualities according to their demographic qualities? (gender, years of experience, type of school)

Gender. In this study, among the participant teachers, 59,3 percent of them was female, 40, 7 percent of them was male. To determine the role that gender played on teachers' perceptions, gender served as the constant independent variable while the five general qualities as dependent variables. Table 7 reveals some significant differences. According to the research results, male teachers perceive "teacher as a person" quality more effective on student acievement than female teachers. Similarly, male teachers also perceive "planning instruction" quality more effevtive on student achievement than female teachers. There could not be found any significant difference between female and male teachers.

Table 7: T- Test For Teachers –gender

		N	$\bar{X}$	**S**	**Sd**	**T**	**P**
Teacher as a person	**Female**	207	3,15	1,73	347	0,214	*.019
	Male	142	3,11	1,65			
Classroom management and organization	**Female**	207	2,61	1,29	347	0,767	.918
	Male	142	2,72	1,26			
Planning the instruction	**Female**	207	2,55	1,13	347	0,262	*.023
	Male	142	2,52	1,29			
Implementing the instruction	**Female**	207	3,37	1,14	347	0,469	.202
	Male	142	3,31	1,21			
Monitoring student progress	**Female**	207	3,28	1,47	347	0,171	.403
	Male	142	3,31	1,42			
		N	$\bar{X}$	**S**	**Sd**	**T**	**P**

p< .05

Years of experience. To determine the role that years of experience played on teachers' perceptions, "years of experience" served as the constant independent variable while the five general qualities as dependent variables. Table 8 reveals that teacher rankings of *classroom management* were affected by the years of experience. LSD test shows that teachers have more than 20 years of experience perceive classroom management less important on student achievement than 1-5, 6-10 and 16-20 years of experience.

Table 8: ANOVA For Teachers –years of experience

		Sum of squares	Df	Mean square	F	P
Teacher as a person	**Between groups**	4,304	4	1,076	0,368	
	Within groups	1004,532	344	2,92		0,831
	Total	1008,837	348			
Classroom management and organization	**Between groups**	15,823	4	3,956	2,455	*0,046
	Within groups	554,28	344	1,611		
	Total	570,103	348			
Planning the instruction	**Between groups**	12,23	4	3,058	2,136	0,076
	Within groups	492,417	344	1,431		
	Total	504,648	348			
Implementing the instruction	**Between groups**	6,432	4	1,608	1,174	
	Within groups	471,218	344	1,37		0,322
	Total	477,650	348			
Monitoring student progress	**Between groups**	13,47	4	3,368	1,609	0,172
	Within groups	719,939	344	2,093		
	Total	733,41	348			

p< .05

Type of school . In this study, among the participant teachers, 2,6 percent of them was from preschools, 40, 57,3 percent of them was from primary schools and 39,8 of them was from high schools. To determine the role that type of school played on teachers' perceptions, "type of school" served as the constant independent variable while the five general qualities as dependent variables. Table 9 reveals that teacher rankings of *planning the instruction* were affected by the type of school. LSD test shows that primary school teachers perceive "planning the instruction" less significant on teacher achievement than high school teachers.

Table 9: ANOVA For Teachers –type of school

		Sum of squares	Df	Mean square	F	P
Teacher as a person	**Between groups**	6,564	2	3,282	1,333	0,323
	Within groups	1002,273	346	2,897		
	Total	1008,837	348			
Classroom management and organization	**Between groups**	1,305	2	0,652	0,397	0,673
	Within groups	568,799	346	1,644		
	Total	570,103	348			

Planning the instruction	**Between groups**	9,151	2	4,575	3,195	0,042
	Within groups	495,497	346	1,432		
	Total	504,648	348			
Implementing the instruction	**Between groups**	0,863	2	0,431	0,313	0,731
	Within groups	476,788	346	1,378		
	Total	477,65	348			
Monitoring student progress	**Between groups**	8,183	2	4,091	1,952	0,144
	Within groups	725,227	346	2,096		
	Total	733,41	348			

p< .05

5. CONCLUSION

Effective teachers have a significant influence on students' achievement. Teachers have not only pedagogical information, but also personal concerns. On the other hand, teachers who are not effective may influence their students' learning negatively. Yet, effectiveness changes from person to person. Therefore, it is difficult to decide effective teacher qualities. from this point, it is clear that teachers' perception related to effective teacher qualities. In this study, effective teacher qualities were limited by Stronge's (2007) framework and teachers' perceptions were evaluated.

KAYNAKÇA

Bursalıoğlu, Z. (2005). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. PegemA. Ankara

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives, (8)1.

Gupta, R. , Saravanan, V. (1995). Old beliefs impede student teacher learning of reading instruction. Journal of Education for Teaching, 21, 347-360.

Hattie, J. (2003). "Teachers make a difference: What is the research evidence?". http://www.aiceonline.com/Resources/RC2003_Hattie_TeachersMakeA-Difference.pdf.

Hattie, J., Timperley, H. (1999). The power of feedback. Review of Educational Research. 77:81. doi:10.3102/003465430298487

Murphy,P. K., Delli, L. M., Edwards. M. N. (2004). The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second grade students, pre-service teachers and in-service teachers. Journal of Experimental Education, 72(2), 69-92.

Olson, K. (2008). The crucial role of the teacher. Science and Children. 46(2), 45-49.

Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. Arts Education Policy Review, 107(4), 23-29.

Snider, V. E., Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. Psychology in the Schools, 44(8), 873-886.

Stronge, J. H. (2007). Qualities of effective teachers . Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., Hindman, . L. (2008). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. Journal of Personnel Evaluation in Education, 20, 165-184.

Wenglinsky, H. (2004). The link between instructional practice and racial gap in middle schools. Research in Middle Level Education online. 28(1), 1-13.

Williams, R. E. (2010). Administrator and teacher perceptions of the qualities of effective teachers. Degree doctor of philosophy. College of William and Mary in Virginia.

Yamane, T.(2001). Temel örnekleme yöntemleri. çev. Alptekin Esin, M.Akif Bakır, Celal Aydın ve Esen Gürbüzsel. İstanbul: Literatür Yayıncılık. Çev: Alptekin,Esin, Bakır,M. Akif

BÖLÜM 10

ÖZEL EĞİTİM

SPECIAL EDUCATION

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDEKİ MATEMATİK EĞİTİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

AN OVERVIEW ON MATHEMATICS EDUCATION IN THE SCIENCE AND ARTS CENTERS

Tayfun TUTAK
Yrd. Doç. dr. Fırat üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Bölümü, ELAZIĞ
tayfuntutak@hotmail.com
İsmail GÜLER
Fırat üniversitesi, Eğitim Bil. Enst. İlköğretim Mat. A.B.D. - Elazığ Bilsem Mat. Öğrt., ELAZIĞ
i.guler1982@hotmail.com

ÖZET

Toplumların yüzyıllara yayılan gelişimi incelendiğinde, onlara yön verenlerin, hatta çağları açıp kapayanların "pasif çoğunluk" değil; "aktif azınlık" diye nitelendirilen, "üstün veya özel yetenekli kişiler" olduğu görülmektedir**.** Ülkemizde son yıllarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine verilen önemden dolayı bilim ve sanat merkezlerinin sayısı hızlı bir şekilde artmaktadır. Bu hızlı artış çok iyi gibi görünse de çok önemli problemlerde bu paralel de artmaktadır. Bu problemlerden en önemlisi ve birçok probleminde kaynağı üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en etkin biçimde kullanabilecekleri ve bu potansiyellerini geliştirebilecekleri şekilde nitelikli etkinliklerin hazırlanmasında oluşan sıkıntılardır.

Bu Çalışma, nitelikli etkinlik oluşturmada oluşan sıkıntının minimize olmasını amaçlamaktadır. Bulgularda elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik nitelikli etkinlik oluştururken nelere dikkat etmesi konusunda yön vermek ve çeşitli çözüm önerileri sunmaktadır.

Tarama modeli ile betimsel bir araştırma yapılmış olan bu çalışmanın güvenirliliğinin ve geçerliliğinin daha iyi pekişmesi amacıyla yayın yıllarının güncel olmasına dikkat edilmiştir.

Anahtar sözcükler; Bilim ve Sanat Merkezi, Üstün yetenekli öğrenciler, Matematik etkinlik planı

ABSTRACT

When the development of communities which took centuries is analyzed, it is seen that the people influence them and even open or shut an era are not the "passive majority", but are the ones called "active minority", ''gifted and talented people''. In the last decade the attention given to the education of gifted students is rapidly increasing due to the number of science and art centers in our country. This rapid increase may seem very good but some very important problems are also increasing in-parallel. The most important of these problems and cause of the many other problems is the hardship in the preparation of the activities in which gifted students will use their potentials most effectively and develop their potentials.

This study aims to minimize the inconvenience of creating a qualified activity. Of the results of the findings, it gives direction to mathematics teachers working in science and art centers and researchers about what to pay attention while creating qualified activities and it offers a variety of solutions.

In this study which has been conducted a descriptive research with scanning model, paid attention to the years of the publication date for a better consolidation of the validity and reliability of the study.

Key Words: Science and Art Center, Gifted Students, Math Activity Plan

1. GİRİŞ

Sanayi Devrimi'nden sonra ortaya çıkan üretim ilişkileri toplumsal olarak hızlı bir değişim meydana getirdi. Bu değişimde eğitim sistemi bizzat kendisi diğer sektörlerin öncüsü durumundayken (Dromey, 1993), yaşanan bilgi teknolojisinin etkisi ile ortaya çıkan ve II. Sanayi Devrimi olarak nitelendirilen süreçte, eğitim sisteminin toplumsal değişimi yakalayamadığı gibi aksine diğer sektörlerin gerisinde kaldığı görülmekteydi (Özden, 1999). Kuşkusuz bu süreç, eğitim kurumlarını, söz konusu gelişmelerin etkisi ile oluşan bilgi toplumu yapısına uygun, evrensel değerlere açık, bilgi üretimine katkıda bulunabilen, bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilen, daha nitelikli insan yetiştirme zorunluluğu çerçevesinde etkilemektedir (Erçetin, 2001).

Günümüze yaklaşıldığımızda ise, 1957'de Sovyet Rusya'nın Sputnik uydusunu uzaya fırlatması Amerika'nın paniklemesine neden oldu. Amerika, Rus bilim adamlarının kazandıkları bilimsel seviyenin kendi insanına da kazanması gerektiğini ve bunun ancak eğitimle mümkün olacağını biliyordu. Dolayısıyla Sputnik'ten bir yıl sonra Amerika'da Ruslar gibi üstün yetenekli çocukların eğitimi üzerinde durarak, matematik ve fen bilimlerinde üstün yetenekli öğrencilerin desteklenmesinin ülke güvenliği açısından taşıdığı önemi fark etti.(Sheffield, 2006). Bu gelişme üstün yeteneklileri dünyanın gündemine de getirmiş oldu.

Eflatun üstün yetenekli çocukları "Altın Çocuklar" diye adlandırmaktadır (Çamurlu 2001: 4). Bu üstün yetenekli çocuklar normal programlar yolu ile sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanaklarına ihtiyaç duyarlar (Renzulli & Reis, 1985). Kişinin yeteneğini en etkin bir biçimde kullanabilmesi için bireydeki yeteneklerin sistemli ve programlı bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Genelde yetenekli çocuklar yetenekten kaynaklanan yaratıcılık potansiyellerini geliştirmek için özel durumlara ihtiyaç duyarlar (Renzulli, 1999). Üstün yetenekli öğrenciler ilgi duydukları alanlardaki bilgiyi yaratıcılıklarını kullanabilecekleri düzeyde almak isterler.

Üstün yetenekli çocuklara verilecek destek programlarını "*...kendi kendilerine de zaten başarabilirler...*" fikriyle yaklaşıp, gereksiz görenlerin iki hususu dikkate almaları gerekmektedir. İlki: üstün yetenekli çocukların gelişimlerini engelleyici eğitim sisteminin varlığı göz önünde tutulduğunda, kendilerinden beklenen başarıyı elde etmeleri mümkün olmayabilir. İkincisi de bu tür öğrencilerin bazıları kendi kendine yapamamakta, başarıları için motivasyon gerekmekte ve gelişmeleri adına harekete geçirilmeyi beklemektedir. Örneğin; Amerika'nın New York eyaletinde hazırlanan bir rapora göre lisede okulu bırakanların %19'u üstün yetenekli olarak nitelendirilebilecek çocuklardı (Davis ve Rimm, 1994). Bu rapor, başarı yolunda motive edilmeyen ve sahip olduğu potansiyeli harekete geçirilmeyen çocuğun, başarılı olmak şöyle dursun, eğitimden tamamen uzaklaşabildiğini, okulu sıkıcı bulduğunu göstermektedir.

1.1.Matematik Alanında Üstün Yeteneklilik

Matematiksel üstün yeteneklilik kavramı ile genel anlamda üstün yeteneklilik kavramı tamamen birbirinden bağımsız değildir. Matematikte üstün yetenekli bireyde olan bazı karakterler genel anlamda üstün yetenekli bireyde olmayabilir; tam tersi de geçerlidir (Sheffield, 1999). Örneğin matematik alanında üstün yetenekli bir öğrencinin cebirde işlem yapma kapasitesi veya matematiksel sezgi, genel anlamda üstün yetenekli öğrencide rastlamak mümkün olmayabilir.

Rus psikolog Krutetskii'ye göre matematiksel üstün yetenekli birey "matematiksel düşünüş" diye adlandırılan eşsiz bir zihin organizasyona sahiptir. Krutetskii "çok iyi yapanlar" diye nitelediği matematikte üstün yetenekli öğrencilerde *matematiksel düşünüş şekli*nin var olduğunu bildirmektedir. Krutetskii'ye göre matematiksel düşünüş şekli: dünyayı, matematiksel olmayan bir sürü olayı, olguyu matematiksel prizmadan bakarak görme eğilimidir. Matematiksel düşünüş şekli dünyayı matematik göz aracılığıyla görmedir. Matematiksel göz, olguların matematiksel yönünü dikkate alan, ön plana çıkaran gözdür. Bu gözle öğrenci, etrafındaki her şeyi nicel ve uzaysal ilişkileriyle birlikte gözlemlemektedir. Matematiksel düşünüş şekli eğilimi, çocukta 7-8 yaşlarından itibaren başlar. Matematik düşünüş şeklinin dışa yansımaları 9-10 yaşından itibaren görülebilir (Krutetskii, 1976).

Matematik alanındaki üstün yetenekli insanların düşünce boyutlarını tek tip çatı altına sokulmamalıdır. Matematiksel yetenek çok boyutlu bir olgudur bazısı geometrik olarak düşünmede iyidir; bazıları olağanüstü sembolik ifade etme gücüne sahiptir; bazısı mantığı çok iyi kullanmaktadır; bazısı matematiksel sezgide fevkaladedir; bazıları da verileri genelleme yapmada çok iyidir (Usiskin, 1999).

Ayrıca bu öğrenciler tekrardan, yeniden gözden geçirmekten ve alışa gelmiş sunum şekillerinden sıkılırlar (Greenes, 1981).

1.2.Bilim ve Sanat Merkezi Ve Eğitim Programı

Türkiye de Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar alanında ilk çalışma 30 Temmuz1962 tarih ve 1214 sayılı MEB Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştı. Bu yönetmeliğin 4. maddesinde "Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar için de özel eğitim okulları açılabilir" hükmü yer almıştı. Fakat uygulamada karşılaşılan bazı problemlerden dolayı vazgeçilmişti.1980'li yıllarda konu tekrar gündeme alınmış ve projeler geliştirilmiştir. Bu projeler yardımı ile1993 yılında Ankara, İstanbul, İzmir, Denizli ve Bayburt illerinde Bilim-Sanat Merkezleri adı altında yetenek geliştirme merkezleri kurulmuştur (Gökdere, Çepni ve Küçük, 2003).

2010 yılı itibariyle 50'yi aşkın yerleşim bölgesinde Bilim ve Sanat Merkezi bulunmakta ve 8000'in üzerinde bir öğrenci kitlesi burada verilen eğitimden yararlanmaktadırlar (Gündüz, 2010).

Bilim ve Sanat Merkezleri üstün zekâlı öğrencileri; Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler üstün zekâlı öğrencilerin erken tespitini ve kendilerine uygun eğitim olanaklarının sunulmasını gerekli kılar. Üstün yetenekli öğrenciler, özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre daha yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için normal okul tarafından sağlanamayan hizmet ve faaliyetlere gereksinim duyan çocuklar (Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2001; Bildiren ve Uzun; 2007) olarak tanımlanmaktadır.

Bilim sanat merkezlerinin kuruluş amacı ise; İlk ve ortaöğretim çağındaki üstün veya özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını, kapasitelerini genişleterek en üstün düzeyde kullanmalarını sağlamak ve zihinsel gelişimlerine katkıda bulunmak, saklı olan mucitlik yeteneklerini ortaya çıkarmak, ilgi alanları birbirlerinden farklı olan bu öğrencileri, alanları doğrultusunda eğitmek, bu genç beyinlerin ülkesine faydalı birer birey haline gelmelerini sağlamaktır.

Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını, kapasitelerini genişleterek en üstün düzeyde kullanmalarını sağlamak için dönem dönem eğitim verilmektedir. Ayrıca bu dönemlerin içeriğine uygun etkinlik veya başka çalışmalar hazırlanmaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezlerindeki eğitim alan öğrenciler sırasıyla;

a)Uyum (oryantasyon)(UP),

b) Destek Eğitimi (DP);

1- İletişim Becerileri,

2- Grupla Çalışma Teknikleri,

3- Öğrenme Yöntemleri,

4- Problem Çözme Teknikleri,

5- Bilimsel araştırma Yöntemleri,

6- Yabancı Dil,

7-Bilgisayar,

8- Sosyal Etkinlikler

c) Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF),

d) Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG),

e) Proje Üretimi\ Yönetimi (PÜ), alanlarda düzenlenmiş eğitim programlarına alınırlar (Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, 2001).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim modellerinin hedefleri ve eğitim aşamaları incelendiğinde; bu eğitim modellerinin bireysel ve öğrenci merkezli programları kapsadıkları anlaşılmaktadır (Betts,1986). Bir başka önemli bir unsur; bu türden programların en son basamağı öğrencilerin bağımsız olarak proje çalışmaları yapmasıdır (Diffly, 2002).

Bilim ve Sanat Merkezlerinde düzenlenecek olan bu eğitim programı Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesinde, öğretmenlerin görevleri ile ilgili olan 33.madde "Merkezin eğitim modülüne ve amacına uygun olarak eğitim–öğretim programları hazırlamak" olarak vermektedir. Bundan dolayı bilsem de eğitim programının hazırlanması ve öğrencilerin niteliklerine göre etkinlik oluşturma da birinci derecede öğretmen sorumludur. Burada çok önemli bir nokta var. Öğretmenlerin oluşturacağı etkinlikler, öğrencilerin özelliklerini açığa çıkarma, geliştirme ve proje oluşturmaya kadarki tüm aşamalar için hayati öneme sahip olduğudur. Bu nedenle nitelikli etkinlik oluşturma Bilim ve Sanat Merkezlerin bel kemiğidir.

Ama Türkiye de üstün yetenekliler alanında yeterli kaynağın olmaması, bu alanda akademik çalışmaların fazla olmaması, Bilim ve Sanat Merkezlerinin yeni olması ve öğretmenlerin yeterli derecede deneyimli olmaması gibi başlıca sorunlardan dolayı nitelikli eğitim programı ve etkinlik hazırlama da büyük sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu problem domino etkisi yaratarak tüm aşamaları olumsuz etkilemektedir.

Bu çalışmanın amacı; bulgulardan elde edilen sonuçlar ışığında Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik; Etkinlik oluştururken nelere dikkat

edilmesi konusunda yön vermesi, Matematik alanında kapsamlı bir yol haritasının yapılması hakkında çözüm önerisi sunmaktır. Bu sayede niteliksiz etkinliklerden oluşabilecek olumsuz etkiler minimuma inebilecektir.

2.ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Bilim ve Sanat Merkezleri proje tabanlı bir eğitim vermektedir. Yani BİLSEM'lerin en önemli hedeflerinden biri öğrencinin yeteneği doğrultusunda proje oluşturmasıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesinden proje oluşturmaya kadar bütün süreçlerde etkinlik çalışmaları önemli yer kaplamaktadır. Bu doğrultuda en önemli eğitim çalışması; etkinliklerin hazırlanması ve bunun uygulanması olduğu anlaşılmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en etkin biçimde kullanabilecekleri ve bu potansiyellerini geliştirebilecekleri şekilde etkinliklerin oluşturulması ve bu etkinliklerin uygulanması konusunda birinci dereceden öğretmen mesuldür.

Ülkemizde her boyutu ile yeni olan bu merkezlerde görev yapan öğretmenlerin yeterli sayıda seminer almaması, yeterli kaynak olmayışı gibi nedenlerden dolayı nitelikli etkinliklerin hazırlanması konusunda büyük sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sıkıntılar domino etkisi göstererek üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesinden proje oluşturmaya kadar ki tüm safhaları olumsuz etkilemektedir.

Bundan dolayı bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerine ve araştırmacılara bilim sanat merkezlerinde etkinlik oluştururken nelere dikkat etmesi konusunda yön vermesi, matematik alanında kapsamlı (tüm eğitim aşamalarında UP, DP, BYFP, ÖYGP ve PÜ) bir yol haritasının yapılması, gerekli görülmüştür.

Bu çalışmanın önemi; Bilim ve Sanat Merkezlerinde verilen eğitim programı ile nitelikli etkinlik hazırlama da oluşan sıkıntılar hakkında çözüm önerisi sunarak domino etkisini minimize etmektir.

3.YÖNTEM

Tarama modeli ile betimsel bir araştırma yapılmıştır. İnternet üzerinden Bilim ve Sanat Merkezlerinde etkinlik hazırlama ve uygulamaya yönelik literatür taranmış ve bu tarama sonucu elde edilen çalışmalar incelenmiştir. Elde edilen çalışmalar; konu alanı, örneklem dağılımı gibi genel özelliklerin yanı sıra özellikle çalışmanın güvenirliliğinin ve geçerliliğinin daha iyi pekişmesi amacıyla yayın yıllarının güncel olmasına dikkat edilerek değerlendirilmiştir.

4.BULGULAR

Yapılan araştırma sonucunda ulaşılabilen 9 adet çalışmanın genel değerlendirmesi aşağıdaki belirtilmiştir.

Çapan (2010)'da yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algılarını araştırmıştır. Bu çalışma 2008–2009 öğretim yılında Eğitim Fakültesi'nin 9 farklı programında eğitim gören 4. sınıf, 211 öğretmen adayına uygulanmıştır. 13 kategori başlığı altında yapılan bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukları geliştirme konusunda kendi sorumluluklarını kabul edici görüş bildirdiklerini göstermiştir. Bu çalışmada eğitim programının ve etkinlik çalışmalarının eksikliğini "Öğretmen yetiştiren programlar, üstün yetenekli öğrencilerin

akademik, sosyal ve duygusal İhtiyaçlarını karşılamak için yetersiz kaldıklarından göreve yeni başlayan öğretmenler, yetenekli çocukların özellikleri ve öğretim yöntemleri konusunda bilgisizliklerinden ve deneyim eksikliklerinden dolayı güçlükler yaşamaktadırlar. Bu araştırmanın, eğitim fakültelerinin programlarının gözden geçirilerek üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimi konusunda bilgilendirecek seçmeli derslere yer vermesi konusunda hizmet edebilir" şeklinde vurgulamıştır.

Artvinli ve diğerleri (2010) "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Coğrafya Dersine Karşı Eğilimleri" başlıklı çalışmanın amacı; üstün yetenekliler okulunda öğrenim gören öğrencilerin coğrafya dersine karşı geliştirdikleri eğilimi tespit etmek ve bu öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumlarının daha olumlu olması için çeşitli öneriler sunmaktır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme performansının en üst düzeye çıkarılması, derse karşı olumlu tutumlarının arttırılması amacıyla 7 maddelik öneri sunulmuştur. Bu 7 maddelik önerinin ortak yanı, üstün yetenekli öğrencilerin coğrafya öğretim programında daha üst düzey düşünme becerileri gerektiren etkinliklere yer verilmesi ve etkinlikler oluşturulması konusunda oluşan sıkıntıların giderilmesidir. Çalışmada belirtilen önerilerden bazıları;

* Akademisyen coğrafyacıların ve coğrafya eğitimcilerinin bu tür merkezlerde ve okullarda eğitim gören öğrenciler üzerine özel olarak eğilmeleri, bu tür kurumlara yönelik olmak üzere geç kalınmadan özel olarak çeşitli ve farklı öğretim programları geliştirilmesi ve bunlara uygun etkinlikler tasarlanması

* Coğrafya öğretmenleri için üstün yetenekli öğrencilerin coğrafi bilinçlerinin üst düzeye çıkarılması amacıyla üniversite coğrafya eğitimcileri ile bilim ve sanat merkezleri ile diğer üstün yetenekli okullarda çalışan coğrafya öğretmenleri arasında hizmet için eğitim yolu ile mutlaka iletişim kurularak gerekli eğitim desteğinin bir an önce sağlanması önerilmektedir.

* Üstün yetenekliler okulunda eğitim gören öğrencilerin coğrafya dersleri için farklı yardımcı kaynakların yanında coğrafya öğretim programında önerilebilecek daha üst düzey düşünme becerileri gerektiren etkinliklere yer verilebilir.

* Üstün yetenekli öğrenciler için doğada meydana gelmiş ve kaynağı coğrafi bir boyut içeren daha fazla günlük sorunun derslere yansıtılması, öğrencilerden bu sorunlara çözüm odaklı ve proje tabanlı çalışmalar yapmaları yoluyla coğrafya dersini öğrenmeleri sağlanabilir.

Demir, Kenan; diğerleri (2009)'da yaptıkları çalışmada başlıklı çalışmanın amacı; Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin uyum (oryantasyon) programı ile ilgili görüşleri alınarak bu alanda var olan sorunları tespit ederek çözüm önerileri geliştirmektir. Bu araştırmanın örneklemi 35 Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan 177 öğretmen ve 14 yönetici olmaktadır. Verilerin analizi sonucunda nitelikli etkinlik hazırlamada yaşanan sorunlardan dolayı çeşitli çözüm önerileri sunulmaktadır. Bu öneriler

* Öğretmenlere etkinlik çalışmaları için Öğretmen kılavuz kitapları olması,

*Üniversitelerle işbirliği içinde esnek programlar hazırlanmasının gerekliliği üzerinde durulmuş ve hazırlanacak olan etkinliklerde nelere dikkat edilmesi konusunda öneriler sunulmuştur.

2009'da TÜBİTAK tarafından düzenlenen "Üstün Yetenekliler/ Zekâlılar" (BİLSEM MODELİ) çalıştay raporunun amacı; Bilim ve Sanat Merkezlerinin değerlendirilmesi, mevcut

durumunun tespiti, var olan sorunlara karşı çözüm önerileri sunulmaktır. Yürütülen bu çalışmalar sonucunda, sorunlar başlığı altında, eğitim programının eksikliği ve öğrencilerin potansiyeline uygun etkinlik hazırlanmasında oluşan sıkıntıların sebeplerinden söz edilmektedir. Bunlar;

a) Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin gerekli donanımda olmaması

b) Eğitim sürecinin etkili strateji, yöntem ve tekniklerle oluşturulmaması

c) Hizmet içi eğitim seminerlerini aynı alandaki tüm öğretmenlerin eş zamanlı katılımının sağlanamaması

d) Beceri öğretimi ile ilgili öğretmen yetersizliği

e) Öğretmenlerin Analiz, sentez, değerlendirme (üst düzey bilişsel beceri) alanındaki bilgi eksikliği

f) Bilim ve Sanat Merkezlerindeki görev yapan öğretmenlere yönelik lisansüstü eğitim programlarının oluşturulmaması

g) Üstün yetenekliler alanında nitelikli akademik çalışmaların yetersizliğinden dolayı öğretmenin kendi kendisini yetiştirmesini olumsuz etkilemesi… gibi maddeleri sıralamaktadır.

Boran ve Aslaner'in (2008)'de yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrenciler için matematik etkinliklerinin niçin Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yöntemi ile hazırlanması gerektiği üzerinde durulmuş ve Malatya *BİLSEM*'de uygulanan PDÖ'yü destekleyen bir kaç Matematik etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu çalışmada etkinliklerin oluşturulması ve bu etkinliklerin nasıl uygulanması konusunda sıkıntıların olduğunu "Ülkemizde her boyutu ile yeni olan bu merkezler, birçok problemle karşı karşıyadır. Bu problemlerin en önemlilerinden biri, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en etkin biçimde kullanabilecekleri ve bu potansiyellerini geliştirebilecekleri şekilde ne tip etkinliklerin oluşturulması ve bu etkinliklerin nasıl uygulanması konusunda sıkıntıların olmasıdır. Bilsem'in bu amaçlarının yerine getirilebilmesi için; bünyelerindeki üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en etkin biçimde kullanabilecekleri ve bu potansiyellerini geliştirebilecekleri şekilde örnek etkinliklerle çalışmaları yürütülmelidir" şeklinde vurgulamıştır.

Gökdere ve Çepni (2004)'de yaptıkları çalışmada Bilim ve Sanat Merkezi Örneklemi" başlıklı çalışmanın amacı; Hizmet-içi İhtiyaç Değerlendirme Anketi ile Bilim ve Sanat Merkezlerin de görev yapan öğretmenlerin düzenlenecek hizmet içi eğitim seminer için ihtiyaçların belirlenmesidir. Hizmet içi ihtiyaç değerlendirme anketi; fen bilgisi eğitimi alanındaki uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda 16 maddeden oluşmaktadır. Hazırlanan ihtiyaç değerlendirme anketi araştırmacının gözetiminde Bayburt ve Trabzon Bilim Sanat Merkezlerinde görev yapan toplam 9 fen öğretmenine uygulandı ve elde edilen veriler analiz edildi. Sonuç olarak; Öğretmenlerin birçok konuda ihtiyaç belirtmelerine rağmen proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve etkinlikler maddesi 1. sırada yer aldı. Yani öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları etkinlik ve etkinliğin oluşturması için gereken öğrenme yaklaşımlarıdır. Ayrıca hizmet içi eğitim seminerleri yapılaması durumunda bu seminerlerin daha çok proje ve etkinlik ağırlıklı olmalısı gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Gökdere ve Çepni (2003)'de yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin lisans seviyesinde eğitimleri ile hizmet içi eğitimleri arasındaki süreçleri kapsayabilecek teorik bir model geliştirmektir. Literatür taraması yönteminin kullanmıştır. Bu çalışma da Bilim ve Sanat Merkezlerine yönelik her yıl hizmet içi kursların düzenleneceği yönergede

belirtilmesine rağmen bu merkezlerdeki öğretmenler için olması gerektiğinden çok daha az sayıda seminerler düzenlendiğini, bir periyodu olmadan düzenlenen hizmet içi eğitim seminerleri öğretmenlerin branş farklılıkları ve hizmet içi kurs ihtiyaçları dikkate alınmadan planlandığı vurgulanmıştır. Bundan dolayı bir tanıtım semineri niteliğindedir. Buna bağlı olarak düzenlenen bu seminerler etkisiz kalmaktadır. Bu çalışma sonucunda branş farklılığını dikkate alınacak şekilde bir sertifika programı önerilmektedir. Önerilen bu sertifika programında öğretmenlere;

* Üstün yeteneklileri için müfredat geliştirme

* Üstün yeteneklileri için program geliştirme ve değerlendirme

* Üstün yeteneklileri için materyal ve stratejiler

* Üstün yeteneklileri Proje planlama, yürütme ve değerlendirmeye rehberlik dersleri önerilmektedir.

Çepni ve diğerleri (2002)'de yaptıkları çalışmada üstün yeteneklilerin fen eğitiminde sıkça kullanılan üç aşamalı Purdue Modelini tanıtmak ve ülkemizdeki üstün yetenekli öğrenciler için fen alanında örnek bir rehber materyal geliştirmektir. Bu çalışmada Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde olması gereken özelliklerden birinin "üstün yetenekli öğrenciler için öğrenme modelleri ve etkinlikleri hazırlayabilme becerisi" (Feldhusen, 1997) olduğu belirtilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ülkemizde oldukça yeni bir alan olmasından dolayı Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yetiştirilmesi için oldukça geniş bir zaman dilimi gereklidir. Bu nedenle, alanda görev yapacak öğretmenlere rehberlik teşkil etmesi açısından birçok alanda olduğu gibi ders materyali ve etkinlik hazırlama aşamasında örnek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Ataman (1998)'de yaptıkları çalışmada üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukları özelliklerini, zekâ ve yetenek kavramlarını ve normal sınıflarda bulunan bu tür çocukları özelliklerini açıklayarak genel bir bilgi oluşmasını sağlamaktadır. Bu çalışmada Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklara öğretmenlik yapacaklarda bulunması gereken yeterlikler konusunda yapılmış çeşitli araştırmalar vardır. Bu araştırmalar sonucunda belirlenen en önemli öğretmen yeterlikleri;

* Öğrenmeye ilgili ve yeterli olma

* Öğretimde sıra dışı yöntem ve yeterliliklere sahip olma şeklinde sıralanmıştır. Bu ihtiyaçların giderilmesi için çeşitli hizmet içi eğitim semineri önerilmektedir.

4. SONUÇ

Üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en etkin biçimde kullanabilecekleri ve bu potansiyellerini geliştirebilecekleri şekilde etkinliklerin oluşturulması ve bu etkinliklerin uygulanması konusunda var olan sıkıntıları vurgulayan çalışmalardan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir;

* Öğretmen yetiştiren programların, üstün yetenekli öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal İhtiyaçlarını karşılamak için yetersiz kaldıklarından, göreve yeni başlayan öğretmenlerin, yetenekli çocukların özellikleri ve öğretim yöntemleri konusunda bilgisizliklerinden ve deneyim eksikliklerinden dolayı güçlükler yaşanması

* Üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini açığa çıkaracak ve bu yeteneklerini geliştirecek olan bilsem yönergesinde belirtildiği gibi matematik öğretmeni mesul Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin gerekli donanımda olmamasından dolayı program ve etkinlik hazırlamada sorunlar yaşanmaktadır.

* Eğitim sürecinin etkili strateji, yöntem ve tekniklerle oluşturulmaması

* Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerinin istenilen nitelikte program ve etkinlik hazırlaması için MEB yönergesinde belirtildiği gibi her yıl düzenli olarak hizmet içi eğitim verilmesi gerekliyken, periyodik olmayan bu eğitimlerin branş farklılığı dikkate alınmadan planlandığı için bir tanıtım semineri özelliğinden öteye geçememesi

* Bilim ve Sanat Merkezlerindeki görev yapan öğretmenlere yönelik lisansüstü eğitim programlarının oluşturulmaması

* Bilim ve Sanat Merkezlerinin fazla bir geçmişi olmaması ve üstün yetenekliler alanında nitelikli akademik çalışmaların yetersizliği gibi sorunlardan dolayı öğretmelerin Üstün yetenekliler alanında kaynak bulmada sorunlar yaşaması ve Bu sorundan dolayı öğretmenin kendi kendine yetiştirmesin de olumsuz etkilenmesi… şeklinde sıralanmaktadır.

5. ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında Bilim ve Sanat Merkezlerinde verilen eğitim programı ile nitelikli etkinlik hazırlama da oluşan sıkıntılar hakkında sunulan çözüm önerisi ile domino etkisini minimize etmektir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde matematik alanı ile ilgili nitelikli eğitim programı ve etkinliğin yapılması için öğretmene yol göstermesi adına kapsamlı bir kaynağın (Öğretmen kılavuz kitabı) oluşturulması gerekmektedir. Oluşturulacak bu kaynak;

1. Eğitim programları hazırlarken nelere dikkat edilmeli.

2.Modüllerde nelere dikkat edilmeli,

3. Modüllerde istenilen özellikler nelerdir

4. Etkinlik hazırlanırken nelere dikkat edilmeli

5. Değerlendirme kriterleri neler olmalı

6.Hangi tür ulusal\uluslararası organizasyonlara hazırlanması gerekir.

7.Öğrencinin Proje çalışmalarına yönlendirilmesi ve bu alanda çalışması adına nelere dikkat edilmeli…

gibi sorulara cevap vermeli ve matematik alanındaki üstün zekâlı öğrenciler hakkında geniş bilgiler vermeli, öğretmenin ufkunun daralmaması adına minimum sayıda örnek etkinlikler içermelidir.

5.1. Matematik Eğitim Programı Ve Etkinlikleri Hazırlarken Nelere Dikkat Edilmeli?

* Uyum ve destek eğitim programlarında yapılacak etkinlikler sonucu öğrencilerin bireysel yetenek alanlarını belirleneceği için;

1) Uyum dönemindeki etkinlikler mümkün oldukça daha çok oyun içerikli ve eğlenceli olmalıdır.

2) Eğitim programında oluşturulacak etkinlikler veya çalışmalar orijinal olmasına dikkat edilmelidir.

3) İlgisi erken sönmüş ise yetenek gelişmemiş olabilir. Bunu dikkate alarak destek döneminin ilk etkinlikleri daha çok mantık ağırlıklı ve eğlenceli olmalıdır.

4) Bütün öğrenciler farklı hızda olduğu için beklentinizi esnek tutun. Bazı temel konularda yol gösterin

5) Öğrenciye uygulanacak etkinlik veya çalışmalar öğrencinin seviyesine göre ayarlanabilecek esneklikte olmalıdır.

6) Sorgulamaya, keşfetmeye dayalı öğretim yöntemleri kullanın. Birden fazla çözüm yollu ve mümkün oldukça açık uçlu sorular sorun,

7) Birden fazla kaynak kullanın. Bir tek metinle bu öğrencilerin ihtiyacını karşılayamazsınız

8) Becerilerinin üstünde çalışma yapılması daha iyi olur.

9) Üstün yetenekli öğrencilere aynı tip soruların verilmesi uygun değildir. Beyni monotonlaştırır.

10) Etkinliklerde faydalı somut deneyimler sağlayın. Üstün yeteneklilerde soyutlama olsa da somut deneyimleri daha hızla kavrar ve uygular.

11) Öğrencilerin karmaşık sorularının kendilerine özgü yollarla çözmeleri için zaman tanımalı, mümkün oldukça etkinliklerin vadesi uzatılmalı, daha yetenekli öğrenciler daha orijinal tasarımlar bulabilir.

12) Etkinlikler mümkün oldukça değişik konular içermelidir. Böylece öğrencinin ilgisini çekebilecek konuları bulmada size yardımcı olabilir.

13) Programlar birbirini destekleyecek biçimde olmalı

14) Etkinlikler ve çalışmalar objektif bir şekilde gözlemlenebilir, ölçülebilir, değerlendirilebilir bir yapıda olmalıdır.

15) Etkinlikler ve diğer çalışmalar düzenli olarak bireysel dosyalar halinde kayıt altına alınmalı,

16) Öğrencilerin kayıt altına alınan bireysel dosyaları özellikle rehberlik birimi olmak üzere gerekli birimlerle birlikte değerlendirilmelidir.

17) Değerlendirmeden sonra gerekli olan konularda öneriler ve önlemler alınmalıdır.

18) Her modülün ardından öğrencilerin etkinlik sonuçlarının tartışılması daha sağlıklı bir değerlendirme, buna müteakip daha iyi öneriler oluşturulabilir.

19) Satranç, mangala… Gibi zekâ ve strateji oyunları sevdirilip merkez içinde düzenli turnuvalar yapılabilir.

20) Öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinişsel kapasiteleri dikkate alınarak program yapılmalı,

*Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF), Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG), Proje Üretimi\ Yönetimi (PÜ) alanı için;

1)Yapılacak eğitim programlarında, destek döneminin içinde gördüğü çeşitli etkinlik ve çalışmalar sonucu merak sardığı proje etrafına akademik bilgi edinmesine yardımcı olunmalı ve buna göre kendi belirleyecekleri konular etrafında geliştirmelerine yol gösterici olunması daha sağlıklı olur.

2) Matematikle ilgili ulusal\uluslararası yarışmalara katılımını teşvik etmek (ilköğretim matematik olimpiyatları…)

3) Proje ile ilgili organizasyonlara katılması sağlamalı (bu benim eserim, İzmir bilim şenliği)

4) Üst düzey soru veya problemler için sık sık tartışınız."neden" , "eğer" soruları sorulmalı ve gerekçelerini istenmeli,

5) İlgi alanları doğrultusunda kariyerlerinde profesyonel kişilerle (üniversite…) görüştürülmelidir. “Matematik alanında nasıl kapılar açılabilir?“ bu ve bunu gibi birçok konuda fikir alışverişi yapılmalıdır.

6) En önemlisi üstün yetenekli öğrenciye matematik içeriği güçlü ve geniş deneyimler sunabilecek etkili bir etkinlik hazırlanabilmesi için, matematik öğretmenin kendine güçlü bir arka plan oluşturmalıdır.

KAYNAKLAR

Artvinli E. ve Diğerleri. (2010). “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Coğrafya Dersine Karşı Eğilimleri ” Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume 3/14, s. 62-69.

Ataman, A. ve Diğerleri. (1998). Özel eğitim Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları No: 561, s. 171-198.

Boran, A. İ. ve Aslaner, R. (2008). Bilim Ve Sanat Merkezlerinde Matematik Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 15, 15–32.

Budak, İ. (2007). Matematikte Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirlemede Bir Model.

Betts, G. (1986). The autonomous learner for the gifted and talented. In J.S. Renzulli(ed) System and models for developing programs for the gifted and talented (pp 27-56) Mansfield Center, CT: Creativ Learning Pres.

Çamurlu A. (2001). Üstün veya Özel Yetenekli Çocuklar ve Bilim ve Sanat Merkezleri. Eğitim Dergisi, Sayı: 1.

Çapan Eraslan, B. (2010). "Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrenciler ilişkin Metaforik Algıları", Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume 3/12, s. 140-154.

Çepni, S. ve Gökdere M. (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik Bir çalışma: Bilim Sanat Merkezi Örneklemi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2).

Çepni, S., Gökdere, M., ve Küçük, M. (2002). Fen Alanında Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Purdue Modeline Dayalı Örnek Etkinlik Geliştirme. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (1994). Education of The Gifted and Talented (3rd ed.), Allyn and Bacon, Boston.

Demir, K. ve diğerleri. (2009) Bilim ve Sanat Merkezlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Uyum (Oryantasyon) Programı ile İlgili Öğretmen ve Yönetici Görüşleri.

Diffly, D. (2002). Project-based learning. Gifted Child Today, 25 (3), 40-43.

Dromey, R. G. (1993). The Tide That Quality Must Turn in Education, The Australia Software Quality Research Institute. Retrieved December 12, 2006, Web: http:/w/ww.sqi.edu.au/docs/sqi/misc/Quality_in_ teaching.pdf.

Erçetin, Ş. (2001). Biz Akademisyenler Geleceğin Yüksek Öğretim Kurumlarını Yaratmaya Hazır mıyız? Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25.

Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted educaton (2nd ed., pp. 547-552). Boston: Allyn & Bacon.

Greenes, C. (1981). Identifying the Gifted Student in Mathematics, Arithmetic Teacher, 28, 6.

Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Üstün Yeteneklilerin Fen Öğretmenlerinin Yetiştirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi. Tojet. (www.tojet.sakarya.edu.tr).

Gündüz, T. (2010). Üstün Zekâlı Çocuklarda Ahlâk Gelişimi ve Eğitimi, İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi Bahar 2010/ 1(1) 157-177.

Krutetskii, V. A. (1976). The Psychology of Mathematical Abilities in School Children, J. Kilpatrick ve I. Wirszup (Eds.), University of Chicago Press, Chicago.

M.E. B. (2001). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi.

M.E. B. (2007). Bilim Sanat Merkezi Yönergesi 25.01.2007 tarih ve 4 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı, Madde 6.

Miller, R. C. (1990). Discovering Mathematical Talent, ERIC EC Digest E482, ED 321487.

Özden, Y. (1999). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Renzulli, J.S. and Reis, S. M. (1985). The schoolwide enrichhment model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center,CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S. (1999). What Is This Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It A Twenty-Five Year Perspective, Journal for the Education of the Gifted, 23,1.

Sheffield, L. J. (2006). Mathematically Promising Students from the Space Age to the Information Age, The Montana Mathematics Enthusiast, 3, 1.

Usiskin, Z. (1999). The Mathematically Promising and the Mathematically Gifted, Developing Mathematically Promising Students, L. J. Sheffield (Ed.), NCTM Inc., Reston, Virginia, USA.

Uzun, M. (2004). Üstün yetenekli çocuklar el kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

BİLİM VE SANAT MERKEZİNE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN ANNE BABA TUTUMLARI
(Kütahya İli Örneği)

PARENTAL ATTITUDES OF GIFTED CHILDREN ATTENDING SCIENCE AND ART CENTER

Mustafa Kemal PİŞKİNER
Oktay YILDIRIM
MEB, Gazi Kemal Bilim ve Sanat Merkezi, KÜTAHYA
mkemalpiskiner@hotmail.com
oktayyildirim64@gmail.com

ÖZET

Aile ortamı çocukların eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Özel yetenekli çocuklarda aile çocuğun zeka gelişimi için oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bilim Sanat Merkezleri, özel yetenekli çocuklara ve ailelerine yönelik hazırladığı çeşitli programlarla eğitim ve yönlendirme hizmetleri vermektedir. Bu araştırma ile; Bilim ve Sanat Merkezine devam eden özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin çeşitli demografik özellikleri ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında BİLSEM'de çocukları bulunan 101 ebeveyn oluşturmuştur. Ebeveynlere araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan bir bilgi formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Kendi Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Bilgi formundan elde edilen bulguların frekans ve yüzdelik değerleri çıkartılarak yorumlanmıştır. Aynı zamanda bilgi formu ile toplanan değişkenlere göre Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Kendi Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği puanları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere t Testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularından ebeveynlerin farkındalık, duyarlılık, amaçlara ulaşmada rehberlik ve yetenekleri geliştirme alt ölçekleri puan ortalamalarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin çocuk yetiştirmeyle ilgili olumsuz tutumlarını ölçen mükemmeliyetçilik ve başarı için baskı alt ölçekleri puan ortalamalarının orta olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler neticesinde ebeveynlerin özel yetenekli çocuklar ve bu çocuklara nasıl davranacakları gibi alanlarda sorunları olduğu ve bu sorunların halen devam ettiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla eksiklik olan bu alanlarda ebeveynlere yönelik destek hizmetleri verilmelidir.
Anahtar Sözcükler: Özel Yetenekli, BİLSEM, Anne-Baba Tutumları, Çocuk

ABSTRACT

Family environment has an important place in the education of children. Parental involvement in gifted children's education is seemed to be one of the most important factor on the development of intelligence.Science and Art Centers for Gifted Children (Bilsem) provides educational services through different programmes for education and counselling. The aim of this study is to investigate the parentel attitudes of gifted children with some demographic variables.The sample of the research consist of 101 parents of gifted children attending to Kütahya Bilsem during 2011-2012 academic year. All participants were provided with information regarding the aim and nature of the study and "Parental Attitudes of Gifted Children Scale" ,a self-assessment tool,specially developed for the purpose of the study,was used.Data were analyzed by using statistical methods of frequency,

percentage and t-test to determine whether there is a significant difference between the average values of participants. According to results of the research, it has been seen that the mean scores of awareness,sensitivity,guidance and development of skills subscale are high.The mean scores of pressure to succeed and perfectionism subscale to measure negative attitudes of parents for raising up their children is found avarege.This study shows that parents have diffuculties about how to understand and behave to their gifted children.It is also clear that a a parent support system must be provided to overcome these problems.
Keywords : Gifted and Talented,Science and Art Center for Gifted Children (Bilsem),Parental Attitudes,Child

GİRİŞ

Tarih boyunca yaptıkları çalışmalar ve ortaya koydukları eserlerle medeniyetin oluşmasına katkı sağlayan ve yaşamı değiştiren insanlar özel yeteneğe sahip insanlardır. Kayıt altına alınan tarih ve öncesi de dahil olmak üzere üstün yetenek gösteren kadın ve erkeklere karşı her zaman bir ilgi varolagelmiştir. MÖ 2200 yılında, Çin'de yönetimde yer alacakları belirlemek üzere rekabete dayalı karmaşık yarışmalar düzenlenmiştir (Renzulli, 1978). Peki özel yetenekli birey kimdir? Literatür incelendiğinde üstün zekalı/yetenekli veya özel yetenekli bireyin farklı tanımlarının olduğu görülmektedir.

Uzun yıllardır Levis Terman'ın ayak izlerini takip eden çok sayıdaki araştırmacı ve psikolog, özel yetenek (giftedness) kavramını yüksek IQ ile eş tutmuşlardır (Karnes, 2001).

"Üstün yetenekli çocuklar, diğer pek çok çocuktan biraz farklı olarak daha iyi, biraz daha hızlı ve daha erken dönemde iş yapabilen çocuklar" olarak tanımlanmıştır (Diezmann, 1997).

Zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği, alan ve konu uzmanları tarafından tanımlanan bireylerdir. (MEGEP, 2009)

Bahşedilmişlik özelliği (giftedness) farklı bir dünya görüşünü (imkânsız rüyaların gerçekleştirilmesi, gerçekçi olmayan hedeflere ulaşılması vb. gibi) beraberinde getirmektedir (World Conference of the WCGTC, 1995).

Üstün yeteneklilik (giftedness); bilişsel karmaşıklığın, duygusal hassasiyetin, yüksek hayal gücünün, yoğunlaşmış duyguların birleşerek: 'hayatı farklı bir şekilde tecrübe eden: canlı, hayatı kavrayan, etkin, kapsamlı, anlaşılması zor, hükmeden – heyecan verici şekilde var olan' bir birey yaratmasıdır (Piechowski, 1992).

Özel yetenekli bireyler yeteneklerini geliştirmek için özel eğitim ve faaliyetlere ihtiyaç duyarlar. Toplumun en değerli kaynağı sayılan ve sayıları sınırlı olan, özel yetenekli bireylerin kaybedilmemesi, en sağlıklı ve verimli bir biçimde yetiştirilmesi için eğitim yaşamlarında ihtiyaç duyulan ortam ve olanakların sağlanması gerekir. (Çapan, 2010)

Ülkemizde üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili çalışmalarda, onların eğitimleri ile doğrudan ilgilenen ve birçok sorun yaşayan anne babaların eğitimlerinin göz ardı edildiği gözlenmektedir. Doğduğu andan itibaren gereksinimleri normal çocuklardan farklılaşan üstün yetenekli çocukların anne babalarının çocuklarının eğitiminde yalnız bırakılmamaları gerekmektedir. Bu noktada üstün yetenekli çocukların belirlenmesi ve ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişmelerinin sağlanmasında önemli rolleri alan anne babaların da eğitimi önem kazanmaktadır (Karakuş, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı I. Türkiye Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi Stratejisi ve Uygulama Planı'nda "Anne – Baba Okulları (Aile Kozası Modeli)" başlığına yer vermiştir. 09.08.2011 tarihinde yayınlanan ikinci taslak planda şu ifadeler geçmektedir:

Anne ve babaların çocuklarının gelişimine her yönden katkıda bulunması her öğrenci için büyük bir ihtiyaçtır. Anne-Baba Okulları bünyesinde düzenlenen etkinliklerde, veliler ile bilgi alış verişi düşüncesi temel alınmaktadır. Etkinlikler belge veya sertifika veren programlar halinde düzenlenebileceği gibi seminerler ve çalıştaylarla ya da e-öğrenme ortamlarında gerçekleştirilebilir.

Özel yetenekliler için ihtiyaç duyulan ortam ve olanakların sağlanması için ülkemizde çeşitli kurum ve kuruluşlar faaliyet göstermektedir. Bu kurum ve kuruluşlardan bir tanesi de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bilim ve Sanat Merkezleridir. Bilim ve Sanat Merkezi, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur. (MEB, Bilsem Yönergesi, 2007)

Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin tanılamaları ve merkezlerde eğitime başlamaları genellikle ikinci sınıf düzeyindedir. Çocukların bu döneme gelene kadar aldıkları eğitim de çoğunlukla ebeveynler tarafından verilmektedir. Ebeveynlerin tutumları da özel yeteneklilerin gelişmesinde son derece önemlidir. 2009 yılında TÜBİTAK ve MEB ortaklığında düzenlenen "Üstün Yetenekliler/Zekalılar" Çalıştayı (Bilsem Modeli) Raporunun, Sorun Tespit Çalışması bölümünde ilk olarak aile kaynaklı sorunlar ele alınmıştır. İlgili raporda aile kaynaklı sorunlar şu şekilde ifade edilmiştir:

- Ebeveynlerin, çocuklarının gerçek potansiyellerinin farkında olmamaları, farkında olanların ise ne yapabileceklerini bilmemeleri
- Ebeveynlerin, BİLSEM sisteminden haberdar olmamaları
- Ailenin üstün zeka ve yeteneklilerin özellikleri hakkında bilgisizliği
- Ailelerin çocuklarından her alanda beklentilerinin yüksek olması
- Çocuklarının ilgi ve yeteneklerini dikkate almadan, onlar için hedefleri kendilerinin koymaları, diğer öğrencilerle karşılaştırma yapmaları
- Yeniliklere ve değişime açık olmamaları ve rehberlik yapamamaları nedeniyle çocuklarında yüksek strese ve motivasyon düşüklüğüne neden olmaları
- Ailenin tutum sorunu ve çocuğun sorunlarına çaresiz kaldığı konular
- Aile danışmanlığı olmaması
- Çocuğa karşı ailelerin baskıcı eğitim tutumları

Diğer bir çalışma da Füsun Akarsu'nun "Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerinin Sorunları" başlıklı çalışmasıdır. Ailenin özellikle erken yaşlarda üstün yeteneğin ortaya çıkışındaki belirleyiciliği iki noktada belirginleşmektedir:

1. Kalıtımsal özelliklerin aktarılması
2. Zihinsel gelişimin en hızlı olduğu 0-3 yaşlarında uygun ve zengin etkileşim ortamının yaratılması (Akarsu, 2004)

Bireylerin tutumları, kültür ve üyesi oldukları büyük topluluklar ve birincil gruplar tarafından etkilenmektedir. En önemli birincil grup ailedir. Aileye kültür aktarma aracı olarak da bakılmaktadır. Tutumların da bireye aile kanalıyla aktarıldığını söyleyebiliriz.(Çerik 2002)

Çocuklarda sağlıklı bir gelişimin geliştirilmesinde ailelerin rolü büyüktür. Genelde, sorunlu çocuklar sorunlu ailelerden geldiği gibi, sıhhatli bir şekilde gelişen çocuklar da kendi aralarında

olumlu etkileşim içinde olan ve çocuk yetiştirme kurallarını doğru uygulayan sıhhatli ailelerden gelmektedir. Bu nedenle, aileler çocuk yetiştirme konusunda eğitilmelidirler. Hele yaşıtlarından farklı özellikler gösteren zekaca üstün ve yetenekli çocuklara sahip aileler, aşağıda belirtilen noktalar çerçevesinde aydınlatılmaya bir kat daha fazla gereksinim duyarlar.

- Çocukların merakının giderilmesi
- Anne-babaların iyi dinleyiciler olmaları
- Çocukların tepkilerine duyarlı davranma
- Gelişim yüzlerinin aynı hızda gelişmediği gerçeği
- Mükemmeliyetçilik
- Çift işlevli sosyal etkileşim
- Harekete dayalı becerilerin geliştirilmesi
- Her alanda üstünlük gösterilemeyeceği gerçeği
- Yaratıcılık
- Tutarlı bir disiplin uygulaması
- Çalışma alışkanlığının geliştirilmesi
- Yaşam felsefesinin oluşturulmasına yardımcı olma
- Üstünlüğün anlamını açıklama (Davaslıgil, 2004)

Çocuğun en iyi biçimde gelişebilmesi için ana ve babanın değer sistemleri birbirine uygun olmalıdır. Bunun anlamı, çocuk yetiştirilirken, nelerin verilip nelerin verilmemesi konusunda ana baba arasında büyük görüş ayrılıklarının bulunmaması gerektiğidir. (Ataman, 2004)

Çocuk yetiştirmeyle ilgili yapılan çalışmaların merkezinde Baumrind'in anne-baba tutumlarına yönelik sınıflandırması yer almaktadır. 1970'li yıllarda Baumrind anne-baba tutumlarını sınıflandırmak için okulöncesi dönemdeki çocuklara yönelik ev ortamında yaptığı gözlemler ve laboratuar çalışmalarında; otoriter, demokrat ve izin verici olmak üzere üç çeşit anne-baba tutumu ortaya koymuştur. (Çerik, 2002) Bu öncü çalışmayı takip eden ve geliştiren birçok çalışma ile anne-baba tutumunun çocuklar üzerindeki etkisini açıkça ortaya konulmuştur.

Genel olarak bakıldığında, anne-babalarla çocuklarının tutumları arasındaki benzerliklerin farklılıklardan daha fazla olduğu görülmekte; bu da ailelerin çocuklarının tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğuna işaret etmektedir. (Çerik, 2002)

Yapılan çalıştay raporlarına ve hazırlanan stratejik planlara bakıldığında anne-babaların çocuk yetiştirmelerine yönelik tutum ve davranışlarında tam bir bilinçlenme olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Şimdiye kadar yapılan çalışmalar genel olarak anne-baba tutumlarını incelerken; bu çalışmada özel yetenekli çocukların anne-babalarının çocuklarını yetiştirirken ki tutumları ölçülmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde çocukları bulunan anne ve babaların çocuklarla ilgili tutumlarının incelenmesidir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma için Kütahya ili merkez ilçede bulunan Gazi Kemal Bilim ve Sanat Merkezine kayıtlı 103 öğrencinin anne ve babalarının listesi (103*2=206 kişi anakütle) hazırlanmıştır. Hazırlanan bu listeden tesadüfî örnekleme yöntemiyle 49'u anne 54'ü baba olmak üzere 103 kişi örnekleme alınmıştır. Dağıtılan anketlerden geçerli olan 101 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma bulguları, örneklemin veri toplama araçlarına verdiği bilgilerle sınırlıdır.

Verilerin Toplanması

Demografik Bilgi Formu: Araştırmada Bilim Sanat Merkezi öğrencileri ve aileleri hakkında bilgi edinmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen form kullanılmıştır. Bilgi formunda anne/babalara cinsiyetleri, yaşları, öğrenim durumları, çalıştıkları sektör, aylık toplam hane gelirleri, çocuk sayıları, BİLSEM'e devam eden çocuklarının cinsiyeti, BİLSEM'e devam eden çocuklarının sınıfı, BİLSEM'e devam eden çocuklarının okulöncesi eğitim alma durumu, çocuklarını yetiştirirken yararlandıkları kaynaklar sorulmuştur.

Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Kendi Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği: Araştırmada Bilim Sanat Merkezi'nde öğrencisi olan anne-babaların çocuk yetiştirmeye yönelik tutumlarına ilişkin veriler araştırmacılar tarafından literatür taraması yapıldıktan sonra geliştirilen "Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Kendi Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır (Arı, 1997; Demir, 2007; Ataman, 2008; Dağlıoğlu, 2010). Bu ölçek 5'li Likert (Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum) tipinde 32 madde içermektedir (Baş, 2006; Böke, 2010). Ölçeğin geneli için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .887'dir (Büyüköztürk, 2011). Ölçek anne-baba tutumlarını altı boyutta değerlendirmektedir. Her boyut bir alt ölçeği oluşturmaktadır.

Tutum boyutları şunlardır:

a. Farkındalık

b. Duyarlılık

c. Mükemmeliyetçilik

d. Amaçlara ulaşmada rehberlik

e. Başarı için baskı

f. Yetenekleri geliştirme

Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Kendi Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği'nin alt ölçeklere göre Cronbach alpha güvenirlik katsayıları; Farkındalık .833; Duyarlılık .751; Mükemmeliyetçilik .755, Amaçlara Ulaşmada Rehberlik .760; Başarı İçin Baskı .729; Yetenekleri Geliştirme .710 değerlerindedir.

Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Kendi Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği'nin uygulanması, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı 2. Dönem başında yapılmıştır. Ölçek uygulanırken öğrencilerin anne/babaları ile birebir görüşülerek kendilerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ebeveynin ölçeği rahatlıkla doldurabileceği bir ortam sağlanmış ve ölçeğin cevaplandırılması için yeterli süre verilmiştir. Cevaplandırılan ölçekler araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS-15 programı kullanılmıştır. Demografik özelliklere ait verilerde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Anne ve babaların Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Kendi Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği'ne ait verilerinin değerlendirilmesinde bağımsız gruplar için t Testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar tablolar halinde verilmiştir. Sonuçlar yorumlanırken ortalamalar;

n-1/3=1,33 formülü ile hesaplanarak,

1,00 - 2,33 Yüksek

2,34 – 3,67 Orta

3,68 – 5,00 Düşük şeklinde yorumlanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamına alınan anne-babaların demografik bilgileri, çocuk yetiştirme ile ilgili tutumlarına ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 1 Örnekleme Alınan Anne-Babalarla İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

	F	%
Anne	47	46,5
Baba	54	53,5

Tablo 1'e bakıldığında örnekleme alınan 101 kişiden %46,5'inin anne; %53,5'inin de baba olduğu görülmektedir.

Tablo 2 Örnekleme Alınan Anne-Babaların Yaşlarıyla İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

		ANNE	n=47	BABA	n=54
		F	%	F	%
Yaş	26-30	2	4,3	0	0
	31-35	24	51,1	5	9,3
	36-40	15	31,9	28	51,8
	41-45	6	12,7	12	22,2
	46 +	0	0	9	16,7

Tablo 2'ye bakıldığında örnekleme alınan annelerin % 4,3'nün 26-30 yaş aralığında, % 51,1'nin 31-35 yaş aralığında, %31,9'unun 36-40 yaş aralığında ve %12,7'sinin 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Örnekleme alınan babaların yaşları incelendiğinde; %9,3'ünün 31-35 yaş aralığında, %51,8'inin 36-40 yaş aralığında, %22,2'sinin 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3 Örnekleme Alınan Anne-Babaların Eğitim Durumlarıyla İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

		ANNE	n=47	BABA	n=54
		F	%	F	%
Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	13	27,7	0	0
	Ortaokul Mezunu	2	4,3	2	3,7
	Lise Mezunu	6	12,8	14	25,9
	Ön Lisans Mezunu	5	10,6	8	14,8

	Lisans Mezunu	12	25,5	22	40,7
	Lisansüstü Mezunu	7	14,8	8	14,9
	Diğer	2	4,3	0	0

Tablo 3'e bakıldığında annelerin %27,7'sinin ilkokul mezunu olduğu bunu sırasıyla %25,5 ile lisans mezunu annelerin izlediği, %14,8'inin lisansüstü eğitim aldığı, %12,8'inin lise mezunu olduğu, %10,6'sının ön lisans mezunu olduğu, %4,3'ünün ortaokul mezunu olduğu ve kalan %4,3'ünün de diğer seçeneğini işaretlediği görülmektedir.

Babaların eğitim durumuna bakıldığında en yüksek oranın %40,7 ile lisans mezunu olan babalara ait olduğu daha sonra sırasıyla %25,9'luk kısımda lise mezunu babaların yer aldığı, %14,9'luk kısımda lisansüstü mezunu babaların, %14,8'lik kısımda ön lisans mezunu babaların ve son olarak %3,7'lik kısımda da ortaokul mezunu babaların yer aldığı görülmektedir.

Özel yetenekli çocukların anne babalarının öğrenim durumlarına baktığımızda annelerin % 50,9'unun, babaların da %70,4'ünün ön lisans ve daha yüksek eğitim aldıkları görülmektedir.

Tablo 4 Örnekleme Alınan Anne-Babaların Çalıştığı Sektörlerle İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

		ANNE	n=47	BABA	n=54
		F	%	F	%
Çalıştığı Sektör	Kamu Sektörü	17	36,2	34	63
	Özel Sektör	4	8,5	13	24,1
	Serbest Meslek	1	2,1	5	9,3
	Emekli	0	0	2	3,6
	Ev Hanımı/İşsiz	25	53,2	0	0

Anne babaların çalıştığı sektörlere bakıldığında; annelerin %53,2'sinin ev hanımı ya da işsiz olduğu, %36,2'sinin kamu sektöründe, %8,5'inin özel sektörde, %2,1'inin serbest meslek sahibi oldukları görülmektedir.

Babaların %63'ünün kamu sektöründe, %24,1'inin özel sektörde, %9,3'ünün serbest meslek sahibi oldukları, %3,6'sının emekli olduğu görülmektedir.

Tablo 5 Örnekleme Alınan Anne-Babaların Aylık Hane Gelir Durumlarıyla İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

		ANNE	n=47	BABA	n=54
		F	%	F	%
Aylık Hane Geliri (TL)	700-1500	11	23,4	11	20,4
	1501-2500	18	38,3	21	38,9
	2501-3500	10	21,3	8	14,8
	3501 +	8	17	14	25,9

Tablo 5'e baktığımızda örnekleme alınan annelerin %38,3'ünün aylık hane gelirinin 1501-2500 TL arasında olduğu, %23,4'ünün 700-1500 TL arasında olduğu, %21,3'ünün 2501-3500 TL arasında olduğu ve %17'sinin 3501 TL ve yukarısında aylık hane gelirine sahip oldukları görülmektedir.

Babaların aylık hane gelirlerine baktığımızda, %38,9'unun 1501-2500 TL arasında olduğu, %25,9'unun 3501 TL ve yukarısında olduğu, %20,4'ünün 700-1500 TL arasında olduğu, %14,8'inin 2501-3500 TL arasında aylık hane gelirine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 6 Örnekleme Alınan Anne-Babaların Çocuk Sayılarıyla İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

		ANNE	n=47	BABA	n=54
		F	%	F	%
Çocuk Sayısı	1	8	17	11	20,4
	2	35	74,5	36	66,6
	3 +	4	8,5	7	13

Tablo 6'ya bakıldığında örnekleme alınan annelerin %17'sinin 1 çocuğu olduğu, %74,5'inin 2 çocuğu olduğu ve %8,5'inin 3 ve daha fazla çocuğa sahip oldukları görülmektedir.

Babaların çocuk sayısına baktığımızda, %20,4'ünün 1 çocuğu, %66,6'sının 2 çocuğu ve %13'ünün 3 ve daha fazla çocuğu olduğu görülmektedir.

Tablo 7 Örnekleme Alınan Anne-Babaların Çocuklarının Cinsiyetiyle İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

		ANNE	n=47	BABA	n=54
		F	%	F	%
Çocuk Cinsiyeti	Kız	26	55,3	25	46,3
	Erkek	21	44,7	29	53,7

Tablo 7'ye bakıldığında kız çocuğu olan annelerin %55,3, erkek çocuğu olan annelerin ise % 44,7'lik bir orana sahip oldukları görülmektedir.

Babaların durumu incelendiğinde ise %46,3'ünün kız çocuğu olduğu, %53,7' sinin erkek çocuk sahibi olduğu görülmektedir.

Tablo 8 Örnekleme Alınan Anne-Babaların Çocuklarının Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyleriyle İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

	ANNE	n=47	BABA	n=54

		F	%	F	%
Öğrencinin Sınıfı	3. Sınıf	12	25,5	18	33,3
	4. Sınıf	21	44,7	15	27,8
	5. Sınıf	9	19,2	12	22,2
	6. Sınıf	5	10,6	5	9,3
	7. Sınıf	0	0	4	7,4

Tablo 8'e bakıldığında örnekleme alınan annelerin çocuklarının %25,5'inin 3.sınıfa gittiği, %44,7'sinin 4.sınıfa gittiği, %19,2'sinin 5. Sınıfa gittiği ve %10,6'sının 6. Sınıfa gittiği görülmektedir.

Babaların çocuklarının sınıf seviyelerine bakıldığında, %33,3'ünün 3. sınıfa gittiği, %27,8'inin 4. sınıfa gittiği, %22,2'sinin 5. sınıfa gittiği, %9,3'ünün 6. sınıfa gittiği ve %7,4'ünün 7. sınıfa gittiği görülmektedir.

Tablo 9 Örnekleme Alınan Anne-Babaların Çocuklarının Okul Öncesi Eğiti Almalarıyla İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

		ANNE	n=47	BABA	n=54
		F	%	F	%
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	41	87,2	49	90,7
	Hayır	6	12,8	5	9,3

Tablo 9'a bakıldığında, annelerin %87,2'sinin çocuklarını okulöncesi eğitim kurumlarına gönderdikleri, %12,8'inin ise göndermedikleri görülmektedir.

Babalara baktığımızda ise %90,7'sinin çocuklarının okulöncesi eğitim aldığı, %9,3'ünün okulöncesi eğitim almadığı görülmektedir.

Elde edilen verilere bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin %88,9'unun okulöncesi eğitim aldıkları görülmektedir.

Tablo 10 Örnekleme Alınan Anne-Babaların Çocuklarını Yetiştirirken Yararlandıkları Kaynaklarla İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

			ANNE	n=47	BABA	n=54
			F	%	F	%
Anne-Babaların Çocuklarını Yetiştirirken Yararlandıkları Kaynaklar	Süreli Yayınlar	Evet	10	21,3	12	22,2
		Hayır	37	78,7	42	77,8
	Kitaplar	Evet	42	89,4	41	75,9
		Hayır	5	10,6	13	24,1
	Gazete, Dergi	Evet	30	63,8	26	48,1
		Hayır	17	36,2	28	51,9
	TV, Radyo	Evet	26	55,3	24	44,4

		Hayır	21	44,7	30	55,6
	İnternet	Evet	36	76,6	35	64,8
		Hayır	11	23,4	19	35,2
	Diğer	Evet	5	10,6	7	13
		Hayır	42	89,4	47	87

Tablo 10'a bakıldığında örnekleme alınan annelerin %21,3'ünün süreli yayınlardan yararlandığı, %78,7'sinin yararlanmadığı görülmektedir. Annelerin %89,4'ünün çocuklarını yetiştirirken kitaplardan yararlandığı, %10,6'sının ise kitaplardan yararlanmadığı görülmektedir. Çocuklarını yetiştirmede gazete ve dergilerden yararlanan annelerin oranı %63,8, yararlanmayanların oranının da %36,2 olduğu görülmektedir. Annelerin %55,3'ünün TV ve radyodan yararlandığı, %44,7'sinin ise yararlanmadığı görülmektedir. Çocuk yetiştirmede internetten yararlanan annelerin oranı %76,6 iken yararlanmayanların % 23,4 olduğu görülmektedir. Diğer seçeneğini seçen annelerin %10,6'sı çocuklarını yetiştirirken eğitsel oyun ve oyuncaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Örnekleme alınan babalara bakıldığında, %22,2'sinin süreli yayınlardan yararlandığı, %77,8'inin yararlanmadığı görülmektedir. Babaların %75,9'unun çocuklarını yetiştirirken kitaplardan yararlandığı, %24,1'inin ise kitaplardan yararlanmadığı görülmektedir. Çocuklarını yetiştirmede gazete ve dergilerden yararlanan babaların oranı %48,1 yararlanmayanların oranının da %51,9 olduğu görülmektedir. Babaların %44,4'ünün TV ve radyodan yararlandığı, %55,6'sının ise yararlanmadığı görülmektedir. Çocuk yetiştirmede internetten yararlanan babaların oranı %64,8 iken yararlanmayanların oranının % 35,2 olduğu görülmektedir. Diğer seçeneğini seçen babaların %13'ü çocuklarını yetiştirirken eğitsel oyun ve oyuncaklardan yararlandıklarını ayrıca anne ve babalarından gördükleri geleneksel yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Elde edilen veriler ışığında anne babaların çocuk yetiştirirken süreli yayınları takip oranının düşük olduğu, bununla birlikte kitap, gazete, dergi, tv, radyo ve interneti takip etme oranlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca annelerin çocuklarını yetiştirirken babalara oranla daha fazla kitap, dergi, gazete, tv, radyo ve internetten yararlandıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 11 Boyutların Ebeveynlerin Cinsiyetlerine Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	sd	p
Farkındalık	Anne	47	2,2057	,80624	,323
	Baba	54	2,3704	,85332	
Duyarlılık	Anne	47	1,5106	,33944	,008
	Baba	54	1,7840	,61738	
Mükemmeliyetçilik	Anne	47	2,3298	,79418	,341
	Baba	54	2,4954	,92590	
Amaçlara Ulaşmada Rehberlik	Anne	47	1,5851	,51060	,182
	Baba	54	1,7191	,48761	
Başarı İçin Baskı	Anne	47	3,1135	,90029	,784
	Baba	54	3,1574	,70370	
Yetenekleri Geliştirme	Anne	47	1,5691	,59138	,028

	Baba	54	1,8194	,53513	

Tablo 11 incelendiğinde, ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Kendi Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği'nin boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarında cinsiyetlerine göre duyarlılık (P<0,01) ve yetenekleri geliştirme (P<0,05) boyutlarında istatiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark elde edilememiştir (P>0,050).

Duyarlılık boyutunda annelerin babalara göre daha yüksek tutum değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç annelerin çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olduklarını göstermektedir.

Yetenekleri geliştirme boyutunu ele aldığımızda da annelerin babalara göre daha yüksek tutum değerlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Anneler özel yetenekli çocuklarının yeteneklerini geliştirmek için daha fazla çaba göstermekte ve zaman harcamaktadır diyebiliriz. Örneklem grubumuzdaki annelerin önemli bir bölümünün ev hanımı olması çocuklarına daha uzun zaman ayırmalarına etki etmiştir denilebilir.

İstatiksel olarak anlamlı farklılık olmayan diğer boyutlarda da annelerin daha yüksek tutum değerlerine sahip oldukları görülmektedir.

Amaçlara ulaşmada rehberlik boyutunda ebeveynlerin oldukça yüksek tutum değerleri aldıkları görülmektedir. Anne-babalar çocuklarının tüm yaşantısını yönlendirmekten kaçınmalıdırlar. Tv seyretmek, resimli dergilere bakmak, oyun oynamak vb. gibi etkinlikleri yapmak onların da hakkıdır (Ataman, 2004).

Tablo 12 Boyutların Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyine Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	X	sd	p
Farkındalık	Lise ve Altı	37	2,2477	,78530	,675
	Ön Lisans ve Üstü	64	2,3203	,86235	
Duyarlılık	Lise ve Altı	37	1,4640	,31704	,004
	Ön Lisans ve Üstü	64	1,7682	,58540	
Mükemmeliyetçilik	Lise ve Altı	37	2,0608	1,01620	,001
	Ön Lisans ve Üstü	64	2,6250	,69579	
Amaçlara Ulaşmada Rehberlik	Lise ve Altı	37	1,7027	,49866	,486
	Ön Lisans ve Üstü	64	1,6302	,50349	
Başarı İçin Baskı	Lise ve Altı	37	3,0045	1,00346	,206
	Ön Lisans ve Üstü	64	3,2135	,64616	
Yetenekleri Geliştirme	Lise ve Altı	37	1,6622	,54714	,589
	Ön Lisans ve Üstü	64	1,7266	,59046	

Ebeveynlerin, Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Kendi Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği'nin boyutlarından elde ettikleri ortalama puanların öğrenim düzeyine göre sonuçlarının gösterildiği Tablo 12 incelendiğinde duyarlılık ve mükemmeliyetçilik boyutlarında anlamlı farklılıklar

olduğu görülmektedir (P<0,01). Diğer boyutlarda ise istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Üniversite mezunu olmayan ebeveynlerin hem duyarlılık hem de mükemmeliyetçilik boyutunda daha yüksek tutum değerleri aldıkları görülmektedir. Bu da ebeveynlerin kendilerinin daha yüksek bir eğitim kurumuna devam edememelerinin sonucu olarak çocuklarının en iyi eğitimi alma noktasında daha fazla ilgi ve istek gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Başarı için baskı boyutunda anlamlı bir farklılık olmasa da her iki grubun da orta düzeyde tutum değerlerine sahip oldukları tablodan anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle öğrenim düzeyi ne olursa olsun ebeveynlerin yaklaşık olarak benzer oranda çocuklarının başarılı olması için baskı yaptıkları söylenebilir.

Tablo 13 Boyutların Ebeveynlerin Gelirlerine Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gelir Durumu	N	X	sd	p
Farkındalık	700-2500 ¨	61	2,2732	,81765	,761
	2501¨ ve Üzeri	40	2,3250	,86228	
Duyarlılık	700-2500 ¨	61	1,6530	,57598	,929
	2501¨ ve Üzeri	40	1,6625	,43770	
Mükemmeliyetçilik	700-2500 ¨	61	2,2049	,93598	,002
	2501¨ ve Üzeri	40	2,7438	,63166	
Amaçlara Ulaşmada Rehberlik	700-2500 ¨	61	1,6503	,47697	,873
	2501¨ ve Üzeri	40	1,6667	,54039	
Başarı İçin Baskı	700-2500 ¨	61	3,0574	,82433	,217
	2501¨ ve Üzeri	40	3,2583	,74817	
Yetenekleri Geliştirme	700-2500 ¨	61	1,6352	,50739	,143
	2501¨ ve Üzeri	40	1,8063	,65410	

Tablo 13 incelendiğinde ebeveynlerin, Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Kendi Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği'nin boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarında gelir düzeylerine göre mükemmeliyetçilik boyutunda istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (P<0,01). Diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Geliri 2500 TL'nin altında olan ebeveynlerin daha yüksek gelire sahip ebeveynlere göre çocuklarını yetiştirmede yüksek derecede mükemmeliyetçi tutuma sahip oldukları, yüksek gelirli ebeveynlerin ise orta derecede mükemmeliyetçi tutum gösterdikleri anlaşılmaktadır. Tablo 12 ve tablo 13 birlikte incelendiğinde üniversite mezunu olmayan, geliri düşük ebeveynlerin daha mükemmeliyetçi tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmaktayız.

Anne-babalar her alanda mükemmeliyetçilik anlayışı içinde olmak yerine, kendileri için gerçekten önemli olan etkinliklerde bu arayışa girmelidirler. Çocuklarının hiçbir kimsenin her alanda mükemmel olamayacağı gerçeğini anlamalarına ve kendilerine öncelikler koymaları gereğini kavramalarına yardımcı olmalıdırlar. (Davaslıgil, 2004)

İstatiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte yetenekleri geliştirme boyutunda düşük gelir düzeyindeki ebeveynlerin çocuklarının yeteneklerinin geliştirilmesi için daha fazla çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 14 Boyutların Ebeveynlerin Yaşlarına Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Ebeveynlerin Yaşları	N	X	sd	p
Farkındalık	26-35 Yaş Arası	31	2,6129	,69307	,010
	36 Yaş ve Üstü	70	2,1524	,85302	
Duyarlılık	26-35 Yaş Arası	31	1,6022	,31821	,488
	36 Yaş ve Üstü	70	1,6810	,59232	
Mükemmeliyetçilik	26-35 Yaş Arası	31	2,6290	,80847	,104
	36 Yaş ve Üstü	70	2,3250	,88091	
Amaçlara Ulaşmada Rehberlik	26-35 Yaş Arası	31	1,7204	,51530	,398
	36 Yaş ve Üstü	70	1,6286	,49488	
Başarı İçin Baskı	26-35 Yaş Arası	31	3,2796	,67822	,233
	36 Yaş ve Üstü	70	3,0738	,84157	
Yetenekleri Geliştirme	26-35 Yaş Arası	31	1,7258	,61017	,791
	36 Yaş ve Üstü	70	1,6929	,56010	

Tablo 14'e baktığımızda, ebeveynlerin, Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Kendi Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği'nin boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarında yaşlarına göre farkındalık boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($P<0,05$). Ölçeğin diğer boyutlarında ise anlamlı bir farklılık elde edilememiştir ($P>0,05$). 36 yaş ve üzeri ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken bilişsel yönden özelliklerini fark etmede 35 yaş ve altı ebeveynlere göre daha yetkin oldukları söylenebilir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olması erken tanılama ve yeteneklerin gelişmesi açısından önemlidir. Erken tanılama özel yetenekli çocuklar için çok önemlidir. Çocukların yetenekli olduğu alanlarda desteklenmeleri, gelişmelerinin ödüllendirilmesi ve benlik duygularının sağlıklı gelişimi için gereklidir. Çocuğun ilgi ve üstünlük gösterdiği dallarda, anne-babalar yetersiz kalabilirler. Böyle bir durumda özel ders, mentörlük, danışmanlık vb. destekleri çocuklarına sağlamalıdır. (Ataman, 2004)

Ancak istatiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 35 yaş ve altı ebeveynlerin duyarlılık boyutunda daha yüksek, başarı için baskı boyutunda ise daha düşük tutum değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Buna göre genç yaşlarda olumluluğun daha fazla olduğu söylenebilir. Bunun nedeni genç yaştaki ebeveynlerin, annelik – babalık konusundaki heyecanları ve çocuklarına karşı tutumlarını daha özenli seçmeleri olabilir.

Yine istatiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte mükemmeliyetçilik, amaçlara ulaşmada rehberlik ve yetenekleri geliştirme boyutlarında 36 yaş ve üzeri ebeveynlerin daha yüksek tutum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle 36 yaş ve üzeri ebeveynlerin başarı odaklı tutumlar sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 15 Boyutların Ebeveynlerin Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Çocukların Cinsiyeti	N	X	sd	p
Farkındalık	Kız	51	2,3137	,83643	,809
	Erkek	50	2,2733	,83487	
Duyarlılık	Kız	51	1,7876	,59449	,010
	Erkek	50	1,5233	,40267	
Mükemmeliyetçilik	Kız	51	2,5049	,68097	,313
	Erkek	50	2,3300	1,0220	
Amaçlara Ulaşmada Rehberlik	Kız	51	1,7451	,43379	,073
	Erkek	50	1,5667	,55020	
Başarı İçin Baskı	Kız	51	3,3562	,59256	,005
	Erkek	50	2,9133	,91550	
Yetenekleri Geliştirme	Kız	51	1,7353	,47805	,570
	Erkek	50	1,6700	,65939	

Tablo 15 incelendiğinde, ebeveynlerin, Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Kendi Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği'nin boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarının arasında ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetine göre duyarlılık ve başarı için baskı boyutlarında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($P<0,05$). Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık görülmemektedir ($P>0,05$).

Başarı için baskı ve duyarlılık boyutlarında erkek çocuğa sahip ebeveynlerin daha yüksek tutum değerleri aldıkları görülmektedir ($P<0,05$).

Yetişkinin çocuğunun tepkilerine karşı duyarlı davranması, yani daha bebeklik döneminde çocuğun seslendirmelerine yetişkinin sözel tepkilerde bulunması, daha sonraları, çocuğun ilgisini yoğunlaştırdığı konularla ilgili açıklamalar getirip ek bilgiler vermesi, en ufak başarısını ödüllendirmesi, yasakların nedenini açıklayıp alternatif yollar bulunmasında rehberlik etmesi hem çocuğun kendine olan güveninin artması hem de öğrenme atılımlarının desteklenmesi bakımından yararlıdır. (Davaslıgil, 2004)

Diğer boyutlarda da anlamlı olmasa da erkek çocuğa sahip ebeveynlerin kız çocuğa sahip ebeveynlere göre yüksek tutum değerlerinin olduğu tablo 15'ten anlaşılmaktadır.

Erkek çocuklarının daha fazla enerjiye sahip olmaları ve ders dışındaki konulara ilgilerinin daha kolay kayabilmesi ebeveynleri, daha duyarlı hale getirip, erkek çocuklarına başarılı olabilmeleri için baskı yapmalarına neden olabilmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

BİLSEM'e devam eden özel yetenekli çocukların anne-babalarının çocuk yetiştirme ile ilgili tutumları arasında farklılaşmanın olup olmadığıyla ilgili bulgular istatistiksel işlemler sonucunda elde edilmiştir. Araştırma bulguları, anne-babalar arasında çocuklarına karşı duyarlılık ve yetenekleri geliştirme tutumlarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın, farkındalık, mükemmeliyetçilik, amaçlara ulaşmada rehberlik ve başarı için baskı boyutlarında anne-babalar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

BİLSEM'e devam eden özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre tutumları incelendiğinde, üniversite mezunu olanlar ve olmayanlar arasında; duyarlılık ve mükemmeliyetçilik boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu, farkındalık, amaçlara ulaşmada rehberlik, başarı için baskı ve yetenekleri geliştirme boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin gelirlerine göre tutumları incelendiğinde, düşük ve yüksek gelir grupları arasında mükemmeliyetçilik boyutunda anlamlı bir farklılaşma göze çarpmıştır. Farkındalık, duyarlılık, amaçlara ulaşmada rehberlik, başarı için baskı ve yetenekleri geliştirme boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Ebeveynlerin yaşlarına göre tutumları incelendiğinde, farkındalık boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Duyarlılık, mükemmeliyetçilik, amaçlara ulaşmada rehberlik, başarı için baskı ve yetenekleri geliştirme boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine göre kız veya erkek çocuğa sahip olmaları arasında duyarlılık ve başarı için baskıda anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Farkındalık, mükemmeliyetçilik, amaçlara ulaşmada rehberlik ve yetenekleri geliştirme boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Özel yetenekli bireylerin tanılanması ve eğitiminde temel boyutlardan biri ailedir. Aile bu konuda kalıtsal ve çevresel faktörler açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda;

1. Özel yeteneklilerin tanılanması ve eğitiminde aile desteğinin sağlanması gereklidir. Bu nedenle anne-baba eğitim programları hazırlanmalı ve Türkiye çapında yaygınlaştırılmalıdır.
2. Ailelerin eğitiminde mekân ve zaman sınırlaması olmaksızın, eğitim teknolojilerinden faydalanılarak çeşitli çalışmalar yapılmalıdır.
3. Anne-baba ve öğretmenlerin özel yeteneklileri daha iyi tanıyıp, uygun davranışlar sergileyebilmesi için broşürler hazırlanıp dağıtılmalıdır.
4. Özel yetenekli çocukların ailelerine danışmanlık, mentörlük hizmeti sunulmalıdır.
5. Ailelerin çocuklarından her alanda beklentilerinin yüksek olmaması gerektiği açıklanmalıdır.
6. Özel yetenekli çocukların anne-babalarına yetenek alanlarıyla ilgili farklı uzmanlarla konuşma ve paylaşımda bulunma imkânı sağlanmalıdır.
7. Bilim ve Sanat Merkezleri'ne anne-babaların çekilmesi ve etkinliklere katılımlarının sağlanması (öğrencilerle birlikte velilerin de koro, drama, proje üretimi vb. etkinliklerde yer almaları) gereklidir.
8. Dönem başı ve sonunda anne-babalara beklenti ve memnuniyet anketi uygulanmalıdır.

KAYNAKLAR

Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerinin Sorunları. (s. 447 – 461). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Alkın, C. ve diğerleri. (2007). Liderlik Özellikleri ve Davranışlarının Belirlernmesi Üzerine Bir Araştırma. Gazi Üniversitesi İkt. Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9/3, 75 – 94.

Arı, R., Çağdaş, A., Şen, S. (1997). "Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği (E.K.D.D.Ö.)", VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakütesi, c.2 , ss. 762 – 767.

Ataman, A. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. Aileler ve Öğretmenler Üstün Zekâlı Çocuklara Nasıl Yardımcı Olabilir? (s. 467 – 480). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ataman, A. B. (2008). Üstün Yetenekli Çocuklarda Aile Ortamının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: İstanbul BİLSEM Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Baş, T. (2006). Anket, Nasıl Hazırlanır – Uygulanır – Değerlendirilir. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Böke, K. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. İstanbul: Alfa Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Çapan, E. B. (2010). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3, 12. Eskişehir.

Çerik, Ş. (2002). Ailelerin Gençlere Karşı Tutumları ve Gençlerin Ailelerinin Tutumlarını Algılayışlarına Yönelik Üniversite Gençliği Üzerine Bir Araştırma. Y.T.Ü. İ.İ.B.F. İşletme Bölümü.

Dağlıoğlu, H. E. ve diğerleri. (2010). Üstün Yetenekli Bir Çocuğun Ebeveyni Olmak. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18/3, 849 – 860.

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. Üstün Çocuklara Sahip Ailelerin Eğitimi. (s. 461 – 467). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Demir, E.K. (2007). Ebeveyn Tutum Ölçeği. Yayınlanmamış Yüksek LisansTezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Diezmann, C.M. ve diğerleri. (1997). Bright but bored: Optimising the environment for gifted children. Australian Journal of Early Childhood, 22(2), 17-21.

Karnes, F. ve diğerleri. (2001). Methods and Materials for Teaching the Gifted. (p. 8). Texas: Prufrock Press Inc.

Karakuş, F. (2010. Üstün Yetenekli Çocukların) Anne – Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6/1, 127 – 144.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). "Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi", Md. 21.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi – Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar". Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). I. Türkiye Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi Stratejisi ve Uygulama Planı (İkinci Taslak Plan). Ankara.

Piechowski, M. M. (1992). Giftedness for All Seasons: Inner Peace in Time of War. (p. 181) NY: Trillium Press.

Renzulli, J.S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. (p.180). NY: CHRONICLE GUIDANCE Publications

TÜBİTAK. (2009). "Üstün Yetenekliler/Zekalılar" Çalıştayı Bilsem Modeli Raporu. Kocaeli.

WCGTC, 1995. Eleventh World Confrence on Gifted and Talented Children

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE UYGULANAN MODÜLER FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ PROGRAMIYLA İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Havva GÜNEŞ1
Yasemin HACIOĞLU2
Doç.Dr.Gülay EKİCİ3
Öğr.Gör.İbrahim YÜKSEL4
Yunus KÜÇÜKÖNER5
1. Kırıkkale Bilim ve Sanat Merkezi, KIRIKKALE
2.3.4.5.Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ANKARA

ÖZET

İnsanlar içinde en kaliteli tabakayı oluşturan üstün yetenekli bireylerin gereksinimlerine uygun eğitimi alması her ülkenin eğitim politikası arasında yer alır. Ülkemizde de bu amaçla açılmış olan kurumlardan biri olan Bilim ve Sanat Merkezleri ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrencilerin her yönden gelişmelerini sağlamak amacıyla açılmış özel eğitim kurumlarıdır. Bu çalışmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezlerinde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren fen ve teknoloji öğretmenlerinin modüler programa yönelik görüşlerini ortaya koymak ve hazır bir programa ihtiyaçlarının olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Türkiye genelinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan 20 Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Veri toplama aracı olarak beş açık uçlu soru içeren form kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular dahilinde BİLSEM'de görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin bir kısmının program hazırlamada kendilerini yetersiz gördükleri, yarısının MEB tarafından hazırlanmış programa ihtiyaç duyduğu, fakat öğrenciler açısından bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi gerektiğini savunurken, diğer yarısı aynı gerekçe ile MEB tarafından hazırlanmış programı desteklememektedir. Tüm öğretmenler özel eğitim programında esnekliğe vurgu yapmışlardır. Yine öğretmenler modüler programına yönelik, özel eğitime uygun olması, öğrenci merkezli olması ve esnek olması bakımından olumlu, uygulama zorlukları bakımından ise olumsuz özellikleri sıralamışlardır.

Anahtar Kelimeler: *BİLSEM, Üstün yetenekli öğrenciler, fen ve teknoloji öğretmenleri, modüler fen ve teknoloji programı.*

ABSTRACT

It takes place in education policy of each country that gifted individuals who make up the layer of the highest quality among people take appropriate education they need. Science and Art Centers, which are one of the institutions which have been opened for this purpose, are private educational institutions in order to ensure progress of primary and secondary school students in all respects.The purpose of this study is to put forward the views of science and technology teachers who teach gifted students in Science and Art Centers about the modular program and to find out whether they need a ready program. 20 science and technology teachers who work in the Science and Art Centers has established the workgroup of the study in which qualitative research method was used. The purposeful sampling was pursued in the research. As a means of data collection, a form that contains five open-ended questions was used. Data were analyzed by analysis of the content. Within the obtained results, a part of science and technolgy teachers who work in the Science and Art Centers see themselves inadequate in preparation of program, while half of them needing a program prepared by Ministry of Education but defending that individual differences should be taken into consideration, the other half doesn't support the program prepared by Ministry of Education with the same rationale. All the teachers have made emphasis on flexibility in private education program. Again teachers claim

that modular program is positive as being appropriate for special education, student-centered and flexible, however; it has also negative features in terms of implementation difficulties
Key words: *Science and Art Center, Gifted students, science and technology teachers, modular science and technology program*

1.GİRİŞ

Ülkelerin en temel güç kaynağı insan unsurudur. Bu unsur içinde de en kaliteli tabakayı üstün zekalı ve yetenekli bireyler oluşturur. Üstün beyin gücüne sahip bireyleri bulmak, keşfetmek, eğitmek ve etkin kılmak, bugünün dünyasında var olmanın, bunu sürekli kılmanın önemli bir yoludur. Çünkü bu dünya büyük ölçüde dehanın eseri olacaktır (Tozlu, 2004). Üstün zeka ve yetenek üzerine birçok tanım ortaya atılmıştır. Bu konuda kapsamlı bir tanım ileri süren ABD Üstün Zekalı Çocuklar Ulusal Konseyi üstün zekalı ve yetenekli çocuğu; "bir ya da daha fazla alanda olağanüstü performans gösteren veya olağanüstü potansiyeli olan birey" olarak tanımlamaktadır (Sak, 2010).

Üstün Yetenekli Çocuk/Öğrenci: Zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrencileri ifade eder (MEB, 2007: madde4,j).

Üstün zekalı ve yetenekliler; gelişimin tüm alanlarında yaşıtlarının ilerisinde olma, öğrenme ve bilgiye sürekli açık olma, merak duygusunu yoğun yaşaması, kelime hazinesinin zengin olması, çabuk öğrenme, kavrama ve akılda saklama, genelleme ve soyutlama yaparak bilgiyi diğer alanlara aktarma, niteliksel olarak farklı problem çözme ve öğrenme stratejileri kullanma, ilgisiz gibi görünen işlemler arasında ilgi kurma, yaratıcılık, bağımsız çalışma, kararlılık ve sebat, karşısındakinin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarına duyarlı olma, kendini açık seçik ifade etme, espri yeteneği, kendini inceleyip, öz eleştiri yapma özellikleri bakımından farklılık göstermektedirler (Komisyon Raporu, 2004).

Normal insanlardan farklı olarak kabul edilen üstün zekalı ve yetenekli bireylerin, yetenek yönünden normal seviyenin altındaki bireyler gibi farklı öğrenme ortamlarına, yani özel eğitime ihtiyaç duydukları açıktır (Marland, 1972; Renzulli, 1999; Metin ve Dağlıoğlu, 2004; Kontaş, 2009).

Özel eğitim; genel eğitimden farklı bir eğitim gerektiren bireylerin yeterliliklerine ve gelişim özelliklerine dayalı olarak ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için, özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından, özel olarak geliştirilmiş eğitim programları, araç-gereçleri ve yöntemleri ile sürdürülen eğitimdir (www.meb.gov.tr).

Kendi üstün beyin gücümüzü doğru kullanabilmek için bu bireyleri erken yaşlarda tanılamalı, gereksinimlerine uygun eğitimi almaları sağlanmalı ve onları hayatta doğru yönlendirebilmeliyiz. Tıpkı Osmanlı Devletinin yüzyıllarca Enderun'da yaptığı gibi (Tozlu, 2004). Enderun Okulu üstün yeteneğin özel eğitimi için kurulan ve o zamanki dünya ülkelerinde bir benzerinin bulunmadığı tarihçilerce kabul edilen kurumlardan biridir (Enç, 2005). Enderun Okulundan sonra ülkemizde üstün zekalı ve yeteneklilerin eğitimi adına Cumhuriyet döneminde de farklı girişimler olmuştur. Bunlar:

- 6660 Sayılı yasa ile müzikte üstün yeteneklilerin eğitimi,
- Ankara ilkokullarında uygulanan özel sınıf ve özel yetenek sınıfları uygulaması,
- Fen Liseleri,

- Yeni Ufuklar Koleji,
- Güzel Sanatlar Liseleri,
- Petek Çocuk Evi,
- Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı,
- Tübitak Bursları vb. (Akarsu, 2001; Dönmez, 2004),
- İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Üstün Zekalılar Eğitimi Anabilim Dalı,
- Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Programları

Ülkemizdeki bu tür çalışmalar çoğunlukla bireysel olarak yürütülmüştür. Bu girişimler çeşitli sebeplerle ya başarısızlıkla sonuçlanmış, ya da amacından sapmıştır. Ülkemizde bu girişimlerden sonra Mili Eğitim Bakanlığı 1993 yılında, üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili bir proje çalışması yürütmüştür. Bu çalışmaların bir sonucu olarak, gruplama yöntemine dayalı eğitim programına uygun olacak şekilde, üstün yetenekli çocukların haftanın bir kaç günü eğitim alacakları ve bu yolla, mevcut yeteneklerini geliştirebilecekleri eğitim merkezleri açılmıştır. Bu eğitim merkezlerinde, hem bilim alanında hem de sanat alanında üstün yetenekli çocuklar eğitim almaktadırlar. Bu nedenle, bu kurumların isimleri Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) olarak kabul edilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2001).

BİLSEM'ler, ülkemizde üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin her yönden gelişmesini sağlamak amacıyla yasal mevzuatı olan sistemli eğitim merkezleri olarak, ilki Ankara'da olmak üzere 6 pilot ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Denizli ve Bayburt) kurulmuş özel eğitim kurumlarıdır (Dönmez, 2004). Ülkemizde 2011 itibari ile Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde, öğrenci kabul eden 56 ilde 62 Bilim ve Sanat Merkezi mevcuttur.

BİLSEM'ler; ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrencilerin üstün veya özel yeteneklerini geliştirerek bilimsel düşünme ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, problem çözen bireyler haline gelmelerini, onlara gerçek yaşamda öğrenme fırsatları sağlayan kurumlardır (Akkanat, 2004). BİLSEM'lerdeki eğitim, örgün eğitim kurumlarına alternatif yapıda değildir. Öğrenciler örgün eğitimlerine akranlarıyla kendi okullarında katılırlar. Örgün eğitimin dışında kalan zamanlarda da BİLSEM'e devam ederler. Merkezlerde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ölçüldükten sonra uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi gibi alanlarda eğitim programına alınırlar.

BİLSEM'de uygulanan her programın temelinde proje temelli modüler yapı vardır. Program ve zenginleştirilmiş etkinlikler öğretmenler tarafından hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Öğretmenler BİLSEM'e belli aşamalardan geçirilerek seçilmektedirler (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü 11.12.2007 tarihli ve 2007/87 sayılı genelgesinde BİLSEM'lere öğretmen seçiminin ayrıntılarına bakılabilir. www.meb.gov.tr). Belli kriterlere göre ön değerlendirmeden geçen öğretmenler on günlük bir hizmet içi eğitim kursuna katılırlar. Kursta alınan belli eğitim, grupça hazırlanan ve sunulan bir proje çalışması ve kurs sonunda uygulanan sınavın ardından Bakanlık merkezinde mülakata alınırlar. Proje sürecinin %35'i, test puanının % 35'i ve mülakatın % 30'u üzerinden değerlendirilirler ve en az 70 puan alan öğretmenler başarılı sayılırlar. Görüldüğü gibi BİLSEM öğretmenleri zorlu aşamalardan geçmektedirler. Fakat bu eğitim yapılan kursla sınırlıdır ve program hazırlama ve diğer alanlarda yeterince eğitim

almamaktadırlar. MEB tebliğler dergisinde yayınlanan Bilim Sanat Merkezleri yönergesinde; bu merkezlerde görev yapan öğretmenlere her yıl periyodik olarak hizmet içi eğitim verileceği belirtilmektedir (Tebliğler Dergisi, 2001), fakat bunun yeterince yerine getirilemediği açık bir şekilde görülmektedir (MEB, 2001; MEB, 2002). Sınırlı sayıda verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin, öğretmenlerin branş farklılıkları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları dikkate alınmadığı için etkili olmamaktadır (Akarsu, 2001; Gökdere, Küçük ve Çepni, 2003).

Diğer bir problem ise üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en etkin biçimde kullanabilecekleri ve bu potansiyellerini geliştirebilecekleri şekilde örnek etkinliklerin yeterince mevcut olmamasıdır (Boran ve Aslaner, 2008). Tüm bu eksikliklerle birlikte Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmenler öğrencilerin hazır bulunuşluklarını saptamada, onlara uygun program planlamada, konu seçiminde, öğretme-öğrenme sürecini düzenlemede ve programı değerlendirmede oldukça esnek bırakılmışlardır. Program çerçevesi çizilmiş, içinin doldurması tamamen öğretmene bırakılmış, yalnızca başlıkları belirlenmiş olan bir taslak program vardır. Yani *modüler program* uygulanmaktadır. Araştırmaların sonuçları hizmet içi eğitiminin yetersizliğini de göstermekle birlikte (Çepni, Göktürk ve Bacanak, 2004; Gökdere ve Çepni, 2004; Boran ve Aslaner, 2008), bu okullarda görev yapan öğretmenlerin program geliştirme konusunda yeterli donanıma sahip olmaları bir gereksinim olmakla beraber, üstün yeteneklilerin eğitim aldığı bu kurumlarda verilen eğitimin kalitesini artırmada da oldukça önemli katkılar sağlayacağı bellidir.

Fen bilimlerinin ülkelerin gelişmesinde ve kalkınmasında sahip olduğu önemli konum ve bu bağlamda BİLSEM'lere devam eden üstün zekalı ve yetenekli çocukların ülkemizde bilimsel ve teknolojik gelişmelerde üstleneceği rol düşünüldüğünde, bu merkezlerde modüler olarak öğretmenlerce hazırlanan ve uygulanan fen *eğitiminin* dikkatli bir şekilde incelenmesi gerekmektedir (Orbay ve diğerleri, 2010).

Bu doğrultuda bu çalışma ile BİLSEM'lerde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren fen ve teknoloji öğretmenlerin modüler fen programını oluştururken nelere dikkat ettikleri, kendilerini bu programı hazırlayacak yeterlilikte görüp görmedikleri, MEB tarafından hazırlanmış programı uygulamayı tercih edip etmeyecekleri, modüler programı uygulamanın avantajları ve dezavantajlarının öğretmenlere göre neler olduğu ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Bu çalışma, Bilim ve Sanat Merkezlerinde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren fen ve teknoloji öğretmenlerinin modüler programa yönelik görüşlerini ve hazır bir programa ihtiyaçlarının olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

"BİLSEM'lerde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin modüler fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekildedir;

1. BİLSEM'lerde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenleri modüler Fen ve Teknoloji dersi programını oluştururken nelere dikkat etmektedir?

2. BİLSEM'lerde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenleri kendilerini modüler Fen ve Teknoloji dersi programını oluştururken hazırlayacak yeterlilikte görüyorlar mı? Neden?

3. BİLSEM'lerde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenleri modüler fen ve teknoloji ders programı yerine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış bir programı uygulamayı tercih ederler mi? Neden?

4. Modüler program uygulamanın BİLSEM'lerde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerine göre avantajları (olumlu yönleri) nelerdir?

5. Modüler program uygulamanın BİLSEM'lerde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerine göre dezavantajları (olumsuz yönleri) nelerdir?

2. YÖNTEM

Çalışma nitel bir araştırma olup, durum modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma herhangi bir şekilde istatistiksel işlemler ya da başka bir sayısal araç olmaksızın verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır (Altunışık, 2005). Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmaları ise; detaylı araştırmaları içerir (Cassel ve Symon, 2004), soyut teori ve ilkeler ile araştırmacılara sunularak onlara basitten ziyade daha açık bir şekilde düşüncelerin anlaşılmasını sağlayan gerçek durumlarda yer alan gerçek kişilere ilişkin benzersiz bir örnek sunmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Nitel araştırmalarda çok yaygın kullanılan durum çalışması, bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşım ile araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin toplanması, yorumlanması ve çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Nitel araştırmalarda, örneklemi derinlemesine araştırabilmek için örneklem grubu küçüktür. Bu nedenle rastgele örneklem seçimi yerine, amaçlı örnekleme tercih edilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Buna göre çalışmanın örneklemini Türkiye genelindeki 62 Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan 20 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin önemli bir bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu olup, en kıdemli öğretmen 20 yıllık deneyime sahiptir. Diğer öğretmenlerin deneyimleri 2 ile15 yıl arasında değişmektedir. Araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri verilmemiştir. Genelde her ilde bir tane BİLSEM olduğu ve her BİLSEM' de bir veya iki fen ve teknoloji öğretmeni olduğu için araştırma etiği çerçevesinde araştırmaya katılan şehirlerin isimleri de verilmemiştir. Örneklem seçilirken her coğrafi bölgeden en az iki tane BİLSEM olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın verileri BİLSEM öğretmenleri için düzenlenen, ilk araştırmacının da katılmış olduğu bir hizmet içi faaliyet sırasında ve sonrasında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler bu faaliyete katılan BİLSEM öğretmenleridir.

Veriler, seminer esnasında ve sonrasında öğretmenlere verilen 5 açık uçlu soru içeren görüş belirtme formu aracılığı ile toplanmış olup, formdaki sorular araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Sorular, araştırmacılar, 5 Fen ve Teknoloji Öğretmeni ve 3 uzman tarafından incelenmiş ve soruların geçerliği sağlanmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Görüşmelerden elde edilen ham veriler kodlama yapılarak, kategoriler belirlenmiştir. Veriler bu kategoriler altında sınıflandırılarak okuyucu için anlamlı hale getirilmiştir. Kodlama ve kategorileştirme işlemi araştırmacılardan ikisi tarafından tekrarlı olarak yapılmıştır. Araştırmanın

güvenirliğini sağlamak için oluşan kodlar karşılaştırılmış ve % 90 güvenilir bulunmuştur. Böylece araştırmanın problemine ve amacına bağlı kalınarak, gereksiz kodlamalar çıkarılmış, gerekli görülen bölümlerde yeni kodlamalar eklenmiştir. Kategorilerin adlandırılmasında ise araştırmacılar görev yapmıştır. Sonuç olarak her bir alt problem için katılımcıların konu hakkındaki görüşlerinin görülebileceği tablolar elde edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri yönünde elde edilen veriler bulgular tablolar halinde sunulmaktadır

Alt problem1: "*Modüler Fen ve Teknoloji dersi programını oluştururken nelere dikkat edersiniz?"*

Katılımcıların alt problem 1'e ilişkin belirtikleri görüşler Tablo1'de sunulmuştur.

Tablo1. Alt Problem 1 için katılımcıların belirtikleri görüşlerin dağılımı

Kategoriler	Kodlar
Öğrenci odaklı yanıtlar:	Sınıf seviyesi Akademik düzeyi Merakları Yaşları İhtiyaçları Kapasitesi Öğrenme hızı İlgi alanları Yeterlikleri Hazır bulunuşluk seviyesi
Etkinlik odaklı yanıtlar:	Mevcut öğretim programına paralel olması, Görsel, işitsel, mantıksal-matematiksel ve kinestetik zekâya yönelik etkinlikler içermesi, Bilimsel yöntemleri kullanabileceği etkinlikler içermesi, Laboratuvar ağırlıklı etkinlikler-Açık uçlu fen deneyleri içeren etkinlikler içermesi, Güncel konularla ilişkilendirilecek etkinlikler içermesi, Ezbercilikten uzak olması, Uzun vadeli hedefleri kazandırabilecek etkinlikler içermesi,
Fiziksel altyapıya yönelik yanıtlar:	BİLSEM'in fiziki altyapısına uygun olması, Materyal teminine göre, Laboratuvar durumuna göre, Öğrencinin sosyal durumuna göre,

Katılımcıların alt problem 1 için belirttikleri görüşler ayrıntılı incelendiğinde; tüm öğretmenlerin öğrenci odaklı yanıtlar, özellikle de bireysel özelliklerini dikkate aldıklarını belirten yanıtlar verdikleri dikkat çekmektedir. Bu da özel eğitimin ön koşullarından birini dikkate aldıklarını göstermektedir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin program oluştururken etkinlik içeriğine de dikkat ettikleri belirlenmiştir. Programın etkinliklerinin uygulanmakta olan MEB Fen ve Teknoloji dersi programımın hedeflerine yönelik olmasına dikkat ettikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda özellikle de fiziksel altyapısı özel eğitime uygun olmayan BİLSEM'lerde çalışan fen ve teknoloji öğretmenlerinin odaklarının öğrenciden sonra fiziksel altyapı da olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin birinci alt probleme ilişkin belirttikleri görüşler incelendiğinde 10 nolu öğretmenin tüm kategorilere uygun yanıt verdiği dikkat çekmektedir.

"Öncelikle öğrencinin ne kazanabileceğine, mevcut fiziki şartlara, öğrenci seviyelerine ve performanslarına bakarım. Mevcut şartlarda öğrencinin zorunlu olarak geçeceği aşamalar göz ardı edilmemelidir. Bu yüzden bireysel modüler eğitim sistemi önemlidir. Bu ise öğrenciyi iyi tanımakla çok fayda sağlayacaktır. Öğrencinin potansiyeli, zeka alanları ve gelecekle ilgili beklentileri iyi analiz edilmelidir. Yapılan etkinliklere öğrenciler inanmalı ve uzun süreçte önemli kazanımlar olduğunu hissedebilmelidir. Öğrenci ve uygulayıcı, veli ve uygulayıcı iletişimi fevkalade önemlidir. Çünkü öğrenci üzerinde velinin büyük ağırlığı vardır."

12 nolu öğretmenin de özel eğitim çalışmalarında istenen öğretmen modelini çizdiği, bilimsel faaliyetlerle yakından ilgili olduğu ve programı oluştururken nelere dikkat ettiğini faaliyetlerinden örnek vererek açıklamıştır:

"Programı oluştururken güncel ve ilginç konuları baz alırım. Bu bağlamda CERN deneyleri, Deprem, ...da patlayan LPG tankeri ve yaptığı etki-yıkım, TIMMS-PIRLS gibi tüm dünyayı etkileyen sınavlar, o zaman diliminde oluşan proje, yarışma gibi aktiviteler programım için etkilidir. Örneğin 8 ülke arasında yapılan uluslar arası bilgi yarışmasında fen alanında 1 ay boyunca bu yarışmaya hazırlandık. Bu programımda esnek yapının olması sayesinde buna vakit ayırabildim. Ayrıca CERN'deki deneyler nedeniyle öğrencilerime sicim teoremi, kaos teoremi, kara delikler ve solucan delikleri konularında anında araştırma ve sunum ödevi verdim. Kısacası programımın temeli ilköğretim okulu paralelinde ancak esnek bir yapısı da var. Anlık ve popüler konulara göre değişmektedir. ..... Ayrıca UNESCO veya Türkiye o yılı ne olarak ilan ettiyse o kişi hakkında araştırma ve sunum görevi vererek o kişiyi daha yakından tanımalarını ve bilinçlenmelerini sağlıyorum."

Alt Problem 2: "*Kendinizi bu programı hazırlayacak yeterlilikte görüyor musunuz? Neden?"*

Katılımcıların alt problem 2'ye ilişkin belirttikleri görüşler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Alt problem 2 için katılımcıların belirttikleri görüşlerin Dağılımı

Kategoriler	Kodlar
EVET diyenlerin nedenleri:	Mesleki deneyim / özellikle BİLSEM'de. Ulusal+Uluslar arası çalışmaları takip ediyorum. Lisansüstü eğitim aldım/alıyorum (gerekli dersleri aldım). Öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olduğum için hazırlayabiliyorum. Akademik çevre+eğitim sayesinde.
HAYIR diyenlerin nedenleri:	Zorlanıyorum. Programın esnek olması planlamada güçlüğe neden oluyor. Üstün zekalı öğrencilerin eğitimine yönelik yeterli eğitim almadım. Sadece deneyimin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Program modüler olduğu için, bilim sürekli geliştiği için yeterlilik hiçbir zaman yeterli olmaz. Alan uzmanları bir araya gelerek program hazırlayabilir. Program hazırlamaya yönelik eğitim almadığım için. Küçük ve birbirinden farklı özelliklerde öğrenci grupları için bu çok zor bir durum.

Alt problem 2'ye öğretmenlerin yarısı (%50) evet, yarısı (%50) hayır yönünde görüş belirtmişlerdir. Görüşlere verilen kodlar incelendiğinde hem evet ve hem de hayır kategorisinde program geliştirme eğitimine yönelik kodlar olduğu dikkat çekmektedir. Program hazırlamada kendini yeterli gören öğretmenlerin, alanlarında ve bilimsel çalışmalar konusunda kendini geliştiren

öğretmenler oldukları dikkat çekmektedir. Program hazırlamada kendini yetersiz gören öğretmenlerin ise hem özel eğitim konusunda hem de program geliştirme konusunda eğitimlerin yetersizliğine yönelik cevaplar verdikleri gözlenmiştir.

8 nolu öğretmenin görüşü çekimsermiş gibi algılansa da "Hayır" cevabına daha yakın olduğu düşünülmüştür. Uygun şartlar sağlandığı takdirde yeterli olabilirim anlamı vermektedir.

"Yeterli olabilirim. Fakat programı yapacak kişilerin bu işe ayıracak zamanı olması gerekir. Ya da işleri programı hazırlamak olmalı."

13 nolu öğretmenin program hazırlamanın zorluklarını açık bir şekilde ifade ettiği görülmektedir:

"Programı hazırlarken çoğu zaman zorlandığımı hissediyorum. Çünkü esnek bir program. Bu başlangıçta avantaj gibi görünse de işin başına geçtiğinizde plan yapmak epey güç olabiliyor. Yapacağımız planda amaç sadece var olan disiplini vermek değil, disiplinle beraber öğrencilerin araştırıp, aktif katılım sağladığı, düşünüp tartıştığı bir öğrenme ortamı sağlamak. Çalıştığımız öğrenci grubu her ne kadar üst katmandan olsa da eksik tamamlama, yanlışları düzeltme tamamen etkinlik bazlı olduğu için öğretmen için zor bir süreç olduğunu düşünüyorum."

Alt Problem 3: "*Programı kendiniz hazırlamak yerine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış bir programı uygulamak ister misiniz? Neden?"*

Katılımcıların alt problem 3'e ilişkin belirttikleri görüşler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Alt problem 3 için katılımcıların belirttikleri görüşlerin dağılımı

Kategoriler	**Kodlar**
EVET diyenlerin nedenleri:	Genel çerçeve hazırlanmalı-esnek olmalı Öğretmenler için büyük kolaylık sağlar-yol gösterici olur Ancak deneyimli BİLSEM öğretmenleri bu işin içinde olmalıdır. Çocukların gelişim düzeylerinin ne derece olduğu hakkında bilgi verir.
HAYIR diyenlerin nedenleri:	BİLSEM'lerin özgürlük ruhuna aykırıdır. Üstün yetenekli çocuklar kendine özgü ayrı bir değerdir. Yaratıcılığı sınırlar. Her BİLSEM'in fiziksel şartları farklıdır. Özel eğitim yapan kurum için öğrenciye göre eğitim esas alınmalıdır. Sadece etkinlik örnekleri sunabilir. Öğrenciye uygunları seçilip, uygulanabilir. Özel öğrenciler herkes tarafından yapılan etkinliklerden çabuk sıkılır. (öğrenci profiline uygun değildir.) Sabit program öğretmeni ve öğrenciyi sınırlandırır. Bakanlığın bu konuda başarılı olacağını düşünüyorum.

Öğretmenlerin 3. alt probleme ilişkin belirttikleri görüşler incelendiğinde; öğretmenlerin yarısının (%50) evet, diğer yarısının hayır yönünde görüşü belirtikleri dikkat çekmektedir. Bu ikinci alt problemle uyumlu bir durumdur. MEB'in hazır program sunmasını isteyen öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde kodların işlerini kolaylaştırma yönünde olduğu gözlenmektedir. MEB tarafından

hazırlanmış programı tercih etmeyen öğretmenlerin ise özel eğitime aykırı olduğuna inandıklarına yönelik yanıtlar verdikleri dikkat çekmektedir.

1 nolu öğretmen EVET yönünde görüş belirtmesine rağmen, öğrenci odaklı etkinliklerin öğretmen tarafından hazırlaması gerektiğini savunmaktadır:

"*Milli eğitim bakanlığı genel bir çerçeve planı hazırlamalıdır. Bu genel plan çerçevesinde kişiye özel eylem planlarını ders öğretmeni hazırlamalıdır. Üstün yetenekli her çocuk kendine özgü ayrı bir değerdir bence. Bu nedenle genel bir plan çerçevesinde her öğrenci için öğretmeni tarafından özel bir plan uygulanmalıdır."*

3 nolu öğretmen ise yine bireysel farklılığı dikkate alarak hayır görüşünü belirtmiş ve görüşünü aşağıdaki gibi açıklayarak önerilerde de bulunmuştur:

"Hayır. Çünkü her bilsem farklı şartlarda ve farklı sayılarda öğrencilerle çalışıyor. Kalabalık grupla çalışıyorsanız farklı program düzenlemelisiniz. Küçük gruplarla farklı. Her modülün uygulama süresi de farklılık gösteriyor. Zaten özel eğitim yapan bir kurum olarak öğrenciye ve çevreye göre belirlemek en doğrusu. Bakanlık programları belirlemek yerine hangi programda hangi etkinlikler yapılabilir şeklinde örnek etkinlikler olan bir kitap çalışması yapsa daha faydalı olur diye düşünüyorum. Ama ilköğretimlerdeki gibi şunu şu kadar zamanda vereceksin demek özel eğitim okulları için uygun değil. Örnek etkinliklerden bizim öğrencilerimize uygun etkinlikleri seçip uygulamamız daha faydalı olur diye düşünüyorum."

5 nolu öğretmen de yine bireysel farklılıklarla birlikte fiziki altyapıyı da dikkate alarak hayır görüşünü belirtmiştir:

"Hayır istemezdim. Çünkü her bilim ve sanat merkezinin eğitim ve olanak durumları farklılık arz etmektedir. Dolayısıyla tepeden yapılmış ve sizin olanaklarından bi haber birileri tarafından hazırlanmış bir eğitim programı, sizi sadece kısıtlar. Kaldı bilim ve sanat merkezlerindeki her öğrenci farklı kişilik ve yetenek özellikleri sergilemektedir. Bu kadar çeşitliliğin olduğu bir kurumun tüm öğrencilerini ve kurumun olanaklarını en iyi bilen ve ne yapabileceğini konusunda en hakim kişi eğitim programının uygulayıcısı konumundaki öğretmedir."

7 nolu öğretmen çekimser yanıt vermiş gibi görünse de , hayır kategorisine daha yakın olduğuna karar verilmiştir:

"Hem evet hem hayır. Evet çünkü modüler program hazırlamak çok emek ve zaman isteyen bir iş. Bu yüzden hazır olması beni rahatlatır. Hayır, çünkü hazır program beni dolayısıyla öğrencileri sınırlar. Daha da önemlisi hazır programlar kalıp öğrenci yetiştirir. Bu da kalıp kişilik demektir. Yaratıcılığı öldürmek demektir."

Soru 4: "*Modüler program uygulamanın size göre avantajları (olumlu yönleri) nelerdir?"*

Katılımcıların alt problem 4'e ilişkin belirttikleri görüşler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Alt problem 4 için katılımcıların belirttikleri görüşlerin dağılımı

Kategoriler	**Kodlar**

Programın esnekliğine yönelik cevaplar:	Zaman ve zemine göre değişiklik yapabilme Zaman kaygısı olmaması Özgür eğitim
Eğitim modeline yönelik yanıtlar	Tam öğrenme modeline uygun olması Bireysel eğitim odaklı olması Öğretmenler Kendi öğrenme alanlarını belirleyebilirler. Yaparak ve yaşayarak öğrenmeye doyasıya olanak sağlama.
Bireye/Öğrenciye yönelik cevaplar:	Sabit program tüm öğrencilere aynı anda hitap edemez. Eğitimde fırsat eşitliği sağlar. Kişiye özel olması. Kendi kendine öğrenme imkânı sunması. Öğrenciyi tanıyan öğretmen ben olduğum için programa karar vermem daha uygundur.

Öğretmenlerin 4.alt probleme ilişkin belirttikleri görüşler incelendiğinde görüşlerinin daha çok programın zaman, mekân, uygulama bakımından esnek olmasına yönelik olduğu dikkat çekmektedir**.**

13 nolu öğretmenin öğrenmede bireysel farklılığı odak alarak görüş belirttiği dikkat çekmektedir ve görüşünde programın esnekliğinin olumlu yanlarından bahsetmektedir:

"Bireye, ilgi ve isteğine göre beceri kazanma şansı tanır. Bireyin öğrenmesinde, okuldaki bilgi kaynakları ile sınırlı kalınmaz, okul ile bilim arasında gerçek yaşama dair güncel ve yoğun bilgi akışı sağlanır. Bireysel öğretime olanak sağlanır. Öğrenci öğretim programına farklı zamanlarda girip çıkabilir. Farklı disiplinler arasında geçiş olanağı vardır. Esnek yapısı nedeniyle yaşam boyu öğrenme ilkesine uygundur.

12 nolu kişi uygulamalarından örnek vererek açık bir şekilde görüşünü belirtmiştir:

"Bu konuda modüler programı eğer kendim hazırladıysam uygulamanın çok avantajı var. Örneğin periyodik cetveli işlerken ilimizdeki maden müzesine aniden gezi gözlem koyabiliyorum ya da yukarıda belirttiğim gibi ilimize gezici kütüphane veya bilim tırı veya bilim otobüsü ya da Çanakkale tırı geldiğinde anında götürebiliyorum. Bunlar hep pozitif olgulardır. Programın esnekliğinden kaynaklanmaktadır. Ya da çevre ve iklim şartlarına göre programımı geliştirebiliyorum. Örneğin kapalı bir havada güneş enerjisi arabamızı çalıştıramıyoruz ancak açık havada rahatlıkla çalıştırıyoruz. O zaman enerji konusu geçtiyse bir daha ki konuyu beklemektense konumuz ne olursa olsun esneklikten yararlanıp bu gözlemi yapabiliyoruz. Bazen de anlık çıkan yarışmalar ve projeler olabiliyor. Bu durumda benim programımı ona göre ayarlamam gerekmektedir. Bu bana esneklik ve rahatlık sağlıyor. Aksi halde hem rutin programı uygula hem de bu proje ve yarışmalara vakit ayır öğretmen üzerinde de konular yarım kaldı düşüncesiyle stres oluşturuyor."

3 nolu öğretmen ise modüler programın uygulama kolaylığından açıkça söz etmiştir:

"Modüller basitten zora gidiyor. Uyumla başlıyoruz, proje dönemi ile bitiriyoruz. Dolayısı ile öğrencileri yavaş yavaş zorlayarak bir anda boğmuyoruz. Her modül bir sonraki modüle hazırlık oluyor. Bilimsel çalışma temelleri oluşturulmaya çalışılıyor. Büyük gruplardan küçüle küçüle bireysel eğitime gitme şansı bulabiliyoruz. Okullarından farklı etkinliklere katılmak öğrencilerin ilgisini arttırıyor.

Alt Problem 5: "*Modüler program uygulamanın size göre dezavantajları (olumsuz yönleri) nelerdir?"*

Katılımcıların alt problem 5'e ilişkin belirttikleri görüşler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo5. Alt problem 5 için katılımcıların belirttikleri görüşlerin dağılımı

Kategoriler	Kodlar
Uygulama odaklı yanıtlar	Planlaması ve uygulaması zordur. Yapılan eğitimin geri dönütü pek mümkün değildir. Mesleki ve teknik eğitim için daha uygun bir programdır. Emek+zaman istemektedir. Bilsemler arası iletişim-ortak çalışma yok. Uygulayıcıdan kaynaklanan olumsuzluklar olabilmektedir. Öğretmen insiyatifindedir. Öğrenme alanları doğru belirlenmemiş olabilir.
Öğrenci odaklı:	Öğretmen yetersizliği öğrenciyi olumsuz etkilemektedir. Her öğrenciye uygun olmayabilir. Uzun süreli devamsız öğrenciler için sorun oluyor. Modülü kaçırıyorlar. BİLSEM'ler arası nakillerde modül uygulaması yüzünden sorun olmaktadır. (her BİLSEM'de farklı uygulama olduğu için). Öğretmene göre iyi olan program, öğrenciler için uygun olmayabiliyor. Farkına varma çok az oluyor. Öğrenciler modüllerde elde ettiklerini aktaramayabilirler.
Olumsuz yönleri yoktur.	

Öğretmenlerin 5. alt probleme ilişkin belirttikleri görüşler incelendiğinde modüler programa ilişkin uygulama kaynaklı olumsuzluklar olduğunu ve bunların öğrenciye yansımaları şeklinde ifade ettikleri gözlenmektedir. Yine tüm öğretmenlerin öğrenci odaklı görüşler belirttikleri dikkat çekmektedir.

5 nolu öğretmen uygulanan modüler programın olumsuz yanlarını şöyle ifade etmiştir:

"Bilim ve sanat merkezlerine devam eden her öğrenci farklı ilgi ve yetenek alanı ile kişilik özelliği sergilemektedir. Ne kadar hakim olursanız olun, ya da kurumunuz ve öğrencilerinizi ne kadar iyi tanırsanız tanıyın, eğitim verdiğiniz öğrencilerin özellikleri sizleri bir şekilde kısıtlayacaktır. Bu sebepledir ki bilim ve sanat merkezlerinde eğitim programlarının tamamı – seviye ve durumları ne olursa olsun- BEP şeklinde hazırlanmalıdır. Ancak bu şekilde uygulama şansınızı ve programınızın uygulanabilirliğini artırmış olabilirsiniz."

10 nolu öğretmen uygulayıcıdan kaynaklanan sorunları şöyle belirtmiştir:

"Burada uygulayıcıdan kaynaklanan olumsuzluklar daha çok ön plana çıkmaktadır. Öğrencinin lehi yönünde esneklik sağlanmadığında sonuç olumsuz olacaktır. Bu yüzden eğiticinin öğrenciyi çok iyi tanıması ve ileriyi görebilmesi gerekmektedir. Tanıma ve uyum sürecinde öğrenci hakkında birçok kaynaktan doğru bilgi sahibi olunmalıdır."

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Ülkemizin geleceğinde söz sahibi olacak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri fen alanında yetiştiren BİLSEM öğretmenlerinin modüler programa yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve hazır bir programa ihtiyaçlarının olup olmadığının tespit edilmesi bu çalışmada ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerimizin 1. alt probleme ilişkin belirttikleri görüşler doğrultusunda, çalışmalarında öğrenci odaklı hareket ettiklerini, ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışarak programlarını ve etkinliklerini tasarlayıp uyguladıklarını ve fen eğitiminde yaparak-yaşayarak öğrenmenin esas olmasından dolayı fiziki koşullardan direkt olarak etkilendiklerini görüyoruz. 2. ve 3. Alt problemlerin aynı noktayı ölçüyor olmasından kaynaklı olarak, belirtilen görüşler %50 evet, %50 hayır olarak

sonuçlanmıştır. Buradan yola çıkarak denilebilir ki, kendini fen programı hazırlayacak yeterlikte gören öğretmenler MEB tarafından hazırlanmış programı istememekte, diğerleri ise istemektedir. Bazı öğretmenler ise genel yapının MEB tarafından hazırlanmasını ve içeriğinin öğretmenlerce doldurulmasını istemektedirler.

Modüler programın avantajları noktasında esnekliğin ve uygulama kolaylığının ön plana çıktığı görülmektedir. Dezavantajları noktasında ise, cevaplar uygulama ve öğrenci odaklı olmuştur. Her iki kategoride de dikkat çeken kod, her BİLSEM'in birbirinden kopuk programlar uyguluyor olmasının endişeleri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca program hazırlama noktasında öğretmenlerin tam donanıma sahip olmamalarından yakınmaları, yapılan eğitimin geri dönütünün alınmayışı ve böyle eğitimin uzun vadede öğrenciye ne kazandırıp-kaybettireceğinin kestirilemeyişi üzerinde durulması gereken önemli noktalardandır.

Kaliteli ve zorlu bir eğitimden geçerek BİLSEM'e seçilmiş olan öğretmenlerimizin program geliştirme ve bazı alanlarda eğitime ihtiyaçlarının olduğu görüşmeler esnasında görülmüştür. Çalışma sonuçları literatürdeki bazı çalışmalarla uyuşmaktadır (Kontaş, 2009; Çepni, Göktürk ve Bacanak, 2004; Akarsu, 2001; Gökdere ve Küçük, 2003). Bu nedenle Gökdere ve Çepni (2004) üstün yeteneklilerin eğitimi alanında ilerlemek ve üstün yetenekli çocukları en iyi şekilde eğitmek istiyorsak, bu alanda görev yapan öğretmenlerin eğitimine gereken önemi vermemiz gerektiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan bazı öğretmenler hazır programı tercih etmekte iken, bazıları ise var olan modüler programın devamlılığını istemektedirler. Fakat öğretmenlerin hepsi öğrenciyi birinci planda tutarak görüş belirtmişlerdir. Hazır program isteyenler de, var olan programı eleştirenler de sebep olarak özel eğitimde bireysel farklılıkları neden göstermişlerdir.

KAYNAKLAR

Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Eduser Yayınları.

Akarsu, F. (2004). *Üstün Yetenekliler*. 1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63.

Akkanat, H. (2004). *Üstün veya Özel Yetenekliler*. 1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Ataman, A. (2004). *Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar*. 1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63.

Ataman A. (2003). *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklar Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Betts, G. (1986). *The Autonomous Learner for The Gifted and Talented, System and Models for Developing Programs for The Gifted And Talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 27-56.

Boran, A. İ. ve Aslaner, R. (2008). Bilim Ve Sanat Merkezlerinde Matematik Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15):15–32

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Çepni, S., Gökdere, M. ve Bacanak, A. (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Fen Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Temel Sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 162: 245-254 Çocuklar Paneli. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cassel, C. & Symon, G., (2004). *Essential Guide To Qualitative Methods İn Organizational Research.* London: Sega Publications.

Cohen, L., Manion, L. & Marrison, K. (2000). *Research Method in Education*. London: Routledge Falmer.

Dönmez, N.B. (2004). *Bilim Sanat Merkezleri'nin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler.* 1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 64

Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü: Gelişim ve Eğitimleri.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. 2. Baskı.

Gökdere, M., Kücük, M., & Çepni, S. (2003). Gifted Science Education in Turkey: Gifted Teachers' Selection, Perspectives and Needs. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. 4(2), Article 5.

Gökdere, M. ve Çepni S., (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Bilim Sanat Merkezi Örneklemi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24(2): 1-14.

Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005) . Üstün Yeteneklilerin Fen Öğretmenlerine Yönelik Hazırlanan Bir Hizmet İçi Eğitimin Çalışmasının Öğrenme Ortamına Yansımaları. The *Turkish Online Journal Of Educational Technology* (Tojet). 4(4) .

Komisyon Raporu, 2004

Kontaş, H. (2009). *Bilsem Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Tezi: Ankara.

Maryland, S.P. (1972). *Education of Gifted and Talented*. Washington D.C: US Office of Education.

MEB. (2007). MEB Bilim Sanat Merkezi Yönergesi. 25.01.2007 tarih ve 4 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı, Madde 6.

MEB. (2001). *Hizmet İçi Eğitim Program Kitapçığı.* MEB Yayınları, Ankara.

MEB. (2002). *Hizmet İçi Eğitim Program Kitapçığı.* MEB Yayınları, Ankara

Metin, N. ve Dağlıoğlu, H. E. (2004). *Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Rolü. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 2*, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul

Miles, B. M. & Huberman A. M., (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. 2nd ed. California, USA: Sage Publications, p:27.

Renzulli, J. (1985). Are teacher of gifted specialist? A land mark decision on employment practices in special education for gifted. *Gifted Child Quarterly*. 29: 24-29.

Renzulli, J.S. (1999). What ıs thing called giftedness and how do we develop it? A twenty- five year perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1): 3-54.

Sak, U. (2010). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri.* Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Tebliğler Dergisi, 2001. *Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi*, Sayı: 2530, Cilt: 64.

Orbay, M., Gökdere, M., Tereci, H. & Aydın, M. (2010). Attitudes of gifted students towards science depending on some variables: A Turkish sample. *Scientific Research and Essays*, 5(7): 693-699.

Tozlu, N. (2004). *Türkiye'nin Merkezi (Eksen) Bir Güç Olmasında Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Üzerine Bir Tartışma*. 1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 64

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

DETERMINING CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Ertuğ CAN

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

ertugcan@gmail.com

Yüksel GÜNDÜZ

Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

gunduz0735@hotmail.com

ÖZET

Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre (2011); Ülkemizde 2010-2011 öğretim yılında ilköğretim okullarında, 40.810 sınıfta, 84.637 öğrenci kaynaştırma eğitimi görmektedir. İlköğretim okulları bünyesinde 10.373 özel eğitim sınıfı mevcut olup, 18.576 öğrenci özel eğitim almaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği(2006)'nin 72'nci maddesi gereğince, kaynaştırma eğitimi yapılan okul ve kurumlarda, "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi" oluşturularak özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanmaktadır.

Kaynaştırma ve özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrencilere, başarısızlıklarından dolayı sınıf tekrarı yaptırılmaz (İKY, 2008).

Görüldüğü gibi, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının nasıl yürütülmesi gerektiği ile ilgili değişik yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Ancak, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında değişik sorunlarla karşılaşılmaktadır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarından istenilen faydanın sağlanabilmesi için başta sınıf öğretmenleri olmak üzere, tüm eğitim personeline önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Bu bağlamda, yürütülen araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında uygulanmakta olan kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda, sınıf öğretmenlerinin görüşlerini öğrenmek ve bu alana yönelik çözüm önerileri geliştirebilmektedir. Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yararları, kaynaştırma eğitiminin nasıl uygulandığı, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve kaynaştırma eğitiminin daha etkili olması için öneriler belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, İstanbul İli Maltepe İlçesinde görevli 12 sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemleri ile incelenmiş ve içerik analizi yoluyla değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin tamamı, değişik nedenlerle sınıflarında kaynaştırma eğitimine tabi öğrenci bulunmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine göre, kaynaştırma eğitiminin en önemli yararlarından biri öğrencinin sosyalleşmesine katkı sağlamasıdır. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimini uygulayabilmek için farklı planlar yapmaya çalıştıklarını, öğrencinin ailesi ve rehberlik servisi ile işbirliği yapmaya gayret ettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, kaynaştırma eğitimi çok zaman almakta ve özellikle öğrenci başarısının değerlendirilmesi başta olmak üzere değişik sorunlarla karşılaşılmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı, kendilerini kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterli bulmadıklarını ve kendilerini bu alanda geliştirebilmek için bir çabalarının da bulunmadığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin tamamı, devletin kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim alanına yönelik imkânlarının yeterli olmadığını ve daha çok kaynak ayrılması gerektiğini düşünmektedirler. Sınıf öğretmenlerine göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının daha etkili yürütülebilmesi için,

toplumun geneli bu konuda bilinçlendirilmeli, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli, okullarda özel eğitim alt sınıfları açılmalı, il eğitim denetmenleri ve okul yöneticileri eğitilmeli, yeterli sayıda özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmen istihdam edilmeli, sivil toplum örgütleri ve üniversitelerden destek alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: *İlköğretimde Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Eğitiminde Sorunlar, Kaynaştırma Eğitimini Değerlendirme.*

ABSTRACT

According to the Ministry of National Education (2011), in the 2010-2011 school year, 84,637 students are getting inclusive education in 40,810 class, in our country. Within the structure of elementary schools, there are 10,373 special education class and 18,576 students are getting special education. In accordance with the 72nd item of Special Education Services Regulations (2006), by establishing "Development of Individualized Education Program units" in the schools and foundations that give inclusive education, Individualized Education Program (IEP) is being prepared for students who need special education. In inclusive and special education classes students are not subjected to grade retention for failure (Regulations for Elementary Education Institutions, 2008).

As is seen, there are different legal regulations about carrying inclusive education implementations out. However, there are some problems in inclusive educations implementations. For benefiting from inclusive education implementations, all education staff and in particular to classroom teachers have important missions and responsibilities. The aim of this study is to learn classroom teachers' opinions about inclusive education implementations in elementary schools and to develop solution suggestions for the area. Within the scope of the research according to teachers' opinions, benefits of inclusive education implementations, how inclusive education is being implemented, problems in the implementation of inclusive education, and the suggestions for more effective inclusive education are tried to determine.

The research is conducted by face to face interview with 12 classroom teachers who work in Maltepe, İstanbul. Data gathered with semi structured interview form, is analyzed with qualitative research methods and evaluated with contend analysis method.

Research results show that, the absolute amount of the classroom teachers stated that they do not want inclusive students in their classes for a variety of reasons. According to classroom teachers, one of the most important benefits of inclusive education is to make contribution to student's socialization. Classroom teachers expressed that for implementing inclusive education they try to made different plans, made efforts to cooperate with parents and counseling service. According to the results of the study inclusive education takes much time and especially student's success in particular, there are various problems. All the classroom teachers in the study stated that they do not find themselves adequate in inclusive education implementations and they do not make effort to develop themselves in the area. The whole amount of the classroom teachers thinks that, government's facilities for inclusive and special education, are not adequate and more resources need to be allocated. According to classroom teachers, to carry inclusive education implementations out more effectively, make the overall society should be made conscious, teachers were given in service training, special education sub classes should be opened in schools, and county education inspectors and school administrators should be educated, adequate amount of special education teacher and counselor should be hired, and supports should be received from non-governmental organization and universities.

Keywords*: Inclusive Education in Elementary Teaching, Problems in Inclusive Education, Evaluating Inclusive Education.*

1.GİRİŞ

Öğrenim çağına gelen çocukların, eğitim öğretim faaliyetlerine etkin biçimde katılabilmeleri, onların fiziksel, zihinsel, psikolojik, sosyal, duygusal ve dil gelişimi alanlarında belli özellikleri

taşımalarına bağlıdır. Bütün bu gelişim alanları bakımından belli özellikleri/özelliği taşıyamayan ya da taşımayan çocukların normal çocuklarla aynı ortamda eğitim etkinliklerine katılmaları, bazı özel önlemlerin alınmasını da gerekli kılmaktadır. Özel önlemler alınarak yapılan eğitime kaynaştırma eğitimi denilmektedir. Günümüzde, özel eğitim alanında belki de en sık kullanılan kavramlardan biri kaynaştırmadır. Kaynaştırma eğitiminin değişik yazarlarca değişik tanımları yapılmıştır. Ancak bu değişik tanımlardan ortak bir çıkarım yapmakta mümkündür. Buna göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, genel eğitim sınıflarında, özel eğitim desteği ile sürdürülmesidir (Kargın, 2008; Baykoç-Dönmez vd. 1998; Osborne ve Dimattia, 1994; Kırcaali-İftar, 1992; Uğurlu, 1993). Özel eğitim gereksinimi olan bireyler, eğitimlerini resmi ve özel okulöncesi, ilköğretim ve yaygın eğitim kurumlarında alma hakkına sahiptirler. Kaynaştırma eğitimine muhtaç çocukların eğitimi için, ortamın kısıtlayıcılığı minimize edilmelidir. Kısıtlayıcı çevre, kaynaştırma öğrencilerinin sağlıklı gelişim, etkileşim ve iletişim durumlarını da kısıtlamış olabilir.

Eğitimde fırsat eşitliği, eğitimin olmazsa olmazlarındandır. Her insan kapasitesi ölçüsünde, toplumun ortak değeri olan eğitimden payını almak durumundadır. Kaynaştırma, herkese eşit eğitim fırsatı sağlaması düşüncesiyle,1970'li yıllarda İskandinav ülkelerinde çıkan ve sonra, Avrupa ve Amerika'ya sıçrayan normalleştirme ilkesinin eğitsel bir sonucudur (Diler,1998). Özel gereksinimli çocuklara özel eğitim verilmeksizin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak mümkün görülmemektedir (Kırcaali-İftar, 1998). Özel eğitimde, öğrencinin gereksinimine dayalı olarak en iyi eğitimin verilmesi kaynaştırma uygulaması yoluyla sağlanmaktadır (Öncül, 2003). Kaynaştırma sınıflarında normal ve özel gereksinimli çocuklar aynı sınıfta birlikte öğrenirler. Dolayısıyla kaynaştırma uygun koşullarda uygulandığında, özel gereksinimli örgencilerin rahatlıkla gereksinimlerinin karşılanabileceği bir yerleştirme biçimi olarak düşünülebilir.

1.1. Problem Durumu

Kaynaştırma uygulamalarında günümüze gelinceye kadar, birbirinden farklı uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalara bakıldığında, bunların kaynaştırma, normalleştirme ve bütünleştirme olduğu görülmektedir (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004; aktaran: Batu ve Uysal, 2009). 20. yüzyılın ilk 60-70 yılında özürlülerin eğitimlerinin ayrı okul ve sınıflarda başlamasına olanak tanımıştır. 1970'li yılların başında normalleştirme anlayışı gelişmiştir. Bu uygulamada özürlü öğrencinin normal akranlarıyla eğitim verilen ortamları fiziksel olarak paylaşımı kabul edilmiş ve özürlü öğrenciler normal sınıflara yerleştirilmiştir. 1980'li yılların ortalarına doğru ise, kaynaştırmada özürlü öğrencinin normal sınıflara katılımının yanı sıra, performansı ölçüsünde normal programa dayalı etkinlikler içinde katılımları sağlanmıştır.

Kaynaştırma eğitiminin, özel gereksinimli öğrenciler için bir takım yararları bulunmaktadır. Kaynaştırma öğrencileri, özel eğitim destek hizmetleri sayesinde, tüm okul etkinliklerinden yararlanırken, akademik ve sosyal yönden de kazanması gereken davranışları kazanma eğilimine girerler. Diğer yandan, kaynaştırma öğrencilerinin, normal öğrencilerce kabul edilmeleri, kaynaştırma öğrencilerinin olumlu benlik gelişimlerini desteklemektedir (Ataman, 1996). Ayrıca, çocuğun normal yaşıtlarıyla bir arada bulunması ile gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması hedeflenmektedir (Kırcaali- İftar, 1998; Salend, 1998). Kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların toplum içinde sosyal kabulünü sağlayacak davranışların yerleşmesine yardımcı olabilmektedir (Turnbull and Dixon-Blacher, 1981). Engelli çocukların normal çocuklarla eğitimleri, onların hem sosyal hem de sözel etkileşimlerinde artışa neden olmaktadır. Ayrıca engelli çocuklar, akranlarıyla oyunlarında yüksek bir bilişsel seviye sergilemektedirler (Guralnick and Groom, 1987). Normal çocuklar gibi özel eğitime muhtaç çocukların da topluma katılmaları ve kabulleri, günlük yaşamda yer alan becerileri yerine getirebilmelerine bağlıdır.

Kaynaştırmanın başarıyla uygulanmasında etkili olabilecek faktörleri, farklı uzmanlar beş faktör altında toplamaktadırlar (Batu, 2010). Bunlar, toplumsal ve sosyal kabul, öğrenci gereksinimlerinin farkına varılması ve önemsenmesi, öğrencinin programa dayalı gereksinimlerinin belirlenmesi, etkili yönetim ve öğretim sunulması ile personel desteği ve işbirliğidir.

Ashley (1979) kaynaştırmanın amaçlarını ayrı özel sınıf ve okulun getirdiği damgayı silmek, özürlü çocuğun sosyal statüsünü yükseltmek, daha iyi bir öğrenme çevresi sağlamak, özürlü çocuklara gerçek bir yasam çevresi sağlamak, zihinsel engelli çocukların eğitiminde çok büyük harcamaları önlemek, merkezileşmeyi kaldırmak ve daha çok çocuğun eğitimini sağlamak olarak sıralamıştır.

Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunları genel olarak, "olumsuz öğretmen tutumları normal öğrencilerin tutumu", "uygun personel ve destek servislerinin olmayışı", " genel ve özel eğitimin farklı algılanışı", "fiziksel çevrenin yetersizliği" şeklinde sıralamak mümkündür. Kaynaştırmanın en önemli engellerinden birisi olumsuz öğretmen tutumlarıdır. Kaynaştırma sınıfı öğretmeni olacak öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma yapmaya istekli ve özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekmektedir. Ne var ki, yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutum içinde olduklarını göstermektedir. Kaynaştırma hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan ve özel gereksinimli öğrencileri sosyal, akademik ve duygusal yönden yeterince tanımayan öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilere yararlı olamamaktadırlar (Salend, 2001). Kaynaştırma eğitimi verecek öğretmenlerin, kaynaştırma konusunda olabildiğince yeterli hale getirilmesi önemli bir konudur. Kaldı ki, kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesindeki en önemli öğelerden biri, belki de en önemlisi öğretmendir. Öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutum ve davranışı, diğer öğeler üzerinde etkili olabilir. Örneğin: Öğretmenin kaynaştırma öğrencilerini kabul eden bir tutum içinde olması, diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutum takınmalarına neden olabilir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın yararına inanmaları ve kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutuma sahip olmalarının yanı sıra, ekip çalışması yapabilmeli, destek hizmeti sunan uzmanla işbirliğini sürdürecek düzeyde ortak terminolojiyi bilmeli, bireysel eğitim planı hazırlama sürecinde aktif rol alabilmeli, etkili öğretim yöntemlerini etkin kullanabilmeli, ailelerle olumlu ve yönlendirici etkileşim kurabilmeli, engelli çocuğun yasal haklarını bilmeli ve sınıf içinde çocuğun etkinliğe katılımını demokratik şekilde sağlayabilmelidir (Uysal, 1995).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin esnek olmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmenler, dinamik eğitim ortamında ortaya çıkabilecek sorunlarla ve öğrenci davranışlarıyla baş etmede yeterli olmalı, öğretim sırasında kaynaştırma öğrencisi ile diğer gereksinim duyan öğrencilere fazladan yardım sağlayabilmeli ve öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi arttıracak önlemleri alabilmelidirler (Smith vd. 2008).

Kaynaştırmaya yönelik olumsuz öğretmen tutumlarıyla uygulamada sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu tutumları olumlu yöne çevirmek için öğretmene gereksinim duyduğu zamanın, eğitimin, personel ve materyal desteğinin sağlanmasına ve sınıftaki öğrenci sayısının daha az tutulmasına gayret edilmelidir. Ancak tüm bunlarla birlikte, öğretmenin öncelikle kendisinin öğrenmeye ve yardım almaya istekli olması gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sorumluluğunu üstlenmek istemeyen bir öğretmenin, bu öğrenciler hakkında bilgi toplaması, gerekli durumlarda kaynak kişilere başvurması, her gün sınırlı da olsa zaman ayırmaya çalışması olası görülmemektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirildikleri eğitim ortamında başarılı olabilmeleri için personel desteğine de gereksinimleri olacaktır. Özel eğitim öğretmenleri, yardımcı öğretmenler, usta öğreticiler, destek hizmet uzmanları, yetersizliği olan öğrenciye destek sağlayabilecek personel arasında sıralanabilir. Bu uzmanlar sınıf öğretmeniyle işbirliği yaparak öğrencinin sınıf içindeki başarısını arttırmaya çalışırlar (Smith vd. 2008). Destek hizmeti sağlayan uzmanların kaynaştırma öğrencileriyle yaptıkları çalışmalar, öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı ve genellenebilir olması sağlamaktadır (Tumbull vd. 2002). Yurt dışındaki uygulamalara bakıldığında, normal eğitim sınıflarına yerleştirilen kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içine giren öğretmen yardımcıları tarafından tüm derslerde birebir desteklendiği sıklıkla görülmektedir (Smith vd. 2008).

Kaynaştırma uygulamasının yapılacağı fiziksel ortamın kaynaştırmanın başarısına önemli bir etkisi bulunmaktadır. Fiziksel ortam derslik ve sınıfta bulunan eşyalardan oluşmaktadır. Sınıfa yerleştirilen kaynaştırma öğrencisinin yetersizliğinin olduğu gruba bağlı olarak sınıfın fiziksel ortamında düzenleme yapılması gerektiğidir. Bu düzenlemeler, sıraların yerleştirilmesini, tahtanın yerleştirilmesini, öğrencilerin gereksinimlerine bağlı olarak sıralara yerleştirilmesini, sınıf duvarlarının düzenlenişini, araç-gerecin sınıf içinde yerleştirilişini ve kullanılışını kapsamaktadır. Fiziksel ortamla ilgili olarak yapılabilecek ilk ve en önemli uygulama, sınıf içinde fiziksel ortamın elverdiğinden ya da öğretmenin ilgilenebileceğinden daha fazla sayıda öğrenci bulunmamasıdır. Kaynaştırmanın başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için sınıftaki öğrenci sayısının en fazla 25-30 arasında olmasının ideal olduğu öne sürülmektedir. Ancak her ne kadar kaynaklarda görülen sayı 25-30 ise de daha kalabalık sayıda öğrenci bulunan sınıflarda da başarılı uygulamalar yapılması söz konusu olabilmektedir (Batu, 2000). Özel gereksinimli bireyler bireysel farklılıkları nedeniyle özel olarak düzenlenmiş çevreye gereksinim duyulmakta olduğu belirtilmektedir. Genel eğitim okullarının fiziki yapısı kimi zaman kaynaştırmaya engel oluşturmaktadır.

Genel eğitim sınıfı öğretmeni, kaynaştırma eğitime ilişkin daha önce eğitim almadığı için uygulamada sınıfındaki engelli öğrenciye yardımcı olmada güçlükler yaşamaktadır. Öğretmenlerin karşılaştıkları bu güçlükler sadece hizmet içi eğitim programlarıyla giderilmeye çalışılmış ancak yeterli olmamıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yaşanan bu sıkıntıyı aşmak için öğretmenlerin engelli bireylerin eğitimine yönelik kuramsal ve uygulamalı olarak dersler alması gerekmektedir.

İnsanlardaki genel kanı, özel gereksinimleri olan öğrencilerin özel eğitim okullarında özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitilmeleri yönünde iken, bilimsel ve yasal düzenlemeler, özel eğitim gerektiren bireylerin normal eğitim okullarında, sınıf öğretmenleri tarafından normal öğrencilerle birlikte eğitim almaları gerektiği yönünde olmuştur. Bu düzenlemeler bilimsel ve yasaldır. Aynı zamanda İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve diğer Ulusal ve Uluslararası düzenlemelerin hem koruması altındadır, hem de zorunluluğu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü özel eğitim gereksinimi olan bireyler, hayatlarını sadece kendileri gibi olan insanlar içinde sürdürmemektedirler. Bu bireyler, günlük yaşamlarının büyük bir bölümünü toplum içinde normal insanlar ile birlikte geçirmektedir.

Kaynaştırma eğitimi veren sınıfı öğretmenlerinin öncelikle farklılıklara karşı olumlu tutum içinde olması ya da kaynaştırma eğitimi uygulamaları öncesinde eğitimden geçirilerek olumlu bir tutum geliştirmesine ve sergilemesine yardım edilmesi gerekir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında uygulanmakta olan kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda, kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin görüşlerini öğrenmek ve bu alana yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Bu amaca uygun olarak yapılan çalışmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1.Sınıf öğretmenlerine göre kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yararları nelerdir?

2.Sınıf öğretmenleri ilköğretim okullarında kaynaştırma eğitimini nasıl uygulamaktadırlar?

3.Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

4.Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin olarak aldıkları eğitimin yeterliliğine yönelik görüşleri nelerdir?

5.Sınıf öğretmenlerinin devletin kaynaştırma eğitimine yönelik imkânlarının yeterliliğine yönelik görüşleri nelerdir?

6.İlköğretim okullarında gerçekleştirilen kaynaştırma eğitimi uygulamalarının daha etkili olması için sınıf öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

2.1. Yöntem

Bu araştırma, İstanbul İli Maltepe İlçesinde görev yapmakta olan ve kaynaştırma eğitimi veren 12 sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşme yöntemi ile Ocak-Şubat 2012'de gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve veriler, nitel veri analizi ile değerlendirilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre, görüşme; Nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerinin başında gelmektedir.

Araştırmacılar tarafından önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış ve 5 sorudan oluşan görüşme formu yardımıyla 3 sınıf öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşme sonucu, elde edilen veriler değerlendirilerek ve uzman görüşü de alınarak form yeniden düzenlenmiştir. Buna göre görüşme formunda, demografik verileri elde etmeye yönelik 2 soru ile araştırmanın alt boyutlarına yönelik 6 açık uçlu soru yer almaktadır. Demografik veriler, yüzde (%) ve frekans(f) yoluyla değerlendirilmiştir. Yüz yüze görüşme yöntemi ile toplanan veriler ise nitel araştırma yöntemleri ile incelenerek içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

3.Bulgular

Araştırma, 5 erkek, 7 kadın sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını (11 kişi) 45 yaşın üzerindedir. Bu sonuç, öğretmenlerin belli bir çalışma kıdemine, tecrübeye sahip olduklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının en önemli yararları; öğrencilerin sosyalleşmesini sağlaması, öğrencileri hayata hazırlaması, eğitimde maliyeti azaltması, anne babanın yaşayacağı olumsuzlukları en aza indirmesi olarak belirtilmiştir. Bir katılımcı, bu

konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: "Kaynaştırma eğitimi ile beraber öğrenci dışlanmamış oluyor. Anne-baba olumsuz duygulardan kurtuluyor. Öğrencinin kendine güveni geliyor. Akranlarıyla aynı ortamda bulunarak, paylaşmayı ve işbirliğini, sosyalleşmeyi öğreniyor".

Bir diğer katılımcı ise, "Kaynaştırma eğitimi sayesinde öğrencinin özür türüne uygun eğitim verilmesi imkânı olur, öğrenci bir kenara atılmaktan, toplumdan dışlanmaktan kurtulur. Çocuğun, ekonomik ve sosyal açıdan topluma kazandırılmasına yardımcı olur. Öğrenci, kendisinin de bir şeyler yapabileceğini fark eder". Bu görüşlerin ortak noktası, kaynaştırma eğitiminin öğrencileri sosyalleştirerek, topluma kazandırması olarak belirtilmesidir.

Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimini nasıl uyguluyorsunuz? Sorusuna, BEP hazırlayarak, farklı planlar yaparak, aile ile işbirliği yaparak ve rehberlik servisi ile işbirliği yaparak cevabını vermişlerdir. Ancak, katılımcıların tamamı kaynaştırma eğitiminin aslında istenildiği gibi uygulanamadığını ve formalite olarak yerine getirildiğini ifade etmişlerdir.

Bir katılımcının buna ilişkin görüşleri şu şekildedir: "BEP'ler yapılıyor. Öğrencileri kendi içinde değerlendirmeye çalışıyoruz. Çünkü, yönetmelik böyle istiyor ve bu öğrenciler zaten sınıfta kalmıyorlar. Aileleri ikna etmeye çalışıyoruz. Ancak, tam yeterli olduğunu söyleyemem".

Ancak, katılımcıların önemli bir kısmı (6 kişi), aslında kaynaştırma eğitiminin yasal prosedürler çerçevesinde kağıt üzerinde yapıldığını ve işlevsel olmadığını belirtmişlerdir.

Bir katılımcı, bu konuda şu görüşleri ifade etmektedir: "Aslında sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimini uygulamıyorlar, uyguluyormuş gibi görünüyorlar. Öğrenciyi bir kenara bırakıyorlar, orada kaynıyor. Aslında sayısız döküman ve kaynak var ama yararlanmıyorlar, yararlanmak istemiyorlar, çünkü, kaynaştırma eğitimini angarya olarak görüyorlar".

Bir diğer katılımcı ise, "Kaynaştırma eğitimi uygulamaları tam bir facia, sadece yapılması zorunlu olduğu için, yönetmeliğe uygun olması için kağıt üzerinde yapılıyor. Yapılandırılmış BEP'ler, internet ortamında ve sınıf öğretmenleri arasında elden ele dolaşıyor, isim ve tarih değişikliği yapılarak, gerçekten uygulanıyormuş gibi sunulmaya çalışılıyor", şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar bu görüşleri ile aslında kaynaştırma eğitiminin tam olarak uygulanamadığını ifade etmişlerdir. Can (2010), tarafından rehber öğretmenler ile yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerine inanmadığı, gerekli desteği vermediği, rehberlik dersi uygulamalarını tam olarak gerçekleştiremedikleri/gerçekleştirmek istemedikleri düşüncesine sahip oldukları, sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin rehberlik faaliyetleri konusunda yeterli derecede bilgi sahibi olmadıkları, rehberlik anlayışının öğretmenlerde henüz yerleşmediği, rehberlik çalışmalarının sadece problemli öğrencilere yönelik bir hizmet olduğu anlayışının yaygın olduğu, sonucu elde edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre; sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlar olarak, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının çok zaman aldığını, formalitesinin çok olduğunu, başarı değerlendirmeleri, sınav uygulamaları ve ailenin ikna edilmesinde sorunlar yaşandığını, kaynaştırma eğitimine tabi öğrencinin bulunduğu sınıflarda genel başarının düştüğünü, özellikle aynı sınıfta birden fazla kaynaştırma eğitimine tabi öğrencinin bulunduğu durumlarda önemli sorunlar yaşandığını belirtilmişlerdir. Bir katılımcı bu konuda şu görüşleri ileri sürmüştür: "Kaynaştırma eğitimi öğrencisine daha çok zaman harcanıyor, normal öğrenciler ile ilgilenme zamanı kalmayabiliyor. Öğretmenin çok fazla hırsları yoksa sorun olmayabiliyor ama müfredatı yetiştirme sorunu, öğrencileri sınavlara hazırlama telaşı nedeniyle sıkıntı olabiliyor. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerine sınavlarda

farklı sorular hazırlama sorun oluyor". Bazı katılımcılar ise eskiden müfettiş korkusu nedeniyle mevzuata uygun yapmaya çalıştıklarını ifade etmiş ve kaynaştırma eğitimi öğrencisinin bulunduğu sınıflarda başarının düştüğünü, sınıflar arası başarı kıyaslamaları olduğunda bunun sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencinin sınıfa uyum sorunu olabildiği, bunun ayrı bir zaman aldığını, özellikle farklı özür türlerine özgü sınav sorusu hazırlamanın sıkıntı olduğunu ifade etmektedirler. Bir katılımcı, "Kaynaştırma eğitimi öğrencisine ayrı zaman ayrılması isteniyor, özel ilgi gerektiriyor. Ayrı sınav yapmak, bunu değerlendirmek, ayrıcalıklı davranmak, öğrencinin anlayıp anlamadığını kontrol etmek zor geliyor, öğrenciyle ilgilenirken diğer öğrenciler disiplin sorunu oluşturabiliyor", görüşünü ileri sürmüştür. Bu görüşe benzer olarak bazı katılımcılar, kaynaştırma eğitiminin mevcut yönetmeliklere uygun yürütülemediğini, sınıf ortamında öğrenci ile bire bir çalışma yapılamadığını, çünkü, diğer öğrencilerin zamanlarının boşa geçtiğini düşünmektedirler. Bazı katılımcılar ise kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki zorluklar nedeniyle bazı öğretmenlerin, öğrencileri okul rehberlik servisi ve Rehberlik Araştırma Merkez'ine yönlendirmek istemediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çalışma kıdemleri, ortalama 17 yıl ve üzerindedir. Ancak, katılımcıların tamamı, değişik nedenlerden(zaman, plan, disiplin sorunu vb.) dolayı sınıflarında kaynaştırma eğitimine tabi öğrenci bulunmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı, şu görüşleri ileri sürmüştür: "Hiçbir öğretmen sınıfında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunmasını istemez. Çünkü öğretmen yeni bir yük almış olur, iş yükü artar, yazışmalar artar, birebir çalışma yapmak gerekir, bunun için ayrı bir bilgi, plan, zaman ve emek gerekiyor". Bu katılımcı, kaynaştırma eğitimi öğrencisinin öğretmenin iş yükünü artıracağını ve ek çalışma gerektireceğini düşünmektedir. Sınıf öğretmenleri ayrıca, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının formalitesinin çok olduğunu, öğrenci velisinin ve diğer velilerin ikna edilmesinin zor olduğunu, okullarda yöneticilerin kendilerini bu konuda motive edemediğini, yardıma ihtiyaçları olduğunda gerekli yardımı nerden alacaklarını bilemediklerini, öğrenciye ayrı bir ilgi ve emek verilmesi gerektiğini, bu nedenle sınıflarında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunmasını istemediklerini açıklamışlardır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin herhangi bir bilgi ve kaynağa ihtiyacı olduğunda nasıl yardım alabilecekleri konusunda önemli ihtiyaçları odlunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve özel eğtim alanında karşılaştıkları sorunların çözümü ve olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olacak bir süpervizyon desteği beklentisi ve ihtiyacı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (8 kişi) kaynaştırma eğitimi ile ilgili kapsamlı bir eğitim sürecinden geçmediklerini, kendilerini bu konuda yetersiz bulduklarını ve kendilerini bu alanda geliştirmek için bir çabalarının bulunmadığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimi ile ilgili aldıkları eğitim olarak "pedagojik formasyon" kapsamında aldıkları "eğitim psikolojisi" dersini kaynak olarak göstermişlerdir. Ayrıca, zorunlu seminer ve bilgilendirme çalışmalarına katıldıklarını, çoğunlukla rehberlik servisi tarafından bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcıya göre "Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi konusuna vakıf değiller, özel eğitim konusunda eğitime alınmaları gerekir, çünkü eğitim ve deneyim yetersizliği var, öğrenmek istememe, kendini geliştirmeme ve tembellik var".

Can (2011) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenleri, sınıflarında yürüttükleri rehberlik çalışmalarını yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenleri rehberlik ile ilgili görev ve sorumluluklarını tam olarak bilmediklerini, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konularında bilgilenme ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Can (2011), kaynaştırma eğitimine tabi öğrencisi bulunan veliler ile yapmış olduğu araştırmada, veliler; kaynaştırma eğimi alan çocukların bu eğitim sürecinden yeteri kadar yararlanamadıklarını, uygulanan programların (BEP, BOP) yeteri kadar uygulanmadığını/uygulanamadığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan velilerin çoğunluğu, kaynaştırma eğitimi gören çocuklarının sınıf öğretmenleri ile herhangi bir çalışma yapmadıklarını/yapamadıklarını ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterli olmadıklarının belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı (12 kişi), Ülkemizde kaynaştırma eğitimine yönelik çalışmaların ve devletin imkânlarının yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bir katılımcı bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Kaynaştırma eğitimine yönelik olanakları yeterli bulmuyorum. Okulların bünyesinde özel alt sınıflar oluşturulabilir. Öğretmenlere düzenli eğitimler verilebilir. Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan öğretmenler, yöneticileri tarafından anlaşılmalı ve takdir edilmelidir". Öğretmenlerin yöneticileri tarafından takdir edilmeleri performanslarını artırabilir ve kendilerini bu alanda geliştirme konusunda daha da motive edebilir, öğrenci ve veliye yönelik daha pozitif tutumlar sergilemesine yardımcı olabilir.

Devletin kaynaştırma eğitimi ile ilgili imkânlarını yeterli bulmayan bir katılımcıya göre, "öğrencilerin hangi özür grubunda oldukları daha erken tesbit edilebilir, aileler bilgilendirilerek etkili yönlendirilebilir, tüm okullarda toplu taramalar yapılabilir". Bir diğer katılımcı ise "Okullarda destek odaları oluşturulabilir, emekli öğretmenler veya işletme, iktisat mezunu öğretmenler değil, özel eğitim öğretmenleri istihdam edilebilir, araç-gereç ve ders programları güncellenmeli ve zenginleştirilmelidir", görüşünü ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre, kaynaştırma eğitimi konusunda velilerin özel çabası, öğretmenlerin yönlendirmeleri var, ama yeterli değil, bu konuda toplumun bilinçlendirilmesi, aileye psikolojik destek sağlanması, öğrencilere ayrıca özel eğitim hizmeti sunulması faydalı olabilir.

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi uygulamalarının daha etkili olabilmesi için şu önerilerde bulunmuşlardır: Öncelikle toplumun ve öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmeleri, öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce bu konuda yeterli eğitimden geçirilmeleri, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması, özür gruplarına uygun okullar/merkezler ve özel alt sınıfların açılması, İl eğitim denetmenlerinin ve okul yöneticilerinin eğitilmesi, Üniversitelerden destek alınması, yeterli sayıda özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmen atanması, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin daha işlevsel hale getirilmesi, öğrenci velisinin düzenli aralıklarla bilgilendirilmesi gerekir.

4.Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucuna göre; sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını, iş yüklerinin artacağı, ayrı plan yapılması gerekliliği ve zaman yetersizliği gibi nedenlerle sınıflarında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunmasını istemediklerini açıklamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilere yönelik bu tutumu, sınıflarına yasal yollarla kayıt yaptırması muhtemel bir kaynaştırma öğrencisi ve velisine yönelik faydalı olamayacağını başlangıçta kabullenmesi anlamı taşımaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin ilgisizliği, bilgisizliği ve kaynaştırma eğitimi öğrencisi ile ilgili iş ve işlemleri kendi görev tanımı kapsamında görmemesi ve sorumluluğu olmadığını düşünmesi ile açıklanabilir. Nizamoğlu (2006) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre, öğretmenler aynı sınıfta farklı öğrenci gruplarıyla ayrı ayrı çalışmanın zor olduğunu ve özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrenciler için herhangi bir çalışma içerisinde bulunamadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre, kaynaştırma eğitimi öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlamakta, öğrencileri hayata hazırlamakta ve anne babanın yaşayacağı olumsuzlukları en aza indirmektedir. Öğrencilerin bir şeyler yapabileceklerinin farkına varmalarına yardımcı olduğu vurgulanmaktadır.

Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimini Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı(BEP) hazırlayarak ve farklı planlar yaparak uygulamaya çalıştıklarını ve genellikle rehber öğretmen ve rehberlik servisinden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Nizamoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında okullarında destek hizmet olarak sadece rehber öğretmenden yardım aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yeterli derecede uygulanmadığını ve formalite olarak uygulanmış gibi gösterildiğini açıklamışlardır. Can(2010), tarafından yapılan bir çalışma sonucuna göre, araştırmaya katılan rehber öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin rehberlik ile ilgili çalışmaları (BEP, Rehberlik dersi etkinlikleri, vb..), yeterli derecede yerine getiremedikleri, formalite olarak gördükleri ve önemine inanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında ki en önemli sorunlar olarak, çok zaman alması, formalitesinin çok olması, özür türüne uygun sınav sorusu hazırlamanın zor olması, ailelerin ikna edilmelerinin zorluğu, kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda genel başarının düşmesi olarak belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları, kendilerini geliştirmedikleri ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yetersizliği ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu(8 kişi)'nun kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak kendilerini yetersiz görmeleri ve bu konuda yeterli bir eğitim sürecinden geçmediklerini belirtmeleri, kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tutum, davranış ve algılamalarının temel nedenlerinden biri olarak açıklanabilir. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında kendilerini yeterli görmemekle birlikte, kendilerini geliştirmek için herhangi bir çabaları da olmadığını belirtmektedirler. Babaoğlan ve Yılmaz (2010), tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenleri aldıkları üniversite eğitimini yeterli görmemektedirler. Ayrıca, kendilerini de kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterli görmemektedir. İzci (2005) ve Temel (2000), tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterli bilgi ve becerilerinin olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Can (2011), tarafından yapılan çalışmada ise, sınıf öğretmenlerinin rehberlik konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve kendilerini geliştirmek için bir çabalarının bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda yeterli bilgi, beceri, tutum ve deneyime sahip olmamaları, kaynaştırma eğitimi alanında sorun yaşamalarının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde sadece "pedagojik formasyon" adı altında almış oldukları dersi kaynaştırma eğitimine kaynak olarak göstermeleri, bu alanda yeterli derecede eğitim almadıklarının göstergesidir. Bu sonuç, öğretmenlerin hizmet öncesinde özel eğitim ve rehberlik alanında yeterli eğitimi almadıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Temel (2000) yapmış olduğu bir çalışmada, özel eğitim ile ilgili bazı dersleri üniversite eğitimleri esnasında alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde kendilerini daha yeterli gördüklerini belirlemiştir. Sarı ve Bozgeyikli (2003) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi

öğrencilerine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta göstermektedir ki, hizmet öncesinde öğretmen adaylarına özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli derecede bilgi, tutum ve anlayış kazandırılması ihtiyacı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında yeterli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında daha faydalı olmalarını, öğrencileri kabullenmelerini, bu alana yönelik olumsuz tutum ve anlayışların değişmesine katkı sağlayacaktır.

Katılımcıların tamamı (12 kişi) ülkemizde kaynaştırma eğitimine yönelik imkânların ve bu alana yönelik çalışmaların yetersiz olduğunu belirtmeleri, bu alanda önemli çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre (2011); Ülkemizde 2010-2011 öğretim yılında ilköğretim okullarında, 40.810 sınıfta, 84.637 öğrencinin kaynaştırma eğitimi almakta olduğu dikkate alındığında, 2012 yılında tahmini olarak 100.000'e yakın bir öğrenci kitlesini ilgilendirmesi muhtemel olan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öncelikle ele alınması ve bir takım düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Örneğin, çok ağır düzeyde zihinsel engelli bireylere evde bakım hizmetleri sunulmakta iken, diğer engel türlerinde evde bakım hizmetlerinin yeterli olduğunu söyleyemeyiz. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) için kaynaştırma eğitimi uygulaması var iken, Destek Eğitimi imkânı sunulmamaktadır. Dil ve Konuşma Güçlüğü, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği, Bedensel Yetersizlik, Özel Öğrenme Güçlüğü ile Otizm, gibi yaygın gelişimsel bozukluğu olan öğrenciler için kaynaştırma eğitimi uygulaması ile destek eğitimi imkânı bulunmaktadır. Ancak, Epilepsi ve Diyabet rahatsızlığı nedeniyle süreğen hastalığı bulunan bireyler için destek eğitim imkânı sunulamamaktadır.

Öğretmen görüşleri dikkate alındığında, var olan hizmetlerden öğrenci ve velilerin yeterli derecede yararlanamadıkları ya da bu hizmetin, ihtiyacı olan öğrenci ve anne-babalara ulaştırılmasında sorunlarla karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Uygulamalara bakıldığında, Özel Eğitim Rehabilitasyon Hizmetlerinin sunulmasında, özellikle öğrencilerin yönlendirilmesi, tanılanması ve eğitim süreçlerinde suistimaller ve olumsuzluklarla karşılaşıldığı, yasal düzenlemelerde yer alan gerekli niteliklere uygun personel istihdam edilemediği görülmektedir. Bazı engel türleri için Eğitim Uygulama Okulları, İş Eğitim Merkezleri, Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezlerinin sayılarının artırılması, bu merkezlerde yeterli sayıda özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmen istihdam edilmesi, yeterli düzeyde denetimlerinin yapılması, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim hizmetlerinin niteliğinin artmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Okullarımızda uygulanmaya çalışılan kaynaştırma eğitimi programlarının bütün özür türlerine uygun olduğunu söyleyemeyiz. Örneğin, DEHB için destek eğitim programı bulunmamaktadır. Kaynaştırma eğitimi öğrencileri için oldukça önemli olan eğitsel tanılama ile tıbbi tanılamanın yeterli olmaması ve birbirlerini desteklememesi, temel sorunlardan biridir.

Eğitim Uygulama Okulları, İş Eğitim Merkezleri, Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezleri ve okullarda yürütülen kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile evde verilmeye çalışılan eğitim etkinliklerinin birbirini desteklemesi, böylece öğrencinin performansının gelişimine katkı sağlaması ihtiyacı bulunmaktadır.

5.Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen bulgulardan yararlanılarak, kaynaştırma eğitiminden istenilen faydanın sağlanabilmesi için öncelikle, her kademe ve branştaki öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerine büyük önem verilmelidir. Kaynaştırma eğitiminin sadece ilgili sınıf

öğretmeni, öğrenci velisi ve rehber öğretmenin sorumluluğunda olmadığı bilinci tüm eğitim personeli ve ilgililere kazandırılmalıdır.

İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunun daha etkin çalışması sağlanabilir. Özellikle, bu kurulda görev yapacak kişilerin konularında uzman olmasına dikkat edilmeli, mutlaka bir psikolog ve özel eğitim öğretmeninden faydalanılmalıdır. Bu Kurul, sadece kaynaştırma eğitimi raporunu onaylayan nihai bir kurul olmaktan ziyade, öğrencinin her aşamada durumunu takip edebilmeli, periyodik olarak veli ve öğrencinin durumu hakkında okul, öğretmen ve diğer kurumlardan geribildirimler almalı ve eşgüdümü sağlayabilecek işlevselliğe sahip olmalıdır. Öğrencilerin okul rehberlik servisleri tarafından Rehberlik Araştırma Merkezleri yönlendirilerek/yönlendirilmesi istenerek, kaynaştırma eğitimi raporu verilmesi ve bu öğrencilerin sınıfta kalmalarının önlenmesi yeterli değildir. Okul, aile, RAM ve ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun işbirliği sağlanmalıdır. Ağır düzeyde zihinsel engel türleri için evde bakım hizmetleri yaygınlaştırılabilir. Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin gidebileceği iş okullarının sayısı ve personelin niteliği ile RAM'lardaki özel eğitim öğretmeni sayısı artırılabilir. Okullardaki destek eğitim odaları yaygınlaştırılabilir ve buralarda nitelikli özel eğitim öğretmenleri görevlendirilebilir. Eğitsel tanılama ve tıbbi tanılama birbirini destekleyecek yeterlilikte sunulmalıdır. Özür türlerine uygun eğitim programları hazırlanmalı ve var olan programlar ise güncellenmelidir. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerine ev ziyaretleri düzenlenmesi faydalı olabilir. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin okullardaki sosyal aktivitelerden daha çok yararlanması sağlanmalıdır. Okullarda özel eğitim alt sınıflarının açılması ve buralarda özel eğitim öğretmenlerinden faydalanılması yararlı olacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı ile Üniversiteler ve sivil tolum örgütleri işbirliği yaparak, öğretmenlerin, velilerin ve toplumun genelinin eğitilmesine yönelik ortak projeler, tanıtımlar gerçekleştirilebilir. Bu amaçla, teknolojinin imkânları (internet, okul web sayfaları, tv kanalları-TRT Okul vb..) kullanılarak özel eğitim alanında bilgilendirme çalışmalarına katkı sağlanabilir. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin eğitimi için okullarımızda yarı zamanlı kaynaştırma modelinin yaygınlaştırılması daha işlevsel olabilir.

KAYNAKLAR

Ashley, G. J.(1979). Mainstreaming: One Step Forward, Two Steps Back, Educating Exceptional Children. Dushkin Publishing Group, Inc. Connecticut.

Ataman, A.(1996). Öğretmen Yetiştiren Eğitim Fakültelerine Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi Ve Eğitimde Toplam Kalite Yöntemi. Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı, 2 (7), 382-389.

Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş.(2010).Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. Kastamonu eğitim dergisi Cilt.18 No:2, 345-3549. http://www.kefdergi.com/pdf/18_2/18_2_1.pdf, Web adresinden 12 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.

Batu, S. ve Uysal, A. (2009). Günümüz Sınıflarına Engelli Çocukların Katılımını Destekleme. Gönül Akçetepe (Ed.). *Özel Eğitim* (113-140), Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. (2000). Kaynastırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. Özel Eğitim Dergisi, 2(4), 35-45.

Batu, S. (2010).Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. İbrahim H. Diken (Ed.). Özel Eğitim (89-105). Ankara: Pegem Akademi.

Baykoç-Dönmez, N., Avcı N., & Aslan, N. (1998). Engelli ve Engelsiz Çocuğa Sahip Anne

Babaların Engellilere ve Entegrasyona İlişkin Düşünceleri. Destek Dergisi, *1*(1), 25-33.

Can, E.(2010).İlköğretim Okullarında Görevli Rehber Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010). Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (s. 911-917).

Can, E.(2011).İlköğretimde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Veli Görüşlerine Göre

Değerlendirilmesi. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (5-7 Mayıs 2011). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi.Cilt 1 (s.155-161).

Can, E.(2011).Sınıf Öğretmenlerinin "Rehberlik ve Danışma" İhtiyaçlarının Belirlenmesi. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (5-7 Mayıs 2011). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi.Cilt 2 (s.496-501).

Diler, N.(1998). Kaynaştırma Kavramı, Kaynaştırma Uygulamaları, Etkili Kaynaştırma Uygulaması İçin Yapılması Gerekenler, 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne.

Guralnick M. J. ve. Groom J. M. (1987). The Peer Relation Of Midly Delayed And Nonhandicapped Proschool Children In Mainstreamed Pla Groups, Child Development. 58, 1556–1572.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2008). **Değişik: 24 Aralık 2008 Tarih ve 27090 Sayılı Resmî Gazete.**http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html. Erişim Tarihi: 06/11/2011, 11:05.

İzci, E. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Özel Eğitim" Konusundaki Yeterlikleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(14), 106-114

Kargın, T. (2008). Kaynaştırma: Temel Kavramlar, Tarihçe ve İlkeler. İlköğretimde KaynaştırmaUygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler. İstanbul: Morpa Yayınları.

Kırcaali –İftar, G.(1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma, Eğitim ve Bilim, 16, 45-50.

Kırcaali-İftar, G (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

M.E.B.(2011). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. "2010-2011 YılıÖzel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Kurum ve Öğrenci Sayıları"; http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2010-2011_GENEL_SONUC.pdf. Erişim Tarihi: 22/09/2011, 17:00.

Nizamoğlu, N. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlikleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Osborne, A. G. ve Dimattia, P.(1994). The Least Restrictive Environment Mandante: Legal Implications. *Exceptional Children*, 61(1), 6-14.

Öncül, N. (2003). Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html. Erişim Tarihi: 10/09/2011, 10:10.

Salend, S.J. (1998). Effective Mainstreaming: Creating İnclusive Classrooms (3rded.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

Salend, S.J. (2001). Creating İnclusive Classrooms: Effective And Reflective Practices (4th ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 183-203.

Temel, Z. F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 148-155.

Turnbull, A., P. ve Blacher-Dixon, J. (1981). Preschool Mainstreaming An Emprical And Conceptual Review. In P.S. Strain & M.M. Kerr (Eds.) Mainstreaming Of Children In Schools. New York: Academic Pres.

Turnbull, R., Turnbul, A., Shank, M., Smith, S. ve Leal, D. (2002). Exceptional Lives:Special Education İn Today's Schools (3rd ed.). New Jersey:Merrill.

Smith, E. C., Polloway, E. A., Patton. J. R ve Dowdy, C.A (2008). Teaching Students With Special Needs İn İnclusive Settings (5th ed.). Boston:Pearson.

Uğurlu, H. (1993). Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyon**.** 9. Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (323-324), Ankara.

Uysal, A. (1995). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri**.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**.** Seçkin Yayıncılık, Altıncı Baskı: Ankara

BÖLÜM 11

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME
TEACHER EDUCATION

OKUL DENEYİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ

Menekşe Eskici

meskici@ibu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının Okul Deneyimi Dersi'ne karşı tutumlarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmektir. Araştırma kapsamında yapılan literatür taraması sonucunda 34 likert tipi sorudan oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek 2010 – 2011 Eğitim-Öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 226 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden her madde için "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum", seçeneklerinden kendilerine uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen veriler SPSS 14 paket programıyla incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ilk faktör analizi sonucunda 8 maddenin (2, 6, 7, 12, 13, 22, 27, 28) ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda maddeler 5 faktör altında toplanmakta ve maddelerin faktör yükleri .43 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirliliği için ise madde analizi yapılmıştır. Ölçeği bütünü için güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Okul Deneyimi Dersi Tutum Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları "pratiğe dünüştürme" faktörü için .85, "zevk alma" faktörü için .86, "deneyim sağlama" faktörü için .79, "kişisel önem" faktörü için .78, "gerekli görme" faktörü için .76 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak Okul Deneyimi Dersi Tutum Ölçeği'nin eğitim alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.
***Anahtar Kelimeler**: Okul Deneyimi Dersi, Tutum, Geçerlik, Güvenirlik*

ABSTRACT

The purpose of this study is develop a scale to measure teacher candidates' attitudes towards School Experience Class. As a result of a literature review a scale consisting of 34 Likert-type questions was prepared. The scale administered 226 undergraduate university students attending Trakya University Faculty of Education in 2010-2011 academic year. There are five options for each items "strongly agree", "agree", "undecided", "disagree", "strongly disagree". The data obtained in this study were examined using SPSS 14 package program. Factor analysis was conducted for construct validity. As a result of the first factor analysis 8 items (2, 6, 7, 12, 13, 22, 27, 28) were decided to removal of the scale. As a result of the analysis items are collected under the five factors and items' factor loadings ranged from .76 to .43. İtem analysis was made for the reliability of the scale. Whole of the scale of reliability coefficient was found .93. Internal consistency coefficients of factors of "Scholl Experience Class Attitude Scale" ranged from .86 to .76. Based on these findings, "Scholl Experience Class Attitude Scale" said to be a reliable and valid measurement tool. The scale can use in the field of education.
Keywords: Scholl Experience Class, Attitude, Reliability, Validity

1. GİRİŞ

Eğitimi bir sistem olarak düşündüğümüz zaman öğretmen bu sistemin en temel öğesidir. Öğretmen, sınıf kültürü ve ikliminin oluşturulmasında önemli bir etkendir (Dönmez, 2006). Eğitimin kalitesi de öğretmenin niteliği ile ilişkilidir. Bu doğrultuda öğretmenin yetiştirilmesi de önem kazanmaktadır. Öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslektir. Bu

meslekte başarı olmak için, öğretmenlerin iyi bir konu alanı bilgisine ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışlara sahip olması gerekmektedir. Bu yeterliliklerin kazanabilmesi öğretmen adaylarının meslek öncesinde özel bir eğitimden geçirilmesi zorunludur (Erden ve Akman, 2001; Horstman ve White, 2002; Şişman, 2002).

İletişim ve bilgi teknolojisindeki gelişim ve değişimler öğretmen eğitimi ile öğretmenden beklenilenlerin değişmesi sonucunu doğurmaktadır. Yaşanan gelişme ve değişmelerle öğretmenlerin işleri ve sorumlulukları da değişerek görev alanı çok fazla genişlemektedir. Önceleri sadece bilgi aktarımı görevi ile sınırlı olan öğretmenlik, günümüzde bireyleri geleceğe hazırlama, kültür aktarımını gerçekleştirme, gizil yetenekleri ortaya çıkarma gibi çok çeşitli ve karmaşık görevleri de üstlenmiştir. Öğretmen artık bilgiyi sağlayan kişi veya beceri modeli değil, hem öğrenme çevresi hem de öğrencilerin öğrenme süreçleri için kolaylaştırıcı olarak algılanmaktadır. Yeni anlayışta öğretmen, bilgi aktaran değil, öğrenmeyi ve öğrenme yollarını kılavuzlayan, öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan kişidir. Bu çerçevede öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce birtakım becerilerle donatılmış olmanın gerekliliği ortaya çıkmıştır (Kılıç ve Acat, 2007; Ergün, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığının 2004 yılında hazırlamış olduğu "Öğretmenlik mesleğinin genel ve özel alan yeterlikleri taslağı incelendiğinde; öğretmenlerde 6 ana başlık altında genel yeterlik sahibi olmaları öngörülmektedir. Bu taslakta Öğretmende olması gereken genel yeterlikler (Ergün, 2005);

a) Kişisel mesleki değerler

b) Öğrenciyi tanıma

c) Öğrenme ve öğretme süreci

d) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme

e) Okul, aile ve toplum ilişkileri

f) Program ve içerik bilgisi, ana başlıkları altında toplanmıştır

Özel alan yeterlikleri ise her branş için ayrı ayrı belirlenmiştir.

Öğretmen yetiştiren programlar içinde, adayların fiziksel, zihinsel, akademik, ruhsal, ahlaki, duygusal, sosyal yönlerden mükemmel bir biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir.bunu sağlamak içinde programda çeşitli derslere yer verilmiştir (Şişman, 2002). Bunlardan en önemli olanlardan birisi de öğretmen adaylarının çalışacakları ortamlara bizzat dahil oldukları Okul Deneyimi Dersi'dir. Okul deneyimi dersi, öğretmenlik uygulaması öncesi, öğretmen adaylarının hazırbulunuşluklarını istenilen düzeye getirmeye yöneliktir. Bu derslerin genel amacı, okulun yapısı ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim öğretim ortamını inceleme, deneyimli öğretmenleri ders başında gözleme, fakültedeki derslerde kazandıkları davranışları sergileyebilecek etkinlikler geliştirip uygulama, öğrenciler ile bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimi kazanmadır. Bu ders, öğretmen adaylarına; öğrenme etkinliklerini planlayarak uygulayabilme, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilme ve okuldaki diğer öğretmenlerle verimli ve uyumlu çalışabilme gibi becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Toplumu ve onu oluşturan bireyleri eğitmek; bireyin yaşadığı ortamı ve iletişimde bulunduğu bireyleri göz önünde bulundurmayı gerekli kılar. Bu bağlamda okul deneyimi Dersi öğretmenlerin mesleğe hazırlanmada önemli bir unsur teşkil etmektedir (Kılıç ve Acat, 2007;

Johnson, 2004; Yiğit ve Alev, 2005; Aksu ve Demirtaş, 2006; Tayfun ve Kara, 2008; Harmandar ve diğ., 2000; Vermette ve Foote, 2001).

1994-1998 yılları arasında yürütülen YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmış ve 1998-1999 yılından itibaren yeterliğe dayalı eğitim modeli uygulanmaya konulmuştur. Bu reform sonucunda öğretmenlerin okullarda gerçekleştirdiği uygulamalar okul deneyimi I, okul deneyimi II ve öğretmenlik uygulaması olmak üzere üç bölüme ayrılarak uzatılmıştır. Ayrıca 2006 yılında belirlenen yeni YÖK programında Eğitim Fakülteleri İlköğretim Eğitimi bölümleri için lisans programının ilk sınıfında yer alan okul deneyimi I dersi, bu dönemden kaldırılarak öğretmenlik uygulaması ile beraber son sınıfa aktarılmıştır (Kılınç ve Salman, 2007).

Fakülte-Okul işbirliği ile gerçekleştirilen Okul Deneyimi Dersi'nin daha verimli şekilde yürütülmesi için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Aksu ve Demirtaş'ın 2006 yılında öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II Dersi'ni ilgili boyutlar açısından nasıl değerlendiğini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada deneklerin, en olumlu yönde kendilerini, en olumsuz yönde okul müdürlerini değerlendirdiklerini göstermektedir. Olumlu olarak değerlendirilmekle birlikte en düşük ortalama öğretim elemanları için elde edilmiştir. Uygulama öğretmenlerinin değerlendirilmesinde, normal öğretimde olan ve öğretmenlik programını isteyerek seçen deneklerin daha olumlu oldukları gözlenmiştir. Öğretmen adayları kendilerini kişisel çaba faktöründe, okul faktöründen daha düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Tayfun ve Kara (2008) tarafından öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik tutumlarını belirlemek için yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin tutumlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca düşük not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının Okul Deneyimi Dersi'ne yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu ortaya çıkmıştır. Alakuş, Oral ve Mercin (2005) yaptıkları çalışmada Okul Deneyimi II uygulamasının tam olarak amacına ulaşmadığını ortaya koymuştur. Özmen (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçları öğretmen adaylarının, öğretim elamanları ve öğretmenlerin yeterli yardımı göstermemesi, raporlarına yeterince dönüt alamama, farklı öğretim elemanlarının farklı uygulamalar yapması ve kılavuzun yeterince anlaşılır olmaması gibi konularda sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca, adaylar okul deneyimi II derslerinin mesleki gelişimlerine daha fazla katkı sağladığını düşünmektedirler. Toprakçı (2003) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II Dersi'ni aldıktan sonra tutumlarında düşme gözlenmiştir. Yapılan çalışmaların sonuçların da öğretmen adaylarının Okul Deneyimi Dersi'ne yönelik tutumlarının önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Tutum faktörünün başarıyı etkilediği tartışılmaz bir gerçektir. Okul Deneyimi Dersi gibi öğretmen yetiştirmede önemli ve gerekli bir dersin daha verimli bir şekilde yürütülmesi için dersi alan grubun tutumlarının dikkate alınması önem kazanmaktadır. Okul Deneyimi Dersi'ne karşı öğrencilerin tutumlarının belirlenmesinde kullanılması amacı ile bu ölçek geliştirilmesine gerek duyulmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı Okul Deneyimi Dersi'ne yönelik beş dereceli likert tipi bir ölçek geliştirmektir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Ölçeğin Geliştirilme Aşaması

Okul Deneyimi Dersi Tutum Ölçeği'nin maddelerini hazırlamadan önce kapsamlı bir literatür incelemesi yapılmıştır. Literatür taramasının yanı sıra benzer ölçeklerdeki maddeler incelenmiştir (Kılınç ve Salman, 2007; Bayazıtoğlu, 2002; Özmen, 2008; Demircan, 2007; Toprakçı, 2003). İncelemeler sonunda 34 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşüne başvurularak bu maddeler tutum ifade edecek şekilde düzenlenmiştir. Oluşturulan 34 maddelik ölçekte 17' si olumlu, diğer 17'si ise olumsuz yargı içeren maddeler kullanılmıştır. Olumlu maddeler "tamamen katılıyorum=5" , "katılıyorum=4", "fikrim yok=3", "katılmıyorum=2", "kesinlikle katılmıyorum=1" şeklinde 5' ten 1' e doğru puanlanmış; olumsuz maddeler ise "tamamen katılıyorum=1" den "kesinlikle katılmıyorum=5" e olmak üzere 1' den 5' e doğru puanlanmıştır. Dolayısıyla ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170' tir.

Uygulama aşaması

Oluşturulan ölçeğin uygulaması 2010/2011 öğretim yılının bahar döneminin sonunda araştırmanın katılımcıları üzerinde yapılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2010–2011 Eğitim-Öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği, Fen bilgisi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören ve okul deneyimi dersi almış olan 292 (185 kız ve 107 erkek) tane son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 226 (141 kız ve 85 erkek) öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin % 62.38'i kız öğrenci %37.61'i erkek öğrencidir.

Verilerin Değerlendirilmesi

Okul Deneyimi Tutum Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik her hangi bir şeyin uygun ve sağlam olduğu hakkında bize bilgi verir. Uygunluk, geçerlik; sağlamlık ise güvenirliktir. Bir araştırmadan elde edilen verilerin geçerli olması, ölçüm amacına uygun olmasına bağlıdır. Araç, ölçüm amacıyla ilgili olmayan maddeleri içermemeli ve söz konusu maddeler aynı zamanda ölçüm amacı konusunda yetersiz kalmamalıdır (Şencan, 2005).

Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır. Geçerlik ise, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir (Karasar, 2005).

Okul Deneyimi Dersi Tutum Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliliği testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (Faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir (Büyüköztürk, 2007). Yapı geçerliği için ölçeğin faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2007). Aynı faktör grubunda toplanan maddelere, maddelerin içeriğine göre bir isim verilmiştir.

İlk aşamada yapı geçerliliğinin ardından birinci faktör yük değerleri göz önüne alınmıştır. Faktör yük değerinin, .45 yada daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüt olarak kabul edilmesi (Büyüköztürk, 2007) nedeni ile birinci faktör yük değerleri .45 altında olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Ardından faktör analizi işlemi tekrarlanmıştır.

Güvenirlik çalışmaları olarak iç tutarlılık her faktör için tek tek olmak üzere güvenirlik katsayıları, madde analizi için ise madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde-toplam puan korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 14 programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Yapı Geçerliği

İlk aşamada yapı geçerliliğinin ardından birinci faktör yük değerleri göz önüne alınmıştır. Faktör yük değerinin, .45 yada daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüt olarak kabul edilmesi (Büyüköztürk, 2007) nedeni ile birinci faktör yük değerleri .45 altında olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Böylece ölçekten 8 madde (2, 6, 7, 12, 13, 22, 27, 28) atılmıştır. Ardından faktör analizi işlemi tekrarlanmıştır. Maddelerin 5 faktör altında toplandığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda elde edilen 26 maddenin faktör yükleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Okul Deneyimi Dersi Tutum Ölçeğinin Faktör Yükleri

	Faktörler				
Madde numarası	1	2	3	4	5
20	,76				
29	,73				
8	,68				
33	,62				
5	,58				
10	,57				
19	,49				
15		,79			
9		,73			
14		,69			
11		,60			
4		,58			
26		,57			
25		,51			
31			,73		
32			,69		
30			,69		
34			,58		
24			,53		
18				,72	
17				,69	
16				,63	
3					,63
21					,58
1					,58
23					,43

Elde edilen beş faktör altında toplanan maddeler incelendiğinde, birinci faktörde bulunan maddelerin (20, 29, 8, 33, 5, 10, 19) daha çok öğrencilerin teoride öğrendikleri bilgileri pratiğe dönüştürme ile ilişkili olduğu belirlenmiş ve bu "pratiğe dönüştürme" adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altında toplanan maddeler, öğrencilerin Okul Deneyimi Dersi'de öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulama fırsatı bulduğu için bu dersle ilgili olumlu düşünmesi gibi özellikleri değerlendirmektedir. "pratiğe dönüştürme" faktörü altında toplanan 7 maddenin faktör yükleri ,761 ile ,499 arasında değişmektedir. ve Bu maddelere örnek olarak "*Okul Deneyimi Dersi Teoride öğrendiklerimi uygulama fırsatı yaratıyor"* gösterilebilir.

İkinci faktöre yüklenen maddeler (15, 9, 14, 11, 4, 26, 25) daha çok öğrencilerin Okul Deneyimi dersinden zevk alma ile ilişkili olduğu için bu faktör *"zevk alma"* olarak adlandırılmıştır. "Zevk alma" boyutundaki maddeler, öğrencilerin dersi sevmesi, derse karşı ilgi duyması, bu ders için gönüllü olarak daha fazla zaman harcaması gibi özellikleri içermektedir. 7 maddeden oluşan bu faktöre ait maddelerin faktör yükleri ,795 ile ,516 arasında değişmektedir. Bu maddelere örnek olarak "*Okul Deneyimi Dersi Öğretmenlik mesleğine olan sevgimi arttırır"* gösterilebilir.

Üçüncü faktöre yüklenen maddeler (31, 32, 30, 34, 24) daha çok öğrencilerin öğretmenlik mesleği hakkında deneyim sağlama ile ilişkili olduğu için bu faktör *"deneyim sağlama"* olarak adlandırılmıştır. "Deneyim sağlama" boyutundaki maddeler, öğrencilerin gelecekteki meslekleri ile ilgili bu dersin tecrübe kazandırıp kazandırmadığı ile ilgili düşüncelerini ölçmektedir. 5 maddeden oluşan bu faktöre ait maddelerin faktör yükleri ,731 ile ,536 arasında değişmektedir. Bu maddelere örnek olarak "*Okul Deneyimi Dersi sayesinde zamanı etkili kullanmayı öğrendim"* Gösterilebilir.

Dördüncü faktöre yüklenen maddeler (18, 17, 16) daha çok öğrencilerin Okul Deneyimi Dersi'ne yükledikleri kişisel önem ile ilişkili olduğu için bu faktör *"Kişisel Önem"* olarak adlandırılmıştır. "Kişisel Önem" boyutundaki maddeler, öğrencilerin bu derse yükledikleri bireysel değer, kendisine sağlayacağı kişisel fayda ile ilgili düşüncelerini ölçmektedir. 3 maddeden oluşan bu faktöre ait maddelerin faktör yükleri ,726 ile ,634 arasında değişmektedir. Bu maddelere örnek olarak "*Okul Deneyimi Dersi'nde başarılı olmak benim için önemlidir."* Gösterilebilir.

Beşinci faktöre yüklenen maddeler (3, 21, 1, 23) daha çok öğrencilerin Okul Deneyimi Dersi'ni gerekli görme ile ilişkili olduğu için bu faktör *"Gerekli Görme"* olarak adlandırılmıştır. "Gerekli Görme" boyutundaki maddeler, öğrencilerin bu dersin bir öğretmen adayı için ne kadar önemli olduğu ile ilgili düşüncelerini ölçmektedir. 4 maddeden oluşan bu faktöre ait maddelerin faktör yükleri ,634 ile ,435 arasında değişmektedir. Bu maddelere örnek olarak "*Okul Deneyimi Dersi meslek hayatıma katkı sağlar."* gösterilebilir.

Güvenirlik ve Madde Analizi

Okul Deneyimi Dersi Tutum Ölçeği'nin güvenirliğinin belirlenmesi için faktörlerin tek tek madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Okul Deneyimi Dersi Tutum Ölçeği'nin güvenirlik katsayıları "Pratiğe Dönüştürme" faktörü için.85 hesaplanmıştır. Bu faktöre ait madde toplam korelasyonları hesaplanmış sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: "Pratiğe Dönüştürme" faktörüne ait madde toplam korelasyonları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları
20	,74
29	,69
8	,69
33	,62
5	,55
10	,64
19	,47

"Zevk Alma" faktörü için güvenirlik katsayısı .86 hesaplanmıştır. Bu faktöre ait madde toplam korelasyonları hesaplanmış sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: "Zevk Alma" faktörüne ait madde toplam korelasyonları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları
9	,73
15	,70
14	,71
11	,46
4	,60
25	,55
26	,71

Deneyim Sağlama" faktörü için güvenirlik katsayısı .79 hesaplanmıştır. Bu faktöre ait madde toplam korelasyonları hesaplanmış Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: "Deneyim Sağlama" faktörüne ait madde toplam korelasyonları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları
24	,60
30	,69
31	,41
32	,58
33	,39
34	,64

"Kişisel Önem" faktörüne ait güvenirlik katsayısı .78 hesaplanmıştır. Bu faktöre ait madde toplam korelasyonları hesaplanmış sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: "Kişisel Önem" faktörüne ait madde toplam korelasyonları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları
16	,64
17	,71
18	,53

"Gerekli Görme" faktörüne ait güvenlik katsayısı .76 hesaplanmıştır. Bu faktöre ait madde toplam korelasyonları hesaplanmış sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: "Gerekli Görme" faktörüne ait madde toplam korelasyonları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları
1	,61
3	,58
21	,59
23	,51

Nihahi ölçek için güvenirlik katsayısı. 93 olarak bulunmuştur. Bu değer bize geliştirilen ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı okul Deneyimi Dersi Tutum Ölçeği'ni geliştirmek ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2010 – 2011 Eğitim – Öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 226 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle geniş bir literatür taraması yapılmış ve Okul Deneyimi Dersi ile ilgili olduğu düşünülen benzer ölçekler incelenmiştir. Bu incelemeden sonra elde edilen bilgiler ölçek maddesi olabilecek şekilde yazılmış ve 34 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda toplam 9 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Fakat bir ve ya iki maddenin bir faktörü temsil ettiği maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddelerin çıkarılmasının ardından tekrar faktör analizi yapılmış ve böylece 26 maddeden oluşan 5 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu 5 faktör içerdikleri maddelerin özelliklerine uygun olarak "pratiğe dönüştürme", "zevk alma" ve "deneyim sağlama" "kişisel önem" "gerekli görme" şeklinde adlandırılmıştır. Geçerlik çalışmalarından elde edilen bulgular göz önüne alındığında ölçeğin geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Güvenirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayılarının ölçeğin bütünü için .93, Okul Deneyimi Dersi Tutum Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları "pratiğe düştürme" faktörü için .85, "zevk alma" faktörü için .86, "deneyim sağlama" faktörü için .79, "kişisel önem" faktörü için .78, "gerekli görme"

faktörü için .76 olarak bulunmuştur. Bu yöntemle elde edilen güvenirlik katsayıları ölçeğin güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, Okul Deneyimi Dersi Tutum Ölçeği'nin öğrencilerin Okul Deneyimi Dersi'ne karşı tutumlarının değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

5. KAYNAKLAR

Aksu, M. B. ve Demirtaş, H. (2006), "Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi II Dersine Yönelik Görüşleri (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 11, 3-21.

Alakuş, A. O., Oral, B., Mercin, L. (2005), "Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Uygulamasına İlişkin Algıları", Milli Eğitim Dergisi, 33, 168, 28.05.2009 tarihinde ulaşılmıştır. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3-alakus.htm

Dönmez, B. (2006): "Sosyal bir Sistem Olarak Sınıf", in M. Şişman ve S. Turan (eds.), *Sınıf Yönetimi,* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Erden, M. ve Akman, Y. (2001): *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2.Basım.

Ergün, M. (2005), "İlköğretim Okulları Öğretmen Adaylarının KPSS'deki Başarı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kastamonu İli Örneği)", Kastamonu Eğitim Dergisi, 13,2, 311-326.

Harmandar M., Bayrakçeken,S., Kıncal,R., Büyükkasap, E. ve Kızılkaya, S. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi. Sayı:148. Ankara. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/1.htm> (2006, Şubat 21).

Horstman, B. ve White, W. G. (2002). Best practice teaching in college success courses: integrating best practice teaching methods into college success courses. The Journal of Teaching and Learning. 6 (1), 6-15.

Johnson, M. G. (2004). Constructivist Remediation: Correction in Context, International Journal of Special Education, 19 (1), 72 – 88.

Kılıç, A. ve Acat, M. B. (2007), "Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlardaki Derslerin Gereklilik ve İşe Vurukluk Düzeyi", Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17, 21-37.

Kılınç, A ve Salman, S. (2007), "Okul Deneyimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,1, 23-35.

Özmen, H. (2008), "Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri", Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 25-37.

Şişman, M. (2002): *Öğretmenliğe Giriş, Ankara*: Pegema Yayıncılık, 4. Baskı

Tayfun, A. ve Kara, D. (2008), "Turizm ve Ticaret Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Okul Deneyimi Dersine Yönelik Tutumları", Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 103-116.

Toprakçı, E. (2003), "Okul Deneyimi II Dersinin Teoriği ve Pratiği", Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7, 146-151.

Vermette, P., & Foote, C. (2001). Constructivist philos ophy and cooperative learning practice: Toward integration and reconciliation in secondary classrooms. American Secondary Education . 30 (1), 26-37

Wilson, B. G. (1997). Reflections on Constructivism and lnstructional Design, Denver, Englewood Cliiffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Yiğit, N. ve Alev, N. (2005), "Etkili Öğretmen Yetiştirme Açısından Okul Deneyimi Derslerinin Değerlendirilmesi", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,1, 91-103.

BRANŞ ÖĞRETMENLERİNE DÜZENLENEN PROJE TABANLI HİZMET İÇİ EĞİTİMLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ(Samsun Örneği)

Fergan KARAER
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi ABD, SAMSUN,
hkaraer@omu.edu.tr
Hatice KARAER
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMA Bölümü, SAMSUN,
fkaraer@omu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin bilimsel araştırma projesi yürütebilme ve öğrencilerine bilim danışmanlığı yapabilme becerilerinin geliştirilmesi için Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlkadım ve Atakum ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nin ortaklaşa düzenlediği Proje tabanlı hizmet içi eğitimlerinin amacına ulaşıp ulaşmadığı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine faydalı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 60 İlkadım, 69 Atakum ilçesinden olmak üzere toplam 129 öğretmen oluşturmaktadır. 63'ü bayan, 66'sı erkek olan öğretmenlerin 41'i ilköğretim, 88'i ortaöğretimde görev yapmaktadır. Araştırmanın verileri, etkinlik öncesi, etkinlik sırası ve etkinlik sonunda olmak üzere üç aşamada yapılan anket çalışması ile toplanmıştır. Etkinlikler öncesi, öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yanında böyle etkinliklere daha önce katılıp katılmadıkları gibi açık uçlu soruları içeren anket çalışması, etkinlikler sırasında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakatlar ve etkinliklerin sonunda Proje tabanlı hizmet içi eğitimlerinin genel değerlendirilmesine yönelik görüşlerini almak üzere olumlu olumsuz 43 maddeden oluşan Likert tipi anket uygulanmıştır. Uygulanan anketin faktör yük değeri 0,765–0,993 arasında ve Cronbach alfa güvenilirlik kat sayısı 0,751 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlere yöneltilen soruların yanıtları ve onlarla yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar maddeler halinde verilerek yorumlanmıştır. Değerlendirme anketindeki olumlu olumsuz cümleler frekans ve yüzde dağılımı şeklinde tablolar halinde verilerek etkinliklerin içeriği, süreci, organizasyonu ve etkililiği şeklinde dört başlık altında değerlendirilmiştir.

Elde edilen verilere göre Proje tabanlı hizmet içi eğitimlerinin amacına ulaştığı, etkinliklerin içeriği, süreci ve organizasyonlarının iyi olduğu, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirecek nitelikte olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla yapılacak olan hizmet içi etkinliklerin düzenlenen etkinliklere benzer şekilde yapıldığı takdirde öğretmenlerin daha faydalı ve üretken olacakları söylenebilir. Böyle etkinliklerin daha sık düzenlenmesi ve etkililiğinin araştırılması sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Proje Tabanlı Eğitim, Bilim danışmalığı, Hizmet içi eğitim.

ABSTRACT

In this study, elementary and secondary school science teachers and students to conduct scientific research project for the development of consultancy skills ability Ondokuz Mayıs University, Atakum and İlkadım Directorates of National Education jointly organized by the district in-service training of project-based professional development of teachers reached their goals and to evaluate whether beneficial were investigated.

Sample of the study, a total of 129 teachers' İlkadım districts 60 and 69 constitute Atakum district. 63 teachers are female and 66 male. 41 teachers in primary, 88 secondary school teachers are on duty. The data, prior to the event, event sequence and at the end of the event were collected by a survey made in three stages. Events before, personal information along with the teachers did not engage in such activities as previously joined a survey containing open-ended questions, semi-structured interviews with teachers and activities during events at the end of their views for the evaluation of project-based in-service training to the general positive and negative 43-item Likert-type questionnaire was administered to . Survey applied to the load factor of 0.765 to 0.993 and the Cronbach's alpha reliability coefficient value was 0.751.

Answers to the questions posed to teachers and giving them into the semi-structured interviews were interpreted by agents. Evaluation survey of frequency and percentage distribution of positive and negative sentences given in the tables in the form of the content of activities, processes, organization and effectiveness, as assessed fewer than four headings.

According to the data obtained has reached its aim of project-based in-service training, activities, content, process and organization is good, teachers' professional knowledge, skills and experiences of nature were to develop. Made in order to contribute to the professional development of teachers in-service activities if the activities performed similarly are said that teachers will become more useful and productive. Regulation and to investigate the effectiveness of such activities should be more frequent.
Keywords: Project Based Educational, Scientific Consulting, In-service training.

1. GİRİŞ

Bir ülkenin en önemli zenginliği, yetişmiş insan gücünün sayısından çok sahip olduğu niteliklerdir. Günümüzün gelişmiş ve sanayileşmiş ülkelerinde nitelikli bireyler, hizmet öncesi eğitimlerinin yanında işe başladıktan sonra aldıkları hizmet içi eğitim (HİE) ile kendilerini geliştirmektedirler. Bireylerin almış olduğu HİE, onların verimliliklerini ve motivasyonlarını artırmasının yanında rahat ve sağlıklı bir ortamda çalışmalarını sağlamaktadır (Taymaz ve ark., 1997; Çevikbaş, 2002). İnsan gücü ve doğal kaynaklar bakımından oldukça zengin olan Türkiye'nin kaynaklarını etkin ve doğru kullanması, gelişmiş ülkeler arasında hak ettiği yeri almasında HİE'in rolü büyüktür. Bu durum, tüm alan ve mesleklerde olduğu gibi, eğitim alanında ve öğretmenlik mesleğinin yeniden yapılandırılmasında da önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin görevlerini yerine getirebilmeleri için çağa uygun, bilimsel gelişmelerden haberdar, kendini yenileyen, yetiştiren, donanımlı ve profesyonel bir öğretmen kimliği kazanmaları için HİE çalışmalarının bilimsel olarak ele alınıp düzenlenmesi yürütülmesi şarttır (Şahin, 1996; Erişen, 1998; Saban, 2000; Seferoğlu, 2004). HİE çalışmaları, öğretmenlerin kendilerini yetiştirdiği diğer taraftan her birinin ayrı ayrı yaşadığı kişisel tecrübelerinin paylaşıldığı olumlu bir süreçtir. Bu süreç öğretmenin, mesleğe başladığı ilk günden mesleği bıraktığı güne kadar karşılaştıkları problemleri, ilginç olayları bir düzen içinde bilgi kaynağından diğer öğretmen ve öğrencilerine aktarılmasıdır (Kaya ve ark., 2004).

Ülkemizde, öğretmenlere yönelik HİE çalışmaları, merkezi olarak HİE Dairesi Başkanlığı, il ve ilçelerde Milli Eğitim Müdürlükleri (MEM) tarafından yıllık olarak planlanıp yürütülmektedir (MEB,1994;1998; Yalın ve ark.,1996; Pehlivan, 1997). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 'nın bugüne kadar yapmış olduğu HİE çalışmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla yapılmış olsa da etkili uygulamaların gerçekleştirilemediği ve değişik sorunların yaşandığı bilinmektedir (Şahin, 1996; Taymaz ve diğerleri, 1997, Aytaç, 2000; Bağcı ve Şimşek, 2000; Öztürk Akar, 2006). Bu sorunların aşılması için farklı türde okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili ihtiyaçlarının karşılanması için yeni bir yapılanmaya gidilmesini gerekmektedir.

Uçar ve İpek (2006), İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin HİE çalışmalarını gerekli gördükleri ancak eğitim sistemimizdeki HİE çalışmalarını yeterince etkili bulmadıklarını belirtmişlerdir. Akkuş ve Kadayıfçı'ya (2007) göre HİE çalışmaları genel olarak öğretmenlerin bilgi aktarma stratejisinden yeni yaklaşımlar kullanma vb. durumlarda etkili olabilmektedir.

Bugünkü eğitim sisteminde öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma, onlara rehberlik etme, öğrenme sürecinde onların katılımını ve katkısını sağlama ve sürekli güdülemeleri için alanlarına daha hâkim olmaları ve öğrenme - öğretme sürecini daha etkili ve verimli bir şekilde sürdürmeleri gerekmektedir. Bu durum, 2004 yılından beri okullarda uygulanması öngörülen yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öğretim yöntem ve teknikleriyle sağlanabilmektedir. Bu yaklaşıma dayanan öğretim yöntemlerinden birisi de Proje Tabanlı Eğitim (PTE)'dir. PTE, öğrencinin ilgisini çekmekten öteye iyi tasarlanmış projeler, araştırma ve yüksek düzeyde düşünmeyi tetiklediği için (Posnanski,2002;Madden,2003) öğrencilerin ilgisini çekici problemlerle uğraşmaya ve orijinal ürünler oluşturmaya yönlendiren bir yöntemdir. Sınıfta daha etkili öğrenim fırsatları yaratmak için tasarlanmış projeler, konu ve kapsam bakımından çok çeşitli olabilir ve birçok sınıfa dağıtılabilir. Projeler, ezberci öğrenimle cevaplanamayacak uğraştırıcı sorular sayesinde ortaya çıkarken; birçok öğrencinin ilgisini çekmesinin asıl nedeni deneyimin orijinal olmasından kaynaklanmaktadır. Projelerle uğraşan öğrenciler daha fazla sorumluluk almakta ve daha fazla akademik kazanca sahip olmaktadır (Melon, 1998;Koster & Snoek 1998). Öğrencilerin projelerle uğraşabilmesi için öncelikle onları yetiştirecek öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları gerekir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin PTE ile ilgili pek fazla bilgiye sahip olmadıkları, öğrencilerini bu konuda fazla yönlendiremedikleri ve bu alanda HİE ile yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Baykan ve ark. 1987;Boydak ve ark, 2000; Budak, 1998; Ersoy, 1996;Kanlı 2002; Baki ve Bütüner, 2009).

Öğretmenlerin proje danışmanlığı yönünde yetişmesi için MEB'in girişimlerine katkıda bulunan TÜBİTAK-BİDEB (Bilim İnsanı Destekleme Dairesi) ülke genelinde "2229 - Lisans ve Lisans Öncesi Öğretmen ve Öğrencilere Yönelik Etkinlikleri Destekleme Programı" çerçevesinde öğretmenlerin öğrencilerine proje danışmanlığı yapabilme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çok sayıda çalışmaları desteklemiştir. Bu amaçla Türkiye genelinde pek çok ilde yapılan bilim danışmanlığı çalıştaylarında, TUBİTAK kriterlerine göre bir projenin hangi aşamalarda hazırlandığı aşama aşama öğretim üyeleri tarafından uygulamalı olarak öğretmenlere yaptırıldığı için öğrencilerine projelerinde daha iyi danışmanlık yaptırdıkları ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik bir HİE'de TÜBİTAK-Üniversite-MEM işbirliğine örnek olmuştur (Karaer ve ark., 2008; 2010a,b). Önen ve ark.(2010), yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin proje ve PTE 'e ait bilgilerine ve proje yapma yeterliklerine HİE çalışmalarının etkisinin bir kısım öğretmenlerde daha iyi olduğu, bir kısmında eksikliklerinin bulunduğunu açıklamışlardır.

Bu çalışma, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin bilimsel araştırma projesi yürütebilme ve öğrencilerine bilim danışmanlığı yapabilme becerilerinin geliştirilmesi için Ondokuz Mayıs Üniversitesi (OMÜ), İlkadım ve Atakum İlçeleri MEM'in ortaklaşa düzenlediği Proje Tabanlı Hizmet İçi Eğitimlerinin (PTHİE) amacına ulaşıp ulaşmadığı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine faydalı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

2. YÖNTEM

OMÜ, Atakum ve İlkadım İlçe MEM tarafından ortaklaşa düzenlenen etkinlikler, İlkadım ilçesinde 12–28 Şubat 2010'da, Ondokuz Mayıs Lisesi'nde; Atakum ilçesinde 21–30 Haziran 2010'da, Anadolu Teknik Lisesi'nde düzenlenmiş ve benzer etkinlik programı uygulanmıştır. Bu etkinlikler öncesinde ilçe MEM'ler aracılığı ile ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine PTE hakkında

konferans verildikten sonra etkinlikler hakkında bilgilendirme yapılmış ve bu sırada etkinliklere katılacak öğretmenlerin seçimi için açık uçlu anket uygulanmıştır. Ankette öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yanı sıra böyle etkinliklere daha önce katılıp katılmadıkları, düzenlenen etkinliklere katılma amaçları ve etkinliklerden beklentilerine yönelik görüşleri alınmıştır. Etkinlikler sırasında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılarak PTHİE beklentilerine cevap verip vermediği, daha önce katıldıkları etkinliklerden farklı olup olmadığı, farklılık varsa olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu, mesleki gelişimlerine katkıda bulunup bulunmadığı, böyle bir etkinlik tekrar düzenlenirse katılıp katılmayacakları vb sorular yöneltilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, her iki ilçede etkinliklere katılmaları uygun görülen öğretmenlere etkinlik süresince görevli izinli sayılmaları konusunda ilçe MEM aracılıkları ile Kaymakamlık olurları alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 60 İlkadım, 69 Atakum ilçesinden olmak üzere toplam 129 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 41'i ilköğretimde, 88'i ortaöğretimde görev yapmaktadır. Her iki ilçedeki etkinlikte, konferans ve danışmanlık için değişik üniversitelerden 15'er öğretim üyesi davet edilerek yürütülmüştür. Bu etkinlikler her gün yarım saat ahenk çalışmaları ile başlatılmış ve etkinliğin ilk üç günü öğretmenlere, öğretim üyeleri tarafından çeşitli konularda bir buçuk saatlik konferanslar verilmiştir. Ayrıca etkinlikler sırasında öğretmenlere kendi yapacakları projelerine yönelik neler yaptıkları, ne gibi sorunlarla karşılaştıkları ve sorunlarına nasıl çözüm geliştirdiklerini takip etmek amacıyla proje değerlendirme formu verilmiştir. Bunların dışında etkinlik süresince her gün öğretmen ile öğretim üyelerinin katılımlarıyla değerlendirme oturumları yapılmış ve tartışma ortamı oluşturulmuştur. PTHİE sonunda; öğretmenlerin PTHİE genel değerlendirilmesine yönelik görüşlerini almak üzere olumlu olumsuz 43 maddeden oluşan Likert tipi anket uygulanmıştır. Uygulanan anketin faktör yük değeri 0,765–0,993 arasında ve Cronbach alfa güvenilirlik kat sayısı 0,751 olarak bulunmuştur. Öğretmenlere yöneltilen soruların yanıtları ve onlarla yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar maddeler halinde verilerek yorumlanmıştır. Değerlendirme anketindeki kişisel bilgiler ve etkinliklere yönelik olumlu olumsuz cümleler frekans, yüzde dağılımı şeklinde verilerek etkinliklerin içeriği, süreci, organizasyonu ve etkililiği açısından dört başlık altında yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin frekans ve yüzde dağılımı.

Değişken	Düzey	Atakum		İlkadım		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Bay	37	53,6	29	48,3	66	51,2
	Bayan	32	46,4	31	51,7	63	48,8
	Toplam	69	100,0	60	100,0	129	100,0
Görevli Oldukları Öğretim	İlköğretim	21	30,4	20	33,3	41	31,8
	Ortaöğretim	48	69,6	40	66,7	88	68,2
	Toplam	69	100,0	60	100,0	129	100,0
Branş	Fizik	7	10,0	5	8,3	12	9,3
	Kimya	7	10,0	6	10,0	13	10,1
	Matematik	6	8,8	6	10,0	12	9,3
	Biyoloji	6	8,8	5	8,3	11	8,5
	Coğrafya	7	10,0	5	8,3	12	9,3
	Tarih	6	8,8	6	10,0	12	9,3
	Bilgisayar	9	13,0	1	1,7	10	7,8
	Sosyoloji	-	-	4	6,7	4	3,1
	Fen ve Teknoloji	9	13,0	7	11,7	16	12,4
	Sosyal Bilgiler	6	8,8	6	10,0	12	9,3
	Teknoloji Tasarım	6	8,8	9	15,0	15	11,6
	Toplam	69	100,0	60	10,0	129	100,0

Tablo 1'e göre etkinliklere katılan öğretmenlerin cinsiyet ve branş düzeyinde frekans ve yüzde dağılımlarının birbirine yakın olduğu, ortaöğretimde görevli öğretmenlerin her iki ilçede de çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaşlarının 26–40 arasında yoğunlaştığı, bir kısmının lisansüstü eğitim yaptıkları ve böyle etkinliklere katıldıkları, bu tür etkinliklere katılma nedenlerinin kendilerini yetiştirmek ve öğrencilerine daha iyi rehberlik etmek istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin PTHİE katılma amaçlarından bazıları:

- ✓ *"Kendi alanımla ilgili teoride bildiğim ancak uygulamada zorluk çektiğim konularla ilgili somut bilgiler elde etmek"*
- ✓ *"Diğer öğretmen arkadaşlarımla fikirlerimizi paylaşmak"*
- ✓ *"Öğrencilere PTE için gerekli altyapıyı oluşturmak"*
- ✓ *"PTE dayalı donanım elde etmek"*
- ✓ *"Proje hazırlama, araştırma tekniklerini uygulamak"*
- ✓ *"Proje hazırlama sürecini öğrenmek"*
- ✓ *"Yaparak, yaşayarak öğrenme konusunda bilgi sahibi olmak"*
- ✓ *"Bilimsel çalışmaları, öğrenci ve öğretmen boyutunda değerlendirmek"*
- ✓ *"Bilimsel çalışmaların uygulanabilirlik düzeyini öğrenmek"*
- ✓ *"Eğitim alanındaki yeni gelişmeleri takip edebilmek"*
- ✓ *"Alan bilgisine ait mesleki becerileri artırmak"*
- ✓ *"Kendi alanımla ilgili daha iyi çalışma nasıl yapabilirim? Sorusunun yanıtını öğrenmek"*
- ✓ *"Akademik çalışmaları öğrencilerime nasıl öğretebileceğimi öğrenmek"*
- ✓ *"Uluslararası normlarda proje üretme, yürütme ve sonlandırma becerilerini kazanabilmek."*
- ✓ *"Okulumuzda proje hazırlarken öğrencilerimizi doğru yönlendirmek"*
- ✓ *"Proje çalışmalarında daha farklı bilgilere ulaşmak"*

Öğretmenlerin PTHİE'lerden bazı beklentileri:

- ✓ *"Sürekli değişen ve gelişen teknolojiyi yakından takip edebilmeme yardımcı olması"*
- ✓ *"Projeleri öğrencilerimle birlikte ulusal ve uluslararası alanlarda yarışabilir halde hazırlanmak için gerekli bilgi ve beceriyi kazanma"*
- ✓ *"Eğitimde aktif öğrenmeyi sağlama"*
- ✓ *"Proje tabanlı çalışmaları eğitime kazandırma"*
- ✓ *"Bilişim ve teknoloji dersinden daha fazla yararlanma"*
- ✓ *"Statik bir eğitim anlayışından dinamik bir eğitim anlayışına geçmeyi sağlama"*
- ✓ *"Tartışan, sorgulayan ve araştıran bir öğrenci profili ortaya çıkarma"*
- ✓ *"Bilinen, her zaman anlatılanlar değil farklı bir şeylerin ortaya konulması"*

- ✓ *"Amaç ve hedefe yönelik olmalı"*
- ✓ *"Teorik olmamalı"*
- ✓ *"Gerçekten faydalanacağım bir çalışma olması"*
- ✓ *"Şimdiye kadar katıldığım hizmet içi eğitimlerden farklı olması"*
- ✓ *"Alanımda beni daha fazla başarıya götürmesi"*
- ✓ *"Proje yapmaktan korkmamayı öğrenme"*
- ✓ *"Öğretmenlerin akademik çalışma yapabilmelerinin önünün açılması"*

Öğretmenlerin PTHİE sırasında yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlardan bazıları:

- ✓ *"Farklı disiplinlerde kendimi yetiştirmeme yardımcı oldu."*
- ✓ *"Diğer katıldığım hizmet içi eğitimlerden çok farklı"*
- ✓ *"Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum."*
- ✓ *"Her alanda ve sık sık yapılması gerekir"*
- ✓ *"HİE çalışmalarının üniversitede alan uzmanlarının vermesi daha faydalı olduğunu düşünüyorum"*
- ✓ *"Ahenk çalışmaları okullarda derse başlamadan önce 10–15 dakika yaptırılmış olsa öğrenciler daha iyi motive olur"*
- ✓ *"Her sorduğum sorunun yanıtını aldım."*
- ✓ *"Böyle etkinliklere katılanlar ödüllendirilmeli"*
- ✓ *"Bu etkinliklerden alınan belgelerin bize maddi- manevi katkısının olması gerekir."*

Öğretmenlerin etkinliklere katılma amaçları, etkinliklerden beklentileri ve yarı yapılandırılmış mülakatlar incelendiğinde etkinliklere bilinçli katıldıkları belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin PTHİE'deki ahenk çalışmalarına yönelik katılma derecelerinin seçeneklere göre frekans ve yüzde dağılımı.

Madde	Beklenen Seçenek	Tamamen Katılıyorum(5) /Katılıyorum (4)				Kararsızım (3)				Katılmıyorum (2) / Hiç Katılmıyorum (1)			
		Atakum		İlkadım		Atakum		İlkadım		Atakum		İlkadım	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	(2)/ (1)	16	32,65	5	8,62	11	22,45	17	29,31	22	44,90	36	62,07
2	(5)/ (4)	23	46,94	39	67,24	15	30,61	15	25,86	11	22,45	4	6,90
3	(2)/ (1)	11	22,45	14	24,14	13	26,53	14	24,14	25	51,02	30	51,72
4	(5)/ (4)	23	46,94	37	63,79	18	36,73	19	32,76	8	16,33	2	3,45
5	(5)/ (4)	24	48,98	37	63,79	13	26,53	16	27,59	12	24,49	5	8,62

1-*Ahenk çalışmaları zaman kaybıdır.* **2**-*Ahenk çalışmaları motivasyonu artırdı.* **3**-*Ahenk çalışmaları yerine etkinliğe daha geç başlanabilirdi.* **4**-*Bu etkinlikteki ahenk çalışmalarına benzer uygulamalar okullarda ders öncelerinde öğrencilere yaptırılmalı.* **5**- *Ahenk çalışmaları gerekli bir uygulamadır.*

Öğretmenlerin etkinliklerde yapılan ahenk çalışmalarına yönelik katılma dereceleri incelendiğinde (Tablo 2) seçeneklerin beklenen değerler doğrultusunda olduğu ve her iki ilçedeki

öğretmenlerin görüşleri arasında küçük sapmalar olsa da benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Ahenk çalışmalarına yönelik yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar ve etkinliklerin genel değerlendirmesine yönelik eklemek istedikleri görüşlere göre ahenk çalışmalarının etkinlik öncesi motive ettiği için okullarda güne başlamadan 10–15 dakika önce öğrencilere yaptırılması gerektiğini vurgulamışlardır

Tablo 3. Öğretmenlerin PTHİE'lerdeki çay, kahve, ara öğün, yemek ve ikramlara yönelik katılma derecelerinin seçeneklere göre frekans ve yüzde dağılımı.

Madde	Beklenen Seçenek	Tamamen Katılıyorum (5 / Katılıyorum (4)				Kararsızım (3)				Katılmıyorum (2) / Hiç Katılmıyorum (1)			
		Atakum		İlkadım		Atakum		İlkadım		Atakum		İlkadım	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	(2)/ (1)	9	18,37	25	43,10	2	4,08	9	15,52	38	77,55	24	41,38
2	(2)/ (1)	15	30,61	7	12,07	3	6,12	3	5,17	31	63,27	48	82,76
3	(5)/ (4)	33	67,35	29	50,00	10	20,41	13	22,41	6	12,24	16	27,59
4	(5)/ (4)	29	59,18	20	34,48	7	14,29	14	24,14	13	26,53	24	41,38
5	(5)/ (4)	35	71,43	24	41,38	7	14,29	17	29,31	7	14,29	17	29,31
6	(5)/ (4)	35	71,43	22	37,93	5	10,20	17	29,31	9	18,37	19	32,76
7	(5)/ (4)	20	40,82	16	27,59	11	22,45	16	27,59	18	36,73	26	44,83
8	(5)/ (4)	34	69,39	37	63,79	10	20,41	16	27,59	5	10,20	5	8,62

1-*Daha fazla ikram yapılabilirdi.* **2**-*Dinlenme araları kısa tutulmuş* **3**-*Ikramlar damak tadıma uygundu.* **4**- *İkramlarda sunulan çeşitler oldukça boldu.* **5**-*Öğlen yemeklerindeki menü uygun seçilmiş.* **6**-*Seçilen yemeklerin mevsime uygun olması bizi memnun etti.* **7**-*Yemekler evdeki yemeklerimizi arattırmadı.* **8**- *Bizim rahatlığımız için her şey düşünülmüş.*

Öğretmenlerin etkinliklerde çay, kahve, ara öğün, yemek ve ikramlara yönelik katılma derecelerine göre (Tablo 3), seçeneklerin beklenen değerler doğrultusunda olduğu, her iki ilçedeki öğretmenlerin görüşleri arasında küçük sapmalar olsa da benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin etkinliklerin genel değerlendirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde (Tablo 4), değerlendirme anketindeki seçeneklerin beklenen değerler doğrultusunda ve *seçeneklerin frekans ile yüzde dağılımı diğer seçeneklere göre yüksek olduğu, her iki ilçedeki* etkinliklerin *amaçlarına ulaştığı, öğretmenlerin beklentilerine yanıtlar aldıkları belirlenmiştir.*

Elde edilen tüm bulgular incelendiğinde öğretmenlerin etkinliklere katılma amaçları, etkinliklerden beklentileri ve kazanımlarının birbiri ile uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin PTHİE'lerin genel değerlendirilmesine yönelik katılma derecelerinin seçeneklere göre frekans ve yüzde dağılımı.

Madde	Beklenen Seçenek	Tamamen Katılıyorum (5) / Katılıyorum (4)				Kararsızım (3)				Katılmıyorum (2) / Hiç Katılmıyorum (1)			
		Atakum		Ilkadım		Atakum		Ilkadım		Atakum		Ilkadım	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	(5)/ (4)	42	85,71	53	91,38	6	12,34	4	6,70	1	2,04	1	1,72
2	(2)/ (1)	3	6,12	3	5,17	3	6,12	2	3,45	43	87,76	53	91,38
3	(5)/ (4)	41	83,67	50	86,21	5	10,20	7	12,07	3	6,12	1	1,72
4	(5)/ (4)	45	91,84	52	89,66	3	6,12	5	8,62	1	2,04	1	1,72
5	(5)/ (4)	42	85,71	53	91,38	3	6,12	4	6,90	4	8,16	1	1,72
6	(5)/ (4)	44	89,90	51	87,93	2	4,08	4	6,90	1	2,04	3	5,17

7	(2)/ (1)	12	24,49	11	18,97	2	4,08	5	8,62	35	71,43	42	72,41
8	(2)/ (1)	6	12,24	5	8,77	3	6,12	3	5,26	40	81,63	49	85,96
9	(5)/ (4)	43	87,76	52	89,66	3	6,12	6	10,34	3	6,12	0	0,00
10	(5)/ (4)	44	89,90	56	95,55	3	6,12	2	3,45	2	4,08	0	0,00
11	(5)/ (4)	44	89,90	54	93,10	2	4,08	4	6,90	3	6,12	0	0,00
12	(5)/ (4)	43	87,76	53	91,38	5	10,20	3	5,17	1	2,04	2	3,45
13	(5)/ (4)	41	83,67	55	94,83	4	8,16	2	3,45	4	8,16	1	1,72
14	(5)/ (4)	45	91,84	53	91,38	2	4,08	5	8,62	2	4,08	0	0,00
15	(5)/ (4)	41	83,67	54	93,10	3	6,12	4	6,90	5	10,20	0	0,00
16	(2)/ (1)	15	30,61	15	25,86	7	14,29	1	1,72	27	55,10	42	72,41
17	(5)/ (4)	41	83,67	48	82,76	6	12,24	7	12,07	2	4,08	3	5,17
18	(2)/ (1)	6	12,24	3	5,17	3	6,12	3	5,17	40	81,63	52	89,66
19	(5)/ (4)	45	91,84	54	93,10	1	2,04	2	3,45	3	6,12	2	3,45
20	(2)/ (1)	0	0,0	1	1,72	5	10,20	4	6,90	44	89,90	53	91,38
21	(2)/ (1)	6	12,24	4	6,90	9	18,37	6	10,34	34	69,39	48	82,76
22	(2)/ (1)	3	6,12	5	8,62	5	10,20	3	5,17	41	83,67	50	86,21
23	(5)/ (4)	45	91,84	55	94,83	4	8,16	3	5,17	0	0,0	0	0,00
24	(5)/ (4)	46	93,88	52	89,66	3	6,12	4	6,90	0	0,0	2	3,45
25	(5)/ (4)	27	55,10	38	65,52	9	18,37	10	17,24	13	26,53	10	17,24
26	(2)/ (1)	11	22,45	16	27,59	7	14,29	11	18,97	31	63,27	31	53,45
27	(5)/ (4)	40	81,63	53	91,38	3	6,12	4	6,90	6	12,24	1	1,72
28	(5)/ (4)	43	87,76	52	89,66	4	8,16	6	10,34	2	4,08	0	0,00
29	(2)/ (1)	1	2,04	4	6,90	3	6,12	8	13,79	45	91,84	46	79,31
30	(5)/ (4)	40	81,63	50	86,21	6	12,24	5	8,62	3	6,12	3	5,17

1-Etkinliğin *amacına ulaştığına inanıyorum.* **2**-*Burada geçen süre zaman kaybıdır.* **3**-*Böyle etkinliklerinin daha sık yapılması gerekir.* **4**-*Bu etkinlik zaman zaman yapılan hizmet içi eğitimlerden çok farklıdır.* **5**-*Bu etkinlik kendime olan güvenimi artırdı.* **6**- Etkinlikte *yer alan akademisyenlerin alanında yeterli olduğunu düşünüyorum.* **7**-*Böyle etkinliklere ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.* **8**-*Bu*

4. TARTIŞMA

Samsun'un en büyük iki ilçesi olan İlkadım ve Atakum'da farklı zaman ve yerlerde gerçekleştirilen etkinliklerde elde edilen veriler, içerik, etkinlik süreci, organizasyon ve etkililik olmak üzere dört alt başlık altında tartışılmıştır.

4.1.İçerik

Yapılan etkinliklere katılan öğretmenlerin çoğunluğunun etkinliklerin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap aldıkları ve yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum etkinliklerin bilimsel araştırma projesi yürütebilme ve bilim danışmanlığı yapabilme becerilerinin geliştirilmesi için gerekli olan bilimsel çalışmaları kapsadığı, laboratuar ve teknolojiden yararlanma becerilerini geliştirdiği, araziyi tanıma, tanıtma ve destek materyalleri kullanma konusunda yeterli seviyede olduğunu düşündürmektedir. Bu düşünceyi öğretmenlerin daha önce katıldıkları HİE çalışmalarına yönelik görüşleri desteklediği gibi Atakum ve İlkadım ilçelerinde etkinlikler öncesinde yapılan anket çalışmasında bazı öğretmenlerin HİE'leri zaman kaybı olarak gördükleri ve bu nedenle böyle etkinliklere katılmak istemedikleri görüşlerini destekler niteliktedir. Ayrıca etkinlikler sırasındaki yarı yapılandırılmış mülakatlar ve etkinliklerin genel değerlendirmesine yönelik görüşlerinde onların ihtiyaçlarına yönelik olduğunu desteklemektedir. Bunların yanında etkinliklerin sonunda genel değerlendirme anketindeki (Tablo 4) cümlelerin frekans ve yüzde dağılımları beklenen seçeneklerle uyumlu olması onların ihtiyaçlarını karşıladığını göstermektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda

HİE çalışmalarının amaç ve hedeflerine ulaşmasında öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Kaya ve ark., 2006; Karaer ve ark., 2008; 2010a,b; Önen ve ark., 2010).

HİE çalışmalarının öğretmenler tarafından zaman kaybı olarak görülmemesi ancak onların gerçek ihtiyaçlarına cevap verecek yönde programların hazırlanmasıyla ortadan kaldırılabilir.

4.2.Etkinlik süreci

Her iki ilçedeki etkinlikler her gün yarım saat ahenk çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalara genel olarak Atakum ilçesindeki öğretmenlerin İlkadım ilçesindeki öğretmenlere göre katılma derecelerinin düşük olması, bayan öğretmenlerinin çoğunun küçük çocuklarının olması ve erken saatlerde yapılmasının yanında ahenk yapılan yerin fazla uygun olmamasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Bu bulguyu etkinlik sırasındaki yarı yapılandırılmış mülakatlar ve Tablo 4'deki *"Ahenk çalışmaları zaman kaybıdır"* maddesinin katılma derecesi desteklemektedir. Ancak her iki ilçedeki öğretmenlerin ahenk çalışmalarına yönelik görüşlerinde beklenen seçeneklerin frekans ve yüzde dağılımı diğer seçeneklerinkine göre daha fazla olması öğretmenlerin ahenk çalışmalarından memnun kaldıklarını göstermektedir. Bu durum Tablo 2'deki "*Bu etkinlikteki ahenk çalışmalarına benzer uygulamalar okullarda ders öncelerinde öğrencilere yaptırmalı"* maddesine katılan öğretmenlerin yüzdesinin fazla olması, onların böyle etkinliklerle öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde geliştireceği, derslerinde öğrencilerinin sıkılmayacağı ve kendilerinin daha verim alacaklarını belirtmeleri ile desteklenmektedir. Etkinlikler sırasında yapılan mülakatlarda her iki ilçedeki öğretmenlerin hemen hemen hepsi etkinliklerin daha önce katıldıkları HİE'den farkının özellikle arazi uygulamaları, laboratuar çalışmalarının yerinde ve uygulamalı yapılması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgu Tablo 4'deki "*Bu etkinliklerde gezi ve arazi uygulamalarına ihtiyaç yoktur*" maddesine verdikleri cevaplar desteklemektedir.

Öğretmenlerin etkinliklerin uygulama sürecinde, proje etkinlikleri seçtikleri alandaki öğretim üyesi rehberliğinde proje önerisi hazırlama, geliştirme, uygulama, raporlama, sunum ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik bilgi ve beceriye sahip olmuşlardır. Ayrıca yaptıkları projelerin değerlendirilmesi, TÜBİTAK'ın proje değerlendirme kriterlerine göre kendilerine yaptırılmış ve ağırlık ortalamaları alınarak dereceye giren projeler ödüllendirilmiştir.

Etkinliklere katılan öğretmenlerin hemen hemen tamamı öğretim üyelerinin sağladığı rehberlik ve yardımların oldukça faydalı olduğu, akademisyenlerin alanlarında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip oldukları, etkinlikten sonra da danışacakları bir rehber kişi tanıdıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgulardan etkinliklere katılan öğretmenlerin öğrencilerinin yapacakları projelerde onları nasıl yönlendirecekleri, proje hazırlanırken nelere dikkat edecekleri, bir konunun proje olması için hangi kriterlerin dikkate alınacağı ve hangi aşamaların takip edileceği gibi faktörleri öğrenmek ve daha bilinçli hareket etmek istediklerini düşündürmektedir.

4.3.Organizasyon

Etkinliklerin tarihi belirlenmeden önce uygulanan ankette *"Etkinliklerin hangi tarihler arasında yapılmasını istersiniz*? Sorusuna İlkadım ilçesindeki öğretmenlerin çoğunluğu 12–28 Şubat 2010'da yapılmasının daha uygun olacağını belirtmiş olsalar da öğretmenlerin bir kısmı "*Cuma, Cumartesi ve Pazar günleri üç haftaya yayılması yerine 9 gün art arda yapılsa daha iyi olur"* şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer bir kısmı da etkinliğin Haziran ayında yapılmasının daha iyi olacağını belirtmiş olsalar da etkinliğin belirlenen tarihinden memnun kalmışlardır. Atakum ilçesinde öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 97) 21–30 Haziran 2010'da etkinliğin yapılmasının uygun olacağını

tercih etmişlerdir. Etkinlik sonu değerlendirme anketi verilerinden anlaşılacağı üzere öğretmenlerinin hemen hemen hepsi, etkinliklerin yeri, tarihi ve içeriği konusunda zamanında bilgilendirildiklerini saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin gerekli hazırlıkları yaparak etkinliklere katılmalarını ve etkinlikten önemli ölçüde faydalanmalarına olanak sağlamıştır. Etkinliğe ahenk çalışmaları ile başlanmasından memnun oldukları ve kendi ders ve laboratuarlarında deneylere başlamadan önce uygulayacaklarını belirtmeleri, uygulamanın iyi olduğu ve motivasyonu artırdığını düşündürmektedir. Tablo 3'de etkinliklerde çay, kahve, ara öğün, yemek ve ikramlarla ilgili görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden beklenen cevapların alındığı söylenebilir. Atakum ilçesindeki çay, kahve, ara öğün, yemek ve ikramların frekans ve yüzde dağılımının İlkadım ilçesine oranla biraz daha iyi olması öğretmenlerin damak tatlarının farklı olması ya da farklı firmaların tarafından sunulmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Bu düşünceyi yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar ve etkinliklerin genel değerlendirmesine yönelik eklemek istedikleri görüşlere de yansıdığı gözlenmiştir. Özellikle etkinlikler sırasında yapılan mülakatlarda ve Tablo 3'deki "*Bizim rahatlığımız için her şey düşünülmüş"* maddesinin frekans ve yüzde dağılım sonuçları bu görüşleri desteklemektedir.

4.4.Etkililik

Etkinliklerde etkinlik programın hedeflenen davranışları öğretmenlere kazandırma derecesini ölçmek amacıyla etkinlik sonunda uygulanan değerlendirme anketi ve mülakatlar kapsamlı olarak irdelenmiştir. Ayrıca etkinliğe katılan öğretmenlerin üç yıl süreyle takip edilmesine karar verilmiştir. Etkinlik öncesi ve sonrası yapılan anketler ve etkinlik sırasındaki mülakatlardan her iki ilçedeki düzenlenen etkinliklerinin mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirecek nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Bu gün itibariyle her iki ilçede "TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Arası Araştırma Projeleri Yarışması" ve "Bu Benim Eserim" yarışmalarındaki proje sayılarının artmasında etkinliklere katılan öğretmenlerin katkısının olduğu saptanmıştır. Bu bulgu etkinliklere katılan öğretmenlerin akademisyenlerin rehberliğinde proje önerisi hazırlama, geliştirme, uygulama, raporlama, sunma ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik bilgi ve beceriyi kısa sürede kazanmaları ve etkililiğinin hemen görülmesi her iki etkinliğin de istenilen düzeyde oldukça verimli geçtiği anlaşılmıştır. Bu durum daha önce yapılmış olan HİE çalışmalarda başarıya ulaşmak için üniversitelerle yapılacak işbirliği ile gerçekleşebileceğini belirtilmiştir (Karaküçük, 1987; Yalın, 1997; Özdemir, 1997; Çevikbaş, 2002). Nakiboğlu ve İşbilir'e (2001) göre MEB ve eğitim fakültelerinin iş birliği ile eğitim alanındaki yeni yöntem, strateji, teknik ve gelişmelerin tanıtıldığı HİE çalışmalarındaki uygulamalara öğretmenlerin grup çalışması şeklinde ve özellikle bireysel olarak katılmaları sağlanmalıdır. Birçok ülkede, öğretmenlere yönelik HİE çalışmalarının planlanıp yürütülmesinde üniversitelerin aktif rol aldığı, üniversitelerin uygulamadaki öğretmenlerin HİE çalışmalarında birimler oluşturdukları ve geliştirip uyguladıklarını ve bunların çoğunun başarılı oldukları bilinmektedir (Melon, 1998; Koster & Snoek, 1998; Posnanski, 2002; Kaya ve ark., 2004; Karaer ve ark., 2008; 2010a,b).

10 gün süre ile öğretmenlerin her türlü ihtiyaçların karşılandığı etkinlikler birlikte değerlendirildiğinde her iki etkinliğin amaç ve hedeflerine ulaşmıştır. Etkinliklerin amaç ve hedeflerine ulaşmasında Üniversite-MEM arasındaki işbirliğinin olması, etkinliklerin öğretmenlerin ihtiyaç ve isteklerine yönelik hazırlanması, etkinliklerin hazırlanmasında ilgili alan uzmanlarının fikirlerinin alınması, konferans konuların sunulmasında akademisyenlerin aktif olarak görev alması ve öğretmenlere kendi yaptıkları projelerinde rehberlik etmesinin önemli katkısı olduğu saptanmıştır. Bu etkinliklerin planlanması, geliştirilmesi ve uygulanması bakımından Üniversite-MEM arasında sağlanan işbirliği'ne örnek oluşturması bakımından önemlidir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

- ✓ Öğretmenlerin etkinliklere gelmeden önce beklentilerine yönelik cevaplar aldıkları,
- ✓ Yapılan etkinliklerin bugüne kadar yapılmış olan HİE çalışmalardan farklı olduğu ve farklılığın teorik bilgilerden çok uygulama ağırlıklı olduğu,
- ✓ Bundan sonra yapılacak olan HİE çalışmalarının bu etkinliğe benzer yapılması gerektiği,
- ✓ Etkinliklerin planlama, geliştirilme ve uygulamasının Üniversite-MEM işbirliği'ne örnek olduğu,
- ✓ Öğretmenlerin kendine olan güvenlerini artırdığı,
- ✓ Öğretmenlere, öğrencilik hayatlarını yaşattığı ve meslektaşları ile kaynaşma olanağı sağladığı,
- ✓ Akademisyenlerin önderliğinde proje yapım aşamalarını öğrendikleri,
- ✓ Bir çalışmanın proje olabilmesinin inceliklerini ve hangi aşamalardan geçmesi gerektiğinin bilincine vardıkları,
- ✓ Öğrencilerine projelerinde nasıl rehberlik yapmaları gerektiği,
- ✓ Öğretmenlerin etkinliklerden memnun kaldıkları ve sık sık yapılması gerektiği
- ✓ Böyle etkinliklere katılan ve katıldığını projeleriyle ortaya koyan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiği,
- ✓ Etkinliklerin kısa sürede etkililiğinin görüldüğü,
- ✓ Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine bu şekilde yapılan HİE etkinliklerin etkisinin olduğu,
- ✓ Etkinliklerin amaç ve hedeflerine ulaştığı sonuçlarına varılmıştır.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler verilebilir.

- ✓ Böyle etkinliklerde alanlarında uzman akademisyenlerin görev alması,
- ✓ Hizmet içi kurslarının bu etkinliğe benzer yapılması,
- ✓ Böyle etkinliklere katılımın artması için her ilçede her branşa göre ayrı ayrı yapılması,
- ✓ Böyle etkinliklere katılan öğretmenlerin en az üç yıl süreyle mesleki gelişiminin takip edilmesi,
- ✓ Böyle etkinliklere katılan öğretmenlerin katılmayan öğretmenlerden ayırt edilmesi,
- ✓ Böyle etkinliklerin cazip hale getirilmesi önerilebilir.

6. KAYNAKLAR

Akkuş, H. ve Kadayıfçı, H. (2007). Laboratuvar Kullanımı" Konulu Hizmet-İçi Eğitim Kursu İle İlgili Bir Değerlendirme, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1): 179- 193.

Ayan, İ. (1999). Öğretmenlerin Geliştirilmesinde Hizmet İçi Eğitimin Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.

Aytaç, T. (2000). Hizmet İçi Eğitim Kavramı Ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Millî Eğitim*, 147, 66–69.

Azar, A. ve Karaali, Ş. (2004). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Milli Eğitim*, 162, 279-295.

Bağcı N. ve Şimşek, S. (2000). Millî Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış. *Millî Eğitim*, 146: 9–12.

Baki, A. ve Bütüner SÖ. (2009). Kırsal Kesimdeki Bir İlköğretim Okulunda Proje Yürütme Sürecinden Yansımalar, *Education Online*, 8(1), 146-158.

Baykan, S. Güngen, Y. ve Ünal, S. (1987). Mesleki eğitimde hizmet içi eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 233–240.

Boydak Özan, M. ve Dikici, A. (2001). Hizmet İçi Eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 225–240.

Budak, Y. (1998). Eğitimde toplam kalite yönetimi açısından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve programlarına bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 140: 35-38.

Çevikbaş, R. (2002). Hizmet İçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması. Nobel Yayınları, Ankara.

Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim*, 140, 39–43.

Ersoy, Y. (1996). Hizmet içi eğitim ve yetiştirme kursunu geliştirme-I. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 151–160.

Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2002). Fizik Öğretmenleri için Düzenlenen Hizmet içi Eğitimi Yaz Kursları, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 283, 32–38.

Karaer, H; Karaer, F. Şahin N. ve Aksoy, A. (2008). Amasya ve Kayseri İllerinde Biyoloji Öğretmenlerine Düzenlenen Çalıştayların Değerlendirilmesi. *Biyoloji Kongresi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, TRABZON.

Karaer, H. Karaer, F. Parmaksız, İ. ve Akaydın, G. (2010). Orta öğretim öğretmenleri için düzenlenen bilim danışmanlığı ve eğitimi yönünden destekleme çalıştayının etkililiğinin değerlendirilmesi. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16–18 Mayıs 2010, Beytepe-ANKARA.

Karaer, H. Karaer F. Şahin, N. ve Parmaksız, İ. (2011). Ortaöğretim öğretmenlerine düzenlenen bilim danışmanlığı çalıştayının değerlendirilmesi (Tokat örneği). *Milli Eğitim dergisi*, 187: 225-239.

Karaküçük, S. (1987). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinde Üniversitelerin Fonksiyonları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31: 309-315.

Kaya , A. ve diğerleri (2004). Fizik öğretmenlerinin laboratuarlara yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları için bir program geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 41-56.

Koster, B. & Snoek, MA. (1998). National Curriculum for Teacher Education: Ducch Case Study, *Journal of In-Service Education*, 24(3): 547–560.

MEB. (1998). Türkiye'de Öğretmen Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 137: 40–44.

MEB. (1994). *Tebliğler Dergisi*, 62(2419).

Melon, E. K. (1998). A Chemistry (Methods) Course for Prospective and In-Service Teachers, *Journal of Chemical Education*, 65(9):786–787.

Önen, F. Mertoğlu, H. Saka, M. ve Gürdal, A. (2010). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Proje ve Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bilgilerine ve Proje Yapma Yeterliklerine Etkisi: ÖPYEP Örneği, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1): 137–158.

Özdemir, S. (1997). Her Organizasyon Hizmet içi Eğitim Yapmak Zorundadır, *Millî Eğitim Dergisi*, 133: 17–19.

Öztürk Akar, E. (2006). Farklı Türde Okullarda Çalışan Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Deneyim ve İhtiyaçları, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30 (2006) 174–183.

Özyürek, L. (1981). Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkinliği**.** Ankara.

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

Posnanski, TJ. (2002). Professional Development Programs for Elemantary Science Teachers: An Analysis of Teacher Self-Efficacy Beliefs and A Professional Development Model, *Journaly of Science Teacher Education*, 13(2): 189–220.

Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi,* 145: 25–30.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar**.** *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1: 83–95.

Şahin, M. (1996). Öğretmen Eğitiminde Hizmet İçi Eğitimin Yeri ve Önemi, *Çağdaş Eğitim Dergisi, 2*26. 17–19.

Taymaz, A. H. Sunay, Y. ve Aytaç, T. (1997). Hizmet İçi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması Toplantısı, *Millî Eğitim Dergisi*, 133: 12–16.

Uçar, R ve İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1): 34–53.

Yalın, H. İ. (2005). **Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. Web**: *http: //yayim. meb. gov. tr/yayinlar/150/yalin.htm*, 2 Nisan 2011 tarihinde ulaşılmıştır.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

İnanç ETİ
Ayperi Dikici SIĞIRTMAÇ
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, ADANA
ieti@cu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri ve yeterlik kaynakları hakkındaki görüşleri ile uygulama sırasındaki öğretmenlik davranışlarını incelemektir. Bu amaçla 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 77 dördüncü sınıf öğretmen adayına öğretmen öz-yeterlik ölçeği uygulanarak amaçlı nitel örnekleme yöntemlerinden, aşırı ve aykırı durum örneklemesi yöntemi ile öz-yeterlik algısı düşük ve yüksek toplam altı öğretmen adayı çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı ve alt amaçlarına erişebilmek için nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemleri uygulanmıştır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algılarının, olması gereken öğretmen yeterlikleri konusundaki görüşlerinde ve öğretmenlik uygulaması sırasındaki öğretmen davranışlarında farklılıklara yol açtığı sonucuna varılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, öğretmen adayları, öz-yeterlik algısı

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the perceptions of teacher efficacy and sources of teachers' self-efficacy of preschool pre-service teachers and their teaching behaviours. In order to reach the purpose of the study, the participants were selected through using the Teachers' Self Efficacy Beliefs Scale. Data were collected by using qualitative research methods of semi-structured interviews and observations from six out of 77 fourth year students in Preschool Education Department at Cukurova University. Qualitative data collected in the study were analyzed through content analysis. According to the findings, teachers' self efficacy beliefs effect the perception of teachers' efficacies and teaching behaviours.
Key Words: Preschool, pre-service teachers, self-efficacy beliefs

1. GİRİŞ

Öz-yeterlik kavramı Bandura tarafından sosyal bilişsel teori temelinde ele alınmıştır. Bu teorik çerçevede Bandura, öz-yeterliği kişilerin davranış ve motivasyonlarını etkileyen, kendi becerilerine olan inancı şeklinde tanımlamıştır (Pajares & Schunk, 2001). İnsanlar yarattıkları ve seçtikleri çevreler aracılığıyla kendi yaşamları üzerinde bir takım farklılıklar oluşturma çabası içindedirler. Kişilerin etkinlikleri ve çevreleri de kişisel öz-yeterlik inançlarından etkilenmektedir (Wood & Bandura, 1989).

Eğitim sisteminin temel ögelerinden biri olan öğretmenler, bir ülkenin gelişmesinde, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumsal huzurun ve barışın oluşmasında, kişilerin sosyalleşmesinde ve toplumsal kültürün nesilden nesile aktarılmasında başrolü oynamaktadırlar (Eskicumalı, 2002). Öğretmenin sahip olduğu yeterlikler öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenmenin kalıcılığına etki

etmektedir (Karacaoğlu, 2008). Bu bağlamda öğrencilerin gelişimini destekleyen öğrenme çevresi oluşturmak, konusuna hakim, öğretme becerilerine olan yeterlik duygusu yüksek ve yetenekli öğretmenlere bağlıdır (Ashton & Webb,1986 ; Gibson & Dembo, 1984 Akt. Bandura 1989).

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, ve Hoy (1998) öğretmen öz-yeterliğini, belirli bir bağlam içinde öğretmenin özel bir öğretme görevini organize etme ve eylem içerisinde başarıyla tamamlaması için gereken becerilerine olan inancı olarak tanımlamışlardır. Araştırmalar, öğretmenlerin kendi öğretme becerilerine ilişkin inançlarının onların öğretme yeterliklerini etkilemekte olduğunu göstermektedir (Knaublauch ve Woolfolk Hoy, 2008). Öz-yeterliği yüksek öğretmenler duygusal destek ve cesaret eşliğinde akademik ve entelektüel mücadeleye dayanan bir sınıf atmosferi yaratırlar (Pajares & Schunk, 2001). Bu şekilde öğretim sürecini en etkin hale getirip öğrencilerin en üst düzeyde fayda sağlamasına yardımcı olurlar.

Genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanan öğretmenlik mesleğine hazırlık süreci, ülkemizde öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında alınan lisans düzeyindeki teorik ve uygulamalı eğitimlerle gerçekleşmektedir (Gürkan 2000). Öğretmen öz-yeterliği konusu, bütün dünyada öğretmen yetiştiren programlar için öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri üzerinde durması açısından önemlidir (Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Bone, 2005). Ayrıca, yapılan çalışmalarda öğretmenin yeterlik algısı öğrenci başarısı ile ilişkilendirilince farklı yeterlik düzeyindeki öğretmenlerin sınıfta nasıl davrandıklarını belirlemek önem kazanmıştır (Dembo ve Gibson, 1985). Bu nedenle öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını belirlemek ve bu algıyı olumlu yönde artırmak öğretmen yetiştiren kurumların temel amaçları içinde yer almalıdır.

Alanyazında farklı alanlardaki öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına ilişkin yapılan araştırmalar bulunurken, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını belirleyen çalışmaların sayısının oldukça az olduğu dikkati çekmiştir. Yapılan bu çalışma ile birlikte, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarını belirleyen etmenler, yeterli bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler ve bu özelliklerin nasıl edinildiği, öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine göre öğretmenlik davranışlarının nasıl şekillendiği konuları incelenmiştir. Bu çalışmanın başta öğretmen yetiştiren kurumlar olmak üzere, alandaki tüm çalışanlara ve daha sonra yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle araştırmanın temel amacı, öğretmen öz-yeterlik algısı yüksek ve düşük okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri ve yeterlik kaynakları hakkındaki görüşleri ile uygulama sırasındaki öğretmenlik davranışlarını incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

Öğretmen öz-yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmen adaylarının

1) Öğretmenlik uygulaması sırasında sergilemiş oldukları öğretmenlik davranışları nasıldır?

Öğretmen öz-yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmen adayların görüşlerine göre

2) Yeterli bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler nelerdir?

3) Öğretmen yeterlikleri nasıl kazanılır?

4) Öz-yeterlik algılarını belirleyen etmenler nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçlı nitel örnekleme yöntemlerinden, aşırı ve aykırı durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 77 dördüncü sınıf öğretmen adayına kişisel bilgilere ilişkin demografik bilgi formu ve "Öğretmen- Öz-yeterlik Ölçeği"(Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Türkçe uyarlaması Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya, 2005) uygulanmıştır. Bu öğretmen adaylarından elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin betimsel veriler Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulguları

Öğretmen Öz-Yeterliği	**Ham Puanlar**				
	N	Min.	Max.	$\overline{X}$	Sd
Öğretim Stratejileri	77	24,00	69,00	52,45	7,95
Sınıf Yönetimi	77	25,00	67,00	48,94	8,69
Öğrenci Katılımını Sağlama	77	28,00	67,00	51,07	7,43
Toplam	77	85,00	201,00	152,48	21,25

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının "biraz yeterli" ile "oldukça yeterli" arasında ortalama bir öz-yeterliğe sahip oldukları görülmektedir ($\overline{X}$ =152,48). Öz-yeterlik alt boyutlarından öğretim stratejileri konusunda yeterliklerinin, öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi boyutlarına göre daha iyi olduğu görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda çok yeterli olduğu inancında olan üç öğretmen adayı ve çok az yeterli olduğu inancında olan üç öğretmen adayı çalışma grubu için belirlenmiştir. Altı okul öncesi öğretmen adayının üçü bay üçü de bayan olup yaş dağılımları 22 ile 26 arasında değişmektedir. Bu katılımcılardan üçü devlet lisesi mezunu iken, üçü anadolu lisesi mezunudur. Katılımcılardan dördü, yedi yarıyıldır okul öncesi öğretmenliği lisans programına kayıtlı iken, bir katılımcı dokuz yarıyıldır eğitim görmektedir. Ayrıca bir katılımcı ise çift anadal programına kayıtlı olup üç yarıyıldır okul öncesi öğretmenliği lisans programına kayıtlıdır. Tüm katılımcılar, lisans eğitimleri kapsamında, üçüncü sınıfta "Okul Deneyimi" dersini almış olup, çalışma sırasında dördüncü sınıf "Öğretmenlik Uygulaması I " dersini almaktadırlar. Çalışma grubu için belirlenen altı öğretmen adayına araştırmacı tarafından sürece ilişkin bilgilendirme yapılmış ve veri toplama araçlarının kullanılması için sözel izin alınmıştır. Katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Öz-yeterlik düzeyi düşük bir öğretmen adayı ve öz-yeterlik düzeyi yüksek bir öğretmen adayı çalışmanın Öğretmenlik Uygulaması I dersinde sınıf içi gözlem içeren bölümüne katılmayı reddetmişlerdir.

2.2 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada birden çok veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışma grubunu belirlemek için Tschannen-Moran & Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilmiş ve daha sonra 2005 yılında Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği", araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ile birlikte 77 okul öncesi öğretmen adayına

bir lisans dersi öncesinde kendi sınıflarında uygulanmıştır. Bu iki veri toplama aracının uygulaması ortalama on beş dakika sürmüştür.

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerine yönelik ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyutu sekiz madde olmak üzere toplam 24 maddeden oluşan Ölçek dokuzlu likert tipi bir ölçektir. Öğretmen adayları kendilerini yetersiz, çok az yeterli, biraz yeterli, oldukça yeterli ve çok yeterli kriterlerine göre değerlendirmektedirler. Bu araştırmada, ölçeğin cronbach alfa değeri .92 olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adayları kendilerini öğretmen öz-yeterliği açısından çok az yeterli ile çok yeterli arasında tanımlamışlardır. Çalışma grubuna da bu iki aykırı gruptan öğretmen adayları alınmıştır.

Çalışma grubu belirlendikten sonra, araştırmanın amacı ve alt amaçlarına erişebilmek için nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmaya öncelikle gözlemlerle veri toplanarak başlanılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarından dördü 2011 Aralık ayında "öğretmenlik uygulaması" dersi kapsamında gittikleri uygulama okullarında, serbest zaman ve kahvaltı süresi dışında kalan, sınıf içi etkinliklerinde gözlenmiştir. Gözlemin yapılacağı zaman öğretmen adaylarına önceden bildirilmiştir. Gözlemler araştırmacı tarafından bizzat yapılmış ve etkinlikler süresince öğretmen adaylarının davranışları üzerine yoğunlaşılmıştır. Her öğretmen adayının üç etkinliği gözlenmiştir. Gözlem süreleri bir saat ile bir saat kırk beş dakika arasında değişmektedir. Araştırmacı gözlemler süresince kesinlikle hiçbir sınıf içi etkinliğe sözel ya da sözel olmayan biçimlerde katılmamıştır.

Gözlemlerin ardından çalışma grubundaki altı öğretmen adayına, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular yöneltilmiştir. Görüşme formu, araştırmanın amacı ve alt amaçları ile uygun şekilde hazırlanmış altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yine 2011 yılı Aralık ayında yapılan birebir görüşmeler, araştırmacının odasında yüz yüze yapılmış ve yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler ortalama olarak 30 dakika sürmüştür. Sayısal ortamdaki bu veriler daha sonra araştırmacı tarafından tekrar dinlenerek yazılmış ve yazılı metin haline dönüştürülmüştür.

2.3 Verilerin Analizi

Çalışma grubunu belirlemek için uygulanan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" nden elde edilen veriler, SPSS 15.0 yazılımı aracılığı ile analiz edilmiştir. Böylece araştırmanın çalışma grubu bu analiz sonuçlarına göre belirlenmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen metinler incelenerek, kodlar oluşturulmuş. Ardından kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur. Verilerinin rapor haline getirilmesinde var olan durumu betimlemek esas alınmıştır. Bu amaçla gözlem ve görüşmelerden bir takım alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarda bazı kısaltmalar kullanılmıştır. Öz-yeterliği yüksek öğretmen adayları için (YÖ), öz-yeterliği düşük öğretmen adayları için (DÖ) simgeleri kullanılmış ve her bir katılımcıya bir numara verilmiştir. Örneğin, (YÖ1) birinci öz-yeterliği yüksek öğretmen adayı iken, (DÖ2) ikinci öz-yeterliği düşük öğretmen adayını temsil etmektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, öz-yeterliği yüksek ve düşük okul öncesi öğretmen adaylarıyla 2011 yılı Aralık ayında yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizlerinden ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

3.1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Sergilemiş Oldukları Davranışlar

Öz-yeterlik algısı düşük ve yüksek öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında göstermiş oldukları öğretmenlik davranışlarına ilişkin bulgulara yapılan gözlemler sonucunda erişilmiştir. Buna göre öğretmen adayları beş farklı davranış türü sergilemektedirler. Bunlar, öğretim etkinliğinin yönetimi, istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma stratejileri, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretim stratejileri ve son olarak fiziksel organizasyon olarak belirlenmiştir. Tablo 2'de öğretmen adaylarının davranış türleri ve sergiledikleri davranışlar sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Sergiledikleri Davranış Türleri

	Yüksek Özyeterliğe Sahip Öğretmen Adayları	**Düşük Özyeterliğe Sahip Öğretmen Adayları**
Öğretim etkinliğinin yönetimi	Etkinlikten haberdar etme Etkinliği başlatma Etkinliği Çeşitlendirme Etkinliği Sonlandırma Hazırlıklı Gelme Dikkat Çekme Güdüleme Açık Yönerge Verme Dönüt verme Pekiştireç Sunma Hatırlatma Malzeme Sunma Açıklama Aşamalı ilerleme	Etkinlikten haberdar etme Etkinliği başlatma Etkinliği Çeşitlendirme Etkinliği Sonlandırma Hazırlıklı Gelme Dikkat Çekme Güdüleme Birden çok yönerge verme Dönüt verme Pekiştireç Sunma Hatırlatma Malzeme Sunma Cesaretlendirme Meslektaş yardımı
İstenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma stratejileri	Problem durumuna müdahale Uyarı Çocuğa sorumluluk vermek	Sınırlandırma Kontrol Etme Problem durumuna müdahale Mesafe koyma Uyarı Kızma Görmezden Gelme Ceza Tehdit Çocuğa sorumluluk vermek
Öğretmen-öğrenci ilişkisi	Aktif katılım Yardımcı Olma Özel İlgi Yakın Temas	Yardımcı Olma Özel İlgi Dışarıdan Yönlendirme Süreçten Çıkma
Öğretim stratejileri	Gösterip Yaptırma Soru-Cevap Somut Örnek Sunma Benzetim	Gösterip Yaptırma Soru-Cevap Somut Örnek Sunma Benzetim
Fiziksel organizasyon	Temizlik Oturma Düzeni	Temizlik Oturma Düzeni

Tablo 2' de görüldüğü gibi, öz-yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmen adaylarının, öğretim stratejileri ve fiziksel organizasyon alanlarında tamamen benzer davranışlar sergilerken, öğretim etkinliğinin yönetimi boyutunda, yönergelerin türü, etkinliğin ilerleyişi ve meslektaş yardımına başvurma gibi davranışlarda ayrımlaştıkları görülmektedir. Bunun dışında özellikle istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma stratejileri boyutunda öz-yeterlik algısı düşük öğretmen adaylarının, ceza, tehdit, kızma, görmezden gelme gibi davranışlarla öz-yeterlik algısı yüksek öğretmen adaylarından farklılaşmaktadırlar. Bir diğer farklılığın görüldüğü boyut olan öğretmen-öğrenci ilişkisi yürütülürken, öz-yeterlik algısı yüksek öğretmen adaylarının daha fazla çocuklarla yakın temasta oldukları ve onların etkinliklerinde aktif olarak rol aldıkları buna karşın öz-yeterlik algısı düşük öğretmen adaylarının ise öğrenci ile olan ilişkisinde daha uzak ve dışarıdan yönlendirme yapan ve yer yer öğretim etkinliğinden çıkan davranışlar sergiledikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının gözlemlerinden elde edilen gözlem notları aşağıda sunulmuştur.

Kar konusunda konuşuldu ve Adana' da kar yağıyor mu? diye sordu. Çocuklardan biri "Çukurova'da olduğumuzdan kar yağmaz" dedi. Bu cevap üzerine (YÖ2) diğer çocuklara "…'yı duydunuz mu?" dedi. Ardından çocuğa "aferin" dedi. Tüm çocuklardan sandalyelerini kaldırmalarını istedi ve "oyun zamanı" dedi. Çocuklarla birlikte (YÖ2)' de çembere katıldı. Çocukların ellerinden tuttu. Çemberi bozan çocuklara "öne gelme" dedi. Öncelikle yavaş olacaklarını söyledi. Bu yönergeyi verirken de yavaş yavaş konuştu. Kaynaştırma öğrencisinin yanına giderek yönergesini tekrarladı. Çocuklara bir parmak oyunu gösterdi. Çocuklar yavaş yavaş hem söyleyip hem de hareketlerini tekrarladılar. (YÖ2)'nin yönergesi ile bir sonraki sefer çok hızlı yaptılar. Son olarak çok yavaş yaptılar. Çocuklar kendi kendilerine oynamaya devam ettiler. Çocuklara "Zıpla zıpla heykel" dedi. Bunu duyan çocuklar zıplayıp heykel denince dondular. (YÖ2) "Bakacağım şimdi heykellere" dedi. Ardından bir kez daha zıpla zıpla heykel! dedi ve "heykel kalın bir şey anlatacağım" dedi. Eline aldığı bir legoyu çocuklara gösterdi ve bunun bir kartopu olduğunu söyledi. Kendisinin bu kartopunu atacağını ve çocukların kartopundan kaçmaları gerektiğini belirtti. Ardından elindeki legoyu ayaktaki çocukların üzerine doğru attı. Birkaç defa oyun tekrarlandı…(YÖ2), 13.12.2011 – 09:20.

(DÖ1) sınıfın girişinde duruyor. Kendisine bir sandalye aldı ve okuyacağı hikaye kitabını hazırladı. Sınıf öğretmeni çocuklarla kahvaltı hakkında konuştu. Tüm sınıf sessiz. Sınıf öğretmeni " (DÖ1) öğretmen size bir şeyler anlatacak onu dikkatlice dinleyelim" dedi. Çocuklar aralarında konuşmaya başladı. "Evet başlıyoruz, dün buraya gelmeden hazırlık yaptım. Kitabımı okurken birden her yer karanlık oldu." diyerek söze başladı. Çocuklardan bazıları konuşmak için izin istedi. "Önce ben konuşuyorum. Karanlıkta bir şey göremedim. Ablam mum yaktı." diyerek devam etti. Başka bir çocuk konuşmak için izin istedi. "Parmakları indirin. Önce beni dinleyin. Parmak kaldırmadan da konuşmayın bu kitaptaki küçük ayı da karanlıktan korkuyor. Ben onun kitabını okudum." dedi. Bir çocuk "kanala düşmüş bir araba gördüm." dedi. (DÖ1) "Karanlıkla ne ilgisi var. Başlıyorum. Başlıyorum, başlıyorum. Başlıyorum. (çocuklar söz istiyorlar) başlıyorum, başlıyorum…(DÖ1), 20.12.2011 – 10:15.

3.2. Öğretmen Adaylarının Yeterli Bir Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri

Öz-yeterliği yüksek ve öz-yeterliği düşük olan öğretmen adayları, yeterli bir öğretmenin kişisel ve mesleki bir takım özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 2'de öğretmen adaylarının belirttiği özellikler sunulmuştur.

Tablo 3. Yeterli Bir Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

Öğretmen Adayı	**Yeterli Bir Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler**	
	Kişisel Özellikler	*Mesleki Özellikler*
YÖ1	İletişim becerisi, çocuk sevgisi, problem çözme becerisi	Kılavuz olma, mesleki teorik bilgi, kendini geliştirmek
YÖ2	Sabır, dürüstlük, hoşgörülü olmak	Kendini geliştirmek, farklı yöntemler uygulamak, kılavuz olmak, üretkenlik
YÖ3	Bedeni etkin kullanmak, öğrenciye değer vermek, duyarlı olmak	Dikkati sürdürme, zamanı etkin kullanma, araç-gereç kullanımı
DÖ1	İletişim becerisi, sabır, çocuğa uygun sınırlar koymak	Değişime hazır olmak
DÖ2	Sabır, örnek bir yaşam, doğal olmak, ideali olmak	Bilgiyi aktarmak, Mesleki teorik bilgi, çocuğun düzeyine inmek
DÖ3	İletişim becerisi	Mesleki teorik bilgi, bilgiyi aktarmak

Tablo 3 ' de sunulan öğretmen adaylarının belirttiği özellikler incelendiğinde, her iki gruptan öğretmen adayları, kişisel özelliklerden sabır ve iletişim becerisinin, mesleki özelliklerden ise mesleki bilgi sahibi olmanın yeterli bir öğretmende bulunması gereken özellikler olarak belirledikleri görülmektedir. Bunlar dışında öz-yeterliği yüksek öğretmen adaylarının, çocuk sevgisi, öğrenciye duyarlı olmak ve hoşgörülü olmak gibi özellikler üzerinde durmalarına karşın, öz-yeterliği düşük öğretmen adaylarından biri ise çocuğa uygun sınırlar koymayı yeterli bir öğretmende bulunması gereken kişisel bir özellik olarak görmektedir. Mesleki bir özellik olarak yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmen adaylarından ikisi öğretmenin öğrenciye kılavuz olması, yol göstermesi gerektiğini belirtirken, öz-yeterliği düşük öğretmen adaylarından ikisi ise, bilgiyi aktarabilme özelliği üzerinde durmuşlardır. Mesleki özellikler içerisinde ele alınan öğretmenin kendisini geliştirmesi, yenilemesi ise öz- yeterliği yüksek öğretmen adaylarından ikisi tarafından belirtilmesine karşın, öz-yeterliği düşük öğretmen adayları bu özelliğe ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

3.3. Öğretmen Adaylarının Yeterli Bir Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikleri Nasıl Kazandığına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlik öz-yeterliği yüksek ve düşük öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlik yeterliklerinin, kişilik özelliklerinden, çevreden, eğitim yoluyla ve kaynaklardan edinildiği saptanmıştır. İletişim, saygı ve istek gibi özelliklerin kişilikten; aile ve öğretmenleri model alma ve dönütler yoluyla çevreden edinilebileceği; lisans eğitimi, öğretmenlik uygulaması dersi ve hizmet içi eğitim sayesinde eğitim yoluyla ve uzmanlar, kitaplar, araştırmalar, internet gibi kaynaklardan yeterlik özelliklerinin kazanıldığı belirtilmiştir.

Öz-yeterliği düşük öğretmen adayları, yeterli bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri belirtirken öz-yeterliği yüksek öğretmen adaylarına göre çevre ve kaynaklar başlıklarında sıklık bakımından farklılık göstermektedirler.

Her iki düzeyden iki öğretmen adayı bu konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir.

Ben biraz kişilikle geldiğini düşünüyorum. Biraz temelden geldiğini düşünüyorum. Öğretmen lisesinin falan bunların hiçbir faydasının olmadığını düşünüyorum. Onun dışında gerçekten bunu istemekle alakalı bence. İstiyorsan yaparsın. İstiyorsan sana burada anlattıkları bir tek cümleden kendine milyonlarca şey çıkarırsın. İstemiyorsan gene kendi bildiğini okursun. Önce kişilikle alakalı sonra, bu değişikliği yapmanın gerekliliğini fark edip değiştirmekle alakalı. Mesela bazı insanlar

doğuştan iletişim özürlü. Ne yaparsan yap, ona istediğin kadar kitap okut, istediğin kadar konuş hiçbir işe yaramıyor. Bazı insanlar yetiştirmeden kaynaklı karşısındaki kişiye saygısız mesela….(DÖ1)

Bu özellikleri üniversite vermiyor. Vermek de zorunda değil…. Ama bizim de öğretmen adayları da bir insiyatif alacaktır. Bir kere ben bir bireyim bir öğretmen olarak kendim için ne yapıyorum? Bu alanda yapılan gelişmeleri takip edebiliyor muyum? Bu çok zor değil. Facebook'da harcadığın zamanın onda biriyle bir makale okusan baya baya eğitim öğretim yöntem teknik kendini geliştirme adına baya bir şey edinirsin. Biz genelde işte üniversiteye atıyoruz topu. Kitap mutlaka okumamız gerekiyor. Bunun dışında, yoğun olarak bizim sorumluluk almamız gerekiyor…(YÖ1)

3.4. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarını Belirleyen Etmenlere İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını belirleyen etmenler, kendi öz-yeterlikleri için yaptıkları değerlendirmenin dayanaklarının sorulması ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları kendi öz-yeterlik algılarının öncelikle kendi yaşantılarından, daha sonra çevreden gelen tepkilerden meydana geldiğini belirtmişlerdir. Öz-yeterliği yüksek öğretmen adaylarından biri bunların dışında içten gelen pozitif bir inancın da kendisinin öz-yeterlik algısını belirlediğini söylemiştir. Öz-yeterlik algısı düşük olan öğretmen adaylarından biri de sadece yaşantı üzerinde durmuş ve bu yolla öz-yeterlik algısının şekillendiğini bildirmiştir.

Öğretmen adayları, en çok öğretmenlik uygulamaları ve kişisel gözlemlerden oluşan yaşantıların, daha sonra uygulama sınıfı öğretmenlerinden, öğrenci velilerinden ve lisans öğretim elemanlarından gelen dönütlerin oluşturduğu çevresel tepkilerin öz-yeterlik algılarını belirleyen temel etmenler olduğu görüşünü taşımaktadırlar.

Bu konuda öğretmen adayları şu şekilde görüşlerini bildirmişlerdir.

Kendi yaşantılarımdan yola çıktım en başta ve gözlemlerimden yola çıktım. Çok susup dinleyen bir insanım ben. Görmeye çalışırım. En başta kendi yaşantımdan. Dinleyen biriyim de, dinlediğim örnekler de bana bunu gösterdi. Şimdi ev arkadaşlarım da var. Biri sınıf arkadaşım biri alt devre, onlar bana çok şey öğretti. Diyorsunuz öğretmen mi olacak bu insan. Staj çok şey öğretti…(DÖ2)

Uygulamaya. Zaten iki haftaya varana kadar hiç uygulama görmemiştim ve gerçekten kendimi iyi hissediyordum. Ha, tabi bu özgüven düşüklüğüne de sebep oldu ama insanın eksiğini görmesi daha sonra özgüvenini tamamlıyor. Çocukların karşısına çıktığım ilk andan sonra diyebilirim size. İlk çıktımda jest ve mimiklerimi aslında kullanmadım. Karşı taraftakini bir yetişkin gibi gördüm bunu sonradan anladım. Ne kadar görseller göstersek de çocukların ilgisi o kadar kısa ki, iki dakika ve o iki dakikada siz her şeyi vermek zorundasınız. Eksiklerinizi gerçekten görüyorsunuz. Yani yaşamak gerekiyor bence…(YÖ3)

Benim kendi algım. Ben çok iyi bir öğretmen olacağıma inanıyorum. Neden bilmiyorum ama böyle pozitif bir inancım var. Ben özellikle … Hoca'nın uygulamalarından sonra bana verdiği dönütlerle pozitif bir inanç geldi. Sonra … da staj yaptım. Çok iyi bir staj değildi öyle ahım şahım değildi. Ama oradaki hocam diğer stajyerlerle beni kıyaslamaya başladı. Sen onlara göre muhteşemsin, harika yapıyorsun. Hatta şimdi oraya giden stajyerlerle bana selam gönderiyormuş (YÖ1) diye biri vardı harika bir öğretmenlik yapıyordu. Bu pozitif dönüşler. Mesela ben o öğretmenin öğretmenliğini beğenmiyorum. Asıl önemli olan yapabileceğime yönelik pozitif bir şey var… (YÖ1)

4. TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışma, öz-yeterlik algısı yüksek ve düşük okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri ve öz-yeterlik algısının kaynağı konularındaki görüşlerini belirlemek ve sahip oldukları öz-yeterlik algısının öğretmenlik davranışlarını ne şekilde etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öz-yeterlik algısı düşük öğretmen adayları ile yüksek öğretmen adayları arasında bir takım benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da bulunmaktadır.

Arends (1997) tarafından çağdaş bir öğretmende bulunması gereken nitelikler; kişisel ve mesleki nitelikler olarak iki başlık altında toplanmıştır (Akt. Demirel, 2004). Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının, bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklere ilişkin belirtmiş oldukları kişisel ve mesleki özelliklerin Arends (1997)' in sınıflandırmasıyla paralel olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yeterli bir öğretmenin özelliklerine ilişkin görüşlerini belirtirken, öz-yeterliği yüksek öğretmen adayları çocuk sevgisi, öğrenciye duyarlı olmak ve hoşgörülü olmak gibi bir takım kişisel özelliklere değinirlerken, öz-yeterliği düşük öğretmen adaylarının bu konuda görüş bildirmemeleri dikkat çekmiştir. Hatta görüşme sırasında (DÖ2)' nin bu konuyla ilişkili olabilecek bir ifadesi aşağıdaki alıntıda sunulmuştur.

Benim çocuklara sevgim de yok. Nasıl bir çocuğa sınırsız bir sevgileri oluyor şapur şupur hiç anlamıyorum. Benim şu da yoktu bu konuda kendimi eleştiriyorum. Elektrik almadığım zaman, bir çocuğu sevmediğim zaman sevmiyorum. (DÖ2)

Ayrıca mesleki özellikler konusunda düşük öz-yeterliğe sahip iki öğretmen adayı bir öğretmenin bilgiyi aktarabilmesi gerektiğini belirtirken, yüksek öz-yeterliğe sahip iki öğretmen adayı ise öğretmenin öğrenciye kılavuz olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında öz-yeterlik düzeyine göre öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlikleri konusunda farklılaştıkları söylenebilir. Benzer bir şekilde Dembo ve Gibson (1985), yüksek ve düşük yeterlikteki sınıf öğretmenlerinin; sınıf organizasyonu, yönerge verme ve zorlanan öğrenciye sunulan öğretmen dönütleri gibi öğretmen yeterlikleri konularında önemli farklılıklar sergilediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen yeterliklerinin nasıl kazanılabileceğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, öğretmen adayları sırasıyla çevre, kişilik özellikleri, eğitim ve kaynaklar üzerinde durmuşlardır. Öz-yeterliği düşük ve yüksek öğretmen adayları aynı başlıklar üzerinde durmalarına rağmen öz-yeterliği yüksek öğretmen adayları alınan eğitim ve kaynakların etkisine vurgu yaparken, öz-yeterliği düşük öğretmen adaylarının sıklıkla kişilik özellikleri ve çevre üzerinde durmuşlardır. Öz-yeterliği yüksek iki öğretmen adayı ve öz-yeterliği düşük bir öğretmen adayı, kaynakları kendini geliştirme ve yenileme ile ilişkilendirilmiştir. Poulou (2007) Yunanistan'da yaptığı çalışmada, öğrencilerle doğrudan iletişim, olumlu tutum, öğretme etkinliklerinin organizasyonu, öğrenci ihtiyaçlarını algılama gibi becerileri içeren kişisel özelliklerin ve üniversitede alınan eğitimin öğretme yeterliğinin kaynağı olduğu sonucuna varmıştır.

Öğretmen adayları, kendi öz-yeterlik algılarının en çok öğretmenlik uygulamalarındaki yaşantıların ve gözlemlerin, daha sonra uygulama sınıfı öğretmenlerinden, öğrenci velilerinden ve lisans öğretim elemanlarından gelen dönütlerin oluşturduğu çevresel tepkilerin öz-yeterlik algılarını belirleyen etmenler olduğu görüşünü taşımaktadırlar. Burada Bandura (1994)' nın öz-yeterlik algısının kaynakları olarak belirlediği, kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ve fizyolojik ve duygusal durum, öğretmen adaylarının görüşleri ile paralel olduğu görülmektedir. Yaşantı boyutunda ele alınan, öğretmen adaylarının kendi uygulamaları, Bandura (1994)' nın belirttiği kişisel

deneyimlerle, uygulama öğretmenini gözlemlemenin, dolaylı deneyimlerle, çevreden (sınıf öğretmeni, veliler, lisans öğretim elemanları, arkadaş) gelen sözel dönütleri içeren çevrenin tepkileri ise sözel ikna ile örtüşmektedir. Öğretmen adaylarından birinin içsel bir süreç sonucu oluşan pozitif inanç olarak belirttiği öz-yeterlik kaynağı Bandura (1994)' nın belirttiği fizyolojik ve duygusal durumla ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007), deneyimsiz öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin kişisel değerlendirmelerinde daha çok dolaylı deneyimler, sözel ikna ve duygusal durum üzerinde durduklarını belirtmişlerdir.

Gözlemlenen öğretmenlik davranışlarına ilişkin farklılıklardan birisi, "istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma" olarak ele alınan ceza, kızma, görmezden gelme gibi tepkilerin öz-yeterliği düşük öğretmen adayları tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Öz-yeterliği düşük öğretmen adaylarının, öz-yeterliği yüksek öğretmen adaylarına oranla daha fazla uyarı davranışında bulundukları ve daha kontrolcü oldukları da gözlem sonuçlarından elde edilmiştir. Benzer şekilde Ashton ve arkadaşları (1983) düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin, yüksek yeterliğe sahip öğretmenlere göre istenmeyen davranış sergileyen öğrencilere karşı daha öfkeli ve tehditkar olduklarını belirtmişlerdir (Akt: Dembo ve Gibson, 1985). Bu durum sınıf yönetimine ilişkin kaygılarının birer ipucu olarak değerlendirilebilir.

Bu tepkilerin ardında, öğretmen adayının kendisini özellikle sınıf yönetimi konusunda yetersiz hissetmesi ve istenmeyen davranışlarla nasıl başa çıkabileceği konusunda yeterli deneyim ve bilgiye sahip olmadığının yattığı söylenebilir. Ayrıca bu durumla ilişkili olarak "öğretmen-öğrenci ilişkisi"nde gözlenen dışarıdan yönlendirme veya çocuklardan fiziksel olarak uzak durma tepkilerinin de öz-yeterlik algısının düşük olması ile ilişkili olduğu söylenebilir. Oysa öz-yeterlik algısı yüksek öğretmen adaylarının öğretim sırasında çocuklarla fiziksel olarak yakın temas kurdukları ve sürece aktif katıldıkları görülmüştür. Buradan hareketle "öğretmen-öğrenci ilişkisi"nin niteliğinin öğretmen öz-yeterliği ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adayları, yeterli bir öğretmenin kişisel ve mesleki bir takım özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerine göre yeterli bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler konusunda farklılaştıkları görülmektedir. Öğretmenlik yeterliklerinin, kişilik özellikleriyle ilişkili olduğu, çevreden, eğitim yoluyla ve kaynaklardan edinildiği saptanmıştır. Öğretmen adayları, kendi öz-yeterlik algılarının öncelikle kendi yaşantılarından, daha sonra çevreden gelen tepkilerden etkilenerek şekillendiğini belirtmişlerdir. Son olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında öğretim etkinliğinin yönetimi, istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma stratejileri, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretim stratejileri ve fiziksel organizasyon olmak üzere beş farklı davranış türü sergiledikleri gözlenmiştir. Öğretmen öz-yeterlik düzeyine göre bu davranışlardan etkinliğin yönetimi, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma ve öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutlarında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlar ışığında, öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarına daha fazla uygulama olanağı ve olumlu uygulama örnekleri sunmasının, lisans öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına gerek teorik derslerde gerekse uygulamalar sırasında uygun dönütler vermesinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını olumlu yönde değiştireceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını yükseltecek program içerikleri sunulmalıdır. Öz-yeterlik algısı yüksek öğretmen adaylarının, meslek sahibi oldukları zaman eğitim sürecinde daha verimli ve daha

etkin olacakları söylenebilir. Bu durumun da doğrudan eğitimin kalitesini artırarak gelecek nesillerin sağlam bir şekilde yapılanmasına olanak sağlayacağı umulmaktadır.

Sonraki çalışmalarda, öz-yeterlik algısının öğretmen adaylarının sınıf içi etkinliklerini nasıl etkilediği konusu incelenebilir. Bu nedenle daha fazla sayıda öğretmen adayı daha uzun süreli bir şekilde birden çok gözlemci tarafından incelenebilir.

KAYNAKLAR

Bandura, A. (1989) "Cognitive Theory" *Annals of Child Development*, Vol.6 p:1-60

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Çakıroğlu, J., Çakıroğlu,E. & Bone, W.J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy

beliefs regarding science teaching: a comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA, *Science Education*, Spring 2005, Vol. 14, No.1.

Dembo, M.H. & Gibson,S. (1985). Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement. The Elementary School *Journal*.86(2),173-184

Demirel, Ö. (2004). Öğretme Sanatı, Pegema Yayıncılık. Ankara.

Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ed. Yüksek Özden, Pegema Yayıncılık. Ankara.

Gürkan, T. (2000). Öğretmenlik ve Öğretimin Nitelikleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ed. Ersan Sözer, Anadolu Üniversitesi , Eskişehir.

Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlik Algıları, *Yüzüncüyıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 5, sayı:1, Haziran 2008

Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A., (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers'efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.

Pajares, F & Schunk, D.H. (2001) "Self Beliefs and School Success: Self efficacy, self concept, and school achievement " Riding, Richard J. (Editor); Rayner, Stephen G. (Editor). Self Perception. Westport,CT, USA: Greenwood Press, 2001 p.242.

Poulou,M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psycology*, 27, 191-218.

Tschannen-Moran,M., Woolfolk,A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: it's meaning and measure. *Review of Educational Research*.68(2), 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.

Wood, R & Bandura,A.(1989) "Social cognitive theory of organizational management" *The Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 3 (Jul., 1989), pp. 361-384.

ASSESSING TURKISH TEACHERS' IN-SERVICE TRAINING NEEDS IN THE GERMAN SETTING

Pınar Oğuzkan-Savvidis

Universität Duisburg-Essen

pinar.oguzkan@uni-due.de

ÖZET

Bu bildiride Almanya'nın Kuzey-Ren Vestfalya eyaletinde görev yapan Türkçe dersi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlemek için sürdürülen bir çalışma tanıtılacaktır. Çalışmanın temel amacı öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerini destekleyecek etkinliklerin planlanmasında yardımcı olabilecek ilk verileri elde etmek ve bu alanda var olan bir bilgi boşluğunu doldurmaktır. Elde edilecek bulguların öğretmen yetiştirme ve eğitimin niteliği konularıyla ilgilenen kesimlere de yardımcı olacağı düşünülmektedir. Tarama modeli kullanılarak desenlenen çalışma mevcut durumu ortaya koymaya yöneliktir ve betimsel niteliktedir. Veri toplamak için araştırmacı tarafından web tabanlı bir anket geliştirilmiş, çalışmanın örneklemini oluşturan 92 Türkçe dersi öğretmenine e-posta üzerinden ankete katılma çağrısı ile birlikte bağlantı (link) olarak gönderilmiştir. Elde edilecek veriler betimsel istatistik yöntemler kullanılarak çözümlenecektir. Çalışma veri toplama aşamasında olduğundan bu bildiri alınan ilk 45 yanıta yönelik temel bilgileri içermektedir. Çalışmanın buluduğu aşamada henüz sonuçlardan söz etmek mümkün olmadığı halde, cevaplanmış olan anketler bazı temel eğilimlere işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, hizmetiçi eğitim, Türkçe öğretmenleri, Almanya'da Türkçe öğretimi*

ABSTRACT

The paper reports on a study in progress, which investigates Turkish language teachers' exposure to and perceived needs for in service training in the Land of North Rhine-Westphalia, Germany. The aim of the study is to obtain preliminary data to be used in the development of effective in service training activities intend for Turkish teachers. Furthermore, filling the information gap in this area can provide data for those who are engaged in initial teacher training, and in teaching effectiveness. The study is designed as an exploratory survey with a web based questionnaire and a sample with 92 subjects instructing Turkish on secondary school levels. An e-mail invitation including the survey link has been sent to participants. The study is in the process of gathering data; this data will be analyzed using descriptive statistical procedures. Although it is not possible to draw solid conclusions yet, the discussion in this paper identifies tentatively some tendencies based on the first 45 responses.

Key Words: *teacher training, in-service training, professional development, Turkish teachers, Turkish instruction in Germany*

1. INTRODUCTION

Enhancing the quality of teachers and improving teaching practices are recurrent subjects of a particular interest both in the field of educational research and educational policies. So, the recent trends in education embedded in a context of globalization and international competitions have renewed the attention on issues regarding teaching profession. Since the 80's education systems have been subject to various reforms and changes around the globe, with a special attention on the quality

of education. Despite the elusive nature of the term "quality" and controversial approaches to its promotion and assessment there are common aspects of school reform among several countries. The most frequent practices are implementation of decentralization linked to school based improvement, implementation of common standards for learning outcomes as well as professional standards for teachers and implementation of accountability.

In the line with these developments training and education has been equally regarded crucial to employment and growth policies in the European Union. In the context of Lisbon strategy, which aims to make the European Union the most competitive and dynamic knowledge based economy in the world education systems in general and schools in particular are recognized for their important role (European Commission, July 2003). With this in mind, the core issues in teacher education have been subject to various actions of the European Union with an increasing political cooperation among the Member States since the turn of millennium. Generally, there is a consensus that, high quality teacher education and continuous professional development are the key drivers in establishing a "Europe of Knowledge."

The concept of professional development refers to different constructs in the field of educational research. It frequently describes providing assistance for practicing teachers as a part of continuing education; in this case it is not seen as a remedy for deficiencies in initial training (Eurydice, 1995). It may also slightly distinguish from the concept of in-service training a term which, rather reserved for highly structured, formal training activities. The professional development of teachers is also perceived as a broader concept, namely a process which runs along a continuum from the initial teacher education to induction and to in-service support for experienced teachers. (Craig et al., 1998; European Commission 2000). Day (1999) declares professional development as a "serious business, central to maintaining and enhancing the quality of teachers" and offers a definition, which goes beyond the acquisition of subject or content knowledge and teaching skills:

> *Professional development consists of all natural leaning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to die individual, group or school and which contribute, through these, to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives.* (p.4)

In consideration of the outlined context and the above definition, this paper will discuss the challenges for professional development of Turkish teachers in the German setting in terms of teachers' needs. The concept of *need* has several implications. In the first sense it refers to the gap between what is and what should be. It can also be conceptualized as a discrepancy between the status quo and more desirable conditions. As far as the definition of need assessment is concerned, it is conceived in terms of want or preferences of an individual or a group. As for the concept of need used in this study, however it is defined as perceived need viewed by the subjects in the sample. Need in this context implies interest or motivation.

Before going into the methodology employed to assess Turkish language teachers' perceived needs, a brief information on distinctive contextual characteristics of the German education system

should be provided; also major structural features of the educational system in North Rhine Westphalia has to be indicated in order to bridge the background factors with the present survey.

1.1 School System in North Rhine-Westphalia

In Germany, the general responsibility for education lies primarily with the Federal States, while the federal government has a minor role. In North Rhine Westphalia pre-school education is optional. It is provided for all children between three and six years of age, after which the school attendance is compulsory. The duration of primary education is four years. Secondary education is divided into lower and secondary levels including several paths for vocational training. Secondary level schools differ in terms of duration and school leaving qualifications. In this so called differentiated system students are separated into one of the four school tracks according to their academic ability, basically determined by teacher recommendations. The four secondary school options play a critical role in students' life prospects. The *Gymnasium* is designed to prepare students for university studies with a final examination (Abitur) after grade 12-13. The *Realschule* addresses intermediary students until grade 10 with an exit exam (Mittlere Reife), which principally prepares them for a vocational profession in the middle levels of business, administration and the civil service. The *Hauptschule* students are prepared after grade 9 or 10 for a practical vocation in a craft or trade. The *Gesamtschule* includes all the three secondary school tracks above. The type of school diploma is determined on academic performance during the course of schooling. A recent development in North Rhine Westphalia will enable parents to send their children to a different kind of Gesamtschule: So called secondary education schools *(Sekundarschule)* will provide from grade 5 to 7 advanced education, in which the courses of Haupt- and Realschule will be combined in curricular and organizational aspects.

1.2 Teacher Education in North Rhine-Westphalia

Teacher education in Germany is regulated by state legislation while the federal government has a limited power in educational policies. On the other hand there are various federal level bodies to coordinate the work of the ministries of education in each state, such as the *Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the States* (KMK) (OECD, 2004, p.10). However, there are still considerable differences among the states in terms of structure and content of teacher education. Leaving aside these variations as well as the recent changes in higher education, the major features of teacher education can be summarized as follows: It has been generated so far in to two phases. The first phase comprises a course of academic study carried out at universities. This academic stage combines subject related studies -at least in two areas-, studies in educational sciences and studies in subject related principles of teaching. This stage concludes with the first state examination (*Erste Staatsprüfung)*. The second phase of teacher education takes place in the field and it varies in length depending on the State from 18 to 24 months. During this phase the prospective teachers attend at seminars offered by teacher training institutes and they are guided by special trainers for teaching their subjects at school. The second phase ends with second state examination (*Zweite Staatsprüfung).* Teacher education is structured around different types and levels of schools; teaching careers are hierarchically distinguished among primary school teachers, lower secondary school teachers, higher secondary school teachers, vocational school teachers and teachers at schools for special needs education. The duration of studies ranges from three to six years. These features apply to the education of teachers regarding the sample of our study.

Nevertheless, teacher education in Germany is currently undergoing a reform according to the Bologna-Declaration of 1999. The reform includes the implementation of consecutive structure of

study courses with Bachelor's and Master's degrees. In some States, consecutive study courses have already been introduced in teacher training, in others, the transition is currently taking place (EURYBASE, 2009-2010). Since the beginning of winter term 2012, the course of teacher education in North Rhine-Westphalia consists of three year bachelor and a two year master study, which will be followed by practical training in the field. The curriculum is comprised of two subjects as well as professional studies (teaching methodology and educational sciences). Furthermore, consistent with existing school types studies are lately arranged in four branches, namely teacher training for *Grund-*, *Haupt-* and *Realschulen* and the corresponding grades in the *Gesamtschulen*, teacher training for *Gymnasien and Gesamtschulen*, teacher training for the *Berufkollegs*, teacher training for special needs education (*Förderpädagogik).*

Recruitment of applicants without formal teaching qualification is another issue, deemed necessary in order to meet short-term demands in understaffed subjects (Eurydice, 2009-2010). There are several regulations for the recruitment of carrier switchers in to the teaching profession in the areas of shortages. In most cases however, the so called "side-entrants" are either offered in-service training programs in teaching methodology and educational sciences or directly accepted to the second phase of teacher education. In NRW "side-entrants for Turkish instruction are also required to be certified in their language skills at the level of C1 according to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

1.3 Organization of Turkish Classes and Education of Turkish Teachers

Educational policies and practices concerning migration languages display a large diversity in different federal states of Germany. In most states mother tongue classes for immigrants are funded and organized by the consulates or embassies of the countries of origin. Nevertheless, North Rhine-Westphalia belongs to one of the five states which, provides mother tongue instruction under its own responsibility. The special attention drawn to the development and promotion of minority languages in North Rhine-Westphalia over the last few decades can be summarized in following the current practices: Mother tongue instruction -also termed heritage language instruction in NRW- is offered in 20 languages including Turkish. Instruction is based on a curriculum set for grades 1-6 and 7 to 10. In the school year 2010-2011, approximately 73000 students attended heritage language instruction in grades 1 to 10, with a leading position of Turkish with 52838 students (MSW NRW Stat. no. 373, 2011). Turkish is also offered in lower secondary schools as an elective course, in place of a compulsory or elective second or third foreign language, which may be taken to an exam level in upper secondary schools. The curriculum for this option has been upgraded for some school forms. Some primary schools offer programs in coordinated alphabetization. The courses are provided by teachers, who are employed by the state. Furthermore, for the education of Turkish teachers a new department was created at the University of Duisburg-Essen in 1995.

Department of Turkish offers a program in Turkish language teaching in secondary schools, which is designed to provide the knowledge, skills, resources and support needed to prepare students to become professional teachers in a multilingual and multicultural setting. The course of study is structured around in the areas of linguistics, literary and cultural studies, and professional studies with fieldwork opportunities. Since its establishment, the department has graduated nearly two hundred students, A great majority of them are working as a teacher in public service, except a very few, undertaken postgraduates studies or are employed in other educational institutions.

1.4 Structures of In-Service Training in NRW

There is an existing institutional structure for in-service training in all states of Germany with well-equipped institutions; for example North-Rhine-Westphalia maintains a large State Institute for School Education employing 180 persons (OECD, September 2004). The participation of teachers in in-service training is regulated in all states by low and it is in general compulsory. There are two basic concepts of professional development in Germany. The first one, known as *Fortbildung* (In-service Training), is related with the challenges in maintaining and enhancing the quality of teachers. The second one, so called Weiterbildung (Further Training) is directed towards acquiring new qualifications. Further training extends over a longer period and aims to prepare teachers for special responsibilities such as to work as a counselor teacher or to enable them to teach another subject as well as to teach in an additional field (Schulgesetz NRW, 2005;TALIS, 2010) . In service teacher training is organized at central, regional and local level for specific target groups. The diversity in structure of schooling in Germany has also its implications on in-service training; the courses are generally provided according to school types or levels and different subject areas. School based in service training is carried out by schools for their own teaching staff.

2. Purpose and Objectives of The Study

Although, it is widely accepted that, teacher education has to be conceived as• an open and dynamic system, and part of a continuous process (Buchberger, 2000, p.4), there is an information gap about Turkish teachers' in service training patterns in the German context. Since professional development programs are likely to be more effective, when they are focused upon teachers' stated needs, (Baird& Rosway 1989; Eraut, 1995), conducting needs assessment is fundamental to program development. In other words, without accurate data on teachers' needs, it is difficult to plan and offer programs beyond merely routine meetings and conferences. Thus, the purpose of this study is to obtain preliminary data to be used in the development of an effective in service training programs intend for Turkish teachers who are employed in German secondary schools. It is also assumed that, the findings of the study may provide further information for those who are engaged in initial teacher training and increasing teaching effectiveness.

2.1 Research Procedures

The study draws up a Survey data to describe demographic characteristics and in service training needs of teachers who are instructing Turkish in German secondary schools. The population of the study consists of so called second generation Turkish teachers, who finished their university studies in Germany and became a certified teacher. They are all employees of the federal state -Land - North Rhine-Westphalia, serving in five different districts. The sample consists of 92 teachers, whose up to date e-mail addresses were available. For the data collection the researcher has developed a web based questionnaire. An e-mail invitation including the survey link, with an appropriate cover letter explaining the purposes of the study and how the results would be used has been sent to participants. Currently, we are in the process of gathering data. At the time of writing this paper, the survey questionnaire has been online for two weeks and has been filled in by 45 participants. All of these respondents completed the whole questionnaire. Recently a remainder massage has been sent to the participants.

2.1.1 Design and Development of the Questionnaire

The first phase of the development process involved the construction of a conceptual framework to guide the survey. In particular, a) laws and regulations concerning teacher education and teacher in service training are analyzed; b) curricular profile of Turkish instruction is reviewed; c)

educational standards of KMK, core curricula for the instruction of German and English for all school tracks, as well as the core curriculum Turkish for the *Hauptschule* are examined. This was followed by the review of existing perceived need subscales.

The second development phase involved writing the actual questionnaire items and testing them to ensure that, the questions are clear and understandable. It was not possible to pilot the research instrument on subjects, on similar to that being examined, since our sample consists of a very unique group. Excluding some pilot study participants from the main study would have reduced the sample size in the main study. For this reason the questioner has been tested on eleven senior teacher education students majoring in Turkish. They were asked to comment on questions and to indicate how long it took them to complete the survey. The participants expressed no concerns at all to specific items and it took an average of 10 minutes to test persons to complete the survey.

The questionnaire includes 43 items divided in 5 parts. The first part contains ten questions concerning demographic and professional profiles of the respondents. The purpose is both to obtain a profile of the subjects and the data needed for the analysis related to the basic questions of the study.

The purpose of the second part is to assess subjects' patterns of participation in in-service programs in general. In this part the subjects are also asked to indicate their preferences regarding the mode of delivery. This section consists of seven items.

The third part is concerned with teachers' participation patterns in formal training programs as well as their commitment to learning activities in a less formal sense, which are directed towards instruction of Turkish. In this section, a five point Likert-type scale for a total of nine items is used.

The Purpose of the fourth part of the questionnaire is to assess the perceived needs of the respondents for in-service training concerning Turkish instruction. The questions in the last part are covering topics identified in the first phase of the instrument development, including the major domains and target skills of Turkish instruction. In the first question the participants are asked to indicate the extent of their needs for professional development, in different constructs such as, managing and delivering Turkish instruction, diagnosing and evaluating students and planning instruction. In this section 23 items were listed and five Likert-type rating scales ranging from no need to high level of need were placed beside each topic. The last two questions were designed to assess respondents' most perceived need related to the basic skill areas of Turkish instruction.

The last question of the instrument is an open one. By this question the subjects are given an opportunity to express their opinions, as well as to state their suggestions for changes and improvements.

2.2 An Overview of the Initial Responses

While this study is still in progress, it is not possible to draw solid conclusions about in service training needs of Turkish teachers yet. Although more contributions are needed and expected the identified tendencies based on the first 45 responses will be viewed.

The respondents are 30 female and 15 male teachers and most of them studied teaching Turkish at the University of Duisburg Essen. Only two teachers have no formal teaching qualification for Turkish, but have completed their studies in Germany. 37 % are lower secondary school teachers and 10% are higher secondary school teachers. 45% are teaching both at the lower and higher

secondary levels. Nearly half of them are employed at *Gesamtschulen (n=21),* whereas 2 of them are serving at *Gymnasia*.

32 of the respondents took part on school based in-service training activities (Fortbildung). The number of respondents, who has participated in Further Training programs (*Weiterbildung)* is very low (n=8).

The intensity of participation on courses concerning Turkish instruction is for all the teachers very low. More than half of the teachers indicated that, they have never or seldom attended in service training programs or activities related to Turkish instruction (n= 38). On the other hand, many teachers stated their desire to take part in activities that center about Turkish instruction (n=27). This discrepancy may be due to lack of appropriate programs.

The top five most preferred needs included: material development for Turkish instruction (95%); competency based instruction (75%); diagnostic evaluation and measurement (71%); delivery of text-based grammar instruction (65%); integration of new- media based learning (53%).

The overview of the initial responses indicates that the teachers are reluctant to get involved in professional development programs in systematic basis.

References:

Craig, H., Richard,J., Du Plessis (1998) *Teacher Development: Making an impact.* USIAD World Bank Publication.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Routledge European Commission (July 2003) *Implementation of 'Education & Training 2010' work programme: Standing group on indicators and benchmarks.*standing group on indicators and benchmarks. Available online at: www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/indicators-and- benchmarks_en.pdf

European Commission (May 2000) *European report on the quality of school education: sixteen quality indicators (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities). Available online at: www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf (accessed 16 January 2012). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_en.pdf*

Eurydice, (2009-2010) *Organisation of educational systems Germany* Ministerium für Schule und Weiterbildung, (April 2011). *Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht, Sstatistische Übersicht 373-2. Auflage.*

OECD (2004) Attracting, *Developing and Retaining Effective Teachers Country Note: Germany.*

OECD (2005).Teachers Matter. *Paris, Organization for Economic Cooperation and Development.*

TALIS. 2010: Teachers' Professional Development Europe in international comparison,

UNESCO (1998) *World education report, 1998: Teachers and teaching in a changing world* (Paris, UNESCO Publishing).

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ŞİDDET ALGILARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

A STUDY OF BUILDING UP A SCALE FOR DETERMINING TEACHER CANDIDATES' VIOLENCE PERCEPTION

Yrd.Doç.Dr. Bülent GÜVEN
ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
bulentg1@yahoo.com
Doç.Dr. Havise ÇAKMAK GÜLEÇ
ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
havisegulec@yahoo.com

ÖZET

Şiddet fiziksel, ekonomik, psikolojik ve daha başka türler açısından incelenebilen, geçmişten günümüze pek çok kez tanımı yapılan bir kavramdır. Örneğin, 'vücut bütünlüğüne zarar veren her türlü davranış' fiziksel şiddet olarak tanımlanırken, ruhsal açıdan kişiye acı ve zarar veren her türlü söz ve davranış psikolojik (duygusal) şiddet olarak tarif edilmektedir. Literatür incelendiğinde ekonomik açıdan geliri, malvarlığını ve emeği sömüren her tür davranışın yine ekonomik şiddet olarak tanımlandığı da görülmektedir. Şiddet türlerine ilişkin daha başka tür ve tanımlar ortaya koymak olanaklıdır. Bu araştırmada üniversite eğitimini sürdüren gençlerin şiddete yönelik algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan ölçekte yer alacak maddeleri belirleme konusunda görüş almak üzere örneklem olarak Eğitim Fakültesi öğrencileri seçilmiştir. Örneklemin bu şekilde belirlenmesinin nedeni, okullarda gerek çocukların birbirlerine karşı gerekse öğretmenlerin çocuklara karşı şiddet uyguladıkları ile ilgili olayların sıkça yaşanması ve medyada yer bulmasıdır. Öğretmen yetiştiren bir kurum olarak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bu konuda yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmaları gerektiği düşünüldüğünden örneklem grubunda bulunan yaklaşık 200 öğrenciden şiddeti nasıl tanımladıkları ve şiddet konusu hakkında neler düşündüklerini belirtmeleri istenen kompozisyon yazmaları istenmiştir. Sonrasında gerçekleştirilen işlemler sırasıyla; kompozisyonda yazılan ifadelerin incelenmesi ve ölçekte yer alabilecek düzeye getirilerek uzman görüşüne sunulması, deneme ölçeğini uzman görüşüne dayalı olarak hazırlanması, uygulanması ile güvenirlik ve geçerliliğin belirlenmesi olarak adlandırılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen verilere göre deneme ölçeğinde yer alan ve faktör yükleri 0.31 ile 0.69 arasında değişen 49 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 8 faktörde toplanmış ve madde özellikleri incelenerek faktörler adlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Şiddet, Şiddet Algısı, Öğretmen adayı

ABSTRACT

Violence is a term which can be examined in terms of physical, economical, psychological and any other kinds, and has been defined several times from past to present. For instance, while "all kinds of behaviour that damage bodily integrity" is defined as physical violence, all kinds of expression and behaviour that hurt and harm a person psychologically is described as psychologic (emotional) violence. When the literature is researched, it is perceived that all behaviour which exploit income, asset and labour economically is defined as economical violence. Explaining any other kinds and definitions about violence types is also possible. In this study, it has been tried to build up a scale for

determining violence perceptions of youths who are attending the university. The faculty of education students have been choosen as the sample for receiving the idea about determining the articles taken place in the executed scale. The reason why the sample has been determined in this way is that a lot of incidents about practicing violence in schools, not only students against each other but also teachers against students, frequently are being experienced and appeared in press. Since the students from Faculty of Education, which is an institution of training teachers, are considered to have sufficient knowledge on this subject, approximately 200 students in the sample group were asked to write a composition about how they describe violence and what they think about violence. The next processes, respectively, are named as investigating the written statements in the compositions and presenting them to an expert opinion after bringing them to the level of taking place in a scale, preparing the trial scale based on an expert opinion, applying it and determinig its reliability and validity. According to the data obtained from the analyses, a 49-item scale which takes place in the trial scale and ranges its factor loadings from 0.31 to 0.69 has been created. The scale items have been gattered in 8 factors, and the factors have been identified by analyzing the features of the items.
Key Words : Violence, The Perception of Violence, Teacher Candidate

1. GİRİŞ

İnsancıl yaklaşımın önemli isimlerinden Maslow, sağlıklı bir kişiliğin gelişebilmesi için gerekli olan gereksinmelerin oluşturduğu piramit biçiminde bir hiyerarşiden söz etmektedir. Piramitin en altında fizyolojik gereksinimeler bulunmaktadır. Bundan sonra kişinin kendini güvende hissetme gereksinmesi gelmektedir. Bu gereksinmenin karşılanmamış olması yaşamın amacının güvenlik arayışı haline gelmesine yol açabilir. Karşılanması insanlardaki kendilerini tehlikede hissetme duygusunu ortadan kaldırmaktadır.

Şiddet kavramı sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet kullanma olarak tanımlanır. Şiddet olayları ise; insanları sindirmek, korkutmak için yaratılan olay ya da girişimler olarak tanımlanmaktadır (Ünsal, 1996;29). Şiddet kişinin kendisini güvende hissetmesine engel olmaktadır. Şiddet sadece dayak değildir. Şiddet fiziksel, ekonomik, psikolojik ve cinsel şiddet gibi farklı biçimlerde tanımlanabilir. Şiddet farklı biçimlerde sınıflanabilmektedir. Şiddet olgusu çok yönlü bir olgudur. Bu nedenle değişik açılardan ele alınabilir. Örneğin, psikolojik yönüyle, ahlaksal yönüyle, siyasal yönüyle ele alınabilir. Ayrıca, ekonomik ve hukuksal yönleri de incelenebilir (Kocacık, 2005).

Şiddete maruz kalmak farkındalılıkla ilgili bir durumdur. Şiddetin nasıl tanımlandığı, bizim şiddeti nasıl tanımladığımız, nasıl algıladığımız ve kendi haklarımızın ne kadar farkında olduğumuz, şiddeti engellemenin önündeki en önemli sorulardır.

4320 sayılı Ailenin Korunmasına Dair Yasa'da kabul görüldüğü biçimiyle aile içi şiddet ise bir aile bireyinin diğer aile bireylerinden birine fiziksel, sözel, duygusal davranışları kapsayacak şekilde uyguladığı ve bireyin yaralanmasına, sindirilmesine veya duygusal baskı altına alınmasına yol açan fiziki veya herhangi bir şekilde hareket veya muamele' olarak tanımlanmaktadır.

T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü'nün, 1997 yılında, 4287 görüşme ve 525 hane ile yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda aile içi şiddetin çok yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ailelerin yüzde 34'ünde fiziksel şiddete, yüzde 53'ünde sözlü şiddete rastlanmıştır (ucansupurge.org). Başbakanlığın 4 Temmuz 2006 Salı tarihli Resmi Gazetede yayınlanan genelgesinde kadın ve çocuklara yönelik şiddetin insanlığın gündemindeki yerini koruduğu belirtilmiştir. Aynı gazeteye göre kadın ve çocuklara yönelik şiddetin ülkemizde de devam ediyor olması yeni ve acil önlemlerin alınmasını gerekli kılmaktadır. Ekonomik kalkınma ve gelişme ile birlikte eğitim ve kültür düzeyinin yükselmesiyle giderek ortadan kalkacak olan bu sorunların çözümü

için kamu kurum ve kuruluşları ile birlikte sivil toplum örgütleri ve vatandaşlarımıza büyük görev ve sorumluluklar düştüğü ifade edilmiştir.

Toplumda şiddet eğilimlerinin giderek arttığı ve çocukların bundan oldukça fazla etkilendiği gözlenmektedir. Tüketimin sürekli olarak özendirildiği toplumumuzda, çocuklarda ve gençlerde, bazı değerleri elde etme çabası şiddet ve suç oranlarını artırmaktadır. Televizyon dizilerindeki bir takım kahramanlara özenilmesi toplumda şiddet eğilimini körükleyen nedenler arasındadır. Türkiye son yıllarda hızlı bir kentleşme yaşamaktadır. Bunun bir bölümü iç göçlerle ortaya çıkmaktadır.

Ancak bu konuda ülkemizde kriminolojik araştırmalar yapılmadığından işin esasının ne olduğu veya olabileceği yolunda güvenilir bilgiler yoktur. Bunun doğal sonucu olarak da, Türkiye'de çocuk ve şiddet konusunda uygulamada ve doktrinde yapılan değerlendirmeler kişisel tahminlerden öteye geçememektedir. Şiddetin pek çok kaynağı olabilir. Psikiyatristler şiddete yol açan etkenleri araştırmak istediklerinde çoğu zaman ilk önce bireyin kişilik yapısını incelemeye eğilimlidirler. Şiddet eyleminde bulunan bireyin toplumla ve ebeveynlerle olan ilişkisine varana değin tüm geçmişini ön plana çıkarmaya çalışırlar (akt. Sivri, 2003).

Dünya günümüzdeki insan potansiyeli bakımından son derece hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Ancak, insanların beslenme ve barınmaları için yeterli kaynak bulunmamaktadır. Bu durum dünyada savaşlara sebep olmaktadır. Gümüş (2006) şiddet nedenleri arasında beslenme ihtiyacı, yaşam mücadelesi, doğal kaynaklar, coğrafya, iklim, rekabet gibi nedenleri sıralamaktadır. Diğer nedenler arasında, içgüdü ve biyolojik-genetik açıklamalar, dürtü-tepi ve psişik yapı, akıl ve seçim gibi faktörler de şiddet sebebi olarak sıralanmıştır. Gümüş, bastırılmış duygular, travmalar, moral gelişim, takıntı ve kişilik paradoksunun yanında tedirginlik, korku, öfke gibi reaksiyonel saldırganlıkların da şiddete sebep olduğunu ifade etmiştir.

Şiddet kaynaklarından birinin de çocuk kitaplarında yer alan unsurlar olduğu açıktır. Kaşağı, Falaka, vb. Ömer Seyfettin hikayeleri verilebilecek en bilinen eserlerdendir. Yine, çocuk masallarına özellikle batı edebiyatında bakıldığında kurt, cadı, üvey anne gibi pek çok saldırgan karakter bulunmaktadır.

Günümüzde masal kitaplarının çocuklara okutulup okutulmaması konusu tartışılmaktadır. Bu konuda çok farklı görüşler bulunmaktadır. Alpöge (2003) tarafından yapılmış olan bir araştırmaya göre 0-6 yaş çocukları için yazılmış eserlerde , masallar dışında, şiddet unsuruna rastlanmadığı ortaya çıkmıştır.

İldeş' e göre (2003) ekrandan yansıyan şiddet, büyüklere yönelik inanılmaz sıklıkta mesaj, görüntü ve psikolojik uyaranlarla yüklüdür. Bunun sonucu olarak farkında olmadan yüklendiğimiz aşırı korku, içe kapanıklık ya da aşırı saldırganlık, aşırı cinsellik, aşırı tepki ve kısaca aşırı olan her şey. İçimizde güdüsel olarak var olan şiddet, öne çıkıp yaşamın içinde vazgeçilmez ve giderek genişleyen bir alan oluşturmaya devam etmektedir.

Okullarda gerek çocukların birbirlerine ve öğretmenlerine karşı gerekse öğretmenlerin çocuklara karşı şiddet uyguladıkları ile ilgili olayların sık sık yaşanmaktadır. Öğretmen yetiştiren bir kurum olarak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin mutlaka bu konuda yeterli bilgiye sahip olmalarının gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen olmanın yanı sıra bu öğrencileri ilerde eş ve ebeveyn olacakları da bir gerçektir. Sadece öğretmen olarak değil eş ve ebeveyn olarak da şiddet konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Gençler şiddetin bazen mağduru bazen de faili olmaktadır. Ancak iki durum da gençlere büyük zararlar verebilmektedir. Genellikle gençlerin maruz kaldıkları şiddet davranışlarını uzman kişilerle paylaşmak yerine arkadaşları ile paylaştıkları görülmektedir. Hatta, bazı şiddet içeren davranışları olağan karşıladıkları ve önemsemedikleri de yaptığımız gözlemler arasındadır.

Mertoğlu (2006) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları şiddet konusu incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin öğrencileri dövme aracı olarak cetvel gibi araçlar kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, kaba davranış, hakaret, darp, baskı, tehdit, taciz ve diğerleri de kullanılan şiddet çeşitleri arasındadır.

Çoban ve İşcen (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı farklı tepkiler sergiledikleri, bu durumlarda cinsiyetin, mezun olunan okulun, kıdemin, görev yapılan okulun etkilerinin olduğu, ayrıca, tepkilerinin tür ve düzeylerinin sınıflara ve derslere göre değiştiği saptanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006-2007 yıllarında ilk ve ortaöğretim okullarında yapılan bir araştırmada öğrencilerin şiddet kavramını nasıl algıladıkları ve kendilerini şiddete yönelten etmenlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin sözel şiddeti diğer şiddet türlerinden daha fazla yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, şiddetin yaygınlaşmasında medyanın, arkadaş çevresinin ve çevrenin rolü olduğu görülmüştür; ailelerin şiddet konusunda eğitilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır(13). Okullarda şiddet yaşanmasının sebepleri sıralanırken genellikle öğretmenlerin buna etkisi gözden kaçırılmaktadır. Bazen şiddetin kaynağı ve modeli öğretmen olabilmektedir. Bu nedenle küçük çocukların bu modellerle karşılaşmamaları için öğretmen adaylarında fark edilen şiddet potansiyelini yok etmek gerekmektedir. Yok edebilmek için ise var olan potansiyelin ortaya çıkarılması en doğru yoldur.

Deveci, Karadağ ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin şiddet algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrenciler şiddeti kavga etmek, dövmek, kötü davranmak, küfür etmek, bağırmak, incitmek gibi değişik biçimlerde tanımlamışlardır. Ayrıca, çevrelerinde en sık karşılaştıkları şiddet türünün ise benzer şekilde dövme, kavga etme, kapkaç, gasp, hırsızlık gibi olaylar olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuklar şiddeti önlemek için konuşarak anlaşma, sevgi, saygı, hoşgörü içinde olma, uyarma, polise şikayet etme biçiminde önerilerde bulunurken şiddet karşısındaki hislerini ise üzülme, korkma, kötü hissetme, öç alma, heyecanlanma olarak ifade etmişlerdir.

Gelecek kuşakları yetiştirme görevini profesyonel düzeyde yerine getirebilme konusunda öğretmenlerimizin de özellikle şiddet ve şiddeti önleme konusunda yetkin olmaları beklenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin çok yönlü olmayı gerektirmesi kadar özellikle duyuşsal açıdan yetkin olmayı, sosyal durumlara ve olaylara karşı duyarlı olmayı da gerektirdiği akıldan çıkarılmamalı, öğretmen eğitimi gerçekleştiren kurumlarda da adayların bu hususlar çerçevesinde nitelik taşıyıp taşımadığı da belirlenmelidir. Yapılan açıklamalardan hareketle bu çalışmanın amacı; öğretmenlik mesleğini icra edecek bireylerin şiddeti kavramını nasıl algıladıklarını belirlemeye yardımcı olacak bir ölçek geliştirmek şeklinde belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, öğretmen adaylarından yazılı görüş alma yoluyla elde edilen ifadelerden yola çıkılarak hazırlanan ölçek maddelerini inceleyerek beşli

likert tipi derecelendirmeye uygun ölçek maddeleri olarak yazma ve uzman görüşüne sunma, deneme ölçeğini uygulama, güvenirlik ve geçerliliği belirleme olarak adlandırılmıştır.

İlk olarak, öğretmen adaylarından yazılı görüş alma yoluyla elde edilen ifadelerden yola çıkılarak hazırlanan maddeler incelenmiş uzman görüşü alınarak maddelere ölçek biçimi verilmiştir. Bunun için 70 adet şiddete ilişkin algı ifadesi alt alta sıralanmış ve ifadelerin karşısına 5, 4, 3, 2, 1 sayıları yazılmış ve derecelendirilmiş bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin ilk kısmında bu sayıların ne anlama geldiği 5=Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum şeklinde açıklanmıştır. Ölçeğin başına, ölçeğin amacı, ölçekteki madde sayısı, yanıtlama biçimi hakkında bilgi veren bir yönerge yazılmıştır. Denemelik ölçekte yer alan 70 madde, alanla ilgili uzmanların görüşüne sunulmuştur. Ölçeği uygulama aşamasında, taslak olarak hazırlanmış olan ölçek, 2009-2010 akademik yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde son sınıf öğrencisi olarak eğitim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, yirmibir maddenin faktör yüklerinin .30'un altında bulunması, birden fazla faktörde birbirine yakın değerlerde bulunması gibi sebeplerden bu yirmibir maddenin iyi çalışmadığına karar verilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Sonuç olarak, 49 maddeden oluşan ölçeğe son şekli verilmiştir.

Taslak uygulamasının eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmasının temel nedeni, okullarda gerek çocukların birbirlerine karşı gerekse öğretmenlerin çocuklara karşı şiddet uyguladıkları ile ilgili olayların sıkça yaşanması ve medyada yer bulmasıdır. Ayrıca öğretmen yetiştiren bir kurum olarak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bu konuda yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmaları gerektiği ve bunun sağlanması için dört yıllık eğitim sürecinden geçmiş olmanın önemli bir fark yaratacağı düşünüldüğünden deneme uygulamasının yapılacağı örneklem grubunun bu şekilde belirlenmesine ek bir gerekçe oluşturmuştur. Güvenirlik ve geçerlik belirleme aşamasında öğretmen adaylarının yanıtladıkları ölçekten elde edilen veriler kullanılarak taslak ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik belirleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. 298 adaydan toplanan veriler güvenirlik hesaplamada kullanılan croncbach alpha ile incelenmiş, güvenirlik değeri r=0,73 olarak hesaplanmıştır. Bu oldukça iyi bir değer olarak kabul edilebilir. Bu nedenle ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Geçerliği belirleme aşamasında ise alınan uzman görüşleri görünüş ve kapsam geçerliği yönünden yeterli kabul edilmiş, yapı geçerliği için ise faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, faktör özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmış ve faktör yüklerinin en az 0.30 olan maddeler alınarak asıl ölçek için seçilmiştir. Ayrıca verilerin çözümlenmesi sürecinde, temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizine ait değerlerin yorumlanmasından önce, bu analizin varsayımları olan örneklem büyüklüğünün yeterliği konusunda bilgi veren KMO (Kaiser-Meyer- Olkin) değeri ve değişkenler arasında korelasyon olup olmadığını test eden Barlett Testi (Barlett Test of Sphericity) sonuçları incelenmiştir.

3. BULGULAR

Temel bileşenler analizine ait değerlerin yorumlanmasından önce Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi kullanılarak örneklem büyüklüğünün yeterliği ve normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Tablo 1'de KMO ve Barlett Testine ilişkin istatistikler verilmektedir.

Tablo 1: KMO ve Barlett Testi

KMO		.715
Barlett Testi	Ki-Kare	4243.50
	sd	1128
	p	,000

KMO örneklem büyüklüğü hakkında bilgi veren bir ölçüdür. Tablo 1 incelendiğinde analiz sonucunda elde edilen değer 0,715'olarak hesaplanmıştır. Bu değer, örneklem büyüklüğünün analize devam etmek için çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı ise Barlett Testi ile kontrol edilmiştir. Elde edilen değer, veri setinin normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir ($\chi 2$= 4243,50; $p<0.01$). KMO örneklemin ve ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun uygunluğu ile ilgilidir. KMO değerlerinin 0.60'ın üzerinde olması kabul edilir değerdir. KMO değerleri yüksek ise Barlett değerleri de yüksek çıkacaktır. Her ikisinin bu değerlere sahip olması faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arası korelasyon değerlerinin büyük olduğunu gösterir (Ntoumalis, 2001, 140-142; Akt: Şeker ve diğ, 2004).

Deneme ölçeğinin yapı geçerliği sınaması için yapılan faktör analizi ile aynı zamanda ölçeğin kaç boyutlu ve bu boyutların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2010: 123). Öncelikle yapılan temel bileşenler çözümlemesi ve Varimax tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonunda, özdeğeri (eigen value) 1.00' den büyük olan sekiz tane faktör ortaya çıkmıştır. Başlangıçta yazılan 70 adet ölçek maddesinin her birinin tek tek faktör yüklerine bakılmış, faktörler arasında 0.1 den az fark olanlar değerlendirmeye alınmamıştır. Bunun sonucunda, ölçek maddelerinden yirmi bir tanesinin iyi çalışmadığı belirlendiğinden yirmibir madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin yeni formu 49 madde olarak düzenlenmiştir.

Tablo 2. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi (%)	Toplam Varyans Yüzdesi
1	7.388	10.554	10.554
2	5.102	7.288	17.842
3	3.949	5.641	23.484
4	3.682	5.260	28.744
5	3.176	4.537	33.281
6	2.949	4.213	37.493
7	2.686	3.838	41.331
8	2.498	3.569	44.900

Faktör analizi sırasında gerçekleştirilen scree sınaması sonucunda, hızlı düşüşün gözlendiği noktanın sekizinci faktör olduğu görülmüştür. Sekizinci faktörden sonra eğrinin aynı doğrultuda ilerlediği belirlenmiştir. Buradan hareketle, ölçekteki faktör sayısının dokuzda kalması gerektiği düşüncesine ulaşılmıştır. Bulunan dokuz faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 2' de gösterilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi, ölçekteki dokuz faktörün özdeğerleri sırasıyla 7.38, 5.10, 3,94, 3,68, 3,17, 2,94, 2,68, 2,49,' dur. Sekiz faktörün tümü toplam varyansın %44,90 'ını açıklamaktadır. Kabul edilebilir oran %41'in (Kline, 1994) üstünde olan bu varyans oranının ölçeğin sekiz faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak sağladığı söylenebilir.

Faktör analizi sonucunda ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin faktörlere dağılımı ile faktör yükleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular

	FAKTÖRLER							
Mad. No	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
2	,540							
5	,640							
6	,530							
7	,311							
8	,423							
12	,472							
14	,472							
16	,522							
18	,420							
26	,488							
27	,482							
28	,473							
29	,482							
30	,373							
32	,402							
33	,505							
40	,698							
43	,491							
45	,621							
49	,404							
9		,503						
11		,375						
13		,657						
15		,501						
20		,620						
21		,492						
25		,430						
34		,477						
37		,526						
38		,397						
19			,311					
31			,534					
36			,491					
1				,419				
10				,428				
46				,557				
48				,588				
39					,345			
42					,381			
44					,380			
3						,526		
4						,519		
47						,480		
17							,599	
22							,429	
41							,414	
23								,656
24								,504
35								,442

Varimax rotasyonu maddelerin sekiz faktöre dağılmasını sağlayacak şekilde yeniden yapılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerlere göre maddelerin ölçekte yer almasında bir maddenin yalnızca bir faktörde en az ,40 faktör yükü ile yer alması ve birden çok faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az ,1 değerinden daha büyük olması ilkesi benimsenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi, deneme ölçeğinde yer alan 49 maddeye ilişkin faktör yükleri ,31 ile ,69 arasında değişmektedir. Bu özellik 49 maddenin de ölçekte yer alacak nitelikte olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan çözümlemeye göre, deneme ölçeğindeki maddelerin yirmisi birinci faktörde, on'u ikinci faktörde, üç'ü üçüncü faktörde, dördü dördüncü faktörde, üçü beşinci faktörde, üçü altıncı faktörde, üçü yedinci faktörde, ve üçü sekizinci faktörde toplanmıştır.

Birinci faktörde toplanan yirmi maddenin ifade ettiği anlamlara bakılarak bu maddelerin "Şiddeti tanımlama ve belirleme" özelliklerini yansıttığı söylenebilir. İkinci faktörde toplanan on maddenin "Şiddeti önleme" özelliklerini, üçüncü faktörde toplanan üç maddenin "Şiddetin oluşma nedenleri" özelliğini, dördüncü faktörde toplanan dört maddenin "Şiddetin toplumsal yaşamda önlenmesi" özelliğini, beşinci faktörde toplanan üç maddenin " Şiddete yönelme nedenleri" özelliğini , altıncı faktörde toplanan üç maddenin "Şiddetin tarihsel süreci"özelliğini yedinci faktörde toplanan üç maddenin "Şiddetin ortaya çıkardığı mağduriyet"özelliğini, sekizinci faktörde toplanan üç maddenin ise "Şiddeti artıran nedenleri" yansıttığı söylenebilir.

KAYNAKLAR

Alpöge, G.(2003). "**Çocuk Edebiyatına Yansıyan Şiddet".** Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu. Osmangazi üniversitesi Basımevi, Eskişehir.

Barut, Y. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Makale XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda bildiri olarak sunulmuştur, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı,* 11. Baskı, Pegem Akademi.

Çoban, A., İşcen, F. "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında Meydana Gelen İstenmeyen Davranışlara İlişkin Gösterdikleri Tepkilerinin Değerlendirilmesi.". I.Şiddet ve Okul:Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler, Uluslar arası Katılımlı Sempozyum, 28-31 Mart, İstanbul 2006.

Çocuk ve Kadına Yönelik Şiddet Hareketleriyle Töre ve Namus Cinayetlerinin Ödenmesi için Alınacak Tedbirler konulu 2006/17 sayılı Başbakanlık Genelgesi

Deveci, Karadağ ve Yılmaz (2008)." İlköğretim Öğrencilerinin Şiddet Algıları." Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Bahar, C. 7, S. 24 (351-368).

Earged.meb.gov.tr/tamamlanan/siddet_algisi.pdf

Gümüş A. "Şiddetin Nedenleri". Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu, 20- 21 Mayıs, Ankara, 2006.

İldeş, N. (2003) . Aile ve Şiddet. Radyo ve Televizyonlarda Şiddet ve İntihar Haberleri. Başbakanlık Basımevi Ankara.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis,* New York: Routledge.

Kocacık, F. (2005). "Şiddet Olgusu Üzerine." C.Ü.İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt:2, Sayı:1

Mertoğlu, M. "1997-2005 Yılları Arasında İstanbul'da Öğretmenlerin Öğrencilere Uyguladıkları Şiddetin İncelenmesi". I.Şiddet ve Okul:Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler, Uluslar arası Katılımlı Sempozyum, 28-31 Mart, İstanbul,2006.

Sivri, M. "Kafka'nın Babama Mektubunda ve Susana Tamaro'nun Öyle Bir Çocukluk (Tek Ses İçin) Adlı Öyküsünde Kötü Tanımlanmış Çocukların Dramı Ve Şiddetin Kaynağı". Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu. Osmangazi Üniversitesi Basımevi, Eskişehir, 2003

Şahin, H. ve diğ. (2010). *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim,* (Ed: Kaya, A.), 1. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

www.ucansupurge.org/index.php?option=com_content&task=view&id=2736&Itemid=70 - 32k

Ünsal, A. (1996)"Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi".Cogito, Sayı:6-7, Kış-Bahar. Sayfa:91-104

Yeşilyaprak B.(Ed.). 2002. "Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi." PegemA Yayıncılık. S.244. 3.Baskı

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ŞİDDET ALGILARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

Bu ölçek, üniversite öğrenim gören sizlerin şiddete ilişkin algılarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda şiddete ilişkin görüşlerinizi almayı amaçlayan 70 madde bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, maddedeki ifadeye ne derece katıldığınızı belirlemek için maddelerin sağında yer alan seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (**X**) işareti koyarak işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmayınız. Teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN

Doç. Dr. Havise GÜLEÇ

Şiddet Algısına Yönelik Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Bireye uygulanan fiziksel saldırı şiddet olarak adlandırılır.					
2. Bireyin kişiliğini hiçe sayan davranışlar gösterme bir tür şiddettir.					
3. Şiddet eğitimsiz insanların sıkça başvurduğu bir yoldur.					
4. Şiddet tarihi çok eskiye dayanan toplumsal bir sorundur.					
5. Şiddet psikolojik açıdan iyi olmayan bireylerin gösterdiği davranışlardır.					
6. Şiddet bir insanı fiziksel, psikolojik, sosyal, cinsel ve ekonomik yönden istismar etmektir.					
7. Fiziksel şiddet; vurma, ısırma, yakma, bir cisimle zarar verme gibi eylemleri kapsar.					
8. Psikolojik şiddet, bireyin kişiliğini hiçe sayma ve onu değersiz görme olarak tanımlanabilir.					
9. En sık şiddete maruz kalanlar fiziksel yönden zayıf olan kadınlar ve çocuklardır.					
10. Şiddeti önlemek emniyet görevlilerinin ve sosyal hizmetler müdürlüklerinin görevidir.					
11. Şiddetin önlenmesi eğitim seviyesinin yükselmesi ile olanaklıdır.					
12. İnsanlar arasındaki statü farkı şiddeti meşrulaştırmaktadır.					
13. İnsanlar arasındaki statü farkı şiddetin önlenmesini engelleyen bir faktördür.					
14. Şiddet eğilimli insanlara psikolojik tedavi uygulanmalıdır.					
15. Fiziksel şiddet sözlü şiddetten daha etkilidir.					
16. Şiddete maruz kalan insanlar devlet koruması altına alınmalıdır.					
17. Aile içi şiddet en çok çocuklar üzerinde görülmektedir.					
18. Şiddetin önlenmesi için caydırıcı cezalar gereklidir.					
19. Şiddetin nedenlerini belirlemek şiddetin önlenmesi için gereklidir.					
20. Ekonomik düzeyi düşük bireyler şiddete daha fazla maruz kalmaktadır.					
21. Kız çocukları erkek çocuklarından daha fazla şiddet görmektedir.					

22. Okullarda öğrenciler arasında uygulanan şiddet küçük klik grupların ya da çetelerin ürünüdür.					
23. Okullarda öğrenciler arasında şiddet davranışlarının artması televizyon programlarında şiddet içeren ögelere sık yer verilmesinden kaynaklanmaktadır.					
24. Gençler arasında şiddete yönelik davranışlar ergenlik döneminin etkisiyle oluşmaktadır.					
25. Şiddet davranışları, kırsal kesimde kentlerden daha fazla görülmektedir.					
26. Alkol, uyuşturucu ve madde kullanımı şiddete yönelmeyi artırmaktadır.					
27. Şiddetin birey üzerindeki etkisi kalıcıdır.					
28. Öğretim düzeyi yüksek insanlarda şiddete başvurabilir.					
29. Şiddet uygulamada eğitim düzeyinden çok ruh sağlığı durumu etkilidir.					
30. Sağlıklı bir aile yapısı içerisinde yetişmemiş bireyler şiddete daha çok yönelirler.					
31. Şiddet uygulayanlara karşı sessiz kalma, şiddeti meşrulaştırır.					
32. Şiddete maruz kalmış insanların haklarını savunmada kanunlar ve resmi kurumlar yetersiz kalmaktadır.					
33. Şiddet yalnızca bir insanın başka bir insana uyguladığı baskı olarak değil kimi zamanda bireyin kendine uyguladığı baskı ve zorlama olarak da ortaya çıkabilir.					
34. Dini inançlar şiddetin önlenmesine katkı sağlar.					
35. Şiddetin gerçekleştiğinin göstergesi insanda oluşan gözle görülür fiziksel izlerdir.					
36. İstenmeyen davranışların görülmesini önlemek için fiziksel şiddet uygulanabilir.					
37. Şiddet insanın tahammül sınırları zorlandığında ortaya çıkar.					
38. Şiddet ancak şiddeti uygulayan bireylerin çabasıyla ortadan kaldırılabilir.					
39. Şiddetle mücadele için toplumsal seferberlik gereklidir.					
40. İnsanlar tanımadıkları insanlardan çok, yakın olarak tanıdıkları insanlara şiddet uygularlar.					
41. Sevgi, merhamet, acıma duygusuna sahip olan insanlar şiddet uygulamazlar.					
42. Olaylar ve durumlar karşısında serinkanlı ve esnek olamayan, tahammül sınırı çabuk aşılan bireyler doğrudan şiddete yönelirler.					
43.Şiddete yönelen bireyler düşünme yeteneğini kontrol edemeyen kişilerdir.					
44. Bireyin dış görünüşü şiddet görmesine neden olabilir.					
45. Yalnızca insanlar değil hayvanlarda şiddete maruz kalmaktadır.					
46. Savaşlar açık meşru şiddettir.					
47. Savaşlarda esir düşenlere psikolojik ve fiziksel şiddet uygulanmalıdır.					
48. Şiddetle mücadele çağdaş bir toplum olabilmemiz için gereklidir.					
49. Birkaç kez şiddet davranışı göstermek bu davranışın istenmeyen bir alışkanlığa dönüşmesine neden olabilir.					

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİ PROFİLLERİNE ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGI DÜZEYLERİNİN ETKİSİ

THE EFFECTS OF TEACHERS SENSE OF SELF-EFFICACY LEVELS ON TACHERS CANDİDATES' CLASSROOM MANAGEMENT PROFİLE

Ahmet GÖKMEN
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D, ANKARA
ahmetgokmenii@gmail.com
Gülay EKİCİ
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ANKARA
gulayekici@ yahoo.com

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı; öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerine öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin etkisini incelemektir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde eğitimlerine devam etmekte olan toplam 292 son sınıfa kayıtlı öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Sınıf Yönetimi Profili ölçeği (Kris, 1996) ve Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi ve eta-kare etki katsayısı kullanılmıştır. Çalışma sonunda; öğretmen adaylarının en fazla kullandıkları sınıf yönetimi profilinin otoriter sınıf yönetimi profili olduğu bulunurken, sınıf yönetimi profillerinin kullanımı öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları iyi düzeyde çıkmıştır. Bu kapsamda kız öğretmen adaylarıyla erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının kullandıkları sınıf yönetimi profillerinin öz-yeterlik algı düzeyinin etkisinde değiştiği belirlenmiştir. Bu kapsamda, yüksek öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinin sınıf yönetimi profillerine etkisinin "büyük" düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\eta^2 = 0.247$).

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, Sınıf yönetimi profilleri, Öğretmen öz-yeterlik algısı, Sınıf yönetimi profiline öz-yeterlik algısının etkisi.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effects of teachers' sense of self-efficacy levels on teacher candidates' classroom management profile. The screening model was used in the study. The study group consisted of 292 teacher candidates at the last year of their undergraduate education. The data were gathered by Classroom Management Profile Scale (Kris, 1996) and Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). To analyse the data, descriptive statistics, t-test for independent groups and eta-square effect size coefficient were used. As a result of the study, the classroom management profile that is frequently used by teacher candidates is authoritarian classroom management profile. Besides that classroom management profiles are statistically significant in terms of gender variable. Teachers' sense of self-efficacy of teacher candidates is found sufficient; however, there is not statistically significant difference on self-efficacy levels of teacher candidates between male and female teacher candidates. On the other

hand, it is determined that the classroom management profiles that teacher candidates used differ under the thumb of teachers' sense of self efficacy. Teachers' high sense of self-efficacy has a "considerable" effect on classroom management profiles ($\eta^2 = 0.247$).

Key words: Classroom management, Classroom management profiles, Teachers' sense of self-efficacy, The effect of teachers' sense of self-efficacy levels on teacher candidates' classroom management profile.

1. GİRİŞ

Sınıf eğitim-öğretim faaliyetleriyle öğrenciler için planlanmış davranışların kazandırılabileceği bir ortamdır. Sınıf yönetiminde başarısız olan öğretmenler, öğrencileri kontrol etmekte ve öğrenmeye yöneltmede başarısız olmaktadırlar. Dolayısıyla etkili sınıf yönetimi gerçekleştirilemeyen sınıflarda ortaya çıkan olumsuz durumlardan öğretmen ve öğrenciler etkilenir. Bu nedenle öğretmenlerin bu becerileri geliştirmesi çok önemlidir (Erden, 2001).

Bu kapsamda öğretmenlerin iletişim sürecinde ortaya koydukları davranış biçimleri onların sınıf yönetimi profillerini oluşturmaktadır. Bu çalışmada sınıf yönetimi profili olarak değerlendirilecek olan kavram literatürde öğretmen tipleri, sınıf yönetim tipleri, liderlik tipleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutları, sınıf yönetimi anlayışı gibi çeşitli şekillerde yer almaktadır (Glaser, 1969; Glaser, 1977; Good ve Brophy, 1986; Fox, 1993; Lewin, Lippit ve White, 1939; Moore, 1989; Nakamura, 2000).

Öğretmen sınıf içerisinde gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenleyicisi durumunda olup farklı sınıf yönetimi profilleri uygulamaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi profilleri *otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırmaz sınıf yönetimi profilleri* olmak üzere dört temel başlık altında tanıtılmaktadır. ***Otoriter sınıf yönetimi profili;*** öğretmen öğrenci üzerindeki kontrol ve sınırlamaları ile dikkat çekmektedir. ***Takdir edilen sınıf yönetimi profili;*** öğretmenin öğrenci üzerinde bazı mantıklı/ nedenlere dayalı kontrolleri ve sınırlılıkları yer alır. Fakat öğrenciyi bağımsız olarak kendiliğinden cesaretlendirir. ***Başıboş sınıf yönetimi profili;*** öğretmenin öğrencilerden çok az talepleri vardır ve öğrencileri kontrol etmeye yönelik çok az davranışlar gösterirler. "Kendi düşündüklerini yap" bu sınıf yönetimi profilini tanımlayan tipik bir ifadedir. Bu öğretmen öğrencilerin tepkilerini ve hareketlerini kabullenir ve sadece izleyici olmayı tercih eder. ***Aldırmaz sınıf yönetimi profili;*** öğretmen sınıfa pek katılmaz ve öğrencilere karşı çok duyarsızdır (Kris, 1996).

Alanında yeterli ve kendine güvenen öğretmenlerin görevini en iyi şekilde yapabilecek niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda etkili olan en önemli kavramlardan biri öz-yeterlik kavramıdır (Ekici, 2008). Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına göre; öz-yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997).

Öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri konusunda öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin kendine güven duyması veya kendi yeterliklerini olumlu algılamaları ile öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonları arasında pozitif ilişkiler olduğu belirtilmektedir ki (Graham, Harris, Fink & McArthut, 2001), bu niteliklerin gelişmesini de öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sağlayacağını söyleyebiliriz. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazanılabilecek olan öğretmen öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin ise etkili sınıf yönetimi profilleri ortaya koymaları beklenilen bir durumdur. Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğrencilerin

performanslarını etkileme kapasitelerine veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Aston, 1984; Atıcı, 2000). Öz-yeterlik inancının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabileceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı bildirilmektedir (Enochs ve Riggs, 1990).

Konuyla ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde; *öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrenci başarısı* (Alinder, 1995; Ekici, 2005; Moore & Esselman, 1992; Tschannen-Moran & Hoy, 2001 Yavuzer & Koç, 2002;), *sınıf yönetimi ve zaman yönetimi stratejileri* (Ekici, 2008; Gibson & Dembo, 1984), fen öğretimi öz-yeterliği ve sınıf yönetimi ilişkisi (Savran, A. Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2004) vb konularda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının öğrenci başarısı ve sınıf yönetimi açısından incelendiği belirlenmiştir. Ancak yapılmış araştırmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerine öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysaki öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri sınıf yönetimi profillerine etki eden en önemli faktörlerden biri öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri olduğu göz ardı edilmemesi gereken bir boyuttur. Bu nedenle bu çalışma sonuçları alana katkı sağlaması açısından önemli görünmektedir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerine öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin etkisini incelemektir. Bu temel amaç yönünde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının kullandıkları sınıf yönetimi profilleri nelerdir?

*Öğretmen adaylarının kullandıkları sınıf yönetimi profilleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri nasıl dağılım göstermektedir?

*Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerine öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin etkisi nedir?

2.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu, mevcut olayları, grupları, objeyi ve özellikleri olduğu gibi betimlemeyi-resmetmeyi-açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Ekiz, 2003; Kaptan, 1993; Karasar, 1998). Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde eğitimlerine devam eden toplam 292 son sınıfa kayıtlı öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçiminde araştırmacıların ulaşım kolaylığı ve öğretmen adaylarının çalışmaya katılmakta gönüllü olmaları gibi noktalar dikkate alınmıştır.

Araştırma verilerini toplamak amacıyla iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Sınıf Yönetimi Profili ölçeği (Kris, 1996) ve Öğretmen Öz-yeterlik ölçeğidir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği: Kris (1996) tarafından hazırlanan ölçek Ekici (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırmaz sınıf yönetimi profili türü için 5'li Likert tipinde toplam 12 madde olarak düzenlenen ölçek, her sınıf yönetimi profili için toplam 3 madde içermektedir. Ölçeği yanıtlayanlar her maddeye 1 ile 5 arasında değer verebilmektedir. Dolayısıyla yanıtlayanlar ölçeğin boyutlarından en fazla 15 puan alabilirlerken, genelinden ise en fazla 60 puan alabilmektedirler. Sınıf yönetimi profili ölçeğinin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik değeri 0,87 olarak hesaplanırken, otoriter sınıf yönetimi profili için 0,86, takdir edilen sınıf yönetimi profili için 0,81, başıboş sınıf yönetimi profili için 0,87 ve aldırmaz sınıf yönetimi profili için ise 0,88 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği: Tschannen-Moran & Hoy (2001) tarafından hazırlanan ölçek Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 9'lu Likert tipinde toplam 24 madde içermektedir. Öğrenci meşguliyeti boyutunda, öğretim stratejileri boyutunda ve sınıf yönetimi boyutunda 8'er madde yer almaktadır. Dolayısıyla yanıtlayanlar ölçeğin boyutlarından en fazla 72 puan alabilirlerken, genelinden ise en fazla 216 puan alabilmektedirler. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik değeri 0,93, öğrenci katılımı alt boyut için 0,87; öğretim stratejileri alt boyut için 0,91 ve sınıf yönetimi alt boyut için 0,90 olarak bulunmuştur

Verilerin analizinde SPSS-18 paket program yardımıyla, betimsel istatistikler yanında, bağımsız gruplar için t-testi ve eta-kare etki katsayısı kullanılmıştır.

3.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları yönünde bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

1.Öğretmen adaylarının kullandıkları sınıf yönetimi profillerinin dağılımına ait bulgular

Tablo 1'de öğretmen adaylarının kullandıkları sınıf yönetimi profillerinin dağılımına ait bulgular ve yorumlara yer verilmektedir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin dağılımı

Sınıf yönetimi profilleri	N (292)	%	$\overline{X}$	ss	Mini– Maksi	Tercih sırası
Otoriter	96	32,87	13,78	2,56	4,00-15,00	1.
Takdir edilen	81	21,57	10,90	3,61	6,00-14,00	3.
Başı boş	63	17,80	8,56	4,41	8,00-14,00	4.
Aldırmaz	52	27,73	12,47	3,47	6,00-14,00	2.

Tablo 1 incelendiğinde; araştırma grubunda yer alan toplam 292 öğretmen adayının % 32,87'inin otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri belirlenirken ($\overline{X}$=13,78), bunu % 27,73 ile aldırmaz sınıf yönetimi profili ($\overline{X}$=12,47), %21,57 ile taktir edilen sınıf yönetimi profili ($\overline{X}$=10,90) ve %17,80 ile başıboş sınıf yönetimi profilinin ($\overline{X}$=8,56) izlediği belirlenmiştir.

2.Öğretmen adaylarının kullandıkları sınıf yönetimi profillerinin cinsiyetlerine göre farklılığına ait bulgular

Tablo 2'de öğretmen adaylarının kullandıkları sınıf yönetimi profillerinin cinsiyetlerine göre farklılığına ait bulgular ve yorumlara yer verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının kullandıkları sınıf yönetimi profillerinin cinsiyete göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması

Sınıf yönetimi profilleri	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Ölçeğin geneli	Kız	32	52,28	5,24	290	,125	,02*
	Erkek	260	56,32	5,50			
Otoriter	Kız	32	11.08	6,11	290	,043	,04*
	Erkek	260	14.01	5,12			
Takdir edilen	Kız	32	13,53	2,77	290	,142	,01*
	Erkek	260	10,31	2,62			
Başı boş	Kız	32	9,70	3,15	290	,220	,03*
	Erkek	260	11,31	4,17			
Aldırmaz	Kız	32	10,13	3,77	290	,234	,04*
	Erkek	260	13,11	2,40			

Tablo 2'de öğretmen adaylarının kullandıkları sınıf yönetimi profillerinin cinsiyete göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde; öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ölçeğinin genelinden ve boyutlarından aldıkları puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre takdir edilen sınıf yönetimi profili kullanımının kız öğretmen adayları lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilirken [$t_{(290)taktir\ edilen}$ = ,142; p< .05], otoriter sınıf yönetimi profili kullanımının erkek öğretmen adayları lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$t_{(290)otoriter}$ = ,043; p< .05]. Diğer taraftan başıboş ve aldırmaz sınıf yönetimi profilleri kullanımın da erkek öğretmen adayları yönünde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$t_{(290)başıboş}$ = ,220; p< .05; $t_{(290)aldırmaz}$ = ,234; p< .05]. Ölçeğin genelinde de sınıf yönetimi profillerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ki, bu farklılığın erkek öğretmen adayları yönünde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(290)genel}$ = ,125; p< .05].

3.Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin dağılımına ait bulgular

Tablo 3'de öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin dağılımına ait bulgular ve yorumlara yer verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının dağılımı

Öğretmen öz-yeterlik inançları	N	$\overline{X}$	ss	Mini– Maksi
Ölçeğin geneli	292	183,27	20,12	74,00–216,00
Öğrenci meşguliyeti	292	63,29	9,15	66,00–72,00
Öğretim stratejileri	292	62,43	7,48	58,00–72,00
Sınıf yönetimi	292	64,11	8,24	6200–72,00

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının aldıkları puanlarının ölçeğin 8'e yakın seçeneğinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu puan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında iyi düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

4.Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığına ait bulgular

Tablo 4'de öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığına ait bulgular ve yorumlara yer verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine ait puanlarının cinsiyete göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması

Ölçeğin boyutları	Cinsiyet	N	$\overline{x}$	ss	sd	t	p
Ölçeğin geneli	Kız	32	156,17	21.40	290	.07	,72
	Erkek	260	162,57	21.64			
Öğrenci meşguliyeti	Kız	32	53,25	7.98	290	.05	,64
	Erkek	260	55,00	7.34			
Öğretim stratejileri	Kız	32	54,96	8.06	290	.13	,58
	Erkek	260	56,97	7.26			
Sınıf yönetimi	Kız	32	50,50	8.60	290	.17	,67
	Erkek	260	55,73	8.81			

Tablo 4'de öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde; öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin genelinden ve boyutlarından aldıkları puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(290)genel}$ = ,07; p> .05; $t_{(290)öğrenci\ meşguliyeti}$ = ,05; p> .05; $t_{(290)öğretim\ stratejileri}$= ,13; p> .05; $t_{(290)sınıf\ yönetimi}$ = ,17; p> .05]. Erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının kız öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerine öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin etkisine ait bulgular

Öğretmen adaylarının kullandıkları sınıf yönetimi profillerinin öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinin etkisinde değiştiği belirlenmiştir. Bu kapsamda, yüksek öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinin sınıf yönetimi profillerine etkisinin "büyük" düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\eta^2 = 0.247$). Etki büyüklüğü 0.01, 0.06 ve 0.14 olarak sırasıyla "küçük", "orta" ve "büyük" olarak tanımlanmaktadır (Gren ve ark., 2000; Köklü ve ark., 2006). Ayrıca öğretmen öz-yeterlik algıları yüksek olan öğretmen adaylarının daha fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın temel amacı; öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerine öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin etkisini incelemektir. Araştırma grubunda yer alan öğretmen adayının % 32,87'inin otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri belirlenirken, bunu % 27,73 ile aldırmaz sınıf yönetimi profili %21,57 ile taktir edilen sınıf yönetimi profili ve %17,80 ile başıboş sınıf yönetimi profilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ilk sırada tercih ettikleri sınıf yönetimi profili ise otoriter sınıf yönetimi profilidir. Bu öğretmen profilini tercih eden öğretmen adayları daha çok sınıfta katı kuralları olan ve kuralların uygulanması konusunda taviz vermemeye özen göstermektedirler. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitim veya staj yaptıkları okullarda

karşılaşılan olumsuzluklar yüzünden bu öğretmen profili çok tercih edilmiş olabilir. Yapılan araştırmalar da katı kontrol altındaki sınıflarda sanıldığı gibi etkili ve sorunsuz bir sınıf yönetiminin gerçekleşemeyeceğini göstermektedir (Deniz ve ark., 2006; Lewis, 2001). Baskıcı disiplin anlayışının öğrencilerin gelişimini engellediği, öğrencilerin okul içindeki görevlerini aksattığı ve istenmeyen davranışların arttığı belirtilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının otoriter sınıf yönetimi profilini en fazla tercih etmeleri kendi eğitim süreçlerinde gördükleri öğretmen modellerinden etkilendikleri biçiminde değerlendirilebilir. Çünkü yapılan araştırmalarda da otoriter ve öğrenciye ceza veren öğrenci modelinin yoğun olarak öğretmenler arasında tercih edildiği belirlenmiştir (Mahiroğlu & Buluç, 2003). Güven (1994)'in yaptığı araştırmaya göre; öğretmenlerin "otoriter, katı, belirsiz ve asık suratlı" olma özelliklerinin ağır bastığı ve "dostça davranma, halsızlığa tavır koyma, yumuşak ve nazik davranma" davranışlarının ise az görüldüğü ortaya çıkmıştır. Liselerde yapılan araştırmada resmi ve özel liselerdeki öğretmenlerin kendilerini demokratik bulduklarını, oysa öğrencilerin onları otokratik gördüklerini bulmuştur. Arslantaş (1998) ve Bangir (1997)' de yaptıkları çalışmalarda benzer nitelikteki sonuçlara ulaşmışlardır.

Diğer önemli sonuçlardan biri ise öğretmen adaylarının kullandıkları sınıf yönetimi profillerinin cinsiyete göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ölçeğinin genelinden ve boyutlarından aldıkları puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre takdir edilen sınıf yönetimi profili kullanımının kız öğretmen adayları lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilirken, otoriter sınıf yönetimi profili kullanımının erkek öğretmen adayları lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan başıboş ve aldırmaz sınıf yönetimi profilleri kullanımın da erkek öğretmen adayları yönünde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde de sınıf yönetimi profillerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ki, bu farklılığın erkek öğretmen adayları yönünde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ekici (2004) yapılan çalışmada ise cinsiyete göre öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi profillerinin anlamlı farklılık gösterdi tespit edilmiştir. Bu farklılık araştırmanın niteliklerine bağlı olarak ortaya çıkan bir farklılık olabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Önemli sonuçlardan biri ise; öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin genelinden ve boyutlarından aldıkları puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının kız öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de bu araştırmada kullanılan aynı ölçme aracının kullanılarak yapıldığı araştırmalarda da öğretmen öz-yeterlik algısının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Ekici, 2008; Güvenç, 2011). Bu bulgu öğretmenliğin bir bayan mesleği olduğu görüşünün günümüzde kabul edilmediği ve öğretmenlik mesleğini seven, ilgi gösteren ve yapabileceğine inananların yapması gereken bir meslek olarak algılanmaya başlandığı biçiminde değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları sınıf yönetimi profillerinin öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinin etkisinde değiştiği belirlenmiştir. Bu kapsamda, yüksek öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinin sınıf yönetimi profillerine etkisinin "büyük" düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\eta^2 = 0.247$). Ayrıca yüksek öğretmen öz-yeterlik algısına sahip olan öğretmen adaylarının daha fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda da

öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleriyle öğretmen öz-yeterlik algıları arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkilerin olduğu belirlenmiştir (Ekici, 2006).

Araştırmada elde edilen sonuçlara yönelik olarak konuyla ilgili aşağıdaki öneriler belirtilebilir;

1.Öğretmen eğitiminde sınıf yönetimi derslerine teorik ve uygulama imkanları açısından daha fazla yer verilebilir.

2.Öğretmen adaylarının her dönemin başında ve sonunda öğretmen öz-yeterlik algıları belirlenerek aldıkları derslerin öğretmen öz-yeterlik algılarına etkisi değerlendirilebilir.

3.Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi yönünde uygulamalara yer verilebilir.

4. Öğretmen adayları için öğretmenlik uygulaması derslerine daha fazla yer verilebilir.

KAYNAKLAR

Alinder, R. M. (1994). An Examination of the Relationship between Teacher Efficacy and Curriculum Based Measurement and Student Achievement. Remedial & Special Education, 27, 141-152.

Aston, P.T. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. Journal of Teacher Education, 35 (5), 28-32.

Arslantaş, Y. (1998). Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Atıcı, M. (2000). İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere ve Türkiye'de Seçilen Bir Araştırma Grubu Üzerinde İncelenmesi. [Online]: Http://www.yok.gov.tr/ egfak/meral.htm. Adresinden 25 Temmuz 2010 Tarihinde İndirilmiştir.

Bandura, A. (1997). Self- Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.

Bangır, G. (1997). Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen-Öğrenci Davranışları, Görüşleri ve Önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The Development and Validation of a Turkish Version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. Eğitim ve Bilim, 30 (137): 74-81.

Deniz, M., Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi. İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11).

Ekici, G. (2004). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 131, 50–60.

Ekici, G. (2005). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnançlarını Etkileyen Faktörler. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Ekici, G. (2006). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profilleri ile Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Cilt II, s:383-394, Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 14–16 Nisan, 2006.

Ekici, G. (2008). Effects of Classroom Management Lesson on Preservice Teacher' Teacher Sense of Self Efficacy. Hacettepe University Journal of Education, 35, 98–110.

Ekiz, D., (2003).Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş.Ankara:Anı Yayıncılık.

Enochs, L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument. A Preservice Elementary Scale. School Science and Mathematics, 90 (8), 694-706.

Erden, M. (2001). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Fox, M. (1993). Psychological Perspectives in Education. London: Cassell.

Gibson, S.& Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. Journal of Education Psychology, 76, 569–582.

Glasser, W. (1969). School Without Failure. New York: Harper& Row.

Glasser, W. (1977). Ten Steps to Good Discipline. Today's Education. 66 (4): 61-63.

Good, T. L. & J. E. Brophy (1986). Educational Psychology. London: Long man Inc.

Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. & Mcarthur, C. A. (2001). Teacher Efficacy in Writing: A Construct Validation With Primary Grade Teachers. Scientific Studies of Reading, 5 (2): 177–203.

Green, S., Salkind, N. ve Akey, T. (2000). Using SPSS for Windows. Analyzing and Understanding Data. New Jersey: PracticeHall.

Güven, K. (1994). Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin "Gözlemlerinde" ve "Beklentilerinde" Olan Öğretmen Özelliklerinin Karşılaştırılması. I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. s.1022-1033.

Güvenç, H. (2011).Öğretmen Adayı Öğrencilerin Mesleki Özyeterlilik Algıları ile Öğrenci Başarısı Sorumluluk Algıları. e-Journal of New World Sciences Academy Educational Sciences, 6 (2): 1410-1421.

Kaptan, S., (1993). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar, N., (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağım.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). Sosyal Bilimler İçin İstatistik. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Kris, B. (1996). Teacher Talk "What Is Your Classroom Management Profile?" Retrieved July 12, 2002. From The World Wide Web: http:// education. indiana.rdu / cas/ tt/ v1i2/ what.html.

Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of Aggression Behavior in Experimental Created Social Climates. Journal of Social Psychology, 10, 271-299.

Lewis, R. (2001). Classroom Discipline and Student Responsibility: The Students' View. Teaching and Teacher Education, 17, 307-319.

Mahiroğlu, A. & Buluç, B. (2003). Ortaöğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları. Türk Eğitim Bilimleri, 1 (1):81-93.

Moore, K. D. (1989). Classroom teaching skills: A Primer. New York: Random House, Inc.

Moore, W. & Esselman, M. (1992, April). Teacher Efficacy, Power, School Climate and Achievement: A Desegregating District's Experience. Paper Presented At The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Nakamura, R. M. (2000).Healthy Classroom Management: Motivation, Communication and Discipline. USA.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. Teaching and Teacher Education, 17 (7): 783–805.

Yavuzer, Y. & Koç, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerine Bir Değerlendirme. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1):35–43.

İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN PROJE TABANLI HİZMET İÇİ EĞİTİMİNE KATILMA İSTEKLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hatice KARAER
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMA Bölümü, SAMSUN
fkaraer@omu.edu. tr
Fergan KARAER
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi ABD, SAMSUN
hkaraer@omu.edu. tr

ÖZET

Bu çalışma ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin proje tabanlı hizmet içi eğitimine (PTHİE) katılma isteklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Samsun İlkadım ilçesinden 529, Atakum ilçesinden 180 olmak üzere toplam 709 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 396'sı bayan, 313'ü erkek ve bunların 325'i ilköğretimde, 384'ü ortaöğretimde görev yapmaktadır. Veriler anket çalışması ve yarı yapılandırılmış mülakatlar ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 17 paket programı kullanılarak t-testi ve tek faktörlü ANOVA testlerinden yararlanılarak yorumlanmış, anlamlılık düzeyi $P < 0,01$ ve $P < 0,05$ alınmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin yaklaşık yarısının (% 52) Samsun İlkadım ve Atakum ilçelerinde ayrı ayrı düzenlenecek olan PTHİE katılmak istemişlerdir. Öğretmenlerin PTHİE katılma nedenleri arasında kendilerini yetiştirmek ve öğrencilerine daha iyi rehberlik etmek istedikleri dikkat çekmektedir. Katılmak istemeyen öğretmenlerin çoğunun bayan öğretmen olduğu ve küçük çocuklarını bırakacak kimse olmadığı, bir kısmının sağlık problemleri ve emekliklerinin geldiği, bir kısmının da hizmet içi eğitim (HİE)'i gereksiz gördükleri için katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin PTHİE katılma isteklerinin cinsiyet, yaş, mezun oldukları fakülte, görev yaptıkları öğretim, lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılık olmadığı bunun yanında branş, hizmet süresi, bağlı oldukları ilçe, bilimsel çalışma ve bilimsel yarışmalara öğrencileri ile katılma isteklerine göre farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunluğunun PTHİE'in faydalı olacağının bilincinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlardan hizmet içi eğitimlerin amaç ve hedeflerine ulaşması için öğretmenleri önceden etkinlikle ilgili bilgilendirme çalışmasının yapılması ve mutlaka seminer düzeyinden daha ileriye götürülerek onların ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte ve uygulamalı yapılması sağlanmalıdır.
Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı yaklaşım, Proje tabanlı eğitim, Hizmet içi eğitim.

ABSTRACT

This study of primary and secondary school teachers to participate in project-based in-service training in terms of requests made for the investigation of certain variables. Sample of the study, the 709 for a total of 529 İlkadım and 180 teachers are Atakum district. 396 teachers are female and 313 male. 325 teachers in primary education, 384 teachers secondary education has been working. The research data were collected by questionnaire and semi-structured interviews. SPSS 17 package program was used to evaluate the data. The data were interpreted using the t-test and one-factor ANOVA tests. The significance level $P < 0.01$ and $P < 0.05$ was taken. According to data obtained nearly half of teachers (52%) districts of Atakum and İlkadım which will be held separately asked to participate in project-based in-service training. Among the reasons to participate in project-based in-service training of teachers to train they better guidance to the students and they wanted to attract attention. The majority of teachers do not want to participate in project-based in-service training

female teachers and young children that no one will leave, and retirement will become a part of the health problems, some of the in-service Training stated that they considered unnecessary, did not want to join to. Requests to participate in project-based in-service training of teachers on gender, age, they have graduated from the faculty, and where they were employed in teaching, graduate education do not vary by state. In addition, subject teachers, length of service, they are connected to the district, according to the wishes of the scientific work and scientific competitions to participate with their students the difference were significant. As a result, the majority of teachers indicated that awareness of the project-based in-service training will be beneficial. The results pre-service training teachers to reach the goals and objectives of studies on information about the event and must be taken to further the level of seminars and practical qualifications to satisfy their needs should be done.
Key Words: Constructivist approach, project-based training, in-service training

1.GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini ve kendilerini bu doğrultuda geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, bilgi toplumları ile bilgi ekonomisi için olmazsa olmaz koşullardan biri olduğundan pek çok ülkede değişim ve dönüşümün gerçekleştirilmesinin yanı sıra küreselleşme sonucu hız kazandığı gözlenmektedir. Bu durum, tüm alanları ve meslekleri etkilediği gibi eğitimi ve geleceğin mimarı olan öğretmenleri dolayısı ile öğretmenlik mesleğini de etkilemiştir. Bu yüzden üzerinde durulması ve tartışılması gereken konuların başında öğretmen yetiştirme ve niteliğinin artırılması gerekmektedir (Bağcı ve Şimşek 2000; Aytaç, 2003; Uçar ve İpek, 2006). Bugünkü eğitim sisteminde, öğretmenin rolü öğrencilerine bilgiyi doğrudan aktaran değil bilgiye ulaşmanın yollarını farklı yöntem teknik ve yaklaşımları gösteren bir kılavuzdur, rehberdir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Öğretmenlerin, bu yeni rollerini iyi benimseyebilmeleri için öğrencilerine zengin öğrenme ortamlarını hazırlayabilecek ve eğitim teknolojileri ile kendi uzmanlık alanlarını nasıl birleştirip sunacakları konusunda iyi bir eğitim almaları gerekmektedir.

Öğretmen eğitimi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle (HİE) sağlanmakta olup hizmet öncesi eğitim, üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümleri tarafından yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuatında HİE; eğitim ve öğretim kurumlarında görevli öğretmen ve okul müdürleri ile diğer kamu kurum ve kuruluşlarının personelinin hizmeti daha iyi yapabilmeleri, verimliliği artırmaları, yeni değişim ve gelişmelere uyum sağlamaları, alanlarında yükselmeleri, yeteneklerini geliştirmeleri için yapılan eğitimlerdir. Bu eğitimlerde, mesleğini ve öğrencilerini seven, başarıya odaklanan, öğrenci merkezli eğitimi tüm etkinliklerinde dikkate alan, çağdaş kavram ve süreçlerden haberdar olan, sürekli ve her alanda gelişmeyi bir gereksinim olarak gören, öğrenme ve değişmeyi günlük doğal çalışmaları arasında algılayan çağdaş öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 1998;1994).

Bugüne kadar yapılan HİE'lerin birçoğunun amaç ve hedeflerine ulaşmadığı, HİE'lerdeki konular belirlenirken öğretmenlerin görüş ve düşüncelerinin alınmadığı ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmadığı ileri sürülmektedir. Bu nedenle eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için düzenlenecek HİE programlarının bilimsel olarak ele alınıp yürütülmesi gerekmektedir (Erişen, 1998; Aytaç, 2000; Gül, 2000; Saban, 2000; Kaya, ve ark., 2004).

2004 yılından beri okullarda uygulanan eğitim, yapılandırmacı yaklaşımına dayalı öğretim yöntem ve teknikleriyle sağlanması gerekmektedir. Bu yaklaşımlardan birisi olan Proje Tabanlı Eğitim (PTE), çağın gerektirdiği yaşam koşullarına öğrencilerin kendilerini kurgulayıp yönlendiren, yaratıcılıklarını geliştiren, karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalışan, başarıları

konusunda karar verici olan, yaşamı sınıfa taşıyan, aileyi aktif olarak öğrenme sürecine katan bir problemin bireysel veya grupla çözülmesi temeline dayanmaktadır (Budak, 1998; Çýbýk, 2008; Çiftçi ve ark., 2005). Korkmaz ve Kaptan (2001)'a göre PTE, bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla doğal koşullar altında yaşama benzeyen bir anlayışla problemlerin çözümüdür. Çepni (2005)'ye göre PTE, aynı zamanda öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri, günlük yaşama aktararak karşılaştıkları problemlerin çözümü sırasında kullanılabilecekleri bir yöntemdir. Ayrıca PTE'de proje çalışma süreci, proje fikrinin ortaya çıkışıyla başlayan ve yeni fikirlerin üretilmesine kadar geçen işlemleri kapsamaktadır. Bu süreçte öğrenciler; belirli hedeflere yönelik bireysel ya da grup olarak kendi öğrenme süreçlerini kendileri planlar, araştırma yapar, işbirliği içinde çalışır, sorumluluk alır, bilgi toplar, toplanan bilgileri düzenleyip kendi bilimsel süreçte becerilerinin gelişmesine katkıda bulunurlar. (Seferoğlu, 2003; Kalaycı 2008; Demirhan ve Demirel,2003; Erdem, 2002; Yurtluk, 2005). Böylece PTE; birçok yöntem ve stratejiyi içine alabilen öğrencinin kendi kendine bilgiye ulaşmasını, bilgiyi kullanmasını, ilgili alanlara bilgiyi transfer edebilmesini, araştırma yapmasını, bilimsel süreç becerisini kullanmasını, elde ettiği bilgileri uygun bir biçimde bir araya getirip sunabilmesini, kendini ifade edebilmesini sağlayan bir yöntemdir. PTE'in en öncelikli amacı, öğrenciye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetme becerisini kazandırmak ve böylece "öğrenmeyi öğretmek" olmalıdır (Vaiz, 2003). Bunların yanında PTE, kısa, izole edilmiş, öğretmen merkezli sınıf uygulamalarının yerine; uzun süreli, disiplinler arası, öğrenci merkezli ve gerçek dünya konu ve uygulamalarıyla bütünleşmiş öğrenme aktivitelerini benimser. PTE öğrencilere kendi ilgi alanları ve sorularını izleme imkanı sağlamanın yanında onların problemlere çözüm bulmak için kendi başlarına kararlar alabilmelerini ve disiplinler arası öğrenim fırsatları oluşturmaktadır (Silvester, 1997; Solomon, 2003; Thomas, 2000).

PTE, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geliştirme ve kendilerini değerlendirmede izlenecek önemli bir yoldur. Bu nedenle derslerin PTE' ye yönelik olması için öncelikle öğretmenlerin proje ve PTE yönelik bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının geliştirilmesi gerekir (Erdem, 2002). Önen ve ark. (2010), öğretmenlerin, HİE öncesi ve sonrasında proje ve PTE ilişkin bilgilerinin neler olduğu ve HİE sonrasında öğretmenlerin proje yapma yeterliği kazanıp kazanamadığının belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada HİE sonrasında proje ve PTE ilişkin açıklama yapan öğretmenlerin sayısının artığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin bir bölümünün proje yapma yeterliği kazanırken diğer bölümünün eksikliklerinin bulunduğunu açıklamışlardır.

Türkiye genelinde pek çok ilde TÜBİTAK-BİDEB (Bilim İnsanı Destekleme Dairesi) tarafından "2229 - Lisans ve Lisans Öncesi Öğretmen ve Öğrencilere Yönelik Etkinlikleri Destekleme Programı" kapsamında bilim danışmanlığı çalıştayları düzenlenmiştir. Bu çalıştaylarda TUBİTAK kriterlerine göre bir projenin hangi aşamalarda hazırlandığı aşama aşama öğretim üyeleri tarafından uygulamalı olarak öğretmenlere yaptırılması hedeflenmiştir. Böylece öğretmenlerin öğrencilerine projelerinde daha iyi danışmanlık yaptıkları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik örnek bir HİE olduğu ve TÜBİTAK-Üniversite-Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) işbirliğine yönelik örnek çalışmalar yapılmıştır (Karaer ve ark. 2008; 2010a,b).

Bu çalışma Samsun İlkadım ve Atakum ilçelerinde ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerinin proje tabanlı hizmet içi eğitime(PTHİE) katılma isteklerinin cinsiyet, yaş, mezun oldukları fakülte, branş, hizmet süresi, lisansüstü eğitim, daha önce bilimsel çalışmalara katılma, bilimsel yarışmalara öğrencileri ile ilgili katılma istekleri açısından incelemek amacıyla yapılmıştır.

2.YÖNTEM

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Atakum ve İlkadım İlçe MEM işbirliği ile ilköğretim ve ortaöğretim branş öğretmenlerine PTHİE'lerin yapılması planlanmıştır. Bu amaçla okul müdürlüklerine resmi yazı gönderilerek HİE başlamadan önce PTE hakkında okul müdürleri ve öğretmenlere ayrı ayrı konferanslar verileceği duyurulmuştur. Okul müdürlerine verilen konferanslarda PTE hakkında bilgilendirme ve PTE konusunda öğretmenlerine yardım ile destekleri sonucunda neler kazanacakları açıklanmıştır. Araştırmanın örneklemini konferanslara katılan 529'u İlkadım,180'i Atakum ilçesinden toplam 709 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 396'sı bayan, 313'ü erkek bunlarında 325'i ilköğretimde, 384'ü ortaöğretimde görev yapmaktadır.

Çalışmanın verileri, konferanslar sırasında kişisel bilgilerin yanında açık uçlu soruları içeren anket ve yarı yapılandırılmış mülakatlar ile toplanmıştır. Uygulanan ankette ve yarı yapılandırılmış mülakatlarda öğretmenlere "Daha önce hizmet içi etkinliklere katıldınız mı?","Böyle etkinliklerle ilgilenir misiniz?" Cevabınız evet ise nedenini açıklayınız?", "Daha önce öğrencilerinizle birlikte proje yarışmalarına katıldınız mı?", "Öğrencilerinizle proje çalışması yapmak ister misiniz?" ,"Cevabınız evet ise nedenini açıklayınız?", "Düzenlenecek olan etkinliğe katılmak ister misiniz?" Cevabınız hayır ise nedenini açıklayınız?","Katılmak istiyorsanız katılma amaçlarınızı açıklayınız?" "Düzenlenecek olan etkinlikten beklentileriniz nelerdir, açıklayınız?" vb. sorular yöneltilmiştir.

Verilerin değerlendirilmesinde öğretmenlerin kişisel bilgileri frekans ve yüzde dağılımı şeklinde verilmiştir. Düzenlenecek olan PTHİE katılmama nedenleri, katılma amaçları ve beklentileri maddeler halinde verilerek yorumlanmıştır. Ayrıca PTE katılma isteklerinin, cinsiyet, yaş, mezun oldukları fakülte, branş, hizmet süresi, lisansüstü eğitim, daha önce bilimsel çalışmalara katılma durumu, bilimsel yarışmalara öğrencileri ile ilgili katılma isteklerine göre farklılığın anlamlı olup olmadığını bilgisayar ortamında SPSS 17 paket programında tek faktörlü ANOVA ve t-testinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi $P < 0,01$ ve $P < 0,05$ alınmıştır.

3.BULGULAR

Bu araştırmadan elde edilen veriler Tablolar (1-9) halinde yorumları ile birlikte verilmiş olup öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin kişisel özelliklerinin yüzde dağılımı.

Değişken	Düzey	F	%	Değişken	Düzey	f	%
Cinsiyet	Bayan	396	55,9	Branş	Kimya	50	7,1
	Erkek	313	44,1		Biyoloji	54	7,6
	Toplam	709	100,0		Fen Bilgisi	83	11,7
Görevli oldukları İlçe	İlkadım	529	74,6		Matematik	164	23,1
	Atakum	180	25,4		Fizik	40	5,6
	Toplam	709	100,0		Sosyal Bil.	68	9,6
Görev Yaptıkları öğretim	İlköğretim	325	45,8		Coğrafya	49	6,9
	Ortaöğretim	384	54,2		Tarih	60	8,5
	Toplam	709	100,0		Sosyoloji	21	3,0
PTHİE Katılma isteği	Evet	369	52,0		Teknoloji Tasarım	80	11,3
	Hayır	340	48,0		Bilgisayar	11	1,6
	Toplam	709	100,0		Diğer	29	4,0
Hizmet Süresi	1 yıldan az	4	0,6		Toplam	709	100,0
	11-15	32	4,5	Bilimsel Etkinliklere İlgi	Evet	133	18,8
	16-20	144	20,3		Hayır	568	80,1
	21-25	97	13,7		Boş	8	1,1

	26-30	75	10,6		Toplam	709	100,0
	31 ve üzeri	186	26,2	Lisansüstü Eğitim	Y lisansı bitirme	39	5,5
	Toplam	709	100,0		Y. lisansa başlama	18	2,5
Öğrencileri ile proje yarışmalarına katılma	Evet	436	61,5		Yok	640	90,3
	Hayır	271	38,2		Doktoraya başlama	8	1,1
	Boş	2	0,3		Doktorayı bitirme	4	0,6
	Toplam	709	100,0		Toplam	709	100,0

Araştırmaya, Samsun'un en büyük iki ilçesinden birisi olan İlkadım'dan 529 (% 74,6), Atakum'dan 180 (% 25,4) olmak üzere toplam 709 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 396'sı (% 55,9) bayan, 313'ü (%44,1) erkektir. 325'i (%45,8) ilköğretimde, 384'ü (%54,2) ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin 133'ü (%18,8) daha önce bilimsel etkinliklere katılmış, 69'u (%9,7) lisansüstü eğitim yapmış, 369'u (% 52) düzenlenecek olan HİE katılmak istemişlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerin 436'sının (% 61,5) öğrencileri ile proje yarışmalarına katılmak istediklerini belirlenmiştir.

Öğretmenlerin PTHİE katılmama nedenlerinden bazıları:

- ✓ "Çoğunun bayan öğretmen olduğu ve küçük çocuklarını bırakacak kimse olmadığı",
- ✓ "Sağlık problemleri",
- ✓ "Emekliliklerinin geldiği",
- ✓ "HİE'lerin amaçlarına ulaştığına inanmadıkları",
- ✓ "HİE'lerde sıkıldıkları",
- ✓ "Böyle etkinliklerin zaman kaybı olduğu", gibi nedenler belirlenmiştir.

Öğretmenlerin PTHİE katılmama nedenleri incelendiğinde, bayan öğretmenlerin çocuklarının küçük olması, sağlık problemleri ve emeklilik yaşlarının geldiğini özellikle bir kısım öğretmenlerin HİE' lerde sıkıldıklarını ve zaman kaybı olarak gördüklerini kendileriyle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlarda da açıkça ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin PTHİE katılma amaçlarından bazıları:

- ✓ *"Kendi alanımla ilgili teoride bildiğim ancak uygulamada zorluk çektiğim konularla ilgili somut bilgiler elde etmek."*
- ✓ *"Diğer öğretmen arkadaşlarımla fikirleri paylaşmak"*
- ✓ *"Öğrencilere PTE için gerekli altyapıyı oluşturmak."*
- ✓ *"PTE dayalı donanım elde etmek."*
- ✓ *"Proje hazırlama, araştırma tekniklerini uygulamak."*
- ✓ *"Proje hazırlama sürecini öğrenmek.*
- ✓ *"Yaparak, yaşayarak öğrenme konusunda bilgi sahibi olmak."*
- ✓ *"Bilimsel çalışmaları öğrenci ve öğretmen boyutundan değerlendirmek"*
- ✓ *"Bilimsel çalışmaların uygulanabilirlik düzeyini öğrenmek"*
- ✓ *"Eğitim alanındaki yeni gelişmeleri takip edebilmek"*
- ✓ *"Alan bilgisine ait mesleki becerileri artırmak"*
- ✓ *"Kendi alanımla ilgili daha iyi çalışma nasıl yapabilirim? Sorusunun yanıtını öğrenmek"*

- ✓ *"Akademik çalışmaları öğrencilerime nasıl öğretebileceğimi öğrenmek"*
- ✓ *"Uluslararası normlarda proje üretme, yürütme ve sonlandırma becerilerini kazanabilmek"*
- ✓ *"Okulumuzda proje hazırlarken öğrencilerimizi doğru yönlendirmek"*
- ✓ *"Proje çalışmalarında daha farklı bilgilere ulaşmak"*

Öğretmenlerin PTHİE 'den beklentilerine yönelik görüşlerinden bazıları:

- ✓ *"Sürekli değişen ve gelişen teknolojiyi yakından takip edebilmeme yardımcı olması,*
- ✓ *"Projeleri öğrencilerimle birlikte ulusal ve uluslararası alanlarda yarışabilir halde hazırlanmak için gerekli bilgi ve beceriyi kazanma,"*
- ✓ *"Eğitimde aktif öğrenmeyi sağlama,"*
- ✓ *"Proje tabanlı çalışmaları eğitime kazandırma,"*
- ✓ *"Bilişim ve teknoloji dersinden daha fazla yararlanma,"*
- ✓ *"Statik bir eğitim anlayışından dinamik bir eğitim anlayışına geçmeyi sağlama,"*
- ✓ *"Tartışan, sorgulayan ve araştıran bir öğrenci profili ortaya çıkarma,"*
- ✓ *"Bilinen, her zaman anlatılanlar değil farklı bir şeylerin ortaya konulması,"*
- ✓ *"Amaç hedefe yönelik olmalı,"*
- ✓ *"Teorik olmamalı,"*
- ✓ *"Gerçekten faydalanacağım bir çalışma olması,"*
- ✓ *"Şimdiye kadar katıldığım hizmet içi eğitimlerden farklı olması",*
- ✓ *"Alanımda beni daha fazla başarıya götürmesi",*
- ✓ *"Proje yapmaktan korkmamayı öğrenme",*
- ✓ *"Öğretmenlerin akademik çalışma yapabilmelerin önünün açılması"*

Öğretmenlerin PTHİE katılma nedenleri ve eğitimden beklentilerine yönelik görüşlerinden bazıları incelendiğinde, düzenlenecek olan hizmet içi eğitimin onların ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin yarı yapılandırılmış mülakatlarda verdikleri cevaplarla desteklemektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin cinsiyete göre bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları

Cinsiyet	f	$\overline{X}$	S	Sd	F	t	P
Bayan	396	1,51	,506	1 707	4,707	1,681	,093
Erkek	313	1,44	,497				

Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin cinsiyete göre incelendiğinde (Tablo 2) farklılık (t_{1-707}= 1,681; p>0,05) anlamlı olmadığı, ortalama değerlere göre bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha istekli oldukları belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 3. Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin ilçelere göre bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları

İlçe adı	f	$\overline{X}$	S	Sd	F	t	P
Ilkadım	529	1,53	,499	1 707	63,749	4,969	,000
Atakum	180	1,32	,468				

Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin ilçelere göre incelendiğinde farklılığın (t_{1-707}= 4,969; p<0,01) anlamlı olduğu, İlkadım ilçesi öğretmenlerinin, Atakum ilçesi öğretmenlerine göre daha istekli oldukları belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 4. Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin lisansüstü eğitim durumlarına göre tek faktörlü ANOVA sonuçları

Lisansüstü Eğitim	f	$\overline{X}$	S	Sd	F	P
Y lisansı bitirme	39	1,44	,502	4 704	,912	,456
Y. lisansa başlama	18	1,39	,501			
Yok	640	1,49	,500			
Doktoraya başlama	8	1,25	,463			
Doktorayı bitirme	4	1,25	,500			
Toplam	709	1,48	,499			

Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin lisansüstü eğitim durumlarına göre incelendiğinde, farklılığın (F_{4-704}= ,912; p>0,05) düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir(Tablo 4).

Tablo 5. Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin hizmet sürelerine göre tek faktörlü ANOVA sonuçları

Hizmet süresi	f	$\overline{X}$	S	Sd	F	P
1 yıldan az	4	1,00	,000	7 701	4,367	,000
1–5	20	1,20	,410			
6–10	151	1,39	,491			
11–15	32	1,62	,491			
16–20	144	1,48	,501			
21–25	97	1,57	,498			
26–30	75	1,65	,479			
31 ve üzeri	186	1,44	,498			
Toplam	709	1,48	,499			

Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin hizmet sürelerine göre farklılığın (F_{7-701}= 4,367; p<0,01) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 6. Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin branşlara göre tek faktörlü ANOVA sonuçları

Branş	f	$\overline{X}$	S	Sd	F	P
Kimya	50	1,32	,471	11 697	2,414	,006
Biyoloji	54	1,26	,442			
Fen Bilgisi	83	1,25	,437			
Matematik	164	1,25	,437			
Fizik	40	1,30	,464			
Sosyal Bil.	68	1,23	,427			

Coğrafya	49	1,26	,446			
Tarih	60	1,25	,436			
Sosyoloji	21	1,14	,358			
Teknoloji Tasarım	80	1,20	,402			
Bilgisayar	11	1,81	,404			
Diğer	29	1,10	,314			
Toplam	709	1,25	,435			

Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin branşlara göre farklılığın (F_{13-695}= 2,436; p<0,05) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (Tablo 6).

Tablo 7. Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin görev yaptıkları öğretime göre bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Öğretim Türü	**f**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**F**	**t**	**P**
İlköğretim	325	1,46	,499	1 707	2,150	-,882	,378
Ortaöğretim	384	1,49	,500				

Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin görev yaptıkları öğretime göre farklılığın (t_{1-707}= -,882; p>0,05) düzeyinde anlamlı olmadığı ve ortalama değerlere göre ortaöğretim öğretmenleri ilköğretim öğretmenlerine göre daha istekli oldukları belirlenmiştir (Tablo 7).

Tablo 8. İlköğretim ve Ortaöğretim öğretmenlerinin PTHİE Katılma isteklerinin bilimsel çalışmalara karşı ilgilerine göre tek faktörlü ANOVA sonuçları

PTHİE Katılma İsteği	**f**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**F**	**P**
Evet	133	1,34	,477	2 706	10,347	,000
Hayır	568	1,51	,500			
Boş	8	1,00	,000			
Toplam	709	1,47	,499			

Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin bilimsel çalışmalara karşı ilgilerine göre farklılığın (F_{2-706}= 10,347; p<0,01) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (Tablo 8).

Tablo 9. İlköğretim ve Ortaöğretim öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin öğrencileri ile proje yapma isteklerine göre tek faktörlü ANOVA sonuçları

Öğrenciler ile proje yapma istekleri	**f**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**F**	**P**
Evet	436	1,23	,422	2 706	230,319	,000
Hayır	271	1,87	,327			
Boş	2	1,50	,707			
Toplam	709	1,47	,499			

Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin öğrencileri ile proje yapma isteklerine göre farklılığın (F_{2-706}= 230,319; p<0,01) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (Tablo 9).

4.TARTIŞMA

PTHİE'e öğretmenlerin % 52'si katılmak isterken % 48'i istememiştir (Tablo 1). Öğretmenlerin HİE katılma nedenleri arasında, kendilerini yetiştirmek ve öğrencilerine daha iyi rehberlik etmek istedikleri, katılmak istemeyen öğretmenlerin çoğunluğunun küçük çocuğu olan bayan öğretmenlerin olması çocuklarını güvenle bırakacakları kişi ya da kuruluşun olmayışı onları böyle etkinliklere karşı isteksiz olmaya zorlandıklarını, aslında böyle etkinliklere katılmak istedikleri belirlenmiştir. Bu durum bayan öğretmenlerin okul dışındaki sorumluluklarının erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğunu ve böyle etkinliklere katılma isteklerini azalttığını düşündürmektedir. Ayrıca bir kısım öğretmenlerin sağlık problemleri ve emeklilik yaşlarının geldiğini ifade etmeleri onların kendilerini meslekte tükenmiş hissettiklerini akla getirmektedir. Özellikle bir kısım öğretmenlerin HİE'lerde sıkıldıklarını ve zaman kaybı olarak gördüklerini belirtmeleri daha önce katıldıkları HİE'lerin onların ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmadığı için ilgi duymadıklarını bu yüzden düzenlenecek olan HİE'de bilinçli katılmak istemediklerini kendileriyle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlarda da açıkça ifade etmişlerdir. Bu durum onların HİE'lere bilinçli katılmadıklarını, HİE'lerin onların ihtiyaçlarına yönelik olmadığı için zaman kaybı olarak gördüklerini düşündürmektedir. Bu düşünce yapılan diğer çalışma ile uyumludur **(**Bağcı ve Şimşek,2000). Ayrıca yıllardan beri öğretmenlerin meslekî yetersizliklerini gidermek ve onları yeni gelişmeler hakkında bilgilendirmek amacıyla değişik nitelikte HİE kursları düzenlenmektedir. Bu kurs programlarının içerik tespitindeki yetersizliklerden veya içerik konularının bu kurslara katılan öğretmenlerin öncelikli ihtiyaçlarına yönelik olmadığından onların fazla ilgisini çekmediğini düşüncesini destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin HİE katılma amaçları ve beklentilerine yönelik görüşleri ve yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar değerlendiğinde katılma isteklerinin bilgilendirme konferanslarından sonra daha da arttığı saptanmıştır. Katılmak isteyen öğretmenlerin bir kısmının daha önceki yıllarda öğrencileriyle proje çalışması yaptıkları, ancak öğrencilerini bu konuda nasıl yönlendireceklerini bilmedikleri için kendilerine çok yük getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca projelerinin başvuru aşamasından daha öteye gidemediği için istedikleri sonuca ulaşamadıkları, hem kendilerinin hem de öğrencilerinin ulusal ve uluslararası alanlarda yarışabilir düzeyde olmayı çok istedikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin herhangi bir kişinin baskısı olmadan kendi hür iradeleriyle PTHİE bilinçli katılmak istediklerini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin PTHİE katılma isteklerinin cinsiyete göre farklılığın anlamlı olmadığı, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha istekli olmaları (Tablo 2) onların yaş ortalamalarının erkek öğretmenlere oranla daha genç olduklarından ve ileride daha çok öğrenci yetiştirecekleri için kendilerini yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirmek istediklerinden kaynaklandığını düşündürmektedir. PTHİE katılma isteklerinin ilçelere göre farklığın anlamlı (Tablo 3) olmasının pek çok nedeni olduğu gibi yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlardan daha önce öğrencileriyle proje yapan öğretmenlerin İlkadım ilçesinde daha fazla olduğu ancak proje yaptırmada yeterli bilgiye sahip olmadıkları için öğrencilerini fazla yönlendiremedikleri PTE'in onlara faydalı olacaklarının bilincinde olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin PTHİE'e katılma isteklerinin onların lisansüstü eğitimlerine (Tablo 4) fark etmediği, lisansüstü eğitimi olmayanların da öğrencileriyle birlikte proje yapmak ve yarışmalara katılmak istedikleri söylenebilir. PTHİE'e katılma isteklerinin öğretmenlerinin hizmet süresine göre farklılığın anlamlı olması onların mesleki deneyimlerinin artmasıyla kendine olan güvenlerinin ve proje yaptırma isteklerinin artmasından kaynaklandığını düşündürmektedir (Tablo 5). Öğretmenlerin PTHİE'e katılma isteklerinin branşlara göre farklılığın (Tablo 6) anlamlı olması, öğrencilerin projeyi

matematik, fizik, kimya, biyoloji, sosyoloji, bilgisayar gibi belli başlı branşlarda tercih ettiklerinden onların proje yaptırma isteklerini artırdığı söylenebilir. Öğretmenlerinin PTHİE'e katılma isteklerinin görev yaptıkları öğretime göre farklılığın anlamlı olmadığı (Tablo 7) ve ortaöğretim öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine oranla daha istekli olmaları TÜBİTAK ortaöğretim öğrencileri arasında yapılan projelerde Türkiye birincilerine LGS'da ek puan verildiğinden öğrencilerin katılma isteklerini artırdığını düşündürmektedir. Literatürde bu düşünceye benzer görüşler rastlanmaktadır (Saracaloğlu ve ark.,2006; Baki ve Bütüner, 2009).

. Öğretmenlerinin PTHİE katılma isteklerinin bilimsel çalışmalara karşı ilgilerine göre anlamlı fark (Tablo 8) olması, onların kendilerini başarıya odakladığını ve merak duygusu fazla olan öğretmenlerden kaynaklandığını düşündürmektedir. Öğrencileri ile proje yapma isteklerine göre farklılığın anlamlı olması (Tablo 9), öğretmenlerin yürürlükte olan eğitim öğretim programının gerektirdiği yaşam koşullarına öğrencilerini yönlendiren, yaratıcılıklarını geliştiren, karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalışan, bilimsel çalışmaları takip eden araştırmacı insan gücünü topluma kazandırmak istemelerinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Bu durum öğretmenin değişen rolleri ile uyumluluk göstermektedir (Aytaç,2003).

Sonuç olarak hizmet içi eğitimlerin amaç ve hedeflerine ulaşması için öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik yapılması ve onları bu konuda önceden bilgilendirmesi ve mutlaka seminer düzeyinden daha ileriye gidilerek uygulama esaslı olması, mutlaka etkililiklerinin araştırılması ve eksiklikler varsa daha sonraki eğitimlerde giderilmesi sağlanmalıdır.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

PTHİE öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Öğretmen ihtiyaçları ise öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle PTHİE için katılımcı seçiminde demografik özellikleri benzer olan öğretmenlerin bir arada eğitim almaları sağlanmalıdır. Ayrıca PTHİE yapılmasının ve temel özelliğinin toplum tarafından anlaşılmasına yönelik çalışmalar da yapılmalıdır. Öğretmenlerin PTHİE'e katılma isteklerine yönelik yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- ✓ Örneklemin yaklaşık yarısının PTHİE'e katılmak istediği,
- ✓ Katılmak istemeyenlerin çoğunun bayan olduğu,
- ✓ Öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olayan hizmet içi eğitimlerin amaç ve hedeflerine tam olarak ulaşmayacağı,
- ✓ HİE başlamadan önce öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiği
- ✓ HİE teorik bilgiden ziyade uygulama esaslı olması gerektiği,
- ✓ Cinsiyete göre farklılık olmadığı,
- ✓ Bayanların erkeklere oranla daha istekli oldukları,
- ✓ İlçeler arasındaki farklılığın anlamlı olduğu,
- ✓ İlkadım ilçesindeki öğretmenlerin Atakum ilçesi öğretmenlerine göre daha istekli oldukları,
- ✓ Lisansüstü eğitimlerine göre değişmediği,
- ✓ Görev yaptıkları öğretime göre farklılık olmadığı,
- ✓ Öğretmenlerin hizmet süresi dolayısı ile meslekî deneyimlerine göre arttığı,
- ✓ Branşlara göre farklılığın anlamlı olduğu,

- ✓ Daha önce hizmet içi eğitimlere katılanların katılmayanlara oranla daha istekli oldukları,
- ✓ Bilimse çalışmalara karşı ilgisi olanların olmayanlara oranlar daha iyi olduğu,
- ✓ Daha önce öğrencileriyle proje yapanların yapmayanlara oranla daha istekli oldukları sonuçlarına varılmıştır.

PTHİE etkili hale getirebilmek, ortaya çıkacak problemleri önlemek için elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- ✓ Öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmesi,
- ✓ Öğretmenlerin HİE başlamadan önce içeriği hakkında bilgilendirilmesi,
- ✓ Öğretmenleri HİE katılmaya teşvik edilmesi,
- ✓ HİE teorik bilgiden çok uygulama esaslı olması,
- ✓ Maddi ve manevi olarak desteklenmesi,
- ✓ HİE süresince görevli izinli sayılmaları konusunda gerekli çalışmaların yapılması,
- ✓ HİE katılan öğretmenler ile katılmayanların ayırt edilmesi,
- ✓ HİE'lere öncelikle gönüllülük esasına göre yapılması,
- ✓ HİE'lere katılmak istemeyenler için özendirilmesi önerilebilir.

6.KAYNAKLAR

Akkus, H. ve Kadayıfçı, H. (2007). Laboratuar Kullanımı Konulu Hizmet içi Eğitim Kursu ile ilgili Bir Değerlendirme, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1): 179–193.

Aytaç, T. (2000). Hizmet içi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar, *Milli Eğitim dergisi*, 147: 66–69.

Aytaç, T. (2003). 21.Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Rolleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 4: 45–47.

Budak, Y. (1998). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Açısından Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Ve Programlarına Bir Yaklaşım, *Milli Eğitim dergisi*, (140), 35-38.

Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000). Milli Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış, *Milli Eğitim dergisi*, 146: 9–12.

Baki, A. ve Bütüner, SÖ. (2009). Kırsal Kesimdeki Bir İlköğretim Okulunda Proje Yürütme Sürecinden Yansımalar. *İlköğretim Online, 8* (1):146–158.

Çepni, S. (2005). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Genişletilmiş ikinci baskı, Trabzon.

Çıbık, A. S. (2008). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi, İlköğretim Online, 8(1), 36–47, [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr, 24.01.2009

Çiftçi, S. ve Sünbül A. M. (2005). Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Gelişimi, I.Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdas Yaklaşımlar Sempozyumu**,** Ankara. [Online]: tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g16.doc 15.11.2009

Demirhan, C. ve Demirel, Ö. 2003. Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi, 3* (5): 48–61.

Erdem, M. (2002). Proje Tabanlı Öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi* 22: 172–179.

Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim-Online,* 1: 211–217.

Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programları Geliştirmede Eğitim İhtiyacı Belirleme Süreci, *Milli Eğitim Dergisi***,** 140: 39–43.

Gül, H. (2000). Türkiye'de Kamu Yönetiminde Hizmet içi Eğitim, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (2)3, [Online] http://www.sbe.deu.edu.tr/Yayinlar/dergi/ dergi06/ gul.html, 15.11.2009

Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bir Uygulama. *Eğitim ve Bilim dergisi,33* (147): 85–105.

Karaer, H. Karaer, F. Şahin, N. ve Aksoy, A. (Haziran 2008). Amasya ve Kayseri İllerinde Biyoloji Öğretmenlerine Düzenlenen Çalıştayların Değerlendirilmesi. *Biyoloji Kongresi,* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, TRABZON.

Karaer, H. Karaer, F. Parmaksız, İ. ve Akaydın, G. (2010a). Orta Öğretim Öğretmenleri İçin Düzenlenen Bilim Danışmanlığı Ve Eğitimi Yönünden Destekleme Çalıştayının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16–18 Mayıs 2010, Beytepe-ANKARA.

Karaer, H. Karaer F. Şahin, N. ve Parmaksız, İ. (2010b). Ortaöğretim Öğretmenlerine Düzenlenen Bilim Danışmanlığı Çalıştayının Değerlendirilmesi (Tokat örneği). *Milli Eğitim dergisi,* 187:225–239.

Kaya, A. Çepni, S. Küçük, M. (2004). Fizik Öğretmenlerinin Laboratuarlara Yönelik Hizmet İçi İhtiyaçları İçin Bir Program Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 12(1) 41–56

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi,* 20: 193-200.

MEB. (1998). Türkiye'de Öğretmen Eğitimi. *Milli Eğitim dergisi,* 137: 40–44.

MEB. (1994). *Tebliğler Dergisi,* 62(2419).

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2010). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Proje ve Proje Tabanlı Öğrenme İlişkin Bilgilerine ve Proje Yapma Yeteneklerine Etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi,* 11 (1): 137–158.

Saracaloğlu, AS. Akmaca GÖ. Yeşildere S. (2006). İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri, *Türk Eğitim Bilimleri dergisi,* 3(4):1–21

Saban, A. (2000). Hizmet içi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, *Milli Eğitim dergisi,* 145: 25–30.

Seferoğlu, SS. (2003). Öğretmenlerin Hizmet-İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: 7: 149–167. Ankara: Tekışık Yayınevi.

Silvester, H. (1997). Insect Projects and Evaluation: In-Service Teacher Development: International Perspectives, London

Solomon, G. (2003). Project Based Learning: A Primer Technology and Learning, 23:6

Thomas, JW. (2000), A Review Of Research On Project-Based Learning, [Online]:http://www. autodesk. com/foundation, 04.11.2009.

Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarýnda Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına ilişkin Görüşleri, *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi dergisi*, 3(1) 34-53.

Vaiz, O. (2003). Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.

Yurtluk, M. (2005). Proje Tabanlı Öğrenme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

EĞİTİM VE FEN EDEBİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Gökhan ARASTAMAN
Aksaray Üniversitesi
gokhanarastaman@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve öz-yeterlik algısının öğretmenlik mesleğine karşı tutumun önemli bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Ankara Gazi, Hacettepe ve Aksaray Üniversitelerinin Eğitim ve Fen Edebiyat fakültesi son sınıfında öğrenim gören toplam 411 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizi için, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının daha yüksek olduğu görülürken, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin ise öz-yeterlik algılarının eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer yandan öz-yeterlik algısının, öğretmenlik mesleğine karşı tutumun önemli bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.
Key Words: Self-efficacy, teaching profession, attitude, student teachers

Giriş

Eğitim örgütlerinin lokomotifi durumunda olan öğretmenlerin öğretimsel nitelikleri, eğitimdeki başarıyı önemli oranda etkilemektedir. Toplumların ihtiyaç duyduğu, rekabet ortamlarının vazgeçilmez unsuru nitelikli insan gücünün sağlanmasında önemli rol oynayan öğretmenler, bu nedenle her zaman ilgi odağı olmuş, öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin sonucunda, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanda mesleğe uygun davranış değişikliği meydana getirmeleri beklenmektedir. Adayların, sahip olacakları etkili öğretmenlik nitelikleri içerisinde neyi ve nasıl öğreteceklerini bilmelerinin yanı sıra ne zaman öğretecekleri gibi stratejik bilgileri de bilmeleri gereklidir. Ancak öğretmenliğe giriş aşamasında olan öğretmen adaylarının kendilerini alan bilgisi ve genel kültürde yeterli görmemeleri, öğretmenlik görevine başladıklarında önemli problemlerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Özellikle öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değişmenin itici gücü olması ve değişimin bu güce bağlı olarak gerçekleşmesi nedeniyle, öğretmenlerin meslekî gelişim davranışlarını diğer mesleklere oranla daha önemli kıldığını vurgulamaktadır (Haris, 2000 ve Cobb 1999).

Türkiye'de son yıllarda eğitim sistemiyle ilgili en önemli sorunlardan birinin, öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinin oluşturduğu gözlenmektedir. Yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere ne kadar sahip oldukları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada; öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algılarının belirlenmesi ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını incelemesi amaçlanmıştır.

Öz-yeterlik

Öğretmenlerin etkili olabilmesi için, alan ve pedagoji bilgisinden daha fazlasına ihtiyaçları vardır. Bandura (1997) öz-yeterlik kavramını bireyin belirli bir konuda başarılı olmak amacıyla gerekli etkinlikleri organize ederek uygulamasına ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır. Tschanen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) ise öz-yeterliği, "öğretmenin öğrencilerin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı olarak tanımlamışlardır. Öğretmen öz-yeterliğinin; öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu, alandaki gelişmelerin öğrenilmesi ve benimsenmesi (yeni yöntem, program vb) eğitim programını uygulanma başarısı, özel eğitim gerektiren öğrencileri için özel eğitim kararlarını alması, öğretmenin mesleki bağlılığı, öğretmenlerin sınıfı yönetme stratejileri gibi eğitimle ilgili birçok değişkenle ilgili olduğu saptanmıştır (Sunjin, 2010).

Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları onları birçok açıdan etkileyebilmektedir. Çünkü bireyin sahip olduğu inançları onların bilişsel, duygusal, motivasyonel ve seçim yapma süreçleri üzerinde etkili ve belirleyici bir rol oynamaktadır (Bandura, 1977). Öğrencilerin yetiştirilmesinde ve akademik başarılarında öğretmenlerin tutum ve inançları ve sınıf içi davranışları büyük önem taşımaktadır. Tutum, inanç ve davranışlar arasında önemli bir etkileşim bulunmaktadır (Taşkın, Cantürk ve Öngel, 2005).

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, öğretmen adaylarının etkili öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi yeterlik duygusuna sahip olduğunda, mesleğin ilk yıllarında daha istekli ve verimli bir şekilde çalıştıkları görülmektedir (Milner ve Hoy, 2002). Öğrencilerin zor öğrendiği durumlarda bile onlara bir şeyler öğretmek için daha fazla süre çalışırlar ve bu konuda ısrarcı olurlar. Bunda en önemli faktörün, kendilerine ve öğrencilerine olan inancının olduğu görülmektedir (Woolfolk, 1998).

Tutum

Bireyin yaşamını çeşitli yönlerden etkileyen tutum kavramı ile ilgili birçok tanım göze çarpmaktadır. Tutum; en genel tanımı ile kişinin belli bir insana, gruba, nesneye, olaya vb. yönelik olumlu veya olumsuz bir şekilde düşünmesine, hissetmesine veya davranmasına yol açan oldukça istikrarlı, yargısal eğilimidir (Budak, 2005). Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimidir (Kağıtçıbaşı, 1988). Psikolojik nesnelerin iyi-kötü, hoş–hoş değil şeklinde değerlendirmeleri tutumlar ile ifade edilir (Ajzen, 2001). Öğretmen eğitiminde ve öğretim uygulamalarında tutumun rolünü inceleyen araştırmalar Allport'un (1967), "eylemleri uygun bir biçimde etkileyen eğilimler" şeklindeki tutumla ilgili tanımlamasına dayalıdır (Richardson, 1996).

Bir birey için, tutum nesnesi bir madde, bir grup olabileceği gibi, bir meslek de olabilmektedir. Bireyin bir mesleğe ilişkin tutumu o meslekteki başarısı ve doyumunu etkilemektedir. Söz konusu meslek öğretmenlik olduğunda ise, konunun önemi daha da artmaktadır (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2004). Öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu algılar geliştirmesi, öğretmenlik mesleğini icra ederken daha etkili olmalarını sağlamaktadır (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005). Öğretmenlik mesleğine yönelik ilgisi yüksek olan bireyin, mesleğe ilişkin tutumu da olumlu olur. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları genel olarak onların mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerinin gerekli ve önemli olduğunun bilincine ulaşmaları ve meslekleri dolayısıyla kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmaları ile ilgilidir (Temizkan, 2008). Çapa ve Çil (2000)'e göre, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen yetiştirme programlarında yoğun bir şekilde yer alması öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde

etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarında öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yeterince yer verilmelidir. Ancak öğretmenlik mesleğinin, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki yüksek statülü durumunun giderek azaldığı görülmektedir. Bunun nedenleri çeşitlilik göstermekle beraber, ücretlerinin düşüklüğü, mesleğin genelde bir kadın mesleği olarak görülmeye başlanması, öğretmenlerin etkili bir mesleki örgütlenmelerinin olmaması, siyasal etkiler ve sık sık başka kaynaklardan öğretmen seçilmesi olarak görülmektedir (Tok, 1995).

Amaç

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesi (EF) ve fen-edebiyat fakültelerinde (FEF) öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını incelenmek ve öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. EF ve FEF öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mı dır?

2. EF ve FEF öğrencilerinin öz-yeterlik algısı, öğretmenlik mesleğine karşı tutumun anlamlı bir yordayıcısı mı dır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Karasar'a (2002) göre tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara, Gazi, Hacettepe ve Aksaray Üniversiteleri'nin Eğitim ve Fen-Edebiyat fakültelerinde öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yoluyla EF'ten 209 (%51) ve FEF'ten 202 (%49) olmak üzere, 411 son sınıf öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %52'si kız (n=213), %48'i (n=198) ise erkek öğrencidir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümler ise, Sınıf öğretmenliği, (n=43)Türkçe öğretmenliği,(n=41) Matematik öğretmenliği, (n=40) Sosyal bilgiler öğretmenliği,(n=41) Bilgisayar teknolojileri öğretmenliği, (n=44) Tarih,(n=41) Coğrafya,(n=42) Türk dili ve edebiyatı, (n=40) Matematik (n=39) ve Sosyoloji (n=40) şeklinde sıralanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Çapa tarafından adapte edilen Öğretmen Yeterliği Ölçeği (Teacher Efficacy Scale) ile Üstüner (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine karşı tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerin seçilmesinin sebebi, ölçekte yer alan maddelerin öğretmenlerin kendilerini daha kolay değerlendirebilmelerine imkân vermesi ve öğretmen yeterliğini genel anlamda ölçmesidir.

Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği(ÖMTÖ): Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Üstüner (2006) tarafından geliştirilen ve beşli Likert tipi 34 maddeden oluşan ÖMTÖ kullanılmıştır. Tek boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği: Öğrencilerin öz-yeterlik algılarını ölçmek için, Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen ve Türkçe için geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından yapılan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Toplam 24 madde ve üç alt boyuttan oluşan ve beşli Likert ölçek formatına uygun olarak hazırlanan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları şöyledir; "Öğrenci katılımını sağlama" .82, "sınıf yönetimi" .84, "öğretimsel stratejiler" .86. Bu araştırma sonunda ise Cronbach Alfa katsayıları şöyledir; "Öğrenci katılımını sağlama" .88, "sınıf yönetimi" .81, "öğretimsel stratejiler" .83.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 18.0 paket programı kullanılarak yapılmış, hata payı .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın yordayıcı değişkeni öğretmenlik mesleğine karşı tutum, yordanan değişkenler ise öz-yeterlik algısıdır (öğrenci katılımı, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri). Mesleğe karşı tutumun, öz-yeterlik üzerindeki yordayıcı gücünü incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, standartlaştırılmış regresyon katsayıları, yarı kısmi korelasyon katsayıları, çoklu korelasyon, R^2 ve düzeltilmiş R^2 değerleri dikkate alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Eğitim fakültesi ve Fen edebiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin öz-yeterlik algılarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının fakülte değişenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 *Fakülte değişkenine göre t-testi sonuçları*

Ölçek	Boyut	Fakülte	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
	Öğrenci katılımını sağlama	EF	209	32,16	2,96	1,01	0,36
		FEF	202	27,38	3,05		
Öz-yeterlik	Öğretim stratejileri	EF	209	33,23	3,61	2,36	0,02*
		FEF	202	21,44	3,06		
	Sınıf yönetimi	EF	209	31,18	3,54	-3,43	0,05
		FEF	202	26,81	3,21		
Tutum		EF	209	106,76	21,63	-1,26	0,04*
		FEF	202	124,12	23,18		

*p<.05

Tablo 1'den de görülebileceği gibi öğrencilerin öz-yeterlik algıları, fakülte değişkenine göre öğretim stratejileri alt boyutunda eğitim fakültesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark göstermektedir ($t(411)= 2,36$; $p<.05$). Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları da fakülte değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. ($t(411)=-1,26$; $p<.05$) FEF öğrencilerinin puan ortalamaları

EF son sınıf öğrencilerininkine göre daha yüksektir. Buna göre EF öğrencilerinin aldıkları meslek bilgisi derslerinin katkısıyla kendilerini özellikle öğretim stratejileri konusunda daha yetkin gördükleri; diğer yandan FEF son sınıf öğrencilerinin MEB'de atanabilme ihtimalinin EF öğrencileri ile kıyaslandığında görece daha düşük olmasından dolayı mesleğe karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Öz-yeterlik alt boyutları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenleri arasındaki ilişkiler için hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 *Öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki korelasyonlar (n= 411)*

Değişkenler	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Öğrenci katılımını sağlama	1.00			
2. Öğretim stratejileri	.63*	1.00		
3. Sınıf yönetimi	.65*	.58**	1.00	
4. Tutum	.47*	.68*	.51*	1.00

* p<.05; ** p<.01

Tablo 2'de de görüldüğü gibi Pearson korelasyon analizi sonucunda, tutum ile öz-yeterlik alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında tutumun sınıf yönetimi (r = .51, p<.05), öğretmen stratejileri (r = .58, p< .01) ve öğrenci katılımını sağlama (r = .63, p< .05) ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

EF ve FEF son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumunun, öz-yeterlik inançlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığına ilişkin Regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 *Öz-yeterlik boyutlarının yordanmasına ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	**Tutum**		
	Beta	t	Sig
Öğrenci katılımını sağlama			
R=.26; R^2=.05	.07	1.65	.51
F (3-411)=116.20; p=.09			
Öğretim stratejileri			
R=31; R^2=.08	.09	4.70	.48
F (3-411)=86.40; p=1.1			
Sınıf yönetimi			
R=.41; R^2=.11	.14	3.86	.39
F(3-411); 88.49; p=.13			

Tablo 3'teki verilere göre EF ve FEF son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile öz-yeterlik inançlarının hiçbir alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yordayıcı değişken (Tutum), öğrenci katılımını sağlama alt boyutuna ait varyansın %5'ini, öğretim stratejilerine ait varyansın %8'ini ve sınıf yönetimine ait varyansın %11'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre tutumun, öz-yeterlik alt boyutları üzerindeki göreli önem sırası, sınıf yönetimi (β=.14), öğretim stratejileri (β=.09), ve öğrenci katılımını sağlama (β=.07)

şeklinde olmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise,tutumun öz-yeterlik alt boyutlarının hiçbiri üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı görülmüştür. (öğrenci katılımını sağlama t= 1.65, p>.05, öğretim stratejileri, t=4.70, p>.05, sınıf yönetimi, t=3.86, p>.05).

Sonuç

Öğretmen yetiştirmede en önemli unsurlardan birisi, nitelikli meslek elemanlarının nasıl yetiştirileceği konusudur. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğine aday öğrencilerin nitelikleri ve mesleğe uygunlukları ön plana çıkmaktadır. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde temel yapı taşlarını oluşturan öğretmenlerin kendilerinden beklenen bu zor görevleri başarıyla gerçekleştirebilmeleri, hizmet öncesi eğitim aşamasında, kaliteli bir eğitim anlayışı ile yetiştirilerek, oynayacakları rollere iyi hazırlanmalarına bağlıdır. Öğretmen yetiştiren kurumların, genel öğretmenlik davranışları çerçevesinde, söz konusu beklentileri dikkate alarak ve geleceğin rollerini kestirerek yeniden ve hızlı bir yapılanma sürecine girmeleri, öğretmenlerini bu doğrultuda yetiştirmeleri gerekmektedir. Öğretmen alımında kısa dönemli pedagojik formasyon programları yoluyla FEF mezunu öğrencilerin de öğretmen olarak atanması uygulamasının yeniden gözden geçirilip bu konuda uzun erimli planlama yapılması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının bu zorlu göreve kendilerini ne ölçüde hazır hissettiklerinin belirlenmesi ise, öğretmen seçimi ile ilgili uygulanacak eğitim politikalarında bir rehber olarak kullanılabilecektir.

Yararlanılan Kaynaklar

Ajzen I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology,* 52, 27-58.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review,* 84(2), 191–215.

Budak, S. (2005) *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

Cobb, V.L. (1999). An International comparison of teacher education. *ERIC Digest* No: ED436486.

Çakır, Ö., Erkuş, A., ve Kılıç, F. (2000). *Mersin üniversitesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 Nolu Araştırma Projesi.

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

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

Haris, A. (2000). What works in school Improvement? Lesson from the field and future Directions. *Educational Research.* 42 (1).

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*, Evrim Basım Yayım, İstanbul.

Karasar, N.(2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 11. Baskı Ankara, Nobel Yayınevi.

Milner, H. R. ve Woolfolk Hoy, A. (2002). "Respect, social support, and teacher efficacy: a case study". *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research*

Association, Session 26.65: Knowledge of self in the development of teacher expertise. April 3, 2002. New Orleans, LA.

Richardson, J.T.E. (ed). (1996). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester, BPS, Books.

Taşkın Can, B., Cantürk Günhan, B., ve Öngel Erdal, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-52.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusiveconstruct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

Temizkan M. (2008) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma, *Türk Bilimleri Dergisi* 6(3).

Tok, T.N. (1995). Türkiye'de öğretmenin statüsü. *Çağdaş Eğitim*, 15,23-28.

Woolfolk, A.E. (1998). *Educational Psychology* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESELLEŞME VE EĞİTİMDE KÜRESELLEŞMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Rafet AYDIN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi BURDUR
raydin@mehmetakif.edu.tr
Düriye GİLİK
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretimi) Anabilim Dalı Y. Lisans Öğrencisi. BURDUR
duriyegilik@hotmail.com
Betül ÖZTÜRK
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) Anabilim Dalı Y. Lisans Öğrencisi. BURDUR
betulozturk-26@hotmail.com

Özet: Küreselleşme, günümüz dünyasında yeni bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu konu, farklı yönleriyle ele alınabilir ve değerlendirilebilir. Ancak bu çalışmanın genel amacını; öğretmen adaylarının küreselleşme ve eğitimde küreselleşmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının küreselleşme ve eğitimde küreselleşmeye ilişkin görüşleri; bölümlere, cinsiyete ve mezun olunan lise türü gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği açısından incelenmiştir. Araştırma bilgi toplama aracı olan ölçek; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Sınıf, Okulöncesi Eğitim, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği son sınıflarında okuyan öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Araştırmanın yöntemi, öğretmen adaylarının algılarına göre küreselleşme ve eğitimde küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin belirlendiği bu çalışma için tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı MAKÜ Eğitim Fakültesinin son sınıflarında okuyan 787 öğretmen adayı öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise; 2011-2012 eğitim-öğretim yılı MAKÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Sınıf, Okulöncesi Eğitim, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği son sınıflarında okuyan 269 öğretmen adayı oluşturmaktadır

Araştırma da elde edilen veriler SPSS 17.0 bilgisayar programıyla analiz edilip değerlendirilmiştir. Bu verilerin analiz sonuçlarından bazıları şöyledir: Öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalamalarının 3.55 olduğu görülmektedir. Buna göre; öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin genel puanları değerlendirildiğinde ise ortalamanın 3.59 olduğu, bu nedenle öğretmen adaylarının genel olarak küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yine öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalaması en yüksek olan grubun Fen Bilgisi Öğretmenliği (X=159.89), en düşük olan grubun ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (X= 87.73) olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının branşlarına göre küreselleşmeye ilişkin puan ortalamaları arasında farklılığın İngilizce öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler öğretmenliği branşları arasında olduğu görülmüştür. İngilizce Öğretmenliği (=97.38) branşındaki öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (=87.73) branşındaki öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre küreselleşmeye ilişkin puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farklılık, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunları ile Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları arasında olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme*, Eğitim, Öğretmen adayı*

Abstract: Globalization has appeared as a new concept in our daily life. This issue can be discussed and evaluated in many aspects. However, the main aim of this study is the examination of pre-service teachers' views on both globalization and globalization in education. In accordance with this main aim, views of teacher candidates regarding globalization and globalization in education have examined in terms of their gender, departments and type of high school they graduated from. The research have conducted on senior pre-service teachers whose departments are Elementary Mathematics Education, Elementary Science Education, Elementary Social Science Education, Turkish Language Education, English Language Teaching, Primary School Teaching, Early Childhood Education, Physical Education and Sports Teaching, Art Education in Faculty of Education at Mehmet Akif Ersoy University.

Method of survey: Survey Model has been used for the study in which views of the teacher candidates about globalization and globalization in education have been defined according to their perceptions.

The Population of research consists of 787 senior teacher candidates from Faculty of Education at MAKU in 2011-2012 academic year. The sample of research consist of 269 senior teacher candidates from departments of Elementary Mathematics Education, Elementary Science Education, Elementary Social Science Education, Turkish Language Education, English Language Teaching, Primary School Teaching, Early Childhood Education, Physical Education and Sports Teaching, Art Education in Faculty of Education at Mehmet Akif Ersoy University in 2011-2012 academic year.

The data gathered in the research has been analyzed by SPSS 17.0 (Statistical Package for Social Sciences) package program. Some of these analysis' results are illustrated below.

The mean of teacher candidates' scores with regard to globalization is 3.55. Therefore, it is possible to say that views of teacher candidates with regard to globalization are at the level of agreement.

The mean of general scores of teacher candidates with regard to globalization is 3.59. Therefore, it is possible to say that the views of teacher candidates' related to globalization are at the level of agreement in general.

The view of teacher candidates with regard to globalization is not significantly different from each other in terms of gender.

Another result is that the mean of pre-service teachers' views scores on globalization is significantly different from each other in terms of their departments. The mean of scores is significantly different between the department of English Language Teaching and Social Science Education.

There is also a mean difference on pre-service teacher's view scores in terms of their high school they graduated from. The mean of scores is significantly different between the grad of Foreign Language Intensive High School and grad of Anatolian Teacher High School.

Key Words: Globalization, Education, Pre-service teacher

1.GİRİŞ

"Hiç bir şey yapılamayacaktır artık, bütün dünyayı işin içine katmadan". Paul VALERY

Son zamanlarda her alanda hızlı bir değişim süreciyle karşı karşıya olunduğu görülmektedir. Bu değişim, küreselleşme olarak isimlendirilmektedir. Küreselleşme kavramı; ekonomik, siyasi ve kültürel boyutlarıyla karmaşık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu boyutların yanında küreselleşme, eğitim alanında da etkili sonuçlar doğurmakta ve bu durum küreselleşen eğitim olgusuyla açıklanmaya çalışılmaktadır.

Akıllara durgunluk veren teknolojik yenilikler, benzeri görülmemiş ekonomik olanaklar, ülke sınırlarını aşan hızlı bilgi akışının var olduğu bir dönemin yaşanmaktadır. Dünya tarihine bakıldığı zaman, sosyal yapının değişimlere sahne olduğu gözlenmektedir. Değişimin; zaman zaman yavaş olmasının yanında zaman zaman da hızlı gerçekleştiği görülmektedir. "Değişme, bir durumdan yeni bir duruma geçişi ifade etmektedir. Mevcut durumun muhafazası statik (durağan) olmak anlamına gelir ki, zaman içinde böyle bir özelliğin sürdürülmesi güçtür. Çünkü değişme kaçınılmaz hükmünü varlıklar üzerinde göstermektedir" (Doğan, 2010). "Değişim, hayatı ve ondaki sürekliliği belirleyen, niteleyen ve yönlendiren önemli bir olgudur. Kişisel ve toplumsal yaşam değişimin kaçınılmaz hükmü altında şekillenmektedir. Bu yüzden insan ve toplumlara düşen; değişime karşı direnmek, olup bitene karşı kendini kapamak değil; değişimle gelen olası gelişmelere hazırlıklı olma konusunda da çaba sarf etmektir. Değişime bu anlamda hazır olmayan toplumlar onun yol açtığı tahribata engel olamazlar (Doğan, 1999; 43).

Küreselleşme, 1960'larda bir kavram olarak kullanılmaya başlanmış, asıl şöhretini 1980'li yıllarda kazanmıştır. Öyle ki sadece akademik çevrelerin değil, gündelik hayatın sıradan bir deyişi haline gelmiştir. Son zamanların bir kavramı olsa da temsil ettiği sosyal gerçekliği itibariyle küreselleşme hiç de yeni bir olgu değildir. Küreselleşmenin tarihi süreçte oluşan küçük birikimlerin bir sonucu olduğu söylenebilir (Robertson, 1999: 93-94; akt.: Karaman, 2010). Küreselleşme, genel bir anlatımla, dünyanın küçülmesi ve bir bütün olarak dünyalılık bilincinin oluşmasını anlatmaktadır (Robertson, 1999: 21, akt.: Karaman, 2010). Bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojilerindeki hızlı değişim ise küreselleşme sürecini hızlandıran araçlardır. Bu teknolojiler vasıtasıyla, insanlar ve toplumlar arası iletişim ve etkileşimin hızı ve alanı da artmış, artık dünya küçücük kalmıştır. Dünyanın küçülmesi ve dünyalı olma bilincinin gelişmesi, karşılıklı ilişkileri de küresel boyuta taşımıştır. Artık dünya eskisi gibi değildir. İmkân ve imkânsızlıkların, olumluluk ve olumsuzlukların, ret ve kabullerin, eşitlik ve eşitsizliklerin bir arada bulunduğu yeni bir döneme girilmiştir. İşte bu yeni dönem, Holton'un deyimiyle, küresel bir çağdır (Holton, 2000: 141; akt.: Karaman, 2010).

Doğan (1999; 45)'a göre; küreselleşme kavramının özünde dışa, dış dünyaya açılma vardır. Bu anlamıyla yerel (mahalli) ve ulusal alanın karşıtıdır. Kapalı ve içe dönük yaşamın küreselleşme ile aşılabileceği varsayılır. Cemaatten derneğe, ulusaldan evrensele açılma, küreselleşmenin nasıl bir evrimin sonucu olduğunu gösteren karakteristik aşamalardır.

Küreselleşme ile ilgili daha çok ekonomik faktörlerin öne çıkarıldığı görülmekte ise de "maddi ve manevi değerlerin ve bu değerler çerçevesinde oluşmuş birikimlerin ulusal sınırları aşarak dünya çapında yayılması anlamına" gelmektedir (Dursun, 1999; 155).

Küreselleşmeye İlişkin Olumlu ve Olumsuz Yaklaşımlar bulunmaktadır. Tural (2004, 62-63), küreselleşmeyi farklı boyutlarda olumlayan ve olumsuzlayan görüşlerin olduğu gerçeğini aktarmaktadır. Olumlu söylemlerden *ilkine* göre toplumlardaki eşitsizliklerin kaynağı yapısal değil, bireyseldir. Bireyin işsizliğinden ekonomik süreçler değil, değişime uyum sağlayamayan birey sorumludur. *İkinci* olumlu söylem, dikkati adalet kavramına yöneltmektedir. Buna göre küreselleşen dünyaya uyum sağlayamayan bireylerin gerçekte hak etmedikleri "refah hakları" savunulduğu sürece, ekonomik girişimcilik engellenir. Bu durum sorunlu adalet kavramının sürekli biçimde beslenmesine neden olur. *Üçüncü* olumlu söylem, dikkati daha çok devletin toplumsal ve ekonomik yaşamı düzenleme işlevine yöneltmektedir. Bu söyleme göre devlet, toplumsal ve ekonomik yaşamı düzenleme işlevini ne ölçüde aza indirip, bunu büyük ölçüde bireysel fırsat eşitliğine dayalı ahlak ilkesi çerçevesinde değerlendirirse o ölçüde demokratik olabilir. Böylece demokratik devlet, daha çok "bireycilik" ve özgürlük anlayışı ile daha az devlet müdahalesinin gerektirdiği özelliklere sahip olarak, bireyler için daha fazla yararlar sağlayabilir (Akt.: Balay, 2004).

Yine Tural (2004)'e göre; küreselleşmeyi olumsuzlayan söylemler de vardır. Küreselleşmeyi olumsuzlayan *birinci* söylem, onu "ideolojik bir kurgu" olarak değerlendirilmektedir. Bu söyleme göre küreselleşme; küresel sermeyenin ve serbest pazarın dünya üzerindeki egemenliğini pekiştirmeye yarayan ideolojik bir araçtır. Bu haliyle küreselleşme karşı konulması gereken bir süreç olarak öne çıkmaktadır. *İkinci* olumsuz söylem, küreselleşmenin kültürel boyutuna vurgu yapmaktadır. Buna göre küreselleşme, Batı değer ve yaşam biçimlerinin hakim olduğu tek bir dünya yaratarak, dünya ölçeğinde kültürel bir örnekliği niteleyen bir süreç olması nedeniyle olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Küreselleşmeye ilişkin *üçüncü* olumsuz söylem ise, onun, kendine özgü işleyiş yasaları olan, bağımsız ekonomik bir süreç olduğu görüşüne dayanmaktadır. Bu söyleme göre küreselleşmeyi "kaçınılmaz ve karşı konulmaz bir süreç" olarak görmek demek, küresel sermaye hareketlerine direnmemeyi ve minimal devlet anlayışının yanında yer almayı ifade etmektedir (Akt.: Balay, 2004):

Küreselleşmeye ilişkin olumlu ve olumsuz söylemler, söz konusu sürecin yarattığı olumlu ve olumsuz etkiler bağlamında daha yakından ele alınabilir. Zira her değişim ve dönüşümün olumlu etkileri olduğu gibi olumsuz etkileri de vardır. Küreselleşmeye ilişkin olumlu ve olumsuz etkilerden bazıları şöyle özetlenebilir (Bilhan,1996, 179-180, 183; Tezcan, 1996, 192-194; Akt.: Balay, 2004).

Küreselleşmenin olumlu etkileri;

• Küreselleşme ile zaman ve mekan sınırları yüzyıllar boyunca adım adım genişleyerek günümüze kadar gelmiş, dünyada olup biten her şey bütün insanlığa mal edilmeye başlanmıştır.

• İnsan hakları, özgürlük, adalet ve eşitlik gibi kavramlar yaygınlaştıkça, insanlar yeni bir kişilik kazanmaya, kendine inanmaya ve güven duymaya başlamıştır. Kendini tanıyan ve giderek kendine güvenen insan, kendi değerini keşfetmiş, hiç bir kimseye ve kuruma kul köle olmaması gerektiğini anlamıştır.

• Her ülkenin sadece seçkin bir kesimini eğitmenin çıkar yol olmadığı, kalkınma için halkın tabanına kadar ulaşan bir eğitim sistemiyle kitlesel olarak yetişmiş nitelikli nüfusa ihtiyaç olduğu gerçeği kavranılmıştır.

• İnsanlar arasında yeni ve ortak yaşam biçimleri belirmeye başlamış, ortak eğitim politikaları yoluyla ülke vatandaşları arasında ortak kavrayış ve anlayışlar gelişmiştir.

Küreselleşmenin olumsuz etkilerinden bazıları da şöyle sıralanabilir:

• Küreselleşen dünyada güçlü devletlerle bütünleşmek zorunda kalan gecikmiş ulusal devletler ekonomik, siyasal ve kültürel açıdan büyük devletlerin açık etkisine maruz kalmıştır. Bunun sonucunda bir tür bağımlılık durumu oluşmuş, ulusal sınırlar yok sayılmış, milli egemenlik ve bağımsızlık gibi kavramların içi boşaltılmış, emperyalist amaçlar küreselleşme adı altında meşrulaştırılmaya çalışılmıştır.

• Küreselleşme toplumları birbirinden farklı ve hatta zıt olan iki yöne doğru çekmeye başlamıştır. Birinci yönde toplumlar daha da yakınlaşıp bütünleşirken, öteki yönde ulusalcılık, etnik ulusalcılık ile parçalanma sürecine sokulmuştur.

• Dünyada eğitim sürecine katılan insanların sayısı giderek artmaktadır (Balay, 2004).

Son zamanlarda artık küreselleşmeye taraftar olmak ya da ona karşı olmaktan ziyade, küreselleşme içinde yaşanılan bir olgu haline gelmiştir denilebilir. Kapalı toplum olarak yaşamak mümkün görünmemektedir. Gelişen teknolojik araç-gereçler (uydu yayınları, internet vb.), zenginleşen uluslararası şirketler her türlü sınırı aşarak her alana müdahale etme durumuna gelmiştir. Bu açılardan bakıldığında küreselleşmeye karşı olanlarda bu sistemin içinde yaşamak zorunda kalmaktadır. İşte burada ileride değinileceği gibi eğitim önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Bilinçli, bilgili, sorunların farkına varabilen, fikir üretebilen, çözümler ortaya koyabilen, yaratıcı bireyler yetiştirme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Özet olarak, küreselleşmenin ekonomik içerikli bir kavram olarak ortaya çıktığı, sermayenin dünya üzerindeki dolaşımının, tek tek ülkeleri değil, küresel düzeyde kendini göstermesi anlamına geldiği, ancak sadece ekonomik değerlendirmekten ziyade kişi ve toplum hayatının maddi manevi bütün boyutlarını etkilediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eğitimi de etkilemesi kaçınılmaz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Küreselleşmenin Eğitimsel Boyutu

Eğitim; bireyde kişiliğin gelişmesine yardım edecek; onun gelecekteki yaşantısında başarılı, mutlu, milleti, vatanı ve devleti için yararlı bir insan olmasını sağlayacak, bilgi, beceri ve davranışları kazandırma sürecidir (Erden, 2010).

Millet ve devlet açısından eğitimin geçmişte olduğu gibi bu günde önemi açık olarak görülmektedir. Türk Eğitim Tarihi açısından da eğitime bakıldığı zaman Cumhuriyet öncesi dönemde memleketi içinde bulunduğu olumsuz durumdun kurtarabilmek için çareler düşünülmüş ve bu çarenin, kurtuluşun eğitimde ve öğretmende olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu dönemdeki önemli ve yaygın görüşlerden birisi, "Türkiye'yi kurtaracak ve yükseltecek öğretmenlerdir, eğitimdir" (Aydın,2009) olmuştur. Her alanda olduğu gibi küreselleşme süreci açısından da eğitimin ve öğretmenlerin önemi, her gecen gün arttığı ve artmakta olduğu söylenebilir.

İçinde yaşadığımız ve yaşamakta olduğumuz süreç küreselleşme olarak isimlendirilirken, yaşadığımız çağ da; "bilgi çağı", "bilgi toplumu", "küreselleşme çağı" gibi adlarla anılmaktadır. Adı

ne olursa olsun bu çağa özgü yoğun ve hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. "Değişim; bu çağa uyum sağlayabilmek için kaçınılmaz bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal düzende, çalışma hayatında, yönetim süreçlerinde, bireyin kendisini ve çevresini algılayış biçiminde bir değişikliğin yapılmaması durumunda bu çağın gerisinde kalınabileceği ileri sürülmektedir. Bilgi çağına uyum sağlayabilmek için en önemli altyapının atıldığı temellerin başında eğitim" (Erdoğan, 1998; 870) gelmektedir.

Bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler eğitim sisteminin yapısını, içeriğini, öğrenme-öğretme faaliyetlerini etkilemektedir. Bilgi iletişimi teknolojilerinin kullanımı ile küresel eğitimciler "küresel eğitime" doğru gidişin kaçınılmaz olduğunu ve küresel eğitim uygulamalarının mutlaka başlatılması gerektiğini belirtmektedirler (İşman, 1998). Erdoğan (1998)'a göre de; 1990'lı yıllardaki ihtiyaç duyulan insan tipi farklılaşmıştır. Kendi dışında başka toplumları tanıyacak, dünyadaki yeni gelişmeleri sindirebilecek, uygulayabilecek, algılayıp yeni gelişmeleri sindirebilecek, uygulayabilecek, algılayıp yorumlayabilecek bireylere ihtiyaç vardır.

Eğitim, bu süreçte gerekli olan yeni değer, inanç, tutum ve bilgi kazandırma gibi işlevleri yerine getirebilme özelliğine sahip olması açısından önem kazanmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemlerinin, soğuk savaş sonrası oluşan uluslar arası gelişmeler karşısında bireylerin ihtiyaç duyacağı yeni değerler ve bilgiler üretebilecek şekilde yapılanması gereği ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle, eğitimin 90'lı yıllara kadar olan temel amaçlarına, yenidünya düzeninde yaşayacak bireyler için gerekli olacak değerleri ve bilgileri kazandırabilecek yeni amaçların da eklenmesi gündeme gelmiştir (Erdoğan, 1998; 28–29).

Küreselleşme ve eğitim kavramları iki boyutta tartışılmaktadır. Bunlardan biri, küresel eğitim diğeri ise eğitimde küreselleşmedir. Küresel eğitim, eğitilenlerin farklı kültürlerden insanlarla ortak bir amaca yönelmesini sağlamak için bilgi, beceri, tutum, davranış ve algılamalarda değişikliğe yol açan ve kültürel bütünleşmeyi sağlayan bir eğitimdir (Deniz,1999, Akt.: Yaşar. Ş., Sözer, E., Gültekin, M., Kaya, E., ve Belet, D. (2002). Eğitimde küreselleşme ise, eğitim sisteminin bu yenidünya düzenine tümüyle uyum sağlayabilmesidir. Bu durumda eğitimin tüm boyutlarıyla ele alınıp yenidünya düzenine uygun olarak örgütlenmesi gerekmektedir. Son yıllarda uygulamaya sokulan ülkelerarası öğrenci değişimi, öğretim üyesi değişimi ve akreditasyon gibi olaylar, eğitimde küreselleşmenin bir aşaması olarak ortaya çıkmaktadır (Tezcan,1998,s.53; akt.: Yaşar ve diğerleri, 2002).

Küreselleşmenin eğitime etkisi yanında eğitimin de küreselleşmeye katkısı önemlidir. Çünkü küreselleşmeye dayalı yeni endüstrileşme biçimi; sürekli değişimin yönlendirdiği, endüstri ve küresel pazarın gereksinimlerini karşılayabilmek için insan kaynaklarının sürekli eğitimini gerektirmektedir (Yorgancı,1998; 101; akt.: Yaşar ve diğerleri, 2002).

Küreselleşme sürecinde Eğitim ve Öğretmen de önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Hergüner (1998; 288)'in de ifade ettiği gibi; artık öğretmenin sınıfının kralı ya da kraliçesi olmadığı, öğretmenlerin bildiği şeylerin tam ve tek doğru olmadığı, değerlendirmenin yalnızca sınav demek olmadığı bir döneme girildiği düşünülmektedir.

Doğan (1999, 55) 'a göre; değişen toplumda belirli bir formasyonla ömür boyu yetinmek artık çok güçtür. Bu olgudan hareketle mezuniyet formasyonlarını geliştirmeleri, yeni bilgi ve kültürlerle sürekli iletişim halinde olmaları gereken kesimlerin başında öğretmenler gelmektedir (...) Okumayan, aktüaliteyi ve alanını izlemeyen; kendini yeni bilgi ve becerilerle geliştirmeyen öğretmenin, değişim

karşısında eğitim olgusundan beklenen işlevin yerine getirilmemesinde birinci derecede payı bulunmaktadır. Böyle bir öğretmen tabanına sahip olan eğitim olgusunun, kendisi ve toplumu için değer üretmesi, yeni yorum ve yaklaşımlara yönelmesi beklenemez. Yıllar öncesinin bilgi ve alışkanlıklarıyla dershane ve sınıflara giren öğretmenin genç kuşaklara verebileceği hiçbir şey yoktur. Genç kuşaklar karşısında bu olgudur ki, örgün eğitimin toplumsallaştırıcı işlevine en önemli darbenin bizzat okul içinden geldiğinin kanıtıdır. Okulun işlev kaybı gerçekte öğretmene duyulan güven ve inançların sarsılmasının bir sonucudur

Bilgilerdeki değişimlerden anında haberdar olması açısından öğretmenlerin, sürekli olarak eğitilmeleri, onlar için sürekli öğrenme ortamlarının hazır tutulması ve bu bakış açısından hareketle, bu mesleğin profesyonel hale getirilmesi, gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilere rehber olarak bilgileri aktarmalı, bilgiyi nereden, nasıl elde edebileceğinin bilgisini kazandırarak öğrencileri için bilgiyi sonsuzlaştırmalıdır (Cafoğlu, 1998; 841).

Öğretmenin alanında söz sahibi, yaptığı işler hakkında karar verme yetkilerine sahip güçlü bir kişi olarak öğrencisinin karşısına geçme zorunluluğu vardır. Düşünen, üreten, karar alabilen, sorumluluk yüklenebilen öğretmenler, düşünen, üreten, karar alabilen, sorumluluk yüklenebilen gençler yetiştirebilecektir. Hiçbir konuda söz söyleme gücü olmayan bireyler olarak öğrencinin karşısına geçen öğretmenlerde ancak "hiçbir konuda söz söylemeyen öğrenciler yetiştireceklerdir" (Özden, 1998; 179).

Hergüner (1998; 289)'e göre de; bu süreçte eğiticilerin (öğretmenlerin); bazı "beceriler ve değerleri" edinmesi gereklidir. Bunlar; "bilgisayar ve internet kullanabilen, girişimcilik yanı güçlü olan, değerlendirme süreçlerine farklı bakış geliştiren, değerlendirmenin öğrenme amaçları ile eşlenmesini sağlayan, öğrenci ve aileden gelen tepkileri değerlendiren, öğrenci ve öğrenme farklılığını kabul eden" gibi özelliklerdir. Yine Hergüner (1998; 289)'e göre; ekip olarak çalışmayı gerçekleştiren, ekip halinde ders verebilen, öğretmenlerin hizmet içi eğitim (eğer varsa) anlayışlarını değiştiren, büyük bir bütünün bir parçası olarak çalıştıklarının farkına varan, birden çok dersi aynı zaman dilimi içinde verebilen, gelecekle ilgili yeni paradigma ve metodolojilere aşina olan, gelecek ile ilgili oluşturulmuş öneri ve çözümlerin okullarla nasıl iletişime gireceği konusunda bilgilenmiş bireyler olabilmelidir.

Daha kaliteli hizmet verebilmek adına, küreselleşmenin etkilerinin neler olduğunun belirlenmesi birçok sektörde olduğu gibi, verdiği hizmetin kalitesinin hayati öneme sahip olduğu eğitim kurumlarında da gerekli bir hal almıştır (Balkar ve Özgan,2010).

Sonuç olarak bir okulun başarısının temelde o okulda var olan öğretmenlerin başarısına bağlı olması gerçeğinden hareketle bu küreselleşme sürecinde de öğretmen nitelikleri öne çıkmaktadır. Artık öğretmen otorite, mutlak bilgi sahibi değil, rehberlik eden, yol gösteren, öğrencilerle ve öğretmenlerle işbirliği yapabilen kişi durumuna gelmiştir. Yine öğretmenin görevi, öğrenme ortamları oluşturmak, öğrencilerin yaşayacağı sorunları çözmede yardımcı olmak, yeni eğitim değerleri ve bunlarla birlikte son zamanlarda ortaya çıkan küreselleşme gibi değişimlerden haberdar olup bunun için yeni bilgilerle donanık olma durumu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu da öğretmenin, hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere nitelikli yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Küreselleşme, günümüz dünyasında yeni bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu konu, farklı yönleriyle ele alınabilir ve değerlendirilebilir. Ancak bu çalışmanın genel amacını;

öğretmen adaylarının küreselleşme ve eğitimde küreselleşmeye yönelik görüşlerinin incelenmesini oluşturmaktadır. Son zamanlarda her zamankinden hızlı bir değişim ve gelişim süreci yaşanmakta olduğu görülmektedir. Bunun için küreselleşme; ona taraftar olmak ya da karşı olmaktan ziyade, içinde yaşanılan bir olgu haline gelmiştir. Bu çalışma ile küreselleşmenin eğitimsel boyutu bazı değişkenlere göre incelenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma ile MAKÜ Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının küreselleşme ve eğitimde küreselleşmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış olup bu genel amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının küreselleşme ve eğitimde küreselleşmeye ilişkin görüşleri; bölümlere, cinsiyete ve mezun olunan lise türü gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

İşte bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının eğitimde küreselleşmeye ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının küreselleşme ve eğitimde küreselleşmeye ilişkin görüşleri;
   a) Devam ettikleri programa,
   b) Cinsiyete,
   c) Mezun oldukları lise türüne

göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Dünyada önemli gelişmeler ve değişmeler meydana gelmektedir. Söz konusu gelişme ve değişmeler, mevcut olan her alanda etkisini göstermekte, yeni oluşumlara, yeni dönüşümlere yol açmaktadır. Bu değişim, toplumların ekonomik, sosyal, siyasal alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermektedir. Dünyada her zamankinden daha hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Yaşanmakta olan bu sürece "küreselleşme", sürecin ortaya çıkardığı topluma da "Bilgi Toplumu" denilmektedir.

Gelinen bu aşamada öğretmen, öğrenci, yöneticiler ve uygulanan programların da yenileştirilmesi, çağa ve geleceğe uygun hale getirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü ihtiyaç duyulan geleceğin insanını yetiştirmek, eğitimin işidir. Bu süreçte öğretmenin devamlı kendini yenilemesi, yenilikleri, gelişmeleri takip etmesi gerekmektedir. Dünya toplumlarında ortaya çıkan bu hızlı bir değişimin diğer toplumlarda ortaya çıkardığı yeni değerlerin ülkemiz içinde geçerli olduğu görülmektedir. Onun için yaşanmakta olan küresel değişimleri, ülke ve kurumların olduğu gibi öğretmenlerinde doğru algılayıp, doğru değerlendirip, doğru tepkiler verme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

İşte bu araştırma şimdi olduğu gibi gelecekte de daha fazla etkisini göstereceği varsayılan küreselleşme konusunda öğretmen adaylarının ne düşündükleri, küreselleşmeyi algılamalarının belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmen yetiştirme için belirlenecek ve uygulanacak politikalara yol göstermesi, ışık tutması umulmaktadır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1- Araştırma, 2011-2012 öğretim yılı MAKÜ Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

2- Araştırma, MAKÜ Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Sınıf, Okulöncesi Eğitim, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programlarındaki öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

3- Araştırma, "Küreselleşmeye İlişkin Görüş Ölçeği"nde yer alan maddelerle sınırlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın Modeli, Evren, Örneklem, Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1.Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının küreselleşmeye ve eğitimde küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde belirleyebilmektir (Karasar, 2011). Bu tür çalışmalarda daha çok olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz sorularına cevap aranmaktadır (Çepni, 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Eğitim Fakültesinin son (4.) sınıflarında okuyan 787 öğretmen adayı öğrenci oluşturmaktadır. Evren (population), soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Evren bir başka değişle, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Araştırmanın örneklemini ise; 2011-2012 eğitim-öğretim yılı MAKÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Sınıf, Okulöncesi Eğitim, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği son sınıflarında okuyan; 187 kız ve 82 erkek olmak üzere toplam 269 öğretmen adayı oluşturmaktadır

Örneklem; evren içinden rastgele (random, seçkisiz) olarak alınmıştır. Bu da "Kazara Örnekleme (accidental)"de denen "Uygun Örnekleme" (Balcı, 2009; 96) olmaktadır. Bu örnekleme yönteminde ankete cevap verenler olarak kullanılmasında olduğu gibi yakalanan kişiye anket uygulanması (captive **audience**) buna örnektir (Balcı, 2009; 96).

Katılımcıların branşlara ve cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: ***Öğretmen Adaylarının Branşlara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı***

Branş	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	F	%	f	%
Beden Eğitimi ve Spor	6	2.2	7	2.6	13	4.8
Fen Bilgisi	14	5.2	9	3.3	23	8.6
İlköğretim Matematik	16	5,9	8	3.0	24	8.9
Resim-İş	16	5,9	7	2,6	23	8.5
Sınıf	28	10.4	9	3.3	37	13.7
İngilizce	32	11.9	8	3.0	40	14.9
Türkçe	20	7,4	14	5,2	34	12,6
Okulöncesi	29	10.8	6	2.2	35	13.0
Sosyal Bilgiler	26	9.7	14	5.2	40	14.9
Toplam	187	69,5	82	30,5	269	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %69.5'i kadın, %30.5'i erkektir. Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Resim-İş, Sınıf, İngilizce, Türkçe, Okulöncesi, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak kadın, Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adaylarının ise ağırlıklı olarak erkek öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları:

Bu araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Küreselleşmeye İlişkin Görüş Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Uygulanan ölçeğin birinci bölümünde yer alan kişisel bilgiler formu araştırmacılar tarafından öğrencilerin bazı kişisel bilgilerini (cinsiyet, branş vb.) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İkinci bölümde yer alan "Küreselleşmeye İlişkin Görüş Ölçeği" ise Yaşar ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen, ön denemesi yapılmış, "*Öğretmen Adaylarının Küreselleşmeye İlişkin Görüşleri*" ve *"Öğretmen Adaylarının Eğitimde Küreselleşmeye İlişkin Görüşleri*" olmak üzere iki boyuttan oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek ile öğrencilerin küreselleşmeye ve eğitimde küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Beşli likert tipi ölçeğin seçenekleri ve puanlaması; Kesinlikle Katılırım 5, Katılırım 4, Kararsızım 3, Katılmam 2, Kesinlikle Katılmam 1 şeklindedir.

2.4. Verilerin Analizi:

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik ölçek ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri SPSS 17.0 (Statistical Packet for Social Sciences) programından yararlanılarak yapılmıştır.

Örneklem sayısına ulaşabilmek için 280 öğretmen adayına ölçek dağıtılmış, bunlardan geri dönen 269 adet ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Toplanan veriler üzerinde yapılan ilk incelemede, verilerin dağılımına bakılmış, dağılımın normal olup olmadığını belirlemek üzere Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmıştır. Bu testte anlamlı bir fark çıkmaması nedeniyle (p= .275) verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda gruplar arası farkın test edilmesi için t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca farklılığın anlamlı çıktığı durumda ise, hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla "Tukey" ve "Scheffe" testlerinden yararlanılmıştır.

Sayısal gelişmelerle ilgili veriler tablolar haline getirilip yorumlanmış, bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklık olup olmadığı α = .05 düzeyinde test edilmiştir. Alt problemlere ilişkin veriler iki faktörden (küreselleşme ve eğitimde küreselleşme) elde edilen toplam puanlar üzerinden analiz edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Küreselleşmeye İlişkin Görüşleri (betimsel değerler)

Boyut		ss
Küreselleşmeye ilişkin görüşler	3.55	.65
Eğitimde Küreselleşmeye ilişkin görüşler	3.62	.53
Küreselleşmeye ilişkin görüşler (genel)	3.59	.53

Tablo 2'de öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalamalarının 3.55 olduğu görülmektedir. Buna göre; öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu söylenebilir. Yaşar ve Diğerlerinin (2002) yapmış oldukları "Öğretmen adaylarının eğitimde küreselleşmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi" isimli araştırmada, öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin ortalamasını 3.48 olarak bulmuş ve görüşlerin "katılıyorum" düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre; bu bulgu Yaşar ve diğerleri (2002)'nin bulgusu ile örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitimde küreselleşmeye ilişkin puan ortalamaları ise 3.62'dir. Buna göre öğretmen adaylarının eğitimde küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu söylenebilir. Yine Yaşar ve diğerleri (2002)'nin anılan araştırmalarında, öğretmen adaylarının eğitimde küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin ortalamasını 3.64 olarak bulunmuş ve görüşlerin "katılıyorum" düzeyinde olduğunu belirlenmiştir. Buna göre; bu bulgu da Yaşar ve diğerleri (2002)'nin bulgusu ile örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin genel puanları değerlendirildiğinde ise ortalamanın 3.59 olduğu, bu nedenle öğretmen adaylarının genel olarak küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu söylenebilir. Tablo 2'den de anlaşıldığı gibi küreselle4şmeye ilişkin görüşler boyutunun aritmetik ortalaması küreselleşmeye ilişkin genel görüş Aritmetik ortalamasının (3.59) altındadır.

1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Küreselleşmeye İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: ***Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Küreselleşmeye İlişkin (toplam) Puan Ortalamaları ve t- Testi Sonuçları***

Cinsiyet	N		S	Sd	t	p
Kadın	187	94.06	13.79	267	1.32	.187
Erkek	82	91.63	14.01			

Tablo 3'e göre; öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(267)=1.32, p> .05]. Buna göre, kadın ve erkek öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur sonucu çıkmaktadır.

Yaşar ve diğerleri (2002) ise, kadın ver erkek öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşlerini aritmetik ortalamalarına bakarak değerlendirmiş ve kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir.

2. Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Küreselleşmeye İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının branşlarına göre küreselleşmeye ilişkin puanlarının ortalamalarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: *Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Küreselleşmeye İlişkin (toplam) Puan Ortalamaları*

Branş	N		SS
Resim-Iş	23	90.13	15.05
Beden Eğitimi ve Spor	13	97.23	15.01
Fen Bilgisi	23	97.43	11.33
İlköğretim Matematik	24	95.71	16.68
Sınıf	37	94.27	10.38
Türkçe	34	94.35	12.57
Sosyal Bilgiler	40	87.73	14.02
Okulöncesi	35	89.40	11.77
İngilizce	40	97.38	15.82

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalaması en yüksek olan grubun Fen Bilgisi Öğretmenliği (X=159.89), en düşük olan grubun ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (X= 87.73) olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: *Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Küreselleşmeye İlişkin(toplam) Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	3476.52	8	434.57	2.35	.019*	
Grup içi	48140.34	260	185.16			İngilizce > Sosyal Bilgiler
Toplam	51616.86	268				

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalamalarının, branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(8-260)=2.35, p< .05].

Öğretmen adaylarının branşlarına göre küreselleşmeye ilişkin puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey testi uygulanmış ve farklılığın İngilizce öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler öğretmenliği branşları arasında olduğu görülmüştür. İngilizce Öğretmenliği (=97.38) branşındaki öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (=87.73) branşındaki öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Yaşar ve diğerleri (2002), Okulöncesi eğitimi öğretmenliği branşındaki öğretmen adaylarının diğer branşlara göre küreselleşmeye ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduklarını, Okulöncesi öğretmenliği dışında İlköğretim Matematik öğretmenliği branşındaki öğretmen adaylarının da küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

3. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre küreselleşmeye İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre ÖMB derslerine ilişkin puan ortalamalarına bakılmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: *Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Küreselleşmeye İlişkin (toplam)Puan Ortalamaları*

Lise türü	N	X	S
Genel lise	112	92.92	13.59
Anadolu Lisesi	56	94.54	13.08
Anadolu öğretmen lisesi	25	86.08	17.69
Yabancı dil ağırlıklı lise	69	95.83	13.34
Diğer	7	91.29	6.02

Tablo 6 incelendiğinde Yabancı dil ağırlıklı lise mezunu öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalamalarının (X= 95.83) en yüksek, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalamalarının (X= 86.08) ise en düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puanlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: *Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Küreselleşmeye İlişkin (toplam) Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	1873.48	4	468.37	2.87	.044*	Yabancı dil ağırlıklı lise > Anadolu öğretmen lisesi
Grup içi	49743.39	264	188.42			
Toplam	51616.86	268				

*p< .05

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalamalarının, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(4-264)=2.87, p< .05].

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre küreselleşmeye ilişkin puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey testi uygulanmış ve farklılığın Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunları ile Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları arasında olduğu görülmüştür. Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu olan (=95.83) öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşleri, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olan (=86.08) öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Küreselleşme ve eğitimde küreselleşmeye ilişkin genel bir sonuçtan söz etmek gerekirse Akçay (2003)'ın da ifade ettiği gibi; küreselleşme, bağımsız, güçlü, sorun çözen, girişimci, risk alabilen bireyler gerektirmektedir. Bu insanı yetiştirecek olan de eğitim sistemleridir. Eğitim sistemleri, böyle niteliklere sahip insanları yetiştirebilecek şekilde yapılanmalıdırlar. Bu yapılanma içinde öğrenmeyi öğrenme, takımla ve işbirliği içinde öğrenme gibi yöntemlerin özel bir önemi ve yeri vardır. İşte küreselleşmenin gerektirdiği insan tipini yetiştirecek öğretmenlerinde böyle insanları yetiştirme yeterliğine sahip olmasına gereksinme vardır.

Bu araştırmaya ilişkin sonuçları şöyle sıralamak mümkündür:

1. Öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalamaları bakıldığında; küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin genel puanları değerlendirildiğinde ise ortalamanın 3.59 olduğu, bu nedenle öğretmen adaylarının genel olarak küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu söylenebilir.

2. Öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani kadın ve erkek öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

3. Öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalaması en yüksek olan grubun Fen Bilgisi Öğretmenliği (X=159.89), en düşük olan grubun ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (X= 87.73) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalamalarının, branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(8-260)=2.35, p< .05].

4. Öğretmen adaylarının branşlarına göre küreselleşmeye ilişkin puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey testi uygulanmış ve farklılığın İngilizce öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler öğretmenliği branşları arasında olduğu görülmüştür. İngilizce Öğretmenliği (=97.38) branşındaki öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (=87.73) branşındaki öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

5. Mezun olunan lise türlerine göre; Yabancı dil ağırlıklı lise mezunu öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalamalarının (X= 95.83) en yüksek, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalamalarının (X= 86.08) ise en düşük olduğu

görülmektedir. Buda göstermektedir ki, öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin puan ortalamalarının, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(4-264)=2.87, p< .05].

6. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre küreselleşmeye ilişkin puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey testi uygulanmış ve farklılığın Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunları ile Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları arasında olduğu görülmüştür. Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu olan (=95.83) öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşleri, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olan (=86.08) öğretmen adaylarının küreselleşmeye ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Sonuçlara dayalı ve genel olarak da şu öneriler getirilebilir;

Öğretmen adaylarının küreselleşmeyi daha iyi anlayabilmeleri ve algılayabilmeleri için eğitim programlarında küreselleşme konusuna daha çok yer verilmelidir. Bu doğrultuda öğretmen eğitimi programları hazırlanmalıdır.

Küreselleşmenin öngördüğü değişim ve dönüşüm öncelikle öğretmen eğitiminden başlamalıdır. Öğretmenler bu yeni değişim ve dönüşümden haberdar edilmeli eğitimleri bu çercevede ele alınmalıdır.

Öğretmen adaylarının yüksek öğrenime dahil olmadan öncede küreselleşmeye ilişkin görüşleri sahip olup olmadıklarına bakılmalı, dahil olduktan sonraki görüşleri ile karşılaştırılarak boylamsal bir çalışma yapılabilir. Buna dayalı olarak orta öğretim kurumlarından itibaren ya öğretim programı ya da örtük program vasıtasıyla öğrencilere küreselleşme kavramı hakkında yeterli bilgi kazandırılabilir.

Bu çalışma, nicel bir araştırmadır ve sadece ölçekte bulunan maddelere ilişkin istatistiksel verilere dayalı bulgular elde edilip yorumlanmıştır. Bu konuda yapılacak olan diğer çalışmalarda nitel araştırma teknikleri kullanılarak öğretmen adaylarının görüşleri daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.

KAYNAKLAR

Akçay, R. C. (2003). **Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi. Milli Eğitim Dergisi. Yıl: Yaz 2003, Sayı:** 159. T.C. MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı. ANKARA.

Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından Milli Eğitim Şuralarının değerlendirilmesi (1980–2000). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Yıl: 2009, Cilt: 42, Sayı:2, s.199-237.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 37, Sayı: 2, s. 61-82.

Balcı, A. (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. (7. Baskı) PegemA Yay. Ankara.

Balkar, B. ve Özgan, H. (2010). Kürselleşmenin ilköğretim kademesindeki eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl: 10, Sayı: 19, s. 1-22. Haziran 2010.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Deneysel Desenler. (2.baskı) PegemA Yay. Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K, Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yay. Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı (İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum)(13.basım) Pegem A yay. Ankara.

Cafoğlu, Z. (1998). "Eğitimde Kürsel Kimlik," Yeni Türkiye Dergisi (21, Yüzyıl Özel Sayısı I). Yıl; 4, Sayı: 19, Ocak-Şubat 1998.

Çepni, S. (2009). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. (3.baskı) Pegem A Yay. Ankara.

Doğan, İ. (1999). "Küresel değerler ve eğitim: Türkiye örneği. 5-27 Kasım 1999 tarihleri arasında yapılan "21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ankara:

Doğan, İ. (2010). Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar. (10.baskı) Pegem Akademi Yay. Ankara

Doğan, İ. (1997). Değişen Türkiye'de Bilim ve Kültür. Siyasal Kitabevi. Ankara.

Dursun, D. (1998). "Küreselleşme ve toplumun inşasında bilginin artan önemi. "Yeni Türkiye Dergisi (21. Yüzyıl Özel Sayısı I). Yıl: 4, Sayı: 19, Ocak-Şubat 1998.

Erbay, Y. (1998). "Kavram Olarak Küreselleşme," Yeni Türkiye Dergisi (21. Yüzyıl Özel Sayısı I). Yıl: 4, Sayı: 19, Ocak-Şubat 1998.

Erden, M. (2010). Eğitim Bilimlerine Giriş. Arkadaş Yay. İstanbul.

Erdoğan, İ. (1998). Çağdaş Eğitim Sistemleri. Sistem Yay. İstanbul.

Erdoğan, İ. (1998). "Eğitimde değişim nasıl olmalı? "Yeni Türkiye Dergisi (21. Yüzyıl Özel Sayısı I). Yıl; 4, Sayı: 19, Ocak-Şubat 1998.

Hergüner, G. (1998). "21. Yüzyılda eğitimcilerin eğitimi ve okul düzeni," Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 15, Yaz 1998.

İşman, A. (1998). "Bilgi çağında eğitim," Yeni Türkiye Dergisi (21. Yüzyıl Özel Sayısı I). Yıl;4, Sayı: 19, Ocak-Şubat 1998.

Karaman, İ. (1998). "Bilgi toplumu olmaya süratle yönelmeliyiz," Yeni Türkiye Dergisi. Yıl: 4, Sayı: 19, Ocak-Şubat 1998.

Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve eğitim. ZfWT Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks Vol. 2, No. 3 (2010)

Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (22. Baskı) Nobel Yay. Ankara

Özden, Y. (1998). Eğitimde Dönüşüm, Yeni Değer ve Oluşumlar. Ankara.

Tezcan, M. (1998). Toplumsal Değişme ve Eğitim. Ankara: 1998.

Yaşar. Ş., Sözer, E., Gültekin, M., Kaya, E., ve Belet, D. (2002). Öğretmen adaylarının eğitimde küreselleşmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi. 23-26 Ekim 2002 tarihinde Yakın Doğu Üniversite tarafından düzenlenen XI. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. KIBRIS.

PERSONELİN FARKLI STATÜLERDE İSTİHDAMININ ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNE ETKİLERİ (SÖZLEŞMELİ VE KADROLU ÖĞRETMEN UYGULAMA ÖRNEĞİ)

Yrd. Doç. Dr. Sabit MENTEŞE

Tunceli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

sabitmenteşe@hotmail.com

Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ustunahmet05@hotmail.com

Seçil SAVGUN DOĞRUÖZ

Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü Öğretmen

s.s.d_07@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada, aynı nitelikte kamu hizmeti yürütenlerin statü farklılaşması ve farklı statülerde istihdam edilmelerinin örgütsel bağlılık düzeylerine etkileri üzerinde durulmuştur. Bunun için, aynı nitelikte kamu hizmeti yürüten öğretmenlerin kadrolu ve sözleşmeli öğretmen olarak farklı statülerde istihdamının örgütsel bağlılık düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Veriler kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin "Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Öğretmen Ölçeği" ne verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. 2009–2010 öğretim yılında Amasya merkez ve ilçelerinden 610 kadrolu ve 147 sözleşmeli olmak üzere 757 ilköğretim okul öğretmenin dâhil edildiği bu araştırmada, "tarama modeli" kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre 610 kadrolu öğretmenin örgütsel bağlılık puanı 107.93, ortalama sorulara verilen cevap 3,9 ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanı 104.66, ortalama sorulara verilen cevap 3,7'dir. Ayrı ayrı incelediğinde, kadrolu öğretmenler örgütsel bağlılık için "az" ile "ara sıra" düzeyinde, sözleşmeli öğretmenler ise "az" düzeyinde görüş bildirmiştir. Buna göre; İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlık düzeyi arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=0.04$). Bu farklılık kadrolu öğretmenlerin lehine bir farklılıktır.

Öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyi kadrolu öğretmenlerde ($\bar{x}$:4.22) sözleşmeli öğretmenlere göre ($\bar{x}$:4.44) daha düşük çıkmıştır. Kadrolu öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri ($\bar{x}$: 3.46), sözleşmeli öğretmenlere ($\bar{x}$:3,23) göre yüksektir. Kadrolu öğretmenlerin çalışma gurubuna bağlılık düzeyleri ($\bar{x}$: 3,75), sözleşmeli öğretmenlere göre ($\bar{x}$:3,42) yüksek bulunmuştur.

Kadro karşılığı ve kadro karşılıksız sözleşmeli personel uygulamaları ile yaratılan kurumsal ayrıcalıkların ortadan kaldırılmasını sağlayacak çalışmalar yapılarak, personel ücretlerine eşit işe eşit ücret ilkesi çerçevesinde çözüm bulunmalıdır.

Ayrıca, Personelin Farklı Statülerde İstihdamının çalışanlar arasında ayrımcılığa neden olduğu, bunun ise Örgütsel Bağlılık Düzeylerine olumsuz etki ettiği, öyleyse bu tür uygulamalardan kaçınılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler; Örgütsel Bağlılık, Kadrolu Öğretmen, Sözleşmeli Öğretmen, Çoklu Bağlılık

Problem Durumu

Kamu idarelerinde sözleşmeli personel istihdamına, yurtta yapılamayan özel ihtisas öğrenimine ihtiyaç gösteren belirli istisnai görevlerde, teknik nitelikteki, geçici süreli hizmetlerin yerine getirilebilmesi ve yabancı uyruklu uzmanların ihtisasından yararlanılabilmesi amacıyla başlanmıştır. Ancak günümüze kadar sözleşmeli personel uygulamasının, gerek 657 sayılı Kanun'da yapılan değişikliklerle, gerekse diğer düzenlemeler ile uygulama alanı genişletilmiştir (Serim, 1987: 90)..

Sözleşmeli personel uygulamasına, 4 Haziran 2011 tarihinde yürürlüğe giren 632 sayılı Kararname ile son verilmemekte şu an için mevcut bir kısım sözleşmeli personelin kadroya atanması sağlanmaktadır. Dolayısıyla memur kadrolarına geçen sözleşmeli personelin yerine yenileri alınabilecek ve sözleşmeli personel sayısında yeni bir artış gözlenebilecektir.

Kamu idareleri, teşkilat yasalarına hüküm koyarak ve esasa ilişkin düzenlemeleri Bakanlar Kurulu'na bırakarak sözleşmeli personel istihdam edebilmektedirler. Sözleşmeli personel istihdamındaki bu kolaylık, özel hükümlerin çoğalmasına ve sözleşmeli personel sayısının artmasına neden olmakta, bu şekilde sözleşmeli personel çalıştırılmasının yaygınlaştırılması ise, bir yandan personel sistemini karmaşıklaştırırken diğer yandan aynı hizmeti yürüten farklı statülere tabi personelin ortaya çıkmasına, bazı uygulama alanlarında aynı hizmeti yürüten memur kadroları aleyhine ayrıcalık yaratılmasına neden olmaktadır (Kartepe, 2011). Bu durum personelin aynı zamanda örgütlerine olan bağlılıklarına da olumsuz etki etmektedir.

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4/B fıkrasına göre sözleşmeli personel, başlangıçta geçici ve uzmanlık gerektiren işlerde sözleşmeli statüde ve belirli bir süre için istihdam edilirken, 2005 yılında 5413 sayılı Kanun ile 181 sayılı Sağlık Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye eklenen hükümle Sağlık Bakanlığı'nın asli ve sürekli görevi olan sağlık hizmetleri ve yardımcı sağlık hizmetlerinde, 2006 yılında 5473 sayılı Kanun'la 657 sayılı Kanun'un 4/B maddesine eklenen hükümle Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim hizmetlerinde, 2007 yılında 5620 sayılı Kanun'la 657 sayılı Kanun'un 4/B maddesinde yapılan değişiklik sonucunda her alanda sözleşmeli personel istihdamının önü açılmıştır.

Son yıllarda Türkiye'de öğretmen istihdamı Kamu Personeli Seçme Sınavı sonuçlarına göre yapılmaktadır. 2005 yılına kadar KPSS sınav sonuçlarına göre her branş için taban puan belirlenmiş ve öğretmen alımı kadrolu olarak bu puanlara göre yapılmıştır. 2005 yılında kısmi zamanlı geçici personel sıfatıyla sözleşmeli öğretmen alımı yapılmaya başlanmıştır. Bu uygulamadan sonra istihdam edilecek öğretmenlerin bir kısmı kadrolu, geri kalanı sözleşmeli olarak çalıştırılmaya başlanmıştır. Böylece alınan kadrolu öğretmen sayısında da düşüş meydana gelmiştir.

Eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından biri öğretmenlerin okullarına, işlerine ve mesleklerine olan tutum ve davranışlarının olumsuz yönde değişmesidir (Balay, 2000: 10). Bunun sebebi sosyal, psikolojik, fizyolojik, maddi ya da örgütle ilgili olabilir. Bağlılık ve yabancılaşma da bu sebepler arasında yer alabilir. Öğretmenler kendi değerleriyle örgütün değerlerini ne kadar çok benzeştirirse o kadar çok verimlilik artacaktır.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara ne kadar bağlı olduklarının ve bu bağlılık düzeylerinin seviyesi ile etkileyen faktörlerin bilinmesi, öğretmenlerin performansının arttırılmasını ve bu bağlamda etkili çalışmalarını sağlayacak uygulamaların gerçekleştirilmesi açısından son derece önemlidir. Özgüven (2003, 127); İnsanların yaklaşık olarak hayatlarının üçte birini geçirdikleri işyerlerinin kişi için önemli bir ortam olduğunu ve işyerlerinde doyum sağlayabilen çalışanların, çevreleri ile olan ilişkilerinin daha düzenli olduğunu, işyerlerinde istekle çalıştıklarını, çalışma gruplarından hoşnut olduklarını, bunun sonucu olarak da işlerinden mutlu olduklarını, gurur ve başarı duyguları içinde işlerine bağlandıklarını ve işlerinde verimli olduklarının gözlendiğini belirtmektedir.

Celep'e göre ise (2000: 145); öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin az olması öğretmenlerin okuldan ayrılmalarına neden olabileceği gibi okul verimliliğini de etkileyecektir. Düşük bağlılık gösteren öğretmenler, çalışma ortamında engelleyici davranış gösterdiği gibi, okulun öğretim amacından sapmasına da neden olabilmektedir. Bu tür olumsuz davranışları zamanında kontrol etmek veya farkına varmak olanaklı olmayabilir. Bu, eğitimde ürünü nesnel olarak değerlendirmenin güçlüğünden kaynaklanmaktadır. Eğitim süreci uzun zamana yayıldığından, öğretmenin olumsuz tutum ve davranışlarından kaynaklanan öğrencideki davranışsal ürünleri anında ve tam olarak gözlemek mümkün değildir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ne kadar önemli olduğunu açıklamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi, okuldaki öğretmenler arası etkileşime, öğretmen, öğrenci iletişimine, işlerin niteliğine ve öğretmenlerin mesleklerini algılama derecelerine bağlı görünmektedir.

Eğitim sisteminin en önemli parçası olan öğretmenlerin bağlılık düzeylerini etkileyebilecek çok farklı nedenler sayılabilir. Bunlar maddi tatminsizlik, eğitim araç gereçlerinin eksikliği, okul donanımlarının yetersizliği, yönetici davranışları ve istihdam politikaları vb. sebeplerdir (Doğruöz, 2009: 52).

Tsui vd. (2002), öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretim deneyimleri, okulda çalışma süreleri ve mevkileri gibi niteliklerinin örgütsel bağlılıkla büyük ölçüde bağlantılı olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mevkilerinin ya da okuldaki pozisyonlarının örgütsel bağlılık düzeylerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu çalışma ışığında sözleşmeli öğretmenlerin okulda maruz kaldıkları uygulamalar ve okuldaki pozisyonları ile ilgili düşüncelerinin örgütsel bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyeceği beklenebilir.

Örgütsel bağlılık kısaca, iş görenin örgüte karşı olan sadakat tutumudur ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir. Örgüte bağlılık tutumunda; yaş, örgüt içi kıdem gibi bireysel değişkenler ve iş dizaynı, yöneticinin liderlik vasıfları gibi örgütsel değişkenler önemli rol oynamaktadır.

Mowday, Porter ve Steers bağlılık faktörlerini; bireysel faktörler, iş ve role ilişkin faktörler, iş deneyimi ve çalışma ortamına ilişkin faktörler ve örgüt yapısına ilişkin faktörler olarak dört grupta araştırmışlardır. Celep ise bu faktörleri; kişisel özellikler, örgütsel yapı, işin özellikleri, örgütsel iklim, örgütsel süreçler olarak beş grupta toplamıştır (Celep, 2000, 34).

Etzioni'ye göre bireyler örgüte, örgütü bir güç veya kontrol sistemi olarak gördükleri için katılırlar. Etzioni örgütsel bağlılığı ahlaki (moral) katılım, hesapçı/çıkarcı (calculative) katılım ve yabancılaştırıcı (alienative) katılım olmak üzere üç şekilde inceler (Swailes, 2002, 157).

Genel olarak incelendiğinde örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen faktörleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1) Kişisel- Demografik Faktörler,

2) Örgütsel- Görevsel Faktörler,

3) Diğer Faktörler.

Örgütsel bağlılık, örgütün amaç ve değerlerini kapsayacak şekilde örgüte bağlılık üzerinde odaklanırken; iş doyumu, iş görenin görevlerini yaptığı belli iş çevresi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Her iki faktör de birbiriyle çok ilişkili olmasına rağmen; bir kimse, örgütüne bağlılık konusunda olumlu eğilimlere sahip olabilirken, belli bir iş veya deneyimlerinde mutsuz olabilir. Hem örgüte bağlılık hem de örgüt içinde belli bir işe ilişkin olumlu tepki, moral gücün yükseltilmesi için birlikte gereklidir (Glisson ve Durick, 1988, 65).

Reichers (1985: 467)'e göre; çoklu bağlılıklar yaklaşımı bir kişi tarafından duyulan bağlılığın bir başkası tarafından duyulan bağlılıktan farklı olabileceğini öngörmektedir. Dolayısıyla, bir kişinin örgüte bağlılığının kaynağı kaliteli ürünleri uygun bir fiyatla piyasaya sunuyor olması olabilirken, bir başkasının bağlılık kaynağı örgütün, çalışanlarına gösterdiği yakın ilgi olabilmektedir. Çoklu bağlılıklar modelinde örgütsel bağlılık, örgütü oluşturan çeşitli iç ve dış unsurların çoklu bağlılıklarının bir toplamı olarak ortaya çıkmaktadır. Kişiler, örgüt yöneticilerine, çalışma arkadaşlarına, referans gruplarına farklı bağlılıklar geliştirebilmektedirler. Aynı zamanda örgüt dış çevresini oluşturan müşterilere, tedarikçilere, meslek odalarına, sendikalara ve topluma da farklı bağlılıklar gösterebilmektedirler.

Çoklu bağlılık yaklaşımı kişilerin örgütlerine, mesleklerine, yöneticilerine, denetçilerine, müşterilerine ve çalışma arkadaşlarına farklı, farklı bağlılık göstereceklerine özel vurgu getirir. Çoklu bağlılık kapsamında okul personeli olarak yönetici ve öğretmenlerin de okullarına, mesleklerine, çalışma arkadaşlarına, yönetime, eğitim-öğretim işlerine vb. farklı, farklı bağlanabileceği anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada örgütsel bağlılık Örgüte bağlılık (Okula Bağlılık) , Mesleğe Bağlılık (Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık), İşe Bağlılık (Öğretim İşlerine Bağlılık) ve Çalışma Arkadaşlarına Bağlılık boyutlarında değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, farklı statülerde(sözleşmeli ve kadrolu) istihdam edilen öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini karşılaştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki soruların yanıtları bulunmaya çalışılmıştır:

1. Örneklem grubunun genel yapısı nedir?

2. Farklı statülerde istihdam edilen öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında fark var mıdır?

3. Farklı statülerde istihdam edilen öğretmenlerin mesleklerine, çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretim islerine bağlılık boyutlarında örgütsel bağlılık düzeyleri arasında fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma tarama modelindedir. Survey ya da betimsel tarama modeli de denilen bu model, Karasar'ın (1994, 80) dediği gibi var olan durumu aynen olduğu gibi yansıtmayı esas alır. Diğer bir ifade ile betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı da hedef alır (Kaptan 1976, 69). Veriler kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin "Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Öğretmen Ölçeği" (Celep, 2000) ' ne verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2009–2010 öğretim yılında Amasya merkez ilçe ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise 610 kadrolu ve 147 sözleşmeli olmak üzere 757 öğretmen oluşturmaktadır. Kadrolu öğretmenlerden random yöntemiyle örneklem alma yoluna gidilmiş, sözleşmeli sayısı az olduğundan tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Prof.Dr. Cevat Celep'in "Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Öğretmen Ölçeği" kullanılmıştır. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını ölçmek için geliştirilen ve 4 boyuttan oluşan eğitim örgütlerinin örgütsel adanmışlık ölçeği toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin olarak faktör analizi ile döndürme işlemi sonucunda maddelerin 4 faktör üzerinde yığılma gösterdiği gözlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini saptamak için, ilk önce tek boyutlu olarak 28 maddenin ayırt edici özellik katsayıları bulunmuştur. Daha sonra iç tutarlılık katsayısı, hem tek boyut için hem de her faktör için saptanmıştır. Eğitim örgütlerinin örgütsel adanmışlık ölçeğindeki toplam 28 maddenin güvenirlik Cronbach Alfa katsayısı. 88'dir. Cronbach Alfa katsayısı okula adanma faktöründe .80, öğretim işlerine adanmada .75, öğretmenlik mesleğine adanmada .78, çalışma grubuna adanmada .81 olarak saptanmıştır (Celep 2000 ,148).

Verilerin İstatistiksel Analizi

Verilerin analizi SPSS for Windows 15.0 paket programında yapılmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin mesleklerine, çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına ve öğretim işlerine bağlılık boyutlarında örgütsel bağlılık düzeyleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için bağımsız iki yönlü t testi kullanılmıştır. Varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi kullanılmıştır.

Test istatistiği sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farkın görüldüğü durumlarda güven aralıklarına bakılarak yoruma gidilmiştir. $p<0.05$ için sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Eğitim örgütlerinin örgütsel adanmışlık ölçeği "Örgüte Bağlılık, Mesleğe Bağlılık, İşe Bağlılık ve Çalışma Arkadaşlarına Bağlılık" boyutlarında öğretmen yanıtlarının analiz sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Örneklem Grubunun Genel Yapısı

Araştırmaya katılan öğretmenlerden kadrolu olanların 279 (%36,9)'u kadın, 331 (%43,7)'i erkektir. Sözleşmeli öğretmenlerin ise 116 (%15,3)'sı kadın, 31 (%4,1)' i ise erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,4'ü sınıf, %47,6'sı branş öğretmenidir. 147 sözleşmeli öğretmenin %9,2'si sınıf, %10,2'si branş öğretmeni iken, 610 kadrolu öğretmenin %43,2'si sınıf, %37,4'ü branş öğretmenidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre dağılımları incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin; %33,7'si 1 ile 5 yıl arasında, %19,3'ü 6 ile 10 yıl arasında, %16,6'sı 11 ile 15 yıl arasında, %12,9'u 16 ile 20 yıl arasında ve %17,4'ü 21 yıl üstünde mesleki kıdeme sahip bulunmaktadır. Bütüne oranla sözleşmelilerin çoğunluğu 1 ile 5 yıl arasında (%18,9) ve kadroluların çoğunluğu 6 ile 10 yıl arasında (%19,2) mesleki kıdeme sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %75,2'si evli iken, %24,8'i bekârdır. 610 kadrolu öğretmenin 501'i evli iken 109'u bekârdır. 147 Sözleşmeli öğretmenin 68'i evli iken 79'u ise bekârdır.

2. Farklı Statülerde İstihdam Edilen Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasında Fark var mıdır?

Problemin çözümü için istatistiksel analiz tekniklerinden olan bağımsız iki örnek t-testi (independent-samples t-test) kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık düzeyi kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler açısından grup olarak incelenmiş ve Tablo 1'de ortalama ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 1: Örgütsel Bağlılık Düzeyi Kadrolu ve Sözleşmeli Grup istatistiği

			N	X	S	Standart Sapma
Örgütsel Bağlılık	Statü	Kadrolu	610	107.9328	3.9	12.63107
		Sözleşmeli	147	104.6599	3.7	12.24381

Analiz sonuçlarına göre 610 kadrolu öğretmenin örgütsel bağlılık puanı 107,93, sorulara verilen cevap ortalama 3,9 ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanı 104,66, sorulara verilen cevap ortalama 3,7'tir. Yani kadrolu öğretmenler örgütsel bağlılık için az ile ara sıra demek ile birlikte sözleşmeli öğretmenlerde az olarak görüş bildirmektedirler.

Dağılımların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde varyansların eşitliği için yapılan Levene testi sonucuna göre (0.656) varyansların eşit olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 0.05'lik anlamlılık seviyesinde ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak

anlamlı bulunmuştur (p=0.04). Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalama farklılıkları tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2: Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ortalaması Sınaması (t Testi)

Statü	N	X	S	sd	t	p
Kadrolu	610	107.93	12.63	755	2.89	.004
Sözleşmeli	147	104.65	12.24			

Buna göre; ilköğretim okullarında görev yapan kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, statüleri bakımından arasında fark olduğu sonucuna ulaşılır ve Tablo 2 incelendiğinde kadrolu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin (örgütsel bağlılık puanı 107,93), sözleşmeli öğretmenlerinkine göre (örgütsel bağlılık puanı 104,66) fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir. Nitekim, Tsui vd. (2002) ögretmenlerin örgütsel baglılıkları ile ilgili yaptıgı çalısmada, ögretmenlerin ögretim deneyimleri, okulda çalısma süreleri ve mevkileri gibi niteliklerinin örgütsel baglılıkla büyük ölçüde baglantılı oldugu sonucuna varmıstır. Ayrıca ögretmenlerin mevkilerinin ya da okuldaki pozisyonlarının örgütsel baglılık düzeylerini etkiledigi ortaya çıkmıstır. Bu çalısma ısıgında sözlesmeli ögretmenlerin okulda maruz kaldıkları uygulamalar ve okuldaki pozisyonları ile ilgili düsüncelerinin örgütsel baglılıklarını olumsuz yönde etkileyecegi beklenebilir.

3. Farklı statülerde istihdam edilen öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna bağlılık boyutlarında örgütsel bağlılık düzeyleri arasında fark var mıdır?

a. İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin statülerine göre (kadrolu, sözleşmeli) okula bağlılık düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Test için bağımsız iki yönlü t testi istatistiksel analiz tekniği kullanılmıştır. Buna göre; Okula bağlılık düzeyi kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler açısından grup olarak incelenmiş ve Tablo 3'de ortalama, standart sapma ve ortalama standart hata verilmiştir.

Tablo 3: Statü Durumuna Görev Okula Bağlılık Düzeyi Grup İstatistiği

			N	X	Std. Sapma	Std. Ortalama Hata
Okula Bağlılık Ölçeği	Statünüz	Kadrolu	610	3.4650	.53540	.02168
		Sözleşmeli	147	3.2313	.62130	.05124

Dağılımların önemli derece farklılık gösterip göstermediği incelenecek olursa; Varyansların eşitliği için yapılan Levene testi Sig sonucuna göre (0.015) varyansların eşit olduğu durumda incelenmesi sonucuna varılmıştır. Buna göre; Sig (2 kuyruklu) sonucunda (p=0.00), 0.05'lik anlamlılık seviyesinde fark istatistiksel anlamlıdır.

Tablo 4: Statü Durumuna Göre Okula Bağlılık Düzeyi t Testi Sonuçları

Statü	N	X	S	sd	t	p
Kadrolu	610	3.46	0.54	755	4.600	.000
Sözleşmeli	147	3.23	0.62			

Kadrolu öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin ($\bar{x}$=3.46), sözleşmeli öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,23) daha yüksek olduğu söylenebilir (Tablo 4).

Sarıdede ve Doyuran (2004), "Egitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılığın İşten Ayrılma Niyetine Etkisi" adlı arastırma sonucuna göre; sadece yaş değişkeninin işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, öğretmenlerin sınıf kararlarına katılma dereceleri ile işten ayrılma niyetleri arasında negatif bir ilişki olduğu, okul kararlarına katılmanın işten ayrılma niyetini dolaylı olarak etkilediği sonucuna varılmıstır. Ögretmenlerin okullara duygusal ve devam bağlılık göstermelerinin işten ayrılma niyetini azalttığı da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin normatif bağlılıkları ile işten ayrılma niyetleri arasında anlamlı olmayan negatif bir ilişki bulunmuştur.

b. İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin öğretim işlerine bağlılık düzeylerinin incelenmesi.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin statülerine göre (kadrolu, sözleşmeli) öğretim işlerine bağlılık düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5: Statü Durumuna Göre Öğretim İşlerine Bağlılık Grup İstatistiği

			N	X	Std. Sapma	Std. Ortalama Hata
Öğretim İşlerine Bağlılık Ölçeği	Statünüz	Kadrolu	610	4.1300	.46217	.01871
		Sözleşmeli	147	4,0486	,50119	,04134

Öğretim işlerine bağlılık düzeyi kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler açısından grup olarak incelenmiş ve Tablo 5'de ortalama, standart sapma ve ortalama standart hata verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre 610 kadrolu öğretmenin öğretim işlerine bağlılık puanı ortalama 4,13 ve 147 sözleşmeli öğretmenin öğretim işlerine bağlılık puanı ortalama 4,05'tir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin statülerine göre (kadrolu, sözleşmeli) öğretim işlerine bağlılık düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir (Tablo 6).

Dağılımların önemli derece farklılık gösterip göstermediği incelenecek olursa; Varyansların eşitliği için yapılan Levene testi Sig sonucuna göre (0.2) varyansların eşit olmadığı durumda incelenmesi sonucuna varılmıştır. Sig (2 kuyruklu) sonucunda (p=0.07) 0.05'lik anlamlılık seviyesinde fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. İlgili tablo aşağıdaki gibidir;

Tablo 6: Statü Durumuna Göre Öğretim İşlerine Bağlılık t Testi Sonuçları

Statü	N	X	S	sd	t	p
Kadrolu	610	4.13	0.46	755	1.794	.074
Sözleşmeli	147	4.05	0.50			

c. İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeylerinin incelenmesi.

İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin statülerine göre (kadrolu, sözleşmeli) mesleki örgütsel bağlılık (mesleklerine) düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Bu farklılığı test etmek için bağımsız iki yönlü t testi istatistiksel analiz tekniği kullanılmıştır. Buna göre; mesleki örgütsel bağlılık düzeyi kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler açısından grup olarak incelenmiş ve tablo 7'de ortalama, standart sapma ve ortalama standart hata verilmiştir.

Çakır (2007) , "lköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" araştırma sonucunda İlköğretim Okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının kararsız düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre, ilköğretim öğretmenlerin örgütlerine bağlılığının zayıf olduğu anlaşılmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları ise olumlu bulunmustur.

Tablo 7: Statü Durumuna Göre Mesleki Örgütsel(mesleklerine) Bağlılık Düzeyi Grup İstatistiği

			N	X	Std. Sapma	Std. Ortalama Hata
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği	Statünüz	Kadrolu	610	4,2219	,71376	,02890
		Sözleşmeli	147	4,4433	,59247	,04887

Dağılımların önemli derecede farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde varyansların eşitliği için yapılan Levene testi sonucuna göre (0.010) varyansları eşit olduğu sonucuna varılmıştır. Tablo 8'de görüldüğü üzere fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (p=0.01).

Tablo 8: Statü Durumuna Göre Mesleki Örgütsel Bağlılık t testi Sonuçları

Statü	N	X	S	sd	t	p
Kadrolu	610	4.22	0.71	755	-3.5	.001
Sözleşmeli	147	4.44	0.59			

Analiz sonuçlarına göre 610 kadrolu öğretmenin mesleki örgütsel bağlılık puanı ortalama 4.22 ve 147 sözleşmeli öğretmenin mesleki örgütsel bağlılık puanı ortalama 4.44'tir (Tablo 7). Öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyi kadrolu öğretmenlerde, sözleşmeli öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır.

d. İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin çalışma grubuna bağlılık düzeylerinin incelenmesi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin statülerine göre (kadrolu, sözleşmeli) çalışma grubuna bağlılık düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Test için bağımsız iki yönlü t testi istatistiksel analiz tekniği kullanılmıştır. Buna göre; Çalışma grubuna bağlılık düzeyi kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler açısından grup olarak incelenmiş ve Tablo 9' da ortalama, standart sapma ve ortalama standart hata verilmiştir.

Tablo 9: Statü Durumuna Göre Çalışma Grubuna Bağlılık Düzeyi Grup İstatistiği

			N	X	Std. Sapma	Std. Ortalama Hata
Çalışma Grubuna Bağlılık Ölçeği	Statünüz	Kadrolu	610	3.7511	.71781	.02906
		Sözleşmeli	147	3.4297	.78995	.06515

Analiz sonuçlarına göre 610 kadrolu öğretmenin çalışma grubuna bağlılık puanı ortalama 3,75 ve 147 sözleşmeli öğretmenin çalışma grubuna bağlılık puanı ortalama 3,42'tir.

Dağılımların önemli derece farklılık gösterip göstermediği incelenecek olursa; Varyansların eşitliği için yapılan Levene testi Sig sonucuna göre (0.145) varyansların eşit olmadığı durumda incelenmesi sonucuna varılmıştır. Buna göre; Sig (2 kuyruklu) sonucunda (p=0.00) 0.05'lik anlamlılık seviyesinde fark istatistiksel olarak anlamlıdır (Tablo 10) .

Bogler ve Somech (2004) ise, okullarda öğretmenlerin yetkilerinin, örgütsel bağlılıklarına, profesyonel bağlılıklarına ve örgütsel aitlik davranışlarına etkilerini araştırmışlardır. Örgütsel bağlılık, çalısanların örgütle özdeşleşmelerine, daha fazla çaba göstermelerine ve işin arttırılmasında etkilidir. Örgütsel aitliğin performans artışına bağlı olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan ve kendilerini

profesyonel gören öğretmenler, örgütsel bağlılıklarının profesyonelliklerini etkilediğini ve arttırdığını belirtmektedirler.

Tablo 10: Statü Durumuna Göre Çalışma Grubuna Bağlılık t Testi Sonuçları

Statü	N	X	S	sd	t	p
Kadrolu	610	3.75	0.72	Statü	4.505	.000
Sözleşmeli	147	3.43	0.79	Kadrolu		

Kadrolu öğretmenlerin çalışma gurubuna bağlılık düzeyi ($\bar{x}$=3,75), sözleşmeli öğretmenlerin çalışma grubuna bağlılık düzeyine ($\bar{x}$=3,42) göre daha fazladır (Tablo 9).

TARTIŞMA VE YORUM

Analiz sonuçlarına göre 610 kadrolu öğretmenin örgütsel bağlılık puanı 107,93, ortalama sorulara verilen cevap 3,9 ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanı 104,66, ortalama sorulara verilen cevap 3,7'tir. Yani kadrolu öğretmenler örgütsel bağlılık için "az" ile "ara sıra" düzeyinde, sözleşmeli öğretmenler ise "az" düzeyinde görüş bildirmiştir. Buna göre; ilköğretim okullarında görev yapan kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur (p=0.04). Bu farklılık kadrolu öğretmenlerin lehine bir farklılıktır.

Örgütsel bağlılık düzeyinin kadrolu öğretmenlerde sözleşmeli öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermesi, kavramsal kısımda bahsedildiği gibi sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlerle her bakımdan eşit şartlara sahip olmamasından kaynaklanabilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kadrolu veya sözleşmeli olma durumuna göre örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyi, sözleşmeli öğretmenlerde kadrolu öğretmenlere nazaran anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (p=0.01). Bu durum sözleşmeli öğretmenlerin mesleğe başlamak ve meslekte kalmak için harcadıkları çabaların sonucu olarak değerlendirilebilir.

Kadrolu öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri sözleşmeli öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur (p=0.00). Öğretmenlerin okula bağlılıklarının dayanağını okulun amaç ve değerlerinin benimsenmesi, bunların gerçekleşmesi için fazla çaba gösterme, okulda kalma isteği, okulun yönetsel uygulamalarını onaylama ve okul başarısı için çaba gösterme gibi etmenler oluşturmaktadır. Burada sözleşmeli öğretmenlerin okulla olan ilişkisinde sürekli bir devamlılığın söz konusu olamaması nedeniyle okula karsı aidiyet duygusunda eksiklik yaşanabilmektedir (Doğruöz , 2009: 95).

Kadrolu öğretmenlerin çalışma grubuna bağlılık düzeyleri, sözleşmeli öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (p=0.00). Çalışma grubu üyeleri arasındaki uyumun ve dostça bir ilişkinin güdüleyici bir ortam oluşturmada büyük etkisi olduğu düşünülürse, bu sonuç sözleşmeli öğretmenler açısından olumsuz değerlendirilebilir (Doğruöz, 2009: 96).

Öğretim işlerine bağlılık düzeyi kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler açısından grup olarak incelenmiş her iki grup arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (p=0.07). Öğretmenlik mesleği için öğretim işlerine bağlılık yani genel tanımıyla işe bağlılık, öğretmenin işindeki etkinliğinin günlük yaşantısını

meşgul etme derecesidir. Bu durumda kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin işleri ile meşguliyet derecelerinin farklı olmadığı sonucuna ulaşabiliriz.

KAYNAKÇA

Balay, Refik. (2000). Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Celep, Cevat.(2000). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çakır, A. (2007). "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Doğruöz, S.S. (2009)."Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Glisson, C.& Mark, D. (1988). "Predicters of job satisfaction and organizational commitment in human service organizations". Administrative quarterly. Cilt 33, 61-81.

Kaptan, Saim. (1976). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Bilim Yayınları.

Karasar, Niyazi. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Özgüven, İ. Ethem. (2003). "Endüstri Psikolojisi". Corporate governance. Cilt 7, Sayı 1, 17

Swailes, Stephen. (2002). "Organizational Commitment: A Critique of the construct and Measures.International". Journal of Management Reviews. Cilt 4, Sayı 2, 155–178

Tsui, Kwok-tung vd. (2002). "The Relationship of Teachers' Organizational Commitment to Their Perceived organizational Health and Personal Characteristics in Primary Schools".

Reichers, Ida Marie (1985).The role of commitment in collective action: comparing the organizational behavior and rational choice perspectives. Public Administration Review | January 01, 1995 | Robertson, Peter .; Tang, Shui-Yan | COPYRIGHT 1994 American Society for Public Administration. (Hide copyright information)

Kartepe, H.(2011). Sözleşmeli Personel İstihdam Politikasında Değişim ve Günümüz Uygulamaları, Bütçe Dünyası Dergisi • Sayı 35.

Sarıdede, U. ve Söheyda, D. (2004). " Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisi". XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Temmuz.Malatya: İnönü Üniversitesi.

Serim, B. (1987), Öğretide Yargı Kararlarında ve Uygulamada Sözleşmeli Personel, Gümüş Matbaası.

21 Nisan 2007 tarih ve 26500 sayılı R.G. 6.6.1978 tarih ve 7/15754 sayılı Sözleşmeli Personel Çalıştırılmasına İlişkin Esaslar. Bakanlar Kurulu Kararı, 28 Haziran 1978 tarih ve 16330 sayılı R.G.

2005 Yılı Bütçe Gerekçesi.

2011 Yılı Bütçe Gerekçesi.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SEÇMELİ MONTESSORİ EĞİTİMİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Doç. Dr. Yasemin Aydoğan
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği A.D.
yaseminaydogan@yahoo.com

ÖZET

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının seçmeli Montessori Eğitimi dersinin içeriği, uygulamaları ve etkilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde katılımcıların, Seçmeli Montessori Eğitimi I ve II derslerinin içeriği, uygulamaları, dördüncü sınıf öğretmenlik uygulaması performansları ve yaşam becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden Odak (Focus) grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubuna, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı programında yer alan seçmeli Montessori Eğitimi derslerine katılan 12 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Görüşmeler, araştırmacı başkanlığında ve iki gözlemci eşliğinde altı katılımcı ile 40'ar dakikalık iki ayrı oturumda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşmenin amacı açıklandıktan sonra daha önceden hazırlanan açık uçlu sorular yöneltilmiş ve aktif katılıma özen gösterilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni ile kameraya kaydedilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarının, Montessori yöntemi ve materyalleri kullanılarak zenginleştirilmesi, okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına Montessori yöntemi, eğitim ortamı, materyalleri ve uygulamaları konusunda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim seminerleri ve atölye çalışmaları düzenlenmesinin okul öncesi alana önemli katkılar sunacağı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Montessori Yöntemi, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen Eğitimi

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the views of the prospective preschool teachers related with the contents, applications and the effects of elective Montessori course. Within the scope of this general aim, it has been tried to determine the views of the participants related with the contents and applications of elective Montessori courses I and II, and their effects on the prospective teachers' final year teaching practice performances and their life skills.

Focus group discussion method, which is one of the qualitative research methods, was used in this study. 12 prospective preschool teachers who took elective Montessori courses in Abant İzzet Baysal University, Department of Preschool Teaching constituted the study group. Discussions were carried out in 40 minutes of two separate sessions including 6 participants and the researcher accompanied by an observer was the chairman of each session. After explaining the aim of the research, open ended questions that were prepared in advance were asked to the participants and special attention was paid to active participation. Discussions were recorded with the consent of the participants. Content analysis method was used in the analysis of the data.

In the light of the findings obtained from the study, it has been found out that enriching the educational programs that are used in preschool education institutions by using Montessori Method and materials; arranging in-service and pre-service seminars and workshops for the preschool teachers

and prospective preschool teachers about Montessori Method, educational environment, materials and applications used in this method could make a significant contribution to preschool teaching.

Key Words: Montessori Method, Preschool Education, Teacher Training

1.GİRİŞ

Eğitim sisteminin en kritik öğelerinden birisi öğretmendir. Çağdaş, demokratik, üretken, bilimsel anlayışa sahip, değişen koşullara uyum gösterebilen, ekip çalışması, liderlik ve iletişim becerilerine sahip, iletişim ve eğitim teknolojilerini kullanabilen, farklı bilim dalları arasında ilişki kurabilen ve bilgilerini farklı alanlara uygulayabilen, teori ile uygulamayı birleştiren ve daha pek çok niteliği bünyesinde barındıran öğretmenler yetiştirmek eğitim fakültelerinin en temel amacıdır. Aynı zamanda bu düşünce eğitim ve öğretim reformunun başarısında anahtar faktördür.

Özellikle bilgi ve iletişim çağı olarak adlandırılan günümüzde, kendi uzmanlık alanında hem nicel hem de nitel olarak maksimum düzeyde mesleki yeterliliğe sahip öğretmenler yetiştirebilecek bir eğitim sistemi oluşturmak, gelişmiş toplumlar arasında yer alabilmenin ve küreselleşen dünyada söz sahibi olmanın yollarından en önemlisidir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarını ve derslerini güncelleştirmek, öğretmenler için ulusal standartlar geliştirmek, uygulamak ve öğretmen eğitiminin büyük ölçüde uygulamaya dayandırılmasını sağlamak Türk eğitim sisteminin öncelikli ihtiyaçları arasında yer almaktadır.

Bu çerçevede her branşta olduğu gibi okul öncesi alanında öğretmen yetiştirme konusunda kişisel ve mesleki yeterliliği geliştirmeye yönelik önemli çabalar sarfedilmekte ve öğretmen adaylarının bireysel ihtiyaçlarına, gelişimlerine, ilgi ve isteklerine cevap veren ve zorunlu derslere ilaveten erken çocukluk eğitiminde ihtiyaç duyulan dersler seçmeli olarak lisans eğitim programlarında yerini almaktadır. Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması gerektiğinden (Şişman, 2001) bu çabaların desteklenerek ve geliştirilerek sürdürülmesi bir zorunluluk teşkil etmektedir. Ayrıca eğitimin niteliği ve kalitesinin büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılı olduğu (Kılıç ve Acat, 2007) ve özellikle erken çocukluk dönemindeki gelişim, eğitim ve rehberliğin önemi dikkate alındığında okul öncesi alana öğretmen yetiştirme programları daha önemli hale gelmektedir.

Bu düşüncelerden yola çıkılarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında, dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak yedinci ve sekizinci dönemlerde seçmeli Okul Öncesinde Montessori Eğitimi I ve II dersleri konmuştur. Bu sayede öğretmen adaylarının erken çocukluk eğitiminde önemli bir yer teşkil eden Montessori eğitim felsefesini, eğitim materyallerini ve eğitim uygulamalarını kavrayarak, edindiği bilgi ve becerileri kullanma yollarını öğrenmesi, kendi yaşamına ve gelecekteki mesleki çalışmalarına adapte edebilme becerisini kazanması beklenmektedir.

Montessori yöntemi, Maria Montessori'nin tıp öğrenimi ve asistanlığı sırasındaki çalışmalarından ve 1907'de Roma'nın San Lorenzo bölgesinde yoksul ailelerin çocukları için açmış olduğu ilk çocuk evindeki gözlemleri ve yıllarca süren çalışmaları sonunda geliştirdiği; çocuğu temel alan, onun ihtiyaçlarına ve kişilik gelişimine öncelikli olarak değer veren, öğretmeyi değil öğrenmeyi hedefleyen, çocuğun her açıdan bir bütün olarak gelişiminin sağlanması görüşünü benimseyen, eğitimi özgürlük kavramı üzerine oturtan evrensel bir yöntemdir (Pollard, 1996; Topbaş, 2004; Korkmaz, 2006; Çakıroğlu, Wilbrandt, 2008; Yıldırım Doğru, 2009).

Montessori yönteminin amacı, çocuğun potansiyelini en üst seviyeye çıkarabilmesine yardımcı olmaktır (Vuslat ve Akyol, 2006). Bu amaca yönelik olarak Montessori küçük çocukların boyuna uygun, rahatça taşıyabilecekleri, kendi çalışma alanlarını belirleyebilecekleri, bağımsız davranış ve düşünceler üretebilecekleri ortamlar oluşturarak Montessori yönteminin temellerini atmıştır (Seldin, 2007). Böylece, çocuk kendisi için üretilmiş materyalleri kullanarak öğrenmekte ve materyalin kullanılması küçük çocuğun öğrenme yeteneğine dayanmaktadır. Bu şekilde öğrenmeler somut olmakta ve çocuk kendi isteği doğrultusunda özgür olarak çalışmaktadır (Hainstock, 1997; Topbaş, 2004; Seldin, 2007; Çakıroğlu, Wilbrandt, 2009; Yıldırım Doğru, 2009).

Çocukların çevre ile doğrudan etkileşime girerek öğrenmeleri temeline dayanan Montessori eğitiminde öğrenme doğrudan doğruya montessori materyalleri aracılığıyla davranışta bulunarak etkin öğrenme ile gerçekleşmektedir (Çakıroğlu Wilbrandt, Aydoğan ve Kılınç, 2008; Akt. Gülay ve Önder, 2011). Montessori eğitim ortamındaki her materyal özel bir zorluğa sahiptir ve özel bir beceriyi öğretir. Çocuk bir sonraki materyale ancak bir etkinlikte ustalaştığında geçebilir. Materyaller ilgi çekici şekilde çocukların yaşına uygun olan açık raflarda sergilenir ve her materyal hatanın kontrolünü içerir. Böylece çocuk, yetişkinin değerlendirmesine ihtiyaç duymadan kendi başarısını değerlendirir (Korkmaz, 2006).

Montessori öğrenim çevresinin çocuğun gelişim alanlarına etkileri incelendiğinde, yöntemin özellikle bireyselleştirme, seçim özgürlüğü, konsantrasyon, bağımsızlık, problem çözme becerileri, sosyal etkileşim, temel becerilerde yeterlilik gibi pek çok özelliği olumlu yönde desteklediği ortaya çıkmıştır (Korkmaz, 2006; Koçyiğit ve Kayılı, 2008).

Dünyada yaklaşık 80 ülkede ve binlerce okulda uygulanmakta olan ve ülkemizde bağımsız okul öncesi eğitim kurumları dışında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız okullarda örnek uygulamaları olan ve ne yazık ki eğitimci yetiştirme süreci uzun, pahalı ve güç olan bir eğitim yönteminin Abant İzzet Baysal Üniversitesinin ilgili bölümleri tarafından lisans ve lisansüstü eğitim programlarına dahil edilmesi önemli bir gelişmedir.

Öğretmen yetiştiren lisans ve lisansüstü programlarında yıllardan beri süregelen; teorik derslere daha fazla ağırlık verildiği ve uygulamanın geniş ölçüde ihmal edildiği, alan derslerinin öğretmen adaylarını ilgili konu alanının bir dalında uzmanlığa yönelttiği, programlarda açılan derslerin öğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin ihtiyaçlarından çok öğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda şekillendiği ve bu nedenle ders sayıları ve zorunlu kredi yükünün çok arttığı, öğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerin eğitim bilimleri alanındaki bazı teorik derslerden oluşup öğrencileri öğretmenliğin gerektirdiği uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmaktan uzak olduğu, programlardaki zorunlu ders yükünün gereğinden fazla olması nedeniyle öğrencilerin bireysel ilgilerini geliştirmelerine yönelik seçmeli derslere zaman ayrılamadığı şeklindeki önemli sorunlar (Kavak, Aydın, Akbaba Altun, 2007) dikkate alındığında, farklı çocuk eğitim modellerinin de okul öncesi alana seçmeli ders olarak eklenmesini teşvik eden bu çalışmalar daha önemli hale gelmektedir.

Seçmeli Montessori Eğitimi I dersi kapsamında öğrencilere; Montessori Eğitim Felsefesi, Montessori Eğitim Ortamı, Günlük Hayat Alıştırmaları, Duyuları Geliştirici Materyaller ve Uygulamaları, seçmeli Montessori Eğitimi II dersi kapsamında ise öğrencilere; Montessori Eğitim Ortamı, Matematik Materyalleri Ve Uygulamaları, Dil Materyalleri ve Uygulamaları, Coğrafya Materyalleri ve Uygulamaları sunulmaktadır. Ancak öğrenci merkezli, aktif etkileşimli, problem çözmeye dayalı ve teorik bilgilerin tamamen uygulamayla pekiştirildiği ve bireysel öğrenmeye dayalı olarak yürütülen bu derslerin, en üst düzeyde etkili olabilmesi katılımcıların bu konudaki ilgi, ihtiyaç

ve motivasyonu ile doğru orantılıdır. Bu nedenle çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının seçmeli Montessori Eğitimi derslerinin içeriği, uygulamaları ve etkilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.MATERYAL ve YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının seçmeli Montessori Eğitimi dersine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın alt amaçlarına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğrencilerin farklı okul öncesi eğitim yöntemlerine, seçmeli Montessori Eğitimi dersine ve dersin, diğer derslere ve yaşam becerilerine katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin örgün ve yaygın eğitimde Montessori Eğitimine ilişkin önerileri nelerdir?

Araştırma nitel yöntemle yapılan betimsel tarama modelindedir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden Odak (Focus) grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubuna, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı programında yer alan seçmeli Montessori Eğitimi derslerine katılan 12 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Bu yolla katılımcılardan seçmeli Montessori Eğitimi I ve II derslerinin yaygın etkilerine ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerini içeren derinlemesine ve çok boyutlu veri toplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada öncesinde odak grup tartışması yönteminin gereği olarak, katılımcılara yöneltilecek taslak soru listesi hazırlanmış ve altı öğrencinin soru formu konusundaki görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu çerçevede katılımcılara yöneltilecek sorular ……olmak üzere beş ana başlık altında toplanmıştır.

Görüşmeler, araştırmacı başkanlığında ve iki gözlemci eşliğinde altışar katılımcı ile 40'ar dakikalık iki ayrı oturumda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşmenin amacı açıklandıktan sonra soru formunda yer alan açık uçlu sorular yöneltilmiş ve aktif katılıma özen gösterilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni ile kameraya kaydedilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda soru formundaki dört boyut analiz düzeyi olarak kararlaştırılarak elde edilen bulgular literatür doğrultusunda tartışılarak yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgular dört başlık altında ele alınmıştır.

A-Öğrencilerin farklı okul öncesi eğitim yöntemlerine ilişkin görüşleri

Bu boyutta genel olarak öğrencilerin lisans öğrenimi kapsamındaki zorunlu ve seçmeli derslerde okul öncesi eğitiminde farklı yaklaşımlara ilişkin mevcut bilgileri ve ihtiyaç duydukları bilgi gereksinimleri sorgulanmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğu alana yönelik derslerde farklı yaklaşımlara değinildiğini, ancak öncelikle Montessori Eğitimi olmak üzere Head Start, High Scope, Child to Child, Reggio Emilia yaklaşımları dışında kayda değer bir bilgi hatırlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni sorulduğunda öğrenciler; teorik bilginin yanısıra yaklaşıma ait gerçek yaşam uygulamalarının,

resimlerinin, örnek olaylarının sunulduğu ve yaklaşımın hangi ihtiyaçlara cevap verdiği, Türkiye'de uygulanabilirliği ve yaygın etkileri konusunda öğrencilerin aktif katılımı ile tartışmaların gerçekleştiği ve özellikle de herhangi bir nedenle ilgilerini çeken konuyu kendileri araştırdıklarında bu bilgi-becerileri unutmadıklarını ve yaşantılarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakını her duydukları yaklaşımda öncelikle kendi yaşamlarına uygunluğunu ve ülkemizdeki uygulanabilirliğini dikkate aldıklarını vurgulamışlardır.

Öğrencilere, Montessori eğitimi konusunda ders öncesindeki bilgilerinin nedeni sorulduğunda; bu konuya ilgilerinin fakültelerinde bu yaklaşıma ait bir laboratuarlarının olmasından ve okul öncesinde matematik, erken çocukluk hizmetleri gibi farklı derslerde burada örnek uygulamalar gerçekleştirmelerinden ve büyük sınıflarındaki öğrencilerin deneyimlerine ortak olmalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

B-Öğrencilerin Montessori Eğitimi dersine ilişkin görüşleri

Bu boyutta öğrencilerin dersi seçme nedenlerine, niceliğine, eğitim ortamına, ders içeriği ve uygulamalarına ve eğitim sürecinde yaşanan sıkıntılara ilişkin görüşleri sorgulanmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin dersi seçme nedenlerine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin tamamı, Montessori Eğitimi I ve II dersini, teorik olmadığı diğer bir deyişle teorik bilginin somut olarak uygulamaya dönüştürülmesi nedeniyle seçtiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Türkiye'de lisans öğrencilerinin kullanımında olan ve tamamıyla yöntemin gereklerine uygun şekilde düzenlenen tek Montessori laboratuarına sahip olmalarının da bu seçimde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Montessori Eğitimi dersini seçmedeki diğer nedenleri ise; daha önce Montessori laboratuarını, Montessori materyallerini ve uygulamalarını gördükleri, materyallerle somut olarak etkileşimde bulunabilmeyi istedikleri, ileride öğretmenlik ve anne-babalık yaşantılarında bu bilgi ve becerilere ihtiyaçları olduğu, seminer, konferans vb. toplantılarda konunun ilgilerini çektiği, dersi veren hocanın konuya ilişkin aktardığı bilgilerin ilgilerini çekmesi, Montessori eğitiminin ve bu eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumlarının ücretleri konusunda edinilen bilgiler ve ileride okul öncesi eğitim kurumu açma düşünceleri şeklinde özetlemişlerdir.

Dersin seçilmemesine ilişkin düşünceleri sorulduğunda ise, ders kapsamında hazırlanması gereken bireysel rapor dosyalarını hazırlama konusundaki duyumların ve bireysel uygulamaların olması nedeniyle ders kontenjanının 25 ile sınırlandırılması ve bundan dolayı fazla talepte genel not ortalamasının dikkate alınmasının etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin dersin niceliği ile ilgili görüşleri

Bu konuda odak grup görüşmesi katılımcıları dördüncü sınıfta ilk dönemde yer alan Montessori Eğitimi I dersine ayrılan iki saatlik ve ikinci dönemde Montessori Eğitimi II dersine ayrılan üç saatlik sürenin yeterli olduğunu ve derse olan ilgilerinden dolayı dersin sabah ya da öğlen saatlerinde olmasının kendilerinde dikkat eksikliği ya da herhangi bir olumsuz etkiye neden olmadığını belirtmişlerdir. Ders aldıkları dönem içinde neredeyse tüm boş vakitlerini laboratuarda geçirdiklerini ve bunun hem akademik hem de kişisel yaşamlarına önemli katılar sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca I ve II dersinin içerik olarak birbirini tamamlamasından ve özellikle ilk konularda özbakım becerilerinin yer almasından dolayı derse olan ilgilerinin daha yoğun olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilerin eğitim ortamına ilişkin görüşleri

Öğrenciler, derslerin yapıldığı eğitim ortamının tamamen yöntemin özelliklerine ve lisans öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesinin ve laboratuarın hiçbir bölümünde olması gerekipte olmayan ve öğrencilerden "varmış" gibi kabul etmeleri istenen hiçbir materyal ya da bölüm olmaması nedeniyle burada ki eğitim ortamının kendilerinde farklı etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Montessori eğitim yönteminin gereği olarak laboratuardaki mutfak bölümü dışındaki her bölümün okul öncesi çocukların yaşantısına ve gerçeğe bire bir uygun olarak düzenlenmesinin mesleki yeterlilikleri açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Bu kapsamda; laboratuarın fakültenin daha sakin bir bölümünde kurulması, girişte bir vestiyerin ve öğrencilerin ayakkabılarını değiştirebilecekleri bir dolabın olması, öğrencilerin ders aralarında çaylarını içerken Montessori eğitimi ve diğer yaklaşımlarla ilgili kaynakları okuyabilecekleri bir alanın oluşturulması ve burada ilk girişte kendilerini rahatlatan tablolar ve çiçeklerle oluşturulmuş görsel ögelerin bulunmasının kendilerini rahatlattığını vurgulamışlardır.

Giriş yada öğrenci dinlenme odası dışındaki eğitim ortamının ise taşıdığı özellikler nedeniyle yöntem ve özellikle okul öncesi öğretmenliği konusunda kendilerini motive ettiğini belirtmişlerdir. Dersin sunulduğu eğitim sınıfında ise; masa-sandalyelerin ahşap ve çocuklara uygun şekilde ergonomik olması ve yine doğal ahşap renginde, çocuk boyuna uygun ve kapaksız dizayn edilmiş dolapların bulunması, bireye saygı düşüncesiyle eksik, kırık ya da kirli bir materyalin kendilerine sunulmaması, sınıfta çocukların bakım sorumluluğunu üstlenmesi için planlanmış çiçekler ve 3-6 yaş çocukların eğitiminde kullanılan özbakım, duyu, matematik, dil ve coğrafya materyallerinin kullanımlarına uygun şekilde düzenlenmesinin yöntemi kavramalarına ve okul öncesi eğitim programına uygun şekilde adapte etmelerinde çok etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca normal Montessori sınıflarında çocukların boyuna uygun olan ancak laboratuarda lisans öğrencilerinin kullanımına uygun şekilde yapılmış mutfak dolapları ve tezgahın çalışmalarda verimliliği artırdığını ve çamaşır yıkama, ütü yapma, ayakkabı cilalama gibi gerçek yaşam becerileri için gerekli materyallerin yönteme uygun olarak sınıf ortamında bulunması sayesinde önemli eğitimsel deneyimler kazandıklarını belirtmişlerdir.

İdeal bir öğretimde; rol yapmadan doğal davranma, eğitimci ve eğitim materyallerinin erişilebilir olması, bu ilişki içinde eğitimci ve öğrencinin birbirlerinin bireyselliğine, gereksinmelerine saygı göstermesi ve birbirlerinin yaratıcılığına ve gelişmesine fırsat tanıması çok önemlidir (Gordon, 1996; Kuzu, 2003). Bu nedenle özellikle okul öncesi eğitim uygulamalarında gerçek yaşam deneyimleri daha önemli hale gelmektedir.

Öğrencilerin ders içeriğine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri

Öğrencilerein seçmeli Montesori I ve II dersinin içeriklerini, dönemlere ve sıralanışına göre değerlendirmeleri istendiğinde; özellikle iki buçuk yaş civarında eğitimine başlanan özbakım becerilerinin dersin ilk konularında yer alması ve yaş gelişimine uygun olarak bunu duyu, matematik, dil ve coğrafya materyallerine yönelik konuların izlemesinin hem kendi, hem de çocukların ihtiyaçlarına uygun olduğunu, özellikle ilk aşamadan daha zor olan matematik materyallerine yönelik eğitimin ikinci dönem içeriğinde yer almasının akademik başarılarını artırdığını vurgulamışlardır.

Öğrencilerin ders uygulamalarına ilişkin görüşleri sorulduğunda, derslerin ilk bölümünde demonstrasyon yöntemi, sonrasında ise materyallerle bire bir çalışılmasının, hatta dersin gereği olarak bir dönem boyunca her bir materyalle en az üç kez çalışılmasının kalıcı öğrenme üzerinde etkili

olduğunu belirtmişlerdir. Ders saatleri dışında istedikleri her an laboratuarı kullanabilmelerinin ve sınavların uygulamalı olmasının da bu etkiyi artırdığını belirtmişlerdir.

Eğitim sürecinde çeşitliliğin, öğrencilerin motivasyonunu, öğrenmesini arttırması ve öğretmen etkililiğini olumlu yönde etkilemesi kadar öğretime ayrılan zamanın en uygun biçimde kullanılması da çok önemlidir. Yapılan araştırmalar görev üzerinde geçirilen zamanın öğrenmeyi arttırdığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilere sorulan açık uçlu sorular ve bilgi-becerilerini uygulama fırsatı veren etkinlikler ve deneyimler sağlayarak öğrencinin anlama düzeyini artırmak mümkündür. Kısaca öğrenciler eğitim öğretim sürecine aktif olarak katıldıklarında daha çok öğrenmekte ve öğrenmeler kalıcı olmaktadır. Ayrıca öğrenciler sunulacak konunun kişisel ihtiyaçlarına karşılık vereceğini ve bu konunun kendi yakın ve uzak hedefleriyle ilişkili olduğunu düşünürlerse öğrenmeye daha çok motive olmaktadırlar (Tatar, 2004).

Bu konuda Piaget şöyle demektedir "Etkin bir okul ancak, öğrencilerin, gerektiği için değil, kendileri istediği için çaba göstermelerini ve başkaları tarafından hazırlanan bilgiyi kabul etmek yerine, kendi akıllarını kullanarak, özgün çalışmalar yapmalarını sağlayabilirse, zeka yasalarının tümüne saygı gösterilmiş olur" (Weikart, 1990). Bu kapsamda derslerin katılımcıların ihtiyaçlarına cevap verdiği, kendi kültürlerine, çevrelerine uyumlarını kolaylaştırdığı ve eğitimsel yaşantılarına adapte edebildikleri oranda etkili olacağı düşünülebilir.

Öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntılara ilişkin görüşler

Montessori Eğitimi I ve II derslerinde öğrenciler her bir materyalin kullanımına ilişkin bir rapor hazırlayarak, materyallerin uygulanışına ait resimlerin de yer aldığı bir materyal dosyası hazırlamaktadırlar. Bir materyale ilişkin raporda; materyal tanıtımı, materyalin doğrudan ve dolaylı amaçları, uygulanacak yaş, hedef sözcük ve kavramlar ile materyalin sunumuna ilişkin bölümler (ön hazırlık, örnek olarak yapma, materyalin yerine kaldırılması, hata kontrolü, özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için önlemler) yer almaktadır.

Öğrencilere eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntılar sorulduğunda; en önemli sıkıntılarının hazırladıkları bireysel raporlar ya da dosyalar olduğunu belirtmişlerdir. Başlangıçta neden bireysel raporlara ihtiyaç duyulduğunu anlamadıklarını, ancak zamanla öğretim elemanı ya da başka bir arkadaşının hazırladığı materyal sunumunu anlayamadıkları zaman bireysel raporların gerekliliğinin farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlarını dile getirirken de, her bir materyal için hazırladıkları raporu, önceden oluşturacakları bir rapor taslağı üzerine yazmalarının ve günü gününe çalışmanın işlerini çok kolaylaştıracağını söylerek kendi çözümlerini üretmişlerdir.

Öğrenciler, ders konusunda yaşanan bir diğer önemli sıkıntının ise, bu derslerin dördüncü sınıfta yer alması nedeniyle öğrendiklerini öğretmenlik uygulamasında yeterince kullanamamaları olduğunu vurgulamışlardır.

C.Öğrencilerin dersin, diğer derslere ve yaşam becerilerine katkılarına ilişkin görüşleri

Öğrenciler, Montessori eğitimi sürecinde aldıkları tüm bilgi ve becerileri pek çok derse aktarabildiklerini ve öğretmenlik uygulamasında yaratıcılıklarını kullanarak geliştirdikleri materyallerle öğrendiklerini uygulama fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir. Özellikle de kapı açma-kapama, masa-sandalye taşıma, sessizlik alıştırmaları gibi materyal gerektirmeyen uygulamaları okul öncesi sınıf ortamında başarıyla gerçekleştirdiklerini ve çocukların bu çalışmalardan büyük keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Uygulama okulundaki rehber öğretmenlerinin ve üniversitedeki uygulama

ders danışmanlarının da bu konudaki çalışmalarını beğeniyle izlediklerini söylemişlerdir. Hatta bir öğrenci, bu derslere katılanların öğretmenliğe 1-0 önde başlayacağını belirtmiştir. Gelecekte öğrencilerin dersi dördüncü sınıf yerine ikinci sınıfta alabilme şanslarının olması halinde ise, okul deneyimi, okul öncesinde matematik eğitimi gibi pek çok derse önemli yansımalarının olacağını belirtmişlerdir. Bu ders sayesinde okul öncesi öğretmenliği dışında, çocuk eğitimine yönelik farklı meslekler konusunda düşünceler ürettiklerini vurgulamışlardır.

Öğrenciler dersin yaşam becerilerine katkılarını ise şu cümlelerle özetlemişlerdir; *yaratıcılığım gelişti, olayları-işleri mantık sırasına koymaya başladım, olaylara bakış açım değişti, daha sabırlıyım, kendime güvenim arttı, göz kontağı kurma ve dinleme becerilerim gelişti, daha dikkatliyim, boş zamanlarımı daha etkin kullanmaya başladım, kapı açma ve kapatmada daha hassas davranıyorum, yemekhanede, restoranda kısacası her yerde sandalyemi düzeltmeden kalkmıyorum, hatta kantindeki sandalyeleri bile topluyorum, ayakkabı bağlayışım değişti, el yıkama çalışmasındaki ayrıntıları görünce ellerimi hiçbir zaman uygun bir şekilde yıkamadığımı farkettim ve şimdi bu konuda daha özenli davranıyorum, sıvı sabun yerine normal sabun kullanmaya başladım, artık çevremdeki artık materyalleri okul öncesinde kullanma konusunda daha yaratıcı düşünmeye ve farklı ürünler oluşturmaya başladım, ileride anne olduğumda daha etkin bir ebeveyn olacağımı düşündüm...*

Günümüzde, öğretim süreçlerinde ve özellikle yöntemlerinde zenginlik, nitelikli öğretmen-öğrenci etkileşimi, amaçlarda gerçekçilik, öğretimin bireyselleştirilmesi ve bilgi-çevre bütünlüğü gibi özellikler tam öğrenmenin diğer bir deyişle eğitim sürecinde başarılı olmanın göstergeleridir (Varış, 1994). Bu kapsamda Montessori eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde farklı modellere ilişkin seçmeli derslerin tam öğrenme üzerinde önemli katkılarının olacağı düşünülebilir.

D.Öğrencilerin örgün ve yaygın eğitimde Montessori Eğitimine ilişkin önerileri

Son olarak öğrencilerden dersin geleceğine ve Montessori eğimine ilişkin önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Bu konuda öğrenciler dersin, ders öncesindeki tüm beklentilerini fazlasıyla karşıladığını, ders ve eğitim ortamı sayesinde kendilerini çok özel hissettiklerini ve bu nedenle de kesinlikle bu dersin örgün öğretimde zorunlu olmasının, hatta ikinci sınıfta yer almasının okul öncesi alanda daha başarılı olmalarını sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu derse katılmaları sayesinde Dr. Maria Montessori ve eğitim yöntemi konusunda çevrelerinde de bir farkındalılık yarattıklarını belirterek, farklı branşlarda da bu dersin seçmeli olarak öğrencilere sunulması gerektiğini söylemişlerdir.

Ayrıca derslere ilaveten lisans ve yüksek lisans eğitiminde Montessori ve farklı yöntemlere ilişkin, uygulamaya ve aktif katılıma dayanan, sertifika alabilecekleri seminerlere katılmak istediklerini vurgulayarak özellikle de tüm anne babaların bu tür eğitimlere katılmalarının başarılı ebeveynler olmalarında etkili olacağını vurgulamışlardır. Öğrenciler son olarak okul öncesi çocukların eğitiminde daha etkin bireysel ve grup eğitim programları hazırlayabilmek için bu ve benzeri eğitim metotları konusunda uzmanlaşmak istediklerini belirtmişlerdir.

4.SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye, sanayileşmiş ülkelerin rekabetçi dünyasında yerini alırken, daha iyi niteliklere sahip, yetişmiş insan gücüne olan talep de yıldan yıla artmaktadır. Bu nedenle çağa ve gelişen teknolojiye paralel olarak, meslek alanlarındaki çeşitliliğin ihtiyaçlar/talepler doğrultusunda artırılması ve okul öncesi de dahil olmak tüm öğretmen yetiştiren alanlardaki eğitim programlarının nitelik ve niceliğinin değişime ayak uyduracak şekilde yenilenmesi ve düzenlenmesi zorunlu hale gelmiştir. Seçmeli

Montessori eğitimi dersi konusunda elde edilen bulgularda bu gelişim ve değişimi destekler niteliktedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda;

Lisans ve lisansüstü eğitimde yer alacak seçmeli derslerin, öğrencilerin alanlarına ilişkin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak saptanması, bu konudaki sorun ve çözüm önerilerinin öğrencilerle birlikte belirlenmesi,

Bu şekilde belirlenmiş derslerde sınıf içi çalışmaların öğrencilerle birlikte planlaması, onların ilgi ve isteklerinin göz önünde bulundurulması,

Okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına Montessori yöntemi, eğitim ortamı, materyalleri ve uygulamaları konusunda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim seminerleri ve atölye çalışmaları düzenlenmesi,

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarının, Montessori yöntemi ve materyalleri kullanılarak zenginleştirilmesi ve bu sayede eğitimcilerin eğitimine olanak sunulması,

Son olarak okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlarda Montessori ve erken çocukluk eğitiminde etkili olan farklı eğitim yöntemlerini sunan eğitim ortamlarının oluşturulmasının alana ve nitelikli okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Çakıroğlu, Wilbrandt, E, Aydoğan, Y. ve Kılınç, E. (2008). Montessori Yöntemiyle Kaynaştırma Eğitimi, Poyraz Ofset, Ankara.

Çakıroğlu, Wilbrandt, E. (2008). Montessori Yöntemi ile Kaynaştırma Uygulamaları. Poyraz Ofset, Ankara.

Çakıroğlu, Wilbrandt, E. (2009). Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı, 1. Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Gordon, T. (1996). E.Ö.E. (Etkili Öğretmenlik Eğitimi), Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Gülay, H. ve Önder, A. (2011). Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi, Nobel Yayın, 1.Basım, Mart, Ankara.

Hainstock, E.G. (1997). Teaching Montessori in The Home, The Pre-School Years. September, Penguin, New York.

Kavak, Y., Aydın, A., Akbaba Altun, S. (2007) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara, Yükseköğretim Kurulu Yayını: 2007-5, Temmuz.

Kılıç, A., Acat, M. B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik Ve İşe Vurukluk Düzeyi, Sosyal Bilimler Dergisi, 17: 21-37.

Koçyiğit, S., Kayılı, G. (2008). Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (20): 511-516

Korkmaz, E. (2006). Eğitimde Bir Alternatif Montessori Metodu, Algı Yayın, Birinci Basım, Kasım, Ankara.

Kuzu, T., S. (2003). Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim, Bahar, 158.

Pollard, M. (1996). Maria Montessori (Çev. L. Onat). İlkkaynak, Ankara.

Seldin,T. (2007). Harika Çocuk Nasıl Yetiştirilir?, Kaknüs Yayınları.

Şişman, M. (2001). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Topbaş, E. (2004). Montessori Yöntemi ile Çocuk Eğitimi, Tekağaç Yayıncılık, 1. Basım. Ankara.

Varış, F. (1994) Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler, Alkım Yayıncılık, Ankara.

Vuslat, O., Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (1): 243-256.

Weikart, D. (1990).Okul Öncesi çocuklar İçin Temeller High/Scope Yaklaşımı Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller, (Ed.Sevda Bekman).

Yıldırım Doğru, S. (2009). Özel Eğitimde Kullanılan Alternatif Programlar (Montessori Yaklaşımı), TÜBAV Bilim, 2 (1):113-122.

BÖLÜM 12

EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK

COUNSELING PSYCHOLOGY

TELEVİZYON VE ŞİDDETE DAİR BETİMSEL BİR ANALİZ: SMACKDOWN

A QUALİTATİVE STUDY ON TELEVİSİON and VİOLENCE: SMACKDOWN

S. Armağan Yıldız

Oya Yetiş

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İSTANBUL

armagany@istanbul.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada bir televizyon kanalında yayınlanan "Smackdown" adlı programın çocukların şiddet içeren davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada; yöntem olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 5. Sınıfa devam eden 10 öğrenci ile görüşülmüştür. Bulgularda, katılımcıların tamamı Smackdown hareketlerinin gerçek olmadığını oyun olarak gördüklerini söylemişlerdir. Hareketleri kardeşlerinin, ağabeylerinin ve arkadaşlarının üzerinde denediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen veriler psiko-sosyal risk faktörleri arasında önemli bir etken olarak medyanın ve özellikle de televizyonun yeraldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Televizyon, Smackdown

ABSTRACT

The aim of this study to investigate a TV programme as known "Smackdown" to effect at the children. Qualitative research method was used in the study. Datas were collected by interview technique and findings were analyzed by descriptive analysis method. 10 participants who attends 5th grade at primary school have taken part in study. Findigs show that, all participants see the "Smackdown" programme as a game, not reality. They prefer play "Smackdown" as a game, not for fighting. Participants state that, they are trying to fighting with his/her brother or sister and friends for copying like the characters on TV. Finally results show that, media and especially television is an important psycho-social risk factor for acquising the agressive behavior.

Key words: Violence, Television, Smackdown

GİRİŞ

Günlük hayatta yaşananlar, medyada yer alan haberler, saldırganlık sonucu oluşan hasar, yaralanma, sakatlık hatta ölümlerin aslında ne kadar sık karşılaşılan ve kolaylıkla insanların başına gelen durumlar olduğunu düşündürmektedir. Şiddetin uzun zamandır hayatımızın parçası olması zamanla içselleştirilmesine başka bir ifade ile bu türden durumlara karşı bireylerin ve toplumun giderek duyarsızlaşmasına yol açmaktadır. Zamanla saldırganlık eylemlerine ilişkin algı, bireyler tarafından sadece sayısal olarak ifade edilen rakamsal değerlere dönüşmektedir.

Şiddet ve saldırganlık, birbirinden ayrılmaz olarak kabul edilen iki kavramdır. Saldırganlık sözlü, fiziksel ya da dolaylı olarak bir başkasına zarar vermeyi amaçlayan herhangi bir harekettir (Kesen ve ark, 2007; s.354). Şiddet ise insanda doğal olarak var olduğu kabul edilen saldırganlık eğiliminin bireysel ya da toplumsal boyutta, ancak diğerine zarar verecek biçimde dışa vurulması, yansıtılması olarak tanımlanabilir (Ayan, 2007; s.207).

İnsanlar bu iki kavramla sadece aktif yaşantıları yoluyla karşılaşmazlar. Şiddetin insan hayatına sunulma yollarından biri kitle iletişim araçları ve belki de en önemlisi televizyondur. Kolay ulaşılabilir olması ve eğlenmek, vakit geçirmek için ucuz bir yol olması nedeniyle televizyon en çok tercih edilen kitle iletişim araçlarındandır. Bu kaynaktan gelen mesajların insan davranışları üzerinde doğrudan bir etkisi olup olmadığı hala tartışılmaktadır. Ancak Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmalara göre; insanların yaşayış biçimlerini değiştirmede ve değerler yoluyla tutumları etkilemede televizyonun rolü büyüktür (Baltaş, 2000; s.249-250).

Şiddetin insan hayatına sunulma yollarından biri kitle iletişim araçları ve belki de en önemlisi televizyondur. Anne babaların yoğun iş tempolarına bağlı olarak çocukların bakımına ayrılan sürenin kısalması nedeniyle çocuk bakıcısı rolündeki televizyon ve televizyon kahramanlarının çocukların dünyasında aktif birer figür olarak yer aldığını; belki de anne-babalardan daha etkili modeller teşkil ettiğini, hatta aile ve toplumun sosyalizasyon işlevine ortak olduğunu iddia etmek mümkündür.

Televizyonun insan davranışını doğrudan yönlendirip yönlendirmediği tartışmaları devam ederken, yayınlanan programlar izleyici kitlesini zihinsel, tutumsal ve davranışsal olarak etkilemektedir (Erjem ve Çağlayandereli, 2006). Bu nedenle televizyonun çocuğun dünyasında önemli bir yer tuttuğunu, televizyon kahramanlarının çocukların dünyasında aktif birer figür olarak yer aldığını ve etkili modeller sunduğunu söylemek mümkündür. Televizyon programları aynı zamanda sosyalizasyon işlevi görmektedir. Medyadaki figürler; evde, okulda, akranları ile birlikte iken ortak bir iletişim aracı görevini üstlenmektedir (Cesur ve Paker, 2007).

Çocukluk çağı sadece zihinsel ve fiziksel yönden değil aynı zamanda sosyal yönden de gelişmenin yaşanması nedeniyle saldırganlığın tanımlanıp algılanması ve yerleşmesinde önemlidir. Çünkü saldırganlık öğrenilmiş bir güdüdür. Saldırgan davranma eğilimi yaşamın ilk dönemlerinde gelişir ve sabit bir davranış örüntüsü haline gelir. Saldırganlık dürtülerinin denetim altına alınması ve enerjinin başka yöne kanalize edilmesi ancak aşamalı bir süreçle mümkün olmaktadır (Hogg and Vaughan,2006).

Sosyal öğrenme kuramı konuya ilişkin açıklamalarda bulunmaktadır. Kuram bilindiği üzere bilişsel süreçlerin önemini vurgulaması nedeniyle katı davranışçılıktan ayrılan bilişsel davranışçı bir kuramdır ve hem özgün davranışların hem de duygusal tepkilerin iletiminde modellerin rolünü vurgular (Atkinson ve ark., 2006; s.412). Bandura temel gelişimsel süreç içerisinde gözlemsel öğrenmenin üzerinde durur (Sertelin Mercan, 2010; s.12). Basit olmakla birlikte bilişsel süreçlerle paralel olarak işlemesi ve aşamalı olarak gerçekleşmesi bakımından gözlemsel öğrenme kuram için önemlidir. Öğrenme sürecinde çocuk önce modeli görür. Bu modeldeki davranış kalıbını alır ve kaydeder. Gözlemlenen davranış gözlem sonrası hemen ortaya çıkmayabilir. Ancak bu çocuğun o davranışı edinmediği anlamına gelmez. Çocukların sembolleştirme kapasitesi arttıkça davranışın gözlemden daha sonraki dönemlerde ortaya çıkma ihtimali artmaktadır (Yazıcı, 2005). Davranış uygun ortam bulduğunda ortaya çıkar. Doğrudan pekiştirme olması davranışın yerleşmesi için önemlidir ancak dolaylı yollarla da pekiştirme yapılabilir. Davranışa sessiz

kalmak da bir pekiştireçdir. Nitekim televizyon izleme ile sosyal öğrenme arasındaki kopmaz bağ da buradan ortaya çıkmaktadır. Çocuklar günlük hayatta göremeyecekleri kadar çok modeli televizyonda görmekte; rol modellere düşünce, davranış ve dış görünüş olarak da benzemeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle televizyonda yayınlanan saldırganlık ve şiddet içeren görüntülerin çocukların kişilik gelişimini, davranış örüntüsü kazanımlarını, sahip oldukları değerleri, sosyal ilişki biçimlerini, tutumlarını etkilediği söylenebilir.

İlköğretimdeki şiddet ile ilgili 1100 öğretmenle yapılan bir araştırmada önem sırasına göre üçüncü neden olarak basın yayın organlarının şiddet içeren ögelerinin geldiğini belirtmişlerdir. (Gökdaş, 2007; s. 273). Tokdemir ve ark. (2009) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin fiziksel şiddet içerecek şekilde kavga etme oranlarının spor ve şiddet içerikli yerli/yabancı dizileri izleyenlerde en yüksek, çocuk televizyon programları izleyenlerde en düşük olduğu tespit edilmiştir. Aynı biçimde fiziksel şiddeti gerekirse bir çözüm yolu olarak değerlendirmede de en üst sırayı spor ve şiddet içerikli yerli/yabancı dizileri izleyenler alırken en alt sırayı çocuk televizyon programları izleyenler almıştır.

Yavuzer (1993)'e göre televizyondaki karakterlerle özdeşleşme çocukların günlük yaşamlarına ve oyunlarına yansıyarak çocukların saldırganca davranmasına neden olabilir. Özdeşleşmenin diğer önemli bir yanı da gözlemlenen modelin davranışı öğretmesinin yanı sıra normları ve davranış standartlarını da öğretmesidir. Kendisini saldırgan ya da kurbanlarla özdeşleştiren çocuk, davranışlarını aldığı mesajlara uygun biçimde şekillendirecektir. Bunun nedeni çocukların dürtülerini dizginlemede henüz tam olarak yetkinlik kazanamamış olmasıdır.

Şiddet ve saldırganlık öğelerinin yoğun ve tekrarlı biçimde gösterilmesine bağlı olarak model alma dışında duyarsızlaşma tepkisi gelişeceğinden de söz edilebilir. Bu durumda gözlemlenen davranışlarla ilgili duyarlılık önce aşınmakta daha sonra bu tip davranış örüntüleri normal kabul edilmekte; zamanla içselleştirilmekte ve uygulamaya geçirilmektedir. Yapılan bir araştırmada bir grup çocuğa kadına yönelik şiddet içeren yayınlar izlettirilmiş ve daha sonra yapılan görüşmelerde kadınların şiddet kurbanı olmasıyla ilgili bir duyarsızlaşmanın ortaya çıktığı bulgulanmıştır (Çelenk, 2004).

AMAÇ

Bu araştırmada bir televizyon kanalında yayınlanan "Smackdown-Amerikan Güreşi" adlı programın çocuklarda saldırganlık ve şiddet içeren davranışları anlamlandırmaya, içselleştirmeye ve model almaya olan etkileri ile algılayış biçimlerinin yanı sıra hareketleri deneme girişimlerinin araştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada; nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin incelenmesinde betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. 5. Sınıfa devam eden 10 öğrenci ile görüşülmüştür. Aynı sınıfa devam eden öğrenciler birbirine benzer özellikler gösterdikleri sayıtlısı ile amaçlı örnekleme yönteminden benzeşik (homojen) örneklemeye uygun olarak seçilmiştir. Benzeşik (homojen) örneklemede amaç, benzeşik bir örneklem oluşturmak yoluyla belirgin bir grubu tanımlamaktır (Yıldırım & Şimşek; 2006). Veri toplama aracı olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmada, yoğun şiddet içeren, geç saatte yayınlanan, popüler olan ve yetişkin modellerin yer aldığı

"Smackdown" isimli programa ilişkin sorular yöneltilmiştir. Görüşmede yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular kullanılmıştır. "Smackdown nedir?, "Sizce insanlar bu programı neden izliyor olabilirler?", "Programdaki figürleri denemek istediğiniz durumlar varsa paylaşır mısınız?", "Bu programı izlemenize anne-babanız ne tepki gösteriyor?", "Bu programda yapılan hareketleri denediniz mi?", "Bu hareketleri deneme sebepleriniz nelerdir?", "Bu hareketleri denerken siz neler hissediyorsunuz", "Gördüğünüz hareketleri nerede ve nasıl denediğinizi anlatır mısınız?" soruları yöneltilmiştir.

BULGULAR

Bu kısımda araştırma dahilinde katılımcılara yöneltilen soruların analizine geçilmiştir.

10 katılımcının tamamı Smackdown kelimesini en az bir kez duyduğunu dile getirmiştir. Smackdown nedir diye sorulduğunda çocuklar programın bir Amerikan güreşi programı olduğunu, her Cuma günü yayınlandığını, dövüşçülerin çalışıp birbirini dövmeye çalıştığını belirten ifadelerin yanı sıra "Çalışıyorlar. Sonra da birbirlerini dövüyor gibi yapıyorlar. Öyle bir program. Rol yani." biçiminde programdaki görüntülerde gerçekdışı taraflar olduğunu belirten ifadeler de kullanmışlardır.

Programın takip edilme nedenleri için ise "İnsanlar orada dövüşenlere bakıyorlar. Kendileri dövemediklerini hatırlıyorlar. Mutlu oluyorlar." , "Eğlenceli oluyor, insanlar rahatlıyor.", "Parası için iddiaya giriyorlar. Kim kazanırsa parayı o alıyor." şeklinde söylemlerde bulunmuşlardır. Programdaki görüntülerin neden izlendiği dışında, izlenen figürlerin sevilmeyen kimseler üzerinde denenme isteği uyandırıp uyandırmadığı da sorulmuş ve söz alan çocukların hepsi bu hareketleri istedikleri biri ya da birileri üzerinde denemek istediklerini söylemişlerdir. "Karşı sınıftan iki kız koridordan geçerken bana bakıp gülüyorlar. O zaman onların kafasında şu sandalyeyi kırmak istiyorum.", "Sınıf arkadaşlarımdan birinden nefret ediyorum. Onun üzerinde denemek isterdim" ifadeleri katılımcıların bu konudaki isteklerini betimlemektedir.

Çocukların tamamı ebeveynlerinin Smackdown'u takip etmelerine sıcak bakmadığını, programın yayın saati de geç olduğu için birlikte izlemediklerini söylemiştir. Ancak "Herkes uyuduktan sonra kalkıp seyrediyorum." , "Program geç olduğu için ben başka günlerde internetten kaçırdığım bölümleri izleyebiliyorum." cevapları programın takip sıklığı ve yolları ile ilgili bilgi vermektedir.

Katılımcıların tamamı programda yapılan hareketleri deneyenlerle en az 1 kez karşılaştığını ifade etmiştir. Hareketlerin denenme sebepleri konusunda ise çocukların ortak söylemi bu işi kavga etmek ya da şiddet uygulamak için yapmadıkları ve bunun bir oyun olduğudur. "Oyun bu öğretmenim. Smackdownculuk." şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Oyun bile olsa birbirlerine vurdukları zaman zarar görebilecekleri ihtimali dile getirildiğinde ise cevapları "Oyun oynuyoruz biz. Onların ringi sert ama bizim evdeki yer yumuşak. Onlar sert vuruyor biz yavaş." biçiminde olmuştur.

"Oyun"larının onlara neler hissettirdiği sorusuna cevap olarak bunu eğlendirici bulduklarını, zevk aldıklarını, beğendikleri karakterler gibi hissettiklerini "Çok zevkli. Ben John Cena, şimdi seni döveceğim diyorum. John Cena oluyorum. Arkadaşım da başka biri oluyor. Sonra kapışıyoruz." gibi ifadelerle dile getirmişlerdir.

Hareketleri deneyen çocukların bunu bir oyun, eğlence aracı olarak algılamış olmaları yaşanabilecek sakatlık ve yaralanma risklerini ortadan kaldırmadığından çocuklara bu hareketleri denerken başkalarına zarar verebilecekleri hatırlatılmıştır. Bunun üzerine hareketleri deneyen çocukların ortak ifadesi yabancı kimselere zarar verebilecekleri ancak kardeşlerine, ağabeylerine,

arkadaşlarına "oyun oynuyorlarsa" zarar vermeyecekleri yönündedir. "Bana sataşırsa, döversem zarar verebilirim ama oyun oynarken zarar vermem." gibi ifadeler en çok kullanılan ifadeler olmuştur. Bu soru için arkadaşıma, kardeşime, ağabeyime zarar vermem diyen çocuklar bu hareketleri en çoktan en aza doğru sırasıyla en çok kardeşlerinin, ağabeylerinin ve arkadaşlarının üzerinde denediklerini ifade etmişlerdir.

Hareketleri denediğini ifade eden öğrencilerin bir kısmı hareketleri isteyerek denediğini bir kısmı ise denemesi gerektiğini söylemiştir. İsteyerek deneyenler bunu oyun, eğlence için yaptıklarını; denemesi gerekenler ise sosyal olarak pekiştirilmek, yalnız kalmamak, zayıf ya da güçsüz olarak anılmamak için yaptıklarını söylemişlerdir. "Kazanınca herkes beni destekler, herkes beni alkışlar, tezahürat yapar, güçlü gibi olurum." biçimindeki söylemler denemesi gerektiğini söyleyen çocukların ifadeleridir. Hareketleri denemek isteyenlere olumsuz cevap verebilme konusunda ise cevaplar iki kutba ayrılmış gözükmektedir. Bir kısım "Ben reddederim, oynamamak için bir çare bulurum, korkuyorsam hayır derim" , bir kısım ise; "Ben aslında korkuyorum ama oynayıp kazanınca çok seviniyorum o yüzden oynuyorum.", "Hayır dersem beni dövenler olabilir.", "Ben hayır dersem onlar da bana hayır der. O yüzden oynarım hep." demiştir.

Hareketler programda ring gibi geniş bir ortamda denense de, önlem alınmış olsa da çocukların bunları denediği ortamların uygunluğu konusu düşünülmüş ve hangi ortamlarda hareketleri deneme girişimlerinde bulundukları sorulmuştur. Çocukların cevapları sırasıyla en çoktan en aza doğru evde, sınıfta, sokakta olarak sıralanmıştır.

Sorulan sorular dışında araştırmacıların kayıt altına aldığı farklı durumlar da söz konusudur. Bunlardan bir tanesi programdaki hareketlerin isimlerinin orijinal haliyle çocuklar tarafından iyi biliniyor ve kullanılıyor oluşudur. Omzuna alıp yere atmak yerine "Go to sleep yaptı." biçiminde ifadeler kullanmışlardır.

Katılımcıların ders çalışma teknikleri, başarıyı arttırma yolları gibi akademik konularla ilgili yapılan rehberlik faaliyetlerine katılım motivasyonları düşük olmasına karşın bu çalışma için istekle katılım göstermişler ve bu konuyla ilgili yapılacak başka çalışmalara da katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Programda yer alan fiziksel şiddet sahneleri dışında sözel olarak yüzleşmenin bulunduğu kısımda kullanılan ifadeler de çocuklar tarafından kullanılmaktadır. "Oyun" a başlamadan önce birbirlerine programdaki gibi hitap ettiklerini, konuştuklarını daha sonra eyleme geçtiklerini "Ben John Cena şimdi seni döveceğim." gibi sözler kullandıklarını söylemişlerdir.

Şiddet içerikli görüntülere yoğun ve tekrarlı maruz kalmanın kötü dünya algısı oluşturduğu bilinmektedir. Ancak araştırmacıların aldığı cevaplar arasında korktuğunu, yalnız olduğunu, kendisini koruyamama şüphesi olduğunu dile getiren öğrenci olmamıştır.

TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen veriler ve ilgili literatür doğrultusunda saldırganlık ve şiddet içeren davranışlara ilişkin psikososyal risk faktörleri arasında önemli bir etken olarak medyanın ve özellikle de televizyonun etkisi görülmektedir. Şiddetin zamanla içselleştirilmesi, şiddete karşı duyarsızlaşmanın gerçekleşmesi ve şiddetin sorun çözme aracı olarak kullanılması önleyici çalışmalarda, risk faktörlerinin tespitini ve beraberinde koruyucu faktörlerin arttırılmasının gereğini bir kere daha vurgulamaktadır. Yapılan araştırma sonucunda bulgular analiz edildiğinde katılımcıların

televizyonda şiddet ve saldırganca davranış örneklerini yoğun olarak sergileyen Smackdown adlı programı yüksek bir motivasyon ve ilgiyle izledikleri, keyif aldıkları, orada gözlenen davranışların gerçek olmadığını ifade ettikleri, normalleştirerek içselleştirdikleri, oyun türü haline dönüştürerek isim verip "Smackdownculuk" oynuyoruz dedikleri, bu tür davranışları en yakınındaki kişilere yönelttikleri ve aile televizyonu engellese dahi internet üzerinden programı takip ettikleri bilgisi göze çarpmaktadır.

Çocuklar televizyondaki birçok görüntüyü hafızalarına kaydederek, bunu kendi oyunlarına alarak ve gerçek hayatta uygulayarak tekrarını sağlayabilmektedirler (Yıldız, 2007; s.122). Özellikle küçük yaşlardan itibaren aile, okul ve yakın çevresinde saldırganca tutumlara şahit olan bireylerin ilerleyen yaşamlarında da şiddeti içselleştirdikleri ve bunun uygulayıcısı oldukları bilinmektedir. Kashani, Jones, Bumby ve Thomas (1999) çalışmalarında, gençleri şiddet sergilemeye iten nedenleri "psikososyal risk faktörleri" başlığı altında toplamışlardır. Bu başlık altında bireysel özellikler, kişilik, zeka, aileye ilişkin özellikler, akran ilişkileri, medya, okul, ekonomik seviye, işsizlik, göç ve toplumsal-kültürel özellikler sayılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda çocukların televizyonu oyun ve okula tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. 1970'li yıllarda Kanada'da yapılan bir çalışmada televizyon yayını alamayan bölgelerdekilerin, televizyon yayını alan bölgelerde bulunanlara göre toplumsal etkinliklere daha çok katılım gösterdikleri ifade edilmiştir (Baltaş,2000). Bu durum televizyon yayınlarının bireyleri toplumsal hayattan uzaklaştırdığının, insanın hem kendisiyle hem de başkalarıyla olan iletişim ve etkileşimini sınırlandırdığının bir göstergesidir. Kendisiyle ve diğerleriyle olan iletişimi sınırlandırılmış bir insanın davranışlarının neden ve sonuçları arasındaki ilişkiyi fark etmede ve davranışlarının sorumluluğunu almada sorun yaşaması muhtemeldir. Davranışlarının neden ve sonuçları arasındaki ilişkiyi anlamak, yaptıklarının sorumluluğunu almak da bilişsel gelişime paralel olarak ilerleyen süreç içerisinde öğrenildiğinden televizyon yayınlarının bilinçsiz ve aşırı tüketiminin hem öğrenme sürecini hem de nihai kazanımları sekteye uğratma ihtimalinden bahsedilebilir.

Bandura'ya göre ileri sosyal davranış modeli olan yetişkinler, çocuğun ileri sosyal olma isteklerini etkilemektedirler. Yetişkinler tarafından doğru ya da yanlış yapılan birçok davranış çocuklar tarafından model alınmakta taklit edilmektedir (Dinçer, 1995). Ülkemizde yapılan çalışmalarda televizyonun genelde evin bir odasında bulunduğu ve çocuğun da bu odada ebeveyniyle ve kardeşleriyle kalmayı tercih ettiği ifade edilmektedir. Çocuk yetişkin dünyasına ait görsel ve işitsel öğelerle daha erken tanışmaktadır. Bu durumda zayıf çocuk-medya ilişkisinin önemli ölçüde ortadan kalktığı söylenebilir.

Araştırmalar, saldırgan davranışların ancak %20'nin yabancılar tarafından gerçekleştirildiğini büyük çoğunluğunun ise en yakın kişiler tarafından saldırgan davranışlara uğradığını, anne babaların, eşlerin ya da büyük kardeşlerin bunu yaptığını göstermektedir. Saldırganlığa ilişkin oluşan şemalar, inançlar ve yüklemeler zamanla davranışların biçimlenmesine, yerleşmesine ve süreklilik kazanmasına yol açabilir. Şemalar gelişip yerleştikten sonra kararlılıkla devam eder (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

Duyarsızlaşma tepkisinin tersine kötü dünya algısının da ortaya çıkması söz konusu olabilir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre; şiddet içeren programları izleyen bireylerin bilişsel şemalarında düşmanca bir dünya temsil edilmektedir (İpek, 2007; s.241). Dünya tehlikelerle, kötülüklerle dolu bir yer olmasa bile televizyonun bunu sunuş biçimi, benimsettiği dünya, benlik, sevgi ve arkadaşlık tasarımları çocukların bulundukları yeri olduğundan daha kötü algılamasına, fiziki olarak güçsüzlüğünü ve savunmasızlığını hat

safhada hissetmesine ve bu durumdan kurtulmak için de güç arayan eylemlerde bulunmasına neden olabilir.

İlgili literatür incelendiğinde ve yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında şiddet eylemlerinin çocuklar tarafından iletişim ve etkileşim yolu olarak tercih edildiği, işe yaradığı için kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun zaman zaman farkında olan öğretmenler ve ailelerin bu tür davranışlarla nasıl başa çıkılacağı konusunda rehberliğe ihtiyacı olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Saldırgan davranış, şiddet ve çocuk üçgeni düşünüldüğünde olumsuz etkilenme, model alma ve davranışa dönüştürmelerin minimum düzeye indirilmesi ve ortadan kaldırılması için gözlemlenen şiddetin en aza indirilmesi gerekmekte ve çocukların saldırgan davranışlardan bilinçli bir biçimde uzaklaştırılmaları gerekmektedir. Bu aşamada başta ebeveyn ve öğretmen olmak üzere çocuğun kendisi de bilinçlendirilmeli, önleyici rehberlik hizmetlerinden faydalandırılmalıdır. Önleyici ve gelişimsel rehberlik çalışmaları kapsamında şiddet, zorbalık, tahripçilik, sosyal beceri eğitimleri, medya'nın kullanımı vb konularında olası risk faktörlerine karşılık koruyucu faktörlerin arttırılması çalışmalarının düzenlenmesi yararlı olacaktır. Bununla birlikte belirli bir başlık altında bir grup katılımcı ile gerçekleştirilen ve tek bir televizyon programının incelenmesi bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

Atkinson, R. ve ark. (2006). *Psikolojiye giriş.* (Y. Alogan, Çev.) 3.basım. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi 8*, 206-214.

Baltaş, Z. (2000). *Sağlık psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cesur, S. & Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların tv programlarına ilişkin tercihleri. *E-sosder (Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi), 19*.(106-125).

Çelenk, S. (2008). Medyada şiddete duyarlılık.(26 Kasım 2004) Radyo ve televizyon üst kurulu. Ankara.

Dinçer, Ç. (1995) "Anaokuluna Devam Eden 5 yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi". Ankara: H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi.* 5.basım. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erjem, Y. ve Çağlayandereli, M. (2006). Televizyon ve gençlik: Yerli dizilerin gençlerin model alma davranışı üzerine etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 30*, 15-30.

Gökdaş, İ. (2007). Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu. Adem Solak (Ed.), *İlköğretimde şiddet* içinde (s.273). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hogg, M. ve Vaughan, G. (2007). *Sosyal psikoloji.* (İ. Yıldız ve A. Gelmez, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınevi.

İpek, C. (2007). Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu. Adem Solak (Ed.), *Okullarda şiddet bağlamında ilköğretim programına konan medya okur-yazarlığı dersi* içinde (s.241). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kashani, J., Jones, M, Bumby,K. and Thomas, L. (1999) Youth violance psychosocial risk factors, treatment prevention and recommendations *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 7(4), 200-211.

Kesen N. F. ve ark. (2007). Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki: Yetiştirme yurtları üstünde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 17,* 353-364.

Sertelin Mercan, Ç. (2010). Gelişim psikolojisi. Hatice Ergin ve Serhat Armağan Yıldız (Ed.), *Gelişim psikolojisinde kuramlar ve araştırma yöntemleri* içinde (s. 12).Ankara: Nobel Yayınevi.

Taylor, S. E.; Peplau, L. A. ve Sears, D. O.(2007). Sosyal Psikoloji. (Çev: A. Dönmez) Ankara: İmge Kitabevi.

Tokdemir, M. ve ark. (2009). İlköğretim öğrencilerinin fiziksel şiddete başvurma ve fiziksel şiddete yaklaşımlarında televizyon programlarının etkisi. *Adli Tıp Dergisi Journal of Forensic Medicine, 6*, (2), 74-85.

Yavuzer, H. (1993). *Çocuk ve suç*. Ankara: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, H. (2005). Gelişim ve öğrenme. Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman (Ed.), *Sosyal öğrenme kuramları* . İstanbul: Lisans Yayıncılık

Yıldırım, A. and H. Şimşek (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*(5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, S. A. (2007) Sosyal Öğrenme Teorisi Açısından Medya ve Çocuk Suçluluğu. IV. Uluslar arası Çocuk ve İletişim Kongresi, 20- 22 Ekim 2007, İstanbul, Türkiye , (2007)

ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA İLİŞKİN DİRENÇ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF TEACHERS' RESISTANCE LEVEL ON CONSTRUCTIVE APPROACH

S. Armağan Yıldız
Sibel Bayraktar
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İSTANBUL
armagany@istanbul.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, ilköğretim kurumlarında 2005 yılından itibaren uygulanana müfredat programı hakkında sınıf öğretmenlerinin, değişime ilişkin görüşleri değişime direnç açısından incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemine göre, 6 öğretmenle görüşme yapılmış ve katılımcılara 4 soru yöneltilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bulgulara bakıldığında, değişimi olumlu ve olumsuz açılardan değerlendiren katılımcı görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değişim, direnç, yapılandırmacı yaklaşım

ABSTRACT

The aim of this study to investigate of teachers'resistance level on constructive approach. Qualitative research method was used in the study. Datas were collected by interview technique and findings were analyzed by descriptive analysis method. 4 question was asked to participant. 6 participants (3 woman, 3 man) who works as a teacher in primary school have taken part in study. Findigs show that, participants have positive or negative thoughts about the "constructive approach" and change.

Key words: Change, Resistance, Constructive approach

GİRİŞ

Değişme, planlı veya plansız herhangi bir sistemin bir süreç sonucunda belli bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi (Peker, 1995, Akt. Erdoğan, 2004), ya da mevcut durumun çevre koşullarının ihtiyaçları karşısında yetersiz kalması durumunda yeniden yapılandırılarak ihtiyaçları giderebilecek düzeyde yeni fikirler üretebilmesine karar verme ve bunu uygulama sürecidir (Vardar, 2001, Akt. Erdoğan, 2004).

Değişim hakkında Herakleitos'un, "Aynı ırmakta iki kez yıkanamazsınız, çünkü su hiç durmadan akar" diyerek evrenin hem kalıcılık hem de değişim üzerine inşa edildiğini belirtmiş olduğu

görülebilir. Değişim ne kadar eskiye dayanıyorsa, değişime direnç de o kadar eskiye dayanmaktadır (Saydam, 2005, Akt. Aydoğan, 2007).

2005–2006 eğitim-öğretim döneminde uygulamaya giren yeni ilköğretim programının felsefi temeli yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Demirel'e (2010) göre, yapılandırmacılık öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram, başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş, zamanla öğrenen kişilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline gelmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir rolü vardır. Dolayısıyla yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, araştırma ve sorgulamaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Ürüne değil daha çok süreç değerlendirmelerine önem verilmektedir (Demirel, 2010).

Değişim hem riskli hem de heyecan vericidir. Bireylerin bu süreçte farklı tepkiler göstermeleri normaldir ve beklenmelidir (Davies ve Ellison, 1997, Akt. Helvacı, 2005). Bireysel olarak bakıldığında, değişim bilinen bir durumdan binmeyen bir geleceğe geçiş olarak algılandığından kaygıya neden olmaktadır. Bireyler becerilerinin gelecekte değer ifade etmeyeceği ve yeni durumda başarılı olamayacakları konusunda kafa karışıklığı yaşayabilirler (Helvacı, 2005).

Değişime karşı dirence neden olan etkenler değişim girişiminin sahipleri tarafından anlaşılamaz ise değişmenin gerçekleştirilmesi güçleşecektir. Bu nedenle, değişmenin yönetimi değişime karşı direncin olası nedenlerini incelemeyi gerektirmektedir.

Okullar da milli eğitim ile beraber bilim ve teknolojide meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalıdır. Başarılı değişim için çalışanların değişimin gerekliliğini anlamış ve içselleştirmiş olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda değişimin ne getireceği konusunda ikna olan ve değişimin kaçınılmaz olduğuna inanan öğretmenler değişimin sağlanmasında aktif rol alırlar (Cenker ve Akgül, 2008).

AMAÇ

Bu çalışmada Türk Milli Eğitim sistemindeki ilköğretim kurumlarında 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan müfredat programı konusunda sınıf öğretmenlerinin, değişime ilişkin görüşleri değişime direnç açısından incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme modellerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluna gidilerek bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler kapsamında Beşiktaş ve Sarıyer ilçelerinde seçilen iki ilköğretim okulunda görev yapan 3 bayan, 3 erkek olmak üzere 6 sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür.

Görüşmeler kapsamında her bir katılımcıya daha önceden belirlenen 4 açık uçlu soru sorulmuştur. Yöneltilen sorular "Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını nasıl algıladınız?", "Eski ve yeni müfredatı nasıl buluyorsunuz?", "Değişim ne gibi etkiler yarattı?" ve "Güçlükleri aşmak için ne gibi fikirler oluşturdunuz/yöntemler denediniz?" şeklinde olmuştur. Katılımcıların yönlendirmesine göre bazı sorular konusunda daha derin bilgiler edinilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin bu sorulara vermiş oldukları cevaplara kendilerinin ifadeleriyle yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere dair genel bilgiler şu şekildedir: A öğretmeni "Bayan, 15 yıllık sınıf öğretmeni", B öğretmeni "Bayan, 16 yıllık sınıf öğretmeni", C öğretmeni "Erkek, 12 yıllık sınıf öğretmeni", D öğretmeni "Erkek, 15 yıllık sınıf öğretmeni", E öğretmeni "Erkek, 38 yıllık sınıf öğretmeni", F öğretmeni "Bayan, 15 yıllık sınıf öğretmeni"dir.

"Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını nasıl algıladınız?" sorusuna A öğretmeni "Panik yaşadık. Düşündüğümden daha kolay oldu, memnunum.", B öğretmeni "Daha önce bu tip çalışmalar yapıyordum, çocukların hayalini yaşatmaya çalışıyordum. Pozitif bakıyorum.", C öğretmeni "Yapılandırmacılık teoride güzel görünüyor ama ülkemizde altyapı olmayan yerlerde yarardan çok zarar veriyor. Deney malzemelerinin olmadığı yerlerde uygulanamaz. Aileye uygun olmalı." şeklinde cevaplar verirken; D öğretmeni "Klasik sistemde ilk sınıfım 25 kişiydi, şimdi 10 tanesi üniversite öğrencisi. Yapılandırmacılık iyi gibi görünüyor ama ben başarıya katkısını görmedim. Uygulamada işe yarar değil. Aksaklıklar var. Çocuk okuduğunu anlamada problem yaşıyor, fişle eğitim daha iyiydi bence, çocuk okuduğunu daha iyi anlıyordu.", E öğretmeni "Bu program kaba hatlarıyla öğretmenin elini kolunu bağlıyor. Daha önceki programlar daha esnekti. Öğretmen sıradanlaştı, eskiden daha inisiyatif sahibiydi, şimdi herhangi bir okuma yazma bilen biri sınıfta eğitim öğretim yapabilir. Her şey çok programlı. Öğretmen programı yetiştirmek için konu tekrarı yapamıyor. Çocuklar donanımlı değil. Okuldaki kalite, eğitim düştü." şeklinde yanıtlar vermiştir. F öğretmeninin bu soruya verdiği cevap ise "Öğretmen rehberliğinde çocuğun aktif olduğu eğitim. Çok güzel, altı dolu, daha uzun soluklu geldi ama uygulanabilirliği önemli. Ailelerin kültür düzeyi çok önemli. Araç, gereç, fiziksel ortam, çevrenin destekleyici ifadeleri, müzeler, araştırma enstitüleri var mı? Bunlar çok önemli. İstanbul'da bu sıkıntı yaşanıyorsa Türkiye genelinde bu sıkıntı daha çok yaşanacaktır." Şeklinde olmuştur.

"Eski ve yeni müfredatı nasıl buluyorsunuz?" sorusuna ise A öğretmeni "Yeni müfredat öğretmene de bağlı. Öğrenci merkezli eğitim benim için pozitif.", B öğretmeni "Yeni müfredat daha iyi ama hafifletilmesi gerekiyor. Sınıf mevcudu azaltılmalı. Sunma, konuşma aktiviteleri çok uzun sürüyor. Eski müfredat çok sıkıcı. Ezberci yöntemi desteklemiyorum.", C öğretmeni "Şimdiki müfredat eleminasyonu daha da kolaylaştırmak amacıyla yapılmıştır. Kavramları çocuğa teori olarak vermiyorsunuz, onun sezerek bulmasını, çıkartmasını istiyorsunuz ve buna rağmen sınavlarda bunu soruyorsunuz. Eski sistemde çocuk hiç olmazsa ezberliyordu, sınavlarda daha başarılı oluyordu. Çocuğa teoriler öğretilmeden çıkarımlar yapmasını beklemek doğru değil." şeklinde cevaplar vermiştir. D öğretmeni "Eski müfredatı köşeye atmak doğru değil. İkisi karma olmalı, zaten öyle aslında. Çocukların altyapısı yok, velilerin eğitim seviyesi düşük. Bu nedenle öğretmen aktif olmak zorunda kalıyor. Öğrenci de aktif olmalı.", E öğretmeni "Eskiden zengin ve fakir bir arada ders görüyordu. Farklı ortamlardan gelen çocuklara aynı düzeyde eğitim vermek mümkün olmuyor. Velinin eğitim düzeyi öğrenci merkezli eğitimde çok önemli. Çocuğun eğitiminde sokağın belirleyici olduğu ortamlarda bu yaklaşım mümkün değil.", F öğretmeni "Müfredat azaltıldı, ileriki yıllara dağıtıldı. Azaltılması, yayılması, çocuğun yaşına uygun hale getirilmesi güzel. Fakat buna rağmen hayata geçirilemiyorsa azlık ya da çokluk pek bir şey ifade etmiyor." şeklinde yanıtlar vermişlerdir.

"Değişim ne gibi etkiler yarattı?" sorusuna verilen cevaplar ise şu şekilde olmuştur: A öğretmeni "Çocuk daha aktif. Küçük sınıflarda yapılan uygulamalarda aksaklıklar var. Çocuk ne kadar aktif tutulmaya çalışılsa da öğretmen ve anne baba yardımı var.", B öğretmeni "Veli kitlesi değişmeye başlayacak. Çocuklarına ders çalıştırırken değişecekler. Veliler ödev yaptırmanın başarı olduğunu

sanıyorlar, aslında süreç eğitimi ve kalite önemli. Orijinal tasarımlar daha değerli, kopya olandan ziyade. Yardım almadan tek başına yapılan ödevler değerli. Çoklu zeka anlayıp uygulayan pek yok, 10 yıldır uğraşıyorum ben. Buna rağmen hala hata yapıyorum, çocukları kesinlikle sınırlamamak gerekiyor, serbest bırakılmalı. Yaratıcılığa önem veriyorum. Hatalarımda çocukluğumdan kalma eğitim stilleri hala etkili oluyor. Eski-yeni öğrenci farkına baktığımda başarı düştü gibi. Uygulama yapılandırıcı, ama değerlendirme klasik sisteme göre olduğu için olabilir. Sosyal anlamda çocuklar çok başarılı, ancak sınavda yapamıyorlar. Yapılandırmacılığa göre sorsak yoruma açık oluyor ve her cevap kabul ediliyor, doğru sayılıyor. Hala karmaşıklık var, zihinlerde oturmadı daha. Sınıflar kalabalık sunum yapılamıyor. Araç gereç yeterli değil. Tiyatro salonu, spor salonu, bahçe düzenlemesi vb. koşullar düzenlenmeli. Kaynak kitaplar düzenlenmeli(daha çok çalışma, daha orijinal tipte çalışmalar, sıkıcı olmayan anlatımlar);dışarıdan kaynak kitap almak zorunda kalıyoruz.". C öğretmeni "Sınıf mevcuduna göre deney yapmak vb bunları uygulamak mümkün değil. Bu aktiviteler sırasında çocukları kontrol edebilmek mümkün olmaz, otorite gerekiyor. Önce davranış kazandırılmalı, sonra bu tür aktiviteler yapılmalı. Davranışı kazanan çocuk da bunları her yerde öğrenir.", D öğretmeni "Eski ve yeniyi karşılaştırdığımda olumlu sonuçlar göremedim. Çocukların altyapısının zayıflığı, aile sorunları ve araç gereç eksikliği nedeniyle uygulanamıyor, lafta kalıyor.", E öğretmeni "Amerika taklit ediliyor, ben eski öğretmen okulunun temsilcilerindenim. Oradaki eğitim bizim koşullarımıza uygundu. Şimdi daha da yozlaşan, içinden çıkılmaz bir hal aldı. Öğretim birliği ile içinden çıkılmaz hale geldi.", F öğretmeni "Yapılan her şey yine eski müfredat aslında, görüntü yeni görünüyor sadece. Veliyi bilinçlendirmeye rehber olmaya çalışıyorum. Bu durum çok vakit oluyor, uygulama yapma sayımı çok azaltıyor. Uygulanabilirlik sıkıntısı yaşanıyor. Yeni nesil çocuklar teknoloji çocukları. Çocukların dikkatini dağıtacak çok şey var. İlköğretimde direkt sınıf geçme sistemiyle çocuklar zorunlu olarak geçiriliyor. Hiçbir şey bilmeyen çocuk da sınıf atlıyor, balık baştan kokar. Çocuk rahat sınıf geçerek kendisini bağımsız hissediyor, yapacağı varsa da yapmıyor, çocuk takip edilmelidir, her karar çocuğa bırakılmamalıdır. Çocuk ya zorunluluktan geliyor, ya da teneffüslerde şuursuzca eğlenmek için geliyor. Çocuktan sorumluluğu paylaşması istenmelidir. Sistem düzeltilse çocuklar ürettikleri şeyleri arkadaşlarıyla paylaşacak, dolu dolu hareket edeceklerdir. Her şey kağıt üstünde. Her sene kayda değer 3-5 çocuk çıkıyor olması problemin ciddiliğini göstermektedir.".

"Güçlükleri aşmak için ne gibi yöntemler denediniz? Ne gibi fikirler oluşturdunuz?" sorusuna ise A öğretmeni "Çocukların yapabileceği performans ödevleri veriyoruz, pek çok şeyi bir arada kullanabilecekleri ödevler veriyoruz. Gruplar oluşturuyoruz.", B öğretmeni "Kendime göre çalışmalar yapmaya çalışıyorum. Materyal olarak her şeyi kullanmaya çalışıyorum ben, elimdekileri değerlendiriyorum. Kendimiz yapıyoruz zaman olmamasına rağmen. Zamanım olsa ben neler yaparım ama pratikte uygulamak için zaman gerekli. 10 çocuk olsa uçururum ben onları. Matematik derslerini oyunla işlemek isterim ama klasik yöntemle işlemek zorunda kalıyoruz. Zaman yetmese bile öğrencilere fırsat veriyorum, sunum yaptırıyorum. Projelerini yapmaları için zaman veriyorum. Çok mutlu oluyorlar, matematik işlemini yapmasa bile kendisini ifade etmesi çok önemli. Oturması için uzmanlar seminer verebilir yoğun bir şekilde. Psikolog ve pedagoglar her okula gönderilmeli. Biz herhangi bir eğitim almadık, müfettişler 10 gün toplam kalite yönetimini üstün körü anlattılar, 'gemiler yakıldı geri dönüş yok' dediler. Her değişim bir süreçtir. Şimdiki çocuklar öğretmen olduğu zaman bu hataları yapmayacaklar, çünkü onlar o şekilde yetiştirilmiş olacaklar." cevabını vermişlerdir. C öğretmeni "Ben mesleğimi sevmiyorum, bu işi profesyonelce yapmak gerekiyor. Çocuk ayırt etmeme diye bir durum yok. Öğretmen kendi koyduğu kuralı çiğnememelidir kesinlikle, otoriteye saygı duyulması için bu yapılmalıdır. Öncelikle davranış kazandırmaya odaklanılmalıdır. Proje bazlı eğitim gerekli değil, projeler ihtiyaçlardan doğar normalde. Amerika'yı yeniden keşfetmeye gerek yok, bu nedenle bana saçma geliyor. Bu yaklaşıma negatif bakıyorum. Başarı düşüyor, sınavlardaki eleminasyon kolaylaştı sadece. Öğretmenler değişime çok açık değillerdir, otoritelerini kaybetmek

istemezler." cevabını vererek soruyu yanıtlamıştır. D öğretmeni "Ben sınıfta etkin oluyorum altyapılarını zenginleştirmek için. Aile eğitim içinde olmalı. Kırsal kesimlerde öğrenci merkezli yaklaşım uygulanamaz. Biz bu yaklaşımla ilgili hiç bilgilendirilmedik, hiçbir konuda fikrimiz sorulmuyor, bizim fikirlerimizi beğenmiyorlar ama öyle değil, keşke fikirlerimizi alsalar.", E öğretmeni "Öncelikle sınıfın bilgi seviyesini ölçüyorum ve ona göre modeller geliştiriyorum. Sınıfta ben de aktif oluyorum, çocuklara öğretim yapıyorum." şeklinde cevaplar verirken F öğretmeni "Veliyi bilinçlendirmeye, rehber olmaya çalışıyorum. Bu durum çok vakit alıyor, uygulama yapma sayımı çok azaltıyor. Çocuklu ailelere, evlere ve okullara ücretsiz internet sağlanması gerekiyor. Okullarda internet yok, ben bireysel internet alıyorum sınıfıma. Laboratuar, kütüphane, yabancı dil laboratuarı, resim laboratuarı olmalı. Aileler desteklenmeli. Yatırımlar çocuğu besleyecek nitelikte yapılmalı, bilgi evleri uygulama merkezleri olmalı. Çocuk devamlı böyle zengin bir ortamda olmalı. Veliyi ve öğretmeni aşan koşullar mevcut. Devlet politikası olmalı bu. Okullarda fiziki şartlar düzeltilmeli. Yayınlar yaş düzeylerine uygun bir şekilde süreli ve süresiz olarak okullara gönderilmeli, çocuk bunlardan yararlanmalı. Öğretmende özveri ve potansiyel yoksa uygulanabilirlik tamamen ortadan kalkıyor. Kuru, verimsiz kopya ödevler yerine yaratıcılık teşvik edilmeli, uygulama- sunum yaptırılmalıdır. Çocuk eğitimden soğutulmamalı, sistem pasif olmamalıdır. Biz istemesek de eski sisteme dönmek zorunda kalıyoruz." cevabını vermiştir.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı Türk Milli Eğitim sistemindeki ilköğretim kurumlarında 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan müfredat programı konusunda sınıf öğretmenlerinin tutumlarının değişime karşı gösterilen direnç açısından ele alınmasıdır.

"Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını nasıl algıladınız?" sorusu yapılandırmacı eğitim programlarına karşı sınıf öğretmenlerinin tutumunu öğrenmek amacıyla sorulmuştur. 3 bayan sınıf öğretmeni bu yaklaşımı olumlu olarak algıladıklarını belirtirken, 3 erkek öğretmen ise olumlu karşılamadıklarını ifade etmiştir. Bu değişimi olumlu bulmayan öğretmenler tarafından yapılandırmacı yaklaşımın sadece görünürde iyi olduğu, uygulanabilir bir yaklaşım olmadığı belirtilmiştir. Bunun yanında bu yaklaşıma pozitif bakan öğretmenlerin de özellikle uygulanabilirlik sıkıntısından yakındıkları görülmüştür.

Sorulara verilen cevaplara bakıldığında yapılandırmacı eğitim programının uygulanması konusunda değişime dirence neden olan faktörler; değişimin uygulanması için kaynakların yeterli olmaması (Zaman, araç-gereç, yönetimsel destek), yeni durumun öğretmenlerin halihazırdaki güçlerini azalttığının düşünülmesi, değişime geçiş sırasında öğretmenlere yeterli bilgilerin verilmemesi, değişim uygulaması öncesinde öğretmenlerin fikirlerinin alınmamış olması, değişim uygulamasının öğretmenlerin değerlerine ve bakış açılarına uygun olmaması şeklinde görülmüştür.

Elde edilen bu sonuçların Dalin'in (1993) belirttiği değişim engelleriyle örtüşmekte olduğu görülmüştür. Dalin, değişim engellerini şu şekilde belirtmiştir (Akt. Helvacı, 2005):

1) Değer Engelleri: Önerilen değişim durumunun nedenleri ile değişimden etkilenen kişilerin var olan değerlerinin uyuşmaması durumudur.

2) Güç Engelleri: Değişimden etkilenenler, yeni durumu güçlerini daha da artırmaları halinde benimserler; güçlerini azaltacak bir durum ise direniş gösterirler.

3) Psikolojik Engeller: Değişim durumu, bireylerin güvenliğini, rahatını, duygusal yapısını tehdit ettiği zaman farklı şekillerde direnişler meydana gelebilmektedir.

4) Uygulama Engelleri: Değişim bireylerin mevcut becerilerini tehdit ediyorsa, tekrar beceri kazandırma süreci gereğinden fazla külfetliyse veya kaynaklar(araç, gereç, insan, zaman, para, yönetimsel destek vb) değişime destek olma konusunda yetersiz ise insanlar değişime karşı direnç göstereceklerdir.

"Eski ve yeni müfredatı nasıl buluyorsunuz?" sorusuna yönelik olarak 2 kişi velilerin eğitim düzeylerinin düşük olduğu bölgelerde yeni müfredatın uygulanamayacağını; 3 kişi öğrencilerin sınavlardaki başarısında ilerleme olmadığını; 3 kişi ise sınıf mevcudunun fazlalığından dolayı öğrenci merkezli aktivitelerin yapılması için zaman sıkıntısı yaşandığını ifade etmiştir.

"Değişim ne gibi etkiler yarattı?" sorusuna değişimi olumlu karşılayan öğretmenler tarafından kapsamlı cevaplar verilirken, olumsuz yaklaşanlar tarafından kısa ve engelleyici faktörlerin bulunduğu cevaplar verildiği görülmüştür. Öğretmenler tarafından genel olarak yeni yaklaşım ile birlikte derslerdeki başarının düştüğü belirtilirken, 2 öğretmen tarafından sosyal açıdan olumlu sonuçlar görüldüğü ifade edilmiştir.

"Güçlükleri aşmak için ne gibi fikirler oluşturdunuz/yöntemler denediniz?" sorusuna yönelik olarak, bu değişim durumunu olumsuz karşılayanlar geleneksel eğitim yöntemlerini kullanmaya devam ettiklerini, yeni eğitim programının uygulamada olmadığını belirtmişlerdir. Olumlu karşılayan öğretmenler ise bireysel çabalarıyla çeşitli donanım eksikliklerini gidermeye çalıştıklarını, zaman yetersizliğine rağmen ideal öğrenme yaşantıları sunmak için kimi konulardan feragat ettiklerini belirtmişlerdir. Kaynak yetersizliğini gidermek için öğretmenlerin kendi çabalarıyla çeşitli uygulamalar yapmaya çalıştıkları; bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları, donanım eksikliklerinin sadece okul temelli değil toplumsal temelli de olması gerektiğini düşündükleri öğrenilmiştir.

Töremen'e (2002) göre bireylerin kendilerini ilgilendiren ve gelecekte onları etkilemesi beklenen kararların alınma ve uygulanmasında söz sahibi olmalarına fırsat ve olanak sağlandığı oranda değişim yüksek düzeyde gerçekleşecektir. Bu, değişime direncin önüne geçmenin en etkili yollarından birini oluşturur. Bu araştırmaya katılan öğretmenler de değişim uygulaması öncesinde kendilerinin fikirlerine başvurulmadığını, yeni bir uygulamaya bir anda hızlı bir geçiş yapıldığını belirtmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında eğitimdeki değişim uygulamalarında, değişimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenler temel yapıtaşları olarak görülebilir. Gatchalian'a (2004) göre ülkelerin geleceklerinin emanet edildiği öğretmenler, eğitim örgütlerinde uygulanacak başarılı değişim girişimlerinde ve değişimcilik ruhunun öğrencilerin kişiliklerine işlenerek topluma yansıtılmasında anahtar konumda bulunmaktadırlar. Öğretmenler, davranışlarıyla, düşünceleriyle ve değerleriyle öğrencilere model oluştururlar. Öğretmenlerin, yeniliğe ve farklı bakış açılarına açık olması, öğrencilerin ödev yapmalarında yeni yöntemler geliştirmelerine, olayları eleştirel düşünebilme yetilerinin artmasına ve yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu durum ezberci ve tekdüze düşünce sistemine sahip insanların oluşturduğu bir toplumdan, kritik düşünebilen, eleştirici, yaratıcı, bilgiyi ezberlemek yerine ona ulaşmanın yollarını öğrenmiş ve öğretecek insanların oluşturduğu bilinçli bir topluma geçiş yaşatacağından ülke için uzun vadede büyük bir kazanç olarak değerlendirilebilmektedir (Akt. Özmen ve Sönmez, 2007).

KAYNAKÇA

Aydoğan, İ.(2007). Değişimin süreci ve okul personeli. *Girne Amerikan Üniversitesi Dergisi, 3*(5), 13 24.

Cenker, B., Akgül, E. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişimyönetiminin gerçekleştirilmesine bakış açılarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6-14.

Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (12. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde Değişim Yönetimi (2. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Helvacı, A. (2005). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi İlke, Yöntem ve Süreçler*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Özmen, F., Sönmez, Y. (2007). Değişim sürecinde eğitim örgütlerinde değişim ajanlarının rolleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17* (2), 177-198.

Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12* (1), 185-202.

65 YAŞ VE ÜZERİ BİREYLERİN; YAŞLILIK, ÖLÜM VE HAYATI YAŞAMA BİÇİMLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

PEOPLE 65 AND OVERS; OPINIONS OF OLD-AGE, DEATH AND LIFE PERSPECTIVES

Yrd. Doç. Dr. Rezzan Gündoğdu
Aksaray Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD. Aksaray
rezzangundogdu@yahoo.com

Özet

Bu çalışmanın amacı 65 yaş üzeri olan bireylerin yaşlılık, ölüm ve hayatı yaşama biçimleri ile ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırma 65 yaş ve üzeri bireylerin yaşlılık, ölüm ve hayatı yaşama biçimleri ile ilgili görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Mersin ili ve ilçelerinde (Tarsus ve Çamlıyayla) yaşayan 65 yaş ve üzeri bireyler oluşturmaktadır. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılarak 65 yaş ve üzeri 23 kişiden (14 kadın, 9 erkek) derinlemesine bilgi toplanmıştır. Görüşme yapılan bireylerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından çoğunluğu açık uçlu olarak hazırlanmış 9 sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerin her birini araştırmacı gerçekleştirmiş olup yaklaşık olarak 30-40 dakika kadar sürmüştür. Görüşme formundan elde edilen bilgiler üzerinde nitel veri analizi yöntemi kullanılarak içerik çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, 65 yaş ve üzerindeki bireyler boş zaman faaliyetleri olarak hobi-el işleri ile uğraşmak şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kendi ölümleriyle ilgili duygu-düşüncelerini ise; kadınlar, ölümü düşününce korktukları, erkekler ölümü düşününce korkmadıkları şeklinde açıklamışlardır. Bireylerin ilk sıralarda yer verdikleri keşkelerinin-pişmanlıklarının, eğitim-kariyer-iş ile ilgili olduğu görülmüştür. "Yaşlılığı" tanımlarken kadınların, hayatın sonuna gelmek, bitmek, tükenmek kavramlarını kullandıkları, erkeklerin ise daha sakin bir dönem olduğu ile ilgili kavramlara yer verdikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: yaşlılık, ölüm, hayatı yaşama biçimleri

Abstract

The objective of this research is to study the opinions of individuals over 65 years old about old-age, death and their style of living life. The study is a descriptive research done with the scanning method in order to evaluate the opinions of individuals over 65 years old about old-age, death and styles of living life. The study population consists of individuals 65 and over years old living in the province of Mersin and its districts (Tarsus and Çamlıyayla). In-depth information has been gathered from 23 persons (14 women, 9 men) aged 65 years old and over by using interview among qualitative data collection techniques. In the selection of individuals interviewed, easy accessed situation sampling was used among purposeful sampling methods. The researcher used an interview form consisting of 9 questions, most of which were prepared as open-ended. Each one of the interviews has been realized by the researcher and lasted about 30-40 minutes. Content analysis was made on the information gathered from interview forms by using the qualitative data analysis method. At the end of the research, individuals aged 65 years old and over indicated their opinion as dealing with hobbies-

handcrafts as spare time activities. As to their feelings and thoughts about their own death women explained that they were afraid when they thought about death while men said they were not afraid when they thought about death. It has been seen that the "if only"s and "regrets" that old people placed at the first ranks were about education-carreer-work. It has been determined that when defining "old-age" women were using concepts such as coming to the end of life, being exhausted, being on the ragged edge while men used concepts indicating it was a more silent period.

Keywords: old-age, death, life perspectives.

1.GİRİŞ

Yaşlanma normal hayat süreci içinde her insanın içinden geçtiği yaşam dönemlerinden biridir. Bireyin oluşumundan yaşamın sonuna kadar süren ve bireyin tüm işlevlerinde bir azalma ile devam eden geriye dönüşü olmayan evrensel bir süreçtir. Yaşlılık; çocukluk, gençlik, yetişkinlik gibi doğal ve zorunlu bir dönem olup yaşamın son evresidir (Viney,1984; Yıldız, 1998; Lucas, 1974). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) yaşlılığı bedenin iç ve dış uyaranlara uygun tepki göstermede kapasitesinin azalması olarak tanımlamakta ve 65 yaş ve üstünü yaşlılığın ilk basamağı olarak kabul etmektedir (Kesioğlu, Bilgiç, Pıçakcıefe ve Uçku, 2003).

Birleşmiş Milletler 2008 nüfus projeksiyonuna göre, dünya çapında 65 yaş ve üzeri dünya nüfusu 2025 yılında 840 milyona, 2050'de 1.5 milyara ulaşması tahmin edilmektedir. Türkiye'de yaşlı nüfusun tüm nüfusa oranı % 30 düzeyinde olup, 4 milyon yaşlı bulunmaktadır. Bu sayının 2050 yılında 12 milyona çıkacağı tahmin edilmektedir (Şahin ve Yalçın, 2003; Uluğ, 1997; Arpacı, 2005).

Neugarten yaşlıları üç gruba ayırmaktadır. Genç yaşlı olarak 65-74 yaş arasını, orta yaşlı olarak 75-84 yaş arasını ve yaşlı yaşlı olarak 85-90+ yaş diliminde olanları kabul etmektedir. Birleşmiş milletlerin raporlarında ise yaşlanmanın alt sınırı altmış yaşta başlamaktadır. Toplumların değişken yapısı içinde, kendilerine özgü kültürleri, bireylerini kabul düzeyleri, işe yarama ya da rollerdeki değişimler açısından yaşlı tanımlamaları şekillenmektedir. Kimi toplumlarda olumlu bir süreç olarak kabul edilen yaşlılık, kimilerinde bir problem olarak algılanmaktadır (Emiroğlu, 1995; UN, 1980).

Gelişim psikolojisi ilk çocukluk dönemi kadar ileri yetişkinlik yıllarını da önemli bir dönem olarak işaret etmektedir. İnsanın gelişimini açıklayan kuramlar incelendiğinde; Jung'un Yaşam Evreleri, Bühler'in İnsan Yaşamının Akışı Kuramı, Levinson'un Yaşam Yapısı Kuramı, Santrock'un Yaşam Boyu Gelişim Dönemleri, Erikson'un İnsanın Sekiz Çağı Görüşü gelişim evrelerinin başlangıç ve bitişlerini belirginleştirerek yaş normlarını inceleyen kuramlardan bazıları olduğu bilinmektedir. Burada kısaca Erikson'un ve Santrock'un kuramlarından söz edilecek olursa, Erikson'un kuramına göre sekizinci ve son evre benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk dönemidir. Benlik bütünlüğüne– Bütünleşmeye- Karşı Umutsuzluk (65 yaş ve üstü): Bu evre, geçmiş üzerinde düşünülerek bundan olumlu bir düşünce oluşturulması ya da kişinin hayatını iyi yaşamamış olduğu sonucuna varmasını içerir. Bu dönemdeki bireyler geçmişe baktıklarında anıları ve aklından geçen düşünceleri iyi yaşanmış bir hayat görüntüsü ortaya çıkarıyorsa yaşlı yetişkin doyum sağlayacaktır (benlik bütünlüğü). Yaşlı yetişkin önceki dönemlerde yaşadıklarını olumsuz olarak değerlendirirse geçmişe dönük olumsuz düşünceleri oluşacaktır (umutsuzluk) (Uçanok, 2011). Butler (2007) yaşamın gözden geçirilmesini ölümü beklemeyi harekete geçirdiğini ifade eder. Dönem, sınırlı olduğu ve ölüme yaklaşıldığı duygu ve düşüncesiyle yaşanır. Bu düşünce ve duygu çoğu zaman emekliye ayrılma ya da bir sağlık probleminin ortaya çıkmasıyla daha da hızlanır. Bu evrenin önemli görevi, bireyin kendi yaşamını ve elde ettiklerini değerlendirerek yaşam süreci içinde anlamlı bir sonuca ulaşmaktır. Önceki evrelerdeki elde edilen kazanımlar ve başarılar bu bunalımın atlatılmasında önemli bir rol oynar. Bu

evrenin olumsuz sonucu ise umutsuzluk, çaresizlik duygularıdır. Varoluşçu açıdan bakıldığında bu bir anlamsızlık duygusudur, ayrıca bütün yaşamının boşa gitmiş olduğu ya da başka türlü yaşanmış olması gerektiği duygusudur (Onur, 2004). Santrock'un kuramına göre ise geç ileri yetişkinlik; 60-70'li yıllarda başlar ve ölüme kadar devam eder. Güç ve sağlık kaybına alışma dönemi olarak düşünülebilir. Yaşamı gözden geçirme, emekli olma ve yeni sosyal rollerine uyum sağlama söz konusudur. Gelişim dönemleri içindeki en uzun zaman dilimini kapsar ve bu yaş grubundaki kişilerin sayısı hızla artmaktadır. Yaşam boyu gelişim yaklaşımından en çok bireylerin iyilik durumlarını arttırma alanında yararlanılmaktadır. Yaşam boyu gelişim bakış açısına göre; gelişim yaşam boyudur, çok boyutludur, çok yönlüdür ve çok esnektir. Aynı zamanda çok disiplinli bir çalışma alanıdır; bağlamsaldır, büyüme, sürdürme ve kaybın düzenlenmesini içerir. Bunun yanında biyolojik, kültürel ve bireysel faktörlerin birlikte bir sonucudur (Sayıl, 2011).

Diğer taraftan aktivitenin azalması, emeklilikle birlikte statülerin kaybedilmesi, sağlığın bozulması, hareketlerin yavaşlaması, gelirin azalması, başkalarına muhtaç olunması, ölümü hatırlatması gibi getirileri düşünüldüğünde yaşlılık istenmeyen, zor kabullenilen bir evrensel dönem olarak görülmektedir (Arpacı, 2005). Yaşlılar yaşlanmayı gelişim, üretim, ifade özgürlüğü, gereksiz bir gelişim evresine dönüşüm, olgunlaşmak, saygı görmek, dinlenmek, rahat etmek olarak algılamaktadırlar. Bazı yaşlılara göre yaşlılık bir hastalıktır (Chung Yg, Kim Kh, Choi Ks, Kwon Hj, Park Ks, Choi Mh, Yom Yh., 2008; Saygun ve Çakmak, 2004).

Bireylere yaşlılıkla beraber zaman daha çabuk geçmeye başlar gibi gelir ve buna zaman kullanımına ilişkin yanlış alışkanlıklar da eklenince sorun ortaya çıkabilir. Bu bireyler yaşamlarını bir an önce bitirme ve tüketme eğilimindedirler. İçinde bulundukları anı yaşayamayan ve hayata etkin katılamayan yaşlılarda ölüm kaygısı daha yaygındır (Aydın, 1999; Geçtan, 1984). Yaşlılarda ölüm kaygısını etkileyen değişkenler diğer bireylerden çok farklı değildir. Yakınlarından birinin kaybını yaşamın ilk dönemlerinde gerçekleşmişse dengelenebilir bir durum olarak görülürken; ileri yaşlarda gerçekleşmişse kaybedilen her sevgi nesnesinin yeri doldurulamayacak boşluklar oluşturduğu ve bireyin sosyal ölümüne zemin hazırladığı görülmektedir. Sosyal hayattaki kayıplardan kaynaklanan sosyal ölüm, yaşlanmayı ve fizik ölümü kolaylaştırmaktadır. Yaşlanan birey çeşitli nedenlerle (çevresindeki yakınlarını kaybetmesi gibi) sosyal ilişkilerinden zorunlu ya da farkında olmadan soyutlanabilmektedir. Soyutlanmak ve yalnız kalmak yaşlıya hiçliği anımsatır. Hiçlik ölümde simgeleşir ve bunu bilmek sürekli yaşanan ölüm kaygısını da beraberinde getirir (Özbek, 1987).

Doğrudan yaşanmasa da gerçekleştiğinde varlığımızın devam etmediği, yaşamın kesin olarak sona erdiği anlamına gelen ölüm, tüm zamanlarda ve kültürlerde yaşamın önemli bir olayı olarak kabul edilmiştir (Tanhan, 2007). Ölüm tanımları incelendiğinde farklı dönemlerde ve farklı toplumlarda değişik ölüm tanımlarına rastlanmaktadır. Tanımlar, canlı organizmanın kendini yenileme yeteneğini yitirmesi, hayati organlardan birinin ya da bir kaçının tamamen işlevini yitirerek hayatın sonlanması ve kaçınılmaz olması noktalarında birleşmektedir (Çobanlı ve Salt, 2001).

Ölüm düşüncesi insan yaşamına etkisi olan önemli bir düşüncedir. Yalnız aşırı, ölçüsüz, patolojik şekilde ortaya çıkan ölüm düşüncesi, insanın psikolojisini olumsuz etkileyebilmektedir (Köknel, 1985; Karaca, 2000). Ölümün, yaşamın bir parçası olduğunu gerçekçi şekilde ve cesaretli biçimde kabullenmek, hayatı ve kendimizi bütün olarak algılamamızın ön koşuludur. Kişi ölümü tam anlamıyla kabullendiği zaman ruh sağlığını gerçek anlamıyla kazanmış olur (Young, 2006). Ölümü kimileri daha önce ölmüş sevilen bir kişiye kavuşma, onunla yeniden birleşme inancı ile açıklarken; kimileri de ölümü bir son, hiçlik, yok oluş, kişiliğin sona ermesi olarak görmektedir. İkinci biçimi ile ölümü anlatanlar için ölüm, yaşamı ve ilişkileri kesen, bozan, sona erdiren bir düşman anlamına

gelmektedir. Ölüm beraberinde sorumluluk almayı sağlarken, aynı zamanda yaşamın daha zengin algılanmasını ve mutlu olmayı da sağlamaktadır (Hökelekli, 2008). Ölüm bireyin günahlarının bir cezası, bir kefareti olarak ya da adil Tanrı'nın bir takdiri olarak düşünülebilir. Bazı bireyler ölümü kabullenir ve hoş karşılarken bazıları da ölümden nefret edip korkabilir (Güre, 2011).

Neugarten ve Neugarten (1986), yaşam dönemleri arasındaki ayırımın günümüz toplumlarında belirginliğini yitirdiğini belirtmektedir. Bunun en güçlü kanıtı "genç-yaşlı" (young-old) kavramının ortaya çıkmasıdır. Bu kavram, sağlıklı ve dinç, ekonomik durumu görece iyi, ailesiyle ve çevresiyle iyi bütünleşmiş, siyasette etkin olan emeklileri ve eşlerini ifade etmektedir (akt; Onur, 2004). Yaşlıların kendilerini daha üretken ve bağımsız hissetmeleri için sosyal yaşama katılımlarının artması gerekmektedir. Daha genç yaşlılarda daha fazla arkadaşlık, sosyal davranışlar, kişisel gelişim izlenebilmekte iken ileri yaştaki yaşlılarda daha fazla dinsel konulara odaklanma ve depresyon görülmektedir. Cinsiyetler arasında yaşlılık algı ve tutumunda farklılık görülmekte, kadınlar daha yaşam dolu iken erkeklerde depresyon daha fazla görülmektedir (Kaya ve Aslan, 2007).

Son yıllarda sıklıkla kullanılan kavramlardan biri de aktif yaşlanmadır. Aktif yaşlanma yalnızca fiziksel sağlıkla ilgili değildir. Psikolojik ve sosyal yönden de tam bir iyilik halinin varlığına işaret eder. Yaşam süresinin uzunluğu, biyolojik ve zihinsel sağlık, bilişsel yeterlilik, sosyal yeterlilik ve üretkenlik kişisel kontrol ve yaşamdan zevk alma, başarılı yaşlanmanın en temel göstergeleridir. Bireylerin başarılı bir biçimde yaşlanması yalnızca bireysel özellikleriyle değil, toplumsal açıdan kendilerine sağlanacak psikososyal, ekonomik ve fizyolojik yöndeki destek hizmetleriyle de yakından ilişkilidir. Yaşlanmaya bakış açısı, toplumla bütünleşme, kaybolan statü ve rollerin yeniden kazanımı, işlevlerin arttırılması, boş zamanların etkili değerlendirilmesi gibi konuların tartışılmasını içermektedir (T.Y.D.Y.U.E.P., 2007; Gillen, Glokoski, Chan, Mu, Li, 2006). İnsanoğlunun yapısı gereği aktivitelere olan ihtiyacı kaçınılmazdır. Aktiviteler bireysel memnuniyet, maneviyat ve yetenek algısının oluşmasına imkân verir (Law, Baum, Dunn, 2005).

Yaşlılık dönemi ile ilgili olan bir diğer önemli kavram yaşam doyumudur. Yaşam doyumu bir insanın beklentileri ile elinde olanların (neye sahip olduğu) karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuçtur. Yaşam doyumu yüksek olan yaşlıların bazı özellikleri göstermesi gerekir;

a. Günlük yaşamdaki etkinliklerden zevk alma

b. Yaşamının bir anlam taşıması, yaşamıyla ilgili amaçlarının olması ve geçmiş yaşamının sorumluluğunu kabul etme

c. Yaşamı boyunca öngördüğü amaçlara ulaştığı inancına sahip olma

d. Olumlu bir "ben" imgesine sahip olma ve yaşlılığında güçsüzlükleri ne olursa olsun, kendini değerli bir varlık olarak kabul edebilme

e. Yaşam karşı genellikle iyimser bir tutum içinde olma (Neugarten ve ark., 1961; akt, Aközer, Nuhrat ve Say, 2011).

Menec (2003) yaptığı bir çalışmada, yaşlıların 6 yıl periyodu içinde iyilik halini ve aktivitelerini araştırmıştır (1990-1996). İyilik halini belirleyen yaşam memnuniyeti ve mutluluk kavramlarını incelemiştir. 6 yıl önce spesifik aktivitelerle (sosyal aktiviteler, el işi hobileri, okuma, üretici aktiviteler) meşgul olan yaşlı bireylerin, iyilik hallerinin 6 yıl sonraki mutlulukları ile ilişkili olduğu, özellikle spor ile meşgul olan yaşlı bireylerin yaşam memnuniyetlerinin 6 yıl sonra daha fazla olduğunu belirtmiştir. Yaşlılarda aktivite performansı Kanada ve ABD'de farklı olarak

tanımlanmaktadır. Kanada'da aktivite performansı; kendine bakım, üretkenlik ve boş zamandan oluşurken, ABD'de ise günlük yaşam aktiviteleri, yardımcı günlük yaşam aktiviteleri, eğitim, iş-oyun, boş zaman ve sosyal katılımdan oluşmaktadır (Law, Baum, Dunn, 2005).

Yaşlılık dönemi, her insanın yaşamının kaçınılmaz bir parçasıdır. Yaşın ilerlemesi sonucunda fiziksel yapı yıpranmakta, bilişsel ve psikolojik bir takım değişimler meydana gelmektedir. 65 yaş ve üzeri bireyler yaşlılığın getirdiği bu fiziki, bilişsel ve psikolojik değişime uyum sağlayabilmesi, ölüm korkusu, hayatı nasıl yaşadığı ile ilgili muhasebe yapma ve hayatı devam ettirme ile ilgili durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu çalışmanın amacı da 65 yaş ve üzeri bireylerin bu durumlar karşısındaki görüşlerinin incelenmesi olmuştur.

1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı, 65 yaş ve üzeri bireylerin yaşlılık, ölüm, hayattan istek ve beklentileri ve hayatı yaşama biçimleri ile ilgili görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

65 yaş ve üzeri bireyler,

1. Boş zamanlarını nasıl değerlendiriyorlar?
2. Yaşamlarında en çok eksikliğini hissettikleri şeyler (ihtiyaç-istek) neler?
3. Bulundukları yaş göz önüne alındığında dünyada öğrenmeyi/yapmayı istedikleri neler var?
4. Dünyada henüz tamlamadıkları bir işi-görevi olduğunu düşünüyorlar mı? (varsa neler?)
5. Geçmişe baktıklarında yaşadıkları hayatı nasıl değerlendiriyorlar? (keşkeler-pişmanlıklar)
6. "Yaşlılık" kavramını nasıl tanımlamaktadırlar?
7. Hiç kendi ölümlerini düşünmüşler mi? Evet ( ) Hayır ( )
8. Kendi ölümlerini düşünmenin onlarda uyandırdığı duygu-düşünceler neler?
9. Öldüklerinde kendilerine ne olacağını düşünüyorlar?

2.YÖNTEM

Araştırma betimsel modele göre yapılmıştır ve nitel araştırma özelliği taşımaktadır.

2.1. Çalışma grubu

Araştırmaya Mersin ili ve ilçelerinde (Tarsus ve Çamlıyayla) yaşayan 65 yaş ve üzeri bireyler katılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılarak 65 yaş ve üzeri 23 kişiden (14 kadın- % 60.87, 9 erkek-%39.13) derinlemesine bilgi toplanmıştır.

Kadın katılımcıların kişisel bilgileri; 65-74 yaş aralığında 14 kadın katılımcı vardır. Katılımcılardan 10'u evli, 4'ü eşini kaybetmiştir. Katılımcıların 12'si eşine bağlı sağlık güvencesi ve emeklilik geliri varken, 2'sinin kendi sağlık güvencesi ve emeklilik geliri vardır. Katılımcıların 2'si okur yazar, 6'sı ilkokul, 5'i lise ve 1'i yüksekokul mezunudur. Katılımcıların 10'u aylık gelirinin 701-1000TL, 2'si de 700 TL ve aşağısı, 2'si 1001 TL ve üstünde gelire sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 8'i gelirinin gidere göre denk olduğunu, 6'sı da gelirinin gidere göre az olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 6'sı yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yerinin ilçe olduğunu, 8'i de il olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların tamamı (14 kişi) bakmakla yükümlü oldukları kimse

olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 12'inin 2-4 arasında çocuğu varken, 2'sinin sadece 1 çocuğu bulunmaktadır. Katılımcılardan 6'sı hafta da bir gün, 7'si her gün, 1'i ayda bir gün çocuklarıyla görüştüğünü bildirmiştir. Katılımcıların 14'ü akraba ve yakın çevrelerinin kendilerini ziyaret ettiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan 10'u eşiyle yaşamakta, 3'ü yalnız yaşamakta ve 1'i de çocuk/çocuklarıyla yaşamaktadır. Katılımcılardan 13'ünün tanısı konan sürekli bir hastalığı varken, 1'inin tanısı konan sürekli bir hastalığı yoktur. Bu hastalıklar bel fıtığı (2 kişi), nevralji (1 kişi), düşük şeker (1 kişi), nörolojik rahatsızlık (2 kişi), tansiyon (6 kişi), guatr (2 kişi), işitme kaybı (1 kişi), Kemik erimesi (2 kişi), astım (1 kişi), kolestrol (1 kişi), romatizma (3 kişi), taşikardi (1kişi), kireçlenme (1 kişi), tiroid (1 kişi). Katılımcıların 12'si günlük hayatlarını devam ettirmek için yardımcı bir cihaz kullanmakta iken 2'si kullanmamaktadır. 1 kişi gözlük, 5 kişi diş protezi ve 1 kişi kulaklık kullanmaktadır. Katılımcılardan 3'ü evcil hayvan beslemekte, 11'i beslememektedir. Katılımcıların hiç biri herhangi müzik aleti çalmamaktadır.

Erkek katılımcıların kişisel bilgileri; 65-74 yaş aralığında 7, 75-89 yaş aralığında 2 erkek katılımcı vardır. Katılımcılardan 8'i evli, 1'i eşini kaybetmiştir. Katılımcıların tamamının sağlık güvencesi ve emekliliği bulunmaktadır. Katılımcıların 6'sı ilkokul, 3'ü lise mezunudur. Katılımcıların 8'i aylık gelirinin 701-1000TL, 1'i de 700 TL ve aşağısında gelire sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 6'sı gelirinin gidere göre denk olduğunu, 3'ü de gelirinin gidere göre az olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 7'si yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yerinin ilçe olduğunu, 2'side il olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 6'sının bakmakla yükümlü olduğu (eşleri) varken, 3'ünün bakmakla yükümlü oldukları kimse yoktur. Katılımcılardan 8'inin 2-4 arasında çocuğu varken, 1'inin sadece 1 çocuğu bulunmaktadır. Katılımcılardan 5'i hafta da bir gün, 2'si her gün, 1'i ayda bir gün, 1'i de çocuk/çocuklarıyla hiç görüşmediğini bildirmiştir. Katılımcıların 8'i akraba ve yakın çevrelerinin kendilerini ziyaret ettiğini söylerken, 1'i akraba ve yakın çevrelerinin kendilerini ziyaret etmediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan 7'si eşiyle yaşamakta, 1'i yalnız yaşamakta ve 1'i de çocuk/çocuklarıyla yaşamaktadır. Katılımcılardan 4'ünün tanısı konan sürekli bir hastalığı varken, 5'inin tanısı konan sürekli bir hastalığı yoktur. Bu hastalıklar tansiyon (2 kişi) ve kalp yetmezliğidir (2 kişi). Katılımcıların 9'u günlük hayatlarını devam ettirmek için yardımcı bir cihaz kullanmaktadır. 9 kişi gözlük ve 4 kişi diş protezi kullanmaktadır. Katılımcılardan 5'i evcil hayvan beslemekte, 4'ü beslememektedir. Katılımcıların hiç biri herhangi müzik aleti çalmamaktadır.

2.2. Veri toplama aracı

Araştırmaya ait veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 2 bölümden oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket; (1) Kişisel bilgi formu ve (2) Yaşlılık, ölüm ve hayatı yaşama biçimleri ile ilgili görüşlerini belirtebilecekleri 1 kapalı 9 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Açık uçlu sorular şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Boş zamanlarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Yaşamlarında en çok eksikliğini hissettiğiniz şeyler (ihtiyaç-istek) neler?
3. Bulunduğunuz yaş göz önüne alındığında dünyada öğrenmeyi (yapmak) istediğiniz neler var?
4. Dünyada henüz tamlamadığınız bir iş-göreviniz olduğunu düşünüyor musunuz? (varsa neler?)
5. Geçmişe baktığınızda yaşadığınız hayatı nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. "Yaşlılık" kavramını nasıl tanımlarsınız?
7. Hiç kendi ölümlerini düşündünüz mü? Evet ( ) Hayır ( )
8. Kendi ölümünüzü düşünmenin sizde uyandırdığı duygu-düşünceler neler?
9. Öldüğünüzde size ne olacağını düşünüyorsunuz?

2.3. Verilerin analizi

Ankette yer alan 9 maddeye verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri alınmıştır. Ayrıca açık uçlu sorulara verilen yanıtlar için içerik analizi ile çözümlemeler yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taranarak ve yanıtlar incelenerek hazırlanan kod listesine göre veriler kodlanmıştır. Temalar ve temalar altında yer alabilecek kavramlar belirlenmiştir. İlgili kavramlarım hangi sıklıkta tekrar edildiği saptanıp bulgular bir araya getirilmiştir.

3. BULGULAR

Bulgular alt problemlerin sırasıyla sunulmuştur.

3.1. 65 yaş ve üzeri bireylerin boş zamanlarını değerlendirme biçimlerine ilişkin bulgular.

65 yaş ve üzeri bireylerin "boş zamanlarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlarda kullandıkları kavramların frekans ve yüzdeleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: 65 yaş ve üzeri bireylerin boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri

	Kadınlar		**Erkekler**	
Boş zamanını değerlendirme biçimi	**F**	**%**	**F**	**%**
Dini görevlerini yapmak				
İbadet ederek	11	100	5	100
Toplam	**11**	**11,82**	**5**	**20**
Hobi-El işleriyle uğraşmak				
Bulmaca çözerek	1	2,43	2	28,57
Şarkı söyleyerek	2	4,87	1	14,28
Müzik dinleyerek	5	12,19	1	14,28
Ava giderek	-		1	14,28
Bitki Yetiştirmek	12	29,26	2	28,57
El işi yaparak (örgü-dikiş-oya)	9	21,95	-	
T.V. izlemek	12	29,26	-	
Toplam	**41**	**44,08**	**7**	**28**
Bedensel ihtiyaçlarını karşılayarak				
Dinlenerek (uyumak-yatmak)	12	85,71	3	100
Ev işleri-günlük işleri yaparak	2	14,28	-	
Toplam	**14**	**15,05**	**3**	**12**
Sosyal ilişki ihtiyacını karşılamak				
İnsanlarla sohbet ederek	12	85,71	5	100
Okey oynayarak	2	14,28	-	
Toplam	**14**	**15,05**	**5**	**20**

Sanat-spor-kültür etkinliklerine katılmak				
Yürüyüş yaparak	6	46,15	4	80
Yüzerek	1	7,69	-	
Kitap okuyarak	3	23,07	1	20
Tiyatro-sinemaya giderek	3	23,07	-	
Toplam	**13**	**13,97**	**5**	**20**
Genel Toplam	**93**	**100**	**25**	**100**

65 yaş ve üzeri bireylerin boş zamanlarını değerlendirme biçimleri beş başlık altında toplanmıştır. Bunlar, dini görevlerini yapmak, hobi-el işi ile uğraşmak, bedensel ihtiyaçları karşılamak, sosyal ilişki ihtiyaçları karşılamak, sanat-edebiyat-kültür etkinliklerine katılmak olarak kodlanmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi 65 yaş ve üzerindeki bireylerin ilk sıralarda yer verdikleri boş zaman etkinlikleri olarak kadınlarda insanlarla sohbet etmek, dinlenmek ve bahçe işleri ile uğraşmak (f=12, % 85,71) olduğu görülmektedir. Erkeklerde ise ibadet etmek ve insanlarla sohbet etmek (f=5, %100) olduğu görülmektedir. Hem kadınlarda (f=41, % 44,08) hem erkeklerde (f=7, % 28) boş zaman faaliyetleri olarak toplamda en çok hobi-el işleri ile ilgilenmenin geldiği görülmektedir.

3.2. 65 yaş ve üzeri bireylerin yaşamlarında en çok eksikliğini hissettiklerinin (istek-ihtiyaç) neler olduğu konusunda görüşlerine ilişkin bulgular.

65 yaş ve üzeri bireylerin "yaşamlarında en çok eksikliğini hissettikleri şeyler (ihtiyaç-istek) neler? sorusuna verdikleri yanıtlarda kullandıkları kavramların frekans ve yüzdeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: 65 yaş ve üzeri bireylerin yaşamlarında en çok eksikliğini hissettiklerinin (ihtiyaç-istek) neler olduğu konusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri

	Kadınlar		**Erkekler**	
Yaşamlarında en çok eksikliğini hissettikleri neler var	**F**	**%**	**F**	**%**
Maddi istekler-ihtiyaçlar				
Çocuk-çocuklarına iyi bir gelecek bırakma isteği	2	40	1	20
Daha iyi bir ev sahibi olma isteği	1	20	2	40
Araba sahibi olma isteği	1	20	1	20
Yazlık ev sahibi olma isteği	1	20	1	20
Toplam	**5**	**18,51**	**5**	**41,66**
Eş, çocuk/çocukları ve torunları ile ilgili istekler- ihtiyaçlar				
Çocuklarının yanında olsun	2	25	-	
Kocasının yokluğunu fazlasıyla hissetmesi	1	12,5	-	
Çocuk/çocuklarının saygın bir işi olması isteği	1	12,5	-	
Bir tane daha çocuğunun olmasını istemesi	1	12,5	-	
Torunlarının istikbalini görme isteği	2	25	-	
Kendi anne-babasının hayatta ve yanında olması isteği	1	12,5	-	
Toplam	**8**	**29,62**	**0**	**0**
Eğitim-iş- kariyer ile ilgili istekler-ihtiyaçlar				
Çalışma isteği	2	28,57	-	

Maddi olarak özgür olma isteği	2	28,57	-	
Eğitim alma-tamamlama isteği	3	42,85	1	100
Toplam	**7**	**25,92**	**1**	**8,33**
Sosyal-kültürel faaliyetlerle ilgili istekler-ihtiyaçlar				
Seyahat etme isteği	2	100	-	
Geri kalan hayatını güzel yaşama isteği	-		1	100
Toplam	**2**	**7,40**	**1**	**8,33**
Sağlık ile ilgili istekler-ihtiyaçlar				
Sağlıklı olma isteği	1	50	1	100
Yatınca uyuyabilme isteği	1	50	-	
Toplam	**2**	**7,40**	**1**	**8,33**
Hiçbir ihtiyaç yada eksikliğin olmadığı				
Her şeyim var	3	100	4	100
Toplam	**3**	**11,11**	**4**	**33,33**
Genel Toplam	**27**	**100**	**12**	**100**

65 yaş ve üzeri bireylerin yaşamlarında en çok eksikliğini hissettiklerinin (ihtiyaç-istek) neler olduğu altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar, Maddi istekler-ihtiyaçlar, Eş, çocuk/çocukları ve torunları ile ilgili istekler-ihtiyaçlar, Eğitim-kariyer-iş ile ilgili istekler-ihtiyaçlar, Sosyal-kültürel faaliyetlerle ilgili istekler-ihtiyaçlar, sağlık ile ilgili istekler-ihtiyaçlar, hiçbir şeye ihtiyaç ya da istek duymama olarak kodlanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi 65 yaş ve üzerindeki bireylerin ilk sıralarda yer verdikleri yaşamlarında en çok eksikliğini hissettikleri ihtiyaç-istek olarak kadınlarda Eğitim alma-tamamlama (f=3, % 42,85) ve her şeylerinin olduğunu ifade ettikleri (f=3, % 100) görülmektedir. Erkekler ise her şeylerinin olduğuna (f=4, % 100) ilk sırada yer vermişlerdir.

3.3. 65 yaş ve üzeri bireylerin bulundukları yaş göz önüne alındığında dünyada öğrenmeyi/yapmayı istediklerinin neler olduğu konusunda görüşlerine ilişkin bulgular.

65 yaş ve üzeri bireylerin "bulundukları yaş göz önüne alındığında dünyada öğrenmeyi/yapmayı istedikleri neler var? sorusuna verdikleri yanıtlarda kullandıkları kavramların frekans ve yüzdeleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: 65 yaş ve üzeri bireylerin yaşları göz önüne alınarak dünyada öğrenmeyi/yapmayı istedikleri neler olduğu konusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri

Yaşları göz önüne alınarak öğrenmeyi/yapmayı istedikleri neler var	**Kadınlar**		**Erkekler**	
	F	**%**	**F**	**%**
Dini istekler				
Hacca gitme isteği	1	100	-	-
Toplam	**1**	**4,46**	**0**	**0**
Eğitim-iş- kariyer ile ilgili istekler				
Okuma yazmayı öğrenme isteği	2	28,57	-	-
Öğrenim alma-tamamlama isteği	5	71,42	-	-
Toplam	**7**	**33,33**	**0**	**0**

Sosyal-kültürel-sportif faaliyetlerle ilgili istekler				
Dünyayı tanıma isteği	4	40	1	11,11
Fotoğraf çekmeyi öğrenme	1	10	-	
Resim yapmayı öğrenme	2	20	-	
Araba kullanmayı öğrenme	2	20	3	33,33
Yabancı dil öğrenme	1	10	1	11,11
Saz çalmayı öğrenme	-		1	11,11
Yüzmeyi öğrenme	-		1	11,11
Bilgisayar kullanmayı öğrenme	-		2	22,22
Toplam	**10**	**47,61**	**9**	**69,24**
Hiçbir isteğin olmaması				
Artık bir şey öğrenemez	1	33,33	1	25
Öğrendikleri kendine yeter	2	66,66	1	25
Herşeyi öğrenme isteği	-		2	50
Toplam	**3**	**14,28**	**4**	**30,76**
Genel Toplam	**21**	**100**	**13**	**100**

65 yaş ve üzeri bireylerin yaşları göz önüne alındığında öğrenmeyi/yapmayı istedikleri neler olduğu konusuna verdikleri yanıtlar dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar, dini istekler, eğitim-iş-kariyer ile ilgili istekler, sosyal-kültürel-sportif faaliyetlerle ilgili istekler ve hiçbir isteğin olmaması olarak kodlanmıştır. Tablo 3'de görüldüğü gibi 65 yaş ve üzerindeki bireylerin ilk sıralarda yer verdikleri öğrenmeyi/yapmayı istediklerinin neler olduğu ile ilgili olarak kadınlar "öğrenim alma-tamamlama" (f=5, %71,42) isteklerinin olduğu görülmektedir. Erkekler ise "araba kullanmayı öğrenme" (f=3, % 33,33) isteklerine ilk sırada yer vermişlerdir.

3.4. 65 yaş ve üzeri bireylerin dünyada henüz tamamlamadıkları hangi iş ya da görevleri olduğuna ilişkin görüşlerine ait bulgular.

65 yaş ve üzeri bireylerin "dünyada henüz tamamlamadığınız hangi iş ya da görevleriniz var? sorusuna verdikleri yanıtlarda kullandıkları kavramların frekans ve yüzdeleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: 65 yaş ve üzeri bireylerin dünyada henüz tamamlamadıkları hangi iş ya da görevleri olduğuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri

	Kadınlar		**Erkekler**	
Dünyada henüz tamamlamadıklarını düşündükleri iş ya da görevleri	**F**	**%**	**F**	**%**
Çocuk/çocuklarıyla ve torunlarıyla ilgili iş yada görevler				
Çocuk/çocuklarını evlendirmek	1	25	-	
Torunlarını evlendiğini görmek	2	50	-	
Torunlarının eğitimini tamamladığını görmek	1	25	-	
Toplam	**4**	**33,33**	**0**	**0**
Dini görevleri ile ilgili iş ya da görevler				
Dini görevlerini tamamlamak	2	100	1	33,33
Hacca gitmek	-		2	66,66
Toplam	**2**	**16,66**	**3**	**50**
Sosyal-kültürel-sportif iş yada görevler				
Dünya seyahatine çıkmak	3	60	1	50
Türkiye seyahatine çıkmak	2	40	1	50
Toplam	**5**	**41,66**	**2**	**33,33**
Her şeyi tamamladığını düşünmek				
Dünyadaki bütün iş ya da görevleri tamamladı	2	100	1	100
Toplam	**2**	**16,66**	**1**	**16,66**

Genel Toplam	**12**	**100**	**6**	**100**

65 yaş ve üzeri bireylerin dünyada henüz tamamlamadıkları iş yada görevlerinin neler olduğu ile ilgili görüşleri dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar, çocuk/çocuklarıyla ve torunlarıyla ilgili görevleri, dini görevleri, sosyal-kültürel-sportif görevleri ve her şeyi tamamladığı ile ilgili görüşleri olarak kodlanmıştır. Tablo 4'de görüldüğü gibi 65 yaş ve üzerindeki bireylerin ilk sıralarda yer verdikleri dünyada henüz tamamlamadıklarını düşündükleri görevler olarak kadınlarda "dünya seyehatine çıkmak" (f=3, % 60) olduğu görülmektedir. Erkeklerde ise "hacca gitmek" (f=5, % 66,66) olduğu görülmektedir.

3.5. 65 yaş ve üzeri bireylerin geçmişe baktıklarında yaşadıkları hayatı değerlendirme biçimi konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular.

65 yaş ve üzeri bireylerin "geçmişe baktığınızda yaşadığınız hayatı nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlarda kullandıkları kavramların frekans ve yüzdeleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: 65 yaş ve üzeri bireylerin geçmişe baktıklarında yaşadıkları hayatı değerlendirme biçimi konusuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri

Geçmişe baktıklarında yaşadıkları hayatı	**Kadınlar**		**Erkekler**	
değerlendirme biçimleri	**F**	**%**	**F**	**%**
Yaşadıklarını olumlu biçimde değerlendirme				
Mutlu bir hayatım oldu	10	47,61	8	44,44
Güzel bir hayat yaşadım	1	4,76	-	
Hayallerimin bir çoğunu gerçekleştirdim	2	9,52	5	27,77
Hayat planladığım gibi geçti	6	28,57	4	22,22
Muhtaç olmadan yaşadım	1	4,76	-	
İnsanlığa yararlı işler yaptım	1	4,76	1	5,55
Toplam	**21**	**47,72**	**18**	**62,06**
Yaşadıklarını olumsuz biçimde değerlendirme				
Hayallerimin bir çoğunu gerçekleştiremedim	1	11,11	-	
Çok acılar hastalıklar çektim	7	77,77	2	50
Benden sonraya bir eser bırakamadığım için üzgünüm	1	11,11	2	50
Toplam	**9**	**20,45**	**4**	**13,79**
Çocuk/çocuklarını yetiştirme biçimini değerlendirme				
İyi çocuklar yetiştirdim	14	100	7	100
Toplam	**14**	**31,81**	**7**	**24,13**
Genel Toplam	**44**	**100**	**29**	**100**

65 yaş ve üzeri bireylerin geçmişe baktıklarında yaşadıkları hayatı değerlendirme biçimleri üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar, yaşadıklarını olumlu biçimde değerlendirme, yaşadıklarını olumsuz biçimde değerlendirme ve çocuk/çocuklarını yetiştirme biçimini değerlendirme olarak kodlanmıştır. Tablo 5'de görüldüğü gibi 65 yaş ve üzerindeki bireylerin ilk sıralarda yer verdikleri yaşadıkları hayatı

değerlendirme biçimi olarak kadınlar iyi çocuklar yetiştirdiklerini (f=14, %100) ifade etmektedirler. Erkeklerde ise mutlu bir hayatları olduğunu (f=8, %44.44) belirtmektedirler.

3.6. 65 yaş ve üzeri bireylerin "yaşlılık" tanımlamasında için kullandıkları kavramlara ilişkin bulgular.

65 yaş ve üzeri bireylerin "yaşlılık kavramını nasıl tanımlarsınız? sorusuna verdikleri yanıtlarda kullandıkları kavramların frekans ve yüzdeleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: 65 yaş ve üzeri bireylerin "yaşlılık" tanımlarken kullandıkları kavramların frekans ve yüzde değerleri

Yaşlılığı tanımlarken kullandıkları kavramlar	Kadınlar		Erkekler	
	F	%	F	%
Yaşlılığın zor taraflarıyla ilgili kavramlar				
Gençken yaptıklarını yapamamak	1	8,33	1	16,66
Çabuk yorulmak	1	8,33	1	16,66
Hiçbir işe yaramaz hale gelmek	1	8,33	-	
İnsanın içinin geçmesi	1	8,33	-	
Hayatın sonuna gelmek, bitmek-tükenmek	2	16,33	1	16,66
Hayattan beklentinin kalmaması	1	8,33	-	
İstediğini yapamamak	1	8,33	-	
İyi bir şey değil	2	16,33	-	
Hastalıklarla baş etmek	2	16,33	-	
Kepazelik	-		1	16,66
Kötü bir şey	-		1	16,66
Genç olmayı özlemek	-		1	16,66
Toplam	**12**	**40**	**6**	**28,57**
Yaşlılığın iyi taraflarıyla ilgili kavramlar				
Yaşlılık fena bir şey değil	1	25	-	
Keyifli bir dönem	1	25	-	
Kimseye muhtaç olmamak	1	25	-	
Huzurlu olmak	1	25	-	
Neslinin devamını görmek	-		1	14,28
Çocuk/çocuklarının mutluluğunu görmek	-		1	14,28
Olgunluk	-		1	14,28
Daha sakin bir dönem	-		2	28,57
Yaşama duyulan saygının arttığı bir dönem	-		1	14,28
Yaşına göre davranmayı bilmek	-		1	14,28
Toplam	**4**	**13,33**	**7**	**33,33**

Yaşlılığın kabul edilip edilmediğiyle ilgili kavramlar				
Yaşlılık diye bir şey yok	1	33,33	-	
Her yaşın bir güzelliği var	1	33,33	-	
Kendisinin yaşlı olmadığını düşünmek	1	33,33	1	50
Yaşlılığı düşünmemek	-		1	50
Toplam	**3**	**10**	**2**	**9,52**
Yaşlılığın bir gelişim dönemi olduğuna ilişkin kavramlar	2	40	1	50
Herkesin başına gelecek bir şey	1	20	1	50
Bir gelişim özelliği	1	20	-	
Hayatın dönemlerinden biri	1	20	-	
Hem güzel hem zor bir dönem	**5**	**16,66**	**2**	**9,52**
Toplam				
Dini kavramlarla açıklamak	2	33,33	1	25
Ahiret hayatına hazırlanmak	2	33,33	1	25
İbadet ile geçirilmesi gereken dönem	1	16,66	1	25
Allahın emrettiği bir şey	1	16,66	1	25
Dünya işlerinden uzaklaşmak	**6**	**20**	**4**	**19,04**
Toplam	**30**	**100**	**21**	**100**
Genel Toplam				

65 yaş ve üzeri bireylerin yaşlılığı tanımlarken kullandıkları kavramlar beş başlık altında toplanmıştır. Bunlar, yaşlılığın zor taraflarıyla ilgili kavramlar, yaşlılığın iyi taraflarıyla ilgili kavramlar, yaşlılığın kabul edilip edilmediği ile ilgili kavramlar, yaşlığın bir gelişim dönemi olduğuna ilişkin kavramlar ve dini kavramlarla açıklamak olarak kodlanmıştır. Tablo 6'da görüldüğü gibi 65 yaş ve üzerindeki bireylerin ilk sıralarda yer verdikleri yaşlılığı tanımlamada kullanılan kavramlar olarak; kadınlar hayatın sonuna gelmek, bitmek tükenmek (f=2, %16,66), iyi bir şey olmadığı (f=2, % 16,66), hastalıklarla uğraşmak (f=2, % 16,66), herkesin başına gelecek (f=2, %40), ahiret hayatına hazırlanmak (f=2, %33,33) ve ibadet ile geçirilecek dönem (f=2, %33,33.) olarak tanımlamışlardır. Erkekler ise daha sakin bir dönem (f=2, % 28,57) olarak tanımlamışlardır.

3.7. 65 yaş ve üzeri bireylerin kendi ölümlerini düşünüp düşünmedikleri ve kendi ölümlerinin onlarda uyandırdığı duygu-düşüncelerin neler olduğu konusuna ilişkin görüşlerine ait bulgular.

65 yaş ve üzeri bireylerin "kendi ölümünüzü düşündünüz mü? ve kendi ölümünüzü düşünmenin sizde uyandırdığı duygu-düşünceler nelerdir? sorularına verdikleri yanıtlarda kullandıkları kavramların frekans ve yüzdeleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: 65 yaş ve üzeri bireylerin kendi ölümlerini düşünüp düşünmedikleri ve kendi ölümlerinin onlarda uyandırdığı duygu-düşüncelerin neler olduğuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri

	Kadınlar		**Erkekler**	
Kendi ölümlerini düşünme durumları	**F**	**%**	**F**	**%**
Evet	10	71,42	9	100
Hayır	4	28,57	0	0
Hayır cevabı verenlerin kendi ölümlerine ilişkin görüşleri	**Kadınlar**		**Erkekler**	
	F	**%**	**F**	**%**
	1	25	-	
Yakınlarının ölümünün düşünüyor	2	50	-	
Korkuyor	1	25	-	

Aklından geçmiyor	**4**	**100**	-	
Toplam				

Evet cevabı verenlerin kendi ölümlerine ilişkin görüşleri	**Kadınlar**		**Erkekler**	
	F	**%**	**F**	**%**
Ölüm ile ilgili kötü düşünceler				
Ölünce çocuk/çocuklarına ne olacağı kaygısı	1	10	-	
Ölümü düşününce tedirgin olmak	1	10	-	
Ölümü düşününce korkmak	5	50	2	66,66
Huzursuz olmak	1	10	1	33,33
Nasıl öleceğini düşünmek	1	10	-	
Heyecanlanmak	1	10	-	
Toplam	**10**	**38,46**	**3**	**21,42**
Ölümle ilgili iyi düşünceler				
Huzurlu hissetmek	1	14,28	-	
Eşine kavuşacağı için mutlu	1	14,28	-	
Korkmamak	3	42,28	4	66,66
Kimseye muhtaç olmadan ölmek	1	14,28	1	16,66
Huzurlu olmak	-		-	
Herkesin başına gelecek	1	14,28	1	16,66
Toplam	**7**	**26,92**	**6**	**42,85**
Ölümün kabul edilip edilmediğiyle ilgili görüşler				
Ölümle ilgili bir duygu-düşüncenin olmaması	1	33,33	-	
Ölmeyeceğini düşünmek	1	33,33	-	
Sevdiklerini dünyada bırakıp gideceği için üzülmek	1	33,33	1	100
Toplam	**3**	**11,53**	**1**	**7,14**
Ölümle ilgili dini görüşler				
Ahireti düşünüp korkmak	2	33,33	1	25
Ahiret sorgusundan korkmak	1	16,66	1	25
Ahiret hayatının nasıl olacağını düşünmek	1	16,66	-	
Dini görevlerinin yapmak	1	16,66	1	25
Kader	1	16,66	1	25
Toplam	**6**	**23,07**	**4**	**28,57**
Genel Toplam	**26**	**100**	**14**	**100**

65 yaş ve üzeri bireylerin ölümü düşünüp düşünmedikleri sorulmuş kadınların 10'u evet (f=10, % 71,42) derken 4'ü hayır (f=4, % 28,57) cevabını vermiştir. Erkeklerin ise tamamı evet (f=9, % 100) cevabını vermiştir. Bireylerin kendi ölümlerini düşünmelerinin onlarda uyandırdığı duygu-düşüncenin neler olduğu ile ilgili görüşleri dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar, Ölümle ilgili kötü düşünceler, ölümle ilgili iyi düşünceler, ölümün kabul edilip edilmediğiyle ilgili düşünceler ve ölümle ilgili dini görüşler olarak kodlanmıştır. Tablo 7'de görüldüğü gibi 65 yaş ve üzerindeki bireylerin ilk sırada yer verdikleri kendi ölümleriyle ilgili duygu-düşünleri olarak kadınların ölümü düşününce korktuklarını (f=5, %50) ifade ettikleri görülürken; erkeklerin korkmadıklarını (f=4, % 66,66) ifade ettikleri görülmektedir.

3.8. 65 yaş ve üzeri bireylerin öldüklerinde kendilerine ne olacağını yönelik görüşlerine ilişkin bulgular.

65 yaş ve üzeri bireylerin "öldüğünüzde size ne olacağını düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlarda kullandıkları kavramların frekans ve yüzdeleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: 65 yaş ve üzeri bireylerin öldüklerinde kendilerine ne olacağına yönelik görüşlerini açıklayan kavramların frekans ve yüzde değerleri

Öldüklerinde kendilerine ne olacağına ilişkin görüşlerini açıklayan kavramlar	Kadınlar F	Kadınlar %	Erkekler F	Erkekler %
Ölümleriyle ilgili fiziksel açıklamalar				
Bedenleri toprağa karışacak	8	44,44	3	30
Bedenleri çürüyecek	7	38,88	5	50
Bedenleri parçalanacak	1	5,55	-	
Bedenlerindeki etler kemiklerinden ayrılacak	2	11,11	1	10
Kurtlar kuşlar bedenleri yiyecek	-		1	10
Toplam	**18**	**90**	**10**	**71,42**
Ölümleriyle ilgili dini açıklamalar				
Beden ve ruh ayrılacak	2	100	2	100
Toplam	**2**	**10**	**2**	**14,28**
Öldüğünde ne olacağını önemsememek				
Bedenine ne olacağını umursamamak	-		2	100
Toplam	-		**2**	**14,28**
Genel Toplam	**20**	**100**	**14**	**100**

65 yaş ve üzeri bireylerin öldüklerinde kendilerine ne olacağına yönelik görüşleri üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar, ölümleriyle ilgili fiziksel açıklamalar, ölümleriyle ilgili dini açıklamalar ve öldüğünde ne olacağını önemsememek olarak kodlanmıştır. Tablo 8'de görüldüğü gibi 65 yaş ve üzerindeki bireylerin ilk sıralarda yer verdikleri öldüklerinde kendilerine ne olacağı ile ilgili görüşleri; kadınların bedenlerinin toprağa karışacağını (f=8, %44,44) ifade ettiklerini, erkeklerin bedenlerinin çürüyeceğini (f=5, % 50) ifade ettikleri görülmektedir.

3.9. 65 yaş ve üzeri bireylerin yaşadıkları hayatla ilgili keşkelerine ilişkin görüşlerine ait bulgular.

65 yaş ve üzeri bireylerin "hayatla ilgili keşkeleriniz neler?" sorusuna verdikleri yanıtlarda kullandıkları kavramların frekans ve yüzdeleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: 65 yaş ve üzeri bireylerin yaşadıkları hayatla ilgili keşkelerine yönelik görüşlerini açıklayan kavramların frekans ve yüzde değerleri

65 yaş ve üzeri bireylerin hayatla ilgili keşkelerine ait görüşlerini açıklayan kavramlar	Kadınlar F	Kadınlar %	Erkekler F	Erkekler %
65 yaş ve üzeri bireylerin ailevi pişmanlıkları				
Evlenmek	1	20	1	33,33
Çocuklarla daha çok zaman geçirememek	1	20	-	
Çocukları daha iyi yetiştirememek	1	20	-	
Çocuk sahibi olamamak	1	20	-	
Bir çocuğunun daha olmasını istemek	1	20	-	
Gençliğini tekrar yaşama isteği	-		2	66,66

Toplam	**5**	**10,41**	**3**	**12,5**
65 yaş ve üzeri bireylerin eğitim, kariyer, iş ile ilgili pişmanlıkları				
Konservatuara gidememek	1	3,03	-	
Üniversiteye gidememek	10	30,30	-	
İş dünyasında yer edinmek	2	6,06	-	
Siyaset dünyasına yer edinmek	1	3,03	-	
Maddi özgürlük sahibi olmak	10	30,30	-	
Sigortalı biri olmayı istemek	9	27,27	-	
Daha çok çalışmış olmak	-		6	42,85
Yurtdışında çalışmaya gitmiş olmak	-		2	14,28
Fırsatları daha iyi değerlendirmiş olmak	-		2	14,28
Kariyer yapmış olmak	-		2	14,28
Daha çok mal-mülk edinmek	-		2	14,28
Toplam	**33**	**68,75**	**14**	**58,33**
65 yaş ve üzeri bireylerin hayatı yaşama biçimleri ile ilgili pişmanlıkları				
Hayatını istediği gibi yaşayamamak	2	20	1	14,28
Ev alamamak	1	10	-	
Araba alamamak	1	10	1	14,28
Bir müzik aleti çalamamak	1	10	-	
Aynı hayatı tekrar yaşama isteği	1	10	1	14,28
Aynı kişiyle tekrar evlenme isteği	-		1	14,28
Hayatı daha düzenli-planlı yaşama isteği	-		1	14,28
Yaşayamadığı çok şey olduğu düşüncesi	3	30	1	14,28
Evlendiklerine memnun olanlar	1	10	1	14,28
Toplam	**10**	**20,83**	**7**	**29,16**
Genel Toplam	**48**	**100**	**24**	**100**

65 yaş ve üzeri bireylerin hayatlarındaki keşkelerinin-pişmanlıklarının neler olduğu ile ilgili görüşleri üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar, ailevi keşkeler-pişmanlıklar, eğitim-kariyer-iş ile ilgili keşkeler-pişmanlıklar, hayatı yaşama biçimleri ile ilgili keşkeler-pişmanlıklar olarak kodlanmıştır. Tablo 9'da görüldüğü gibi 65 yaş ve üzerindeki bireylerin ilk sıralarda yer verdikleri keşkeleri-pişmanlıkları eğitim-kariyer- iş ile ilgili başlık altındakiler olduğu görülmektedir. Kadınlar bu başlık altında üniversiteye gidememeyi (f=10, %30,30) ve maddi özgürlük sahibi olmamayı (f=10, % 30,30) ilk sırada yer vermişlerdir. Erkekler ise daha çok çalışmış olmayı (f=6, %42,85) ilk sırada yer vermektedirler.

Tartışma

Yaşam boyu gelişim yaklaşımının en çok ilgilendiği konulardan biri de yaşlanmadır. Bu ilginin nedenlerinden biri, dünyada yaşlı nüfusun hızla artmasıdır (Bee, 1994). Türkiye büyük bir hızla yaşlanmaktadır. Bunun nedenlerinden birisi genç nüfusun artış hızının azalması ve yaşam süresinin uzamasıdır. OECD'nin (2011) yayınladığı rapora göre, 1983 ve 2008 yılları arasında, Türkiye'de yaşama süresi ortalama 14 yıl artmıştır. 1983-2008 yılları arasında OECD'deki ortalama yaşama süresi

artışının 6 yıl olduğu dikkate alındığında, Türkiye'deki yaşlanma sürecinin hızı dikkat çekicidir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 1990'lı yıllarda "aktif yaşlanma" kavramı Dünya gündemine girmiştir. Aktif yaşlanma; yaşlıların günlük yaşamlarında sosyal, ekonomik, kültürel aktivitelere katılımlarına işaret eder. Yaşlı bireyler herhangi bir engellilik durumları olması halinde bile toplumda yürütülen faaliyetlere katılabilirler, deneyimlerini daha genç kuşaklara aktarabilirler. Günümüz toplumsal hayatı; yaşam boyu gelişim alanında çalışmalarda bulunan Baltes'e göre, yaş temelli açıklamaların yapılmadığı toplumlara doğru gidilmektedir (Baltes ve Nesselroade, 1984; Baltes ve Staudinger, 2000). Günümüzde bireyler 28 yaşında belediye başkanı, 35 yaşında büyükanne, 65 yaşında okula yeni başlamış bir çocuğu olan baba, 50 yaşında işe giren bir çalışan, 70 yaşında üniversite öğrencisi olabilmektedirler (Sayıl, 2011).

Aktif yaşlanma yaşam boyunca fiziksel, mental, sosyal iyilik için fırsatları optimum kullanarak yaşam beklentisini, üretkenliği ve yaşam kalitesini artırmak şeklinde tanımlanabilir (Çetin, 2002). Bu nedenle yaşlılık döneminde kişinin fiziksel sağlığı yanında psikolojik ve zihinsel sağlığını etkileyen faktörleri ve bunlar arasında önemli bir yeri olan boş zaman faaliyetlerinin yaşam doyumu ve kalitesi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar araştırmacıların önemle üzerinde durdukları konulardır (Manell, 1999). Bu araştırmada 65 yaş ve üzerindeki bireylerin ilk sıralarda yer verdikleri boş zaman etkinlikleri olarak kadınlarda "insanlarla sohbet etmek, dinlenmek ve bahçe işleri ile uğraşmak" yer alırken, erkeklerde ise "insanlarla sohbet etmenin" yer aldığı görülmektedir. Hem kadınlarda hem erkeklerde boş zaman faaliyetleri olarak toplamda en çok "hobi-el işleri ile ilgilenmenin" geldiği görülmektedir. Shary ve Iso Ahola (1989) tarafından yapılan çalışmada bakım evlerinde kalan yaşlılar arasında boş zaman aktivitelerine katılımdaki artışın yaşlıların yetkinlik, güç ve özdeğerlilik duygusunu artırdığı bulunmuştur. Caltabiano (1994) açık hava uğraşılarının stresi azalttığını söylerken, Argyle (1996) aktiviteleri aktif ve pasif aktiviteler olarak gruplandırdığı çalışmasında öznel refah üzerinde aktif faaliyetlerin (ör: dans, spor) pasif faaliyetlerden (ör: televizyon seyretme) daha etkili olduğunu belirtmiştir. Caldwell, Smith ve Weissenger (1992) tarafından yapılan araştırmada da aktif boş zaman faaliyetlerine katılımın fiziksel, mental ve sosyal sağlık ile yakın ilişkili olduğu bulunmuştur. Dupuis ve Smale (1995) yaptıkları araştırmada yaşlıların hobi ve el sanatları ile uğraşmalarının, arkadaş ziyareti ve yüzmenin psikolojik refahları ile pozitif, depresyon ile negatif ilişkisinin olduğunu bulmuşlardır. Larson (1990), Scherer ve diğ. (1986) yaptıkları araştırmalarında arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirirken insanların daha mutlu olduğunu belirtmişlerdir. Coleman ve Iso-Ahola'ya göre (1993)'de boş zaman faaliyetlerinde sosyal ilişki kurulması genellikle arkadaşlık kurulmasını ve işbirliğini geliştirdiğini ifade etmektedirler. Yukarıdaki araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi, bu araştırmanın sonucuyla paralel bulgular elde edilmiştir.

Yaşlı birey, hayatının son gelişim basamağında olduğu ve ölüm gerçeğiyle yüz yüzedir. Bu nedenle ölüm ötesine hazırlık yapmak için dini yaşantısını gözden geçirir ve dini görevlerine yönelir. Sonuç olarak birey için yaklaşmakta olan ölüm, onu ya dinden başka şeylere yönelmesini ya da inandığı dine daha çok bağlanmasını sağlayacaktır. Yani ölüm düşüncesi her iki durumda da etkin bir rolü olacaktır (Karaca, 2000). 65 yaşın üzerindeki gruptakilerin % 65'i bireyin bu dünyadaki konforla ilgilenmesi yerine, ölüm ötesi hayat için hazırlık yapması gerektiği inancını taşımaktadırlar (Hurlock, 1992). Araştırmalar orta yaş yetişkinlerin gençlere ve yaşlılara göre ölümden daha fazla korktuklarını ortaya koymuştur. Yaşlı yetişkinler genç yetişkinlerle kıyaslandığında ise hayatın ve ölümün anlamını daha çok düşünmekte ve başkalarıyla konuşmalarında daha çok ölümden bahsetmektedirler (Kalish ve Reynolds, 1976; akt, Güre, 2011; Hayslip ve Hanson, 2003). Yaşlı yetişkinlerin genç yetişkinlere göre daha az bitirilmemiş işleri vardır. Yetiştirilmesi gereken çocukları kalmamış, eşleri ölmüş, iş hayatından uzaklaşmış olma olasılıkları yüksektir. Bu tür beklentileri olmadığından ölüm onlara için daha az acı verici gelebilir. Ancak ölüme karşı tutumlar yaşlı yetişkinler arasında yine de değişiklik

göstermektedir (Güre, 2011). Bazı araştırmalarda maneviyat (spirituality) ölmekte olan kişilerin ağır depresyona girmelerini engellemiştir (Smith, McCullough ve Poll, 2003). Yine bir diğer çalışmada ölüme yaklaştıkça bireylerin maneviyatçı oldukları ortaya çıkmıştır (Park, 2009). Bu araştırmada da bireylerin ilk sırada yer verdikleri "kendi ölümleriyle ilgili duyguları" olarak kadınların ölümü düşününce "korktukları", erkeklerin ise "korkmadıklarını" ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Bireylere "öldüklerinde kendilerine ne olacağı?" ile ilgili görüşleri sorulduğunda ise kadınların "bedenlerinin toprağa karışacağını", erkeklerin "bedenlerinin çürüyeceğini" ifade ettikleri görülmektedir. Bireylerin ayrıca "Ahireti düşünüp korktukları", "Ahiret sorgusundan korktukları", "Ahiret hayatının nasıl olacağını düşündükleri", "Dini görevlerinin yapmaya çalıştıkları" ve "kader" olarak ölümü açıkladıkları görülmektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde bireylere "yaşadıkları hayat ile ilgili pişmanlıklarının-keşkelerinin neler olduğu?" sorusuna; Kadınların ilk sırada "üniversiteye gidememe" ve "maddi özgürlük sahibi olmamayı" bir pişmanlık olarak ifade ettikleri bulunmuştur. Erkeklerin ise ilk sırada "daha çok çalışmış olmayı" istedikleri görülmüştür. Bireylere "yaşadıkları hayatı nasıl değerlendirdikleri?" sorulduğunda ise ilk sıralarda kadınlar "iyi çocuklar yetiştirdiklerini" ifade eederken, erkekler ise "mutlu bir hayatları olduğu" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Çalışmaya katılan bireylere "bu hayatta yapmayı-öğrenmeyi en çok istediklerinin ne olduğu?" sorulduğunda ise kadınların ilk sıralarda yer verdikleri konuların "öğrenim alma-tamamlama" isteklerinin olduğu dikkat çekerken, erkeklerin "araba kullanmayı öğrenme ve yüzmeyi öğrenme" istekleri dikkat çekmektedir. Bireylere "dünyada henüz tamamlamadıkları iş yada görevlerinin neler olduğu?" ile ilgili görüşleri sorulduğunda ise ilk sıralarda kadınlarda "dünya seyehatine çıkmak", erkeklerde ise "hacca gitmek" görüşleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan bireylere "yaşlılığı nasıl tanımladıkları?" sorulduğunda ise kadınlar, "hayatın sonuna gelmek, bitmek tükenmek, iyi bir şey olmadığı, hastalıklarla uğraşmak, herkesin başına gelecek, ahiret hayatına hazırlanmak ve ibadet ile geçirilecek dönem" olarak tanımlamışlardır. Erkekler ise "daha sakin bir dönem" olarak tanımlamışlardır.

Araştırma sonuçlarından hareketle bazı öneriler sunulmuştur; Türkiye nüfusunun hızla yaşlandığı göz önüne alındığında güncel yaşlılık politikalarının üretilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunu yaparken, yaşlılık politikaları, yaşlılığı sadece demografik ya da ekonomik bir sorun olarak tanımlamaktan uzak durmalı, bu hızlı demografik değişimin çözümü olarak çocuk yapmayı özendirmek ya da emeklilik yaşını uzatmak çözüm olarak sunulmamalıdır (Arun, 2008:314). Yaşlılara benlik bütünlüğüne ulaşabilmeleri, boş zamanları ve gündelik sorunlarla başa çıkabilmeleri için psikolojik danışmanlık ve çeşitli konularda psiko-eğitim hizmetleri verilmesi yaşlanan bireylerin yaşlılığa yönelik olumlu tutumlar oluşturması için katkı sağlayabilir. Kamu kurumları ve diğer özel kuruluşlar tarafından emekliliklerinde yaşlıların topluma aktif olarak katılımını sağlayacak olanaklar geliştirmesi önerilebilir. Yaşlıların boş zamanlarını geçirebilecekleri ve daha çok yaşamın içinde olmalarını sağlayacak faaliyet alanları planlanarak yaşam kalitelerini arttıracak ulusal, yerel ve özel kuruluşların verdiği hizmetlerin çeşitliliği arttırılabilir.

Kaynakça

Aközer, M., Nuhrat, C. ve Say, Ş. (2011). Türkiye'de Yaşlılık Dönemine İlişkin Eklentiler Araştırması. Aile ve Toplum Dergisi. Yıl. 12, Cilt 7 Sayı.27. S. 103-127.

Argyle, M. (1996). The Social Psychology of Leisure, Penguin, London.

Arpacı, F.(2005). Farklı Boyutlarıyla Yaşlılık. Türkiye İşçi Emeklileri Dern. Yayını, Ankara, 119-125.

Arun, Ö. (2008). Yaşlı Bireyin Türkiye Serüveni: Kaliteli Yaşlanma İmkanı Üzerine Senaryolar. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Vol. 7(2): 313-330.

Aydın, M. (1999). Din Felsefesi. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayın. İzmir.

Baltes, PB, ve Nesselroade JR. (1984). Paradigm Lost and Paradigm Regained: Critique of Dannefer's Portrayal of Life-span Developmental Psychology. Am Sociol Rev; 49:841-847.

Baltes, PB, ve Staudinger, UM. (2000). Wisdom: A Metaheuristic (pragmatic) to Orchestrate Mind and Virtue Toward Excellence. Am Psychol; 55:122-136.

Bee, H.(1994). Lifespan Development. Harper Collins, New York.

Butler, R. N. (2007). Life Review. In J.E. Birren (Ed.). Encyclopedia of gerontology (2. Ed.). Academic Press, San Diego.

Caltabiano, M. (1994). Main and Stres Moderating Health Benefits of Leisure, Society and Leisure, 18, 33–52.

Caldwell, L., Smith, E. ve Weissenger, E. (1992). The Relationship of Leisure Activities and Perceived Health of College Students, Society and Leisure, 15, 545–556.

Coleman, D. ve Iso-Ahola, S. E. (1993). Leisure and Health: The Role of Social Support and Self-determination, Journal of Leisure Research, 25, 111-128.

Chen, L., Mu, R. ve Li, J. (2006). Analysis On Relative Factors Of Influencing Limb Functional Recovery İn The Patient Of Hamiplegia. Zhangguo Zinen Jiu, 26, 778-800.

Chung, Yg., Kim, Kh., Choi, Ks., Kwon, Hj., Park, Ks., Choi, Mh. ve Yom Yh. (2008). Korean Older Adults' Perceptions of The Aging Process. Journal Gerontol Nurs, 34(5): 36-44.

Çetin, A. (2002). Yaşam Kalitesi ve Rehabilitasyon, Y. Gökçe Kutsal (ed.), Hacettepe Üniversitesi Geriatrik Bilimler Araştırma ve Uygulama Merkezi. Turgut Yayıncılık, 218-221, İstanbul.

Çobanlı, C. ve Salt, A. (2001). Dharma Ansiklopedisi, Dharma Yayınları, İstanbul.

Dupuis, S. ve Smale, B. (1995). An Examination of the Relationship Between Psychological Wellbeing and Depression and Leisure Activity Participation Among Older Adults. Society and Leisure, 18, 67–92.

Emiroğlu, V. (1995). Yaşlılık ve Yaşlının Sosyal Uyumu. 2. Baskı. Başkent Yayınları, Ankara.

Geçtan, E. (1984). İnsan Olmak: Varoluşun Bireysel ve Toplumsal Anlamı. Adam Yayıncılık, İstanbul.

Gillen, G., Glokoski, C., ve Chan, M.W.K. (2006). Cerebrovascular Accident/Stroke, Special Needs of the Older Adult. Pendleton, H.M., Schultz-Krohn, W. Pedretti's Occupational Therapy Practice Skills for Physical Dysfunction. (6.ed.). (s. 802-838, 1169-1193). Philadelphia: Mosby Elsevier.

Güre, A. (2011). Ölüm, Ölmek ve Yas. (Ed: Yüksel, G.). Mc Graw Hill John W. Santrock. Yaşam Boyu Gelişim. 13. Basımdan çeviri.

Hayslip, B. ve Hanson, R (2003). Death Awareness and Adjustment Across the Life Span. In C. D. Bryant (Ed.). Handbook of death and dying. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hökelekli H. (2008). Ölüm, Ölüm Ötesi Psikolojisi ve Din. 1. Baskı, Dem Yayınları, 9-78, İstanbul.

Hurlock, E. B. (1992). Yaşlılıkta Dini İlgi ve Faaliyetler. (Çev. Naci Kula). U.Ü.I.F.D. Bursa. S.4, C. 4, SH 344.

Karaca, F. (2000). Ölüm Psikolojisi, Beyan Yayınları, İstanbul.

Kaya, M., ve Aslan, D. (2007). Ankara'da Bir Sağlık Ocağı Bölgesinde Yaşayan 65 Yaş Ve Üzeri Bireylerin Sosyal Yaşama Katılım İle İlgili Bazı Davranışları Ve Yaşam Kalitesi İle İlişkisi, Ulusal Halk Sağlığı Kongresi Özet Bildiri Kitabı, 290.

Kesioğlu, P., Bilgiç, N., Pıçakçıefe, M. ve Uçku, R . (2003). İzmir Çamdibi- 1 Nolu Sağlık Ocağı Bölgesi Yaşlılarda Yetersizlik ve Kronik Hastalık Prevelansı. Turkish Journal of Geriatrics. 6(1): 27–30.

Larson, R.W. (1990). The Solitary Side of life: An Examination of the Time People Spend Alone from Childhood to Old Age, Developmental Review, 10, 155- 183.

Law, M., Baum, C., ve Dunn W. (2005). Measuring Occupational Performance. SLACK Incorporated, USA.

Lucas, RA. (1974). A Comparative Study of Measures of General Anxiety and Death Anxiety Among Three Medical Groups İncluding Patient and Wife. Omega: The Journal of Death and Dying, 74; 5(3): 233-243.

Mannell, R.C. (1999). Older Adults, Leisure, and Wellness, Journal of Leisurability, 26(2) 3-10.

Menec, V.H. (2003). The Relation Between Everyday Activities and Succesfull Aging: A 6 Year Longitidunal Study. Journal of Gerontology. 58, 74-82.

OECD (2011), Society at a Glance 2011: OECD Social Indicators, OECD Publishing.

Onur, B. (2004). Gelişim Psikolojisi, Yetişkinlik, Yaşlılık ve Ölüm, s. 295, İmge Kitabevi, Ankara.

Özbek, A. ve Leutz, G. (2008). Psikodrama: Grup Psikoterapisinde Sahnesel Etkileşim. Has-Soy Matbaası, Ankara.

Park, C.L. (2009). Meaninig Making in Cancer Survivorship. In P.T.P. Wong & P.S. Fry. (Eds). The Human Quest for Meaning (2. Ed). Psychology Press, New York.

Saygun, M., ve Çakmak, A. (2004). Kırıkkale İli Dört Ve Sekiz Nolu Sağlık Ocağı Bölgelerinde Yaşayan 65 Yaş Ve Üzeri Kişilerin Bazı Sağlık Ve Sosyal Durumlarının Saptanması Ve Yaşam Kalitelerinin Değerlendirilmesi. 9. Ulusal Halk Sağlığı Günleri Bildiri Özet Kitabı, s. 364, Ankara.

Sayıl, M. (2011). Yaşam Boyu Gelişimde Meslekler. (Ed: Yüksel, G.). Mc Graw Hill John W. Santrock. Yaşam Boyu Gelişim. 13. Basımdan çeviri.

Scherer, K.R. ve Diğ. (1986). Experiencing Emotion, Cambridge, Cambridge University Press.

Shary, J.M. ve Iso-Ahola, S.E. (1989). Effects of a Control-Relevant Intervention on Nursing Home Residents' Perceived Competence and Self-Esteem", Therapeutic Recretion Journal, 23, 7-16.

Smith, T. B., McCullough, M. E. ve Poll, J. (2003). Religiousness and Depression. Evidence for a Main Effect and The Moderating Influence of Stressful Life Events. Psychological Bulletin, 129, 614-636.

Şahin, M. ve Yalçın, M. (2003). Huzurevinde veya Kendi Evlerinde Yasayan Yaşlılarda Depresyon Sıklıklarının Karşılaştırılması. Turkish Journal Of Geriatrics, 6 (1): 10-13.

Tanhan, F. (2007). Ölüm Kaygısıyla Baş Etme Eğitiminin Ölüm Kaygısı ve Psikolojik İyi Olma Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türkiye'de Yaşlıların Durumu ve Yaşlanma Ulusal Eylem Planı. (2007). Yayın No DPT: 2741

Uçanok, Z. (2011). İleri Yetişkinlik Döneminde Sosyo-duygusal Gelişim. (Ed: Yüksel, G.). Mc Graw Hill John W. Santrock. Yaşam Boyu Gelişim. 13. Basımdan çeviri.

United National (1980). Problem of Elderly and the Aged. A/35/130.

Uluğ, B. (1997). Psikiyatri. (Ed: Kutsal Y, Çakmakçı M, Ünal S.). Geriatri: Hekimler Yayınevi, Ankara. S. 733-740.

Viney LL. (1984). Concerns About Death Among Severely Ill People. In: Epting FR, Neimeyer RA Eds.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (5. Baskı). Seçkin Yayınevi, Ankara.

Yıldız, M. (1998). Dini Hayat İle Ölüm Kaygısı Arasındaki İlişki Üzerine bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Young, J. (2006). Ölüm ve Asıllık. In: Malpas J, Solomon RC Eds. Ölüm ve Felsefe, İthaki Yayınları, İstanbul, 221-235.

THE PREDICTION LEVEL OF SELF-ESTEEM ON HUMOR STYLE AND POSITIVE-NEGATIVE AFFECT

Zümra Özyeşil

Istanbul Arel University, Faculty of Letters and Sciences, Department of Psychology, Istanbul

e-mail:zumraozyesil@arel.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to analyze if there are significant correlations among self-esteem, humor styles and positive-negative affection and if self esteem significantly predicts humor styles and positive-negative affection. A total of 440 under graduate students (77% female) chosen by random set sampling method participated in this study voluntarily. The mean age of the participants were 20.33 with a standart deviation of 1.73. Rosenberg Self-Esteem Scale, Humor Styles Questionnaire and The Positive and Negative Affect Schedule were employed in order to collect the data of the study. To analyze the data the Pearson moments correlation technique and multiple regression analysis were used. According to the findings of the study there were positive significant correlations between self esteem and affiliative and self enhancing humor styles, negative correlations between self esteem and agressive and self defeating humor styles. Another finding of the study shows that there is a significant positive correlation between self-esteem and positive affection and a significant negative correlation between self-esteem and negative affection.

Self –esteem significantly predicts the humor styles sub dimensions. Self-esteem explains 3.1% of the total variance in affiliative humor style, 5.7% of the total variance in self enhancing humor style, 1.1% of the total variance in agressive humor style, 4.1% of the total varience in self defeating humor style. As a result of the analysis predicting the positive-negative affection; self-esteem explains 14.7% of the total varience in positive affection and 4.2% of the total varience in negative affection.

Key words: Humor styles, positive-negative affect, self-esteem

Introduction

Self concept is a collection of the most important self perceptions, feelings, and thoughts on the basis of human personality (Öner,1996). According to Chrzanowski (1981) in the broadest sense self esteem is the positive evalution of the self, based on a good assesment his\her own abilities and powers. However Coopersmith (1967) evaluates self-esteem as an important dimension of personality and a positive personality trait and also defines it as a degree of which an individual percieve him/herself efficiant, important, competent and worthy.

Self-esteem is a concept associated with individuals' mental health and is an important part of one's overall well-being, it should inturn, be associated with other, general indicators of well-being such as positive and negative affection. Positive affection represents the extent to which an individual experiences pleasurable engagement with the environment whereas high negative affection epitomized by subjective distress and unpleasurable engagement (Watson & Clark, 1984). Watson, Wiese, Vaidya and Tellegen (1999) state that positive affection and negative affection are defined by the activation of positively and negatively valenced effects respectively (i. e. The lower ends of each dimension are typified by its absence).

On the other hand, the emotional responses to encountering challenge stressors include not only general positive emotions , such as happiness and joy, but also pride which is an emotion that is

specifically related to achievenment and involves appraisal of one's worth as a person. Self-esteem which is a personal judgement of worthhiness is related to positive affection.

Subjects high in self esteem, compared to subjects low in self-esteem were found to be more assertive, flexible and imaginative and were capable to find original solutions to the problems (Pervin, 1993). An individual with a humorous attitude is someone who understands the insufficiencies and shortcomings of life and fellow humans but also tolerates and forgives them rather than pokes fun at them. Self-esteem is known strongly relate to sense of humor (Kuiper & Martin, 1998).

Humor Styles Questionnaire (HSQ) (Martin et. al., 2003) has four dimensions-two adaptive and two maladaptive styles of humor, relating to different uses or functions of humor in everyday life focuses on the interpersonal and intrapsychic functions relevant to psychosocial well-being and various aspects of mental health.. Two of these dimensions are considered to be conducive to psychosocial well-being and the other two are less benign and potentially even deleterious to well-being. The two adaptive styles are affiliative and self-enhancing humor and the two maladaptive humor styles are aggressive and self-defeating humor. Afilliative humor style reflects the tendency to share humor with others, telling jokes and amusing others and facilitating relationships.Self enhancing humor style to use humor as a coping strategy and in emotion regulation in coping with stress and cheer oneself with up humor. *Aggressive humor* is tendency to use humor for the purpose of criticizing or manipulating others, say funny things that are likely to hurt or alienate others. Aggressive humor style is excessively critical and ridiculing of one's self and attempts to amuse others by doing or saying funny things at one's own expense (Martin, 2003; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray & Weir, 2003; Kazarian & Martin, 2004). Affiliative and self-enhancing humor styles were positively related to self-esteem whereas self-defeating humor was negatively related to self-esteem (Saroglou & Scariot, 2002). Consequently self-esteem origins starting in childhood and organized in adolescent may be a factor effecting the life permanently (Satılmış & Seber, 1989). This factor might have an effect on individuals humor styles and positive-negative affection in their further life. The aim of this study is to analyze if there are significant correlations among self-esteem, humor styles and positive-negative affection and if self esteem significantly predicts humor styles and positive-negative affection.

Method

Participants and procedure

A total of 440 under graduate students (77% female) chosen by random set sampling method participated in this study voluntarily. The mean age of the participants were 20.33 with a standart deviation of 1.73. Rosenberg Self-Esteem Scale, Humor Styles Questionnaire and The Positive and Negative Affect Schedule were employed in order to collect the data of the study. To analyze the data the Pearson moments correlation technique and multiple regression analysis were used.

Measures

Humor Styles Questionnaire (HSQ: Martin et al. 2003). The HSQ consists of a total of 32 self-report items assessing four different styles of humor, two of them are adaptive and two are maladaptive. Respondents indicate the degree to which they agree or disagree with each item using a seven-point Likert Scale. HSQ was adapted into Turkish by Yerlikaya (2003), The Cronbach alpha coefficient scores of HSQ were found .74 for affiliative humor, .78 for self-enhancing humor, .69 for aggressive humor and .67 for self defeating humor. The test-retest correlation coefficients of HSQ

scale applied in two week intervals were, .88 for affiliative humor, .82 for self enhancing humor, .85 for aggressive humor, and .85 for self defeating humor. In this study, the reliability of the Cronbach alpha coefficients of HSQ dimensions were .76 for affiliative humor, .76 for self enhancing, .54 for aggressive humor, and .71 for self defeating humor.

The Positive and Negative Affect Schedule (Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A., 1988) consists of two 10-item mood scales and was developed to provide brief measures of PA and NA. Respondents are asked to rate the extent to which they have experienced each particular emotion within a specified time period, with reference to a 5-point scale. The scale point are: 1 'very slightly or not at all', 2 'a little', 3 'moderately', 4 'quite a bit' and 5 'very much'. PANAS was adapted to Turkish by Gençöz (2000) and he found the same two factors as positive and negative. Reliability coefficients for each subscale of the PANAS were calculated as .83 and .86 and the test retest reliability were .40 and .54, respectively.

Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE) The RSE is a 10-item scale which is composed of 5 positive and 5 negative expressions. High scores on the RSE represent high levels of self-esteem. Turkish adaptation studies were carried out by Çuhadaroğlu (1986). A 10-item brief RSES rates the global self-worth of individuals on a 4-point Likert-type scale (1 = strongly disagree to 4 = strongly agree). Cuhadaroğlu reported test-retest reliability coefficients of .71 over a 4-week period. For the construct validity, she found significant differences between the RSES scores of normal adolescents and neurotic ($p < .05$) and psychotic ($p < .01$) adolescents.

RESULTS

Table 1. correlations betwen self-esteem and humor styles

	Affiliative	Self-Enhancing	Aggressive	Self-Defeating
Self-Esteem	.18***	.24***	-.11*	-.21***

$^{*}p < .05$, $^{***}p < .001$

As it is shown on Table 1it was found that self-esteem was significantly positively related to affiliative and self-enhancing humor styles, negatively related to aggresive and self-defeating humor styles. Results indicating if self-esteem predicts the humor styles are given on Table 2

Table 2. Explanations of humor styles by self-esteem

Dependent variable (Humor Styles)	***R***	R^2	***F***	***β***	**t**
Affiliative	.176	.031	13.995***	.176	3.741***
Self-Enhancing	.239	.057	26.516***	.239	5.149***
aggressive	.107	.011	5.062*	-.107	-2.250*
Self-Defeating	.208	.041	19.866***	-.208	-4.457***

$^{*}p<.05$, $^{***}p<.001$

Self –esteem significantly predicts the humor styles sub dimensions. Self-esteem explains 3.1% of the total variance in affiliative humor style, 5.7% of the total variance in self enhancing humor

style, 1.1% of the total variance in agressive humor style, 4.1% of the total varience in self defeating humor style.

Table 3. Correlations between Self-esteem and positive-negative affection

	Positive Affection	Negative Affection
Benlik Saygısı Self-Esteem	.38***	-.20***

*** *p* <.001

As it was shown, self-esteem was significantly positively related to positive affection and negatively related to negativeaffection.

The results indicating if self-esteem predicts the positive-negative affection were given on table 4

Table 4. Explanations of positive-negative affect by self-esteem

Dependent variable (Positive-Negative Affect)	***R***	R^2	***F***	***β***	**t**
Positive	.384	.147	75.781***	.384	8.705***
Negative	.204	.042	19.022***	-.204	4.361***

**p<.05, **p<.01, ***p<.001*

Self-esteem significantly predicts the positive and negative affection. Self-esteem explains 14.7% of the total varience in positive affection and 4.2% of the total varience in negative affection.

Discussion

According to the findings of the study there were positive significant correlations between self esteem and affiliative and self enhancing humor styles, negative correlations between self esteem and agressive and self defeating humor styles. Self esteem is a personal judgement of worthiness and it is a genaral personality characteristic (Pervin, 1993). Humor has been conceptualized in a variety of different ways and also it was seen as a personality trait (Martin, 2001) which have been defined as a dynamic organization inside the person and the characteristic pattern of thought, emotion and behavior which makes a person different or similar to others (Carver & Scheier, 2000; Funder, 1997; Chamorro-Premuzic, 2008). It aws found that Self –esteem significantly predicts the humor styles sub dimensions. The affiliative humor style has a major effect on facilitating relationships and reduces interpersonal tensions. According to Kuiper & McHale (2009) using affiliative humor style would form one behavioral strategy for increasing interpersonal closeness. Significantly higher levels of affiliative humor style predicted significantly higher levels of self esteem and greater use of self-enhancing humor style would result in increased self-esteem (Kuiper & McHale, 2009). In a similar fashion self enhancing humor style, using humor as a coping strategy and in emotion regulation may also contributing self-esteem by reducing the conflict when protecting the self. The two maladaptive humor styles, aggressive and self-defeating humor are negatively related to self esteem. Individuals using self-defeating humor style allow themselves to be the ‘‘butt’’ of jokes in the hopes of gaining

others' approval and acceptance and is used to enhance relationships with others, but at the expense of positive feelings about self (Kuiper & Leite, 2010). Using self defeating humor style these individuals may struggle to increase their self-esteem through relationships. Aggressive humor style is tendency to use humor for the purpose of criticizing or manipulating others and directed at others to enhance positive feelings about one's self which may be a result of lower levels of self esteem.

Another finding of the study shows that there was a significant positive correlation between self-esteem and positive affection and a significant negative correlation between self-esteem and negative affection. Individuals with lower self-esteem as they tend to have psychosomatic symptoms, anxiety and depression (Coopersmith, 1967) are expected to experience negative affection intensively and they are expected to have lower levels of positive affection. In addition, negative mood is characterized with such features as being unhappy, angry, hostile and scared, positive mood characterized with being energetic, strong, stable and careful (Watson et. al., 1988; Gençöz, 2000).

References / Kaynaklar

Carver, C.S., and Scheier, M.F. (2000). Perspectives on personality (4th ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Chamorro-Premuzic, T. (2008). Personality and Individual differences. Blackwell publishing.

Cooper, C. (2002). Individual differences. NY: Oxford university press.

Chrzanowski, G. (1981). The genesis and nature of self esteem. American Journal of Psychotherapy, Vol:35, No: 1, 38–46

Coopersmith, S. (1967). "*The Antecedents of Self-Esteem*". San Francisco:W.H. Freeman and Company.

Çuhadaroğlu, F.(1986). "Adölesanlarda Benlik Saygısı", Hacettepe Üniversitesi Tıp Fak, Psikiyatri ABD Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara.

Funder, D. C. (1997). *The Personality Puzzle*. New York: W. W. Norton & Company

Gençöz, T. (2000). Positive and Negative Affect Schedule: A study of validity and reliability. *Turkish Journal of Psychology*, 15, 19–28.

Kazarian, S. S., & Martin, R. A. (2004). Humor styles, personality, and well-being among Lebanese university students. *European Journal of Personality*, 18, 209-219

Kuiper, N.A. & Leite, C. (2010). Personality impressions associated with four distinct humor styles. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 115-122.

Kuiper, N.A. & McHale, N. (2009). Humor styles as mediators between self-evaluative standards and psychological well-being. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. 143(4), 359-376.

Kuiper N. A., Martin R. A. (1998). Is sense of humor a positive personality characteristic? In the Sense of Humor: Explorations of a Personality Characteristic, Ruch W (Ed). De Gruyter: Berlin

Martin, R. A. (2003). Sense of humor. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), Positive psychological assessment: A handbook of models and measures (pp. 313-326). Washington, DC: American Psychological Association.

Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.

Martin, R. A. (2001). Humor, laughter and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, 127, 504-519.

Öner, N. (1996). Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği El Kitabı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Pervin, A. L. (1993). *Personality (theory and research)*. New York: John Wiley & sons, Inc.

Saroglou, V., & Scariot, C. (2002). Humor Styles Questionnaire: Personality and educationalcorrelates in Belgian high school and college students. *European Journal of Personality*, 16, 43–54.

Satılmış, G., & Seber, G. (1989). Self esteem in adolescents who live in training-institute. Journal of

Pcshology, 7(23), 68-73.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. Journal of Personality and Social Psycho1ology, 76, 820-838.

Watson, D., & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.

Yerlikaya, E. (2003) A study on the adaptation of humor styles questionnaire. Unpublished

Master Thesis, Cukurova University Institute of Social Sciences, Adana.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BEKLENTİ ENDİŞESİ-KARAMSARLIK VE SEBAT ETME DUYGULARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Yrd. Doç. Dr. Mustafa KILINÇ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Öğretim Üyesi BURDUR
mkilinc@mehmetakif.edu.tr
Betül ÖZTÜRK
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler EnstitüsüİlköğretimI (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) Anabilim Dalı Y. Lisans Öğrencisi. BURDUR
betulozturk-26@hotmail.com

ÖZET

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması amacıyla 1996 yılında başlatılan çalışmalar, 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yeni düzenleme ile birlikte, Eğitim Fakültelerinin büyük çoğunluğunda, ortaöğretim branş öğretmenlikleri kontenjanlarında azaltılmaya gidilmiştir.Bu düzenleme ile öğretmen adaylarının çoğu sınav korkusu ve atanma endişesini yaşamışlardır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının beklenti endişesi - karamsarlık ve sebat etme duyguları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.Bu genel amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının beklenti endişesi - karamsarlık ve sebat etme duyguları arasındaki ilişki; bölümlerine, cinsiyete, yaşadıkları yerlere göre farklılık gösterip göstermediği gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırma survey modeline göre oluşturulmuştur. Araştırma grubunu Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce,BÖTE, Sınıf, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Normal Öğretim son sınıflarında öğrenim gören 263 öğretmen adayları oluşturmaktadır.Veriler Collinger(1992) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması Köse ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan Mizaç ve Karakter Envanteri aracılığı ile elde edilmiştir. Veriler SPSS 15 programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen alt problemlere ilişkin olarak; iki alt boyut arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre iki alt boyuttaki duyguları arasındaki farklılığa bağımsız örneklem t-testi analizi ile bakılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni, uzun süre ikamet ettikleri yerleşim yeri değişkenine göre ve kaldıkları yer değişkenlerine göre iki alt boyuta ait duyguları arasındaki anlamlı farklılığa ise one-way anova analizi ile bakılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre,beklenti endişesi ve sebat etme duyguları arasında az da olsa anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sebat etme açısından cinsiyete,uzun süre ikamet ettikleri yerleşim birimlerine ve öğrenim gördükleri ilde kaldıkları yere göre anlamlı bir farklılık görülmezken, bölümlere göre anlamlı farklılık görülmüştür.Beklenti endişesi açısından ise cinsiyete,bölümlere, ,uzun süre ikamet ettikleri yerleşim birimlerine göre anlamlı farklılık saptanmıştır.Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

***Anahtar Kelimeler**: Öğretmen adayı, beklenti endişesi ve karamsarlık, sebat etme*

ABSTRACT

The enterprises to re-construct the faculties of education in 1996 have been put into practise since the 1998-1999 education year. With this new change, in a large amount of education faculties, it

was decreased of the quotas of secondary educations' branch teachers. With this change, most of the teacher candidates felt the fear of exams and anxiety of appointment. Specially, in 2012-2013 education year, 4 +4+4 system will be practised and the content of KPSS will change and field information will be included in the exam so, the teacher candidates now have more expectations and pessimism.

In this study, the relation between the emotions of expectation,pessimism and constancy of teacher candidates is aimed to be determine. With this general aim, this relation is studied from the view of factors whether if it changes according to fields,genders and locations.

The research is done according to the model of'survey'. Research group is constituted of 263 teacher candidates from the fields of primary education math teaching,science teaching,pre-school teaching, Turkish teaching,social sciences teaching,ELT, BÖTE, classroom teaching,physical education teaching,art teaching in MAKU. Datas were achieved via inventory of habit and charecter improved by Collinger(1992) and later adopted toTurkish by Köse and his friends(2004). Datas were analysed with the programme of SPSS 15.

Related to the base problems determined the aim of research, the relation between two base problems was tested with pearson correlation analyse. The difference among the senses in two base extents according to the gender of teacer candidates, was viewed with independent sample t-test analyse. The field factor teacher candidates have, was analysed to location factor where they reside for a long time. Logical difference between two base extents was tested with one anova analyse.

According to the findings of research, there is even same meaningful relation between expectation and constancy feelings. From the view of constancy to gender,long-time location areas,the accommodation place where they study, there is no meaningful difference, but in fields. From the view of expectations anxiety, there is meaningful difference in gender,fields,long-time location areas. It was advised related to the findings which were achieved after research results.
Key Words: *teacher candidates, expectation anxiety and pessimism,constancy.*

GİRİŞ

Eğitim; bireyde kişiliğin gelişmesine yardım edecek; onun gelecekteki yaşantısında başarılı, mutlu, milleti, vatanı ve devleti için yararlı bir insan olmasını sağlayacak, bilgi, beceri ve davranışları kazandırma sürecidir.(Erden,2010). Bu sürecin en önemli öğesi de öğretmenlerdir.Davranış mühendisi olarak da nitelendirilen öğretmenlerin adaylık sürecinde kazanması gereken nitelikler her zaman tartışma ve araştırma konusu olmuştur.

Millet ve devlet açısından eğitimin, geçmişte olduğu gibi bu gün de önemi açık olarak görülebilmektedir. Türkiye açısından da bakacak olursak Cumhuriyet öncesi dönemde memleketi içinde bulunduğu olumsuz durumdan kurtarabilmek için çareler düşünülmüş ve çarenin, kurtuluşun eğitimde ve öğretmende olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu dönemdeki önemli ve yaygın görüşlerden birisi de "Türkiye'yi kurtaracak ve yükseltecek öğretmenlerdir, eğitimdir."olmuştur.(Aydın,2009)Bu görüş doğrultusunda ağır bir sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin,eğitim sürecinde her türlü kaygı ve endişeden arındırılmış olarak yetiştirilme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Son günlerde Milli Eğitim sistemindeki yenilik arayışları,sınav sistemindeki değişiklik düşünceleri, öğretmen adaylarının gelecek endişesini yoğun olarak yaşamalarına neden olmuştur. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulması düşünülen 4+4+4 sistemi bu yenilik arayışlarına örnek olarak gösterilebilir.Bu yeni sistem, bir çok branşta belirsizliğe yol açmış olup öğretmen adaylarının atanamama ve mesleklerini icra edememe kaygılarını ortaya çıkarmıştır. Bir çok öğretmen adayı bu belirsizlikle birlikte belirsizliğe karşı tahammül etme güçlüğü yaşamıştır.Bu durum,kimi öğretmen adaylarında karamsarlığa ve öğrenilmişlik çarsizlik duygularının pekiştirilmesine neden olurken, kimi öğretmen adaylarının ise sebat etme duygularını daha da

güçlendirmiştir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları bu beklenti endişesi ve sebat etme duyguları aslında kişiliğin bileşeni olan mizaçla ilgili bir özelliktir.

Colininger, kişiliğin iki temel bileşeni olan mizaç ve karakterdeki normal ve anormal varyansyonları açıklayan boyutsal bir psikobiyolojik kişilik modeli geliştirmiştir.Colininger'in psikobiyolojik kişilik kuramı Yenilik Arayışı,Zarardan Kaçınma,Ödül Bağımlılığı ve Sebat Etme olmak üzere dört boyutlu bir mizaç tanımlar.Bu mizaç özellikleri algıya dayalı huylar ve becerilerde bireysel farklılıkları yansıtır ve genetik olarak homojen ve birbirinden bağımsız olarak kalıtımsaldır. Zarardan Kaçınma , davranışsal inhibisyon sistemi ile ilişkilidir ve davranışların önlenmesi ya da durdurulmasına dair kalıtsal bir eğilimdir. Kendisini gelecek sorunlara ilişkin karamsar bir endişelilik hali, belirsizlik korkusu, yabancılardan çekinme ve çabuk yorulma gibi pasif kaçınma davranışları ile gösterir.Sebat Etme ise, engellenme ve yorgunluğa karşı sebat etmeye olan kalıtsal eğilimdir. Sebat eden bireyler insanı engelleyen ödül yokluğu durumlarıyla karşılaştıklarında bu davranışların sönmesine karşı direnç sergilerler .(Köse, 2004)

Öğretmen adaylarının beklenti endişesi ve sebat etme duyguları arasındaki ilişkinin irdelenmesine yönelik olarak doğrudan bir çalışmanın yapılmamış olması, araştırmanın önemini arttırırken konu ile ilgili literatür taramasının zorluğunu da beraberinde getirmiştir.Yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok öğretmen adaylarının yaşam doyum düzeylerine ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmektedir.Araştırma konusunun kavram örüntüsü ile ilgili olarak Tunay (2006) 'ın araştırması kavramların açıklanması açısından önemlidir.

Endişe literatürü incelendiğinde, bu olguyu kapsayan ilk çalışmaların Yaygın Kaygı Bozukluğu(YKB) ile ilgili olduğu görülmektedir Ancak, endişe olgusuna ve işlevine yönelik ilginin artması ve ölçüm araçlarında gelişmelerin olması, diğer psikolojik bozukluklarda da endişe olgusunun rolünün araştırılmasına yönelik çabaların artmasına neden olmuştur (Parker ve ark, 2004). .(akt.: *Tunay, Ş. 2006)*

Endişe, hem klinik hem klinik olmayan örneklemde sıklıkla gözlenen bir olgudur. Endişe temel insan deneyimlerinden biri olmasına rağmen, bu olguyu anlamaya ilişkin sistematik çalışmalara 80'lere kadar rastlanmamaktadır. 1980'lerden önce endişe sadece kaygının bilişsel bir bileşeni olarak görülmüş, endişeyi kaygıdan ayırmanın değeri tartışılmıştır. Bunun anlamı endişenin ayrı bir yapı olarak çalışılmasının gereksizliğine inanılması olarak gözlenmektedir (O'Neill, 1985). Ancak ilerleyen yıllarda endişenin kaygıdan ayrı bir yapı olduğunun kabul edilmesiyle, bu olguya yönelik çalışmalar artmıştır (Starcevic, 1995; Davey ve ark., 1992; Borkovec ve ark, 1983). .(akt.: *Tunay, Ş. 2006)*

Önceki dönemlerde, endişe hakkındaki sınırlı sayıdaki bilgi, sınav kaygısı literatüründen gelmektedir. Bu konuda ilk çalışmalar Borkovec ve ark. (1983) uykusuzluk (insomnia) üzerine odaklanmalarıyla başlamıştır. Borkovec ve arkadaşları psikolojik temelli uykusuzluğun, daha önce ileri sürüldüğü gibi, periferel fizyolojik hiperaktiviteden değil, endişe olarak tanımlanan, yatma zamanındaki girici (intrusive) bilişsel aktiviteden kaynaklandığını gözlenmemişler

ve endişe olgusu üzerinde çalışmaya başlamışlardır. Borkovec ve ark. (1983) endişeyi ilk olarak ve şu şekilde tanımlanmışlardır: endişe, olumsuz duygularla yüklü, kontrol edilemeyen düşünceler zinciridir. Endişe olgusuna ve işlevine yönelik ilgi, ölçümlerde gelişmelerle sonuçlanmıştır. Sonuç olarak endişe ile ilgili bilişsel özellikler, farklı kendini değerlendirme ölçekleri ile değerlendirilmeye başlanmıştır (Parker ve ark, 2004; Tallis ve ark., 1992). .(akt.: *Tunay, Ş. 2006)*

Bu duruma "endişelenmek hayal kırıklığından korur", endişelenmek sevilen kişileri tehlikelerden korur", "endişelenmek kötü olayların olmasını engeller" gibi inançlar örnek olarak verilebilir (Dugas ve ark., 1998; Dugas ve Francis, 2004) (akt.: *Tunay, Ş. 2006)*

Endişe düzeyi yüksek olan YKB olguları, endişelenmenin yararlı bir baş etme stratejisi olduğuna inanmaktadırlar. Ancak araştırmalar endişe ile ilgili bu inançların doğru olmadığını göstermektedir. Endişe sıkıntı ve kaygı ile ilişkilidir, dikkat kaynaklarını azaltmakta, problem çözme becerisini ketlemektedir. Ancak endişe duyulan olayların olma olasılığının düşük olması, kişilerin endişe ile ilgili olumlu inançlarını olumsuz olarak pekiştirmekte ve endişenin işe yaradığı inancı bu kişilerde giderek yerleşmektedir (Dugas ve ark., 1998). Borkovec ve Roemer (1995) aşırı endişeli olguların endişelenmenin analitik düşünceye ve problem çözmeye yardımcı olduğunu, motivasyonlarını arttırdığını, ayrıca kendilerini olası olumsuz sonuçlar için hazırlayarak, olumsuz sonuçların olmasını engellediğini belirttiklerini söylemektedirler. Benzer bir şekilde Dugas ve Francis (2004) da endişeli olguların, endişenin olumlu bir kişilik özelliği olduğunu bir sorumluluk ve diğerlerine karşı olan ilgiyi gösterdiğini ifade ettiklerini belirtmektedirler. (akt.: *Tunay, Ş. 2006)*

Belirsizliğe tahammülsüzlük, bireyin bilgiyi belirsiz bir biçimde algılaması ve bu doğrultuda bir dizi bilişsel, davranışsal ve duygusal tepkide bulunması olarak tanımlanmaktadır. Bu değişken "eğer şöyle olursa...." sürecinin tetiklenmesinde önemli bir role sahiptir (Dugas, 1998). Belirsizliğe tahammülsüzlük, kendini belirsiz durumları stres verici ve üzüntülü olarak algılama, beklenmeyen olayların olumsuz olacağına ve kaçınılması gerektiğine inanma ile göstermektedir. Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlük belirsiz bir olay ile karşılaşınca ne yapacağını bilememe ile de sonuçlanabilmektedir (Dugas, Hedayati ve ark., 2005; Dugas ve ark., 2000). (akt.: *Tunay, Ş. 2006)*

Belirsizliğe tahammülsüzlük, endişenin hem ortaya çıkmasında hem de devam etmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Bunun nedeni bu değişkenin bir bilişsel yanlılık ya da filtre gibi işlev görmesidir. Dolayısıyla, belirsizliğe

tahammülsüzlüğü yüksek olan bireyler, belirsiz bilgiye seçici olarak dikkat etmekteler ve bu bilgiyi ayrıntılı olarak kodlayıp, seçici bir şekilde hatırlamaktadırlar. Ayrıca bu bilgiyi bir tehdit olarak yorumlama eğiliminde olmaktadırlar. Bu şekilde bir bilişsel yanlılık daha fazla belirsiz bilginin sisteme girmesine ve daha fazla tehdit olarak yorumlanmasına neden olmaktadır (Dugas, Hedayati ve ark., 2005). (akt.: *Tunay, Ş. 2006)*

Dugas ve ark. (1998), belirsizliğe tahammülsüzlük ile endişenin ayrı yapılar olduğunu ve endişe düzeyi yüksek olanların, endişe düzeyi düşük olanlara göre belirsizliğe tahammülsüzlük eşiklerinin daha düşük olduğunu ileri sürmektedirler. Ayrıca araştırmacılar, görevin zorluğunun değil, ama belirsizliğinin YKB olanlarla olmayanları ayırt edebildiğini belirtmektedirler. (akt.: *Tunay, Ş. 2006)*

Belirsizliğe tahammülsüzlük ile endişe arasındaki ilişkinin özgüllüğünü araştıran çalışmalar belirsizliğe tahammülsüzlük ile endişenin yüksek düzeyde, obsesyonlarla ve kompülsiyonlarla orta düzeyde, panik duyumları ile ise düşük düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir (Dugas, Hedayati ve ark., 2005; Dugas ve ark., 2001). (akt.: *Tunay, Ş. 2006)*

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının beklenti endişesi-karamsarlık ve duyguları arasındaki ilişkinin ortaya çıkartılmasıdır.Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda belirtilen alt proplemlere ilişkin öğrenci görüşlerine göre yanıt aranmıştır.

1.Öğretmen adaylarının beklenti endişesi ve karamsarlık duyguları ile sebat etme duyguları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının beklenti endişesi ve karamsarlık duyguları ile sebat etme duyguları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının beklenti endişesi ve karamsarlık duyguları ile sebat etme duyguları öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmen adaylarının beklenti endişesi ve karamsarlık duyguları ile sebat etme duyguları uzun süre ikamet ettikleri yerleşim yeri değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen adaylarının beklenti endişesi ve karamsarlık duyguları ile sebat etme duyguları kaldıkları yer değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının beklenti endişesi - karamsarlık ve sebat etme duyguları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma survey modeline göre oluşturulmuştur. Araştırma grubunu Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi,Okul Öncesi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce,BÖTE, Sınıf,

Resim-İş, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ)Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi,Okul Öncesi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce,BÖTE, Sınıf, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Normal Öğretim son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Normal Öğretim son sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulduğundan dolayı öğretmen adaylarının tamamı evren olarak alınmıştır.Evren (population), soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Evren bir başka değişle, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Araştırmanın yapıldığı 2011-2012 Eğitim Öğretim yılı Bahar Sömestri tarihi itibarı ile evren genişliği 263 birimden oluşmaktadır.

Evren genişliği araştırmacı tarafından ulaşılabilir bulunulduğu ve araştırma esnasında ortaya çıkacak sorunların yaşanmaması için örnekleme yöntemine başvurulmamıştır. Böylece dolaysız olarak evren üzerinde araştırma yapmak, örneklemden elde edilecek test istatistiklerindeki yanılma payını ortadan kaldırırken aynı zamanda daha sağlıklı sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır.

Örnekleme sırasında, rasgelelikten doğacak veya örneklemlerin elde edilen istatistiksel kestirmelere ait hataların ortadan kalkması ile araştırmalardan elde edilen sonuçların güvenirliğinin artması, evren üzerinde çalışma konusunda karar verici bir diğer etken olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veriler Collinger(1992) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması Köse ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan Mizaç ve Karakter Envanteri aracılığı ile elde edilmiştir. Bu bağlamda Türkçe'ye uyarlanan Ölçeğin Beklenti Endişesi-Karamsarlık boyutuna ait 11 madde ve Sebat Etme boyutuna ait 8 madde alınarak araştırma kapsamında belirlenen öğretmen adaylarına Doğru/Yanlış şeklinde cevaplandırmaları istenmiştir. Elde Edilen veriler SPSS-15 paket programına işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen alt problemlere ilişkin olarak; iki alt boyut arasındaki ilişkiye pearson korelasyon analizi ile bakılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre iki alt boyuttaki duyguları arasındaki farklılığa bağımsız örneklem t-testi analizi ile bakılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni, uzun süre ikamet ettikleri yerleşim yeri değişkenine göre ve kaldıkları yer değişkenlerine göre iki alt boyuta ait duyguları arasındaki anlamlı farklılığa ise one-way anova analizi ile bakılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo-1 Öğretmen Adaylarının Beklenti Endişesi Karamsarlık Boyutu ile Sebat Etme Boyutundaki Duygularına İlişkin Pearson Korelasyon Sonuçları

		Sebat Etme
Beklenti Endişesi- Karamsarlık	r	,283(**)
	p	,000
	N	263

**p<,01

Tablo-1 incelendiğinde; öğretmen adaylarının beklenti endişesi-karamsarlık boyutuna ait duyguları ile sebat etme boyutuna ait duyguları arasında $r_{(263)}$=,28, p<,01'e göre pozitif yönde çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının beklenti endişesi-karamsarlık duygusu sebat etme duygusunun %8 (r^2=,08)'ini açıklamaktadır.

Tablo-2 Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Beklenti Endişesi Karamsarlık Boyutu ve Sebat Etme Boyutundaki Duyguları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N		S	t	sd	p
Sebat Etme	Kadın	162	3,24	1,44	-,94	261	,348
	Erkek	101	3,42	1,51			
Beklenti Endişesi-Karamsarlık	Kadın	162	5,41	1,90	-2,05	261	,042*
	Erkek	101	5,91	2,00			

*p<,05

Tablo-2'de de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının "Sebat Etme" boyutuna ait duyguları cinsiyetlerine göre duyguları arasındaki farklılık incelendiğinde; Kadın öğretmen adaylarının duyguları (=3,24) ile erkek öğretmen adaylarının duyguları (=3,42) arasında $t_{(261)}$=-,94, p>,05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının "Beklenti Endişesi-Karamsarlık" boyutuna ait duyguları cinsiyetlerine göre duyguları arasındaki farklılık incelendiğinde; Kadın öğretmen adaylarının duyguları (=5,41) ile erkek öğretmen adaylarının duyguları (=5,91) arasında $t_{(261)}$=-2,05, p<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık Erkek öğretmen adaylarının duygularının, kadın öğretmen adayların duygularından daha büyük veya yoğun olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo-3 Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Beklenti Endişesi Karamsarlık Boyutu ve Sebat Etme Boyutundaki Duyguları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p

Sebat Etme	Gruplar Arası	62,62	9	6,96	3,51	,000*	1-5,
	Gruplar İçi	501,44	253	1,98			1-7,
	Toplam	564,05	262				1-9
Beklenti Endişesi-Karamsarlık	Gruplar Arası	99,40	9	11,04	3,11	,001*	1-4,
	Gruplar İçi	897,68	253	3,55			1-7
	Toplam	997,08	262				

*p<,05 Kategoriler: "Beden Eğitim=1", "Sınıf Öğretmenliği=2", "Okul Öncesi=3", "Matematik =4", "BÖTE=5", "Türkçe=6", "Sosyal=7", "Fen ve Teknoloji=8", "İngilizce=9", "Resim=10"

Tablo-3'e bakıldığında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre "Sebat Etme" boyutundaki duyguları arasında $F_{(9-253)}$=3,51, p<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık; Beden Eğitim Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygularının (=4,25), BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygularından (=2,81), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygularından ve İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygularından (=2,80) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmen adaylarının "Beklenti Endişesi-Karamsarlık" boyutundaki duyguları arasında $F_{(9-253)}$=3,11, p<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık; Beden Eğitim Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygularının (=6,94), Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygularından (=4,78) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygularından (=4,84) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo-4 Öğretmen Adaylarının Uzun Süre İkamet Ettikleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Beklenti Endişesi Karamsarlık Boyutu ve Sebat Etme Boyutundaki Duyguları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Sebat Etme	Gruplar Arası	,48	2	,24			
	Gruplar İçi	563,57	260	2,17	,11	,895	
	Toplam	564,05	262				
Beklenti Endişesi-Karamsarlık	Gruplar Arası	26,88	2	13,44			
	Gruplar İçi	970,20	260	3,73	3,60	,029*	1-2
	Toplam	997,08	262				

*p<,05 Kategoriler: "Köy=1", "İlçe=2'","İl=3

Tablo-4 incelendiğinde; öğretmen adaylarının uzun süre ikamet ettikleri yerleşim yeri değişkenine göre "Sebat Etme" boyutundaki duyguları arasında $F_{(2-260)}$=,11, p>,05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının uzun süre ikamet ettikleri yerleşim yeri değişkenine ilişkin "Beklenti Endişesi-Karamsarlık" boyutundaki duyguları arasında $F_{(2-260)}$=3,60, p<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık; Köy yerinde uzun süre ikamet eden öğretmen adaylarının duygularının (=6,01), İlçede uzun süre ikamet eden öğretmen adaylarının duygularından(=5,17) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo-5 Öğretmen Adaylarının Kaldıkları Yer Değişkenine Göre Beklenti Endişesi Karamsarlık Boyutu ve Sebat Etme Boyutundaki Duyguları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sebat Etme	Gruplar Arası	3,64	3	1,22		
	Gruplar İçi	560,41	259	2,16	,56	,641
	Toplam	564,05	262			
Beklenti Endişesi-Karamsarlık	Gruplar Arası	12,59	3	4,20		
	Gruplar İçi	984,49	259	3,80	1,10	,348
	Toplam	997,08	262			

*p<,05

Tablo-5 incelendiğinde; öğretmen adaylarının kaldıkları yer değişkenine göre "Sebat Etme" boyutundaki duyguları arasında $F_{(3-259)}$=,56, p>,05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının kaldıkları yer değişkenine göre "Beklenti Endişesi-Karamsarlık" boyutundaki duyguları arasında $F_{(3-259)}$=1,10, p>,05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna gore öğretmen adaylarının özel ya da devlet yurdu,ev ya da ailelerin yanlarında kalması beklenti endişesi ve sebat etme duygularına etki etmemektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre;

1.Öğretmen adaylarının beklenti endişesi ve karamsarlık duyguları ile sebat etme duyguları arasında düşük de olsa anlamlı bir ilişki vardır. Yani öğretmen adaylarının beklenti endişeleri sebat etme duygularını etkilemektedir.

2. *Öğretmen adaylarının beklenti endişesi ve karamsarlık duyguları cinsiyete göre farklılık göstermektedir.Erkek adayların, kadın adaylara göre beklenti endişeleri daha fazla ve karamsarlık duyguları daha yoğundur . Sebat etme duyguları açısından ise cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.Hem kadın hem de erkek öğretmen adayları öğretmen olabilme çabasında aynı kararlılığa sahiptirler.*

3.Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencileri hem beklenti endişesi ve karamsarlık duyguları hem de sebat etme duyguları açısından diğer bölümlere göre çok daha farklılık göstermektedir.Şubat 2012 öğretmen atamalarında Beden Eğitimi'ne ayrılan kontenjanın(712),Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'ne ayrılan kontenjandan (424) daha fazla olmasına rağmen bu duyguları yaşamaları oldukça manidardır.

4.Öğretmen adaylarının en uzun süre ikamet ettikleri yerleşim birimleri sebat etme duygusu açısından etkili olmazken, köy yerleşiminden gelen öğretmen adayları beklenti endişesi ve karamsarlık duygularını il ve ilçeden gelen öğretmen adaylarına göre daha yoğun yaşamaktadırlar.

5.Öğretmen adaylarının ailelerinin yanında kalmaları,özel yurt ,devlet yurdu ya da evde kalmalarının beklenti endişesi ve sebat etme duygularını etkilememektedir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir;

1.Öğretmen adaylarının yaşadıkları en büyük sorunun atanma sorunu olduğu düşünüldüğünde,adayların yüksek öğretime geçmeden önce rehberlik servisleri aracılığı ile mutlaka mesleki rehberlik hizmeti verilerek bilgilendirilmeleri gerekmektedir.Böylece öğretmen adayı mezun olduğunda hangi sorunları yaşayacağını sisteme girmeden öğrenmelidir.

2.Bu öneriye paralel olarak aynı şekilde psikolojik danışma hizmetlerinin yüksek öğretim kurumlarında daha profesyonel olarak devam ettirilmesi ,öğretmen adaylarının beklenti endişesi ve karamsarlık duygularının ortadan kaldırılmasına, sebat etme duygularının daha da güçlenmesine neden olacaktır.

3.Öğretmen atamalarındaki yığılmanın önlenebilmesi için yetkililerce gerekli önlemler alınmalı,Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK mutlaka eşgüdümlü çalışmalıdır.

KAYNAKLAR

Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından Milli Eğitim Şuralarının değerlendirilmesi (1980–2000). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Yıl: 2009, Cilt: 42, Sayı 2,s. 199-237

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K, Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yay. Ankara.

Erden, M. (2010). Eğitim Bilimlerine Giriş. İstanbul.

Köse,S.ve diğerleri(2004). Mizaç ve Karakter Envanteri (Türkçe TCI): Geçerlik, Güvenirliği ve Faktör Yapısı, Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 2004

Tunay, Ş. (2006) Depresyon ve Kaygı Belirtilerinde Örtüşen ve Ayrışan Özelliklerin Endişe Olgusu Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

FARKLI TÜRLERDEKİ ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖRMEKTE OLAN ERGENLERİN BENLİK SAYGISI ÜZERİNE BİR İNCELEME: ÇANKIRI İL ÖRNEĞİ*

AN INVESTIGATION ON SELF ESTEEMS OF ADOLESCENTS WHO HAVE BEEN IN DIFFERENT TYPES OF HIGH SCHOOLS: THE SAMPLE OF CANKIRI

** Bu çalışma Çankırı Karatekin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi tarafından desteklenmiştir.*

Yrd. Doç. Dr. Satı DİL**

Öğr. Gör. Seher GÖNEN **

Araş. Gör. Burcu AYKANAT**

**Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü, ÇANKIRI

satidil@gmail.com

gonen_13@hotmail.com

aykanat_87@hotmail.com

ÖZET

Giriş: Bir toplumun sağlıklı bir geleceğinin olması, o toplumu oluşturan bireylerin sağlıklı olması ile doğrudan ilişkilidir. Bugünün dünyasında yaşayan her beş kişiden birinin ergenlik çağında olduğu, dünya nüfusunun 1. 2 milyarını ergenlerin oluşturduğu ve bu nüfusun %85'inin de gelişmekte olan ülkelerde yaşadığı bildirilmektedir (WHO, 2008). Ortaöğretim düzeyindeki ergenlerin fiziksel, ruhsal ve duygusal olarak sağlıklı bir şekilde büyümesinde olumlu bir benlik kavramı ve pozitif benlik saygısına sahip olması önemli bir kriterdir (Öz 2004). **Amaç:** Bu araştırma Çankırı il merkezindeki ortaöğretim kurumlarının 9. ve 12. Sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin ve etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. **Yöntem:** Tanımlayıcı ve kesitsel olan bu çalışma Çankırı İl merkezinde eğitim veren 10 ortaöğretim kurumunda eğitim öğretim gören 1001 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Ergenleri Tanıtıcı Bilgi Formu ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır. Veriler SPSS for Windows (Versiyon 15.0) istatistik paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde sayı ve yüzdelik, Man Whitney-U testi ve Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır. **Bulgular:** Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre benlik saygısı puan ortalamaları incelendiğinde; daha çok meslek lisesi ve imam hatip lisesinde okuyan, kız, anne-babası ilkokul veya daha altında eğitim düzeyine sahip, annesi çalışmayan, 4 ve üzerinde kardeşe sahip, okul başarısı 2.5 puan ve altında, akademik başarısını "kötü" olarak algılayan, okul sonralarında ve hafta sonlarında çoğunlukla hiç ödev yapmayan, ailesiyle birlikte aktivitelerde bulunmayan, haftada 8 saat ve üzerinde bilgisayar ve internet üzerinden oyunlar oynayan, kendisinde ya da ailesinde sürekli ilaç kullanmayı gerektiren kronik bir hastalığı olan, halen günde 2 paket ve üzerinde sigara kullanan ve çok sayıda sigara kullanan arkadaşı bulunan, haftada 2 kez ve üzerinde alkol tüketen, aile içinde şiddet gören ve kendisini fiziksel yöntemlerle savunan, kendisi ve ailesinde en az bir kez intihar girişimi öyküsü olan, aile içinde anlaşılmadığını düşünen, son bir yılda 12 kez ve üzeri fiziksel kavgaya karışan, ehliyetsiz, emniyet kemeri takmadan ve alkollü olarak araç kullanma gibi riskli davranışlar gösteren öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Envanterinden daha düşük puan aldıkları saptanmıştır ($p<0.05$). **Sonuçlar:** Bulgular İç Anadolu Bölgesinde Kuzey kesimde ortaöğretim kurumlarındaki ergenlerin

benlik saygılarının orta düzeyde olduğunu, okul türüne göre benlik saygısını değiştiği Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin diğer okullardaki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bulgular benlik saygısının ruhsal iyilik durumunu belirlemede önemli olabilecek ve gerek eğitim gerekse sağlık çalışanları tarafından izlenmesi gereken parametrelerden biri olduğunu düşündürmektedir.
Anahtar Kelimeler: Ergenler, Benlik Saygısı, Psikososyal değişkenler, Ortaöğretim kurumları

ABSTRACT

Introduction: A society is a healthy future depends on healthy individuals who constitude that society. One of every five people living in today's world is puberty. Adolescents constitues 1,2 billion of the world's population and % 85 of these adolescents are living in developing countries. (WHO, 2008). There are an important criterion that having a positive self-concept and positive self-esteem on their healthy growing physically, mentally and emotionally in secondary schools' adolescents (Öz, 2004). **Objective:** This research was carried out to examine self esteems of students and the factors affecting self esteem levels of 9th and 12th grade's students of High Schools in Çankırı. **Method:** This study was conducted as a descriptive and cross-sectional research at the 10 high schools with 1001 students in the center of Çankırı. A -45 items Questionnare including socio-demographic charecteristics of students and Coopersmith Self Esteem Inventory (CSEI) were used as data collection tools. Data was analyzed in the SPSS for Windows (Version 15.0) statistical package. The data were evaluated using percentages, Man-Whitney-U test and Kruskal-Wallis tests In addition, reliability analysis, Cronbach's alpha reliability coefficient of data collection instruments was used. **Findings:** According to results of the mean scores of CSEI, it was determined that students in İmams' high school and vocational high schools, students who are female and getting primary school or a lower educational levels in parents, students who have does not work in any job of mothers and with 4 or more siblings and having school performance score of 2.5 or less and having 'bad' perceptions on their academic success and students who do not make no homework in the outside school hours on weekends mostly, students who do not making activities with their families, playing games more than 8 hours on computers and on the internet in a week, students and their families who are having a chronic illness require continuous drug using, and still using smoke on 2 or more package daily, and having many smokers friends and using of alcohol 2 or more times in a week on, and being exposed to violence from their families, and fighting to defend himself, and students and their families who are having a history of suicide attempts, and students who are thinking that do not understanding by their families, and students who are physical fighting on over 12 times in the last year, and showing risk behaviors during the use a automobile such as without driving licenses, seat belt and drunk were found significantly lower than the others ($p < 0.05$). **Conclusion:** The Adolescents of high schools in north of Central Anatolia Region have self esteem in the middle level, according to type of high school, self-esteem levels of students change and self-esteem levels of students who have studying in Anatolian Teacher Training High School was higher than other schools significantly. The findings suggest that self-esteem of high schools' students is one of the important parameters to determining the their mental well-being and needs to be follow by health care workers
Keywords: Adolescence, Self-Esteem, Psychosocial Variables, Secondary education institutions

1. GİRİŞ VE PROBLEM DURUMU

Bir toplumun sağlıklı bir geleceğinin olması, o toplumu oluşturan bireylerin sağlıklı olması ile doğrudan ilişkilidir. Bugünün dünyasında yaşayan her beş kişiden birinin ergenlik çağında olduğu, dünya nüfusunun 1. 2 milyarını ergenlerin oluşturduğu ve bu nüfusun %85'inin de gelişmekte olan ülkelerde yaşadığı bildirilmektedir (WHO, 2008). Büyüme ve gelişmenin en dinamik olduğu, önemli değişim ve gelişimlerin yaşandığı, çocukluktan erişkin hayatına geçiş dönemi olarak bilinen "*ergenlik dönemi*"; çeşitli çatışmaların yaşandığı ve benlik kavramının sorgulandığı bir dönemdir (Pillitteri, A. 1999; İlhan, 2009). Ergenin fiziksel, ruhsal ve duygusal olarak sağlıklı bir şekilde büyümesinde

olumlu bir benlik kavramı ve pozitif benlik saygısına sahip olması önemli bir kriterdir (Öz 2004). Çünkü ergenler çoğu kez meslek seçme, kapasite ve yeteneklerine uygun faaliyetlere ve çalışma klüplerine/gruplara katılma gibi kararlar vermek durumunda olduklarından benlik saygısı en çok ergenlik döneminde risk altındadır.

Benlik saygısı, kişinin kendi dünyasıyla ilgili kendisi hakkında doğru olduğunu düşündüğü inançlarını ve kişisel yargılamalarını içeren subjektif bir süreçtir ve temelleri çocukluk dönemlerine dayanır. Benlik saygısı kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramının onaylanmasından doğan beğeni durumudur. Benlik saygısı yaşla birlikte değişmekte ve en çok ergenlik döneminde dalgalanma göstermektedir. (Smoyak 1999; Yavuzer 2002). Bu dönem ergenin kendisi hakkındaki olumlu ya da olumsuz düşünceleri kendisini değerli ya da değersiz hissetmesi yani kendisine karşı kazandığı tutumun yönü ile ilişkilidir. Bu tutumlar çeşitli etmenlerden etkilenir ve kimlik duygusunun oluşmasında önemli rol oynar. Bu dönem de sürekli kıyaslanma ve eleştirilip, kabul görmeme ileri yaşlarda kişinin kendisine karşı özen göstermemesine ve değer vermemesine yol açabilmektedir. Bu nedenle ergenin aile içinde, okulunda ve arkadaş çevresinde kabul görmesi, kararlara katılımı, başarılarının övülmesi, hedeflerine ulaşmasının desteklenmesi onun benlik saygısının gelişimine olumlu katkıda bulunacaktır (Schuster 2000, Öz 2004, Smoyak 1999). Gençlerin benlik saygısı düzeyleri ile anne baba tutumlarını algılamaları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada da demokratik anne-baba tutumunun gencin yüksek özsaygıya sahip olmasına neden olurken, otoriter ve ilgisiz tutumun düşük özsaygıya yol açtığı, algılanan olumlu ebeveyn tutumlarının gencin kendisi hakkında olumlu duygular geliştirmesine yol açtığı belirlenmiştir (Haktanır, Baran 1998)

Ergenlik döneminin sağlıklı bir şekilde atlatılamaması ergeni, ailesini ve içinde yaşadığı toplumu olumsuz etkileyerek ergenin içe kapanmasına, şiddet, madde kullanımı ya da intihar girişimi gibi bazı patalojik davranış bozuklukların yaşanmasına yol açmaktadır (YRBSS 2006; Selda ve ark. 2005). Yapılan bir araştırmada madde kullanım bozukluğu olan bireylerin çocukluk çağında daha düşük benlik saygısına ve daha yüksek madde kullanma eğilimine sahip oldukları ve daha yüksek oranda fiziksel kötüye kullanıma uğradıkları saptanmıştır (Toker ve ark. 2011). Ergenlik dönemindeki özkıyım girişimlerinin incelendiği bir başka çalışmada da intihar girişimlerinin ergenin ailesi, akran ilişkileri, dönemsel güçlükleri ve psikososyal etkenlere ek olarak benlik gelişimi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Çelik ve ark. 2011). Bu tip olumsuzlukların yaşanmaması için gerek aileye, gerek okul, öğretmen ve yöneticilere gerekse topluma büyük rol düşmektedir. Ergenler üzerinde yapılan çalışmalarda bu dönemdeki bireylerin, kendi seçeneklerini oluşturma ve bunların içerisinden kendi tercihini yapabilme arayışı doğrultusunda kendi fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel, ahlaki ve yaratıcı yeteneklerinin gelişimlerini tamamlamaya çalışmaları ile aile, eğitici ve toplumsal çevrelerinin kendilerinden akademik, kişisel, sosyal ve ekonomik hayatlarında başarılı olmalarına yönelik beklentileri arasında ikilem ve zorlantı yaşadıkları belirlenmiştir (Eskin ve ark. 2008; Lewinsohn ve ark. 1997; Öğel ve ark. 2000).

Bu nedenle ortaöğretim düzeyindeki ergenlerde ortaya çıkan değişimler özellikle ruh sağlığına ilişkin tutum ve davranışları etkilemektedir. Bu etkileniş özelde kendisine, genelde ise ailesine ve topluma yansımaktadır. Bu kapsamda ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi ve yetersiz ise geliştirilmesi kendilerinin, ailelerinin ve toplumun sağlık bütünlüğü açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda Çankırı il merkezindeki ortaöğretim kurumlarının 9. ve 12. Sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin ve etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Çankırı il merkezindeki ortaöğretim kurumlarının 9. ve 12. Sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin ve etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanan çalışma tanımlayıcı- kesitsel türdedir. Araştırma, Çankırı İl merkezinde eğitim veren 10 ortaöğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini 2011–2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminde (Ekim-Aralık 2011) Çankırı İl Merkezi'ndeki ortaöğretim kurumlarında öğrenimlerine devam eden, 9. ve 12. sınıf öğrencisi olan, 13 ortaöğretim kurumundaki tüm öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçiminde tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabaka özellikleri olarak okul türleri; Genel (Düz) Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Meslek Liseleri, Sağlık Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi olmak üzere 9 özellik gözetilmiştir. Bu 9 okul türüne göre 9 tabaka yapılmıştır. Her tabakadan alınacak öğrenci sayısı belirlenirken; bir tabakada bulunan öğrenci sayısının en az % 50'sine ulaşılması hedeflenmiştir. Böylece örneklem sayısı 13 okuldan 1560 olarak hesaplanmıştır. Ancak 3 lisede araştırmanın uygulanması için izin verilmemesi nedeniyle 544 öğrenciye hiç ulaşılamaması, 44 öğrencinin uygulamanın yapıldığı gün ve saatte çeşitli nedenlerle (hastalık, mazaret vb.) okullarında bulunmaması, 16 öğrencinin çalışmaya katılmayı reddetmesi ve 36 öğrencinin anket formunu eksik /yanlış doldurması gibi nedenlerle araştırma toplam 1001 (%60.99) öğrenci ile tamamlanmıştır.

3. ARAŞTIRMANIN UYGULANMASI

3.1. Verilerin Toplama Araçları

a-Ergenleri Tanıtıcı Bilgi Formu: Ergenlerde psikososyal risk faktörlerini saptamak için araştırmacılar tarafından düzenlenmiş olan bilgi formu toplam 45 soru içermektedir. Bu formda sosyodemografik özelliklere, aile durum değerlendirmesine, genel sağlık durumlarına, ergene şiddet uygulanma ya da ergenin şiddet uygulama durumuna, ergenin intihar ile ilgili düşüncelerine, akademik başarı düzeyi ve okuldan sonraki sosyal aktivitelerine, sigara, alkol ve madde kullanımı ve riskli davranışlarına yönelik sorular bulunmaktadır.

b- Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri: Araştırmada, öğrencilerin benlik saygılarını ölçmek amacıyla Coopersmith (1981) tarafından geliştirilen Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır. Toplam 50 maddesi bulunan envanter 5 alt ölçekten oluşmakta ve her bir alt ölçeğe ilişkin puanlar ayrı ayrı elde edilebilmektedir. Bu alt ölçekler: 1. Genel benlik saygısı (26 madde), 2. Okul akademik benlik saygısı (8 madde), 3. Sosyal benlik saygısı (8 madde), 4. Aile ve eve ilişkin benlik saygısı (8 madde) ile 5. Yalan alt ölçeğidir (8 madde). Envanterde yer alan yalan maddeler, benlik saygısını değil, kişilerin savunucu tutumlarını ölçmek için konulmuştur ve toplam puana dâhil edilmemektedir. Ölçek maddeleri evet-hayır türünde yanıtlanmaktadır. Öğrencilerin her bir maddeyi okuduktan sonra, ifadeler kendilerine uygun geliyorsa evet, uygun gelmiyorsa hayır sütununa X işareti koymaları gerekmektedir. Yüksek benlik saygısının göstergesi kabul edilen cevaplara 1 ya da 2, diğer cevaplara ise 0 puan verilmektedir. Ölçekte 8 tane yalan madde atıldığında geriye kalan 50 maddeden maksimum alınabilecek benlik saygısı puanı 50 veya 50x2 100 dür. Ölçeğin 25 maddelik kısa formu da vardır. Ancak bu araştırmada 50 maddelik uzun formu kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirliği incelendiğinde; ilk olarak Onur (1981) tarafından çalışılmıştır. Kuder Richardson-20 sonuçları toplam puanda kızlar için .82 erkekler için ise .81 olarak bulunmuştur (Aksaray, 2003). Ayrıca bu araştırmada elde edilen verilerle ölçeğin Cronbach Alpha

güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve genel benlik saygısı için .69, sosyal benlik saygısı için .44, aile benlik saygısı için .69, akademik benlik saygısı için .37 yalan ölçeği için .54 olarak bulunmuştur. Bizim çalışmamızda ise bu ölçeğin Cronbach Alpha değeri, toplam ölçek için .83 olarak saptanmıştır.

3.2. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması araştırmacılar tarafından 20 Ekim 2011- 30 Aralık 2011 tarihleri arasında Çankırı İl Merkezi'ndeki toplam 10 ortaöğretim kurumunda yürütülmüştür. Veriler yüz yüze görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından uygulama yapılan sınıfa girildiğinde çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya katılımın gönüllü olduğu ve gizlilik ilkesine özen gösterileceği, normalden sapma durumlarında kendilerine bilgi verileceği ve danışmanlık yapılacağı açıklanarak sözlü onamları alınmış ve uygulama sırasında tespit edilen sorunlara yönelik uygun danışmanlık yapılmıştır. Öğrenciler ilk 30 dakika Ergenleri Tanıtıcı Bilgi Formu ve Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği' ni doldurmuşlardır. Uygulama esnasında psikososyal risk taşıyan öğrenciler ön görüşmeye alınmış sorun alanı belirlenerek, gerekli görüldüğü takdirde devlet hastanesi psikiyatri polikliniğine ve psikoloğuna ayrıca Çankırı Karatekin Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık birimine araştırmacılar ve sınıf öğretmenleri rehberliğinde yönlendirilmiştir. Öğrencilerin daha sonraki takipleri ilgili sağlık kuruluşları tarafından sürdürülmüştür.

Araştırmadan elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmış ve SPSS for Windows (Versiyon 15.0) istatistik paket programında analiz edilmiştir. Öğrencilerle ilgili tanımlayıcı istatistik olarak sayı ve yüzdelikler kullanılmıştır. Öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri (okul türü, yaş, cinsiyet, aile özellikleri, akademik başarısı vb.) ile mevcut psikososyal sağlık davranışları arasında ilişki olup olmadığını analiz etmek için öncelikle grupların normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Normalliğin test edilmesi için "Test of Normality" tablosuna bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testi ile her bir grupta sonuç değişkeninin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Puan ortalamaları normal dağılım göstermediğinden nonparametrik testler kullanılmıştır. İleri analizler (Man Whitney-U testi ve Kruskal Wallis testleri) uygulanmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarının güvenirliğinin analizinde Cronbach alfa güvenirlik katsayısı da kullanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama aşaması öncelikle ilgili kurum izinlerinin alınması ile başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Çankırı İl Merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında yapılabilmesi için ilgili kurumlardan ve Valilik makamından (23.06.2011 tarih ve 7505 sayılı olur) yazılı izin alınmıştır.

4. BULGULAR

Öğrencilerin bazı tanımlayıcı ve sosyo-demografik özellikleri göre elde edilen bulgular şu şekildedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre dağılımları incelendiğinde; %30,3' unun (n:303) Anadolu Liselerinde, %13,7' sinin (n:138) Genel Düz Lisede, %10,9'unun (n:109) İmam Hatip Lisesinde, %9,6' sının (n: 96) Öğretmen Lisesinde, %9,5' unun (n: 95) Fen Lisesinde, %16,9' unun (n:169) Meslek Liselerinde ve %9,1'inin (n: 91) Sağlık Meslek Lisesinde öğrenim görmekte olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin yaş ortalamasının 15,95±1,45 olduğu; ayrıca büyük bir çoğunluğunun 16–18 yaş grubu aralığında (% 52,3) ve erkek cinsiyette (%50,2) oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin % 67,4'sinin aileleri ile % 26,7'sinin ise öğrenci yurdunda arkadaşları ile yaşadıkları saptanmıştır. Ebeveynlerin eğitim durumlarına bakıldığında ise; annelerin genellikle ilkokul mezunu olduğu (%55,6), babaların ise lise mezunu olduğu (%30,7) bulunmuştur. Annelerin %

83,5'inin ev hanımı olduğu, %11,9' unun ise tam gün bir işte çalıştığı, babaların ise %75,6' sının tam gün bir işte çalıştığı, %12,6'sının ise emekli olduğu ya da sakatlanarak çalışamaz hale geldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin %4,2'si (42 öğrenci) aile içinde şiddete maruz kaldığını ve %7,4' ü (74 öğrenci) ailede kendisini dövüşerek savunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca son 12 ay içinde %69'unun hiç şiddete maruz kalmamasının yanı sıra geriye kalan öğrencilerin %31'inin şiddete maruz kaldığı saptanmıştır. Öğrencilerin %3,2' sinin (32 öğrenci) daha önce en az bir kez intihar girişiminde bulunduğu, bunun nedenleri arasında ise % 0,7'si (7 öğrenci) aile içinde kendini değersiz hissetme ve aile içi tartışmanın; %0,2' sinin (2 öğrenci) kendisinin anlaşılmadığı düşüncesinden dolayı intihar girişiminde bulunduğunu bildirmiştir. Öğrencilerin %2,9'unun aile üyelerinden herhangi birisinin intihar girişiminde bulunduğu belirlenmiş ve bu durumda Öğrenciler neler hissettiklerini belirtmemişlerdir (%1,7). Öğrencilerin %94' ünün ilaç kullanmayı gerektiren herhangi bir hastalığı yokken %6' sın da çeşitli sistemlere yönelik kronik hastalıklar belirlenmiştir. Aileleri incelendiğinde ise %28,5 oranında kronik hastalığa sahip bir aile üyesine sahip oldukları saptanmıştır. Öğrenciler yüksek bir oranda (%41,4) egzersiz yapmanın sağlığa etkisi olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin % 66,3' ü hiç sigara kullanmazken, %15,8' i birkaç kereden fazla tükettiğini bildirmiştir. Sigara dışında madde kullanım durumlarına bakıldığında ise %2,6' sının kullandığı, bunların ise %1,3' ünün haftada en az bir iki kez alkol, %0,2' sinin ise esrar kullandıkları belirlenmiştir. Geçen bir ay içinde günde ortalama sigara içme sayısına bakıldığında %6,3' ünün yarım paket ve üzerinde tükettiği, sigara kullananların ise geçtiğimiz bir yıl içinde % 11,4' ünün tamamen bıraktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin aile üyelerinde sigara içme sıklığına göre %46,6' sının ailesinde hiç sigara tüketen yokken; sigara tüketen grupta en çok babaların (%28,9) sigara içtiği belirlenmiştir. Ergenin %48 oranında bazı arkadaşlarının da sigara kullandığı bulunmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin CBSÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamaları (n:1001)

CBSÖ Alt Boyutları	**(±SS)**	**Min.**	**Max.**
Genel Benlik Saygısı	35,71± 8,98	4	52
Sosyal Benlik Saygısı	11,28± 3,03	2	16
Ev ve Aile Benlik Saygısı	10,73± 3,57	0	16
Okul-Akademik	8,72± 3,68	0	16
CBSÖ Toplam Puan	**66,45± 15,06**	**14**	**96**

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin benlik saygısı toplam ve alt puan ortalamaları incelendiğinde; genel benlik saygısı puan ortalamasının 35,71± 8,98, sosyal benlik saygısı puan ortalamasının 11,28± 3,03, ev- aile benlik saygısı puan ortalamasının 10,73± 3,57, okul- akademik benlik saygısı puan ortalamasının 8,72± 3,68 ve tüm öğrencilerin CBSÖ toplam puan ortalamasının ise 66,45± 15,06 olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Lise Türlerine Göre CBSÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamaları (n:1001)

Lise Türleri	**Ortalama ± Standart Sapma (±SS)**				
	CBSÖ Alt Boyutları				
	Genel Benlik	**Sosyal Benlik Saygısı**	**Ev- Aile Benlik Saygısı**	**Okul- Akademik**	**CBSÖ Toplam Puan**

	Saygısı			Benlik Saygısı	
Genel/ Düz	34,34± 8,67	11,47± 2,95	10,07± 3,75	9,11 ±3,37	65,01± 14,39
Anadolu	36,49± 8,49	11,30± 3,00	10,62 ±3,53	8,31 ±3,69	66,73± 14,51
Fen	35,47± 10,19	10,67± 3,66	11,53± 3,39	8,35 ±3,84	66,04± 16,86
Anadolu Öğretmen	39,50± 6,89	12,16 ±3,02	11,66± 3,49	9,33 ±4,11	72,66± 12,45
Meslek	34,84 ±9,15	11,08 ±2,81	10,18± 3,71	8,92± 3,25	65,04 ±15,58
İmam Hatip	33,92± 9,67	10,53 ±2,93	10,71± 3,45	8,44 ±3,66	63,61± 16,01
Sağlık Meslek	35,16 ±9,37	11,93± 2,75	11,31± 3,28	9,16±4,11	67,58± 14,71
	χ^2 : 28.17**	**χ^2 : 24.80****	**χ^2 :25.99****	χ^2 :10,91	**χ^2 :22.21****

***p< .05 ** p< .01**

Öğrencilerin lise türlerine göre benlik saygısı puan ortalamaları incelendiğinde; öğrencilerin CBSÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır. CBSÖ genel benlik saygısı ve sosyal benlik saygısı alt boyut puan ortalamaları açısından Anadolu Öğretmen Lisesi'nin en yüksek; İmam Hatip Lisesi'nin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (p< .01). CBSÖ'nün ev- aile benlik saygısı alt boyut puan ortalamalarına göre Anadolu Öğretmen Lisesi'nin en yüksek, Genel/ Düz Liselerin ise en düşük puan ortalamasına sahip oldukları ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (p< .01). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte CBSÖ'nün okul-akademik benlik saygısı alt boyutunda da en yüksek Anadolu Öğretmen Lisesi'nin, en düşük ise Anadolu Liseleri'nin yer aldığı bulunmuştur (p> .05). CBSÖ toplam puan ortalamaları incelendiğinde ise benlik saygısı puan ortalaması en yüksek okul, Anadolu Öğretmen Lisesi (72,66± 12,45) iken, en düşük okulun İmam Hatip Lisesi olduğu (63,61± 16,01) ve iki lisenin puan ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (p< .01) (Tablo 2).

Tablo 3. Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre CBSÖ'nün Genel Benlik saygısı ve Sosyal Benlik Saygısı Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamaları (n:1001)

Bazı Sosyo-Demografik Özellikler	**Ortalama ± Standart Sapma (±SS)**		
	Genel Benlik Saygısı	**Sosyal Benlik Saygısı**	**CBSÖ Toplam Puan**
Cinsiyet			
Kız	34,97± 9,04	11,58±2,88	66,18 ±15,16
Erkek	36,43± 8,88	10,99±3,15	66,71± 14,96
	Z:-2.35*	**Z:-2.93****	Z:-0.27
Anne eğitim düzeyi			
Okuma yazma bilmiyor	30,61 7,76	9,77 3,33	57,33 13,28
İlkokul	35,24 ±9,18	10,99± 3,01	65,53± 15,32
Ortaokul	36,09± 8,81	11,51± 3,09	67,46± 14,78
Lise	36,70± 8,16	11,91± 2,70	68,71± 13,36
Üniversite	38,16 ±9,19	12,09 ±3,19	69,80 ±16,12
	χ^2 : 24.27**	**χ^2 : 28.18****	**χ^2 : 25.66****

Baba eğitim düzeyi			
Okuma yazma bilmiyor	33,33± 6,40	10,66± 3,72	60,00± 14,75
İlkokul	34,22± 9,27	10,84± 2,96	64,39 ±15,04
Ortaokul	35,39± 9,11	11,28 ±3,01	65,9±8 14,78
Lise	36,50± 8,58	11,51± 2,91	67,31± 14,65
Üniversite	36,58 ±8,95	11,49± 3,21	68,05± 15,55
	χ^2 : 13.24**	**χ^2 : 10.61***	**χ^2 :11.77***
Anne çalışma durumu			
Vefat etmiş	31,00± 7,07	10,00 ±5,65	59,00 ±1,41
Tam gün bir işte çalışıyor	37,78 ±8,91	11,86± 3,30	68,80± 15,99
Yarım gün bir işte çalışıyor	34,92± 6,35	12,46 ±2,33	64,61 ±13,40
İşten atıldı ya da çalışmıyor	31,60 ±8,41	9,60 ±1,67	60,40 ±10,43
Emekli oldu veya sakatlandı	37,69 ±8,57	11,23± 2,88	68,61± 13,83
Ev hanımı	35,40± 9,02	11,20± 3,00	66,13± 15,00
	X^2 : 11.14*	**X^2 :10.99***	X^2 : 6.31
Kardeş Sayısı			
Tek çocuk	37,45± 8,51	11,93± 2,93	68,72± 14,32
2 kardeş	36,42± 8,67	11,39 ±3,02	67,53± 14,70
3 kardeş	35,71± 8,75	11,37± 3,01	66,42± 14.79
4 kardeş	34,67± 9,63	11,00± 3,03	65.15± 16,27
5 ve üzeri kardeş	31,75± 10,36	10,25± 3,16	60,28 ±15,58
	χ^2 : 14.05**	**χ^2 : 9.54***	**χ^2 : 13.14***

***p< .05 **p< .01**

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre CBSÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; sosyal benlik saygısı puan ortalamalarının kızlarda, genel benlik saygısı puan ortalamalarının ise erkeklerde daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu saptanmıştır (p< .05). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte erkeklerde CBSÖ toplam puan toplam ortalamasının daha yüksek olduğu da bulunmuştur (p> .05). Ayrıca öğrencilerin, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi arttıkça ve annesinin ücretli bir işte çalışıyor olmasıyla ve kardeş sayısı azaldıkça CBSÖ toplam puan ortalamaları, genel benlik saygısı puan ortalamaları ve sosyal benlik saygısı puan ortalamalarının arttığı ve gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (p< .05) (Tablo 3).

Tablo 4. Öğrencilerin Algıladıkları Akademik Başarı ve Mevcut Okul Notu Ortalamalarına Göre CBSÖ Alt Boyutları Puan Ortalamaları (n:1001)

Akademik Başarı Özellikleri	**Ortalama ± Standart Sapma (±SS)**				
	CBSÖ Alt Boyutları				
	Genel Benlik Saygısı	**Sosyal Benlik Saygısı**	**Ev- Aile Benlik Saygısı**	**Okul- Akademik Benlik Saygısı**	**CBSÖ Toplam Puan**
Algılanan Akademik Başarı Düzeyi					
Çok İyi	37,33± 8,81	12,20± 2,90	11,33± 3,57	10,95± 3,17	71,82± 14,54
İyi	37,19± 8,57	11,62 ± 2,85	11,24± 3,26	9,53 ± 3,48	69,59± 14,09
Fena Değil	33,16 ± 8,72	10,50 ± 3,20	9,92 ± 3,87	6,75 ± 3,25	60,34± 14,33
Kötü	29,58	10,09± 3,17	8,23 ± 3,38	6,23 ± 3,21	54,13± 14,26

	±10,34 **χ^2 : 62.80****	**χ^2 : 39.65****	**χ^2 : 53.74****	**χ^2 : 40.12****	**χ^2 : 115.34****
Okul Notu Ortalamaları					
Zayıf (2,5 ve altı)	30,87± 8,94	10,57± 3,14	9,14 ±3,81	7,28± 2,75	57,88± 14,15
Orta (2.51- 3.99)	35,10± 9,15	10,89± 2,91	10,32± 3,72	8,20 ±3,65	64,53± 15,15
İyi (4- 4.49)	36,54± 8,32	11,34± 3,05	10,87± 3,43	8,78 ±3,64	67,54 ±14,13
Çok İyi (4,5 ve üzeri)	36,92± 8,98	11,78± 3,00	11,43± 3,31	9,54± 3,81	69,68 ±14,94
	χ^2 : 40.12**	**χ^2 : 21.23****	**χ^2 : 35.71****	**χ^2 : 36.64****	**χ^2 : 57.22****

***p< .05 **p< .01**

Tablo 4' de akademik başarı düzeylerini kötü algılayan öğrencilere göre, çok iyi algılayan öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamasının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p< .01). Öğrencilerin okul notu ortalamaları yükseldikçe CBSÖ toplam puan ortalamalarının da yükseldiği ve okul notu ortalaması zayıf olanlar ile çok iyi olanların puan ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (p< .01).

Tablo 5. Öğrencilerin Okul Zamanı Dışında Gerçekleştirdikleri Aktivitelere Göre CBSÖ Alt Boyutları Puan Ortalamaları (n:1001)

Okul Zamanı Dışında Gerçekleştirilen Aktivitelerin Özellikleri	**Ortalama ± Standart Sapma (±SS)**				
	CBSÖ Alt Boyutları				
	Genel Benlik Saygısı	**Sosyal Benlik Saygısı**	**Ev- Aile Benlik Saygısı**	**Okul- Akademik Benlik Saygısı**	**CBSÖ Toplam Puan**
Ödev Yapma					
Hiç	34,14±9,36	11,35±3,06	10,08±3,21	8,52±3,56	64,11 ±14,82
Haftada 1- 2 saat	34,43±9,21	10,78±3,13	10,28±3,76	8,05±3,55	63,56± 15,67
Haftada 3-5 saat	35,94±8,66	11,33±2,86	10,62±3,58	8,51±3,73	66,42 ±14,36
Haftada 6-7 saat	36,80±8,99	11,31±3,12	11,45±3,43	9,41±3,58	68,99 ±14,85
Haftada 8 saat ve üzeri	36,80±8,76	11,84±2,96	11,15±3,43	9,44±3,72	69,24 ±14,61
	X^2 : 14.46**	**X^2 : 15.81****	**X^2 : 18.88****	**X^2 :21.54****	**X^2 : 24.50****
Ailesi ile Etkinlikte Bulunma					
Hiç	33,96± 9,30	10,81± 3,06	10,01± 3,98	8,19± 3,82	62,98± 15,89
Haftada 1- 2 saat	35,57± 8,78	11,00 ± 3,00	10,52± 3,58	8,43 ± 3,56	65,53± 14,58
Haftada 3-5 saat	36,97 ±8,46	11,61 ± 2,93	11,22± 3,17	9,27± 3,60	69,09± 13,84
Haftada 6-7 saat	36,66± 9,02	12,15± 2,78	11,69 ± 3,22	9,56 ± 3,71	70,07 ± 14,63
Haftada 8 saat ve üzeri	36,87 ± 9,83	12,21± 3,29	11,50± 3,24	9,15± 3,75	69,75± 16,24
	X^2 :16.16**	**X^2 : 29.07****	**X^2 : 19.54****	**X^2:17.35****	**X^2 : 31.11****
Bilgisayar ve Video Oyunları Oynama					
Haftada 1- 2 saat	36,55 ± 8,56	11,49± 3,01	11,14 ± 3,43	8,97± 3,61	68,17 ± 14,34
Haftada 3-5 saat	35,47± 9,28	11,17± 3,10	10,28± 3,38	8,48 ± 3,85	65,42 ± 15,13
Haftada 6-7 saat	33,49± 9,54	10,87± 2,97	10,07± 3,84	8,72± 3,81	63,16 ± 15,76
Haftada 8 saat ve üzeri	33,24± 8,12	10,52 ± 3,07	9,32± 3,95	7,60 ± 3,23	60,68± 13,95
	X^2 :11.85*	X^2 :7.23	**X^2 :18.67****	X^2 :7.11	**X^2 :15.58****

***p< .05 **p< .01**

Öğrencilerin okul dışında gerçekleştirdikleri aktivitelerine göre CBSÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; ödev yapma sıklığı, aile ile etkinlikte bulunma süresi arttıkça ve bilgisayar- video oyun oynama süresi azaldıkça benlik saygısı puan ortalamalarının arttığı ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (p< .05) (Tablo 5).

Tablo 6. Öğrencilerin Kendilerinde ve Ailelerinde Kronik Bir Hastalığın Var Olma Durumuna Göre

CBSÖ Alt Boyutları Puan Ortalamaları (n:1001)

Kronik Bir Hastalığa Sahip Olma Durumu	**Ortalama ± Standart Sapma (±SS)**				
	CBSÖ Alt Boyutları				
	Genel Benlik Saygısı	**Sosyal Benlik Saygısı**	**Ev- Aile Benlik Saygısı**	**Okul- Akademik Benlik Saygısı**	**CBSÖ Toplam Puan**
Öğrencide Kronik Hastalık Öyküsü					
Evet	33,23± 9,60	10,76± 2,83	9,53± 4,15	8,36± 3,88	61,90± 16,57
Hayır	35,86± 8,93	11,31± 3,04	10,80± 3,52	8,74± 3,67	66,74± 14,92
	Z:-2.09*	Z: -1.65	**Z: -2.26***	Z: -0.85	**Z: -2.21***
Ailede Kronik Hastalık Öyküsü					
Evet	34,54 ±9,66	10,89± 3,13	10,44± 3,82	8,23± 3,91	64,11 ±16,21
Hayır	36,17± 8,66	11,44± 2,98	10,84± 3,47	8,91 ±3,57	67,37± 14,48
	Z:-2.18*	**Z:-2.54***	Z:-1.25	**Z:-2.35***	**Z: - 2,66****

***p< .05 **p< .01**

Tablo 6'da öğrencilerin kendilerinde ve ailelerinde kronik bir hastalığın var olma durumuna göre CBSÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; kendilerinde ve ailelerinde kronik bir hastalığa sahip olmayanların, olanlara göre daha yüksek benlik saygısı puan ortalamasına sahip olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (p< .05).

Tablo 7. Öğrencilerin ve Çevrelerindeki Bireylerin Madde Kullanma Durumlarına Göre CBSÖ Alt Boyutları Puan Ortalamaları (n:1001)

Madde Kullanım Durumlarıyla İlişkili Özellikler	**Ortalama ± Standart Sapma (±SS)**				
	CBSÖ Alt Boyutları				
	Genel Benlik Saygısı	**Sosyal Benlik Saygısı**	**Ev- Aile Benlik Saygısı**	**Okul- Akademik Benlik Saygısı**	**CBSÖ Toplam Puan**
Sigara Kullanma					
Hiç İçmemiş	36,53 ±8,81	11,52 2,94	11,19 3,31	9,21 3,67	68,46 14,49
Sadece bir kez	34,75± 8,29	10,88 3,03	10,63 3,29	8,10 3,52	64,37 14,12
Birkaç kez	35,22 ±9,23	11,16 2,90	10,18 4,17	8,50 3,69	65,06 15,83
Birkaç kereden fazla	33,02 ±9,36	10,58 3,37	9,18 3,90	7,08 3,27	59,88 15,37
	χ^2 : 21.65**	**χ^2 : 12.21****	**χ^2 :39.59****	**χ^2 :44.30****	**χ^2 : 42.17****

Günde ortalama kullanılan sigara sayısı					
Hiç İçmemiş	36,38± 8,83	11,46± 2,96	11,13 ±3,33	9,11± 3,66	68,10 ±14,54
Çoğu zaman içmemiş	34,16± 9,13	10,81± 3,03	10,01 ±4,08	7,93± 3,65	62,93 ±16,02
Günde 1- 5 adet	32,65± 10,65	10,47± 3,37	9,52 ±3,89	7,13 ±3,94	59,78 ±17,86
Günde yarım paket	34,88 ±7,94	10,98 ±3,23	9,80± 3,53	7,96± 3,24	63,65± 13,18
Günde 1- 1,5 paket	33,20± 10,92	11,06± 3,69	8,93± 4,33	7,06 ±2,91	60,26± 15,99
Günde 2 paket ve üzeri	33,77 ±7,37	11,55± 3,84	7,11 ±3,75	6,88± 3,01	59,33± 8,54
	χ^2 :15.55**	χ^2 : 9.26	**χ^2 : 33.44****	**χ^2 : 30.93****	**χ^2 : 29.35****
Arkadaşlarının Sigara Kullanma Durumu					
Hiçbiri kullanmıyor	36,51 ± 8,84	11,39 ± 2,94	11,62 ± 3,04	9,22 ±3,77	68,76 ±14,77
Bazıları kullanıyor	36,31 ± 8,82	11,40 ± 3,07	10,83 ± 3,53	8,92 ± 3,74	67,47 ± 15,02
Çoğu kullanıyor	34,25 ±9,34	11,14 ± 2,87	9,98 ± 3,89	7,78 ±3,53	63,17 ±15,12
Hemen hemen hepsi kullanıyor	33,65 ±8,89	10,73 ± 3,38	8,52 ± 3,72	8,36 ±3,09	62,27 ± 14,05
	χ^2 :14.91**	χ^2 : 4.52	**χ^2 : 31.31****	**χ^2 :21.31****	**χ^2 :27.38****
Haftada en az 2 kez ve üzerinde alkol kullanma					
Evet	33,56 ±8,46	11,82± 2,62	8,26 ±4,05	8,00 ±3,35	61,65± 13,81
Hayır	35,76± 8,99	11,27± 3,04	10,79± 3,54	8,73± 3,69	66,56± 15,07
	Z: -1.22	Z: -0.73	**Z: -3.09****	Z: -0.84	Z: -1.61

***p< .05 **p< .01**

Tablo 7' de öğrencilerin ve çevrelerindeki bireylerin madde kullanma durumlarına göre CBSÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; hiç sigara kullanmayanların birkaç kereden fazla sigara kullanan ve günde 2 paket ve üzeri sigara kullananlara göre daha yüksek benlik saygısı puan ortalamasına sahip olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (p< .01). Arkadaşları da sigara kullanmayan öğrencilerin, diğer gruplara göre daha yüksek benlik saygısı puan ortalamasına sahip olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (p< .01). Ayrıca haftada en az 2 kez ve üzeri sıklıkta alkol tüketen öğrencilerin CBSÖ'nün genel, ev-aile, akademik alt boyutları ve toplam puan ortalamasının tüketmeyenlere göre daha düşük olmasıyla birlikte, sosyal benlik saygısı alt boyutunda alkol tüketen grubun diğer gruba göre istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir (p>.05).

Tablo 8. Öğrencilerin Ailesinden veya Çevresinden Gördükleri Şiddet Davranışlarına Göre CBSÖ Alt Boyutları Puan Ortalamaları (n:1001)

Şiddete Maruz Kalma Durumuna İlişkin Özellikler	**Ortalama ± Standart Sapma (±SS)**				
	CBSÖ Alt Boyutları				
	Genel Benlik Saygısı	**Sosyal Benlik Saygısı**	**Ev- Aile Benlik Saygısı**	**Okul-Akademik Benlik Saygısı**	**CBSÖ Toplam Puan**
Ailede İçinde Şiddete Maruz Kalma					
Evet	30,33± 9,47	10,47± 3,35	8,66± 3,79	7,52 ±3,32	57,00± 14,98
Hayır	35,94± 8,89	11,32± 3,01	10,82± 3,54	8,77 ±3,69	66,86 ±14,93
	Z: -3.73**	Z: -1.63	**Z: - 3.76****	**Z: - 2.12***	**Z:-3.92****

Aile içinde kendisini fiziksel olarak savunmak durumunda kalma					
Evet	30,89 ±9,82	10,37± 3,66	7,72± 3,61	7,29± 3,38	56,29± 15,96
Hayır	36,09± 8,81	11,35 ±2,97	10,97± 3,46	8,83± 3,68	67,26 ±14,69
	Z: -4.40**	**Z:-1.99***	**Z:-7.01****	**Z:-3.54****	**Z:-5.52****
Son 12 ayda fiziksel kavga yaşama sayısı					
Hiç	36,42± 8,88	11,41 ±2,97	11,31± 3,27	8,98± 3,75	68,14± 14,59
Bir kez	34,66 ±8,94	10,66 ±3,20	9,74 ±3,72	8,90± 3,41	63,96 ±15,97
2- 3 kez	34,07± 8,85	11,21 ±2,89	9,19± 3,97	7,66± 3,51	62,14± 15,01
4- 5 kez	35,81± 8,39	11,27± 3,28	10,00± 4,24	8,90 ±3,46	66,00± 15,14
6- 7 kez	32,82±	11,88± 3,49	10,82± 3,53	6,58 ±2,89	62,11± 15,18
8- 9 kez	10,10	11,75 ±3,28	9,25± 2,37	7,50 ±3,96	64,75± 12,32
10- 11 kez	36,25± 8,84	9,20 ±1,78	7,20± 4,14	7,60 ±2,19	54,80± 9,12
12 ve üzeri	30,80±	10,27± 3,81	7,72 ±3,45	7,09 ±2,94	54,54± 15,96
	10,44	χ^2 :10.92	**χ^2 : 68.19****	**χ^2 :25.69****	**χ^2 :37,15****
	29,45± 9,78				
	χ^2 : 22.95**				

***p< .05 **p< .01**

Tablo 8'de aile içinde herhangi bir şiddete maruz kalmayan, yine aile içinde kendisini fiziksel olarak savunmak durumunda olmayan ve son 12 ayda fiziksel bir kavgaya hiç karışmayan öğrencilerin diğer gruplara göre benlik saygısı puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu saptanmıştır (p< .05).

Tablo 9. Öğrencilerin ve Ebeveynlerinin İntihar Girişiminde Bulunma Durumlarına göre CBSÖ Alt Boyutları Puan Ortalamaları (n:1001)

İntihar Girişimine İlişkin Özellikler	**Ortalama ± Standart Sapma (±SS)**				
	CBSÖ Alt Boyutları				
	Genel Benlik Saygısı	**Sosyal Benlik Saygısı**	**Ev- Aile Benlik Saygısı**	**Okul-Akademik Benlik Saygısı**	**CBSÖ Toplam Puan**
İntihar girişiminde bulunma durumları					
Evet	28,68± 9,67	9,87± 3,44	7,12 ±4,24	8,12± 3,00	53,81± 17,00
Hayır	35,94± 8,87	11,33± 3,01	10,85± 3,49	8,74± 3,70	66,86± 14,81
	Z:-4.11**	**Z:-2.38***	**Z:-4.83****	Z:-1.00	**Z:-4.21****
Aile bireylerinden birinin intihar girişiminde bulunma durumu					
Evet	31,31± 9,23	10,34 ±3,34	8,00± 3,70	7,86± 2,97	57,51± 14,69
Hayır	35,84± 8,95	11,31± 3,02	10,81± 3,54	8,74 ±3,70	66,71 ±14,99
	Z:-2.54*	Z:-1.57	**Z:-4.00****	Z: -1.23	**Z:-3.18****

İntihar Nedenleri					
Hiç intihar girişiminde bulunmayan	35,94± 8,87	11,33± 3,01	10,85± 3,49	8,74 ±3,70	66,86± 14,81
Aile içinde tartışma ve değer görmediğini düşünme	29,14 ±11,48	10,57 ±3,59	7,42± 4,11	7,71± 4,38	54,85± 21,62
Anlaşılmadığını düşünme	25,00 ±4,24	9,00± 4,24	8,00± 0,00	8,00± 0,00	50,00± 0,00
Neden Belirtmeyen	28,86± 9,68	9,73± 3,48	6,95 ±4,54	8,26 ±2,71	53,82± 16,67
	χ^2 :14.41**	χ^2 :5.31	**χ^2 :21.53****	χ^2 :1.00	**χ^2 :15.37****

***p< .05 **p< .01**

Öğrencilerin ve ebeveynlerinin intihar girişiminde bulunma durumlarına göre CBSÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde intihar girişiminde bulunmayan ve aile bireylerinde intihar girişimi öyküsü olmayan öğrencilerin, kendisinde ve ailesinde intihar öyküsü bulunanlara göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha yüksek benlik saygısı puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır (p< .05). Ayrıca hiç intihar girişiminde bulunmayan öğrencilerin diğer gruplara göre daha yüksek benlik saygısı puan ortalamasına sahip oldukları ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (p<.01) (Tablo 9).

Tablo 10. Öğrencilerin Araç Kullanma Konusundaki Riskli Davranışlarına Göre CBSÖ Alt Boyutları Puan Ortalamaları (n:1001)

Araç Kullanma Konusundaki Riskli Davranışlarına İlişkin Özellikler	**Ortalama ± Standart Sapma (±SS)**				
	CBSÖ Alt Boyutları				
	Genel Benlik Saygısı	**Sosyal Benlik Saygısı**	**Ev- Aile Benlik Saygısı**	**Okul-Akademik Benlik Saygısı**	**CBSÖ Toplam Puan**
Ehliyetsiz Araç Kullanım Durumları					
Evet	35,18± 9,02	11,01 ±3,15	10,05± 3,84	8,22± 3,43	64,48 ±15,22
Hayır	36,01± 8,95	11,44 ±2,95	11,12 ±3,35	9,01 ±3,79	67,60 ±14,85
	Z: -1.69	**Z: -2.06***	**Z: -4.24****	**Z: -3.07****	**Z: -3.28****
Emniyet Kemeri Takma Alışkanlıkları					
Hiçbir zaman	33,76 ±8,80	10,86± 3,07	9,68 ±3,81	8,00± 3,45	62,32 ±14,75
Nadiren	35,19± 9,65	11,15± 3,03	10,82± 3,40	8,57± 3,64	65,74± 15,28
Bazen	37,88± 8,37	11,78± 2,94	11,54± 3,12	9,00± 3,82	70,22 ±14,26
Çoğu zaman	36,45± 8,30	11,47± 3,03	11,33± 3,67	9,48 ±3,89	68,75± 14,71
Her zaman	38,84± 7,64	11,89 ±2,86	11,32± 3,25	10,23± 3,23	72,30± 13,12
	χ^2 :35.63**	**χ^2 :14.74****	**χ^2 :42.16****	**χ^2 :28.60****	**χ^2 :49.63****
Alkollü Araç Kullanımı					
Hiç	35,92± 8,87	11,30± 3,03	10,89 ±3,46	8,77± 3,68	66,89± 14,78
Bir kez	32,12± 10,06	10,83± 3,08	8,06± 4,51	7,93 ±3,44	58,96± 17,67
2-3 kez	31,81± 9,14	12,18± 2,44	8,18 ±3,40	8,00± 3,57	60,28± 15,13
4-5 kez	42,00± 3,46	12,66± 2,30	10,66± 3,05	6,66 ±6,42	72,00 ±8,00
6 ve üzeri	25,42± 11,75	9,14 ±3,80	4,85 ±4,74	7,14 ±3,43	46,57± 20,58
	χ^2 :15.51**	χ^2 :5.47	**χ^2 :29.71****	χ^2 :3.50	**χ^2 :15.83****

***p< .05 **p< .01**

Öğrencilerin araç kullanma konusunda riskli davranışlarda bulunma durumlarına göre CBSÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; ehliyetsiz araç kullanmayanların, emniyet kemerini her zaman takanların ve alkollü araç kullanmayan öğrencilerin diğer gruplara göre daha yüksek benlik saygısı puan ortalamasına sahip olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p< .05$) (Tablo 10).

5. TARTIŞMA

Çankırı il merkezindeki ortaöğretim kurumlarının 9. ve 12. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ve etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada; CBSÖ alt boyutlarından genel benlik saygısı puan ortalamasının 35,71± 8,98, sosyal benlik saygısı puan ortalamasının 11,28± 3,03, ev- aile benlik saygısı puan ortalamasının 10,73± 3,57, okul-akademik benlik saygısı puan ortalamasının 8,72± 3,68 ve tüm öğrencilerin CBSÖ toplam puan ortalamasının ise 66,45± 15,06 olduğu belirlenmiştir (Tablo 1). Bu bulgu öğrencilerin orta düzeyde benlik saygısına sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre benlik saygısı puan ortalamaları incelendiğinde; CBSÖ "*toplam puan, genel benlik saygısı ve sosyal benlik saygısı alt boyut*" puan ortalamaları açısından Anadolu Öğretmen Lisesi'nin en yüksek; İmam Hatip Lisesi'nin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Tablo 2). Anadolu Öğretmen Lisesindeki öğrencilerle karşılaştırıldığında, din eğitim ve öğretiminin yapıldığı İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerin benlik saygılarının daha düşük olmasında; bu lisedeki öğrencilerin akademik başarı düzeyini gösteren not ortalamalarının daha düşük, anne-babalarının öğrenim durumlarının daha düşük ve annelerinin tam gün bir işte çalışan öğrenci sayısının daha az, ailedeki biri tarafından şiddete maruz kalan, ailedeki birisine karşı kendini fiziksel olarak savunmak zorunda olan, birden fazla sigara kullanan ve intihar girişiminde bulunan öğrenci sayısının ise daha fazla olmasının etkili olduğu düşünülmüştür. Okul türlerine göre benlik saygısının incelendiği bir çalışmada; sosyoekonomik düzeyin ve okul türünün benlik saygısı üzerinde etkili olduğu ve özel okulda okuyan öğrencilerin benlik saygısının Anadolu ve devlet liselerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Suner İkiz, Akboy; 2000). Bu sonuçlar öğrencilerin benlik saygısının öğrenim gördükleri okullara göre değiştiğini ve okuldaki müfredattın yanı sıra öğretmenlerin, idarecilerin tutumları ve akademik olanaklardan da etkilenmiş olabileceğini düşündürmüştür.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre CBSÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; sosyal benlik saygısı puan ortalamalarının kızlarda, genel benlik saygısı puan ortalamalarının ise erkeklerde daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu saptanmıştır İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte erkeklerde CBSÖ toplam puan toplam ortalamasının daha yüksek olduğu da bulunmuştur (Tablo 3). Çalışmamızla paralel olarak Brack, Orr ve Ingersoll (1987), İnanç (1987), Dukes ve Martinez (1994)'in ergenlerde benlik ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarda kızların benlik saygısı değerlerinin erkeklerden daha düşük olduğu, ancak kızların sosyal benlik saygısı puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın bazı çalışmalarda ise cinsiyetin benlik saygısı üzerinde bir etken olmadığı da belirlenmiştir (Uyanık Balat, Akman; 2004, Aksoy; 1992).

Çalışmamızda öğrencilerin, anne ve baba eğitim düzeyinin artması ve annesinin ücretli bir işte çalışıyor olmasıyla, kardeş sayısı azaldıkça "CBSÖ *toplam puan, genel benlik saygısı ve sosyal benlik saygısı alt boyut* puan ortalamalarının arttığı ve gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Çalışma bulgularımızla paralel olarak Mullis, Normandin (1992), Aksoy (1992), Baybek ve Yavuz (2004), Yüksekkaya (1995), Yılmaz (2000) ve Özkan (1997)' nın

yaptıkları çalışmalarda da ergenlerde anne-baba öğrenim durumunun benlik saygısı üzerinde etkili olduğu, anne- baba eğitim düzeyi arttıkça ergenlerdeki benlik saygısının arttığı saptanmıştır. Anneye ait faktörlerin anne-çocuk ilişkisinde önemli rol oynaması ve benlik saygısının kökeninin erken dönemde anne ile ilişkide kazanılan temel güven duygusu ile bağlantılı olmasının, annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların benlik saygısı üzerinde olumlu yönde etki gösterdiği bildirilmiştir (Baybek, Yavuz 2004). Özkan (1997)' nın yaptığı araştırmada yüksek benlik saygısı oluşumunun daha çok annenin mesleğine bağlı olduğu, çalışan annelerin çocuklarının tamamına yakınının yüksek benlik saygısına sahip oldukları ve gelir düzeyi arttıkça benlik saygısının arttığı belirlenmiştir.

Araştırma bulgularımızla paralel olarak Yılmaz (2000) ve Yüksekkaya (1995), Baybek ve Yavuz (2004) yaptıkları çalışmalarda kardeş sayısı arttıkça benlik saygısı değerinin düştüğü, kardeş sayılarına göre benlik saygısı değerleri arasında önemli bir farklılığın olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlar ailede çocuk sayısı arttıkça gerek ekonomik açıdan gerekse manevi açıdan (ilgi ve sevgi görme, değer verilmesi, zaman ayırma ve nitelikli paylaşımın azalması) ailenin çocuğuna sunabileceği sağlık, ekonomik ve sosyal olanakları ve fırsatları sınırlandırarak benlik saygısını olumsuz etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 4' de akademik başarı düzeylerini kötü algılayan öğrencilere göre, çok iyi algılayan öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamasının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul notu ortalamaları yükseldikçe CBSÖ toplam puan ortalamalarının da yükseldiği ve okul notu ortalaması zayıf olanlar ile çok iyi olanların puan ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Suner İkiz, Akboy (2000), Campbell (1990), Yavuzer (1993), Kahriman (2005), Güngör (1989) ve Alves-Martins (2002) ergenlerde akademik başarı düzeyi ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında akademik başarısı düşük olan öğrencilerin benlik saygılarının da düşük olduğu bulmuşlardır. Bu bulgular araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Bu sonuçlar akademik başarı algısı yüksek olan öğrencilerin belli bir doyuma ulaştıkları gibi çevrelerinde de kendileri için önemli sayılan kişilerin olumlu değerlendirmeleri, ödüllendirmeleri ve pekiştirmeleriyle sık sık karşılaşmalarından dolayı onların öz saygılarının yükselmesine neden olduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilerin okul dışında yaptıkları aktivitelere göre CBSÖ puan ortalamaları incelendiğinde; ödev yapma sıklığı ve aile ile etkinlikte bulunma süresi arttıkça ve bilgisayar- videodan oyun oynama süresi azaldıkça benlik saygısı puan ortalamalarının arttığı ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (Tablo 5). Suner İkiz ve Akboy' un (2000) araştırmasında da okulda ders dışı etkinliklere katılanların benlik saygılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Öğrencilerin aileleriyle nitelikli paylaşımlarda bulunmaları kendilerine olan güvenini ve ailelerinden aldıkları önem- değer verilme, desteklenme hissini arttırabileceği için benlik saygısı üzerinde olumlu etki yaratabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 6'da öğrencilerin kendilerinde ve ailelerinde kronik bir hastalığın var olma durumuna göre CBSÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; kendilerinde ve ailelerinde kronik bir hastalığa sahip olmayanların, olanlara göre daha yüksek benlik saygısı puan ortalamasına sahip olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Kahriman, Polat (2003), Yılmaz (2000), Meijer ve ark. (2000) çalışmamızla paralel olarak kendisinde ve ailesinde kronik hastalık olmayan ergenlerin benlik saygısı puan ortalamasının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgu, araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Literatürde de aile bireylerinden birisinde kronik sağlık sorunu olmasının aile içi etkileşimi etkilediği, bu durumun da ergenin benlik saygısını olumsuz etkilediği bildirilmektedir (Kahriman, Polat; 2003).

Tablo 7' de öğrencilerin ve çevrelerindeki bireylerin madde kullanma durumlarına göre CBSÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; kendisi ve arkadaşları hiç sigara kullanmayanların, birkaç kereden fazla sigara kullanan ve günde 2 paket ve üzeri sigara kullananlara göre daha yüksek benlik saygısı puan ortalamasına sahip olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca haftada 2 kez ve üzerinde alkol tüketen öğrencilerin '*CBSÖ toplam, genel, ev-aile ve akademik'* alt boyutları puan ortalamasının tüketmeyenlere göre daha düşük olmasıyla birlikte, sosyal benlik saygısı alt boyutunda alkol tüketen grubun diğer gruba göre istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir. Gardner ve Gardiner (1998) çalışmalarında düşük benlik saygısına sahip ergenlerin uyuşturucu madde kullanımına yöneldiklerini, genel benlik saygısı yüksek olan ergenlerin uyuşturucu maddelerden uzak durduğunu ve daha sağlıklı ilişkiler ve uğraşlar kurduğunu saptamışlardır. Turhan ve ark. (2011)'nın çalışmasında ise şiddete maruz kalma ile sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımının birlikte görülme olasılığı önemli bulunmuştur. Burada madde kullanımı şiddet için bir neden olabileceği gibi tersinin de geçerli olabileceği saptanmıştır. Bu bulgular, araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Literatürde ayrıca düşük benlik saygısının madde kullananlar arasında sık gözlendiği ve madde kullanımının çeşitli psikiyatrik sorunlarda belirtileri giderme amaçlı da görülebildiği, bu sorunlar arasında benlik saygısı düşüklüğü, depresyon, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, anksiyete bozuklukları, fiziksel-cinsel ve duygusal istismarın ön sıralarda yer aldığı bildirilmektedir (Ercan 2002, 2009; Alikaşifoğlu 2005).

Öğrencilerin ve ebeveynlerinin intihar girişiminde bulunma durumlarına göre CBSÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; kendisinde ve ailesinde intihar girişimi öyküsü bulunmayan öğrencilerin, diğerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha yüksek benlik saygısı puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır(Tablo 9). Bagley, Bertrand, Bolitho, Mallick' in (2001), ergenlerin benlik saygısı üzerinde ailelerinin etkisini inceledikleri çalışmada, olumsuz aile ortamlarının çocukların benlik saygısını olumsuz etkilediğini saptamışlardır. Dilek ve Aksoy (2007)' da farklı lise programlarına devam eden öğrencilerle yaptıkları çalışmada benzer sonuçlar bulmuşlardır. Literatürde ergenlerdeki intihar nedenlerine bakıldığında; ülkemizde yaşanan sosyal değişimlere bağlı olarak ortaya çıkan kuşak çatışmaları, geleneksel aile yapısını sürdürmek isteyen ebeveynler tarafından gençlere uygulanan baskı ve kısıtlamalar, gençler arasında artan alkol ve madde tüketimi ve gençlerin intiharı bir protesto yöntemi ya da bu yaşantılardan bir kaçış yolu olarak kullanıldığı bildirilmektedir(Ceyhun, Ceyhun; 2003). Tüm bu bulgular doğrultusunda aile içinde olabilecek bir intihar öyküsünün ergenin benlik saygısını olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Çalışmamızda aile içinde herhangi bir şiddete maruz kalmayan, aile içinde kendisini fiziksel olarak savunmak durumunda olmayan ve son 12 ayda fiziksel bir kavgaya hiç karışmayan öğrencilerin diğer gruplara göre benlik saygısı puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 8). Bu bulgular birbirini destekler niteliktedir. Ergenlerin aile içi ve çevreleriyle kurduğu olumlu iletişim ortamı arttıkça benlik saygıları da olumlu yönde etkilenebileceği söylenebilir. Konuyla ilgili çalışmalar, Türk aile yapısı ve çocuk yetiştirme yöntemleri içinde fiziksel cezanın bir disiplin aracı olarak yer aldığını ve dayağın bu nedenle Türk toplumunda yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir (Ayan, 2007). Evde şiddet gören çocuklarla yapılan çalışmalarda bu çocukların akranlarından daha fazla saldırgan ve anti-sosyal davranışlar gösterdikleri, sosyal yeterliliklerinin daha düşük olduğu, arkadaş ilişkilerinin daha sorunlu olduğu, otonomi ve kendini kontrol düzeylerinin akranlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur (Edleson, 1999).

Öğrencilerin araç kullanma konusunda riskli davranışlarda bulunma durumlarına göre CBSÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; ehliyetsiz araç kullanmayanların, emniyet kemerini her zaman takanların ve alkollü araç kullanmayan öğrencilerin diğer gruplara göre daha yüksek benlik saygısı puan ortalamasına sahip olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (Tablo 10).

Valois ve arkadaşları (2001) silah taşıma, okula silah getirme, kavgaya karışma, alkollü araba kullanma, okulda hırsızlık yapma, eşyalara zarar verme gibi suç içeren davranışlar ile düşük yaşam doyumu arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulmuştur. Bastiaansen, Koot ve Ferdinand (2005), düşük yaşam kalitesi ile psikiyatrik semptomlar, düşük öz saygı, düşük sosyal yetkinlik, sağlıksız aile işlevi, düşük sosyal destek ve stresli yaşam olayları arasından anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Bu sonuçlar çalışma bulgularımızı destekler niteliktedir. Çocuklarda riskli davranışlar görülme durumu arttıkça benlik saygılarında azalma görülmekte ya da benlik saygısı arttıkça riskli davranışlar gösterme durumu azalmaktadır.

Çalışmamızın sonuçlarına dayalı olarak; okullardaki yönetici, rehber ve sınıf öğretmenlerinin ailelerle işbirliği halinde öğrencileri bütüncül olarak ele almalarını sağlayabilecek destekleyici programlar oluşturulması, ergenlik dönemindeki öğrencilerin karşı karşıya kalabilecekleri riskli durumların (biyopsikososyal riskler) düzenli olarak değerlendirilmesi ve uygun/sağlıklı yönlendirmelerde bulunabilmek için okul sağlığı hemşireliği uygulamasının da yürütülmesi önerilir.

KAYNAKÇA

Aksaray S (2003). Ergenlerde benlik saygısı geliştirmede beceri eğitimi ve aktivite merkezli programların etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi.

Aksoy, Cerit A (1992). Lise son sınıf öğrencilerinin özsaygı ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara.

Alikaşifoğlu M. (2005). Madde kullanımı risk faktörleri ve koruyucu faktörler. Adolesan Sağlığı Sempozyum Dizisi; 43.73-83.

Alvens Martins M, Peıxoto F, Gouveıa-Pereıra M, Amaral V, Pedro I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. Educational Psychology, 22(1): 51-61.

Ayan S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. Anatolian Journal Of Psychiatry; 8, 206- 214.

Bastiaansen D, Koot H.M., Ferdinand R.F. (2005). Determinants of quality of life in children with psychiatric disorders. Quality Of Life Research; 14, 1599- 1612.

Baybek H, Yavuz S (2005). Muğla Üniversitesi öğrencilerinde benlik saygısının incelenmesi. Muğla Üniversitesi, SBE Dergisi Bahar Sayı 14.

Brack C.J, Orr D.P. ve Ingersoll G. (1988). Pubertal maturation and adolescent self esteem, Journal of Adolescent Health Care,c.9, ss.280-285.

Bagley C, Bertrand L, Bolitho F, Mallick K (2001). Discrepant parent- adolescent views on family functioning: Predictors of pooreer self- esteem and problems of emotion and behaviour in British and Canadian adolescent. Journal of Comparative Family Studies, Vol. 32, 393- 403.

Ceyhun A. G., Ceyhun B. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde intihar olasılığının değerlendirilmesi. Klinik Psikiyatri;6: 217-224.

Campbell J. D. (1990). "Self-esteem and clarity of the self-concept. Journal of Personality and Social Psychology . Vol 59(3) 538-549.

Coopersmith S. (1981). Self-esteem inventories. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Çelik G, Yıldırım V, Metin Ö, Tahiroğlu A,Toros F, Avcı A, Öngel A, Karayazı İ (2011) Özkıyım girişimi olan ergenlerde ruhsal bozukluklar, benlik ve aile işlevselliği Anadolu Psikiyatri Dergisi ;12(4):280-286

Dilek H, Aksoy A.B. (2007). Farklı eğitim programlarına devam eden lise 2. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile anne-babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Çocuk Gelişimi ve Eğitimi A.B.D. Yüksek lisans tezi. Ankara.

Dukes L. R. Martinez R.(1994) The impact of gender on self -esteem among adolescence. V.29. n:111.

Edleson J.L. (1999). Children's witnessing of adult domestic violence. Journal Of İnterpers Violance; 14, 839- 870.

Ercan O, Alikaşifoğlu M. (2002). Ergenlerde madde kullanımı. Türk Pediatri Arşivi; 37: 66-73

Ercan O, Alikaşifoğlu M.(2009). Ergenlerde riskli davranışlar. Türk Pediatri Arşivi.; 44:1-6

Eskin M, Ertekin K, Harlak H, Dereboy Ç(2008). Lise Öğrencisi Ergenlerde Depresyonun Yaygınlığı ve İlişkili Olduğu Etmenler, Türk Psikiyatri Dergisi, 19 (4): 382-389

Gander J.M., Gardiner W.H. (1998). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Çev: Bekir Onur. Üçüncü Baskı. Ankara: İmge Kitabevi.

Güngör A (1989). Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler. Hacettepe Üniversitesi. Doktora tezi, Ankara.

Haktanır G, Baran G(1998) Gençlerin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Anne Baba Tutumlarını Algılamalarının İncelenmesi Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi 5(3):134-141.

İlhan, N (2009) Lise Öğrencilerinin Sağlık Davranışları ve Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi.

İnanç B. (1987) Adolesan dönemdeki öz-imaj örüntüsünün incelenmesi- Ön çalışma. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 1 (1): 60-72.

Kahriman İ, Polat S (2003). Adolesanlarda aile ve arkadaştan algılanan sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişki. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 2.

Kahriman İ (2005) Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 9(1): 124- 32.

Lewinsohn PM, Gotlib IH, Seeley JR ve ark. (1997) Depression-related psychosocial variables: Are they specific to depression in adolescents? J Abnorm Psychol, 106: 365–375.

Meijer S, Sinnema G, Bijstra J, Mellenbergh G, Wolters WH. (2000). Social functioning in children with a chronic illness. J. Child Psychol. Psychiat. 41(3): 309-317.

Mullis A.K., Mullis R.L. ve Normandin D. (1992). Cross-sectional and longitudinal comparisons of adolescent self esteem, Adolescence, c.27, S.105, ss.51-60. Nass, E.W , Familial Influences an Children's Self-Esteem, Disertation Abstracts International, 6142 B.

Onur E.P. (1981). Self Esteem in Children and İntrecedents. Master Thesis. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul

Suner İkiz E, Akboy R(2000).Farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki. Yükseklisans tezi.

Öğel, K., Tamer, D., Evren, C., Çakmak, D. (2000). İstanbul'da lise gençleri arasında sigara, alkol ve madde kullanım yaygınlığı. Klinik Psikiatri Dergisi, 3(3), 185-191.

Öz F.(2004) Sağlık Alanında Temel Kavramlar. İmaj İç ve Dış Ticaret A.Ş. Ankara.

Özkan İ (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. Düşünen Adam; 7 (3): 4-9.

Pillitteri, A. (1999). Child health nursing care of the child and family. Lippincott Philadelphia, 301-344.

Selda, H, Cihat, S, Serdar, F, Ayça, A. (2005). Lise öğrencilerinde riski oluşturan davranışlar. İ.Ü. Cerrah Paşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitim Etkinlikleri Sempozyum Dizisi, 43, 109-117.

Schuster MP (2000) Understanding the effects of self esteem and body image on communication (cited in " Communication: The Key To The Therapeutic Rlationship F A), Davis Company, Philedelphia .

Smoyak SA (1999) Self Concept in the Nurse-client realtionship,(cited in: Interpersonal realationship, Professional Communication Skills for Nurses, Ed. Arnold E, Underman Boggs K) Third Edition, W:B Sounders Company, Philedelphia.

Toker T, Tiryaki A, Özçürümez G, İskender B (2011) Madde Kullananlarda Çocukluk Örselenme Yaşantılarının, Madde Kullanma Eğilimi, Benlik Saygısı ve Başa Çıkma Tutumları ile İlişkisi, Türk Psikiyatri Dergisi;22(2):83-92

Turhan E, İnandı T, Özer C, Akoğlu S (2011). Üniversite öğrencilerinde madde kullanımı Türkiye Halk Sağlığı Dergisi; 9(1) 42).

Uyanık Balat G, Akman B. (2004). Farklı sosyoekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. Fırat Unıversity Journal Of Social Science, Cilt: 14-2 (175- 183), Elazığ.

Valois R. F., Paxton R.J., Zulling K.J., Huebber E.S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. Journal Of Child and Family Students; 15, 695- 707.

Yavuzer H.(1993). Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Yılmaz S (2000). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyi arasındaki ilişki. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği A.B.D. y üksek lisans tezi. Erzurum.

Yüksekkaya S (1995). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Klinik Psikoloji Programı. Yükseklisans tezi. İzmir.

YRBSS (2006). (Youth Risk Behavior Surveillance System), Division of Adolescent and School Health, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promation,CDC.

WHO (2008). Adolecent health promotion; 10 facts on adolescent health, http://www.who.int/features/factfiles/adolescent_health/en/index.html; Erişim: 2 Mart 2011.

BÖLÜM 13

SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
SOCIAL STUDIES EDUCATION

AKTİF VATANDAŞLIK EĞİTİMİNİN SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDAKİ YERİ

THE ROLE OF ACTİVE CİTİZENSHİP EDUCATİON İN THE SOCİAL STUDİES CURRİCULUM

Cihan KARA
Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi ELAZIĞ cihankara-tr@hotmail.com
Birol BULUT
Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi ELAZIĞ birolbulut1@gmail.com

ÖZET

2004 sosyal bilgiler öğretim programı, modern dönemin klasik devletinin ihtiyaç duyduğu pasif iyi vatandaş yaklaşımından uzaklaşıp, yeni dünya düzeninin yapısına uygun aktif vatandaşlık eğitimine doğru özellikle değerler ve beceriler boyutunda yeni kapılar açmaktadır. Nitekim sosyal bilgilerin genel amacı etkin vatandaşlıktır. Yaşam boyu süren beceriler öğretmektir.

II. Dünya Savaşı sonrasında tüketime dayalı ekonomiyi korumak için kitlelerin asgari yaşam standartına ulaştırılması gayesiyle sosyal refah devletini keşfedenler fordist-kitlesel üretimin yerini esnek üretime bırakması ile sosyal vatandaşlığın vergi sistemine getirdiği ağır yüklerden kurtulmak için aktif vatandaşlığı ileri sürmüşlerdir. Aktif vatandaşlık, toplumun her kesiminden vatandaşların daha katılımcı olmalarına ve daha önceleri devlet tarafından karşılanan bazı toplumsal ihtiyaç ve hizmetlerin vatandaşların kendi aralarında karşılamasına dayanmaktadır.

Günümüzde aktif vatandaşlık denince ağırlıklı olarak *"vatandaşların katılımı"* anlaşılmaktadır. Katılımcılığın ise tüm vatandaşlara erişilmesi mümkün tek eğitim kurumu olan ilköğretimde kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin en hassas dönemlerinde vatandaşlık eğitimini üstlenen sosyal bilgiler programı sayesinde öğrenciler, normları kendileri dışında gerçekleşen bir oluşum olarak görmeyecektir (Kıncal, 2004: 24).

Temel vizyonu; "…sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek." olan 2004 sosyal bilgiler programı bu vizyonu gerçekleştirmek üzere ilköğretimdeki dokuz genel beceriye ek olarak altı sosyal bilgiler becerisi kazandırmayı hedeflemektedir. Bunlardan gözlem, sosyal katılım ve empati becerisi, aktif vatandaşlık eğitimine katkıda bulunur. Sosyal bilgiler dersine özgü olan bu beceriler ayrıca topluma hizmet uygulamaları ile doğrudan ilişkilidir (Gökçe, 2009:556). Sosyal bilgiler programının kazandırmayı hedeflediği 19 temel değer ise aktif vatandaş yetiştirmede ayrıca öneme sahiptir. Bu çalışmamız, aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretim programındaki yerini, ilgili literatür ışığında ortaya koymaktadır.
Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler programı, değer eğitimi, aktif vatandaşlık

ABSTRACT

2004 social studies curriculum away from the approach that classic modern state needs of passive, good citizenship, it opens new doors especially at the dimension of it's values and skills in the wake of the active citizenship education appropriate to the structure of new world order.

After World War Second the disvorerers of the social welfare state in order to protect the consumption oriented economy, put forward active citizenship to get rid of heavy burdens of social citizenship that brought the tax system. Active citizenship, citizens from all walks of society become more participatory and previously funded by the state to meet certain social needs and services among citizens based on their own.

Nowadays, mainly active citizenship and the mention of "citizen participation" is understood. Which is the only educational institution in participation in primary education to all citizens as possible to gain accessed is of great importance. Students undertaking the most sensitive periods of civic education through social studies curriculum, students will not be an occurrence that takes place outside the norms themselves (Kıncal, 2004: 24).

The basic vision of social studies curriculum : "... social life, active, productive, who know their rights and responsibilities, to train citizens of the Republic of Turkey." The 2004 social studies curriculum in primary education in order to realize this vision in addition to the nine generic skills aims todevelop an understanding of the six social studies. These observations, social inclusion and empathy skills, contributes to active citizenship education These skills are specific to social studies course is directly related to community service applications also (Gökçe, 2009:556). Aimed at providing 19 basic value of social studies curriculum is also important in educating active citizens. İn this study the role of active citizenship education in the social studies curriculum in the light of the relevant literature reveals.

Key Words: social studies curriculum, values education, active citizenship

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı 2004 yılında yenilenen ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programının yeni dünya düzeninin yapısına uygun olarak ileri sürülen aktif vatandaşlık eğitiminde özellikle değerler eğitimi bileşeninde öne çıkan **rolünü-yerini bilgi toplumunun çeşitli parametreleri açısından ele almak ve tartışmaktır.**

YÖNTEM

Çalışmada içerik analizine tabi tutulan doküman, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından halen uygulanmakta olan İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programıdır. Ayrıca gerek alan yazındaki gerekse sosyal politika, hukuk, siyasal bilimler gibi disiplinlerde ele alınan aktif vatandaşlık kavramıyla sosyal bilgiler programının muhtelif bileşenleri taranmış, konu kuramsal spekülasyon yoluyla da tartışılmıştır.

TARTIŞMA

Sosyal bilgiler dersinin ilk olarak, sosyal ve siyasal çatışmaların toplumları paramparça ettiği bir dönemde; devrim döneminin Fransa'sında ve tarihin en büyük göçmen ülkesi ABD'de 20.yüzyıl başlarında sosyal bütünlük sağlama arayışının neticesi olarak ortaya çıkması anlaşılır bir durumdur. Sosyal hareketlilik ve değişim realitesini fark eden devletler kısa zamanda bu değişimi ve hareketliliği kendi amaçları doğrultusunda kontrol edebilmek ve yönlendirebilmek için sosyal bilim disiplinlerini ileri sürdükleri gibi, bu disiplinlerin ürettiği bilgileri "iyi vatandaş" yetiştirmek adına normatif bir kurallar dizgesi halinde birleştiren sosyal bilgiler dersini de ilköğretime yerleştirmişlerdir. Türkiye'de de sosyal bilgiler dersi 1968'den bu yana öncelikle vatandaşlık eğitiminde mihver bir ders olarak yer almıştır.

Sosyal bilgiler programının aktif vatandaşlık eğitimindeki rolünü belirlemeden önce vatandaşlık ve II. Dünya Savaşı sonrası kurulan sosyal refah devletinin yerine ikame edilmeye

çalışılan aktif vatandaşlık kavramlarının ne olduğuna veya ne olmadığına bakmak gerekir. Vatandaşlık anlayışı bir anlamıyla halkın egemenliği ile yakın bir ilişki içindedir. Bir halk egemenliği olarak nitelendirilebilecek olan demokrasi ile vatandaş olma arasında sıkı bir ilişki vardır.(Akbaşlı, 2009:48) Bu nedenledir ki vatandaşlık kavramı ilk kez 1789 Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirgesi ile gündeme gelmiştir. Bu bildirge ile kişiler vatandaş statüsüne yükseltilerek eşit haklara sahip olmuştur. Bu bildirgeden önce Fransa'da soylular ve halk eşit sayılmamaktaydı (Kepenekci: 2008: 30). Denilebilir ki "vatandaşlık" uyrukluğu-tabiiyeti somut asillerden alıp soyut-anonim devlete devreden modern-demokratik bir kavramdır. Fransız Devrimi, tarihte ilk kez halk egemenliğine dayanan ulusal devleti sağlam temellere oturtmak için vatandaşlık eğitimini çok etkili bir araç olarak kabul etmişti. Onun için devrim "dinsel eğitim" yerine "ulusal eğitim"i hem bir hak hem de bir yükümlülük olarak düzenledi. Devrimin önemli liderlerinden Danton'un; " Herkes bilmelidir ki çocuklar ana babalarından önce Cumhuriyetin yavrularıdır" sözü devlet açısından vatandaşlık eğitiminin önemini vurgulamaktadır (Altunya, 2003: 4).

Beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardan oluşan 2004 sosyal bilgiler öğretim programı, modern dönemin klasik devletinin ihtiyaç duyduğu pasif iyi vatandaş yaklaşımından uzaklaşıp, yeni dünya düzeninin yapısına uygun aktif vatandaşlık eğitimine doğru özellikle değerler ve beceriler boyutunda yeni kapılar açmaktadır. Nitekim sosyal bilgilerin genel amacı etkin vatandaşlıktır. Yaşam boyu süren beceriler öğretmektir. Sosyal bilgiler derslerinin okullarda okutulmasındaki amaç bireyin mensubu bulunduğu devletin istediği vatandaş tipini yetiştirmektir (Safran, 2008: 12).

Devletin istediği vatandaş tipi ise rejim kurucularınca belirlenmektedir.1929 dünya ekonomik buhranına kadar üretici özünü koruyan ve tasarrufçu püriten ahlakı teşvik eden kapitalizm, yaşadığı korkunç durgunlukla tüketim olmadan üretimin ayakta kalamayacağını anlamış ve insanları tüketmeye yöneltecek mekanizmaları, psikoloji bilimini, reklâmı, piyasa araştırmalarını vs. süreçleri devreye sokarak tüketim ideolojisini bütün bir sistemin temel belirleyicisi yapmıştır. Bundan sonra da hesapsız harcamayı savunan hazcı bir ahlakı tesis edecek şartları hazırlamaya başlamıştır (Tambaş, 2011: 29).Fromm'a göre tamamıyla hareketli görünmesine rağmen bu "tüketici insan" tipi kendi iç anlamsızlığını sürekli artan tüketimle gidermeye çalışan ve aslında hareketten çok tembelliğe özlem duyan, çağdaş, yabancılaşmış insan, sıkıntıdan patlamaktadır ancak ona neşeli ve mutlu olduğunu düşünmesi aşılanmaktadır. Öte yandan anlatım özgürlüğünden yoksun insanlara söz sahibi yalnızca liderleri olsa bile kusursuz bir özgürlüğe sahip oldukları aşılanmaktadır. Çoğu sistemlerde yaşama sevgisi bastırılmış, yerine mülkiyet sevgisi kazandırılmıştır. 19.yüzyılın ikinci yarısında; endüstriyel dönemin üretim ve nüfus baskısı altındaki Marks'ın "çok sayıda yararlı şeylerin üretimi, aşırı sayıda yararsız insanın yaratılmasına neden olur" ifadesi otoritelerce insanların-nüfusun üretim ilişkilerinde hem emek hem de pazar mahiyetinde mülkiyet olarak görüldüğünün bir işaretidir. (Fromm, Tarihsiz: 27,31 115,116). II.Dünya Savaşı sonrasında tüketimi garantilemekten başka yararı olmayan kitlelerin asgari yaşam standartına ulaştırılması için sosyal refah devletini icat edenler fordist-kitlesel üretimin yerini esnek üretime bırakması ile sosyal vatandaşlığın kamu harcamalarına dolayısıyla vergi sistemine getirdiği ağır yüklerden bunalarak bu defa da çıkış olarak, aktif vatandaşlığı ileri sürmüşlerdir. Bu tespit aktif vatandaşlık kavramının sosyal politikalar zemininde biçimlenişine ağırlık veren bir açıklamadır. Öte yandan sivil toplum kuruluşlarının aktif vatandaşlık için gerçekleştirdiği çalışmalar ayrıca önem taşımaktadır. Örneğin Cittadinanzattiva (Active Citizenship Network) gibi 115 binin üzerinde üye kişi ve kuruluşları "The network of networks (ağların ağı)" barındıran İtalyan sivil katılım hareketi 2001 yılından beri tüm Avrupa'da (AB'ye aday ülkeler de dahil olmak üzere) sağlık, tüketim, eğitim ve hukuk sahalarında sivil aktif vatandaş inisiyatifinin güçlenmesi için faaliyet yürütmektedir (ACN, 2012).

Sanayi Devrimi nasıl tarım toplumunu alt üst ettiyse, bilgi toplumu da XXI. yüzyılın sosyal ve siyasi düzenini yeniden şekillendirmektedir. Artık vatandaşların sorumluluklarını yerine getirmek için daha aktif olmaları gerektiği daha sık dile getirilmektedir. Yeni sosyal sistem toplumla çatışma halinde olan, yabancılaşan sorunlu birey tipi yerine, toplumsal yapının işlemesinde önemli roller üstlenen, katılımcı, sorumluluk sahibi yeni bir birey tipi talep etmektedir. Bu anlamda özellikle de son 20 yıldan bu yana Batı'da uygulamaya sokulan sosyal politika tedbirlerinin temel hedeflerinden biri, tarafları toplumla uyumlaştırmaya çalışmaktır. Yeni düzende birey açıkça, sosyo-politik çevresinin niteliğini yükseltmekle sorumlu, hatta yükümlü tutulmuştur (Şenkal, 2005: 47) . Aktif vatandaşlığın ne olduğu konusunda kesin ve genel kabul gören tek bir açıklama bulunmamaktadır. Günümüzde aktif vatandaşlık denince ağırlıklı olarak "*vatandaşların katılımının*" anlaşıldığı da açıktır. Buradan hareketle aktif vatandaşlığın genel bir tanımı, vatandaşların dâhil oldukları toplumdaki problemleri tanımlamada ve bunlarla baş etmede ve aynı zamanda yaşam kalitelerini yükseltmede aktif biçimde yer almalarını sağlayan imkânlara sahip olmaları şeklinde yapılabilir.

İngiltere'de aktif vatandaşlığın yükselişi önemli bir örnektir. Thatcherizm'in son dönemleri olan 1988–1990 dönemine rastlar. 1988 Muhafazakâr Parti Konferansında aktif vatandaşlık 1990'lardaki muhafazakâr politikalar için anahtar tema kabul edilmiş ve Margaret Thatcher tarafından Thatcherizm uygulamalarının daha merhametli bir bileşeni olarak sunulma çabası gösterilmiştir. Aktif vatandaşlığı 1980'ler boyunca, refah devleti tarafından yapılmayan ancak gerekli ve önemli görülen işlerin yapılmasında genç bireyleri daha aktif olmaya motive etmekle alakalı bir kavram olarak tanımlayanlar da olmuştur. Hükümetler karşılıklı yükümlülüklerin bulunduğuna dair söylemlerle, tüm bireylerin topluma aktif katkılarda bulunabileceği ve fiilen de bulunduğu ve aktif birer vatandaş olarak haklara ve yükümlülüklere sahip olduğu bir toplum düzeni yaratmaya çalışmaktadır (Sarıipek, 2006 84-90).

Aktif vatandaşlık, esas itibariyle toplumun her kesiminden vatandaşların daha katılımcı olmalarına ve daha önceleri devlet tarafından karşılanan bazı toplumsal ihtiyaç ve hizmetlerin artık vatandaşların kendi aralarında karşılanmasına dayanmaktadır. Bu anlamda aktif vatandaşlık, vatandaşlar arasında sağlam komşuluk bağlarının ve güçlü dayanışma ve yardımlaşma duygularının kurulmasını gerektirmektedir. Diğer bir ifadeyle, devletin sosyal yükümlülüklerinde-sosyal refah devleti anlayışında bir azalma buna karşılık vatandaşların birbirlerine karşı olan sosyal yükümlülüklerinde ise bir artış meydana getirmeyi öngörmektedir (Sarıipek, 2006: 93).

Günümüzde insanlığın tarihinde hiç olmadığı kadar gerçekleşen bilginin niteliğindeki ve niceliğindeki baş döndürücü gelişmelerle insanoğlunun hayal gücünün sınırları aşılmaya başlanmıştır. Ancak Fromm'un ifadesiyle "teknolojik olarak uzay çağını yaşarken manevi-ahlaki anlamda taş devrinden bile geri düşmüş" bulunmaktayız. Batılı Yazar Lessing gelecekte insanların en çok, bu kadar çok şey bilip bu kadar az uygulayan bizlere hayret edeceklerini belirtmektedir (Lessing, 2003:11). Siyasi ve toplumsal düzenin dayattığı değerlerle okullarda öğretmeye çalıştığımız değerlerin çelişmemesi gerekir. Vatandaşlık eğitiminde de önemli olan sosyal bilgiler programındaki değerlerin yaşanabilirliği, uygulamadaki geçerliliğidir. Siyasi-sosyal sistemimiz hangi değer üzerine kurulmuş ve neleri benimseyip yüceltmişse, gerçekte öğretilenler onlardır. İngiltere'de 1906'dan, Almanya'da 1881'den, Fransa'da 1882'den beri mecburi bir *ahlaki değer öğretimi* yapılmaktadır. Bizde ise şuurlu bir değer eğitimi gerçekleştirilememiştir. Bunun neticesinde "…vurdumduymazlık, aldatıcılık ve her türlü sahtekarlık ruhlarımızda yuvalanmış, sokak, ev, toplum ve okul birbirinden farklı hizmet ve yapı durumuna gelmiştir." Bugün yetişmekte olan nesiller neyin doğru, neyin yanlış, neyin iyi, neyin kötü olduğuna karar vermede güçlük çekmektedirler. (Yel, Aladağ, 2009: 124,125).

Konularını normatif (kural koyucu) bir yöntemle işleyen sosyal bilgiler dersi öğrencilere temel bazı değerlerin kazandırılmasında, özellikle doğru karar verme becerilerinin hatta etik değerlerin oluşumunda çok önemli bir rol üstlenmektedir. Sosyal bilgiler, değerlerin doğruluklarını, gerçekliklerini eleştirmez. Onların doğru olduğunu varsayarak öğrencilerin o değerlere göre davranmasını sağlamaya çalışır. Çünkü değer, bir kişi veya topluluğun ideal kabul ettiği var olma tarzıdır (Doğan, 2011: 327). Hatta Duran'a göre sosyal bilgiler dersinin konuları tanımlayıcı olmakla kalmaz emredicidir (Duran, 2010:121-131).

Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi de daha çok insan hakları öğretimi olarak anlaşılmaktadır. Oysa vatandaşlık ve insan hakları eğitimi öğretimle sınırlı değildir. Vatandaş olma bilinci ve insan hakları ilgili değerleri aktarmak ve belli davranış biçimleri oluşturmak da bu eğitimin kapsamına girer (Akbaşlı, 2009:48). Aslında eğitimde amaç ekseriyetle sanıldığı ve artık bir retorik haline gelen sözümona "kalıcı izli davranış değişikliği"nden ibaret değildir. Hakiki manada bir kalıcılık için kişinin yalnızca davranışları değil tüm davranış örüntülerinin değiştirilmesi gerekmektedir (Şimşek, 2009: 4). Sosyal bilgiler programının normatif yönü ve değerler eğitimindeki duruş ve amacı vatandaşlık eğitiminin ve değer bunalımındaki toplumumuzun ihtiyacına da uygundur.

2004 sosyal bilgiler programının temel vizyonu; "…sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir." Program bu vizyonu gerçekleştirmek üzere ilköğretimdeki dokuz genel beceriye ek olarak altı sosyal bilgiler becerisi kazandırmayı hedeflemektedir. Bunlardan özellikle gözlem, sosyal katılım ve empati becerisi, aktif vatandaşlık eğitimine katkıda bulunur. Sosyal bilgiler dersine özgü olan bu beceriler ayrıca topluma hizmet uygulamaları ile doğrudan ilişkilidir (Gökçe, 2009:556). Toplum hizmetlerinin değerler eğitimi ve vatandaşlık eğitiminde sağlayacağı somut yaşantılar ayrı bir çalışma konusu olabilecek niteliktedir. Sosyal bilgiler programının kazandırmayı hedeflediği 19 temel değer ise aktif vatandaş yetiştirmede ayrıca öneme sahiptir. Bu çalışmamız, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değer ve becerilerin aktif vatandaşlık eğitiminde rolünü, ilgili literatür ışığında ortaya koymaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterlikleri arasında artık Vatandaşlık Okuryazarlığı da yer almaktadır. Vatandaşlık okuryazarlığı, daha iyiye doğru toplumsal dönüşümü sağlamak için aktif olarak katılımın nasıl olacağını bilme olarak tanımlanmaktadır. Vatandaşlık okuryazarlığı olarak adlandırılan bu beceri, toplumsal sorunlar ve vatandaşlık haklarıyla ilgili farkındalık oluşturarak, öğrenciler arasında ırksal, ekonomik, bölgesel ve dinsel dayanışma ve iletişimin gelişmesine da katkı sağlar (Gençtürk, Sarpkaya, 2009: 59).

2005 yılında yapılan program değişikliğiyle İnsan Hakları ve Vatandaşlık dersi kaldırılmıştır. Ancak 8.sınıflara önce seçmeli ders olarak; 2011-2012 eğitim öğretim yılında da yeniden haftalık birer saat olarak konulmuştur. Vatandaşlık ve insan haklarına ilişkin konular ilköğretimde 1.sınıftan itibaren bir ara disiplin olarak ele alınmıştır.İnsan hakları ve vatandaşlıkla ilgili kazanımlara ilköğretim 1, 2 ve 3.sınıflarda Hayat Bilgisi, 4,5,6 ve 7.sınıflarda Sosyal Bilgiler ve 8.sınıfta ise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ara disiplin olarak yer verilmiştir (Akdağ, Taşkaya, 2010: 88) Sosyal bilgiler programı "…ömür boyu vatandaşlık becerilerinin uygulanmasını öngören bir eğitim programıdır (YÖK-Dünya Bankası, 1996: 1-18) Öğrencilerin 9-13 yaş arası gelişim dönemlerindeki kazandıkları bilgi, beceri, tutum ve değerlerin etkilerinin hayat boyu devam ettiği gerçeği göz önüne alınırsa aktif vatandaşlık eğitiminde sosyal bilgiler dersinin rolü daha iyi anlaşılacaktır.

Vatandaşlık, devlete hukuk bağı ile bağlanarak gerçekleştiği halde hak ve sorumluluklarını bilen, gerçek bir vatandaş olma niteliği Vatandaşlık eğitimi ile kazanılır. Vatandaşlık eğitiminin temel

amacı kişi ile toplum arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yarattığı hak ve yükümlülükleri öğretmektir. (Altunya, 2003: 4) Sosyal bilgiler dersi de demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını ve bu konuda edindikleri bilgi ve birikimleri yaşama geçirebilecekleri donanımları kazandırmayı sağlayan bir derstir (Merey, 2009: 680). Öte yandan değer eğitimini, eğitimin sadece bir parçası olarak ele almak da yanlıştır. Değer eğitim modelinin ruhudur veya eğitim değerlerin ortasında, içinde yapılması gereken bir şeydir.

Vatandaşlık eğitimi, bir arada yaşamayı kolaylaştıran, dayanışmanın ve hukuk kurallarının önemini vurgulayan ve benimseten, uyumu sağlayan hoşgörü, uzlaşma, iç disiplin ve toplumun iyiliğini düşünme gibi değerlere atıfta bulunan bir eğitimdir (Akbaş, 2008:346). Öğrencilerin en hassas dönemlerinde vatandaşlık eğitimini üstlenen Sosyal bilgiler programının kazandırmayı hedeflediği beceriler ve değerler sayesinde öğrenciler sağlıklı bir toplumsallaşma sürecine girebileceklerdir. Bu süreç sonunda birey, normları kendi dışında gerçekleşen bir oluşum olarak görmeyecektir. Normlar artık bireyin kendine özgü bir özelliği haline gelmiş olacaktır (Kıncal, 2004: 24). Bu cümleden hareketle, okullar Collins'in vurguladığı, eğitim ve öğretimin belli bir amaç için araç olarak görüldüğü "akıl dışı" diploma savaşının yaşanacağı yerler olmaktan da uzaklaşacaksa (Collins'ten Akt. Tezcan, 2005: 32) yalnızca vatandaşlık eğitimiyle değil değerler eğitimiyle de ilgili aşmamız gereken büyük bir sorun önünümüzde durmaktadır: Çift değerlilik veya eski ismiyle çifte standartlar. Bazı düşünürlere göre çağdaş kültürün en belirgin özelliği insanın yüzünün unutulmuş olması, insanın adeta sıfırlar toplamı bir varlık olarak görülmesi ve "her şey yapılabilir" ilkesinin eylemleri belirlemesidir. İnsana iki farklı değer biçenlerin özelliği kendilerine bazı hakları tanımada kullandıkları değerlilik ölçüsünün, başkalarını yargılarken kullandıkları ölçüden farklı olmasıdır. Çift değerlilik veya galiz bir tabirle ikiyüzlülük budur (Kuçuradi,2009:20). "Olumsuz bir kendinden geçiş halindeki" (Fromm,1993:295) insanlığın nesne olmaktan özne olmaya doğru atılışı veya unuttuğu kendisini hatırlamasında , somut değer modelleri olan, çifte standarttan uzak öğretmenlerin varlığına ve değerleri merkeze alan bir vatandaşlık eğitimine ihtiyaç vardır.

Bilgi toplumunun ekonomik temelinin materyal olmayan mal ve hizmetlerin yaratılması olduğu açıktır. Böyle bir sosyal dünyada güncel bilgi ve becerilerin birincil öneme sahip olduğu bilinmektedir. İnsanların bilgi toplumunun önde giden aktörleri olarak bilgiyi, sürekli olarak değişen yapıda, akıllıca ve etkili bir şekilde yaratma ve kullanması insan kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kapasiteyi en üst düzeye çıkartmak için, bir başka ifade ile etkin vatandaş olabilmek için bireylerin yaşamlarını kendi ellerine almayı istemeleri, almayı başarmaları ve yaşam boyunca eğitim ve öğretimi sürdürmeleri gerekmektedir.(Mahiroğlu, 2005) Kant'ın "Aydınlanma…" dediği durum tam da bunu ifade etmektedir: "Kişinin aklını başkalarının iradesinden kurtarıp kendi iradesi altına almasıdır".

Etkin vatandaşlık kavramıyla 2004 program değişiklikleriyle gündeme gelen bilginin ve öğrenmenin oluşumu ile ilgili bir yaklaşım olan yapılandırmacılık arasında felsefi bir bağ kurulabilir. Çünkü yapılandırmacılığı oluşturan iki unsur vardır. Birincisi, bilgi pasif olarak alınmaz, öğrenciler tarafından aktif olarak yapılandırılır. İkincisi ise dünyada tek bir doğru yoktur. Doğrular bireylerin algılayışına göre farklılık gösterir. Bilişsel yapılandırmacılıkta özellikle vurgulanan husus bilginin aynen biyolojik organizmalarda olduğu gibi sürekli çevreyle etkileşimden doğan organize olmuş sistemler olmasıdır (Dilaver, Tay, 2008: 92-94). Sosyal yapılandırmaclıkta ise bilgiyi yapılandırmak zaten sosyal bir etkinliktir. Radikal yapılandırmacılıkta ise bireyin algılama süreci ve kişisel deneyimleri ön plana alınmaktadır. Aktif vatandaşlık hedefine son eğitim reformuyla ve özellikle sosyal bilgiler programıyla, sosyal kulüpler yönetmeliği ve topluma hizmet uygulamalarının da katkısıyla önemli bir adım atıldığını söylemek mümkündür.

Türkiye'de "aktif vatandaşlık" kavramıyla ilgili akademik çalışmalar genellikle makale ve bildiri düzeyinde kalmaktadır. "aktif vatandaşlık" başlığını taşıyan tek tez çalışmasının (G. Kabukcu'ya ait Active Citizenship Community Policing İn Turkey adlı master çalışması) polislik mesleği ile ilgili olması da oldukça dikkat çekicidir.

SONUÇ

Beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardan oluşan 2004 sosyal bilgiler öğretim programı, modern dönemin klasik devletinin ihtiyaç duyduğu pasif iyi vatandaş yaklaşımından uzaklaşıp, yeni dünya düzeninin yapısına uygun aktif vatandaşlık eğitimine doğru özellikle değerler ve beceriler boyutunda yeni kapılar açmaktadır. Nitekim sosyal bilgilerin genel amacı etkin vatandaşlıktır. Yaşam boyu süren beceriler öğretmektir. Sosyal bilgiler derslerinin okullarda okutulmasındaki amaç bireyin mensubu bulunduğu devletin istediği vatandaş tipini yetiştirmektir (Safran, 2008: 12).

Devletin istediği vatandaş tipi ise rejim kurucularınca belirlenmektedir.1929 dünya ekonomik buhranına kadar üretici özünü koruyan ve tasarrufçu püriten ahlakı teşvik eden kapitalizm, yaşadığı korkunç durgunlukla tüketim olmadan üretimin ayakta kalamayacağını anlamış ve insanları tüketmeye yöneltecek mekanizmaları, psikoloji bilimini, reklâmı, piyasa araştırmalarını vs. süreçleri devreye sokarak tüketim ideolojisini bütün bir sistemin temel belirleyicisi yapmıştır. Bu "tüketici insan" tipi kendi iç anlamsızlığını sürekli artan tüketimle gidermeye çalışan ve aslında hareketten çok tembelliğe özlem duyan, çağdaş, yabancılaşmış insan, sıkıntıdan patlamaktadır ancak ona neşeli ve mutlu olduğunu düşünmesi aşılanmaktadır. Çoğu sistemlerde yaşama sevgisi bastırılmış, yerine mülkiyet sevgisi kazandırılmıştır. 19.yüzyılın ikinci yarısında; endüstriyel dönemin üretim ve nüfus baskısı altındaki Marks'ın "çok sayıda yararlı şeylerin üretimi, aşırı sayıda yararsız insanın yaratılmasına neden olur" ifadesi otoritelerce insanların-nüfusun üretim ilişkilerinde hem emek hem de pazar mahiyetinde mülkiyet olarak görüldüğünün bir işaretidir. (Fromm, Tarihsiz: 27,31 115,116). II.Dünya Savaşı sonrasında tüketimi garantilemekten başka yararı olmayan kitlelerin asgari yaşam standartına ulaştırılması için sosyal refah devletini icat edenler fordist-kitlesel üretimin yerini esnek üretime bırakması ile sosyal vatandaşlığın kamu harcamalarına dolayısıyla vergi sistemine getirdiği ağır yüklerden bunalarak bu defa da çıkış olarak, aktif vatandaşlığı ileri sürmüşlerdir. Öte yandan sivil toplum kuruluşlarının aktif vatandaşlık için gerçekleştirdiği çalışmalar da küçümsenmemelidir. Örneğin Cittadinanzattiva (Active Citizenship Network) gibi 115 binin üzerinde üye kişi ve kuruluşları "The network of networks (ağların ağı)" barındıran İtalyan sivil katılım hareketi 2001 yılından beri tüm Avrupa'da (AB'ye aday ülkeler de dahil olmak üzere) sağlık, tüketim, eğitim ve hukuk sahalarında sivil aktif vatandaş inisiyatifinin güçlenmesi için faaliyet yürütmektedir (ACN, 2012).

Aktif vatandaşlık, vatandaşlar arasında sağlam komşuluk bağlarının ve güçlü dayanışma ve yardımlaşma duygularının kurulmasını gerektirmektedir. Diğer bir ifadeyle, devletin sosyal yükümlülüklerinde-sosyal refah devleti anlayışında bir azalma buna karşılık vatandaşların birbirlerine karşı olan sosyal yükümlülüklerinde ise bir artış meydana getirmeyi öngörmektedir (Sarıipek, 2006: 93). Aktif vatandaşlığı 1980'ler boyunca, refah devleti tarafından yapılmayan ancak gerekli ve önemli görülen işlerin yapılmasında genç bireyleri daha aktif olmaya motive etmekle alakalı bir kavram olarak tanımlamak mümkündür.

Aktif vatandaşlık hedefine son eğitim reformuyla ve özellikle sosyal bilgiler programıyla, sosyal kulüpler yönetmeliği ve topluma hizmet uygulamalarının da katkısıyla önemli bir adım atıldığını söylemek mümkündür. "Olumsuz bir kendinden geçiş halindeki" (Fromm,1993:295) insanlığın nesne olmaktan özne olmaya doğru atılışı veya unuttuğu kendisini hatırlamasında , somut

değer modelleri olan, çifte standarttan uzak öğretmenlerin varlığına ve değerleri merkeze alan bir vatandaşlık eğitimine ihtiyaç vardır.

Siyasi ve toplumsal düzenin dayattığı değerlerle okullarda öğretmeye çalıştığımız değerlerin çelişmemesi gerekir. Vatandaşlık eğitiminde de önemli olan sosyal bilgiler programındaki değerlerin yaşanabilirliği, uygulamadaki geçerliliğidir. Siyasi-sosyal sistemimiz hangi değer üzerine kurulmuş ve neleri benimseyip yüceltmişse, gerçekte öğretilenler onlardır. Klasik ilerlemeci fikre karşı çok güçlü seslerin çıktığı düşünce dünyasında en umutlu sosyal bilimcilerin dahi toplumsal değerler ve ahlaki standartlar açısından geçmiş ile günümüz arasında önemli bir fark olmadığı görüşünü taşıdıklarına tanık oluyoruz (Üstün, 2010: 107).

Türkiye'de şuurlu bir değer eğitimi gerçekleştirilememiştir. Bunun neticesinde "…vurdumduymazlık, aldatıcılık ve her türlü sahtekarlık ruhlarımızda yuvalanmış, sokak, ev, toplum ve okul birbirinden farklı hizmet ve yapı durumuna gelmiştir." Bugün yetişmekte olan nesiller neyin doğru, neyin yanlış, neyin iyi, neyin kötü olduğuna karar vermede güçlük çekmektedirler. (Yel, Aladağ, 2009: 124,125).

Konularını normatif (kural koyucu) bir yöntemle işleyen sosyal bilgiler dersi öğrencilere temel bazı değerlerin kazandırılmasında, özellikle doğru karar verme becerilerinin hatta etik değerlerin oluşumunda çok önemli bir rol üstlenmektedir. Değerler eğitiminin eğitimin bir parçası olmadığını bilakis eğitimin değerlerin ortasında-içinde yapılması gereğinin bilinciyle hareket eden eğitimcilere ihtiyaç duyulduğu açıktır. Değerler eğitiminin, her türlü öğrenme faaliyetini sınavlardaki başarıya dolayısıyla yalnızca bilişsel hedeflere odaklamış bir okul sisteminde duyuşsal hedeflerin ciddiye alınmasıyla mümkün olacağı da açıktır. Kaldıki duyuşsal öğrenme basamaklarının *alma* ve *tepki verme* basamaklarının aynı zamanda bilişsel alan özelliği taşıdıkları bilinmektedir (Akbaş, 2008: 338). Sosyal bilgilerin ana hedeflerinden olan etkili vatandaşlık eğitiminin gerçekleşmesi ise yalnızca bir bilgi sorunu değildir. Bu bilgilerin aynı zamanda *değer verme, örgütleme, kişilik haline getirme* gibi değer kavramıyla içiçe olan duyuşsal alan basamaklarında işlenerek davranışa dönüştürülmesi mecburidir.

Vatandaşlık, devlete hukuk bağı ile bağlanarak gerçekleştiği halde hak ve sorumluluklarını bilen, gerçek bir vatandaş olma niteliği Vatandaşlık eğitimi ile kazanılır. Vatandaşlık eğitiminin temel amacı kişi ile toplum arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yarattığı hak ve yükümlülükleri öğretmektir. (Altunya, 2003: 4) Sosyal bilgiler dersi de demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını ve bu konuda edindikleri bilgi ve birikimleri yaşama geçirebilecekleri donanımları kazandırmayı sağlayan bir derstir (Merey, 2009: 680). Öğrencilerin en hassas dönemlerinde vatandaşlık eğitimini üstlenen Sosyal bilgiler programının kazandırmayı hedeflediği beceriler ve değerler sayesinde öğrenciler sağlıklı bir toplumsallaşma sürecine girebileceklerdir. Bu süreç sonunda birey, normları kendi dışında gerçekleşen bir oluşum olarak görmeyecektir. Normlar artık bireyin kendine özgü bir özelliği haline gelmiş olacaktır (Kıncal, 2004: 24).

Neticede 2004 sosyal bilgiler öğretim programının bilgi, beceri, tutum, değerler ve kavramlar eğitiminde açtığı yeni anlayış milli eğitimde 2005 yılından itibaren uygulamaya başlanan sosyal klüpler yönetmeliğinin sunduğu topluma hizmet çalışmalarıyla aktif vatandaşlık eğitiminin hedeflediği kazanımlara kendiliğinden yaklaşılacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

ACN (2012). http://www.activecitizenship.net/civic-activism.html (Erişim tarihi: 01-02-2012)

Akbaş, O. (2008). Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi. Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Ed.Tay B. Ve Öcal, A.) Ankara: Pegemakademi Yay.

Akbaşlı, S.(2009). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar - 1" Ed. R.Turan. A.M.Sünbül, H. Akdağ. Ankara: Apegem Akademi Yay.

Akdağ, H. Ve Taşkaya, S. (2010). "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yeri" Sosyal Bilgilerin Temelleri.Ed. R.Turan. K. Ulusoy. Ankara: Maya Akademi Yay.

Altunya, N. (2003). Vatandaşlık Bilgisi. Ankara: Nobel Yay.

Doğan, İ. (2011). Eğitim sosyolojisi, Ankara: Nobel Yay.

Dökmen, Ü. (2010). İnsanın Korunakları Deriden Kültüre 1 İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dilaver,H. H. Ve Tay. B.A. (2008). "Sosyal Bilgilerde yapılandırmacılık" Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Ed.Tay B. Ve Öcal, A.) Ankara: Pegemakademi Yay.

Duran, H.(2010). "Sosyal Bilgiler Disiplininde Sosyolojinin Yeri ve Önemi". Sosyal Bilgilerin Temelleri.Ed. R.Turan. K. Ulusoy. Ankara: Maya Akademi Yay.

Fromm, E. (Tarihsiz). İtaatsizlik Üzerine Denemeler. (Çev. A. Sayın) İstanbul: Mert Yay.

Fromm. E. (1993). İnsanda Yıkıcılığın Kökenleri. (Çev. Ş. Alpagut)İstanbul: Payel Yay.

Geçtürk, E. Sapkaya, G. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeterlikleri. Sosyal Bilgiler Öğretimi Ed. M.Safran. Ankara: Apegem Akademi Yay

Gökçe, N. (2009). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Topluma Hizmet uygulamaları. Öğretimi Ed. M.Safran. Ankara: Apegem Akademi Yay

Kepenekci, Y. K. (2008). İnsan Hakları ve Vatandaşlık. Ankara: Ekinoks Yay.

Kıncal, R. Y. (2004). Vatandaşlık Bilgisi, Ankara: Nobel Yay.

Kuçuradi, İ. (2009). Çağın Olayları Arasında, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yay.

Lessing, D. (2003). İçinde Yaşamayı Seçtiğimiz Hapishaneler.(Çev. B. Kurt) İstanbul: Çitlembik Yay.

Mahiroğlu, A. (2005). Avrupa Birliği Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/orta3-mahiroglu.htm (Erişim tarihi 31-01-2012)

Merey, Z. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi. Sosyal Bilgiler Öğretimi Ed. M.Safran. Ankara: Apegem Akademi Yay.

Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Ed.Tay B. Ve Öcal, A.) Ankara: Pegemakademi Yay.

Sarıipek, D.B. (2006) "Sosyal Vatndaşlık ve Günümüzde Yaşadığı Dönüşüm: Aktif Vatandaşlık (sosyal politika açısından bir değerlendirme) http://www.calismatoplum.org/sayi9/sariipek.pdf (Erişim Tarihi: 30.01.2012)

Şenkal, A. (2005). Küreselleşme Sürecinde Sosyal Politika, İstanbul: Alfa Yay.

Şimşek, A. (2009). Öğretim Tasarımı, Ankara: Nobel Yay.

Tambaş, U. (2001) "Baudrillard'ı Anlamak", Ed. O. Adanır, Özne Dergisi, 14. Kitap-Bahar 2011 Jean Baudrillard.

Tezcan, M. (2005). Sosyolojik Kuramlarda Eğitim. Ankara: Anı Yay.

Yel, S. Aladağ, S. (2009). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi Ed. M.Safran. Ankara: Apegem Akademi Yay.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI VE SOSYAL KULÜPLERLE DEĞERLER EĞİTİMİ

THE VALUES EDUCATION WITH SOCIAL CLUBS AND APPLICATIONS OF COMMUNITY SERVICE IN THE SOCIAL STUDIES LESSON

Birol BULUT

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi ELAZIĞ

birolbulut1@gmail.com

Cihan KARA

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi ELAZIĞ

cihankara-tr@hotmail.com

ÖZET

Gelişen teknolojinin belki de en büyük olumsuz etkisi insan ilişkileri üzerine olmuştur. Bilgisayar çağının çocukları maalesef toplumsallaşma sorunu yaşamaktadır. Bu durum ne yazık ki, toplumsal olaylardan habersiz bir nesil yetişmesine neden olmaktadır (Sönmez, 2009: 2). O yüzden öğrencilerin; kendilerine, ailelerine, çevrelerine ve topluma duyarlı, gönüllü çalışma bilincine sahip, sorun çözen ve çözüm üreten, resmî, özel kurum ve kuruluşlar ile sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirmiş bireyler olarak yetişmeleri için toplum hizmeti çalışmaları önem kazanmaktadır.

Sosyal değerler, sosyal bilimleri oluşturan disiplinler kapsamındadır. Sosyal Bilgiler dersi de bu disiplinlerden seçilmiş ve düzenlenmiş konulardan oluşmaktadır. Bu açıdan, sözü edilen dersin öğrencilere değer kazandırmada önemli bir işlevi vardır(Evin ve Kafadar, 2004: 294).Değer öğretimine merkezi bir önem veren 2005 sosyal bilgiler programının kazandırmayı hedeflediği değerlerin gönüllülük bilinciyle somutlaşacağı açıktır. Sosyal bilgiler programında yer alan bu değerler içinde adil olma, dayanışma, duyarlılık, hoşgörü, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri topluma hizmet uygulamaları ile öğrencilerde geliştirilmek istenen değerlerdir. Bunun yanında sosyal bilgiler programına özgü olan beceriler içinde gözlem, sosyal katılım ve empati becerileri de topluma hizmet uygulamaları ile doğrudan ilişkilidir (Gökçe, 2009: 556-557) .

Topluma hizmet uygulamaları İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Kulüpler Yönetmeliği ile ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında; Yüksek Öğretim Kurumu tarafından da 2006-2007 eğitim öğretim yılında eğitim fakültelerinin tüm programlarında başlatılmıştır. Bu çabalar kültürümüzde var olan güzel değerlerin yaşatılması ve eğitim öğretim için yepyeni bir fırsat sunmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler dersindeki değer ve becerilerin kazanılmasının yanında ondan aslında ayrılamayan bilişsel alan öğrenmelerinin kalıcılığı ve etkililiğinin sağlanmasında da sosyal kulüplerin ve topluma hizmet uygulamalarının yapabileceği katkılar önemsenmelidir.

ABSTRACT

The developing technology presumably has its biggest negative effect on human relations. The children of the information age unfortunately have socialization problems. This causes to our regret the upraise of a generation which isn't aware of social events (Sönmez, 2009: 2). Social service

activities are getting more important for raising students who are sensitive for themselves, their family, environment/ friend circle and the society, students who possess work conscience, who solve problems and provide solutions, who can collaborate with public bodies, private institutions and foundations, social organizations, and who have developed their labor skills each as an individual.

Social merits render under the principles which compose social sciences. The lesson Social Sciences has been selected from these principles and it consists of organized subjects. The related lesson is from this point of view functional for in supplying merits t students (Evin & Kafadar, 2004; 294). It's obvious that the social sciences program 2005 which gives a high esteem to axiology, aims to concretize the merits which were aimed to reach, with a voluntary conscience. This merits which are present in the social sciences program are being fair, solidarity, tolerance, respect, love, responsibility, patriotism, and charitableness; it's aimed to develop these merits on students with social services. Social science program elements as observation, social participation, and empathy skills are also direct related with community service applications (Gökçe, 2009: 556- 557).

Community service applications have started in primary schools and secondary school regulations, and at primary and secondary schools, and also in all the schedules of faculties of education in the academic year 2006-2007; these were applied by the national higher education institution. These actions provide new opportunities for running high esteemed merits, and for education. The acquisition of merits and procuring skills in the social sciences lesson provided by social clubs, which is associated with the persistency and providing effectiveness by studying the cognitive field, must be esteemed as a phenomenon which has a share in community service applications.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin önemini ve bu eğitimi bireylere kazandırırken değişik topluma hizmet uygulamalarını ve sosyal kulüpleri kullanarak ne tür etkide yarar sağlayabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Değerler eğitimi konusunda ülkeler ne gibi yöntem ve teknikler kullanmışlardır? Bunların Sosyal bilgiler öğretim programı çerçevesinde bizler nasıl verebiliriz? gibi sorulara yanıt arayacağız.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma genel tarama modelinde olup, 2004 sosyal bilgiler programı ve ilgili literatür ile sınırlıdır.

Tartışma

Sanayi devrimi, Fransız ihtilali ve bilimsel devrim ile birlikte toplumların yaşamlarında meydana gelen siyasal, ekonomik ve sosyal alanlarındaki hızlı değişim bir takım problemleri de beraberinde getirmiştir. Teknolojik gelişmelerle başlayan bu hızlı değişim, sosyo-ekonomik ve kültürel alanlardaki yansımalarıyla birlikte bireysel farklılaşmaları artırmış, üretim biçimlerini değiştirmiş, inanç ve etik kuralların da gücünü zayıflatmaya başlamış ve böylelikle toplumsal ilişkilerin giderek çözülmesine neden olmuştur. Bu değişimlerin neticesinde yeni yaşam biçimleri kurulurken geçmişe ait şeylerin parçalanıp yok olması da yeni sıkıntıları beraberinde getirmiştir. Bu sıkıntıların yaşandığı ve post-modern dönem olarak da ifade edilen günümüz dünyasında bireylerin etkili ve verimli iletişim kurup, yaşanan sorunlara etik kurallara uygun bir şekilde çözüm üretebilmeleri için değer eğitimi ön plana çıkmıştır(Gömleksiz ve Cüro, 2011: 97). Değer eğitimi, değişen dünyada bireylerin kendi kültürel ve toplumsal yargılarıyla birlikte evrensel değerleri kazanmasını ve yaşanabilecek sıkıntılara karşı hazırlıklı olmasını öngörmektedir(Yiğittir ve Öcal,

2010: 408). Toplumlardaki sosyal dayanışma, toplum üyelerinin güçlü etik değerlere sahip çıkmalarıyla korunabilir. Etik değerler bireylerin doğru ve yanlış arasında ayrım yapabilmesini sağlayan kriterler olarak tanımlanabilir(Oral, 2002: 30)

Bireylerin toplum içerisinde hayatını teminat altına almayı sağlayan, onların yaşamlarını kolaylaştıran toplumsal davranış kalıpları olarak ifade edilen değerler, bireylerin günlük yaşamında bilinçli ya da bilinçsiz olarak sergilediği tüm tavır ve davranışların genel yöneticisi konumundadır(Özkan, 2010: 1128). İnsanlar dünya üzerinde büyüyen sosyal problemlerden, şiddet ve hoşgörüsüzlükten artan bir şekilde etkilenmektedir. Öyle ki; insanlar arasındaki ilişkiler duyuşsal nitelikten, paylaşma ve dayanışmadan o kadar uzaklaşmış ki adeta saf çıkarcı bir zeminde gidip gelen bir duruma gelmiştir. Değerlerimizden soyutlanmamız adeta bizi boşlukta bırakmış, bundan dolayı anarşi, terör, vurdumduymazlık, aldatıcılık ve her türlü sahtekârlık ruhlarımızda yuvalanmış, sokak, ev, toplum ve okul birbirinden farklı hizmet ve yapı durumuna gelmiştir. Bugün yetişmekte olan nesiller, neyin doğru, neyin yanlış, neyin güzel, neyin çirkin, neyin iyi veya kötü olduğuna karar vermede güçlük çektiklerini ifade etmektedirler(Yel ve Aladağ 2009: 124). Pek çok ülkede aileler ve eğitimciler toplumsal düzeni tehdit eden bu sorunlardan kurtulmanın yolunun etkili bir değerler eğitiminden geçtiği kanaatindedirler(Yazıcı, 2007: 2). İnsanın temel ihtiyaçları yanında ruhsal ve manevi ihtiyaçları da vardır. Bunlar arasında inanma, bağlanma, sadık olma, dayanma, güvenme, korunma, dürüstlük, iyilik, doğruluk, adalete sahip olma vb. ihtiyaçları görmemek mümkün değildir. Bu ruhsal yönelimler bireyi, bilgiye, sevgiye, anlama, umuda, aşkınlığa, bağlanmaya ve şefkate ulaştırır (Özdoğan, 2006: 130). Bu değerlere ulaşmak için birçok ülke değişik uygulamalarla bireylerin toplum yararına çalışma, farklı kültürlerle tanışma, paylaşım ve dayanışma içerisinde bulunmalarını sağlamaktadır. Bu uygulamalardan biri gönüllü kuruluşlardır. ABD'de geniş bir çalışma ekibi bulan ve siyaset, din, ekonomi ve eğitim gibi sosyal alanları ilgilendiren konularda çalışmalar yapan bu kuruluşlar; kamu güvenliği insani hizmetler, eğitim, demokrasiye inanç, fedakârlık gibi değerleri bireylere kazandırmayı hedeflemektedir. Amerika'da her yetişkin kişiden biri (yaklaşık 90 milyon insan) haftanın en az üç saatinde ücretsiz memur olarak yani gönüllü olarak sivil toplum kuruluşlarında çalışmaktadır. Türkiye'de bu sayıların oldukça düşük olduğu söylenebilir. Ülke kalkınmasında gönüllülerin önemli katkıları bulunur. Gönüllülük bilinci insanları yozlaşmaya karşı korur. Bu nedenle öğrencilere ilkokuldan itibaren gönüllülük bilinci verilmeye çalışılmalı, topluma hizmet uygulamalarına katılmaları sağlanmalıdır (Gökçe, 2009: 548-549).

İlköğretimde öğrencilerin sosyal yaşama hazırlanmasında Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir yeri vardır. Sosyal bilimler, araştırma, deney, buluş ve benzeri bilimsel etkinlikleri içermekte, insan, toplum ve onların değerleri, çevreleriyle olan ilişkileri ile ilgilenmekte; bu konudaki bilgiyi artırmaya ve genişletmeye çalışmaktadır. Sosyal Bilgiler ise, sosyal bilimler yöntemlerini, içeriğini ve bulgularını basit düzeyde ele almakta; bireyin toplumda yaşayış ve davranışları, temel gereksinimleri ile bunları gidermek için yaptıkları gibi konuları içermektedir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersinin bireylere değer kazandırmadaki rolü açıkça görülmektedir. Sosyal değerler, sosyal bilimleri oluşturan disiplinler kapsamındadır. Sosyal Bilgiler dersi de bu disiplinlerden seçilmiş ve düzenlenmiş konulardan oluşmaktadır. Bu açıdan, sözü edilen dersin öğrencilere değer kazandırmada önemli bir işlevi vardır(Evin ve Kafadar, 2004: 294).Değer öğretimine merkezi bir önem veren 2005 sosyal bilgiler programının kazandırmayı hedeflediği değerlerin gönüllülük bilinciyle somutlaşacağı açıktır. Sosyal bilgiler programında yer alan bu değerler içinde adil olma, dayanışma, duyarlılık, hoşgörü, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri topluma hizmet uygulamaları ile öğrencilerde geliştirilmek istenen değerlerdir. Bunun yanında sosyal bilgiler programına özgü olan beceriler içinde gözlem, sosyal katılım ve empati becerileri de topluma hizmet uygulamaları ile doğrudan ilişkilidir (Gökçe, 2009: 556-557) .

Topluma hizmet uygulamaları İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Kulüpler Yönetmeliği ile ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında ; Yüksek Öğretim Kurumu tarafından da 2006-2007 eğitim öğretim yılında eğitim fakültelerinin tüm programlarında başlatılmıştır. Bu çabalar kültürümüzde var olan güzel değerlerin yaşatılması ve eğitim öğretim için yepyeni bir fırsat sunmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler dersindeki değer ve becerilerin kazanılmasının yanında ondan aslında ayrılamayan bilişsel alan öğrenmelerinin kalıcılığı ve etkililiğinin sağlanmasında da sosyal kulüplerin ve topluma hizmet uygulamalarının yapabileceği katkılar önemsenmelidir. ABD'de topluma hizmet uygulamaları bir öğretim metodu olarak kabul görmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde National Commision On Service Learning 2002 yılında yayımlanan final raporunda şunları belirtmektedir: "topluma hizmet uygulamaları toplum ihtiyaçlarını müfredat temelli eğitimle birleştiren, akademik içerik ve standartlarla bağlantılı bir öğretim metodudur" (Akt. Avaroğulları, 2009: 23)

Bir yurttaşlık eğitimi programı ve iyi aynı zamanda etkili vatandaş yetiştirme gayesinde olan sosyal bilgiler dersi, bu değer ve becerileri bireylere kazandırarak bu çözülmelere dur deme ve adeta toplumsal kaynaşmayı sağlamak için ortaya konulmuş bir ders programıdır. Sosyal Bilgiler dersinin en temel görevi bireyin içinde yaşadığı topluma uyumunu ve sosyalleşmesini sağlayarak, onu sosyal yaşama hazırlamaktır. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler dersinin bireylere değer kazandırma rolü açıkça görülmektedir (Uçar, 2009: 8). İşte buna benzer uygulamalarla sosyal bilgiler dersi kapsamında değerler eğitimini daha verimli hale getirmek için yeni arayışlar içerisinde olmamız lazım. Yeniden toplumsal kültürün oluşması, mevcut toplumsal değerlerin bireylere aktarılması için daha etkili ve kalıcı yöntemler ortaya konulması gerekir. Bireysel farklılıklara saygılı olabilme; farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme bunun yanı sıra insanın yaşadığı toplumun sosyo kültürel öğelerini yaşamı sırasında içselleştiren ve insani kişiliğin farkına vardığı, toplumsal görevlerle yaşamak durumunda olan bir toplumsallaşma sürecine topluma hizmet uygulamaları ve sosyal kulüpleri kullanarak ulaşılabilir. Bu süreçte sosyal bir birey olarak insan, yaşamını sürdürürken, yaşam kalitesini yükselten çeşitli etkinliklerde bulunmak, çeşitli destekler almak, çeşitli destekler vermek durumundadır (Şirin, 2005: 303). O halde bu değerleri kazanmış, Baltacıoğlu'nun ifadesiyle "Yeni Adam" yetiştiren ve bunun için sosyal bilgiler dersi kapsamında topluma hizmet uygulamaları ve sosyal kulüpleri de kullanarak adeta bir açıkhava okulu oluşturarak pekala verim elde edilebilir (Tezcan, 1985:30).

Gelişen teknolojinin belki de en büyük olumsuz etkisi insan ilişkileri üzerine olmuştur. Bilgisayar çağının çocukları maalesef toplumsallaşma sorunu yaşamaktadır. Bu durum ne yazık ki, toplumsal olaylardan habersiz bir nesil yetişmesine neden olmaktadır (Sönmez, 2009: 2). O yüzden öğrencilerin; kendilerine, ailelerine, çevrelerine ve topluma duyarlı, gönüllü çalışma bilincine sahip, sorun çözen ve çözüm üreten, resmî, özel kurum ve kuruluşlar ile sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirmiş bireyler olarak yetişmeleri için toplum hizmeti çalışmalarına yer verilmelidir. Toplum hizmeti çalışmaları, öğrencilerin yaş ve bilgi seviyelerine uygun öğrenci kulübü çalışmaları kapsamında, ayrı olarak veya bireysel olarak ya da grupla hazırlanacak çalışma planlarına ve projelere göre yaptırılır. Sosyal bilgiler dersi kapsamında Öğrencilere olumlu sosyal davranışlar geliştirmeleri için ortamlar yaratmak, Sosyal davranışların geliştirilmesinde akranları rol model olarak kullanmak, Sosyal davranışları olumlu pekiştiricilerle güçlendirmek.

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin yeri ve önemi üzerinde durulacaktır. Programda yer alan 19 temel değerin program açısından önemi ve toplumsal ilişkilerin güçlenmesindeki etkisi üzerinde durulacaktır.

SONUÇ

Genel olarak, sosyal bilgiler bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlayıp sosyalleşmesini sağlamaktadır. Bu haliyle gerek diğer ülkeler gerekse Türkiye açısından sosyal bilgiler dersinin ülkelerin ve toplumların geleceği açısından ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Akdağ, 2009: 4). Bireyin toplumsallaşabilmesi için içinde bulunduğu toplumunu tanıması gerekir. Yani toplumun değer ve normlarını benimseyip evrensel değerlerle kontak halinde olmalıdır. Bunun için etkili ve iyi vatandaş olan dolayısıyla toplumla ilgilenen gençler yetiştirmek için sosyal bilgiler kapsamında etkinliklerde bulunup, değerler eğitimi bu etkinlikler vasıtasıyla etkili ve kalıcı bir şekilde verilmelidir. Çünkü bugün gelinen dünyada insan sadece zekâsına dayandığı için, ürettiklerinin bir kısmıyla insanlığa zarar vermektedir. Akıl, bu üretilenlerin tamamen insanlığın hayrına kullanılmasını sağlayamamıştır. Günümüzdeki savaşların sebep olduğu acılar, sefalet ve yıkım da bu tür tehlikelerin insanlığı tehdit ettiğini göstermektedir. İnsanların tutkularına bir sınır koyulmadığında tehlikeli olabilmektedirler. Yine günümüzde tatile giden çağdaş ve modern insanların, hayvanlarını, hatta bitkilerini bırakacakları bakım evleri var. Ama huzur evine bırakılan anne ve babalar bir daha geri alınmamak üzere bırakılırlar. Modern hayatın bize getirdiği işte bu olumsuzluklar, zehirli bir sarmaşık gibi her yerimizi sararak bizi zehirlemektedir. Bu zehirli sarmaşığa sınırlandırmayı da ancak değerler koyabilir. Çünkü bu değerler bireyde bir öz denetim yetisi oluşturur. Bütün bunlar dikkate alındığında da değerler eğitiminin her eğitim sisteminin omurgası olmak zorunda olduğu ortaya çıkmaktadır(Yiğittir, 2009: 40).

Sosyal Bilgiler dersinde sosyal kulüpler çerçevesinde özel gün ve tarihlerde örneğin yaşlılar haftasında çocuklara huzur evlerini gezdirip, kalplerin de kimsesizler ve korunmaya muhtaç insanlar için bir yer açarak, bakım evleriyle temas kurup, orada bulunanlara manevi destek vererek, çocuk evlerindeki çocuklara ‘’gönüllü kardeş’’ olarak, bu değerleri kazanmalarında pekala yardımcı olabilirler.

Değer öğretimine merkezi bir önem veren 2005 sosyal bilgiler programının kazandırmayı hedeflediği değerlerin gönüllülük bilinciyle somutlaşacağı açıktır. Sosyal bilgiler programında yer alan bu değerler içinde adil olma, dayanışma, duyarlılık, hoşgörü, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri topluma hizmet uygulamaları ile öğrencilerde geliştirilmek istenen değerlerdir. Bunun yanında sosyal bilgiler programına özgü olan beceriler içinde gözlem, sosyal katılım ve empati becerileri de topluma hizmet uygulamaları ile doğrudan ilişkilidir (Gökçe, 2009: 556-557) .

Topluma hizmet uygulamaları İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Kulüpler Yönetmeliği ile ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında ; Yüksek Öğretim Kurumu tarafından da 2006-2007 eğitim öğretim yılında eğitim fakültelerinin tüm programlarında başlatılmıştır. Bu çabalar kültürümüzde var olan güzel değerlerin yaşatılması ve eğitim öğretim için yepyeni bir fırsat sunmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler dersindeki değer ve becerilerin kazanılmasının yanında ondan aslında ayrılamayan bilişsel alan öğrenmelerinin kalıcılığı ve etkililiğinin sağlanmasında da sosyal kulüplerin ve topluma hizmet uygulamalarının yapabileceği katkılar önemsenmelidir.

KAYNAKÇA

Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Konya

Avcaroğulları, M. (2009). Yurtdışında Topluma Hizmet Uygulamalarına Genel Bakış Editör: Aksoy B, Çetin T, Sönmez Ö.F. Topluma Hizmet Uygulamaları, Pegem Akademi, Ankara

Evin, İlke ve O. Kafadar (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (3), 293-302.

Gökçe, N. (2009). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Topluma Hizmet Uygulamaları, Sosyal Bilgiler Öğretimi (Ed. M. Safran) Pegem Akademi Yayınları, İstanbul.

Gömleksiz, N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer AlanDeğerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt;8-sayı1.*

Oral, G. (2002). İlköğretimde Öğrencilerin Sosyal Katılımını Özendirmeye Yönelik Bir Program, Cilt 19,2-30/44, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, İstanbul

Özdoğan, Ö. (2006). İnsanı Anlamaya Yönelik Bir Yaklaşım: Pastoral Psikoloji, AÜİFD 47 Sayı:2, Ankara

Özkan, R. (2010). Türk Eğitim Sisteminde Himayeci Değerler: İlköğretim Ders Kitapları Örneği, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt;7-sayı1.*

Sönmez, Ö. F. (2009). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi ve Tanımlar, Editör: Aksoy B, Çetin T, Sönmez Ö.F. Topluma Hizmet Uygulamaları, Pegem Akademi, Ankara

Şirin, H. (2005). Öğrencilerin Sosyal Sorumluluklarının Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Rolü, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi

Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara

Uçar, S. (2009). Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi,(Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yazıcı, K. (2006). **Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış**, Türklük Bilimi Araştırmaları, 19, ss. 499-522.

Yel, S. ve Aladağ, S.(2009). Sosyal Bilgilerde Değerler Öğretimi, *Sosyal Bilgiler Öğretimi,* Edt; M. Safran, Pegem Akademi Yayınları Ankara.

Yiğittir, S. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4 ve 5. Sınıf Değerlerin Kazanılma Düzeyi, Doktora Tezi, GÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

1924 VE 2005 SOSYAL BİLGİLER PROGRAMLARI ÇERÇEVESİNDE VATANDAŞLIK KONULARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Mustafa ERTÜRK
Abdullah GÖKDEMİR
İskender DAŞDEMİR
Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, MUĞLA
erturk@mu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, 1924 yılı ile 2005 yılı Sosyal bilgiler programındaki Yurttaşlık Bilgisi konularının içerik bakımından değişmeleri incelenmiştir. Bilim ve teknolojide ki gelişmeler, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasına bağlı görsel ve yazımsal bilgi iletişimindeki yoğunluk, dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de yeni vatandaş anlayışını tartışmaya açmıştır. Bu çerçevede 1924 ve 2005 programlarında yer alan yurttaşlık konuları içerik, kazanım, beceri ve değer açısından betimsel modelde doküman analizi yöntemiyle incelenerek değişen insan hak ve özgürlükleri çerçevesinde karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda sosyal bilgiler programında yurttaşlık konularının içerik, ders saatleri ve beklenen öğrenci çıktıları açısından değişikliğe uğradığı görülmüştür.
***Anahtar kelimeler**: Sosyal bilgiler, yurttaşlık bilgisi, öğretim, program,*

ABSTRACT

In this study, changes in 1924 and 2005 social studies curricula in terms of content have been examined. Similar to the discussions in the world, developments at science and technology, and intensity at visual and textual communication stemming from proliferation of mass media have opened the idea of new citizen up for discussion in our country as well In this framework citizenship subjects in 1924 and 2005 curricula have been examined in descriptive model with document analysis in terms of content, learning outcomes, skill and values, and compared and contrasted to human rights and freedoms. As a result of the study it has been observed that citizenship subjects in social studies curriculum has changed with regards to content, course hours, and expected learning outcomes.
***Key words:** social studies, citizenship education, instruction, curriculum*

GİRİŞ

Dünyadaki hızlı gelişmelerin etkisi ile insanların karşılaştığı problemleri, ihtiyaçları ve günlük hayata dair görevleri de değişiklik göstermiştir. Dewey'e (2010) göre, toplumun kendisi için meydana getirdiği bütün şeyler, onun her bir bireyine okul aracılığıyla kazandırılır. Dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik değişimler ile eğitim alanında meydana gelen gelişmeler okullarda uygulanan öğretim programlarının da yenilenmesi gereğini doğurmuştur (Özdemir; 2009). Bilim ve teknolojinin gelişmesi, insanların sosyal hayattaki etkileşiminin artması ve küresel bağlamdaki gelişmeler, devletlerin yetiştirmek istedikleri vatandaş profilinde de değişiklik yaratmıştır. Başlangıçta devletlerin kendi düzenlerine uygun sorumlu vatandaş yetiştirme çabaları bu gelişmelerin yaşanmasıyla sadece kendi ülkelerindeki insanlara karşı değil bütün dünyadaki insanlığa karşı sorumlu vatandaş yetiştirme zorunluluğunu doğurmuştur. Dünyadaki ve ülkemizdeki gelişmelerin etkisiyle sosyal bilgiler programı da değişmelere uğramıştır.

Sosyal Bilgiler derslerinin okullarda okutulmasındaki amaç, bireyin mensubu bulunduğu devletin istediği vatandaş tipini yetiştirmektir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersleri, bireyin içinde yer aldığı yönetim rejiminin istekleri doğrultusunda, demokratik, totaliter veya sosyalist bir yönetim sisteminin izlerini taşıyabilir. Dolayısıyla bireylere verilecek sosyal bilgi, toplumun değer ve kurallarına göre şekillenir (Safran; 2009).

Sosyal bilgiler dersi Türkiye'de önceleri Tarih, Coğrafya, yurt bilgisi ya da yurttaşlık bilgisi (1924 programında musahabat-ı vataniye ve ma'lumat-ı vataniye) gibi ayrı birer ders olarak veya belirli dönemlerde de tek bir ders olarak okutulmuştur. Ancak sosyal bilgilerin içerisinde barındırdığı konular bakımından Türkiye'deki gelişimini Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasından daha önceki dönemlere kadar dayandırmak mümkündür.

Türk eğitim tarihi içerisinde, Türkiye cumhuriyeti kuruluna dek, Osmanlı devleti ve daha önceki Türk devletlerinin örgün ve yaygın eğitim etkinliklerinde sosyal bilgiler eğitimi kapsamındaki içeriğin öğrencilere ve tüm insanlara kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Farabi, İbni Sina, Mevlana gibi önemli düşünürlerin görüşleri incelendiğinde, yaşamda insana yol gösteren ilkeler, değerler, insan ilişkileri, gelenek, görenekler gibi sosyal bilgilerin eğitimi kapsamında yer alan içeriklerle karşılaşılabilmektedir (Öztürk-Deveci; 2011).

Ülkeler eğitim sistemlerini oluştururken istenilen vatandaş modelini ortaya koymayı hedeflemektedirler. Sosyal bilgiler dersinin en temel amaçlarından bir tanesi de etkili vatandaş yetiştirmektir. Bundan dolayı sosyal bilgiler dersi bazı dönemlerde tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi olarak ayrı ayrı bazen de bir arada verilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin en temel amaçlarından bir tanesinin de vatandaş yetiştirmek olması nedeniyle vatandaşlık konuları sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde her zaman yerini almıştır.

Ülkelerin eğitim sistemlerinden beklentileri, kendi yönetim rejimlerinin devamını sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle vatandaş yetiştirmek ülkeler için eğitim sistemlerinin genel amacı olmuştur. Bu amaç kimi zaman tek disiplinli anlayışla tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi şeklinde ayrı ayrı dersler olarak; kimi zaman çok disiplinli ve disiplinler arası anlayıştaki sosyal bilgiler dersi olarak gerçekleştirilir. Sosyal bilgiler ile ilgili tanımların hemen hepsi etkili vatandaşlık kavramına vurgu yapmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, ülkemizde vatandaşlık eğitimi kapsamında, ilköğretim okullarında okutulmakta olan "Hayat bilgisi" dersinin toplumsal boyutunun devamı niteliğindedir (Safran; 2009).

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak nihayetinde Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır. Safran'a (2011) göre milli eğitimin genel amaçlarına bakıldığında, etkili vatandaş yetiştirmenin ön plana çıktığı görülür. Nitekim sosyal bilgiler dersi için belirtilen 17 maddede de etkili vatandaşın özellikleri ifade edilmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden Betimsel (survey) araştırma yapılacak şekilde desenlenmiştir. Betimsel araştırma türlerinden doküman analizi kullanılarak yapılmıştır. Vatandaşlık konuları, Talim Terbiye Kurulu başkanlığı 2005 sosyal bilgiler 4.5.6.7. Sınıf programları içerisinde yer alan açıklamalar bölümünde belirtilen kazanımlar ile ara disiplinler arası ilişkilendirmeler incelenerek çıkarılmıştır. 1924 programı içerisindeki vatandaşlık konuları ise Musahabat-ı ahlakiyye

ve Malumat-ı vataniye dersi bölümleri incelenerek belirlenmiştir. 1924 ve 2005 programlarındaki vatandaşlık konuları karşılaştırılmıştır.

1924 MUSAHABAT-I AHLAKIYYE VE MA'LUMAT-I VATANIYE DERSININ GENEL AMAÇLARI;

Musahabat-ı ahlakiyye ve ma'lumat-ı vataniye derslerinin gayesi gençlere Türkiye Cumhuriyeti'nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifeleri tanıtmak, bütün hareketlerinde hakim olması lazım gelen ahlak esaslarını telkin itmek, velhasıl milli ve insani vazifelerini takdir ve ifa idebilecek bir hale getirmekdir.

1924 programında Musahabat-ı ahlakıyye ve ma'lumat-ı vataniye dersleri verilmektedir. Birinci, ikinci üçüncü sınıflarda haftada birer ders olmak üzere Musahabat-ı Ahlakıyye dersleri verilmektedir. Dördüncü ve beşinci sınıflarda Malumat-ı Vataniye dersleri haftada birer ders olarak verilmektedir.1924 yılında Musahabat-ı ahlakıyye ve ma'lumat-ı vataniye derslerinde yüksek ahlaklı ve faziletli olma, doğruluk, nezaket, insani duygular, günlük hayata dair bilgiler, Cumhuriyetin en iyi yönetim şekli olduğunu bilme, bayrağa saygı, devlet büyüklerine saygı, hukuk, siyasi haklar, vicdan, hürriyet gibi konular üzerinde durulmuştur.

Tablo 1. 1924 Programındaki Vatandaşlık Konularının Genel Hatları İle Verilişi

Musahabat-ı Ahlakiyye	**Malumatı Vataniye**
1.2. 3. Sınıflarda okutulmaktadır ve Hafta da 1 ders saati verilmektedir özellikleri arasında şunları sayabiliriz: • Ahlaki esasların verilmesi • Büyük kahraman ve âlimlerin anlatılması • Öğrencilere insani hislerin verilmesi • Faziletli olmaya sevk etme • İntizam, nezaket, doğruluk ve güzel şeylerin muhabbetinin verilmesi • Küçük görevler verilmesi • Okul dâhilinde ve haricinde yapılan iyi ve kötü davranışlar üzerinde durmak • Öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemesine teşvik etmek • Umumi konulara karşı ilgili olacak • Kanun ve nizamlara itaat edecek • Gerçek bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmek • En iyi yönetim şeklinin Cumhuriyet idaresi olduğumu öğretmek ve bu konuda hiçbir fedakârlıktan kaçınılmaması gerektiğini öğretmek • Devletin mekanizmasının hangi esaslar üzerinde kurulduğunu ve nasıl işlediğini öğretmek	4. ve 5. Sınıflarda okutulmaktadır ve Hafta da 1 ders saati verilmektedir özellikleri arasında şunları sayabiliriz: • Eski insanlarla bu günkü insanlar arasındaki farklar • Belediyelerin vazifeleri • Hak ve vazifelerimiz (nefsimize, ailemize, milletimize ve beşeriyete karşı) • Vatandaşım görevleri (ev, vücut, mezarlık temizliği, sinek, bit, pireye kaştı mücadele) • İtfaiye teşkilatı hakkında bilgi verilmesi • Kibrit ve lambalarla oynamamak ve sobalara karşı dikkat etmek • Şehir planlamasının bilinci verilmesi • Vatandaşların hayatlarını ve mallarını himaye ve muhafaza teşkilatının görev ve sorumluluklarının bilinmesi (polis teşkilatı) • Vatan, millet, devlet, hükümet, milli hâkimiyet ve cumhuriyet kavramlarının verilmesi • Cumhuriyetin neden en iyi yönetim şekli olduğunun verilmesi • Cumhuriyetin İlanının öncesi ve sonrası • Cumhuriyetin vatandaşlara verdiği haklar hürriyet, meşrutiyet, vicdan, cemiyet, şirket, hak ve hürriyet kavramlarının öğretilmesi • Seçme ve seçilme bilincinin verilmesi • TBMM ve vazifeleri ve kanunun nasıl yapıldığının öğretilmesi • Devlet nedir, cumhurbaşkanı ve seçimleri ile asayiş ve adliye teşkilatının benimsetilmesi • Vergi ve askerlik Borcu ile bayrağa saygı, vatana karşı fedakârlığın öğretilmesi

1924 programında daha çok ahlak konularının verildiği birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda okutulan musahabat-ı ahlakiyye dersinin esasları çocukların vicdanında canlı bir suretde yaşatacak samimi misahabeler şeklinde verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Verilecek olan bu esasların yüksek ahlak ve fazilet örneklerini gösteren büyük milli kahramanların, büyük alimlerin,kaşiflerin ve bilhassa çocuk kahramanlarının hayatının ve yaptıklarının güzel hikayeler şeklinde anatılmasıyla daha etkili bir şekilde verileceği aynı zamanda bu şekilde verilmesinin çocukların fikrini ve kalplerini yüksek insani duygulara açacağı ve onları faziletli olmaya sevk edeceği üzerinde durulmuştur. Çocuklara doğruluk, nezaket,iltizam gibi konuların üzerinde konuşularak verilmesi gerektiği ve çocukların yaşlarına göre ufak görevler verilerek hem okula alıştırılması hemde üzerinde konuşulan davranışların pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin fikir ve düşüncelerini açık bir şekilde söylemesinin önemi üzerinde mutlakiyet-i idarenin istediği bir vatandaş yetiştirileceği proğramda yeralmaktadır.Ayrıca öğrencilerin bu dersin sonunda en iyi yönetim şeklinin cumhuriyet olduğunu bilir hale gelmesi ,devlet ve milleti için hiç bir fedakarlıktan kaçınmayacak bir birey olması, devletin düşmanlarını tanıması, devlet mekanizmasının hangi esaslar üzerine kurulup nasıl işlediğini bilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (İlk Mekteplerim Müfredat Proğrami; 1924).

1924 programında malumatı vataniye dersinde ahlaki kaidelerin yanı sıra daha devlet bilincinin yerleştirilsiyle ilgili konuları işlenmişitr.. 4. ve 5. sınıflarda haftada 1 ders olarak verilen malumatı vataniye derslerinde de günlük hayata dair bilgiler ve devletin ne olduğu,devlet büyükleri, cumhuriyet ve cumhuriyetle gelen hak ve özgürlükler,vergi borcu, askerlik borcu, milletvekili,cumhurbaşkanının seçilmesi ve görevleri, kanunların nasıl yapıldığı, emniyetin nasıl sağlandığı,belediye ve itfaiye teşkilatı gibi konular üzerinde durulmuştur.Daha önce yaşamış insanlarla dönem içerisindeki insanların kıyaslanması , her bir bireyin ailesine, nefsine, milletine ve insanlara karşı hak ve ödevlerinin olduğunun anlatılası istenmiştir.Belediyelerin görevleri belirtilmiş ve insanlarında belediyelerin görevleriyle birlikte daha çok günlük hayata dair bazı sorumluluklar üstlenmesi gerektiği, itfaiyenin görevleri ve insanların sorumluluklarının (kibritle oynamamak,saba yakarken dikkat etmek gibi) anlatılması gerektiği vurgulanmıştır.Öğrencilere yüklenen bu sorumluluklar daha çok günlük hayata dair yerleri, sokakları, mezarları temiz tutmak, pire ve bit gibi haşeretlere karşı mucadele etmek, kibritle oynamamak,soba yakarken dikkat etmek, kaldırımların faydası bilmek ve temizliğine dikkat etmek, ağaçlara ve çiçeklere dokunmamak, sokaklarda oyun oynamamak şeklinde belirtilmiştir. Vatan, millet, devlet, hükümet, milli hâkimiyet ve cumhuriyet kavramlarının verilmesi, Cumhuriyetin neden en iyi yönetim şekli olduğunun verilmesi, Cumhuriyetin İlanının öncesi ve sonrası, Cumhuriyetin vatandaşlara verdiği haklar hürriyet, meşrutiyet, vicdan, cemiyet, şirket, hak ve hürriyet kavramlarının öğretilmesi, seçme ve seçilme bilincinin verilmesi, TBMM ve vazifeleri ve kanunun nasıl yapıldığının öğretilmesi, devlet nedir, Cumhurbaşkanı ve seçimleri ile asayiş ve adliye teşkilatının benimsetilmesi, Vergi ve askerlik borcu ile bayrağa saygı, vatana karşı fedakârlığın öğretilmesi gibi vatandaşlık konuları üzerinde durulmuştur (İlk Mekteplerim Müfredat Proğrami; 1924). 1924 programının arkasından 1926 yılında tarih,coğrafya, yurt bilgisinin yer aldığı bir programda uygulanıştır.1926 programı 1924 programının devamı niteliğindedir.

Tablo 2. 1936, 1948, 1968 Programlarının yurttaşlık dersleri genel amaçları

1936 tarihli ilkokul Programı'nda belirlenen Yurt Bilgisi dersi hedefleri	**1948 ilkokul Programı'nda belirlenen Vatandaşlık dersi hedefleri**	**1968 ilkokul Programı'yla belirtilen "yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden" amaçları**

Milletin mefhumunu ve Türk Milletinin karakterini, ululuğunu, kudretini Çocuklara kavratmak, Türk milletini sevdirmek, saydırmak, Türk askerini ve Türk ordusunu sevdirmek ve saydırmak, bizim için askerliğin önemini kavratmak.	Topluluk halinde yasamanın bir zaruret olduğunu, ulus kavramını ve Türk ulusunun karakterini örgencilere kavratmak, onların Türk ulusuna, Türk askerine ve Türk ordusuna karsı duydukları sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirmek.	Ailelerine, ulusa ve yurda, Türk devrimlerine ve ülkülerine bağlanır; çalıksan, araştırıcı, inceleyici, fedakâr ve fazilet sahibi iyi bir yurttaş, mükemmel bir insan olarak yetişirler.
Atatürk'ün kurduğu cumhuriyet rejiminin mahiyetini, Türkiye'de nasıl kurulduğunu, bu rejimin başka rejimlere üstünlüğünü, Türkiye'nin hayatı ve istikbali için ne kadar önemli ve zaruri bulunduğunu talebeye kavratmak ve onları cumhuriyet rejimi için sadık ve fedakâr birer yurttaş olarak yetiştirmek.	Ulus ve yurt islerine karsı örgencilerde yakın ilgi uyandırmak, ulus ve yurt islerini her islerinin üstünde tutmayı, ulus ve yurda karsı canla başla hizmet etmeyi çocuklarda alışkanlık ve hizmet haline getirmek.	Şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlatları olduklarını anlarlar; milletin geleceğine olan güvenlerini arttırır ve Türk milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için fedakârlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.
Türk inkılâbının manasını, muhtelif cephelerin önemini, Türkiye'nin saadet ve refahına yaptığı ve memleketin istikbaline yapacağı tesiri talebeye kavratmak, onları Atatürk inkılâbının fedakâr birer unsuru olarak yetiştirmek.	Öğrencileri Cumhuriyetçi, Ulusçu, Halkçı, Devletçi, Laik ve Devrimci birer yurttaş olarak yetiştirmek için ilk adımı atmak.	Her yönden görev sorumluluk alabilecek hale gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, yuvanın saadetini gerçekleştirmedeki hizmet duygularını geliştirirler.
Türkiye'de devlet teşkilatını çocuklara onların seviyelerine göre anlatmak ve öğretmek.	Türk devriminin manasını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin saadet ve refahına yaptığı ve yurdun geleceğine yapacağı etkiyi öğrencilere kavratmak ve onları Türk devriminin değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır fedakâr birer Türk evladı olarak yetiştirmek.	İnsanların birbirine muhtaç olduklarını anlar; grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hale gelirler.
Kanun mefhumunu talebeye kavratmak, kanun ve devlet otoritelerine itaat duygusunu ve itiyadını vermek, talebeye vazife ve hak mefhumlarını kavratmak ve Türk vatandaşlarının vazifelerini ve haklarını ve bu vazifelerle hakların önemini kendilerine telkin etmek.	Kanun kavramını öğrencilere benimsetmek, kanuna ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazandırmak, öğrencilere ödev ve hak kavramlarını kavratarak vatandaşlık hak ve ödevlerini onlara benimsetmek.	Türkiye Cumhuriyet'inin, insan haklarına dayanan millî, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu cumhuriyet rejiminin özelliğini ve önemi kavrarlar.
Millet ve yurt islerine karsı talebede son derecede alaka uyandırmak, millet ve yurt menfaatini her menfaatin üstünde tutmağa, millet ve yurda karsı canla, basla hizmet etmeyi kendilerine itiyat ve ülkü haline getirmek	Cumhuriyet rejiminin niteliğini, Türkiye'de nasıl kurulduğunu, bu rejimin Türkiye'nin hayatı ve geleceği için ne kadar önemli ve zor olduğunu öğrencilere kavratmak. Türkiye'nin devlet teşkilatını seviyelerine göre çocuklara kavratma	Topluluk halinde yasamanın bir zaruret olduğunu, millet kavramını ve Türk milletinin karakterini kavrar; Türk milletine, bayrağına, Türk askerine ve Türk Ordusuna karsı sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirirler.

(Sarıcan; 2006).

Tablo 3. 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Programları'ndaki Vatandaş Yetiştirmeye Yönelik Genel Amaçlar

1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	**2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı**
Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk inkılâp ve ilkelerine baglı, çalıskan, arastırıcı, özverili, erdemli, girisimci, iyi insan, iyi vatandaş olarak yetisirler.	Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına Dayanan millî, demokratik, laik ve sosyal Bir hukuk devleti olduğunu bilir. Cumhuriyet rejimin özelliklerini ve Önemini kavrarlar.	Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve Ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; Lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatseverliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun Yüceliğini benimseyerek bu üstün özellikleri davranış haline getirirler.	Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öce ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
	İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.
Topluluk halinde yasamanın bir zaruret olduğunu millet kavramını ve Türk Milletinin karakterini kavrar; Türk Milletine, Türk bayrağına, Türk askerine ve ordusuna sevgi, saygı ve güven Duygularını kuvvetlendirirler.	Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı Olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
	Birey, toplum ve devlet arasındaki iliksileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatseverliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun Yüceliğini benimseyerek bu üstün özellikleri davranış haline getirirler.	Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öce ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
	İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

1924 programında Musahabet i ahlakiye ve malumatı vataniye dersi 1.2.3.4. ve 5. sınıflarda haftada birer saat olarak okutulmuştur. 1926 programında Musahabeti ahlakiye ve malumatı vataniye dersi yurt bilgisi adını almış ve 4. sınıflarda haftada 2 saat ve 5 sınıfta birer saat okutulmuştur.1926 programında yurt bilgisi dersinin temel hedefi yurttaş yetiştirmek olarak belirtilmiştir. Bu program, 1936 programı hayata geçirilene kadar uygulamada kalmıştır.1926 programında değişiklik yapılmasıyla 1936 programı oluşturulmuştur ve 1926 programında yapılan değişiklik, komisyonun açıklamasına göre, ilk maddesi vatandaşlık eğitimiyle ilgilidir. 1948 yılı programında yurt bilgisi dersi yurttaşlık bilgisi adını almış ve yine 4. sınıflarda iki saat, 5. sınıflarda bir saat okutulmuştur.1936 ve 1948 programlarında yurttaşlık derslerinin genel amacı hiç değişikliğe uğramamış neredeyse aynı şekilde kalmıştır. Her iki programda da daha çok milli vatandaşlık değerlerini içermektedir.1968 yılı programında sosyal bilgiler dersi olarak birleştirilmiş bir program karşımıza çıkmaktadır. Aynı program 1975 yılında bazı değişikliklere uğramış ve 4.,5. sınıflarda haftada üç saat okutulmuştur.1968 programında bir orantısızlık söz konusu olsa da programın amacı vatandaş yetiştirme olarak belirtilmiş ve bunun üzerine yapılandırılmıştır.1968 programında çeşitli zamanlarda değişiklikler yapılmış ancak çok fazla bir değişikliğe gidilmemiştir.1998 yılında uygulanmaya başlanan program 1968 programıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Özellikle vatandaşlık konularıyla ilgili büyük bir farklılık görülmediğini söyleyebiliriz.2005 programına bakıldığı zaman vatandaşlık konuları içerik bakımından değişikliğe uğramıştır.Dünyadaki gelişmelerle birlikte oluşturulmuş olan 2005 programı vatandaşlık konuları

bakımından diğer programlardan daha anlaşılır bir şekilde öğrenme alanları ,üniteler , konular , kazanımlar ve ilişkilendirmelerle verilmiş olduğu görülmektedir.Yani gerçek anlamda bir programın varlığından söz edebiliriz.

2005 PROGRAMINDA VATANDAŞLIK KONULARI

2005 sosyal bilgiler programında yer alan öğrenme alanları, üniteler ve kazanımlara baktığımızda her birinin bir biriyle bağlantılı ve bir birini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Programda verilen vatandaşlık konuları her sınıf için ünitelere konular halinde dağıtılmıştır. Bu konuların hem ülkemizle hem de dünya ile ilgili olması 2005 sosyal bilgiler programının ulusal tarafının yanı sıra küresel vatandaş yetiştirmeyi amaçladığı da görülmektedir. Program ülkemizin sorularına karşı duyarlı, kendi ülkesindeki demokratik, siyasi hayatı ve günlük gelişen olayları takip edebilen, siyasi süreçlere aktif katılan, sivil toplum örgütlerine son derece ilgili olan nitelikli bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda program, değişen ve küreselleşen dünyanın bir gereği olan dünya vatandaşlığına da atıf yapmaktadır. Çağımızın bilgi ve teknoloji çağı olduğu gerçeğinden yola çıkarsak, yeni bir vatandaş yetiştirme anlayışının da yeni programda yer alması kaçınılamaz gerçektir. Dolayısıyla kendi ulus vatandaşlığını oluşturmak isteyen devletler, kendi içlerine kapalıdırlar ve evrensel bilince sahip vatandaşlar yetiştiremezler. Bu bağlamda 2005 programı artık dünyanın küreselleştiğini kabul edip ortak bir bilince sahip olan dünya vatandaşlığını hedeflemiştir.

2005 programı 4 kademede toplam 34 kazanımda vatandaşlık konularına yer vermiştir. Tablo 1, 2, 3 ve 4'de konuların dağılımlarına bakıldığında 4. sınıf programında 9, 5. Sınıf programında 14, 6. Sınıf programında 4 ve 7. Sınıf programında ise 7 vatandaşlık konusu yer alır. Konuların sınıf seviyelerine göre dağılımlarına bakıldığında programın temel amaçlarıyla örtüştüğü görülebilmektedir. Nitekim 4. Sınıfta birey, 5. Sınıfta toplum, 6. Sınıfta ulusal, 7. Sınıfta ise küresel boyutta bir vatandaşlık anlayışının temel alındığı söylenebilir. Ancak, bütün seviyelerde ortak anlayışın evrensel insan haklarının bireye yüklediği temel ödevleri işaret etmesi yeni programın en önemli yaklaşımıdır. Yenidünya düzeninin rekabetçi anlayışı ülkeleri sadece ekonomide değil, sosyal, kültürel ve sanat gibi birçok alanda da diğer ülkelerle yarış halinde olması gereğini ortaya çıkarmıştır. Sadece haklarını öğrenen vatandaş yerine ekonomik, sosyal, kültürel, sanat ve spor gibi birçok alanda üretken bir vatandaş yetiştirmek yeni programın temel amaçları arasına girmiştir. Sosyal bilgiler programında oluşturulan öğrenme alanları ve üniteler ile üniteler içerine serpiştirilmiş vatandaşlık konuları bu anlayışla paralellik göstermiştir.

Doğanay'a (2009) göre, demokratik değerlerin kazandırılması, etkili demokratik vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler eğitiminin önemli bir amaç kategorisini oluşturmaktadır. Sahip olduğumuz değerler ve tutumlar, bilgilerimizle birlilikte eylemlerimizin kaynağını oluşturur bu nedenle sosyal bilgiler eğitiminin önemli bir boyutu olarak, bireylerin hem kendilerine hem de diğer insanlara ve çevreye karşı olumlu tutum ve değerlerin geliştirilmesi gereklidir. Programın vatandaşlık konularının yer aldığı kazanımlar içerisinde geçen kavramlar bu tutum ve değerlerle paralellik göstermektedir. Programın 4. sınıfta yer verdiği birey anlayışı, saygı, resmi kimlik, kültür, bilinçli tüketim, sosyal varlık, yönetim, gibi temel kavramlar ile 5. Sınıfta grup, hak, toplumsal ihtiyaç, sivil toplum, toplumsal yaşam, 6. Sınıfta sorumluluk, özgürlük ve 7. Sınıfta ön plana çıkan küresel ilişkiler ve iletişim kavramları, programın sarmal eğitim anlayışı içerisinde yeni bir vatandaş modeli sunmaktadır.

Tablo 4. 2005 programına göre 4. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki öğrenme alanları, üniteler ve vatandaşlıkla ilgili konular ile bu konuların programdaki kazanımlar

ÖĞRENME ALANLARI	ÜNİTELER	VATANDAŞLIKLA İLGİLİ KONULARIN KAZANIMLARI
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretimden Tüketime	• Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir. • Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
Gruplar, Kurumlar ve sosyal örgütler	Hep birlikte	• İnsanların belirli bir amaç çerçevesinde oluşturdukları sosyal örgüt, resmi kurum ve grupları fark eder. • Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir. • Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnek verir.
Güç, Yönetim ve Toplum	İnsanlar ve Yönetim	• Yaşadığı yerin yerel yönetim birimlerini tanır. • Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin rolünü açıklar. • Kamuoyunun yerel yönetimlere etkisine örnekler verir • Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir.

Talim Terbiye Kurulu başkanlığı (http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx)

Tablo 5. 2005 programına göre 5. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki öğrenme alanları, üniteler ve vatandaşlıkla ilgili konular ile bu konuların programdaki kazanımlar

ÖĞRENME ALANLARI	ÜNİTELER	VATANDAŞLIKLA İLGİLİ KONULARIN KAZANIMLARI
Birey ve Toplum	Haklarımı öğreniyorum	• Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir. • Çocuk olarak haklarını fark eder.
Kültür Ve Miras	Adım Adım Türkiye	• Kanıt kullanarak Atatürk inkılâplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Gerçekleşen Düşler	• Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır. • Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır.
Gruplar, Kurumlar ve sosyal örgütler	Toplum için çalışanlar	• Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir. • Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur. • Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır. • Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir. • Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.

Güç, Yönetim ve Toplum	Bir ülke bir bayrak	• Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder. • Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir. • Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar. • Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.

Talim Terbiye Kurulu başkanlığı (http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx)

Tablo 6. 2005 programına göre 6. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki öğrenme alanları, üniteler ve vatandaşlıkla ilgili konular ile bu konuların programdaki kazanımlar

ÖĞRENME ALANLARI	ÜNİTELER	VATANDAŞLIKLA İLGİLİ KONULARIN KAZANIMLARI
Birey ve Toplum	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	• Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
Güç, Yönetim ve Toplum	Demokrasinin Serüveni	• Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur. • Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Elektronik Yüzyıl	• Telif patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.

Talim Terbiye Kurulu başkanlığı (http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx)

Tablo 7. 2005 programına göre 7. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki öğrenme alanları, üniteler ve vatandaşlıkla ilgili konular ile bu konuların programdaki kazanımlar

ÖĞRENME ALANLARI	ÜNİTELER	VATANDAŞLIKLA İLGİLİ KONULARIN KAZANIMLARI
Birey ve Toplum	İletişim ve insan ilişkileri	• Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder. • Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbirleriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Ülkemizde nüfus	• Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir. • Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Zaman İçerisinde Bilim	• Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir
Güç, Yönetim ve Toplum	Yaşayan Demokrasi	• Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.
Küresel Bağlantılar	Ülkeler arası köprüler	• Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras öğesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır,

Talim Terbiye Kurulu başkanlığı (http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx)

SONUÇ

1924 ve 2005 programlarını incelediğimizde sosyal bilgilerde vatandaşlık konularının nasıl bir değişim ve gelişim geçirdiğini tablo 6 da sunulmuştur.

Tablo 8. 2005 Programı İle 1924 Programındaki Vatandaşlık Konularının Karşılaştırılması

2005 programı	**1924 programı**
• 4. 5. 6. 7. sınıflarda sosyal bilgiler programı içerisindeki vatandaşlık konularının dağılımında öğrenim alanları, üniteler, konular, kazanımlar ve değerler eğitimi önceden belirtilmiştir. • Üniteler ve konular önceden belirlenmiş ve her konu için ders saatleri belirtilmiştir. • Sadece bulunduğu ülke ile ilgili değil tüm dünya ile ilgili konular ele alınmıştır. • Programdaki vatandaşlık konularının amacı ülke vatandaşlığı bilincini oluşturmanın yanı sıra ortak bir dünya vatandaşlığı bilinci de oluşturmaktır. • Programda dünyayı ilgilendiren güncel konulara yer verilmiş ve bu konular etkinliklerle daha anlaşılır hale getirilmiştir.	• 1. 2. 3. 4. 5. sınıflarda misahabet-i ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersleri altında verilmiştir. • Verilmek istenen konu genel hatları verilmiş ve detaya inilmemiştir. • Haftada bir ders saati olarak verilmiştir. • Sadece kendi ülkesindeki durumlar ve işleyişler verilmiş diğer ülkelerin durumları göz ardı edilmiştir. • Programda günlük bilgiler ve ahlaki bilgiler üzerinde durulmuştur. • Ülke vatandaşı olma bilinci yaratılmaya çalışılmıştır. • Konular öğretmen tarafından anlatılıp öğretmenden konuyla ilgili örnekler verilmesi istenmiştir.

1924 programında vatandaşlık konuları musahabat-ı ahlakiyye ve malumat-ı vataniye dersleri olarak haftada 1 ders saati okutulmuştur. 2005 programında 4. 5. 6. ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersi ile birlikte vatandaşlık konuları verilmiştir. Bu vatandaşlık konuları sınıfların gelişim düzeylerine göre öğrenme alanları ve üniteler içerisine kazanımlarla birlikte konular halinde dağıtılmıştır. Dağıtılan bu konulara göre ders saatleri belirlenmiş ve önceden planları belirtilmiştir. 2005 sosyal bilgiler programındaki vatandaşlık konularına uygun değerlerin ulusal vatandaşlık düzeyine sahip değerler eğitiminin 1924 yılında da verildiği görülmektedir. 2005 sosyal bilgiler programındaki vatandaşlık konuları ve bu konuların kazanımlarına bakıldığında ulusal vatandaşlığın yanı sıra dünya vatandaşı olma bilincinin verildiği görülmektedir. 1924 yılında Misahabet-i ahlakıye ve ma‘lumat-ı vataniye derslerinde yüksek ahlaklı ve faziletli olma, doğruluk, nezaket, insani duygular, günlük hayata dair bilgiler, Cumhuriyetin en iyi yönetim şekli olduğunu bilme, bayrağa saygı, devlet büyüklerine saygı, hukuk, siyasi haklar, vicdan, hürriyet gibi konular üzerinde durulmuş iken 2005 yılındaki sosyal bilgiler programındaki vatandaşlık konularında bu bilincin verilmesinin yanı sıra küresel bğlamdaki konularla ilişkilendirme yapıp dünya vatandaşlığı fikrinede sahip olunduğu ön plana çıkarılmıştır.2005 sosyal bilgiler programı etkinlikleriye kazanımlarıyla ve konuların dağılmıyla bu fikri desteklediğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

Altun, A.; Doğan, Y. ve Uzun, E. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler 6 ders kitabı.* İstanbul: Altın Kitaplar.

Arslan, M.M. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler 7 ders kitabı.* Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum (2. Basım).* (Çeviri, Başman, H.A.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gülcan, M.G.; Özen, B.; Kılıç, Z.; Karakaya, F.M. ve Midilli, A. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı.* Ankara: Koza Yayın Dağıtım AŞ.

İlk Mekteplerim Müfredat Proğrami.(1924). İlk tab. İstanbul: Milli matbaa.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve klavuzu: 4-5. Sınıflar.* Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6. ve 7. sınıflar öğretim programı ve klavuzu (Taslak Basım).* Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Öztürk, C. (edt.). (2009). *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi.* Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, C. (edt.). (2011). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Safran, M. (edt.). (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sarıcan, E. (2006). *1998 İle 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Vatandaşlık Değerleri*

Açısından Karsılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Tay, B. ve Öcal, A. (edt.). (2008). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tüysüz, S. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler 4 ders ve öğrenci çalışma kitabı.* Ankara: Tuna Matbaacılık.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ COĞRAFİ BİLGİ SİSTEMLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

Mustafa ERTÜRK
İskender DAŞDEMİR
Abdullah GÖKDEMİR
Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, MUĞLA
erturk@mu.edu.tr

ÖZET

Son yıllarda öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretilmeye başlanılan coğrafi bilgi sistemleri, Coğrafya ve Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu derse karşı tutumlarını da değiştirmiştir. Betimsel bir çalışma olan bu araştırma da tarama (survey) modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve Muğla üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı öğrencileri örnek alınarak, öğrencilerin Coğrafi Bilgi Sistemlerine karşı tutumları araştırılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Coğrafi Bilgi Sistemleri dersini almış 40 öğrenci ile Coğrafi Bilgi Sistemleri dersini almamış 40 öğrenciye 47 maddeden oluşan, 5'li likert tipi tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan tutum ölçeğinin sonuçları SPSS 14.00 paket programı aracılığıyla istatistiksel verilere dönüştürülerek yorumlanmıştır.

Elde edilen verilerde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Coğrafi Bilgi Sistemlerine ilişkin tutumlarında dersi alanlar lehine anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Coğrafi Bilgi Sistemleri dersini alan Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının, dersi almayan adaylara göre Coğrafi Bilgi Sistemlerine ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bir başka deyişle Coğrafi Bilgi Sistemleri dersi, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafi Bilgi Sistemlerine ilişkin tutumlarını arttırmada etkili olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen verilerle Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının diğer bir değişkeni olan öğrenim şekillerinin Coğrafi Bilgi Sistemlerine ilişkin tutumlarına bakılmış ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: *Coğrafi Bilgi Sistemleri, Tutum, Sosyal Bilgiler, Yöntem, Teknoloji, Öğretim*

ABSTRACT

Geographical Information Systems, which has been taught in schools of education recently, has changed attitudes of pre-service geography and social studies teachers towards that course. In this research, which is a descriptive study, relational screening model, which is one of the survey models, has been used, and with participation of students in the Department of Social Studies Education in Muğla University School of Education attitudes of students towards Geographical Information Systems have been explored. In this framework a 5 point likert type Geographical Information System Attitude Scale consisting of 47 items has been conducted to students of the Department of Social Studies Education. 40 of those students were taken the course of Geographical Information Systems while remaining 40 were not. Results of the attitude scale has been turned to statistical data via SPSS 14.00 package software and analyzed.

According to the results obtained there is meaningful difference in favor of those who taken the course of Geographical Information Systems. It can be said that in compare to those who were not, pre-service Social Studies teachers who taken the course of Geographical Information Systems has more positive attitude towards the Geographical Information Systems. In other words, it is possible to say that the course of Geographical Information Systems is effective on increasing positive attitudes of pre-service social studies teachers in relation to Geographical Information Systems. With the

information gathered affects of learing styles on student attitude towards Geographical Information Systems have been examined but a meaningful difference mould not been found

Key word: *Geographical Information Systems, Attitude, Social Studies, Method, Technology*

GİRİŞ

Bu araştırma son zamanlarda gelişen teknolojinin bir ürünü olan coğrafi bilgi sistemlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitiminde kullanılması ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi bilgi sistemlerine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Bununla birlikte coğrafi bilgi sistemlerinin doğuşu, gelişimi ve kullanım alanları açıklanarak soysa bilgiler öğretimi ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi bilgi sistemlerine ilişkin tutumları incelenmiş ve bulunan istatistiksel veriler yorumlanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Toplumlar, hızlı ilerleyen teknoloji çağında var olma mücadelesinin üst sıralarında yer bulabilmek için ihtiyaçları olan bilgiyi üretmek ve uygun şekilde kullanmak zorundadırlar. Bilgiyi üretebilen, doğru kullanabilen, organize edebilen, kolay ve hızlı şekilde paylaşabilen toplumlar çağın gerekliliklerini yerine getirebilen toplumlardır. Gücün, bilgi ile ölçüldüğü 21. yy bu anlamda "bilgi çağı" olarak adlandırılmaktadır. Bilgi çağında, başarılı ve kaliteli gelişmişlik ancak yeni ve işe yarar bilginin üretilmesi ile mümkün olmaktadır. Bilgi üretebilmenin ve bilgiye ulaşabilmenin bu denli önem kazanması toplumsal sistemlerin tümünde olduğu gibi eğitimde de birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Eğitim sistemlerindeki eksikliklerin giderilebilmesi için dinamik biçimde, döneme uygun ve sistematik değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler ile öğrenme-öğretme süreçlerinde, bireyi bilgiye ulaştıracak, bireyin ulaştığı bilgiyi değerlendirmesini ve paylaşmasını sağlayacak teknolojik imkânları kullanma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Çağın teknoloji olanaklarının eğitim ortamında nasıl faydalı olabileceği sorgulanmış ve bilgiyi yayarak daha çok kitleye ulaşmasını sağlayacak teknolojilerden yararlanılmıştır. Yaşadığı çağın teknolojisinden haberdar olan, bu teknolojileri gerektiği şekilde kullanabilen, kendini geliştirebilen bireyler de çağdaş birey olmanın gerekliliklerinden birini yerine getirmiş olmaktadırlar. 21. yy'da özellikle bilişim teknolojilerinin hızlı ilerlemesi ve insan hayatında çabuk yer bulabilmesi, çağdaş bireyin bilgisayar ve internetten uzak durmasını düşünülemez hale getirmiştir (Çelik, 2010).

Ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim programı çerçevesinde eğitim anlayışımızda öğretici, öğrenen, öğrenme ve öğretme metotların da köklü değişiklikler olmaya başlamıştır. Öğretmen genellikle soru soran, öğrenci de bu soruya cevap verendir. Bu durum defalarca tekrar edilir. Sonuçta öğretmen sürenin yarıdan fazlasını konuşarak geçirir (Demirkaya, 2008). Artık öğretmen bilgiyi geleneksek yöntemlerle monoton şekilde anlatmak yerine bilgiyi daha somutlaştırarak ve daha kalıcı bir şekilde sunan öğretmen anlayışı görülmektedir. Öğrenen açısından da artık bilgiyi verildiği şekilde alıp ezberleyen öğrenci yerine bilgiye özümseyen verilen verilerden bilgiyi kendisi yapılandıran ve kullanabilen öğrenci modeline geçilmeye çalışılmaktadır. Öğrenme-öğretme metodunda ise geleneksel düz anlatımla yapılan öğretme yerine öğrenenin aktif olduğu yenilikçi öğretme metotları kullanılmaya başlanmıştır.

Sosyal bilgiler derslerinde bilgi aktarılırken bilgiyi somutlaştırmak için teknolojiden yararlanılmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde özellikle coğrafya konularının öğretilmesinde öğrenciyi aktif şekilde bilgi edinme sürecine katmak ve dersi somutlaştırmak anlamında coğrafi bilgi sistemlerinden yararlanılır. CBS'nin kullanılmasıyla sosyal bilgiler dersinde bilgisayar temelli öğrenme ve bilgisayar destekli öğrenme yöntemleri aktif olarak birlikte kullanılmış olur. Ayrıca bu

yöntemlere uygun olarak CBS ile proje tabanlı öğretimde yapılabilmektedir. Bütün bunlar bize CBS' nin sosyal bilgiler öğretiminde öğrenen için aktif öğrenme yaklaşımının kullanıldığını gösteriyor.

Gelişen teknolojinin en yeni ürünlerin biri olan Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilmesi için öğretmen adayları tarafında öğrenilmesi gerektiği gerçeğini de beraberinde getirmektedir. Hem değişen eğitim anlayışımız hem de gelişen dünya şartlarına ayak uydurmak için eğitimde teknolojinin yerini çok iyi analiz etmemiz ve öğretmen adaylarını bu şartlara uygun olarak yetiştirmemiz gerekmektedir. Bu anlamda bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitiminde Coğrafi Bilgi Sistemleri kullanılmasının önemine de vurgu yapmaktadır.

Eğitim öğretim ortamlarının öğrenci üzerindeki etkisini düşünürsek öğrencinin olaylara yaklaşımı, duygu ve düşüncelerini yansıtışı, tavır ve davranışlar üzerindeki etkileri ve öğrencinin sosyalleşmesini etkileyen temel kavramlardan bir tanesi de tutumdur. İnceoğlu'nun (2010) da ifade ettiği gibi, tutum kavramı genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Başka bir deyişle tutum, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak tanımlanabilir. Bir eşya, bir tasarım, bir durum, bir olay ya da bir birey veya bireyler grubu tutumun konusu olabileceği gibi, herhangi soyut bir kavram, olgu ya da durum da mutluluk, mutsuzluk, iyi, kötü, yüce, tanrı vb. tutuma konu edilebilir. Örneğin, A kişisine karşı olumlu duygular beslerken B kişisi sizde olumsuz birtakım duygular yaratabilir. Bu demektir ki A kişisine karşı olumlu bir tutum içindeyken B Kişisine karşı tutumunuz olumsuzdur. Aynı şekilde inançlı olmak Tanrıya karşı olumlu tutumu ifade ederken inançsız olmak bunun tersi bir tutum olarak anlaşılabilir. Farklı ırktan insanlara sempati duymamak ırkçı bir tutumun yansıması olurken savaş karşıtı eylemlere katılmak barış yanlısı bir tutumun ortaya konması anlamına gelebilir (İnceoğlu, 2010).

Tutum kavramı kendine has bazı özellikler göstermektedir. Bunlardan biri her tutumun bir yönü olmasıdır. Buna göre tutumların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönü bulunmamaktadır. Kişi herhangi bir konu, olay, durum vb. karşı kendi içinde olumlu veya olumsuz bir eğilime sahiptir. Bu eğilim olumlu ise kişi konu, olay, durum vb. karşı olumlu tutum geliştirmekte; eğilim olumsuz ise kişinin geliştirdiği tutum da olumsuz olmaktadır. Kısaca bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koymaya, davranış göstermeye hazır olma durumu olarak bilinen tutum ile bireyin kişilik özellikleri, içinde yer aldığı toplumsal ve kültürel çevre, toplumsallaşma süreci, bilgi birikimi ve yaşam deneyimleri arasında yakın bir ilişki vardır (İnceoğlu, 2010). Tutum daha çok psikoloji, sosyoloji gibi disiplinlerin inceleme alanlarına giriyormuş gibi gözükse de son yıllarda eğitim bilimlerinde de tutumla ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır (Yazıcı ve Yazıcı, 2010), (Başbay ve Senemoğlu, 2009), (Temizkan ve Sallabaş, 2009)..

Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlar öğrenme ortamında öğrencinin tutumlarını etkileyebilecek durumları araştırıp bu durumlarla başa çıkabilecek ve bu süreci yönlendirebilecek kapasitedeki öğretmen adayları yetiştirmektedirler. Eğitim Öğretim ortamında da öğrencini derse, öğretmene, konuya, öğretim yöntemine, sınıfa ve arkadaşlarına karşı tutumlarını etkileyebilecek birçok etmen vardır. Bir öğrencini tutum oluşturma sürecini İnceoğlu (2010) şöyle açıklamıştır: Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç oluşturucu öğesi vardır ve bu öğeler arasında genellikle örgütlenme, dolayısıyla da iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öğe,) ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal öğe) belirler. Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş onun tutumunu yansıtır. Dolayısıyla da tutumun oluşması için söz konusu üç öğe arasında örgütsel ve uyumlu bir ilişki

ve eşgüdüm olmak zorundadır. Zihinsel, duygusal ve davranışsal öğeler arasında bir iç uyum ve örgütlenme, yani eşgüdüm olmadığı sürece tutumun oluşması da mümkün değildir. O halde oluşturucu öğeleri açısından ele alındığında tutum, söz konusu üç öğenin kendi aralarındaki örgütlenmeleri sonucunda ortaya çıkan bir duruş, tavır alıştır. Buna göre tutum bir tepki gösterme biçimi değil, belli bir tepkinin ortaya konulmasının bir ön aşamasıdır. Yani birey, belli bir duruma, nesneye veya kişiye yönelik bir tepki ortaya koymadan önce o tepkiye hazırlık olmak üzere bir tavır alır, bir duruş ortaya koyar, başka bir deyişle birey belli bir tepki biçimi göstermek için kendisini belli biçimde konumlandırır ve o tepkiyi ortaya koymaya hazır duruma gelir. Sözgelimi, bir arkadaşımızla karşılaştığımız zaman sevinç gösterisi yapıyorsak, bu, ona o anda sevgi duyduğumuz için değil, ona karşı öncesinde bu duyguya zaten sahip olduğumuz içindir. Ya da görmekten hoşnut olmadığımız birine karşı önceden duygusal, zihinsel ve davranışsal anlamda bir tavrımız zaten vardır (İnceoğlu, 2010).

İngilizce ismi Geographical Information Systems (GIS) olan sistem programının Türkçe karşılığı Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)'dir. Coğrafi bilgi sistemlerinin kullanım alanlarının yaygınlaşması eğitim sektöründe, idari ve hizmet yönetimi, sağlık, şehircilik, tapu ve mülkiyet hizmeti, çevre yönetimi acil durum ve servis işlemleri gibi alanlarında coğrafi bilgi sistemlerinden aktif olarak yararlanmaya başlaması bilim adamlarının ve araştırmacıların coğrafi bilgi sistemlerini incelemesine ve geliştirmesine yardımcı olmuştur. Birçok CBS tanımıyla karşılaşmaktayız bunlardan birkaç örnek verecek olursak: Coğrafi Bilgi Sistemleri; coğrafi verinin kullanılmasıyla gerçekleştirilen, özel yazılıma gereksinim duyularak, bilgisayar ortamında veri işleyen, veri analizi yapan, yeni verilere ulaşan, yönetim, planlama ve karar destek organı olarak kullanılan ve aynı zamanda kartografik görüntüleme fırsatı veren bir bilgi sistemi metodolojisidir. Her ölçekteki doğal ortam, insan, zaman özellikleri ve ilişkilerine ait veri toplama, depolama, analiz yapma, yeni verilere ulaşma, planlama, yönetim, karar destek amaçlı vb. çalışmalar için kendine has metodolojisi olan bilgisayar tabanlı bir bilgi sistemidir (Turoğlu, 2008). Diğer araştırmacıların CBS ile ilgili tanımlamaları da benzerdir (Demirci, 2008), (Anonim. 2005), (Yomralıoğlu, 2000).

Yapılan bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere coğrafi bilgi sistemleri çok geniş bir yelpazede kullanım imkânına sahiptir. Bu yüzden de Coğrafi bilgi sistemlerini kullanan birçok yazılım üretilmiştir. Yazılım firmaları hala CBS yazılımlarını güncelleştirerek geliştirmek için AR-GE çalışmalarını sürdürmektedirler. Anlaşılacağı üzere Coğrafi Bilgi Sistemleri bir bilgisayar yazılım programıdır. CBS, eğitimdeki en yeni araçlardan biridir. Eğitim alanında farklı kullanım şekilleri vardır. Bunlardan biri bilgisayar yönetimli eğitimdir. CBS, öğretimi planlama, düzenleme, öğrencilerle ilgili verileri kaydetme amacıyla kullanılmaktadır. Örneğin belirli bir alana ait veri setleri oluşturulduğunda, bu alanda okul çağında kaç öğrenci var, yaşları, adresleri vb. birçok bilgiye ulaşılıp analizler yapılabilmektedir. Böylece o alana yeni bir okul gerekli olup olmadığı, öğrencilerin servis güzergâhları, okul güvenliği, velileri bilgilendirme gibi birçok soruya cevap bulunmaktadır.

CBS'nin eğitimde en fazla kullanımı ise CBS destekli eğitimdir. Bu da iki şekildedir. Birincisi özellikle üniversitelerin coğrafya, mühendislik, jeoloji, şehir planlamacılığı gibi bölümlerde CBS eğitimi, ikincisi ilk ve orta öğretimde CBS ile eğitimdir. Burada dikkat edilmesi gereken "CBS eğitimi" ve "CBS ile eğitim"in birbirinden farklı olduğudur. CBS eğitiminde amaç CBS öğretmektir. Özellikle üniversitelerde, CBS kullanmayı gerektiren mesleklerin eğitiminin bir parçasıdır. Burada öğrenci CBS hakkında veri yönetimi, bilgi depolama gibi detaylı bilgiler edinir. CBS ile eğitimde ise CBS eğitim için bir araçtır. Asıl amaç CBS ile coğrafi araştırma ve mekânsal analizler yapmaktır. CBS'nin sınıfta kullanımının birçok faydaları vardır. Bunlardan biri öğrenci merkezli bir eğitime olanak tanımasıdır. Özellikle son yıllarda eğitim sistemi öğretmen merkezli eğitimden öğrenci

merkezli eğitime yönelmiştir. Dikkatin daha çok bireysel ve grup çalışmaları üzerinde yoğunlaştığı öğrenci merkezli yöntemlerde öğrenciler yaratıcılığa, problem çözmeye, kendi fikirlerini geliştirmeye ve bu fikirlerini ortaya koymaya güdülendirilmektedir (Küçükahmet, 1999).

CBS kullanabilmek için öğrencilerin temel bilgisayar bilgilerinin olması gerekmektedir. Ders sırasında öğrenciler hem bu bilgilerini kullanacak hem de yeni bilgiler ekleyeceklerdir. CBS programını verimli bir şekilde kullanan öğrenci veri girişi, veri kaydetme, internetten veri indirme, sorgulama yapma gibi bilgisayar becerilerini de edinecektir. Öğrenciler, bilgisayar dersinde edindikleri bilgileri gerçek hayat problemlerinde uygulama olanağı bulacaklardır. CBS'nin eğitimde kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu üniversite ya da ortaöğretim düzeyindedir. İlköğretimde CBS kullanımıyla ilgili ise CBS programlarının öğrenci seviyene göre ağır olduğu, öğrencilerin bilgisayar becerilerinin yeterli olmadığı gibi görüşler vardır (Aladağ, 2007).

En etkili ve çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan bilgisayar destekli eğitimin, geleneksel öğretim yöntemlerini bile daha etkili hale getirdiği, öğrenme sürecini ise daha da hızlandırdığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca bilgisayar destekli öğretim, öğrencilere yaşama farklı açılardan bakma olanağı sağladığı gibi, işbirlikçi öğrenme gibi grupla çalışma etkinliklerinin yapılmasına de büyük katkılar yapmaktadır.

Günümüz eğitiminde, geleneksel öğretim modellerinin yavaş yavaş terk edilerek, bunun yerine yapılandırmacı öğretim modelinin benimsenmeye başladığı dikkati çekmektedir. Bu modelde asıl olan öğrencinin bilgiye mümkün olduğunca kendi çabalarıyla ulaşmasıdır. Bunu da gerek bilgi teknolojilerini gerekse diğer yollara başvurarak gerçekleştirmesi istenmiştir. Bilgisayar teknolojisi öğrencinin bilgiyi araştırarak ulaşmasında çok önemli bir yöntemdir. Zaten yeni Sosyal Bilgiler Programında öğrencilere kazandırılması gereken becerilerin başında, bilgisayar destekli bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanılması gösterilmiştir. Yeni Sosyal Bilgiler programının işaret ettiği becerileri kazandırmada veya etkili vatandaş yetiştirmede öğrencinin yararlanması gereken en önemli bilgi teknolojisi, Coğrafi Bilgi Sistemleri teknolojisidir. Eğitimciler CBS'nin okullarda neden önemli bir eğitim aracı olarak kullanıldığının bazı gerekçeleri bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlar öğrencilere bilgisayarı kullanarak akademik yaşamlarında kolaylıklar sağlamak, meslek sahibi olmaları yolunda önemli imkânlar tanımak, şartları iyi analiz etmelerini sağlayarak değişen şartlara göre problemlerini çözmede yardımcı olmak şeklindedir. CBS' nin ilgili derslerde kullanılması konusunda dikkat çekilen bir unsur da eğitime mutlak faydalar sağladığının belirtilmesinin yanında araç yönünün sık sık dile getirilmesidir. Coğrafya ve Sosyal Bilgiler müfredatlarına uygulanması sırasında öğrencilerin ilgilerini bu derslerden çok teknolojiye kaydıracağı bu durumda CBS nin araç olmaktan çıkıp amaç olacağı kaygısı yaşanmaktadır. Olması gereken derslerle entegrasyonunun iyi yapılması ve bu programın bu dersleri daha etkili öğretmede bir yöntem olduğunun açıkça ifade edilmesidir. Sonuçta CBS programı amaç olmaktan ziyade faydalanılması gereken bir araç olarak görülmelidir (Şimşek, 2008).

Bu araştırmanın amacı: Coğrafi Bilgi Sistemleri dersini alan ve dersi alamayan Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Coğrafi Bilgi Sistemleri 'ne yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?

Bu araştırmanın alt problemleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Coğrafi Bilgi Sistemlerine yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre değişmekte midir? ve Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Coğrafi Bilgi Sistemlerine yönelik tutumları Coğrafi bilgi sistemleri dersini alıp almama durumlarına göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, araştırma grupları, veri toplama araçları, deneysel işlemler, deney ve kontrol gruplarında kullanılan materyaller, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili yöntem ve teknikler yer almaktadır.

Araştırma betimsel bir araştırma yapılacak şekilde desenlenmiş ve bu araştırma da tarama (survey) modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan durumunun belirlenmesine ve derinlemesine incelemeye yönelik olduğu için araştırma yöntemi olarak benimsenmiştir. Karasar'a (2009) göre tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içende ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir.

Bu çalışmada örneklem olarak 2010-2011 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri örneklem olarak alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, olasılığa dayalı örnekleme türlerinden olan tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Balcı'ya (2001) göre tabakalı örneklem yönteminde evren iki ya da daha çok tabakaya- alt evrene-alt gruba ayrılır. Bu tabakalanma tek bir ölçüte göre ya da iki veya daha çok ölçütün birleşmesine göre yapılabilir. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. Sınıf 39 kız ve 51 erkek olmak üzere toplam 80 öğrenci yer almıştır.

Bu çalışmada West (2009) tarafından geliştirilen ve Demirkaya (2009) tarafından Türkçeye çevrilip geçerlilik, güvenirlik çalışmaları yapılan, 47 maddeden oluşan, 5'li likert tipi Coğrafi Bilgi Sistemleri tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu maddeler "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Hiç katılmıyorum" şeklinde ve maddelerin olumluluk özelliğine göre 1-2-3-4-5 olumsuzluk özelliğine göre ise 5-4-3-2-1 şeklinde SPSS programına veri olarak girilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için cronbach alpha değeri hesaplanmış ve.89 olarak bulunmuştur. Ölçek araştırmacı tarafından elden uygulanmıştır. Verilen ölçeklerin dönüş oranı % 100' dür. Katılımcılardan toplanan verilerin çözümlenmesinde frekans dağılımları, yüzde, ortalama, standart sapma hesaplamaları, "t" testi ve "p" testi analizleri yapılmıştır. Bu hesaplamalar SPSS 14.00 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının CBS'ye ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların yüzde frekans dağılımı

SORULAR	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Proje ödevlerime çok çaba harcarım.	1	3,57	1	3,57	1	3,57	16	57,1	9	32,1	28	100
Projemizi, çalışmak için kolay buluyorum.	2	7,14	9	32,1	11	39,3	5	17,9	1	3,57	28	100
Okuldan ayrıldığımda,	3	10,7	2	7,14	3	10,7	19	67,9	1	3,57	28	100

projeden öğrenmiş olduklarımızdan yararlanmayı umuyorum.												
Proje uygularken zaman çok hızlı geçiyor.	-	-	3	10,7	5	17,9	13	46,4	7	25	28	100
Okulda çalıştığımız zahmete değer.	2	7,14	3	10,7	6	21,4	12	42,9	5	17,9	28	100
Projenin içinden çıkamazsam, çözünceye kadar uğraşmaya devam ederim.	2	7,14	-	-	4	14,3	12	42,9	10	35,7	28	100
Proje uygulaması yapmak zorunda olmamayı dilerdim.	3	10,7	6	21,4	6	21,4	11	39,3	2	7,14	28	100
Proje derslerimi çalışırken canımın sıkılması imkânsızdır.	1	3,57	10	35,7	10	35,7	7	25	-	-	28	100
Proje performansım, sınıf ortalamasının altındadır.	2	7,14	-	-	7	25	10	35,7	9	32,1	28	100
Bizim proje çalışmamız ilgi çekici.	2	7,14	2	7,14	8	28,6	14	50	2	7,14	28	100
Proje derslerini dört gözle beklerim.	1	3,57	7	25	7	25	11	39,3	2	7,14	28	100
Okuldaki proje çalışmalarında başarılıyımdır.	3	10,7	-	-	6	21,4	17	60,7	2	7,14	28	100
Proje dersleri boyunca sıkı çalışırım.	-	-	4	14,3	4	14,3	17	60,7	3	10,7	28	100
Proje çalışmalarından iyi notlar alırım.	2	7,14	2	7,14	7	25	14	50	3	10,7	28	100
Okulda hazırladığımız projelerle ilgili herhangi bir uygulama göremiyorum.	7	25	9	32,1	7	25	4	14,3	1	3,57	28	100
Proje dersleri sona erdiğinde kendimi rahatlamış hissederim.	2	7,14	-	-	2	7,14	10	35,7	14	50	28	100
Proje içersinde yaptığımız şeyler bana yararlı.	-	-	2	7,14	3	10,7	15	53,6	8	28,6	28	100
Proje uygularken dikkatimi vermek benim için kolay.	1	3,57	4	14,3	7	25	12	42,9	4	14,3	28	100
Notlarım, sınıf ortalamasının üzerindedir.	2	7,14	6	21,4	7	25	12	42,9	1	3,57	28	100
Okulda uyguladığımız projelerden zevk alıyorum.	3	10,7	2	7,14	10	35,7	11	39,3	2	7,14	28	100
Proje uygularken zihnim konudan uzaklaşır.	-	-	6	21,4	6	21,4	14	50	2	7,14	28	100
Proje çalışmamı ders esnasında bitiririm.	-	-	15	53,6	4	14,3	7	25	2	7,14	28	100
Proje uygulamaları, içinde yaşadığım dünyayı anlamamı sağlar.	4	14,3	2	7,14	9	32,1	11	39,3	2	7,14	28	100
Projede yaptığımız çalışmaları anlarım.	1	3,57	2	7,14	2	7,14	20	71,4	3	10,7	28	100
Öğretmen proje ile ilgili bir soru sorduğunda, cevabını bilirim.	1	3,57	2	7,14	8	28,6	15	53,6	2	7,14	28	100

Proje ev ödevlerimi yaparım.	1	3,57	1	3,57	2	7,14	15	53,6	9	32,1	28	100
Proje çalışmalarımdan düşük notlar alırım.	1	3,57	1	3,57	4	14,3	16	57,1	6	21,4	28	100
Bilgisayar kullanmam istendiğinde, bir şekilde bilgisayara zarar vereceğimden korkarım.	2	7,14	1	3,57	1	3,57	6	21,4	18	64,3	28	100
Bilgisayar kullanırken aptalca görüneceğimden endişelenirim.	-	-	4	14,3	2	7,14	9	32,1	13	46,4	28	100
Bilgisayar kullanma hakkında kaygılı hissetmem.	2	7,14	1	3,57	4	14,3	12	42,9	9	32,1	28	100
Bilgisayar kullanmak beni hiçbir şekilde korkutmaz.	1	3,57	-	-	12	42,9	10	35,7	5	17,9	28	100
Bilgisayar kullanmaktan, düzeltemeyeceğim hatalar yapma korkusundan dolayı tereddüt ederim.	6	21,4	6	21,4	3	10,7	6	21,4	7	25	28	100
Bilgisayar, çalışmalarımı daha iyi organize etmemde yardımcı olur.	1	3,57	1	3,57	-	-	7	25	19	67,9	28	100
Bilgisayarlar ekstra çabayı haklı çıkararak, çalışmamın sunumunu geliştirir.	-	-	2	7,14	4	14,3	8	28,6	14	50	28	100
Bilgisayarın kullanılabileceği pek çok şeyi kendi kendime de iyi bir şekilde yapabilirim.	3	10,7	4	14,3	8	28,6	13	46,4	-	-	28	100
Bilgisayarlar daha ilginç ve yaratıcı çalışmalar yapmama olanak sağlar.	-	-	-	-	3	10,7	7	25	18	64,3	28	100
Bilgisayarlar daha üretici bir şekilde çalışmamı sağlar.	-	-	1	3,57	3	10,7	11	39,3	13	46,4	28	100
Bilgisayarlarla ilgili ihtiyacım olan, bilmem gereken birçok şeyi muhtemelen kendi kendime öğretebilirim.	1	3,57	8	28,6	4	14,3	11	39,3	4	14,3	28	100
Bilgisayar kullanırken kendimi tamamen kontrol edemiyorum.	1	3,57	1	3,57	9	32,1	14	50	3	10,7	28	100
Bilgisayardan yapmasını istediğim her şeyi yapmasını sağlayabilirim.	1	3,57	6	21,4	9	32,1	9	32,1	3	10,7	28	100
Bilgisayar kullanırken yanımda deneyimli birine ihtiyaç duyuyorum.	3	10,7	6	21,4	5	17,9	8	28,6	6	21,4	28	100
Bilgisayar kullanırken problem yaşarsam, genellikle bir şekilde çözebilirim.	1	3,57	3	10,7	6	21,4	16	57,1	2	7,14	28	100
Bilgisayar kullanırken bana en iyi yolu söyleyecek birine ihtiyaç duymam.	4	14,3	10	35,7	8	28,6	4	14,3	2	7,14	28	100

Eğer bilgisayar kullanmayı gerektireceğini biliyorsam, o işi almaktan kaçınırım.	2	7,14	1	3,57	3	10,7	10	35,7	12	42,9	28	100
Bilgisayarı sadece okulda, kullanmam söylendiğinde kullanırım.	1	3,57	4	14,3	3	10,7	11	39,3	9	32,1	28	100
Okulda, bilgisayarla iletişim kurmaktan kaçınırım.	-	-	2	7,14	3	10,7	13	46,4	10	35,7	28	100
Okul hayatım boyunca devamlı olarak bilgisayar kullanacağım.	-	-	2	7,14	3	10,7	7	25	16	57,1	28	100

Tablo 1.'de Sosyal bilgiler Öğretmen adaylarının CBS tutum ölçeğinden aldıkları puanların frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Bu dağılım incelendiğinde, öğretmen adayları en fazla (f=4; %=14,3) "Bilgisayar kullanırken bana en iyi yolu söyleyecek birine ihtiyaç duymam" maddesine tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları "Bilgisayar, çalışmalarımı daha iyi organize etmemde yardımcı olur" seçeneğine ise % 67,9 (f=19) oranında hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının CBS dersini alma durumları ile CBS tutum ölçeğinden aldıkları puanların bağımsız gruplar t-testi sonuçları

CBS Dersini Alma Durumu	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**T**	**p**
Dersi Alan	14	179,21	9,14	26	3.55	,001
Dersi Almayan	14	160,35	17,63			

P<0.05

Tablo 2. incelendiğinde Coğrafi Bilgi Sistemleri dersini alan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ($\overline{X}$ =179,21) ve Coğrafi Bilgi Sistemleri dersini almayan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ($\overline{X}$ =160,35) Coğrafi Bilgi Sistemlerine ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Bu puanların t-testi sonuçları incelendiğinde, CBS dersini alan ve almayan grupların puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t=3.55; p=.001). Bu farklılık CBS dersini alan öğretmen adayları lehinedir ($\overline{X}$ =179,21).

Bu verilere göre CBS dersini alan Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının, dersi almayan adaylara göre CBS'ye ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bir başka deyişle CBS dersi, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının CBS'ye ilişkin tutumlarını arttırmada etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenim Şekilleri ile CBS tutum ölçeğinden aldıkları puanların bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Öğrenim Şekli	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
I. Öğretim	17	168,82	18,66	26	-,371	,714
II. Öğretim	11	171,27	14,15			

P<0.05

Tablo 3'de öğrenim şekli I. Öğretim olan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ($\overline{X}$ =168,82) ve öğrenim şekli II. Öğretim olan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ($\overline{X}$ =171,27) Coğrafi Bilgi Sistemlerine ilişkin tutum puanlarının aritmetik ortalamaları görülmektedir. Tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına t-testi ile bakılmış ve öğrenim şekli I. Öğretim olan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları ile öğrenim şekli II. Öğretim olan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının CBS'ye ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanamamıştır (t=-,371; p=.714).

Bu verilere göre öğrenim şekli I. öğretim olan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları ile öğrenim şekli II. öğretim olan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının CBS'ye ilişkin tutumları arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Bir başka değişle Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının CBS'ye ilişkin tutumlarını öğrenim şekillerine göre değişmemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının öğrenim durumlarının (1. Veya 2. Öğrenim olmaları) Coğrafi Bilgi Sistemleri'ne ilişkin tutumlarını etkilemediği bulunmuştur. Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarından Coğrafi Bilgi Sistemleri dersini alanların alamayanlara göre Coğrafi Bilgi Sistemleri'ne ilişkin tutumları daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmada Coğrafi bilgi sistemleri dersini alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Coğrafi bilgi sistemlerine karşı tutumları daha fazla çıkmıştır.

Bu sonuçtan hareket ederek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitiminde Coğrafi bilgi sistemleri dersini zorunlu ders olarak müfredata konulabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları Coğrafi bilgi sistemleri ve Coğrafi bilgi sistemleri hakkında daha geniş çaplı bilgilendirilebilir. Coğrafi bilgi Sistemleri'nin hayatımızda kullanılışı somut örneklerle açıklanarak hem sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hem de diğer eğitimcilerin coğrafi bilgi sistemlerine ilişkin tutumları değiştirilebilir. Coğrafi bilgi Sistemleri'nin uygulanmasıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknolojinin kullanılmasıyla ilgili görüşleri pozitif yönde pekiştirilebilir. Ayrıca aktif öğrenme, proje tabanlı öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, bilgisayara dayalı öğrenme gibi kavramları özümsemiş bunları uygulamaya ve öğretmeye hazır halde donanım bir sosyal bilgiler öğretmen adayının Coğrafi Bilgi Sistemlerine karşı tutumunun yükselmesi için neler yapılabilir sorusuna cevap olabilecek sonuçları çıkarmamızda ışık olabilir.

KAYNAKÇA

Aladağ, E. (2007). Coğrafi bilgi sistemleri kullanımının ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2,* 12.

Anonim.(2005). *Türkiye Ulusal Coğrafi Bilgi Sisteminin Oluşturulabilmesi İçin Ön Çalışma Raporu* (2005). Ankara: Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü.

Başbay, M., ve Senemoğlu, N. (2009). Projeye dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 55-66.

Çelik, Ö. (2010). *Uzaktan öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel stillerine göre bilişsel senaryo oluşturma becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Demirci, A. (2008). *Öğretmenler için coğrafi bilgi sistemleri* (1.basım), İstanbul: Fatih Üniversitesi Yayınları.

Demirkaya, H. (2008). Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme stratejileri ve sorgulama yoluyla öğrenmenin kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (1),103.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim,* İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. baskı), Ankara: Nobel Yayınları.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (10. Baskı), İstanbul: Alkım Yayınevi.

Şimşek, N. (2008). Sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemleri (CBS) teknolojisinin kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 191-198.

Temizkan, M., ve Sallabaş, M. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27) 155-176.

Toroğlu, H. (2008).*Coğrafi bilgi sistemlerinin temel esasları*, İstanbul: Çantay Yayıncılık.

Yazıcı, S., ve Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Arastırmalar Dergisi* ,3(10), 649-660.

Yomralıoğlu, T. (2000). *Coğrafi bilgi sistemleri temel kavramlar ve uygulamalar* (3. Baskı), Trabzon: Akademi Kitabevi yayıncılık.

OYUN ETKİNLİĞİYLE COĞRAFYA ÖĞRETİMİNE ÖRNEK BİR MODEL: İSTOP OYUNU

A SAMPLE OF GAME ACTİVİTY IN GEOGRAPHY TEACHİNG: İSTOP GAME

Yrd. Doç. Dr. Kamile GÜLÜM
Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD
kgulum@balikesir.edu.tr

Özet

Coğrafya öğretimi ile öğrencilerin sorgulama, analiz ve sentez yapabilme, problem çözebilme, yargıya varabilme, gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırabilmek hedeflenmektedir. Bu amaçlara ulaşmada uygulanan yöntem ve teknikler önemlidir. Bu çalışma, geleneksel çocuk oyunlarından İSTOP oyunun coğrafya öğretimi sırasında kullanılabilirliğine örnek uygulama oluşturmaktadır. Çalışmada ön deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini ilköğretim 7. Sınıflarında öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmuştur. Coğrafya öğretimini zevkli ve eğlenceli hale getiren bu modelde derse katılımın yüksek olduğu ve öğrencilerin öğrenme merakının arttığı görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Coğrafya Öğretimi, Çağdaş Öğretim Teknikleri, Geleneksel Çocuk Oyunları, İstop Oyunu.

Abstract

It is expected to the Geography teaching that the Students has skills, such as query, analysis, synthesis, problem solving, and judgment to reach an, higher-order thinking. To achieving these objectives, applied methods and techniques is Important. This study is a sample application that the availability of traditional children's games during a geography lesson using İSTOP game. In this study was used Pre-experimental research method. The study of sample was Consisted of 20 students that studying 7classes of primary school. This model makes geography teaching fun and enjoyable. In the same time in this study, ıt is seen high participation the lesson and increased interest to learning.
Key Words: Geography Teaching, Contemporary Teaching Tecnics, Traditional Children Games, İstop Game.

GİRİŞ

Coğrafya öğretiminde istenen başarının sağlanması için öğretmenler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak, onların motivasyon ve dikkatlerini artıracak, dersi daha eğlenceli hale getirecek aktif öğretim yöntem ve teknikleri kullanmalıdırlar. Aktif öğretim öğrencinin düşünmesini, derse katılımını ve aktivitelerini içerir. (Bonwell & Eison, 1991). Coğrafya öğretimi sırasında öğrencinin derse aktif katılımı sağlayacak, aktivitelerden biri de geleneksel çocuk oyunlarının öğretim sırasında kullanılmasıdır. Çünkü çocuk oyunlarının öğretim sırasında kullanılması üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılması için son derece uygun ortamlar hazırlar (Çamlıyer, 2001).

Çocuk oyunları belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası olup çocuk için etkin bir öğrenme sürecidir (Dönmez,1992). Oyun çocuğun fantezi dünyasının yarattığı bir etkinlik değil gerçek hayatın bir provasıdır. Çünkü geleneksel çocuk oyunlarının tarihine baktığımızda Atalarımızın, gece gündüz oluşumları, yağan şiddetli yağmurlar, gök gürültüleri, kasırgalar gibi sırrını çözemedikleri

doğa olaylarının bir an önce son bulması için bazı bilinçsiz hareketler zamanla bilinçli yapılan törenlere dönüşmüş ve böylece oyun kültürel bir özellik kazanmıştır. Çocuklar, büyüklerin avlarını nasıl avladıklarını anlatırken dinlemişlerdir. Sopalarını, taşlarını nasıl kullandıklarını izlemiş ve onlara özenerek benzer hareketler yaparak, onları günlük yaşamda taklit etmişlerdir. Bu tür oyunlar çocuklar tarafından nesilden nesile geliştirilerek aktarılmış ve bugünkü geleneksel çocuk oyunlarını oluşturmuştur. Bu oyunlar kimi zaman değneklerle, taşlarla oynanmıştır. İlkel insanın avcılık esnasında yaptığı hareketlerden yola çıkarak amacı yerdeki hedefi vurmak olan "kaydırak oyunu", amacı çeliğe vurup uzağa götürmek olan "çelik çomak oyunu", ebenin saklananları bulup sobelemesinin amaçlandığı "saklambaç oyunu" gibi oyunlar ortaya çıkmıştır (Gümüştaş, 2010).

Oyun çocuğun hayatın provasını yaptığı doğal bir öğrenme aracıdır. Çocuk oyunla deneyimlerini, davranışlarını, bilgilerini zenginleştirme imkânı bulurken, çocuğa yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunar (Akandere,2004). Günümüzde bilgisayar teknolojisi ile birlikte geleneksel çocuk oyunlarının yerini büyük oranda bilgisayarlar almaya başlasa da gerçek yaşamla bağlantılı oyun etkinlikleri değişmeden kalmaktadır (Rossie, 2001). Açık veya kapalı alanlarda oynanan çocuk oyunları onların çevresini keşfettiği etkinliklere dönüşebilmektedir. İz sürme, beş taş, körebe, hoppacık gibi oyunlar çevre farkındalığı yaratan oyunlardan sadece bir kaçıdır.

Bu anlamda çocuk oyunları coğrafya öğretimi sırasında kullanılabilir niteliktedir. Ancak Coğrafya öğretimi sırasında kullanılması ile ilgili çalışmaların ülkemizde yeterince yapılmadığı görülmektedir. Oysa geleneksel çocuk oyunları dersin amacına uygun olarak düzenlendiğinde öğretimi kolaylaştıracak, derse aktif katılımı sağlayacak ve eğlenceli kılacak özelliklere sahiptir. Bu konuda yapılacak planlamalarda bireylerin gelişim özellikleri dikkate alınarak uygulamalıdırlar (Öztürk, 1999).Ülkemizdeki yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır (Debre, 2008; Bağçeli, 2008; Gümüştaş, 2010;Torun, 2011;).

Çalışmanın Amacı ve Önemi:

Çalışmanın amacı geleneksel çocuk oyunlarının coğrafya öğretiminde kullanılabilirliğine örnek bir uygulama ve model oluşturmaktır. Çalışma geleneksel çocuk oyunlarının coğrafya eğitiminde kullanılması konusunda yapılan ilk uygulamalardan biri olması nedeniyle oldukça önemlidir. Bu çalışmanın benzer başka konulara da örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Çalışmanın Yöntemi ve Sınırlılıkları:

Çalışma ön deneysel araştırma desenine dayanmaktadır. Araştırma deseninin araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı geliştirilen bir plan olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2001). Bu çalışmaların genel özelliği bir kontrol grubunun bulunmamasıdır. Kontrol grubu yerine gözlem ve öğrenci görüşleri alınarak sonuca ulaşılmıştır. Çalışmanın Sınırlılığı ise 7.sınıf öğrencileriyle sınırlı kalması ve kontrol grubunun bulunmayışıdır.

OYUNUN UYGULAMASI

Ön hazırlık:

Uygulama için ön hazırlık olarak uygulayıcı tarafından oyun kartları hazırlanır. Oyun kartları 8x12 cm boyutunda, üzerine ağaçların resimleri yapıştırılmış ve resmin yanına ağacın genel özellikleri kısa kısa yazılmış olmalıdır. Oyuna başlamadan önce bu kartlar uygulama öğrencilerinin

her birine birer tane dağıtılarak ağaçlar hakkında ön bilgi edinmeleri sağlanır. Ayrıca sınıfa tenis topu büyüklüğünde yumuşak bir top getirilir. Öğrencilere oyunun kuralları açıklanır.

Her bir öğrenci elindeki oyun kartına ait ismi kendine isim olarak alır ve daire şeklinde oyun alanına dizilirler. Başlangıçta her öğrencinin iki canı vardır.

Oyunun oynanışı:

Oyunu başlatacak oyuncuyu belirlemek amacıyla "çıt, pıt nereden geldin oradan çık" sayışmacası kullanılır. (İlk çıkan oyuncu oyunu başlatacak kişidir). Oyunu başlatacak oyuncu topu alarak dairenin ortasına gelir ve topu havaya fırlatır. Bu fırlatma sırasında bir ağaç ismi söyler Ağacın ismini taşıyan oyuncu topu tutar ve tuttuğu anda "İSTOP" diye bağırır. Eğer topu yere hiç düşürmeden yakalarsa hemen ardından havaya atarak bir başka ağaç ismi söyler. Diğer oyuncu topu tutmaya çalışır, eğer topu tutamaz ve yere düşürürse topu yakalama süresinde diğer oyuncular etrafa kaçışırlar, istop sesiyle birlikte herkes yerinde durur. Topu tutan oyuncu elindeki topla bir oyuncuyu vurmaya çalışır. Eğer vurabilirse vurulan oyuncunun bir canı gider. Eğer vuramazsa bu kez topu atanın bir canı gider. Böylece topu atma hakkı vurulmaya çalışılan öğrenciye geçer. İki canı birden giden öğrenci oyun dışı kalır. Oyun dışı kalan öğrenci kenarda bekletilir ve elindeki kartı inceleyerek kendi adını taşıyan ağacın özelliğini öğrenir. Oyun tüm oyuncular bitinceye kadar devam eder.

Oyun sonunda oyuncular tekrar daire şeklinde toplanır ve her bir oyuncu sırayla ortaya gelerek ellerindeki kartlara göre kendini tanıtır. Diğer oyuncuların kendi hakkında sordukları sorulara cevap verir. En iyi kendini tanıtan oyuncu alkışlanır ve günün birincisi ilan edilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Geleneksel çocuk oyunlarının coğrafya özellikle de çevre eğitiminde kullanılmasına örnek bir model oluşturmak amacıyla hazırlanan oyun etkinliğinin 2012-2013 eğitim öğretim yılında bir ilköğretim okulunun 7. Sınıfında uygulanması sonucu öğrencilerin derse karşı ilgilerinin yüksek olduğu görülmüş, tüm sınıf derse katılmıştır. Dersin sonunda öğrenciler dersten çok zevk aldıklarını daha iyi öğrendiklerini ve bir başka dersi tekrar böyle işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumda coğrafya derslerinde zaman zaman geleneksel çocuk oyunlarının kullanılarak öğretim yapılması önerilmektedir. Çünkü:

Konuların oyun etkinliği ile işlenmesi dersi zevkli hale getirdiğinden öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

Öğretmenlerin sık sık bilinen oyunları konulara uygun olarak modifiye ederek dersi işlemesinin başarıyı arttıracağı düşünülmektedir.

Öğrenciler demokratik davranışları daha kolay kazanacaktır.

Oyunlarla öğretim öğrencinin derse karşı olumlu tutum geliştirmesine yardım edecek öğrenci üzerindeki öğrenme stresini azaltacaktır.

Geleneksel çocuk oyunlarının derslerde kullanılması oyunların gelecek nesillere aktarılmasında etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

AKADERE, Mehibe(2004). Eğitici Okul Yayınları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

BAĞÇELİ, Pınar (2008). Köyde Ve Kentte Yasayan 7–8 Yaş Arası Çocukların Cinsiyet Kalıp yargıları Ve Cinsiyete Bağlı Oynadıkları Oyun Ve Oyuncaklar (Yüksek Lisans Tezi) Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Bursa.

BONWELL, C. C. & EİSON, J. A. (1991) Active learning: creating excitement in the classroom. ERIC Digest, Available at http://www.ericdigests.org/1992–4/active.htm. (accessed May, 2009).

BÜYÜKÖZTÜRK,Ş. (2001).Deneysel Desenler. Pegema Yayıncılık.Ankara.

ÇAMLIYAR Hatice – ÇAMLIYAR Hüseyin. (2001). Eğitimin Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun Manisa: Emek Matbaacılık.

DEBRE, İbrahim. (2008).İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Ders Anlatım Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi. (Y.Lisans Tezi)Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

DÖNMEZ, N.B. (1992). Üniversitede Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı. İstanbul: Bayrak Matbaası.

GÜMÜŞTAŞ, Nihal (2010) Geleneksel Çocuk Oyunlarından Çağdaş Eğitimde Yararlanılması (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik Tasarım Programı, İstanbul.

ÖZTÜRK, B. (1999). "Öğrenme ve Öğretmede Dikkat", Meb Dergisi, Sayı 144, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/ozturk.htm/ 30.12.2011.

ROSSIE, J.P., (2001). "Changing Toys and Play in Changing African Childhood", 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Dünyada Ve Türkiye'de Değişen Çocukluk, Ankara, 51-84.

TORUN, Fatma (2011).Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa Ve Tutuma Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Adıyaman.

DERS KİTAPLARININ ÖĞRENCİLERİ SOSYALLEŞTİRME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARI[7]

Süleyman Şanlı

Doktora Öğrencisi, Yeditepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Antropoloji Bölümü

suleymansanli@yahoo.com

ÖZET

Eğitim sistemi bir ülkenin kalkınmasını sağlayacak en önemli güçlerden bir tanesini meydana getirmektedir. Eğitim ve öğretimin başarılı olmasına aracılık eden en önemli öğe okullarda okutulan ders kitaplarıdır. Çünkü içinde yaşanılan toplumun değerleri, iyi insan tipinin ölçüleri ve modelleri ders kitapları üzerinden verilmektedir. Bu bakımdan ülkenin kalkınmasını sağlayacak nitelikli insanların yetişmesinde ders kitapları merkezi bir rol oynamaktadır. Çünkü Down'a göre ders kitapları iyi ya da kötü olsun öğrencilerin öğrendikleri üzerinde denetim kurar. Çoğu öğrenci açısından öğrenme sürecinde ilk kaynaktır. Öğrenci velileri ders kitaplarını otorite, doğru ve zorunlu olarak görürler. Öğretmenler, derslerini düzenlemede ve konularını işlemede ders kitaplarına yaslanırlar. Hemen tüm eğitim sistemleri ders kitapları üzerine temellendirilir. Siyasal iktidarlar da bu niteliklerinden dolayı ders kitaplarını kendileri yazdırmayı tercih ederler ya da özel sektöre yazdırsalar bile kitaplar üzerinde sürekli olarak denetim kurmaya çalışırlar (İnal 2004: 84).

Sosyal bilgiler dersi/kitapları bir ülkenin ihtiyaç duyduğu başarılı, katılımcı, etkin, sosyal ve iyi vatandaşları yetiştirme potansiyeline sahip önemli bir derstir/kitaptır. Bu potansiyel ancak sosyalleştirme vasıtası ile uygulama olanağı bulabilir. Çünkü sosyalleşme bireyin toplumsal ilişkilerde bulunarak, topluma katılması ve kendisini toplumun asil bir üyesi olarak hissetmesini sağlayarak ona şahsiyet ve güven duygusu vermektedir. Böylece birey sosyalleşerek topluma kazandırılabilir. Bu bakımdan sosyal bilgiler ders kitapları önem arz etmektedir.

Bu bildiri sosyal bilgiler ders kitaplarının bireyi sosyalleştirebilme özelliğini ve bireyin aktif vatandaş olma yolundaki aracı rolünü ortaya çıkarmak adına yazılmıştır. Bunu yaparken sosyolojik bir bakış açısı doğrultusunda eğitimin toplumsal fonksiyonlarını da göz ardı etmeyecek bir çalışma olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak tasarlanan sosyal bilgiler ders kitapları bireyin sosyalleşmesini sağlayacak ideal ders kitaplarından birini oluşturmaktadır. Bu bakımdan sosyal bilgiler ders kitapları önem arz ettiğinden hazırlanan bu bildiriye konu olmuştur.

Ele alınan kitaplar; yeni ilköğretim programına göre hazırlanmış 4.,5.,6.ve 7. sınıflarda okutulan Sosyal bilgiler ders kitaplarından oluşmaktadır. İlköğretim okullarında sadece Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitapları okutulmamaktadır. Ayrıca Özel Sektör tarafından Milli Eğitim Bakanlığının onay ve tavsiyesinden geçmiş sosyal bilgiler ders kitapları da okullarda yaygın olarak okutulmaktadır. Dolayısıyla incelediğimiz sosyal bilgiler ders kitapları arasında özel kesim yayınevleri tarafından hazırlanmış ders kitapları da yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ders Kitapları, Sosyal Bilgiler, Eğitim, Sosyalleşme, Sosyoloji

Sosyalleşme

Her çocuk dünyaya gözlerini açtığında ilk olarak ailesiyle karşılaşır. Bu, çocuğun sahip olduğu ilk çevredir. Çocuk büyüdükçe yaşadığı çevrenin görgü kurallarını, içinde bulunduğu sosyal

[7] Geniş bilgi için bkz. Şanlı Süleyman 2007 *"Sosyal Bilgiler Ders Kitapları ve Sosyalleştirme Rolleri" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.*

tabakanın dilini öğrenir. Okula gitmeye başlar. Eğitim görür. Çocuğun sahip olduğu ikinci önemli çevre burasıdır. Burada yeni arkadaşlar edinir, arkadaşlık gruplarına katılır, oyunlarını onlarla birlikte oynayarak adeta bütünleşir. Bütün bunlar aslında yetişen her çocuğun, her bireyin, kısacası insanoğlunun toplumdan etkilenme yollarından bazılarıdır. İçinde bulunulan bu ortamlar çocukları hayata hazırlar. Onlara hayatın gerçeklerini, amaçlarını, yaşadıkları toplumun değer yargılarını, bir arada yaşamayı olanaklı kılan toplumsal kuralları öğretir. Aynı zamanda onların düşünce ve davranışlarını etkileyerek yönlendirir.

Sosyalleşme kavramını, sosyal bilimler literatürüne sokan ilk düşünür Emile Durkheim'dır. Ona göre, sosyalleşme prosesinde içten gelen, çok güçlü bir farklılaşma olayı söz konusudur. İçten gelen bu farklılaşma aracılığıyla insan ferdiyeti, tabii bir varlık olma durumundan (mekanik tabiat çerçevesinden) çıkarak, sosyal bir varlık (diyalog kuran) durumuna geçmektedir. Böylece insan doğuştan getirdiği biricikliğine (tek oluşuna), yani bütünüyle kendine özgü oluşuna, ikinci bir öz olan sosyal varlık eklenmektedir. İşte bu, sosyalleşme olayından başka bir şey değildir.(Akyüz 1991: 210).

İnsan doğası gereği sosyal bir varlık olduğu için ancak diğer insanlarla birlikte yaşamaya ve karşılıklı ilişkide bulunmaya başlamakla gelişimini sürdürmekte ve insanlığını kazanmaktadır. Sosyal bir çevre olmadan ve öyle bir çevre içinde yaşamadan insan olmak mümkün değildir. Nitekim Ralph Linton; "Yeni doğmuş çocukların medeniyetsiz yaratıklar, cahil hayvanlar halinden bir sosyal sistemin insan üyeleri haline gelişlerinin sosyalleşme sayesinde olduğunu açıklıyor" (Dönmezer 1982: 141). Bu bakımdan sosyal çevre insanların gelişimi için önemlidir. Bireyler sosyalleşme vasıtasıyla sosyal ve kültürel bir kişilik kazanarak toplumsal yaşama katkıda bulunurlar. Sosyalleşme olayında yegâne merci, hiç şüphesiz toplumdur.

Toplum insanın şahsiyetini etkilediği gibi, insanda toplumu etkileyebilecek güç ve kabiliyete sahiptir. Boylece sosyalleşme aynı zamanda toplumun devamlılığını da sağlamış olur. Adler ve Harrington; " Doğan her kuşak, topluma yabancı barbarların bitip tükenmeyen istila girişimleri gibidir" ifadesini kullanarak dünyaya gelen her yeni insan için istilacı ve barbar tabirlerini kullanmaktadır. Onlara göre bu barbarlık ancak uygarlaştırma sayesinde çözüme kavuşabilir (Alkan: 1980: 1). Bu bakımdan toplum çeşitli unsur ve vasıtalar aracılığıyla ferdi, kendi istekleri doğrultusunda şekillendirmeyi amaçlamaktadır. Bu vasıtaları *Aile, Okul ve Eğitim, Arkadaş Grupları ile Kitle İletişim Araçları* olarak sıralayabiliriz.

Her toplumun örf ve adetleri, gelenekleri kısacası kültürel değerleri sosyalleşme yolu ile yeni kuşaklara aktarılmaktadır. Mustafa Ergün'e göre sosyalleşme, bireyin bir sosyal gruba katılması olgusudur. Birey bir gruba girerken o grupta geçerli olan sosyal normları, o grup içinde girişte ve ilerde alacağı rolleri, ulaşacağı mevkileri, bu rol ve yerlerin kendisinden beklediği davranış, beceri ve yetenekleri, grubun kültürünü oluşturan değerleri, inançları öğrenip benimsemek durumundadır. Kişi eğer içinde yaşadığı sosyo – kültürel kural ve değerleri iyice benimser, kendi şahsiyet yapısını onun üzerine kurar, kendi iç – kontrol mekanizmaları ile toplumsal kontrol mekanizmalarını aynileştirirse bunu içselleştirir ve özleşir (Ergün 1992: 37).

Kendisi için yeni bir rolü yerine getirmek durumunda olan kişinin sosyalleşmeye ihtiyacı olacaktır; bu sosyalleşmenin ilk biçimi haklı sosyalleşmedir; bu tür sosyalleşmeye toplumun ihtiyacı vardır ve kişiden, evvelce bu konuda sosyalleşmiş olmasını beklememektedir; okula başlayan öğrenciler gibi. İkinci tip ise haklı olmayan sosyalleşmedir. Bu halde kişinin önceden, kendisinden bekleneni öğrenmiş bulunması, gerekmekte idi. Mesela çocuğuna iyi babalık yapamayan erkeğin durumu gibi. Toplum bu tip sosyalleşmeyi sağlayacak bazı tesisler kurmuştur (Dönmezer a.g.e.: 151).

Sosyalleşmeyi başarılı ve başarısız olarak gruplandırmak mümkündür:

" Başarılı sosyalleşmede; bireyin daha önceden bildiği tutum ve davranış örneklerini yenilerinden ayırt edebilmesi gerekir. Sosyalleşme aynı zamanda toplumsal denetim aracıdır. Bu nedenle sosyalleşme de ödüllendirme ve cezalandırma mekanizmalarından yararlanılarak yeni kuşaklar, sosyal normları ve onların ihlalindeki cezaları eğitim yoluyla öğrenirler."(Çimen 1999: 39).

Başarılı bir sosyalleştirme faaliyetinin yürütülmesinde cezalandırma ve ödüllendirme iki önemli araçtır. Gerçekten cezalandırma ve ödüllendirme arzulanan tavır ve eylemlere yöneltmek için etki yapar. Kültürlerin, özelliklerine göre ödüllendirme ya da cezalandırmaya daha çok önem verdikleri görülür. "Cezalandırma, sosyalleştirici ajanın (bütün diğer insan grupları, menfaat birlikleri, kitle iletişim araçları gibi) onaylamadığı tavır ve hareketlere karşı yerine göre sıkıcı, üzücü hatta elem azap ve ızdırap verici tedbirleri uygulaması demektir. Ancak sosyalleştirme sürecinde cezanın çok dikkatli kullanılması gerekir. Çünkü gereksiz veya aşırıya kaçan cezalandırma, sosyalleştirici ajana karşı nefret duygusunu tahrik ederek sosyalleşme sürecinde olan kişiyi, karşılık verme ve onu kızdırmaktan zevk alma duygularını tahrik eder ki; bu duygu cezadan kaçınmaktan daha güçlü bir neden halini alabilir. Böyle bir kişi bu defa zorla ve istenen davranışları yapmaktan korkar ve toplum içinde kendini ifade edemez duruma düşebilir. Bununla beraber çocuğa her davranışının onaylanmasının mümkün olmayacağı anlayışı verilmelidir (Çimen a.g.e.: 39).

Başarılı sosyalleştirme de ödüllendirme de cezalandırma kadar etkilidir. Ayrıca ödüllendirme, cezalandırmanın kişilik bakımından sebep olacağı yan etkileri önler. Çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, başarılı hareketlerden dolayı ödüllendirilmeye alıştırılan çocukların, başarı kazanmak yönünden daha istekli olduklarını ortaya koymuştur. Toplum hayatında bu maksatla kullanılan ödüller mutlak maddi, elle tutulan şeyler olmaz. Bazen bir gülümseme pahalı bir ödülün yerini alabilir (Çimen a.g.e.: 40).

Başarısız sosyalleşme, sosyalleşme süreci içinde yer alamayan, şahsiyetini geliştiremeyen ve ferdiyeti yoluyla yaratıcı olmayan bir kimse ise yeteri derecede sosyalleşerek toplum üyeliği kazanamamaktadır. Böyle bir kimse genellikle yerleşmiş normların dışına çıkabilmekte, çevresi tarafından davranışları yadırganabilmekte, hatta tenkit ile karşılaşabilmektedir. Sosyalleşmenin başarısını engelleyen diğer faktörler arasında; toplumda rehberlik müessesinin gelişmemiş olması, sosyal çevrede şekilci, sadece maddeci ve faydacı normlara göre ilişkilerin geliştirilebilmesi, ideolojik şartlanma, dil anlayışındaki farklılıklar sayılabilir (Çimen a.g.e.: 39).

Böylece, sosyalleşememenin sonucunda birçok toplumlarda gözlenebilen tepkici davranışlar, haksız rekabet ve istismar anlayışı toplumda biz duygusunun yeterince hissedilmemesi, yasaklara uymama ve kuralları zorlama, uyuşturucu alışkanlığı gibi kötü alışkanlıklar, milli ve dini gün ve aylarda fertlerin kendilerinden beklenen davranışları ve uyumlu göstermemeleri gibi davranışlar görülebilir." (Çimen a.g.e.: 39).

Bazı araştırmacılara göre, sosyalleşme sosyal – kültürel şahsiyetin meydana gelmesidir; bilinçli veya bilinçsiz olarak devam eden bir eğitim süreci ile birlikte gençlik döneminin bitişi ile sınırlıdır. Ama hangi yaşta olursa olsun toplumda üstlenilen ve öğrenilen her yeni sosyal rol, her yeni bir gruba katılma bir sosyalleşme sayılabilir; bu bakımdan sosyalleşme bütün hayat boyunca devam eden bir süreçtir (Ergün a.g.e.: 38).

Ders Kitapları ve Sosyalleştirme Rolleri

Özkalp, sosyalleşme de etkili olan faktörleri izah ederken; "Sosyalleşme süreci çeşitli sosyal çevrelerde, çok sayıda insanla, birçok farklı yollarla kazanılır. Anne ve babalar, oyun arkadaşları, öğretmenler, iş arkadaşları, sevgililer, nişanlılar, eşler, farklı çevre içerisinde bu sürece katkıda bulunan kimselerdir. Bu süreç aynı zamanda, formel, informel, amaçlı veya amaçsız bir biçimde de gerçekleşebilir. Bu süreç için karşılıklı, yüz yüze temas çok önemlidir. Fakat sosyalleşme kitaplarla, mektuplarla ve kitle iletişim araçlarıyla uzaktan da kazandırılabilir" ifadesini kullanarak kitapların da sosyalleşme sürecinde etkili bir araç olduğunu belirtiyor (Özkalp 1994: 88).

Bu bakımdan ders kitapları eğitim ve öğretimde bilgilerin öğrencilere/bireylere aktarımın sağlayan en önemli materyallerdir. Çünkü okullarda derslerde işlenilen konular ders kitapları üzerinden verilmektedir. Toprak, ders kitaplarını şu şekilde tanımlamıştır; "Ders kitapları, eğitim programlarında belirlenen amaçlar doğrultusunda; öğretim programlarındaki derslerin içeriği ile ilgili bilgileri öğrencilere sunan, pekiştirme, sınava hazırlama ve öğrenme hızlarına uygun çalışma olanağı

sağlayan kullanışlı bir öğretim materyalidir." (Bayrakçı 2005:1-8). Öğretmenler de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen ders kitapları üzerinden eğitim-öğretim sürecinin işleyip sürdürülmesini sağlamaktadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nde ders kitabı, "her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser" olarak tanımlanmıştır (Meb:2007). Eğitim sistemimizde ders kitapları diğer eğitim araçlarına göre daha önemli bir konumdadır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı, ders kitapları konusunda çok duyarlı davranmaktadır.

İsmail Doğan' a göre *"Genellikle okullarda okutulacak ders kitaplarında yetiştirilecek iyi insan tipinin ölçüleri, modelleri verilmekte ve öğrencilerden de bu ölçü ve modelleri örnek almaları istenmektedir."* (Doğan 1998: 13). Kemal İnal ise Eğitimde İdeolojik Boyutlar adlı kitabında toplumsal düzenin korunması ve sürdürülmesine yönelik değerlerin aktarılması ve yeniden üretilmesinde ders kitaplarının önemli bir rol oynadığını belirtiyor. Sorunsuz bir sosyalleşme (toplumsallaşma) sürecinin gerçekleşmesi için tartışmalı konulara olabildiğince az yer verildiğini ya da bu tür konulara değinilmediğini ifade ederek ders kitaplarında yer verilen bilgiler ile kültürel sürekliliğin devam ettirilmeye çalışıldığını ve bu işlevin ders kitaplarının açık sosyalleştirici (toplumsallaştırıcı) işlevini oluşturduğunu belirtmektedir. Bundan dolayı siyasal iktidarlar ders kitaplarını kendileri yazdırmayı tercih ederler ya da özel sektöre yazdırsalar bile kitaplar üzerinde sürekli olarak denetim kurmaya çalışırlar. Hatta siyasal iktidarlar, ders kitaplarının biçim, içerik, dağıtım, yayım gibi yönlerine ilişkin çeşitli yasal düzenlemeler getirirler (İnal 1996: 13).

Ders kitapları politik iktidarlar açısından önemli bir sosyalleştirici (toplumsallaştırıcı) araçtır. Her yıl milyonlarca öğrenciye zorunlu olarak okutulan ders kitapları, hem temel bir meşrulaştırıcı, hem de toplumsal ilişkileri yeniden üretici bir özelliğe sahiptir. Politik iktidarlar, sistemi benimseyen taşıyıcı-bireyler yetiştirmek için ders kitaplarını sürekli denetimi altında tutmaya çalışırlar (İnal a.g.e.: 13).

Easton'a göre, sürekli talepleri karşılamakta zorluk çeken ve bunalım dönemlerinden geçen siyasal sistemler, varlıklarını sürdürebilmek için, < sürekli bir destek hazinesine> ihtiyaç duyarlar. Bu da, çocukluk döneminde sağlanacak sosyalleşme ve siyasal sisteme bağlılığın gelişmesi ile gerçekleşebilir. Devlet, rejim ve siyasal topluluğa olan bağlılıklar; nesiller arasında sağlanan bilgi, davranış, inanç ve değerlerin aktarılması ile sağlanır (Alkan 1979:5). Onun için ders kitaplarının muhtevası ve müfredat programları siyasi iktidar tarafından belirlenir. Böylece siyasi iktidar, ders kitapları aracılığıyla, ideolojisini geniş kitlelere ulaştırma imkânı bulur (Doğan 1994: 15).

Siyasi iktidarın ders kitaplarına müdahaleleri, rejim problemlerinin artmasıyla daha da önem kazanıyor. İktidarlar ideoloji oluşturma aracı olarak, okula büyük önem veriyorlar. Ders kitaplarını ya doğrudan kendileri hazırlatıyorlar, ya da hazırlanmış kitapların ideolojilerine uygunluğunu gözden geçirip, ona göre ruhsat veriyorlar. İdeolojilerine uygun bulmadıkları ders kitaplarının okutulmasına izin vermiyorlar. Siyasi iktidarlar bu yolla, ya yeni bir meşruiyet yaratmayı yahut tartışılır hale gelen meşruiyetin güçlendirilmesini amaçlıyorlar.

Ders kitaplarının içeriğinde hangi bilgi ve değerlerin yer alacağının merkezi olarak belirlenmesi, öğretmenlerin özerkliklerini yitirmelerine neden olur. Ders kitapları standartlaştırılmış araçlar olurken öğretmenler de kitapların bir uzantısı haline gelirler. Bürokratik otorite ise, ders kitapları aracılığıyla öğretmenlerin okul ve sınıf içindeki günlük işlerini yönlendirerek iktidar yapısının simgesel merkezi olur. Dolayısıyla devlet, bürokratik otorite aracılığıyla müfredat ve ders kitaplarını kullanarak öğretmen ve öğrenciler üzerinde resmi bir toplumsal denetim uygular (İnal a.g.e.:13-14).

Sosyal Bilgiler

Bir ülkenin hedeflediği toplumsal, ekonomik ve teknolojik düzeye ulaşmasını sağlayacak en önemli, kaynak, nitelikli insandır. Nitelikli insanı yetiştirecek olan eğitim sistemidir. Eğitim sistemi

nitelikli insanı yetiştirmek için, bireyin özgürce gelişebileceği bir çevre oluşturacak özellikte olmalıdır (Yanpınar 1999: 42). Bu özellikler de çağa göre belirlenmektedir. Bu durumda nitelikli insan, bilgiye ulaşıp onu en etkili bir şekilde kullanabilen ve yeni bilgiler üretebilen bireylerdir. Disiplinler arası bir anlayışla öğrencilere/bireylere, etrafını çevreleyen toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan Sosyal Bilgiler Öğretiminin en önemli amacı iyi bir vatandaş yetiştirmedir (Sönmez 1999: 51).

Ayrıca vatandaşlık görev ve sorumlulukları yönünden öğrencileri; ailesine, milletine, vatanına bağlı, çalışkan, araştırıcı, özverili, erdemli, girişimci, iyi insan, iyi vatandaş, olarak yetiştirmektir. Sosyal bilgiler dersi öğrencilere dünya tarihini ve kendi tarihlerini tanıtarak, kendi milletlerine karşı güven duygusu geliştirmelerini amaçlamaktadır (Kocaoluk 2000:291).

Bu anlamda Sosyal Bilgiler; " Bireyin incelendiği, onu sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin dünkü, bugünkü ve yarınki şekillerinin gözden geçirildiği" bir disiplin olarak karşımıza çıkar. Böylece öğrenci, normal gelişimi içinde yaşam yollarını öğrenirken, insanların birbiriyle olan ilişkileri üzerinde de durur ki; insan ilişkileri (insanların ihtiyaçlarını birlikte nasıl karşıladığı, toplumdaki gelenek ve görenekler, sosyal problemlerin çözümü v.b.) Sosyal Bilgilerin en fazla üzerinde durduğu konulardandır (Güngördü 2001: 291).

Barth ve Demirtaş sosyal bilgilerin önemi için: " İnsan ilişkilerini göz önünde tutarak, insanların toplumsal ve fiziksel çevreyle olan ilişkilerini anlamak istiyorsak, sosyal bilgileri bilmek gerekir." Demişlerdir (Barth&Demirtaş 1996: 16).

Smith ise, sosyal bilgilerin önemi hakkında şunları söylemiştir: Sosyal Bilgiler her şeyden önce, insanın özellikle toplumsal yaşama etkin bir biçimde uyumunu sağlayan bir derstir. Bu bakımdan sosyal bilgiler, çocuğa verilen "eğitim" kavramının içinde, adeta "öz" niteliğinde önemli yer tutar. Çocuğun çevresindeki doğayı, insanları kuruluşları bilinçli olarak tanıması, bunların birbiri ile olan ilişkilerine dikkat etmesi ve kendi davranışlarını da bunları dikkate alarak düzenlemesi, sosyal bilgiler dersinin gereği gibi öğretilmesi ile gerçekleşebilir (Binbaşıoğlu 1981: 40).

İlköğretim okullarında Sosyal bilgiler; iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Erden 1997: 8). Sosyal Bilgiler ile ilgili önemli bir husus ta sosyal bilgiler programının içeriğinin ülke ve toplumlara göre farklılık göstermesidir. Çünkü her toplumun ve milletin hedef ve ihtiyaçları farklı olabilir. Hatta aynı ülke içinde yaşayan insanların ihtiyaçları iklim ve yerel özelliklere bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bu sebepten dolayı her toplum Sosyal Bilgiler programını kendi eğitim felsefesine ve ihtiyaçlarına göre şekillendirmektedir (Özlem 2002: 3).

Bu doğrultuda 2004--2005 öğretim yılının başında yeni ilköğretim müfredatı değiştirilmiş, dokuz il ve 120 pilot okulda uygulanmaya başlanmıştır. Yenilenen ilköğretim programı hazırlanırken; 38 sivil toplum kuruluşundan görüş alındı, 11 üniversitenin birikiminden yararlanıldı, 53 Akademisyen ve 200'ün üzerinde öğretmen çalıştı, 1500 öğretmen ODTÜ'de eğitime alındı, 600 İlköğretim müfettişi eğitim gördü, İstanbul, Van ve Hatay illerinde Pilot okullar ziyaret edildi ve eğitim verildi, AB uzmanlarının katkısı sağlandı. (www.sosyalbilgiler.info 2007)

2005–2006 öğretim yılında, yeni ilköğretim müfredatı, resmi olarak bütün okullarda uygulanmaya ve Sosyal Bilgiler ders kitapları başta olmak üzere yeni programa göre yazdırılan ders kitapları okutulmaya başlanmıştır. Yeni ilköğretim müfredatı, "Sosyal Bilgiler", "Hayat Bilgisi", "Türkçe", "Matematik" ve "Fen Bilgisi ve Teknoloji" ders alanlarında "yenilenmiştir".

Yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve bu doğrultuda hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitapları: öğrencilerin; değişme ve gelişmenin sosyal niteliğini sorgulayan, toplumsal yapıya etkilerini yorumlayabilen; evrensel düşünüp yerel hareket edebilen, sorumluluk bilincine sahip vatandaşlar olarak yetiştirilmesini hedeflemektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi örf ve adetleri çerçevesinde ruhsal,

ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevre ile etkileşim kurmasına olanak sağlar. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurur, öğrenme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliği ön plana alır (www.meb.gov.tr 2007).

Sosyal Bilgiler Programı, Barr, Barth ve Shermis'in (1977) ortaya koyduğu üç geleneği de önemsemektedir. Bilindiği gibi bunlar

1.Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler,

2.Sosyal Bilimler olarak sosyal bilgiler,

3.Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir (www.ttkb.meb.gov.tr 2007)

Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler ders kitapları, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, sosyal bilgiler öğretim programı konularını sekiz yılda işlenecek şekilde düzenlemiştir. Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde " yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta" bir yol izleyerek çocuğun görüş, düşünüş ufkunu derece derece genişletecek şekilde ele almıştır (www.ttkb.meb.gov.tr 2007).

Ayrıca Bakanlık, sosyal bilgiler kitaplarındaki ders konularını işlerken; güncel olaylarla konular arasında bağlantı kurulmasına özen gösterilmesini, özellikle belirli gün ve haftaların kutlanması, zaferlerin veya Türk inkılâplarıyla ilgili bir olayın yıl dönümü vb. günlerde gazete ve dergilerde çıkan yazılar ve resimlerle öğrencilerin konuya bağlantıları çekilmesini, ayrıca, konular işlenirken öğrencilerin yaşanan çeşitli doğal ve toplumsal olaylarla ders konuları arasında bağlantı kurabilmelerinin sağlanmasını, öğrenme ve öğretme ortamında sunulacak olguların yakın çevresinden ve gerçek yaşamdan seçilmesine dikkat edilmesi gerektiğini önemle vurgulamıştır. (www.ttkb.meb.gov.tr 2007)

Sosyal Bilgiler Programı ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (www.ttkb.meb.gov.tr 2007).

Bu anlayış doğrultusunda Sosyal Bilgiler Programı ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları;

- Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
- Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
- Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
- Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
- Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.

- Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
- Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
- Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar. (Meb 2005)
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
- Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
- Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

Sonuç

Sosyal Bilgiler Ders Kitapları özelinde Ders Kitaplarının Sosyalleştirme Rolleri adlı araştırma konumuzun ana gövdesini oluşturan sosyal bilgiler ders kitapları yukarıda ifade ettiğimiz sosyalleştirici işlevi yerine getirecek en ideal ders kitaplarını oluşturmaktadır. Çünkü eğitim sisteminin merkezinde ders kitapları bulunur. Ülkelerin ihtiyaç duyduğu nitelikli insanları yetiştiren eğitim sistemidir. Disiplinler arası bir anlayışla hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında temel hedef etkin, sosyal ve iyi birer vatandaş yetiştirmektir. Ayrıca vatandaşlık görev ve sorumlulukları yönünden öğrencileri; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, özverili, erdemli, araştırıcı, çalışkan ve Atatürk ilke ve İnkılaplarına bağlı iyi vatandaşlar olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Yeni ilköğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitapları bireyi sosyalleştirebilme başarısını gösterebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ve Özel Kesime ait yayınevleri tarafından hazırlanan 4., 5., ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları öğrencileri sosyalleştirebilme konusunda zengin bir içeriğe sahiptir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı sosyal bilgiler ders kitaplarının özel yayınevlerinin hazırladığı ders kitaplarına nazaran sosyalleştirme konusunda daha başarılı bulduk. Bunu kitapları hazırlayanların; işi bilen ve konusunda uzman akademik bir komisyon tarafından hazırlanmış olmasına bağlayabiliriz. Ayrıca yardımcı kaynaklarında ana ders kitaplarını destekleyici yönde öğrenciyi sosyalleştirmeye başarılı katkılar sunduğunu söyleyebiliriz. Öğrencinin etkin bir biçimde bu kaynaklardan yararlanmasına çalışılmaktadır.

KAYNAKLAR

Akyüz, Hüseyin (1991), Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Alkan, Türker (1979), Siyasal Toplumsallaşma, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Alkan, Türker ve Doğu Ergil (1980) Siyaset Psikolojisi, Turhan Kitabevi, Ankara.

Barth, James, ve Abdullah Demirtaş (1996), İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi. Yök Dünya Bankası, Ankara.

Bayrakçı, Mustafa (2005), "Ders Kitapları Konusu ve İlköğretimde Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtımı Projesi". Milli Eğitim Dergisi, sayı:165, Ankara. 1-8

Binbaşıoğlu, Cavit (1981), Genel Öğretim Bilgisi, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.

Çimen, Latife (1999), 1923'ten Günümüze Lise Sosyoloji Ders Kitapları ve Sosyalleştirme Rolleri, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Ortadoğu ve İslam Ülkeleri Enstitüsü, Sosyoloji ve Antropoloji Anabilim Dalı İstanbul.

Doğan, İsmail (1998), Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar, Sistem Yayıncılık, 2. Basım, İstanbul.

Doğan, Nuri (1994), Ders Kitapları ve Sosyalleşme, Bağlam Yayınları, İstanbul.

Dönmezer, Sulhi (1982), Sosyoloji. 8.Baskı: Savaş Yayınları, Ankara.

Erden, Münire (1997), Sosyal Bilgiler Öğretimi, Alkım Yayınevi, İstanbul.

Ergün, Mustafa (1992), Eğitim ve Toplum, Ocak Yayınları, Ankara.

Güngördü, Ersin (2001), İlköğretim Okullarında Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Nobel Yayınları, Ankara. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48, 10.01.2007 http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=20&orderby=titleA&show=10, 10.01.2007

İnal, Kemal (1996), Eğitimde İdeolojik Boyutlar, Doruk Yayımcılık, Ankara.

İnal, Kemal (2004), Eğitim ve İktidar, Ütopya Yayınevi, Ankara.

Kocaoluk, Fatma ve M.Ş Kocaoluk (2000), Son değişiklikleriyle İlköğretim Okulu Programı. 36. Baskı: Kocaoluk Yayınevi, İstanbul.

Milli Eğitim Bakanlığı, http://www.meb.gov.tr/ ,11.02.2007

Milli Eğitim Bakanlığı, http://www.meb.gov.tr/ ,11.02.2007

Özkalp, Enver (1994), Sosyolojiye Giriş. Genişletilmiş 7.Baskı: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfi Yayınları No: 87, Eskişehir.

Sosyal Bilgiler Bilgi Paylaşım Sitesi, http://www.sosyalbilgiler.info/ , 06.02.2007

Sönmez, Veysel (1999), Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul. s.51

Şahin, Tuğba Yanpar ve Yıldırım, Soner (1999), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Anı Yayınları, Ankara.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005), " Sosyal Bilgiler Sunumu"

Yılmaz, Özlem (2002), İlköğretim Beşinci Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Problem Çözme Yöntemi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

25. ÜNİVERSİTELER KIŞ OYUNLARINA KATILAN SPORCULARIN TÜRKİYE HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

VIEWS ON ATHLETES PARTICIPATING IN TURKEY 25. UNİVERSİADE WİNTER GAMES

Ahmet ŞİRİNKAN
Atatürk Üniversitesi BESYO ERZURUM
asirinkan@hotmail.co
Yıldız AKPOLAT
Atatürk Üniversitesi Edebiyat fakültesi ERZURUM
akyildiz@atauni.edu.tr
Dursun KATKAT
Atatürk Üniversitesi BESYO ERZURUM
dkatkat@atauni.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 25. Üniversiteler Kış Oyunlarına katılan sporcuların Türkiye hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemektir. Araştırmaya 23 ülkeden, 174 sporcu (73 erkek+101 bayan) katılmıştır. Sporcuların yaşları 18+30 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan sporcular 10 branşta yarışmışlardır.

Araştırma için 6 sorudan oluşan kişisel bilgi formu ile 12 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma forumları hazırlanırken sosyoloji bölümü ile eğitim fakültesi öğretim üyelerinin görüşleri alınarak oyunlar öncesi test yarışmalarında pilot uygulama yapılmıştır.

Araştırma yapılırken İngilizce bilen gönüllülerden yararlanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma verileri SSPS.16 istatistik programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda Sporcuların büyük çoğunluğunun Türkiye, Türk kültürü ve Türk insanı hakkındaki görüşleri;

Türkiye'nin orta doğuda bir ülke olduğu, Müslüman bir ülke olduğu, insanlarının cana yakın ve yardımsever olduğu, kebap ve Türk kahvesini beğendikleri, Erzurum insanının iyi olduğu fakat yabancı dil bilmedikleri, ulaşımda sorunlar yaşadıkları ve Türk kültürü hakkında bilgilerinin olmadığı görüşlerini belirtmişlerdir.

***Anahtar Kelimeler**: Üniversiteler, Kış Oyunları, Türkiye,*

ABSTRACT

The purpose of this study, 25 Winter Games athletes participating universities to determine their opinions and thoughts about Turkey. Survey of 23 countries, 174 athletes (73 males +101 females) participated. Athletes aged between 18 and +30 age range. 10 branches surveyed athletes.

6 questions for the study of the personal information form and interview form was prepared consisting of 12 questions. The preparation of the research department of sociology and education forums in consultation with faculty members of academic competitions, pilot tests were made before games. Research data were obtained when using English-speaking volunteers. The research data are analyzed and interpreted the statistical program SSPS.16. As a result the vast majority of athletes Turkey, Turkish culture and Turkish people have opinions about;

Turkey is a country in the middle east, is a Muslim country, the people are friendly and helpful, they like kebabs and Turkish coffee, the people of Erzurum is good, but they did not know a foreign language, information about transportation issues and Turkish culture that lived in the opinion.
***Keywords**: Universities, Winter Games, Turkey,*

GİRİŞ

Dünyanın her ülkesinde aynı kural ve şartlarda yürütülen sportif faaliyetler, sporcuyu, antrenörü, personeli uzmanları ve tesisleriyle, kısacası büyük bir sektör olarak bir iş disiplinini ifade eder. İnsanlığın ortak faydası olan çabaları içerir(Yetim, A.2005).

Spor, 20. Yüzyılın başlarında sosyolojik olarak toplum şuurunun yönlendirilmesinde önemli bir görev üstlenmiştir. Özellikle sporun kitleselleştirilmesi doğrultusunda bu anlamda atılan adımlar, izleyici de olsa kitlelerin sportif faaliyetlere katılmalarına yol açmıştır.

Sportif faaliyetler, toplumdaki kültürel kaynaşmayı teşvik etmesi, sosyal davranış ve ilişkileri istenen düzeye getirmesi, insanların boş zamanlarını değerlendirmesi, sporun geniş kitlelere yaygınlaştırılması, bedeni, ruhi ve fiziki anlamda sağlıklı nesillerin yetiştirilmesini nbir aracı olarak görev yapmaktadır (Keten, M. 1974).

Sportif faaliyetler ve organizasyonlar, farklı toplum ve kültürden insanların birbirleriyle tanışması, iletişim kurması ve etkileşimi ile sporun evrensel görevini gerçekleştirmektedir. Bu amaçla yapılan tüm etkinlikler farklı ülkelerin birbirleriyle iletişimini gerçekleştirirken o ülke ve yöre insanları içinde büyük bir değişim ve gelişimdir. Farklı kültürlerin organizasyon bölgelerinde buluşması, kültürle ve insanlar arası ilişkilerde değişimlere olanak sağlayacaktır.

Spor müsabakaları kültürel teması gerçekleştiren organizasyonlar içinde yer almaktadır, Özellikle belli bir süre devam eden turnuvalar, dünya şampiyonaları, olimpiyat oyunları, düzenlendikleri yerlerin yemek yeme alışkanlıkları, halk oyunları, folk müziği, tarihi ve turistik yerlerinin tanıtılmasına da olanak verdiğinden, değişik kültürlerin tanınması için önemli fırsatlardır (Öztürk, F. 1998).

Türkiye'nin coğrafi konumu kış sporlarında etkin faaliyetlerin yapılabileceği bir durumdadır. Bu amaçla yıllarca farklı organizasyonlar yapılmasına rağmen, kış sporlarında en büyük organizasyon ise 2011 yılındaki 25. Üniversiteler Kış Spor Oyunları olmuştur. Bu organizasyon için harcanan 650 milyon TL. ülke tanıtımı ve kış sporlarının gelişmesi açısından yerinde harcanan bir yatırım olmuştur. Organizasyona katılan 52 ülkeden 3000 civarında sporcu ve bunların teknik kadroları ülke ve Erzurum insanı için bir gelişime ve değişime neden olmuştur. Bu organizasyon yöre insanında artık bir kış olimpiyatları beklentisini ortaya çıkarmıştır (Türkiye Finans Paylaşım Dergisi,(2012).).

METOT

Araştırmaya 23 ülkeden, 174 sporcu (73 erkek+101 bayan) katılmıştır. Sporcuların yaşları 18+30 yaş aralığındadır. Ankete katılan sporcular 10 branşta yarıştılar.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanıldı. Araştırma için 6 sorudan oluşan kişisel bilgi formu ile 12 sorudan oluşan görüşme formu hazırlandı. Gönüllüler olimpiyat köyünde kalan sporcuların akşam dinlenme zamanlarında görüşmelerini gerçekleştirdi. Görüşmeler 10-15 dakika aralığında gerçekleşti. Görüşme yeri olarak dinlenme salonları kullanıldı.

Araştırma forumları hazırlanırken sosyoloji bölümü ile eğitim fakültesi öğretim üyelerinin görüşleri alınarak oyunlar öncesi test yarışmalarında pilot uygulama yapılmıştır.

Araştırma yapılırken İngilizce bilen gönüllülerden yararlanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma verileri SSPS.16 istatistik programında analiz edilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Deneklerin Cinsiyet Durumu

Cinsiyet	N	%
Erkek	73	42
Bayan	101	58

Tablo 2. Deneklerin Yaş Durumu

Yaş	N	%
18	9	5,2
19	37	21,3
20	54	31
21	30	17,2
22	31	17,8
24	6	3,4
25	2	1,1
26	1	0,6
27	2	1,1
28	1	0,6
30	1	0,6

Tablo 3:Deneklerin Tensil Ettiği Ülke Durumu

Ülke	N	%
Amerika	71	40,6
Hollanda	1	0,6
Kore	3	1,7
Finlandiya	7	4
Fransa	7	4
Büyük Britanya	10	5,7
İrlanda	2	1,1
Rusya	15	8,6
Polonya	2	1,1
Bulgaristan	2	1,1
Almanya	6	3,4
Ukrayna	3	1,7
Kazakistan	1	0,6
İsveç	14	8
Çek Cumhuriyeti	1	0,6
İsviçre	9	5,1
Macaristan	8	4,6
Kanada	2	1,1
Çin	4	2,3
Japonya	3	1,7
Avusturya	2	1,1
Danimarka	1	0,6

Tablo 4: Deneklerin Üniversite ve Fakülte Durum

Üniversite	N	%
Devlet	171	97,8
Özel	2	2,2
Fakülte	N	%
Sosyal Bilimler	87	50
Fen Bilimleri	19	10,9
Güzel Sanatlar	16	9,2
Spor Bilimleri	41	23,6
Sağlık Bilimleri	11	6,3

Tablo 5: Deneklerin Katıldıkları Spor Branşları Durumu

Spor Branşı	N	%
Ski Jumping	9	5,2
Buz Hokeyi	81	46,6
Kayaklı koşu	4	2,3
Curling	25	14,4
Alp Disiplini	1	0,6
Biatlon	8	4,6
Sürat Pateni	16	9,2
Artistik Paten	12	6,9
snowboard	11	6,3
Kuzey Kombina	7	4

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Deneklerle Yapılan Görüşme Sonuçları

Sorular		Verilen cevaplar ve yüzdeleri					
S.1	Daha önce Üniversiteler Kış Oyunlarına Katıldınız mı?	Evet	77 (%44,3)	Hayır	97 (%55,7)		
S.2	Oyunlara gelmeden önce Türkiye ismini duydunuz mu?	Evet,	128 (%73,29	Hayır	46 (%26,8)		
S.3	Türk insanı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	Sevecen ve yardımsever	126 (%72,4)	Müslüman fakat yabancı dil bilmiyorlar	48 (%28,6)		
S.4	Türkleri bir cümle ile nasıl ifade edersiniz?	Misafir sever	123 (%70,7)	Yabancı dil bilmiyorlar	29 (%16,7)	Kahve ve çay çok içiliyor	22 (%(16,6)
S.5	Türkiye dünyanın hangi bölgesindedir?	Ortadoğu	76 (%43,7)	Asya	67 (%38,5)	Avrupa ve Avrasya	21 (%16,6)
S.6	Türk kültürü hakkında bilginiz var mı?	Evet	39 (%22,4)	Hayır	135 (%77,6)		
S.7	Türk sporcularından tanıdığınız var mı?	Evet	30 (%17,2)	Hayır	144 (82,8)		
S.8	Oyunlarda görev alan gönüllüler hakkında ne düşünüyorsunuz?	Yardımcı ve sevecen	25 (%14,3)	Yabancı dil bilmiyor	14 (%15)	Yabancı dil yetersiz	135 (%70,7)
S.9	Oyunlar şehrinin insanları hakkında ne düşünüyorsunuz?	Yabancı Dil bilmiyor	112 (%64,4)	Hoş ve iyi insanlar	41 (%23,5)	Misafir sever	21 (%12,1)

S.10	Erzurum esnafı hakkında ne düşünüyorsunuz?	Yabancı dil bilmiyor	135 (%70,7)	Hoş ve neşeli	19 (%21,6)	Çok sigara içiyorlar	20 (%17,7)
S.11	Erzurum'da ulaşım hizmeti veren bireyler için ne düşünüyorsunuz?	Yabancı dil bilmiyor	155 (%78,4)	Yardımsever ler	19 (%21,6)		
S.12	Genel olarak Erzurum insanları için düşünceleriniz nelerdir?	Harika	47 (%27)	İyi	104 (%59,8)	Kötü	23 (%13,2)

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırma sonuçlarına bakıldığında (Tablo 6), 25. Üniversiteler Kış Oyunlarına katılan sporcuların, çoğunluğunun daha önce Türkiye ismini duydukların (%73,29), Fakat Türk kültürü hakkında bilgilerinin olmadığını (%77,6) ifade etmişlerdir.

Türk insanı hakkındaki görüşleri ise, sevecen ve yardımsever (%72,4), misafirperver (%70,7) ve Müslüman bir ülke(%28,6) olduğunu belirtmişlerdir.

Sporcular genel olarak ülkemizin Ortadoğu(%43,7) ve Asya (%38,5) bölgesinde olduğunu düşünmektedirler. Bazı sporcular da ülkemizin Avrupa'da (%16,6) olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada yapılan görüşmelerde en dikkat çekici cevaplar ise, Oyunlar şehri insanının (%64,4), Ulaşım hizmeti veren bireylerin (%) ve Erzurum esnafının (%) yabancı dil bilmemesidir.

Genel olarak Erzurum insanı hakkındaki düşünceleri ise, İyi (%59,8) ve harika (%27) olduğudur

Sonuç olarak, Erzurum'a kazandırılan yepyeni spor tesisleri, bu tesislerde yapılan son iki yıldaki test yarışları ve Üniversiade ruhunun getirisi ile Erzurum adı dünyanın dört bir yanından gelen sporcu, seyirci ve teknik adamlar tarafından duyulmuş ve ülkelerine de duyurulmuştur.12 gün süren oyunlar boyunca 11 spor disiplininde yapılan yarışlar ve bu yarışların ülkemize yaşattığı heyecan, Anadolu'nun zirvesinden dünyaya yayılmıştır (Korkmaz, B.2011).

En önemli kazanç ise, Bu oyunların Türk toplumuna ve Erzurum gençliğine kazandırdığı tesisler ve oyunlar deneyimidir.

KAYNAKLAR

Keten, M.(1974). Türkiye'de Spor, Ayyıldız Matbaası, Ankara, akt. Yetim, A. (2005). Sosyoloji ve Spor, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Öztürk, F. (1998). Toplumsal Boyutlarıyla Spor. Bağırgan Yayınevi, Ankara.

Türkiye Finans Paylaşım Dergisi,(2012). Hayat Yayıncılık, İletişim, Yapım, Eğitim Hizmetleri ve Tic. Ltd. Şti. İstanbul.

Yetim, A. (2005). Sosyoloji ve Spor, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

BÖLÜM 14

SPOR BİLİMLERİ EĞİTİMİ

PHYSICAL TRAINING AND SPORTS EDUCATION

YARATICILIK VE ÖĞRENME YOLU İLE KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME

SELF ACTUALIZATION THROUGH LEARNING AND CREATIVITY

Yavuz Selim AĞAOĞLU
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu/Tokat
ysagaoglu@gop.edu.tr; ysagaoglu@gmail.com

ÖZET

Maslow kendini gerçekleştirmenin genç bireylerde olmadığına çünkü bilgelik ve olgunlaşmanın yaşam içinde zamanla geliştiğine inanmaktadır. Kendini gerçekleştiren bir birey aynı zamanda yaratıcı olarak hareket eder, düşüncelerine ve ideallerine daha fazla sahiplenir. Rekreasyon günümüz toplumlarını çok iyi karakterize eden ve gittikçe yükselen bir değer, anlam ve ideal olarak yerini almaktadır. Bu çalışmada kendini gerçekleştirmede yaratıcılık kavramları ile rekreasyonun birbiri ile olan bağlılığı tartışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Kendini Gerçekleştirme, Yaratıcılık, Öğrenme, Rekreasyon

ABSTRACT

Recreation characterize today's society and rising value that take place as ideal and meaning. Philosophical ideas that subjects concept of this entity itself.In this study the concept of recreation with philosophical ideas which connected with each other are discussed.
Keywords: Self –Actualization, Creativity, Learning Rekreasyon,

1.GİRİŞ

Günümüzde doğum oranları ve yaşam beklentilerinin azalmasıyla yaşlı nüfus gittikçe artış göstermektedir. Yaşlılığın artmasıyla oluşan yaşlı nüfusun sağlıklı yaşlanması bir proje halinde yürütülmeli yaşlı kişilerin yaratıcık ve öğrenme pozisyonları korunmalı ve geliştirilmelidir. Sağlıklı yaşlanırken yaratıcığımızı ve öğrenmenin kendimizi gerçekleştirmedeki birikimimizi verimli olarak değerlendirme imkânlarının olması ayrıca önemlidir.

İnsanoğlunun yaşlanması yaşam içinde ustalaşması anlamına gelmektedir. Bu süreç aslınsa bir bitişi veya zayıflığı değil kendini gerçekleştirme ve yaratıcılığı ifade etmektedir. Yeni yetişen kuşaklar yaratıcı, öğrenen ve kendini gerçekleştiren bu insanların üretimlerinden istifade etmektedirler ve yetişecek olan bu kuşakların gelecekleri yaşlıların yeni kuşaklara bıraktıklarındadır diyebiliriz. Yaşlanma sürecini durdurmak mümkün değildir. Bu nedenle gittikçe artan insan ömrünün yaşlılık olarak kabul edilen sınırlar içersinde iyi değerlendirilmesi yaratıcı öğrenmeyi esas alan, sağlıklı ve verimli bir şekilde geçirilmesi en temel amaçtır. Yaşlılık yaşamın diğer evreleri gibi doğal ve kaçınılmaz bir süreçtir.

Günümüzde yaşlılık olgusunun tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle yaşlılığı yaratıcılık, öğrenme, bir toplumsal bütünleşme, kaybolan sosyal statünün inşası, serbest zamanları değerlendirme gibi konuların kazanımlarını sağlaması için bir süreç olarak ifade etmek gerekir.

2.YÖNTEM VE TEORİK ÇERÇEVE

Bu çalışma "Yaratıcılık ve öğrenme yolu ile birey kendini gerçekleştirebilir. Bu da yaşlılığa tekabül etmektedir" hipotezini doğrulamaya çalışılmıştır. Bütün bu yaklaşımlar ile yaşlılık kavramı geliştirilerek kendini gerçekleştirme ve yaratıcılık verimliliği, öğrenme, davranışı etkileme, programı yönlendirme, fiziksel gelişim gibi alanlarda etkili çözümler üretmeyi amaçlamaktadır.

3.İNCELEME VE BULGULARIN YORUMLANMASI

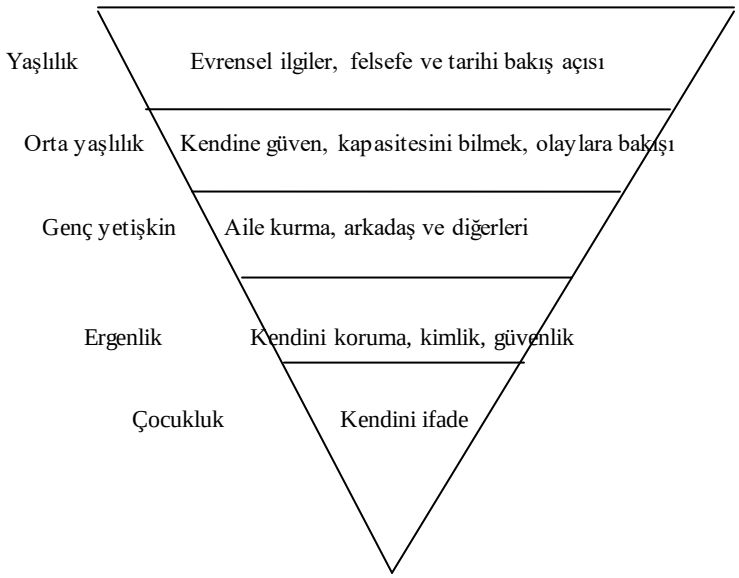
Yaşlılık, önüne geçilmesi mümkün olmayan biyolojik, kronolojik ve sosyal yönleri ile sorunları olan bir süreçtir. Yaşlılık, fizyolojik bir olay olarak ele alınıp, fiziksel ve ruhsal güçlerin bir daha yerine gelemeyecek şekilde kaybedilmesi, organizmanın iç ve dış etmenler arasında denge kurma potansiyelinin azalması kişinin fiziksel ve ruhsal yönden gerilemesi şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak bazı araştırmacılar ise sabit ve durağan bir yaşam sürecini anımsatan yaşlılık yerine bir ömrün değişimi ve sürekliliğini anlatan yaşlanma deyimini kullanmanın daha doğru olacağını belirtmektedirler. Buna göre; yaşlanma, biyolojik olarak döllenme ile başlayıp, yaşam boyu süren bir sürecin sonundaki duraklama, gerileme ve sonuçta organizmanın ölümüne yol açan bir düşüş olgusu olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemdeki kayıplar yalnız biyolojik değil, sosyal, kültürel ve biyolojik yönden birbirleriyle ilişkilidir (Çilingiroğlu ve Demirel, 2004). Yaşlı temel alan çalışmalarının birçoğundaki tanımlama kronolojik açıdan yapılmış olup, ortak bir anlayışta birleşmiş ülkeler sosyal nedenlerden dolayı, genelde çoğu ülkede emeklilik yaşı olan "65 yaş" yaşlılık sınırı olarak benimsemektedir. Ancak Birleşmiş Milletlerin yaşlılıkla ilgili raporlarında bu sınırı 60 yaş olarak kabul edilmiştir. Örneğin Dünya Sağlık Örgütü ise yaşlıların sağlık sorunları ile ilgili olarak düzenlediği toplantısında, yaşlanma sürecini kronolojik olarak üç grupta ele almıştır: orta yaşlılar (45-59 yaş arası.); yaşlılar (60- 74 yaş arası); ileri yaşlılar (75 yaş ve üstü). (Çilingiroğlu ve Demirel, 2004)

Sağlıklı yaşlanma kişilere fiziksel, sosyal ve zihinsel olarak katılma süreci verir. Bununla birlikte yaşlı kişilerin toplumda aktif olmasını ve bağımsız hareket etmesini ister. İyi bir yaşam kalitesinin oluşmasına yardım eder. Sağlıklı yaşam uzun süreli öğrenmeyi, çalışma yaşamını ve uzunluğunu, emeklilik dönemini ve kapasitesine uygun aktivitelere katılımı kapsar. Yaşlılıkta kronik bir rahatsızlığın üstesinden gelebilmek gittikçe güçleşmektedir. Bazı önemli rahatsızlıklar yaşla ilgili olarak oluşmaktadır (Newman ve ark, 2010).Bu yaşlarda yaşamsal değişiklikler (emeklilik, eşin ölümü, sosyal ilişkilerdeki değişiklikler) ruhsal değişiklikler meydana getirmektedir (Carroll ve ark. 2010). Yaşlı insanlar gittikçe artmaktadır. Toplum sağlıklı ve bağımsız bir insanın bağımlı, hasta, güvenlik açığı olan bir birey olmasına tanıklık etmektedir (Jacobs ve ark. 2008)

Yaşlılıkta benlik saygısı üzerinde eğer kazanma, önleme, güç ve etki üzerinde değerler oluştururs sadece benlik saygısının korunması üzerindeki güçlü olumsuzluklar ortadan kalkmaz. Ahlaki durum, değerler, neşe, cesaret, başkalarını düşünme ve dürüstlük de benlik saygısını korumayı sağlayan önemli hususlardır. Kendini gerçekleştirmiş bir kişi geçmiş ve gelecek zamanı kullanarak şimdiki zamanı daha çok yaşar. İçsel yönlendirmeler doğrultusunda ve anlaşılmayan sınırlandırmalar olmadığı sürece duruma göre hareket eder. Kendisinin duygularını tatmin etmeye çalışır. Kendi olmaya çalışır ve güçlü yönlerini göstermeye ve kabul etmeye çalışır ve başkalarının kötü ve iyi yönlerini görür, fakat iyi ve yapıcı olmaya çalışır. Yaşamın zıtlıklarını görür ve onlara anlamlar yükler. Kendi kızgınlık duygularını ve saldırganlıklarını kabul eder. Diğer insanlarla sıcak ilişkiler kurmaya çalışır (Ebersole ve Hess, 1994).

Başarılı yaşlanma; emeklilik için plan yapar ve yalnız yapılan aktiviteler ile sosyal aktiviteleri dengelerler. Yeni bir şeyleri denerler, yeni ilgiler oluştururlar ve sınırlamaları kabul ederler. Önemli olarak kabul ettikleri hususlarda bütçelerini düzenlerler. Ayrıca arkadaşlarına ve akrabalarına düşkün olurlar.Dini görevlerini yerine getirerek akıllarına huzur getirirler. İyimser görüş için çalışırlar. Dünyada ve toplumlar içinde aktivitelerle meşgul olurlar. İyi sağlıklı alışkanlıklar kazanırlar ve uygularlar (Ebersole ve Hess, 1994).

İnsan gelişim süreci ters üçgen şeklinde gelişim gösterir Yaşan ilerledikçe bireyin ilgi ve gelişim aralığı artmaktadır (Tablo 1).



Tablo 1. (Ebersole ve Hess, 1994).

Yaratıcılık kendini büyütmek ve kendini aşmak arasında bir yerde bulunmaktadır. Yaratıcılık kendini gerçekleştirme, onun ötesinde bir adım ve egonun sınırlarının aşılması için direk etki eden bir mekanizmadır. Yaratıcılık bilinenden bilinmeyene doğru oluşan aralıktaki bir hamleyi ifade eder. Kastenbaum (1991) ne zamanki bir kişi boşluktan kurtulmak isterse yaratıcı olmalıdır demiştir (723).böyle olduğunda kişi daha yoğun ve daha canlı olmaktadır. Yaratıcılık yaşlanan vücudun kzandığı bir zafer olarak da ifade edilebilir (Ebersole ve Hess, 1994).

Çalışmalar fiziksel aktivitelerin sağlık ve ölüm arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşmıştır. Fiziksel aktivite ve yaşlanma arasındaki ilişki tekrar tekrar rapor edilmiştir. Diğer rekreasyon faaliyetleri de sağlık ve yaşlanma ile ilgili olarak incelenmiştir. Üretici ve gönüllü aktivitelerin ölüm riskini azalttığı görülmüştür. Fiziksel aktivitesi düşük olan kişiler daha çok üretici ve sosyal aktivitelerden yararlanabilirler. Kültürel aktiviteler (sinema, tiyatro, sergi) yine yaşlanma ile ilişkili aktivitelerdir. Ayrıca hobi bahçeleri ve bahçe düzenleme yine bireysel olarak yapılan aktivitelerdir. Farklı rekreasyon faaliyetleri ölüm riskini farklı yönlerden azaltmaktadır. Bu hem fizyolojik hem de psikolojik yönden olmaktadır. Fiziksel aktivite ölüm riskini fizyolojik olarak dolaşım sistemi ve bağışıklık sistemini güçlendirerek etkiler. Psiko-sosyal yönden ise egzersiz partnerinin olması, eş bulmak ve arkadaş olarak etkiler. Sosyal katılım olarak ise (düzenli ve gönüllü aktiviteler) anlamlı roller yüklemesi, büyük sosyal ağlar ve sosyal destek sağlaması için önemlidir. Sonuç olarak aktif

kişiler tüm yaşamlarında daha sağlıklıdırlar ve rekreasyon yaşlılık riskini olumlu yönden güçlendirir (Agahi ve Parker, 2008).

Rekreasyon yaratıcılığa akrabadır. Mark Twain oyun çok büyük anlamı olan fakat amacı olmayan aktivitelerdir. Rekreasyon eğlence, coşkun ve enerji harcayan aktiviteleri kapsar. Rekreasyon aktivitelerine yaşlıların katılımı için; kişinin ihtiyaçlarının tespit edilmesi gerekir. İhtiyaçların karşılanması için organize edilmiş aktiviteler yapmak, kişinin ilgi, meslek, yetenek ve hobilerini belirlemek ve kendine saygınlık ve kendini gerçekleştirme olarak bunları iletmek, bireysel aktivitelere yönelmek, grup aktiviteleri grup saygınlığı ve sevgisi için daha uygundur ve işinin kendini ifade edebileceği yeni materyallere yönlendir (Ebersole ve Hess, 1994).

4.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Yaşlılık ve yaşlanma süreci ne bir sorun, ne de bir kriz dönemidir. Yaşlılık, sağlıklı her bireyin mutlaka yaşayacağı bir süreçtir. Yaşam döngüsünün bir parçası olan yaşlılık dönemini bireyin kendisi ve çevresi ile barışık, doyumlu bir şekilde yaşayabilmesi için, yaşlılığa ilişkin bu olumsuz ön yargıların değiştirilmesi ve yaşlı ayrımcılığının ortadan kaldırılması gereklidir. Bunun için de ilk olarak yaşlı ve yaşlılığa ilişkin kendi tutum ve değerleri açığa çıkaran araştırmalar yapılmalıdır.

Yaşlılık dönemini bir kriz değil, bir fırsat dönemi; bir sorun değil, bir çözüm dönemi olarak görebilmek ve bunu topluma benimsetebilmek için medyada, popüler kültür ve eğitim kurumlarında yaşlılığa ilişkin olumlu sterotiplerin yansıtılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bunların yanı sıra okul müfredatlarının içerisinde yaşlılık, yaşlanma süreci ve yaşlı ayrımcılığına ilişkin gerçekçi bilgi ve veriyi sunmak etkili bir e¤itim türü olabilecektir. Bireylerin yaşamdan ve eylemlerinden emekli olmamaları için toplumun genç kesimleri yaşlılara fırsat vermeli ve onların deneyimlerinden yararlanılmalıdır. Yaşlılar nüfusun giderek genişleyen ve kaynaklar. Tüketen bir bölümü olarak değil, sosyal- ekonomik- kültürel katkılarda bulunan bir grup olarak ele alındıkları zaman toplum tarafından yaşlılığa ilişkin olumlu tutumlar geliştirilecektir. Daha sağlıklı ve daha aktif yaşlı bireylerin oluşturulması için yaşlılara yönelik politikalar da yeniden düzenlenmelidir.

Teknolojik değişikliklere uyabilen, istekli olan ve çalışabilen yaşlılar işlerinde çalışmaya devam edebilmelidir. Sosyal güvenlik sistemleri kısa vadeli çözümler getirmek yerine, nüfustaki demografik değişiklikleri ciddiye alan önlemler almalıdır. Sağlık, eğitim, istihdam politikaları da bu değişime mutlaka uyum sağlamalıdır. Bu tür düzenlemeler yapılmadığı takdirde, sorun yalnızca yaşlılar için var olmayacak, halen olduğu gibi gençleri de kapsayacaktır.

KAYNAKLAR

Ebersole, P., Hess, P., (1994).Toward Healty Aging. Fourth Edition. Mosby-Year Book, Inc.

Çilingiroğlu, N. Demirel, S. (2004). Yaşlılık ve Yaşlı Ayrımcılığı.Türk Geriatri Dergisi 7 (4): 225–230

Newman, A. B., Bayles, C. M., Milas, C. N., McTigue, Kathleen., Williams, K., Robare, J. F., Taylor, C. A., Albert, S. M. and Kuller, L. H. (2010). The 10 Keys to Healthy Aging: Findings From an Innovative Prevention Program in the Community Journal of Aging and Health 22(5) 547–566,

Carroll, D. D., Blanck, H.M., Serdula, M. K., and Brown, D. R. (2010). Obesity, Physical Activity and Depressive Symptoms in a Cohort of Adults Aged 51 to 61 Journal of Aging and Health 22 (3) 384– 398,

Burr, J. A. Tavares, J. and Mutchler, J. E. (2011).Volunteering and Hypertension Risk in Later Life, Journal of Aging and Health 23(1) 24–51,

Jacobs, J. M., Cohen, A., Hammerman-Rozenberg, R., Azoulay, D., Maaravi, Y., Stessman, J. (2008). Going Outdoors Daily Predicts Long-Term Functional and Health Benefits Among Ambulatory Older People Journal of Aging and Health, Volume 20, Number 3, April 259–272.

Neda A., Marti G. (2008). Parker. Leisure Activities And Mortality Does Gender Matter? Journal of Aging and Health Volume, 20 Number 7,October, 855–871

DÜZENLİ FİZİKSEL AKTİVİTENİN İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YABANCILAŞMA VE YALNIZLIK DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİLERİ

EFFECTS OF REGULAR PHYSICAL ACTIVITY ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' LEVEL OF ALIENATION FROM SCHOOL AND LONELINESS

Öğr.Gör.Dr.Nurgül ÖZDEMİR [a]

Adnan Menderes Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, AYDIN

nozdemir@adu.edu.tr

Yrd.Doç.Dr.Ersin ALTIPARMAK

Ege Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ,İZMİR

m.ersin.altiparmak@ege.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada düzenli fiziksel aktivitenin, ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesine çalışılmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde çalışmada, cinsiyet, ebeveynlerin eğitim ve çalışma durumu, ailenin ekonomik durumu, kardeş sayısı, eğitim alınan sınıf mevcudu gibi kişisel değişkenlerin öğrencilerin okula yabancılaşma, yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkileri de ele alınmıştır.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubu uygulamaları, Aydın Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nün düzenlediği "Yıl Boyu Spor Okulları Projesi" kapsamında sekiz hafta boyunca ikişer saatlik seanslar halinde haftada üç kez yapılan spor okullarına düzenli biçimde katılmayı gönüllü olarak kabul eden 74 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Kontrol grubu uygulamaları ise Aydın İl Milli Eğitim merkez ilköğretim okullarında öğrenimine devam eden sekiz hafta boyunca düzenli fiziksel aktivite yapmayan, gönüllü, 72 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada Ashler ve Wheller tarafından geliştirilen ve Kaya (2005) tarafından dilimize uyarlanan Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği ve Çiftçi (2009) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin istatistiksel analizinde SPSS 17.00 İstatistik Paket Programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma betimsel istatistikleri; bağımsız grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi; regresyon, ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü Anova; tekrarlı ölçümler için iki faktörlü Anova ve basit korelasyon istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda düzenli fiziksel aktivitenin ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeylerini azaltan bir olumlu etki yarattığı, bu etkinin hem kız hem de erkek denekler için söz konusu olduğu belirlenmiştir.

Araştırma da ayrıca öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin anne eğitim durumuna kardeş sayısına, eğitime devam edilen sınıf mevcuduna göre; yalnızlık düzeylerinin ise baba eğitim durumuna, baba çalışma durumuna, ailenin ekonomik durumuna göre değiştiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel Aktivite, Yabancılaşma, Yalnızlık .

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effect of regular physical activities on primary school students' level of alienation from school and loneliness.

Within the framework of this general purpose, the study deals with the effects of such personal variables as gender, educational and working status of parents, economic status of parents, the number

of siblings and the number of students in the classroom on students' level of alienation from school and loneliness.

The study was based on experimental design with pretest posttest control groups. The experimental group was comprised of 74 primary school students who voluntarily agreed to participate regularly in sport schools in which two-hour lessons are provided three times a week for eight weeks within the scope of The Project of Sport Schools organized by the Provincial Office of Youth and Sports in Aydın. The control group consisted of 72 volunteering students, from the central primary schools under the control of the Office of National Education in Aydın, who were not engaged in regular physical activities for eight weeks.

The data collection tools for the study were "The Loneliness Scale for Children", developed by Ashler and Wheller and adapted to Turkish by Kaya, "The Alienation Scale for Students", composed by Çiftci, and the personal information form designed by the researcher.

The data were statistically analyzed through SPSS 17.00. The techniques included arithmetic mean and standard deviation as descriptive statistics; independent samples t-test for comparing independent groups,simple linear regression, one-way Anova for unrelated samples, two-way Anova for repeated measures, and simple correlation statistics .

It was concluded that regular physical activities had a diminishing effect on primary school students' – both male and female- level of alienation from school and loneliness.

Furthermore, it was discovered that students' level of alienation from school varied depending on the educational status of their mothers, the number of their siblings and the number of students in their classroom whereas their level of loneliness was affected by the educational status of their fathers and economic status of their parents.

Key Words: Physical Activity, Alienation, Loneliness

GİRİŞ

Eğitimin en önemli sosyal işlevlerinden biri, o toplumdaki çocukların geleceğe hazırlanması böylelikle toplumun devamlılığının sağlanmasıdır. Tüm toplumlardaki bu ortak görev çocukların beslenme, barınma, sağlık gibi fiziksel ihtiyaçlarının yanı sıra onların zihinsel, duygusal, sosyal, psikolojik ihtiyaçlarının da karşılanması olarak değerlendirilmektedir. Sağlıklı bir toplumun hem fiziksel hem de psikolojik açıdan sağlıklı bireylerden oluştuğu açıktır. Sağlıklı bireylerden oluşan bir toplum yapısı yaratmakta çocukluk döneminde alınan eğitimin yanı sıra kazanılan alışkanlıkların önemi de büyüktür. Toplumdaki bireylere çocukluk çağından itibaren düzenli fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırmak ve bu alışkanlığı günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline getirmek, her birey için günlük bedensel aktivite miktarını arttırmak bireysel sağlığımızın korunması ve ileride karşılaşılacak sağlık tehditlerinin azaltılmasında büyük öneme sahiptir. Düzenli fiziksel aktivitenin fiziksel sağlımız üzerinde yarattığı olumlu etkinin yanı sıra ruh ve sosyal sağlığımız dolayısıyla yaşantımız üzerinde de önemli etkileri olduğu bilinmektedir (25). Sağlıklı bir psikolojik yapı bireyin yabancılaşma ve yalnızlık belirtilerini yaşamıyor olmasını da gerektirir. Bronfenbrenner (1986), insanın özüne ve topluma yabancılaşmasının nedenlerini toplumsal kurumlarda, en önemlisi de okullarda aramak gerektiğini belirtmektedir (3). Okul gibi bürokratik yapıya sahip olan toplumsal bir örgütte yabancılaşma olgusunun da olması beklenebilir. Bu olguyu okulun önemli bir girdisi olan öğrenciler üzerinde incelemek gerekmektedir. Çünkü okulun amacı öğrenciler üzerinde istendik davranış değişikliği yaratmaktır. Eğitimin sosyal işlevlerini yerine getirmede önemli bir araç olarak karşımıza çıkan okullar, içerisinde madde ve insan kaynaklarının bilinçli olarak koordine edildiği örgütlerdir (3). Okula yabancılaşmış bir öğrencinin eğitim sürecinden yeterince yararlanamayacağı yani eğitim hedeflerinin hem bireysel hem de toplumsal ölçüde başarılamayacağı öğrencilerin yabancılaşmasına ilişkin önemli bir sonuçtur. Yabancılaşarak eğitim sürecinden kopan ya da yeterince yararlanamayan çocuklar ve gençler giderek yalnızlaşmakta ve depresyona kadar varan ağır tablolarla

karşımıza çıkabilmektedir. Bugün, Avrupa ve ABD de sanayileşmenin, bireyciliğin yarattığı yaygın yabancılaşma olgusu, insanları spora teşvik ederek giderilmeye çalışılmaktadır. Özellikle yabancılaşan insanlar, bir spor kulübüne bağlı olarak aidiyet duygusunu tadarak yabancılaşmadan uzaklaşmaktadırlar (26). Bu nedenle bu çalışmada düzenli fiziksel aktivitenin öğrencilerin okula yabancılaşma ve yalnızlık duygularının azaltılmasındaki etkilerinin araştırılmasına çalışılmıştır.

Bu çalışmanın amacı düzenli fiziksel aktivitenin, öğrencilerin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi ve öğrencilerin okula yabancılaşma, yalnızlık düzeylerinin kişisel değişkenler açısından incelenmesidir.

İnsanoğlunun her geçen gün daha da karmaşık bir hal alan yaşamı bireyin üretim ve tüketim toplulukları içinde hızla yalnızlaşmasına ve yabancılaşmasına yol açmaktadır. Fiziksel aktivitenin insan psikolojisi üzerine olumlu etkilerinden yola çıkılarak, yabancılaşma ve yalnızlaşmaya karşı bir tedbir olarak kullanılması uzmanlar tarafından önerilmekle beraber, düzenli fiziksel aktivitenin bu olası etkilerini ortaya koyabilecek bilimsel çalışma sayısı henüz oldukça yetersizdir. Bu nedenle, bu çalışma tamamlandığında alana yeni bir bilgi sunulacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma düzenli fiziksel aktivitenin öğrencilerin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkilerinin ve kişisel değişkenlerle ilişkisinin incelendiği deneysel bir çalışmadır.

Araştırmada karışık desenlerin özel bir türü olarak tanımlanan "öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen" kullanılmıştır. Araştırmada düzenli fiziksel aktivite uygulaması yaptırılan deney grubunun özelliklerine denk olabilecek bir kontrol grubu kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında fark olup olmadığı t-testi ile sınanmıştır.(Yalnızlık $t = .034$, $p = .97$; Yabancılaşma $t = 1.569$, $p = .11$)

Araştırmanın deney grubu uygulamaları, Aydın Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü ile Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün işbirliği ile düzenlenen "Yıl Boyu Spor Okulları Projesi" kapsamında sekiz hafta boyunca ikişer saatlik seanslar halinde haftada üç kez yapılan spor okullarına düzenli biçimde katılmayı gönüllü olarak kabul eden 75 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Kontrol grubu uygulamaları ise sekiz hafta boyunca düzenli fiziksel aktivite yapmayan, gönüllü 75 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ancak 4 deneğe son-test uygulaması için ulaşılamamıştır.

Bu araştırmada deneklere Ashler ve Wheller tarafından geliştirilen ve Kaya (2005) tarafından dilimize uyarlanan Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği ($r = .87$) ile Çiftçi (2009) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ($r = .91$) ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulanmıştır (66,32).Araştırma sürecinde hem "Yalnızlık Ölçeği" hem de "Yabancılaşma Ölçeği" deneklere ön-test ve son-test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan deneklere 8 haftalık düzenli fiziksel aktivite uygulamasının başlangıç ve bitişinde; kontrol grubunda bulunan deneklere sekiz haftanın başlangıcında ve bitişinde Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği uygulanarak, elde edilen ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırılmıştır. Böylece sekiz hafta boyunca yapılan düzenli fiziksel aktivitenin öğrencilerin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 5.,6.,7.,8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmada kontrol grubu olarak Aydın ili merkez ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan kız (n=31), erkek (n=41) toplam 72 öğrenci ve deney grubu olarak ise Aydın Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü Yıl Boyu Spor Okulları Projesi kapsamında düzenlenen spor okullarına devam eden kız (n=46) ve erkek (n=28) toplam 74 öğrenci olmak üzere 146 öğrenci üzerinde çalışılmıştır.

Verilerin Analizi ve Değerlendirme Teknikleri

Araştırma verileri SPSS 17.00 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma betimsel istatistikleri; bağımsız grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi; regresyon, ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü Anova; tekrarlı ölçümler için iki faktörlü Anova; basit korelasyon istatistik teknikleri kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BULGULAR

Deneklerin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri iki bölümde analiz edilmiştir. Her bölüm kendi içinde betimsel istatistikler ve ilişkisel analiz olmak üzere iki aşamada incelenmiştir.

a)Deneklere İlişkin Okula Yabancılaşma Düzeyi Ön-test Son-test Puanları Betimsel İstatistik ve Anova Analizi Sonuçları

Deneklerin okula yabancılaşma ön-test son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Anova analizi sonuçları Tablo.1. de verilmiştir.

Tablo.1. Deneklerin Okula Yabancılaşma Ön-Test Son-test Ortalamaları Anova Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Gruplar	Testler	N	X	St	F	p
Kız	Deney	Ön-test	46	80.36	7.51	13.82	.00
		Son-test		74.10	6.64	24.72	.00
	Kontrol	Ön-test	31	78.83	6.89		
		Son-test		79.74	6.20		
Erkek	Deney	Ön-test	28	84.92	10.06	23.95	.00
		Son-test		77.17	7.46	13.89	.00
	Kontrol	Ön-test	41	80.97	6.55		
		Son-test		79.92	6.47		
Genel	Deney	Öntest	74	82.09	8.79	39.42	.00
		Sontest		75.27	7.07	34.89	.00
	Kontrol	Öntest	72	80.05	6.74		
		Sontest		79.84	6.31		

Tablo.1. incelendiğinde deneklerin yabancılaşma ön test puan ortalaması ölçekle tanımlanan 28-140 yabancılaşma puan aralığında orta düzeyde yabancılaşma puanına sahip oldukları söylenilebilir. Ancak ön-test puanları açısından hem deney grubunda hem de kontrol grubunda kızların erkeklere göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları söylenebilir.

Deneklerin son-test puanları incelendiğinde deney grubunda kızların yabancılaşma puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, kontrol grubunda ise kızların erkeklerin yabancılaşma puan ortalamalarının eşit olduğu görülmektedir.

Cinsiyetin okula yabancılaşma düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek için basit regresyon analizi yapılmış analiz sonuçları Tablo.2. de verilmiştir.

Tablo.2. Cinsiyet Göre Okula Yabancılaşma Düzeyi Regresyon Analizi Sonuçları

Grup	B	S	β	T	P	Vıf	r	r^2
Genel(Öntest)	2.82	1.29	.18	2.19	.06	1.00	.18	.18
Deney (sontest)	3.07	1.66	.21	1.83	.07	1.00	.21	.21

Tablo.2. incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyini genel olarak deneklerin tamamında anlamlı olarak yordamadığı (t=2.19; p=.06); deney grubu sontest uygulamasına göre ise cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyini yine anlamlı biçimde yordamadığı görülmektedir (t=1.83; p=.06).

Yapılan düzenli fiziksel aktivite çalışmasının uygulandığı deney grubunun son-test yabancılaşma puan ortalamasının ön-test puan ortalaması ile karşılaştırıldığında hem deneklerin genelinde hem kızlarda hem de erkeklerde daha düşük olduğu görülmektedir. Buna karşın kontrol grubunda böyle bir değişiklik görülmemiştir. Bu duruma dayanılarak deney grubunda yapılan düzenli fiziksel aktivite çalışmasının cinsiyet farkı olmaksızın tüm denekler üzerinde okula yabancılaşma düzeyini azaltan, olumlu bir etki yarattığı söylenilebilir. Deneklerin okula yabancılaşma ön-test son-test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine fark görülmesine karşın bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü Anova istatistiksel tekniği uygulanmıştır. Sonuçlara göre; deney grubunda bulunan tüm deneklerin, okula yabancılaşma düzeylerinin, 8 haftalık düzenli fiziksel aktivite öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bu farkın kızlarda (grup içi F=13.82; P=.00;gruplar arası F=24.72; P=.00), erkeklerde (grup içi; F=23.95; P =.00; gruplar arası;13.89; P=.00) deneklerin genelinde (grup içi; F=39.42; P=.00; gruplar arası; F=34.89 P=.00) olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, deney grubunda bulunan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyindeki düşüşün, uygulanan işlemle ilişkili olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

b) Deneklere İlişkin Yalnızlık Düzeyi Ön-test Son-test Puanları Betimsel İstatistik ve Anova Analizi Sonuçları

Deneklerin yalnızlık ön-test son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Anova analizi sonuçları Tablo.3. de verilmiştir.

Tablo.3. Deneklerin Yalnızlık Ön-test- Son-test Ortalamaları Anova Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Gruplar	Testler	N	X	St	F	p
Kız	Deney	Ön-test	46	21.36	9.14	3.45	.04
		Son-test		17.21	4.44	10.52	.00
	Kontrol	Ön-test	31	21.74	8.72		
		Son-test		22.87	9.85		
Erkek	Deney	Ön-test	28	22.21	8.07	5.21	.02
		Son-test		17.82	5.22	2.54	.01
	Kontrol	Ön-test	41	21.73	7.30		
		Son-test		20.95	9.13		
Genel	Deney	Öntest	74	21.68	8.71	9.79	.00
		Sontest		17.44	7.89	10.19	.00
	Kontrol	Öntest	72	21.73	4.72		
		Sontest		21.7	9.43		

P<.05

Tablo.3. incelendiğinde deneklerin yalnızlık ön test puan ortalaması ölçekle tanımlanan 15-75 yalnızlık puan aralığında düşük düzeyde yalnızlık puanına sahip oldukları söylenilebilir. Ön-test puanları açısından deney ve kontrol grubunda kızların ve erkeklerin yalnızlık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.Deneklerin son-test puanları incelendiğinde deney grubunda kızların ve erkeklerin yalnızlık puan ortalamalarının eşit olduğu, kontrol grubunda ise kızların erkeklere göre daha yüksek yalnızlık puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Cinsiyetin yalnızlık düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek için basit regresyon analizi yapılmış analiz sonuçları Tablo.4. de verilmiştir.

Tablo.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Yalnızlık Düzeyi Regresyon Analizi Sonuçları

Grup	B	S	B	T	P	vıf	r	R^2
Genel (Öntest)	.40	1.37	.02	.29	.76	1.00	.02	.02
Deney (sontest)	.60	1.13	.06	.53	.59	1.00	.06	.06

P<.05

Tablo.4. incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyini deneklerin tamamında anlamlı olarak yordamadığı (t=.29; p=.76); deney grubu sontest uygulaması bakımından ise cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyini yordamadığı görülmektedir (t=.53 ; p=.59).Yapılan düzenli fiziksel aktivite çalışmasının uygulandığı deney grubunda bulunan kız ve erkek deneklerin yalnızlık son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Buna karşın araştırma sürecinde kontrol edilemeyen değişkenler dolayısıyla kontrol grubunda bulunan kızlarda yalnızlık puan ortalamasında 1 puanlık artış; erkeklerde ise 1 puanlık düşüş gözlenmiştir. Bu duruma dayanılarak deney grubunda yapılan düzenli fiziksel aktivite çalışmasının, tüm denekler üzerinde, hissedilen yalnızlık düzeyinin azaltılması konusunda olumlu bir etki yarattığı söylenilebilir. Deneklerin yalnızlık ön-test son-test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine fark görülmesine karşın bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü Anova istatistiksel tekniği kullanılarak analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; deney grubunda bulunan tüm deneklerin, yalnızlık düzeylerinin, 8 haftalık düzenli fiziksel aktivite öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bu farkın kızlarda (grup içi F=3.45 ;P=.04 ;gruplar arası F=10.52; P=.00), erkeklerde (grup içi; F=5.21 ;P =.02; gruplar arası; F=2.54 ;P=.01) deneklerin genelinde (grup içi; F=9.79; P=.00; gruplar arası; F=10.19 ;P=.00) olduğu bulunmuştur.

c)Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzeyi Puanları İlişkisel Analiz Sonuçları

Deneklerin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyi puanları arasında ilişki bulunup bulunmadığı basit korelasyon tekniği ile incelenmiş analiz sonuçları Tablo.5. de verilmiştir.

Tablo.5. Deney ve Kontrol Grubu Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzeyi Korelasyon Analizi Sonuçları

Test	**Değişken**	**Yabancılaşma**	**Yalnızlık**
Öntest	**Yabancılaşma**	1	.26 .002
	Yalnızlık	.26 .002	1
Sontest	**Yabancılaşma**	1	.24 .003
	Yalnızlık	.24 .003	1

P<.05

Tablo.5. incelendiğinde deneklerin okula yabancılaşma ve yalnızlık puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (Ön-test; r =.26, P=.00 ; Son-test; r=.24, P=.00). Bu göre deneklerin okula yabancılaşma düzeyleri yükseldikçe, yalnızlık düzeyleri de yükselmektedir.

Araştırmada ebeveynlerin eğitim ve çalışma durumu, ailenin ekonomik durumu, kardeş sayısı ve deneklerin eğitim aldıkları sınıf mevcudu değişkenlerine ait betimsel istatistikler, ilişkisel inceleme olmak üzere incelenmiştir.

a)Deneklerin Ebeveynlerinin Eğitim Durumuna Göre Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Puanları Analizi

Deneklerin ebeveynlerinin eğitim durumuna göre okula yabancılaşma ve yalnızlık puanlarının farklı olup olmadığı tek yönlü Anova ile analiz edilmiştir. Anne eğitim düzeyine göre okula yabancılaşma ve yalnızlık puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo.6. da; baba eğitim düzeyine göre okula yabancılaşma ve yalnızlık puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo.7. da verilmiştir.

Tablo.6. Deneklerin Anne Eğitim Durumuna Göre Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Puanları Anova Testi Sonuçları

Değişken	Anne Eğitim Durumu	N	X	St	F	p
Yabancılaşma	Okuma Yazma Bilmiyor	9	89.22	15.49	2.73	.03
	İlkokul Mezunu	52	80.96	7.94		
	Ortaokul Mezunu	19	80.47	6.56		
	Lise Mezunu	36	80.33	6.72		
	Üniversite Mezunu	30	80.16	5.47		
Yalnızlık	Okuma Yazma Bilmiyor	9	26.55	10.00	5.74	.00
	İlkokul Mezunu	52	25.05	9.99		
	Ortaokul Mezunu	19	20.47	5.91		
	Lise Mezunu	36	18.97	4.93		
	Üniversite Mezunu	30	18.53	6.38		

P<.05

Tablo.6. incelendiğinde anne eğitim durumuna göre deneklerin yalnızlık puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir (F=5.74, p=.00). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda annesi okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan denekler ile annesi ortaokul, lise, ve üniversite mezunu olan deneklerin yalnızlık puanları arasında olduğu görülmüştür. Yapılan Anova analizine göre deneklerin yabancılaşma puan ortalamaları arasında da anlamlı fark olduğu görülmektedir (F=2.73, P=.03). Yapılan Scheffe analizi sonucuna göre bu farkın annesi okuma yazma bilmeyen deneklerle, annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan denekler arasında olduğu görülmektedir. Nitekim deneklerin yalnızlık ve yabancılaşma puan ortalamaları incelendiğinde de bu sonuç daha açık görülmektedir. Şöyle ki anne eğitim düzeyi yükseldikçe yalnızlık ve yabancılaşma puanı düşmektedir. Bu düşüş özellikle yalnızlık puan ortalamasında daha net görülmektedir.Bu durum anne eğitiminin öğrencilerin aile de daha iyi anlaşılması sonucunu ortaya çıkardığı buna bağlı olarak ise kendilerini daha az yalnız hissettikleri yabancılaşma belirtilerini daha az gösterdikleri biçiminde açıklanabilir.

Tablo.7. Deneklerin Baba Eğitim Durumuna Göre Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Puanları Anova Testi Sonuçları

Değişken	Baba Eğitim Durumu	N	X	St	F	p
Yalnızlık	Okuma Yazma Bilmiyor	5	28.40	10.73	4.30	.003
	İlkokul Mezunu	40	24.97	10.22		
	Ortaokul Mezunu	23	22.39	7.80		
	Lise Mezunu	37	19.02	5.83		
	Üniversite Mezunu	41	19.75	6.66		

P<.05

Tablo.7. incelendiğinde baba eğitim düzeyine göre deneklerin yalnızlık puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunduğu görülmektedir (F=4.30; p=.00). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda babası okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan denekler ile babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan deneklerin yalnızlık puanları arasında olduğu görülmüştür. Deneklerin yalnızlık düzeyi ile baba eğitim düzeyi arasında ters orantı olduğu görülmektedir. Yapılan Anova analizine göre baba eğitim durumuna göre deneklerin okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir (F=.844; P=4.99).

c)Deneklerin Ebeveynlerinin Çalışma Durumuna Göre Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Puanları Analizi

Deneklerin ebeveynlerinin çalışma durumuna göre okula yabancılaşma ve yalnızlık puanlarının farklı olup olmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. Anne çalışma durumuna göre deneklerin okula yabancılaşma (t=.108;P=.91) ve yalnızlık (t=.672;P=.50) puanları arasında fark bulunmadığı ancak deneklerin yalnızlık puanlarının baba çalışma durumuna göre farklı olduğu görülmektedir.İlgili analiz sonuçları Tablo.8. de verilmiştir.

Tablo.8. Deneklerin Baba Çalışma Durumuna Göre Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Puanları t-Testi Sonuçları

Değişken	Baba Çalışma	N	X	St	T	P
Yalnızlık	Çalışıyor	130	21.03	7.23	2.90	.00
	Çalışmıyor	16	27.25	13.31		

P<.05

Tablo.8. incelendiğinde baba çalışma durumuna göre yalnızlık puanları arasında ise anlamlı fark söz konusudur (t=2.90;P=.00). Deneklerin yalnızlık puan ortalamaları incelendiğinde babası çalışmayan deneklerin yalnızlık puan ortalamalarının babası çalışanlara göre daha yüksek olduğu yani babası çalışmayan deneklerin (X=27.25) babası çalışanlara (X=21.03) göre kendilerini daha yalnız hissettikleri söylenilebilir. baba çalışma durumuna göre deneklerin okula yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (t=.483;P=.63).

d)Deneklerin Aile Ekonomik Koşullarına Göre Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Puanların Analizi

Deneklerin aile ekonomik koşullarına göre okula yabancılaşma ve yalnızlık puanlarının değişip değişmediği t-testi ile analiz yapılarak belirlenmiş analiz sonuçları Tablo.9. de verilmiştir

Tablo.9. Deneklerin Aile Ekonomik Durumuna Göre Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzeyi Puanlarının t- Testi Sonuçları

Değişken	Ekonomik Durum	N	X	St	T	P
Yalnızlık	**İyi**	69	19.89	6.69	2.55	.01
	Orta	77	23.33	9.23		

P<.05

Tablo.9. incelendiğinde aile ekonomik durumunu iyi olarak tanımlayan deneklerin okula yabancılaşma puan ortalaması (X=80.31) ile orta olarak tanımlayan deneklerin ortalaması (X=81.77) arasında gözlenen puan farkının anlamlılığı t –testi ile incelenmiş ve farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t=1.11;P=.26).

Yalnızlık puan ortalamaları incelendiğinde ise ekonomik durumunu iyi olarak tanımlayan deneklerin yalnızlık puan ortalamalarının (X=19.89) ekonomik durumunu orta olarak tanımlayan deneklerin yalnızlık puan (X=23.33) ortalamasına göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu farkın anlamlılığını belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (t=2.55;P=.01).

e)Deneklerin Kardeş Sayısına Göre Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Puanları Analizi

Deneklerin kardeş sayısına göre okula yabancılaşma ve yalnızlık puanlarının farklı olup olmadığı tek yönlü Anova ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo.10 de verilmiştir.

Tablo.10. Deneklerin Kardeş Sayısına Göre Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzeyi Puanlarının Anova Testi Sonuçları

Değişken	Kardeş Sayısı	N	X	St	F	P
Yabancılaşma	Tek Çocuk	39	80.87	5.86	3.23	.02
	İki Kardeş	68	80.11	7.63		
	Uç-Dört Kardeş	28	81.07	6.04		
	Beş ve daha fazla	11	87.90	14.93		

P<.05

Tablo.10. incelendiğinde deneklerin kardeş sayısına göre okula yabancılaşma puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (F=3.23;P=.02). Bu farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek için yapılan Schfee analizi sonuçlarına göre kardeş sayısı beş ve üzerinde olan deneklerin kardeş sayısı beşin altında olan ya da tek çocuk olan deneklere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir. Yalnızlık puanları arasında ise anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır (F=1.27; P=.28).

f)Deneklerin Eğitim Gördükleri Sınıfın Mevcuduna Göre Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Puanları Analizi

Deneklerin eğitim gördükleri sınıfın mevcuduna göre okula yabancılaşma ve yalnızlık puanlarının farklı olup olmadığı tek yönlü Anova ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo.11. de verilmiştir.

Tablo.11. Yalnızlık ve Yabancılaşma Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf Mevcudu	N	X	St	F	p
Yabancılaşma	24 kişi ve altı	9	88.77	15.34	4.79	.01
	25- 34 kişi arası	76	80.56	6.27		
	35 kişi ve üstü	61	80.60	7.76		

P<.05

Tablo.11. incelendiğinde deneklerin eğitim gördükleri sınıfın mevcuduna göre yalnızlık puanları değişmezken, okula yabancılaşma puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (F=4.79; P=.01). Yabancılaşma puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre sınıf mevcudu 24 ve daha az kişi olan deneklerin diğer iki grupta bulunan deneklere göre daha yüksek okula yabancılaşma puanına sahip olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA

Çağımızın hızla değişen koşulları, insanın doğasından uzaklaşmasına neden olmaktadır. Zorlaşan sosyo-ekonomik koşullar, doğal çevrenin bozulması, şehir yaşamının getirdiği yaşam ve ilişki biçimi, giderek teknolojiye bağımlı hale dönüşen yaşam biçimi, bireyleri çocukluktan itibaren mutsuzluğa ve yalnızlığa ve nihayetinde yabancılaşmaya sevk etmektedir. Günümüzde şehirleşmeye, sanayileşmeye karşı çıkıp teknolojiyi reddetmemiz mümkün olmadığından çağımız koşullarının yarattığı yalnızlık ve yabancılaşmanın engellenmesi ya da azaltılması konusunda farklı alternatifler geliştirmemiz gerektiği açıktır. Bu alternatifler arasında çeşitli duygusal ifade eğitim programları, sosyal, kültürel, sanatsal, etkinlikler olabileceği gibi fiziksel aktivite içeren faaliyetler ve spor faaliyetleri de sayılabilir. Düzenli fiziksel aktivitenin psiko-sosyal açıdan bireye dolayısıyla topluma faydalarının fark edilmesi ile birçok gelişmiş ülkenin hem devletin hem de özel kuruluşların işbirliği içinde bireyin yaşamında fiziksel aktivitenin düzenli biçimde yer alması konusunda gerekli yatırımlara öncelik verdiği görülmektedir. Çalışanların kendilerini yalnız dolayısıyla yabancılaşmış hissetmemelerinin, onların iş verimini, yaratıcılığını ve sosyal izolasyonunu olumlu etkilediği gibi öğrencilerin de eğitim, öğretim faaliyetlerinde kendilerini yalnız ve okula yabancılaşmış hissetmemeleri onların eğitim faaliyetlerinden sağladığı bireysel ve toplumsal faydayı etkilemektedir. Öğrencilerin okulda kendilerini yalnız ve yabancılaşmış hissetmelerinin engellenmesi, azaltılması sürecinde bir alternatif olarak düzenli fiziksel aktivite olanaklarının sağlanması önemli bir araç olacaktır. Bu düşünceye dayanılarak bu araştırmada, düzenli fiziksel aktivite faaliyetlerine katılan deney grubu öğrencilerinin yalnızlık ve okula yabancılaşma düzeyleri katılmayanlarla yani kontrol grubunda bulunan öğrencilerle karşılaştırılmış böylece düzenli fiziksel aktivitenin öğrencilerin yalnızlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin azaltılmasında ya da ortadan kaldırılmasında yaratacağı etki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada incelenen okula yabancılaşma düzeyi, kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerde öntest ve sontest uygulaması ile ölçülmüştür. Yapılan öntest ölçümlerine göre okula yabancılaşma düzeyi kontrol grubunda bulunan öğrencilerde X=80.05; deney grubunda bulunan öğrencilerde X=82.09 puandır. Yabancılaşma ölçeğinin puan aralığının 28-140 olduğu düşünüldüğünde hem deney grubunda hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilerin orta düzeyde okula yabancılaşmış oldukları söylenilebilir. Deney grubunda yapılan 8 haftalık düzenli fiziksel aktivite uygulamasından sonra her iki gruba tekrar uygulanan okula yabancılaşma sontest sonuçlarına göre öğrencilerin yabancılaşma puan ortalamaları kontrol grubunda X=79.84; deney grubunda X=75.27 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre kontrol grubu yabancılaşma öntest – sontest puanları

arasında 1 puanlık bir azalma söz konusu olurken, deney grubu öğrencilerinin yabancılaşma öntest-sontest puanları arasında 7 puanlık azalma söz konusu olmuştur. Bu farkın anlamlılığı iki yönlü Anova tekniği ile analiz edilmiş ve okula yabancılaşma puanları arasındaki fark, hem gruplar arasında (F=39.42, p.00) hem de grup içinde (F=34.89, p.00) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca dayanılarak 8 haftalık düzenli fiziksel aktivitenin öğrencilerin yabancılaşmasını azaltmada bir alternatif olacak kadar etkili olduğu düşünülebilir. Yabancılaşma ile mücadele konusunda sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif birçok araç bulunmasına karşın düzenli fiziksel aktivitenin bu mücadeledeki etkisini ortaya koyabilecek nitelikte deneysel çalışma literatürde henüz yeterince yer almamaktadır. Literatürdeki çalışmalar daha çok yabancılaşmanın kaynaklarının tanımlanmasına yönelik betimsel çalışmalardır. Ancak yabancılaşma ile mücadele konusundaki diğer araçların kullanıldığı deneysel çalışmalar söz konusudur. Örneğin Russell (1994), Amerikan lise öğrencilerinden oluşturulan 11 kız ve 11 erkek öğrenciden oluşan toplamda 22 kişilik deney ve 11 kız ve11 erkek öğrenciden oluşan toplamda 22 kişilik kontrol grubu üzerinde, öğrencilerin okula yabancılaşma kaynaklarını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin okula yabancılaşmalarını asgari düzeye düşürmeye yönelik deneysel bir çalışma ortaya koymuştur. Araştırmada, geleneksel eğitim uygulanan öğrenciler ve yaratıcı eğitim uygulanan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı öntest sontest uygulaması yapılarak incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre; geleneksel eğitim uygulanan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin, yaratıcı eğitim uygulanan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Yaratıcı eğitim veren okul yönetiminin, disiplin uygulamalarında adil ve net olmalarının, kuralların belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerine başvurmalarının; öğrencilerin teorik derslere ek olarak teorik bilgilerini anında uygulamaya dökebilecek laboratuar ve etkinlik alanları oluşturmalarının, öğrencilerin okula bağlılıklarını ve sosyal ilişkilerini geliştirmelerine yönelik grup etkinlikleri ve ders dışı sosyal, sportif aktivite uygulamalarının öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini, geleneksel eğitim alan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde düşürdüğü görülmüştür (20).

Levinson (1980) lisede eğitim gören problem öğrencilerin, planlanmış grup çalışmaları sonucunda, güçsüzlük, kendine yabancılaşma ve sosyal yabancılaşma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Örnekleme alınacak problem öğrenciler seçilirken, uyuşturucu kullanımı, şiddet davranışları, kuralları ihlal etmeye yönelik tutumları ve okul başarısı düşük olan öğrencilerin olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada deney grubu 16 ve kontrol grubu 16 olmak üzere toplam 32 lise öğrencisi ile çalışılmıştır. Aynı eğitim kurumunda (okulda) bulunan problem öğrencilerin güçsüzlük, kendine yabancılaşma ve sosyal yabancılaşma düzeyleri ölçülmüştür; yüksek puan alan öğrencilerden oluşan iki örneklem oluşturulmuştur. Birinci grupta bulunan öğrenciler normal eğitimine devam ederken; ikinci grupta bulunan öğrenciler hafta da bir kez olmak üzere toplam 19 hafta boyunca eğitimlerine ek olarak grup etkinliklerine katılmışlardır. Grup etkinlikleri kişisel yetenek ve isteklerin fark edilmesine, sosyal ilişkilerin geliştirilmesine ve içten sıcak ilişkilerin kurulmasına yönelik etkinlikleri içermiştir. 19 hafta sonunda iki grubun tekrar güçsüzlük, kendine yabancılaşma ve sosyal yabancılaşma düzeyleri ölçülmüştür; bulgular grup etkinliklerine katılan öğrencilerin diğer grupta yer alan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha düşük güçsüzlük, kendine yabancılaşma ve sosyal yabancılaşma yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak bulgular, okula yabancılaşma düzeylerinin azaltılması noktasında grup paylaşımlarının pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır (16).

Araştırmada incelenen ikinci bir değişken olan yalnızlık düzeyi, kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerde öntest ve sontest uygulaması ile ölçülmüştür. Öntest ölçümlerine göre yalnızlık düzeyi kontrol grubunda bulunan öğrencilerde X=21.73; deney grubunda bulunan öğrencilerde X= 21.68 puandır. Yalnızlık ölçeğinin puan aralığının 15-75 olduğu düşünüldüğünde

hem deney grubunda hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilerin düşük düzeyde yalnız hissettikleri söylenilebilir. Deney grubunda yapılan 8 haftalık düzenli fiziksel aktivite uygulamasından sonra her iki gruba tekrar uygulanan yalnızlık sontest sonuçlarına göre öğrencilerin yalnızlık puan ortalamaları kontrol grubunda X=21.77; deney grubunda X=17.44 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre kontrol grubu yalnızlık öntest – sontest puanları arasında değişiklik görülmezken, deney grubu öğrencilerinin yalnızlık öntest-sontest puanları arasında 4 puanlık düşüş söz konusu olmuştur. Bu farkın anlamlılığı iki yönlü anova tekniği ile analiz edilmiş ve öğrencilerin yalnızlık puanları arasındaki fark, hem gruplar arasında (F=9.79, p.00) hem de grup içinde (F=10.19, p.00) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre 8 haftalık düzenli fiziksel aktivitenin öğrencilerin hissettikleri yalnızlık düzeyinin azaltılmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Yazıcı(2004) "Spor Yapan ve Yapmayan Gençlerin Yalnızlık Düzeylerinin Araştırılması" isimli çalışmasında hem spor yapanların yapmayanlara hem de spor yapmaya erken yaşta başlayan gençlerin, geç yaşta başlayanlara göre daha düşük yalnızlık düzeyine sahip olduklarını ifade etmiştir (32).

Page ve arkadaşları (1995) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin utangaçlık ve yalnızlık düzeyleri ile egzersiz sıklığı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda egzersiz yapmayan ya da çok az sıklıkta yapan bireylerin yüksek düzeyde utangaçlık ve yalnızlık hislerine sahip oldukları ortaya konulmuştur (19).

Araştırmada öğrencilerin okula yabancılaşma ile yalnızlık puanları arasında ilişki olup olmadığı basit korelasyon tekniği ile incelenmiş iki değişken arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri arttıkça aynı oranda olmasa da yalnızlık düzeyleri de artmaktadır. Yalnızlığın yabancılaşma sürecinde önemli bir adım olduğu düşünüldüğünde bu ilişkinin daha güçlü olması beklenilebilir. Ancak beklenenin aksine araştırmada belirlenen ilişki düzeyi düşük (ön-test r = .26) (son-test r= .24) bulunmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin ön-test yabancılaşma puan ortalaması (X=84.92), son-test yabancılaşma puan ortalaması (X=77.17) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise ön-test yabancılaşma puan ortalaması (X=80.97), son-test puan ortalaması (X=79.92) olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin deney grubu ön-test puan ortalaması(X=80.36), son-test puan ortalaması (X=74.10) olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön-test puan ortalaması (X=78.83), son-test puan ortalaması (X=79.74) olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre deney grubunda bulunan kız öğrencilerin 8 haftalık düzenli fiziksel aktivite öncesi ve sonrasındaki yabancılaşma puanları arasında 6.5 puan fark söz konudur. Erkek öğrencilerin ise uygulama öncesi ve sonrası ölçülen yabancılaşma puan farkı 7 puan olarak belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyetin okula yabancılaşma düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları da cinsiyetin yabancılaşmayı yordamadığını ortaya koymuştur. ((t=2.19; p=.06), (t=1.83; p=.06). Bu çerçevede 8 haftalık düzenli fiziksel aktivite uygulaması deney grubunda bulunan kız ve erkek öğrencilerde benzer biçimde bir etki yaratmış olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada düzenli fiziksel aktivitenin okula yabancılaşma düzeyi üzerindeki etkisinin cinsiyete göre değişmediği görülmektedir. Yabancılaşma konusunda ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmaların sınırlı olması dolayısıyla ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki benzer araştırma bulguları incelenmiş ve araştırmanın bulguları ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre; Lane'nin (1999) 160 kız ve 160 erkek olmak üzere toplam 320 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir (15). Ikponwosa (1982), Avusturyalı 114 liseli öğrenciden elde ettiği veriler incelendiğinde, öğrencilerin yabancılaşma düzeyleriyle, cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin

olmadığını belirtmektedir. Williamson ve Cullingford'un (1998) Amerikalı 270 lise öğrencisinden elde ettiği veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma gözlenmemektedir (30). Ancak cinsiyete ilişkin bu bulgu Trusty ve Dooley – Dickey (1993)'in, çalışma verileri ile çelişmektedir. Araştırma verileri 1991 yılında 19 okuldan 1636 öğrenciden Missisipi Üniversitesi Kamu Okulları için Araştırma ve Değerlendirme Programı (PREPS) tarafından toplanmıştır. Çalışmada 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerin okula karşı yabancılaşma hislerini hangi değişkenlerin etkilemiş olduğunun saptanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin öğrencilerin yabancılaşmasında önemli rol oynadığı saptanmış, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok yabancılaşma yaşadığı görülmüştür (28). Tursty'in (1992), ilköğretim öğrencileriyle yaptığı bir başka çalışmada da erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterdiği ortaya konmuştur (27). Sanberk'in (2003) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiştir ve sonucun böyle çıkmasındaki önemli faktörlerden biri olarak, ergenlerin tutumsal gelişimlerinin cinsiyet açısından farklılık göstermemesi olarak belirtilmiştir (21). Ancak araştırmada öğrencilerin hissettikleri yalnızlık düzeyinin cinsiyete göre farklı olmadığı bulunmuştur. Deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin ön-test puan ortalaması (X=22.21), son-test puan ortalaması (X=17.82) olarak; kız öğrencilerin ön-test puan ortalaması (X=21.36), son-test puan ortalaması (X=17.21) olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin 8 haftalık düzenli fiziksel aktivite uygulaması öncesi ve sonrası ortalamaları arasındaki fark 4 puan; erkek öğrencilerin 8 haftalık düzenli fiziksel aktivite uygulaması öncesi ve sonrası ortalamaları arasındaki fark 5 puandır. Ayrıca cinsiyetin yalnızlık düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları da cinsiyetin yalnızlığı yordamadığını ortaya koymuştur (t=.29; p=.76), (t=.53 ; p=.59). Dolayısıyla 8 hafta düzenli fiziksel aktivite uygulamasının kız ve erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyleri üzerinde yarattığı etkinin benzer olduğu ifade edilebilir.Yalnızlık konusunda ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmaların sınırlı olması dolayısıyla ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki benzer araştırma bulguları incelenmiş ve araştırmanın bulguları ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre; Akagündüz (1997), Tan (2000), Eren (1994) in çalışma bulguları cinsiyet değişkeni ile yalnızlık arasında ilişki olmadığını ortaya koymaktadır (1,23,11). Ancak Demir(1990)'in, Buluş (1996)'un ve Saraçoğlu (2000)'nun yaptığı çalışmalarda yalnızlık yaşantısında cinsiyete göre fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (8,4,22).

Araştırmanın ikinci hipotezinin alt boyutlarından biri olarak öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumuna göre okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeylerinin farklı olup olmadığı araştırılmıştır. Annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin (X=89.22) en yüksek yabancılaşma ortalamasına sahip olduğu eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerde hissedilen okula yabancılaşma düzeyinin azaldığı (X=80.16) görülmüştür. Bu farkın anlamlılığını belirlemek için tek yönlü Anova analiz tekniği ile tüm gruplar karşılaştırılmış ve anlamlı fark bulunmuştur (F=2.73,P=.03). Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyinin değişip değişmediği incelendiğinde ise gruplar arasında fark olmadığı görülmüştür. Babası okuma yazma bilmeyen (X=82.00) ve ilkokul mezunu (X=82.55) olan öğrencilerin okula yabancılaşma puanı ortalaması babası üniversite mezunu olanlara (X=79.46) göre daha yüksek olarak belirlenmiş olsa da bu farkın anlamlılığını belirlemek için yapılan tek yönlü Anova analizine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı (F=.84,P=4.99) görülmüştür. Uzun (2006) "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyo-Demografik Değişkenlerin Belirlenmesi" isimli çalışmasında ebeveynlerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin değiştiği bulunmuştur. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir(29). Çiftçi (2006) tarafından yapılan araştırmada da anne eğitim durumuna göre öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği; baba eğitim durumuna göre ise bu farkın görülmediği bulunmuştur(7). Trusty ve

Dooley-Dickey (1993)'in araştırmasında ise ebeveynlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyi ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin hissettikleri yalnızlık düzeyinin de anne eğitim düzeyine göre değişip değişmediği yapılan istatistiksel analizlerle ortaya konulmuştur. Bu sonuca göre annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin yalnızlık düzeyi ortalaması (X=26.55) en yüksek; annesi üniversite mezunu öğrencilerin yalnızlık düzeyi ortalaması (X=18.53) en düşük yalnızlık düzeyine sahip grup olarak tespit edilmiştir. Bu farkın anlamlılığını belirlemek için yapılan yapılan tek yönlü Anova analizi sonucu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=5.74, P=.00). Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin değişip değişmediği ilişkin yapılan analiz sonucunda ise babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin (X=28.40) en yüksek yalnızlık düzeyine, babası lise (X=19.02) ve üniversite (X=19.75) mezunu olanların en düşük yalnızlık düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için yapılan Anova analizi sonucunda farkın anlamlı olduğu (F=4.30;P=.00) belirlenmiştir. Tan (2000) çalışmasında baba eğitim düzeyinin hissedilen yalnızlık düzeyi üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymuştur(23). Kozaklı (2006), Akagündüz (1997), Öztürk ve arkadaşlarının (2006) yaptığı çalışmada anne eğitim düzeyinin öğrencilerin yalnızlık düzeyini etkilediği bulunmuştur (14,1,18). Ancak Eren (1994) araştırmasında ebeveynlerin eğitim durumu ile yalnızlık arasında ilişki olmadığını belirlemiştir (11).

Hortaçsu (1995)'ya göre, anne-babanın eğitim düzeyi çocuklarının derslerdeki başarısının / başarısızlığının işaretçisi konumundadır. Özellikle de, annenin eğitim düzeyinin yüksekliği bu beklentinin gerçekleşmesinde daha etkin rol oynamaktadır. Çünkü, çocuğun yetişmesinde ve akademik başarısında annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyine göre daha belirleyici bir rol üstlenmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan bir anne, çocuğuna derslerinde hem öğretmenlik hem de rehberlik yapabilmektedir (5).

Yavuzer (1998)'e göre anne ve babanın ilgileri ve çocuğun öğrenim yaşamı için sağlıklı bir model oluşturması, okul başarısını büyük ölçüde etkiler. Örneğin anne babanın kitap okuyan kişiler olması, çocukta kitap okuma ilgisini geliştirir. Kitap okuma okul başarısını dolaylı olarak etkileyen önemli bir uğraştır (31). Yavuzer, bu konu ile ilgili yaptığı çalışmayı şu şekilde açıklamıştır. "Okulda çocuğu başarısız kılan etkenleri konu alan, başarısız (deney) ve başarılı (kontrol) gruplarından oluşan 335 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde bir pilot çalışma gerçekleştirdik. Araştırmalarımıza göre, çoğunluğunu 11 yaşın oluşturduğu deneklerin ailelerinin öğrenim durumuna bakıldığında başarısız deney grubunu % 45'inin annesi, %21'inin babasının hiç eğitim görmediği, buna karşılık, bu oranın başarılı grupta anne için %19, baba için % 8 olduğu belirlenmiştir. Yine başarısız grup deneklerinin yüksek öğrenimli baba oranı % 4 iken, bu oran başarılı kontrol grubunda % 24'e ulaşmaktadır." Öğrencinin okuldaki gelişimi ailenin eğitime verdiği önem ile ilişkilidir. Aile okul işbirliğinin iki avantajı vardır; Birincisi, ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi, öğrencinin okula karşı motivasyonunun artmasını sağlar. İkincisi ise, okulun yapısını, değerlerini ve standartlarını tanıyan aileler çocuklarını daha iyi yönlendirebilirler. Tüm bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak ailenin eğitim düzeyinin çocuğun okula karşı duygularını etkilediğini söyleyebiliriz. Eğitim düzeyi düşük anneye sahip çocukların okulla ve kendisiyle ilgili problemlere çözüm bulmada eğitim düzeyi yüksek anneye sahip çocuklara göre dezavantajlı olduğu düşünülecek olursa okula karşı daha yüksek oranda yabancılaşma yaşıyor olması beklenen bir sonuç olarak görülebilir (31).

Araştırmada ebeveynlerin çalışma durumuna göre öğrencilerin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek için yapılan istatistiksel analiz sonucunda okula yabancılaşma boyutunda anne ve babanın çalışma durumunun etkili olmadığı bulunmuştur.

Annesi çalışan (X=81.19) ve çalışmayan (X=81.04); babası çalışan (X=81.20) ve çalışmayan (X=80.18) öğrencilerin yabancılaşma puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçlarına göre fark anlamsız bulunmuştur (Anne: t=10, P=.91) (Baba: t= 48; P=.63).

Ebeveynlerin çalışma durumuna öğrencilerin yalnızlık düzeyleri arasında fark bulunup bulunmadığına ilişkin yapılan analizler, anne çalışma durumuna göre öğrencilerin yalnızlık düzeyleri arasında fark olmadığını (t=67;P0.50) baba çalışma durumuna göre ise fark olduğunu ortaya koymuştur (t=2.90;P=.00). Beklenin aksine babası çalışmayan öğrencilerin yalnızlık puan ortalamaları (X=27.25) babası çalışan öğrencilerin yalnızlık puan ortalamalarına (X=21.03) göre daha yüksek bulunmuştur. Literatürde yabancılaşma ve yalnızlık konusunda yapılan araştırmalarda her ne kadar ebeveynlerin çalışma durumu açısından bir karşılaştırmaya rastlanmamış olsa da araştırmada elde edilen bu bulgunun ailenin sosyo-ekonomik durumu ile ilişkili olarak ele alınmasının daha doğru bir bakış açısı oluşturabileceği söylenebilir. Bu çerçevede beklenenin aksine babası çalışmayan öğrencilerin kendilerini daha yalnız hissetmeleri babanın işsizliğinin getirdiği olumsuz bir etki olarak düşünülebilir. Nitekim öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarına göre okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi için yapılan analiz sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Ailelerini orta ekonomik düzeyde tanımlayan öğrencilerin yabancılaşma puanları arasında fark bulunamazken yalnızlık puanları arasında anlamlı fark belirlenmiştir (t=2.55; P=.01).

Çelik (2005)'in öğrencilerin yabancılaşması konusunda yapmış olduğu araştırmada da okula yabancılaşma konusunda sosyo ekonomik koşulların etkili olmadığı bulunmuştur (6). Uzun (2006)'un araştırmasında da bu bulguyu destekler niteliktedir (29). Trusty ve Dooley-Dickey (1993)'in çalışmalarında ise düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin kendilerini daha az yabancılaşmış hissettikleri bulunmuştur (28). Sanberk (2002), çalışmasında üst ve orta ekonomik düzeydeki öğrencilerin düşük ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterdiğini ortaya koymuştur (21). Tarhan(1998) 'ın yaptığı çalışmada düşük ekonomik düzeyde yer alan ergenlerin kendilerini, yüksek ekonomik düzeyde tanımlayanlara göre daha yalnız hissettikleri bulunmuştur (24). Kılınç (2005) ın araştırma bulguları da araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (13). Çeçen (2008), Eldeklioğlu (2008) Erözkan ve Yılmaz (2006), Kozaklı (2006) Orzeck ve Rokack (2004) ın çalışmalarında ise sosyo ekonomik koşulların yalnızlığı yordamadığı ortaya konulmuştur (5,10,12,14,17).

Öğrencilerin kardeş sayısına göre okula yabancılaşma ve yalnızlık puanları arasında fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü Anova sonucu kardeş sayısı arttıkça yabancılaşma puanının arttığı yönündedir. Buna göre tek çocuk ve iki kardeş olan öğrencilerin yabancılaşma puan ortalamaları (X=80.87, X=80.11) en düşük yabancılaşma düzeyini ,beş ve daha fazla kardeşe sahip öğrencilerin yabancılaşma puan ortalamaları (X=87.90) en yüksek yabancılaşma puanını tanımlamaktadır.Yapılan analizde iki grup arasındaki bu farkın anlamlı olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuç kalabalık ailelerde çocukların var olma ve kendilerini ifade etme yönünde yaşadıkları zorluğun göstergesi olarak düşünülebilir. Kardeş sayısına göre yalnızlık puanları incelendiğinde ise gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Buluş (1996)'un, Saraçoğlu (2000)'nun, araştırma bulguları ise kardeş sayısı arttıkça hissedilen yalnızlık düzeyinin arttığı sonucunu ortaya koymuştur (4,22). Ancak Eren (1994), Kılınç (2005) ve Tan (2000) çalışmalarında yalnızlık ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmadığını saptamışlardır (11,13,23). Demir (1990)'in araştırmasında kardeşlerle olan ilişkisinden memnun olmayan deneklerin memnun olanlara göre daha yüksek düzeyde yalnızlık yaşadıkları belirlenmiştir (34). Aile, kişilerin birbirlerini tamamlamak, birbirlerine yardım etmek ve çoğalmak için bir araya geldikleri bir yer veya çeşitli ahlâki ve hukuksal kurallarla bir araya geldikleri için, bu rollerin icra edildiği bir yapı olarak

tanımlanabilir (4). Bu çerçevede çocuğun kendini en doğal biçimde ifade edebileceği toplumsal ortam olan ailede kendini var edebilmesi gereken ortam ve koşullar çocuğa sağlanmalıdır. Koşulların elverdiği ölçüde fiziksel aktiviteye yönelik sosyalleşme fırsatları sağlanmalıdır.

Araştırmada sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin okula yabancılaşma ve yalnızlık puan ortalamalarının değişip değişmediği analiz edilmiş ve öğrencilerin okula yabancılaşma puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur (F=4.79;P=.01). Bu sonuca göre sınıf mevcudu 24 ve daha az olan öğrencilerin okula yancılaşma puan ortalamaları (X=88.77) diğer iki gruba daha yüksek bulunmuştur (X=80.56, X=80.60). Yalnızlık puanlarının ise sınıf mevcuduna göre değişmediği saptanmıştır (F=.15;P=.85). Uzun (2006) yaptığı araştırma bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir (29). Ancak Çiftçi (2009) araştırmasında bu bulgunun aksine mevcudu az sınıflarda okuyan öğrencilerin yabancılaşma düzeyinin mevcudu fazla olan sınıflarda okuyanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur (7). Öztürk ve arkadaşları (2006) nın sınıf özellikleri ile yalnızlık arasında ilişki bulmadıkları araştırmaları da yalnızlıkla ilgili araştırma bulgusunu destekler niteliktedir(18). Beklenenin aksine kalabalık sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyi daha düşük olarak tespit edilmiştir. Bu durum sosyal ilişki, bireysel paylaşım, ortak bağlar geliştirebilme bakımından daha fazla olanağın bulunduğu, sınıflarda öğrencilerin daha az yabancılaşma hissettikleri söylenebilir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akagündüz, İ.,(1997) Annesi Çalışan ve Çalışmayan Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Akyüz,H., (1992) Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma. İstanbul: M.E.B. Yayınları.

Başaran, İ. E. (1998). Yönetimde İnsan İlişkileri:Yönetsel Davranış.Ankara : Aydan Tes.

Burger, J.M; (2006). Kişilik (Çeviren: İnan Deniz, Erguvan Sarıoğlu). Kaknüs Yayınları

Çelik F. (2005). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çiftçi,G.(2009)İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yük.Lis. Tezi. Pamukkale Üniv. Sos. Bil. Ens.Eğitim Bilimleri Anabilimdalı

De Jong Gierveld, J. (1998) A Review Of Loneliness : Concept And Definitions, Determinants AndEğitim Bilimleri Anabilimdalı Consequences. Review in Clinical Geontology, 8.

Demir,A.,Tarhan,N.,(2001)"Loneliness and Social Dissatisfaction in Turkish Adolescents", Journal of Psychology, Cilt 135, Sayı 1.

Duru E. (1995)Üniversite Öğrencilerin Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzey İlişkileri (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sos. Bil. Enstitüsü, İzmir.

Elma,C.(2003) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara İli Örneği)" Ankara Üniv.,Eğitim Bilimleri Ens.,Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Erözkan, A. ve Yılmaz, B. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcıları 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi

Erim,B.,(2001)Yetiştirme Yurtlarında ve Aileleri Yanında Yaşayan Ergenlerin,Benlik Saygısı,Depresyon ve Yalnızlık Düzeyleri İle Sosyal Destek Sistemleri Açısından Karşılaştırılması.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.Sosyal Bil. Ens

Kılınç,H.,Sevim,S.,(2005)"Ergenlerde Yalnızlık ve Bilişsel Çarpıtmalar", Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, vol:38, no:2

Köse,E.(2006)Liseli Ergenlerde Kişilik ve Sosyal Desteğin Yalnızlığa Olan Etkisinin İncelenmesi, Y.mamış Yüksek Lis. Tezi.Marmara Üniv.Eğit.Bil.Ens.İstanbul

Levinson, M.H. (1980)"The Effect of Semantics Instruction on Three Dimensions of Alienation." OSSC Report; c.16, S.3

Loken, J.O. (1973). Student Alienation and Dissent. Critical Issues In Canadian Education Series.

Öz, F. (2004) Sağlık Alanında Temel Kavramlar, İmaj İç ve Dış Ticaret A.S.Ankara

Page,R.M.,Hammermeister,J.,(1995)Shness and Loneliness :Relationship to The Exercise Frequncy College Students,Pschol Rep.,Apr;76 (National Libary of Medicine)

Palcino,S.R.(1978)Loneliness- The Genesis of Solitude,Friendship and Contemplation. Hospital Progress,61

Russell, C.E. (1994)"School Practices That Prevent and Contribute to Alienating Students from School." Handbook of Education, Newyork-The Gulford Pres.

Sanberk,İ.(2002)"Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği":Y. L. T., Ç.Ü.Sos. Bil. Ens, Adana.

Saraçoğlu,Y.,(2000)Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Y. Lis. Tezi.Ondokuz Mayıs Üniv Sos. Bil. Ens.

Tan,D.,(2000) Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri İle Denetim Odaklarının Aile Destek Düzeyleri ve Özlük Nitelikleri Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tarhan,N.(1996), "Relationships Sociometric Status, Sex,Academic Achievement,School Type And Grade Level With Lonelinesslevels Of Secondary SchoolStudents",Ymamış Y. Lis.T. ,ODTÜ.Sos. Bil. Ens., Ankara.

Taşer,H.(2004) "Fiziksel Uygunluk Eğitimi",Atatürk Üniversitesi,BESYO Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,Cilt:6,Sayı:3

Tezcan,M.(1988) Eğitim Sosyolojisi,Bilim Yayınları,Ankara.

Trusty, J. (1992) "An Examination of Possible Predictors of Alienation From School in Elementary and Middle School Students." Dissertation Abstracs International, 53/7

Trusty, J. ve Dooley-Dickey, K. (1993). "Alienation from School: An Exploratory Analysis of Elementary and Middle School Students Preceptions." Journal of Research and Development in Education, v:26

Uzun,Ö.(2006)İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyo-Demografik DeğişkenlerinBelirlenmesi,Yayınlanmamış Yüksek L.Tezi, Çukurova Üniv. Sosyal Bil. Ens.

Williamson,I.veCullingford,C.(1998).Adolescent Alienation: Its Correlates and Conseqences. Educational Studies Journal, c. 24, S. 3

Yavuzer, H. (1998) Çocuk Psikolojisi (15. Basım), İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yazıcı,İ.(2004) Spor Yapan ve Yapmayan Gençlerin Yalnızlık Düzeylerinin Araştırılması. Yayınlanmamış YL.Tezi,Manisa:Celal Bayar Üniv.Sağlık Bil. Enstitüsü.

DÜZENLİ NAMAZ KILMANIN 60 YAŞ ÜZERİ ERKEK OLGULARIN FİZİKSEL UYGUNLUK DÜZEYİNE ETKİSİ

THE EFFECTS OF PERFORMING PRAYER ON PHYSICAL FITNESS LEVELS OF MEN ABOVE 60 YEARS OLD

SELAMİ YÜKSEK

Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Sarıkamış/KARS

syuksek@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma; namaz kılan-kılmayan yaşlı erkek olguların fiziksel uygunluk düzeyleri belirlemek ve düzenli namaz kılmanın yaşlıların fiziksel uygunluk düzeylerine etkisini incelemek için yapıldı.

Araştırma; günlük yaşam aktivitelerini bağımsız sürdürebilen, ciddi sağlık problemi olmayan, kendi yaş kategorisinde sağlıklı sayılabilecek 849 erkek olgunun rastgele ve gönüllü katılımı ile yapıldı. Araştırmaya katılan denekler, yaş aralığı; 60-64 (203 olgu), 65-68 (278 olgu), 70-74 (210 olgu) ve 75-79 (107 olgu) 80 ve üzeri (51 olmak) olmak üzere 5 gruba ayrıldı. Her yaş grubu da kendi içerisinde, düzenli namaz kılan-kılmayan olmak üzere iki gruba ayrıldı.

Çalışmada, Rikli ve Jones'in 60-94 yaş arası yaşlıların fiziksel uygunluk düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirdikleri ve altı istasyondan oluşan Senior Fitnes Test (SFT) protokolü kullanıldı. Katılımcılara fiziksel uygunluk testini uygulamadan önce kişisel bilgi formu doldurtularak namaz kılıp kılmama ve kılıyorsa nasıl (sandalye veya normal) kıldıkları soruldu.

Ölçümler sonucu elde edilen verilerin analizi, SPSS 11.0 for Windows paket programı kullanılarak, aritmetik ortalamaları, standart hataları, ortalamalar arası farkları bulundu. Verilerin dağılımının düzeyini bulmak için yapılan One-Simple Kolmogorov Smirnov test sonucunda, bütün grupların normal dağılım gösterdikleri tespit edildi. Olguların, yaş aralıklarına göre namaz kılan ve kılmayanlar arasındaki farkların anlamlılık düzeyleri Independent Samples t test ile 0.05 ve 0.01 düzeyinde incelendi.

Sonuç olarak, namaz kılan yaşlıların fiziksel uygunluk düzeylerinin namaz kılmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlendi. SFT test protokolü ile ölçülen bütün fiziksel uygunluk parametrelerinin namaz kılan yaşlılarda daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edildi.

Anahtar Kelimeler: Namaz, Fiziksel Uygunluk, Yaşlanma.

ABSTRACT

This study was carried out to determine and compare the physical fitness levels of elderly people who do prayer and the one who lives a sedentary lifestyle, and to emphasize the importance of performing regular prayer for the physical fitness levels of elderly people.

This research was done with the random and voluntary participation of 849 men who can independently conduct daily life activities and not having a serious health problem and also they were healthy according to their age category. The participants were divided on the basis of age into 5 groups: 60-64 (203 subjects), 65-68 (278 subjects), 70-74 (210 subjects), 75-70 (107 subjects) and above 80 (51 subjects). And every age group was divided into two subgroups as regular prayer group and sedentary group (do not perform prayer).

In the study, the Senior Fitness Test (SFT) which has six stations and developed by Rikli and Jones, was applied to find the physical fitness levels of the elderly between 60-94 years of age. A

questionnaire was applied for subjects to learn if they perform regular prayer or not.

SPSS 11.0 for Windows was used for the statistical analysis of the data derived from the measurements. The arithmetic means of the data, standard errors and differences between means were calculated. The One-Simple Kolmogorov Smirnov test was done to find out the distribution of the data and it was found that all groups have a normal distribution. The differences between the prayer group and sedentary group were analyzed at 0.05 and 0.01 significance levels by using the Independent Samples Test.

As a result, it has been found out that the physical fitness levels of the elderly who perform prayer were higher than those of the sedentary group. All the parameters of physical fitness measured through the SFT test protocol were higher in case of the elderly who perform prayer.

Keywords: Prayer, Physical Fitness, Ageing

GİRİŞ

Egzersiz; planlanmış, yapılandırılmış ve tekrarlı hareket olarak ifade edilen fiziksel aktivitenin alt grubudur, fiziksel uygunluğun bir veya daha çok komponentinin geliştirilmesi ve korunması amaçlanır (1). İlerleyen yaşla birlikte fiziksel aktivitede azalmalar görülmektedir. Yaşlılıkla beraber artan inaktivite ile kardiyovasküler hastalıklar, osteoporozis ve kolon kanseri arasında doğrudan bir ilişki görülmektedir (2).

Kelime-i şehâdetten sonra İslam'ın en önemli ibadeti olan namaz, yükümlülük çağında olan kadın-erkek her müslümanın yerine getirmekle görevli olduğu belli fiiller ve özel rükünlerle Allah'a kulluk etmek demektir (3). Namaz, zamanı bölümlere ayırarak müslümanı sağlıklı ve düzenli bir hayata alıştırır. Temiz suyla alınan abdest, ve namaz kılma esnasında ayağa kalkma, diz çökme, secde, oturma ve selamlama değişimleriyle, aynı zamanda vücut içinde bir egzersiz görevi görür (4). Namaz yalnızca duaların ezberden okunması ve meditasyonu içermez, ayrıca farklı vücut hareketleri ve pozisyonlarını da kapsar. Namazda yer alan vücut pozisyonları, ayakta durma (kıyam), eğilme (rüku), yere kapanma ve başı yere koyma (secde), oturma ve selamlamadır. Bu hareketler yapılması emredilen bir ritimde ve düzende her gün tekrarlanır (5). Namazın enerji tüketim değeri ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır Ancak namazın içinde yer alan hareket ve pozisyonlar çoğu zaman Yoga ve Tai-Chi ile karşılaştırılmaktadır. Yoga veya Tai-Chi yaparken yaklaşık olarak 4 MET'lik bir egzersiz yapılmaktadır (6). Bu değer vücut ağırlığı başına 1 saatte 4 kkal tüketen bir egzersizi ifade etmektedir. (70 kg olan bir insan için; 70x4= 280 kkal/saat). Namazın da benzer bir egzersiz etkisi yapacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma; namaz "kılan–kılmayan" yaşlı erkek olguların fiziksel uygunluk düzeylerini belirlemek, karşılaştırmak ve namazın, yaşlıların fiziksel uygunluk düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapıldı.

GEREÇ VE YÖNTEM

Çalışma, günlük yaşam aktivitelerini bağımsız sürdürebilen, ciddi sağlık problemi olmayan, 60 ve üzeri yaşlardaki 932 erkek olgunun gönüllü katılımı ile yapıldı. Çalışmaya katılmak isteyen olgulara, bazı demografik bilgileri, düzenli namaz kılıp kılmadıkları, düzenli namaz kılıyorsa nasıl (sandalyede oturarak ve ya normal ayakta) kıldıkları ve kaç yıl süreyle düzenli namaz kıldıkları uygulanan anketle belirlendi. Olgu namazını düzensiz, sandalyede kılıyor veya hiç kılmıyor ise; "Namaz Kılmıyor" kategorisine, namazını düzenli olarak (günde 5 vakit - 40 rekat) ayakta kılıyor ise;

"Namaz Kılıyor" kategorisine dahil edildi. Sandalyede namaz kılan olgular; namazın gerektirdiği fiziksel hareketleri tam anlamıyla uygulamadıkları için namaz kılmıyor olarak kabul edildi. Test protokolünü uygulamasını engelleyecek veya kısıtlayabilecek ortopedik veya zihinsel engel durumu, nörolojik ve ileri düzeyde kardiyovasküler kronik hastalığı olanlar çalışmaya alınmadı. Testlerin uygulanmasında, olguların hareketlerini engelleyecek veya kısıtlayabilecek ceket, mont, kaban gibi kıyafetler çıkartıldı. İstasyonların akıcı bir şekilde yapılabilmesi için, her istasyonda deneyimli birer asistan görevlendirildi. Test protokolünü içeren istasyonlardan herhangi birini tamamlamayan katılımcılar değerlendirme dışı bırakıldı.

Çalışmada, oturma yüksekliği 43.18cm olan kolluksuz, düz arkalıklı sandalye, 3.63kg ağırlığında özel yapım dambıl, 2.44 metrelik mesafe, huni, 50cm uzunluğunda tahta cetvel, step testi için 1.5x1.5 ebatlarında mat, kronometre, baskül ve tansiyometre kullanıldı (7). Her olgu iki dakika adım testini çıplak ayakla 1.5x1.5 ebatlarındaki mat üzerinde tamamladı. Tüm olguların fiziksel ve fizyolojik ölçümlerinde aynı cihazlar kullanıldı.

Test kriterlerine uyan ve testleri tamamlayan toplam 849 olgunun, yaş aralıkları ve namaz kılıp kılmama durumlarına göre dağılımı; 60–64 (97 namaz kılan – 106 kılmayan), 65–69 (155 namaz kılan – 123 kılmayan), 70–74 (121 namaz kılan –89 kılmayan), 75-79 (60 namaz kılan – 47 kılmayan), 80 ve üzeri (28 namaz kılan – 23 kılmayan) ve toplam (461 namaz kılan – 388 kılmayan) şeklinde oldu.

Olguların beden kitle indeksi (BKİ); vücut ağırlığının boy uzunluğunun metre cinsinden karesine bölünerek, kalp atım sayıları; dokunma yöntemiyle bilekteki radial arterden 15 saniye süre ile alınıp 4'le çarpılarak atım/dakika olarak kaydedildi. Efor kalp atım sayıları, olgunun iki dakika step testini (2MST) bitirmesinin hemen ardından aynı yöntemle alınarak kaydedildi.

Uygulanan Testler

Çalışmada, Rikli ve Jones'in 60-94 yaş arası yaşlıların fiziksel uygunluk düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirdikleri ve altı istasyondan oluşan Senior Fitness Test (SFT) protokolü kullanıldı (7). Olgular test protokolüne alınmadan önce 4–5 dakikalık ısınma (yürüyüş, hafif tempoda koşu, germe egzersizleri) periyoduna tabii tutuldu. Test protokolünü oluşturan istasyonlar;

1. Sandalyede Otur Kalk Testi–Chair Stand Test (30CST): Olguların alt ekstremite kuvvetlerini belirlemek amacıyla kullanıldı. Olgu, 43.18cm yüksekliğindeki sandalyenin orta kısmında sırtı dik, ayakları yere basacak ve kolları göğsü önünde çapraz (sağ el sol omuz, sol el sağ omuz üzerinde) olacak şekilde oturması sağlandı. Test gösterilip açıklandıktan sonra, olguya birkaç deneme yaptırılarak hareketi doğru şekilde yaptığından emin olunduktan sonra olgu, başla komutuyla teste başladı ve 30sn süresince yapabildiği kadar tam kalkış yaptı. 30sn süresince yapmış olduğu tam kalkış sayısı 30CST skoru olarak kaydedildi (7).

2. Dambıl Kaldırma Testi–Arm Curl Test (ARCLT): Üst ekstremite kuvvetlerini belirlemek amacıyla uygulandı. Olgu dominant kolunun olduğu tarafa doğru hafifçe sandalyenin kenarına oturtuldu. 30sn boyunca 3.63kg ağırlığındaki dambılı dominant kolunu kullanarak aşağıda tam extensiyona, yukarıda tam fleksiyona gelecek şekilde tam kaldırışlarla testi tamamladı. 30sn süresince yapmış olduğu kaldırış sayısı, ARCLT skoru olarak kaydedildi (7).

3. İki Dakika Adım Testi–Two Minute Step Test (2MST): Olguların aerobik dayanıklılığını tespit edebilmek için uygulandı. Olgu ayakta dik pozisyonda dururken, kalça kemiğinin

ön çıkıntısından, (illiac crest) diz kapağının (patella) orta noktasına kadar olan mesafe ölçüldü. Bu mesafenin orta noktasının yerden yüksekliği ölçülerek olgunun adım yüksekliği belirlendi. Adım yüksekliğinin hedef yüksekliğe ulaşıp ulaşamadığını tespit edebilmek için belirlenen yüksekliğe şerit çekilerek adım yüksekliğinin (dizlerinin yüksekliği) hedef yüksekliğe çıkıp çıkmadığı kontrol edildi. Olguya, olduğu yerde, her iki dizinin de belirlenen yüksekliğe ulaşacak şekilde 2 dakika boyunca 1.5x1.5 ebadındaki matın üzerinde çıplak ayakla step (adım) yaptırıldı. Olgunun teste sağ ayağıyla başlaması, yapabildiği kadar hızlı bir şekilde yapması ancak koşmaması istendi. Uygulama esnasında adımlarından herhangi birinin (sağ veya sol) istenilen yüksekliğe ulaşmaması durumunda bu adımlar geçersiz sayıldı. İki dakika sonunda hedef yüksekliğe ulaşan toplam sağ diz adedi olgunun 2MST skoru olarak kaydedildi (7).

4. Sekiz Adım Kalk Yürü Testi–8 Foot Up-and Go Test (8FUAGT): Olguların, dinamik denge ve çevikliğini belirleyebilmek için bu test kullanıldı. Olgu, 43.18cm yüksekliğindeki sandalyenin ortasına sırtı geriye yaslanacak, her iki eli dizlerinin üzerine konacak ve ayak tabanları zemine tam olarak basacak şekilde oturtuldu. Olgudan, 2.44m uzaklıkta bulunan huninin etrafından dönüp en kısa sürede tekrar sandalyeye ulaşıp oturması istendi. Başla komutu ile teste başlayan olgu, sandalyeye tekrar oturduğunda süre durduruldu ve sn olarak kaydedildi. Her olgu testi ikişer kez yaptı ve en iyi olan derecesi test skoru olarak kaydedildi (7).

5. Sandalyede Otur Uzan Testi–Chair Sit And Reach Test (CSRT): Hamstring kas grubunun esnekliğini belirlemek için uygulandı. Olgu, bir ayağı (sağ veya sol) diz yaklaşık 90 derece fleksiyonda ve ayak tabanı zemine tam basacak, diğer ayağı ileride tam ekstansiyonda ve ayak topuğu yere basacak şekilde 43.18cm yüksekliğindeki sandalyenin ucuna uyluk ve kalça kemiğinin birleştiği yer gelecek şekilde oturtuldu. Olgudan, her iki eli pronasyonda, üst üste ve orta parmaklar aynı hizada, dizini bükmeden vücudunu öne doğru uzatarak elleriyle ileri uzatılmış olan ayakucuna doğru (extension) uzanması istendi. Olgunun; el parmak uçları; ayak parmak ucuna değmiyorsa aradaki mesafe kadar (-), değiyorsa (0), ve şayet geçiyorsa, geçtiği mesafe kadar santimetre cinsinden (+) değer olarak alındı. Olgunun her iki bacağı bu yöntemle değerlendirilerek, en iyi olan derecesi testin skoru olarak kaydedildi (7).

6. Sırt Kaşıma Testi–Back Scratch Test (BST): Üst ekstremite esnekliğini, özellikle omuz esnekliğini belirlemek için uygulandı. Olgu, ayakta anatomik duruş pozisyonunda iken, bir koluyla omzunun üzerinden avuç içi sırtına bakacak ve el parmakları ektensiyonda olacak şekilde sırtından en alt noktaya ulaşması istendi. Diğer koluyla avuç içi karşıya bakacak, el parmakları ekstensiyonda olacak şekilde sırtında en üst noktaya ulaşarak her iki elinin parmak uçlarını mümkün olabildiğince birbirine yaklaştırması istendi. İki elin orta parmakları arasındaki mesafe ölçüldü. Eğer orta parmaklar birbirine değmiyorsa aradaki mesafe santimetre cinsinden (-), orta parmaklar uç uca değiyorsa değer sıfır (0) ve şayet orta parmak diğerinin üzerini geçiyorsa geçtiği kadar mesafe cm cinsinden (+) olarak kaydedildi. Her iki kol (sağ kol yukarda, sol kol aşağıda ve sağ kol aşağıda sol kol yukarıda) bu yöntemle ölçüldü ve en iyi olan derecesi, testin skoru olarak kaydedildi (7).

İstatistiksel analiz

Verilerin istatistiksel analizi; "SPSS 11.00 for Windows" paket programı kullanılarak yapıldı. Çalışmaya katılan olguların yaş aralıklarına göre, yaş, boy kilo, namaz kılıp kılmama düzeyleri, namazı nasıl kıldıkları ve ne kadar süre ile düzenli namaz kıldıklarına ait ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları hesaplandı. Namaz kılan-kılmayan olguların yaş aralıklarına göre; test performansları arasındaki farkların anlamlılık düzeyleri 'Independent Samples t' test ile 0.05 ve 0.01 düzeyinde incelendi.

BULGULAR

TABLO 1: Namaz Kılan –Kılmayan Olguların Yaş Kategorilerine Göre Yaş, Boy, Kilo ve VKI' lerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Özellik		YAŞ GRUPLARI									
		60–64 Yaş N=203		65–69 Yaş N=278		70–74 Yaş N=210		75–79 Yaş N=107		80 ve üzeri N=51	
		NMZ n=97	NKM n=106	NMZ n=155	NKM n=123	NMZ n=121	NKM n=89	NMZ n=60	NKM n=47	NMZ n=28	NKM n=23
YAŞ Yıl	X (SS)	61.6 (1.5)	61.4 (1.3)	66.3 (1.3)	66.6 (1.4)	71.6 (1.4)	71.5 (1.4)	76.5 (1.4)	76.1 (1.3)	82.8 (2.5)	83.6 (3.2)
BOY cm	X SS	170.4 (5.4)	170.3 (5.7)	169.3 (6.4)	170.7 (6.0)	168.1 (7.0)	169.2 (6.7)	166.9 (6.5)	169.5 (6.0)	166.0 (9.0)	167.0 (6.3)
KILO Kg	X SS	80.0 (10.4)	78.2 (11.2)	76.2 (10.1)	78.9 (11.9)	74.4 (9.2)	75.6 (10.6)	75.6 (11.8)	73.3 (13.9)	72.7 (9.4)	72.0 (7.6)
VKI Kg/m^2	X SS	27.3 (3.0)	26.9 (3.6)	26.5 (3.3)	27.0 (3.6)	26.2 (3.0)	26.5 (3.7)	27.1 (3.8)	25.5 (4.6)	26.4 (2.8)	25.8 (2.5)

NMZ: Namaz kılan grup. NKM: Namaz kılmayan grup. X:Ortalama. SS: Standart sapma.

Çalışma; günlük yaşam aktivitelerini bağımsız sürdürebilen 849 sağlıklı yaşlı erkek olgunun gönüllü katılımıyla yapıldı. Namaz kılan-kılmayan olguların yaş gruplarına göre; yaş, boy, kilo ve VKI değerlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo:1' de verilmiştir.

TABLO 2: Araştırmaya Katılan Olguların Namazla İlgili Bazı Tanımlayıcı Özellikleri

Özellik	Sayı	%
Düzenli Namaz Kılıyor Musunuz?		
Evet	461	54.3
Hayır	350	41.2
Sandalyede Kılıyorum	38	4.5
Kaç Yıldır Düzenli Kılıyor Musunuz?		
10 Yıldan Fazla	448	90.1
7-10 Yıl Arası	24	4.8
4-6 Yıl Arası	15	3.0
1-3 Yıl Arası	6	1.2
1 Yıldan Az	4	0.8

Çalışmaya katılan olguların; %54,3'ü normal beş vakit namaz kıldığı, % 4,5'inin sandalyede namaz kıldığı ve %41,2'sinin namaz kılmadığı tespit edildi. Düzenli ve normal namaz kılan olguların toplam namaz kılma sürelerine bakıldığında ise; %90,1'inin 10 yıldan fazla süre ile %4.8'inin 7-10 yıl arasında, %3.0'ının 4-6 yıl süreyle, %1.2'sinin 1-3 yıl arasında ve %0.8'inin ise, 1 yıldan az süre ile düzenli namaz kıldıklarını belirtmişlerdir (Tablo 2).

TABLO 3: Namaz Kılan – Kılmayan Olguların Yaş Gruplarına Göre Test Performanslarının Karşılaştırılması.

TESTLER		YAŞ GRUPLARI									
		60–64 Yaş N=203		**65–69 Yaş N=278**		**70–74 Yaş N=210**		**75–79 Yaş N=107**		**80 ve üzeri N=51**	
		NMZ n=97	**NKM** n=106	**NMZ** n=155	**NKM** n=123	**NMZ** n=121	**NKM** n=89	**NMZ** n=60	**NKM** n=47	**NMZ** n=28	**NKM** n=23
30 CST Sandalyede otur-kalk testi (adet/30sn)	X (SS)	16.6 (2.9)	15.6 (2.8)	16.1 (2.9)	14.7 (2.5)	14.0 (2.6)	12.7 (2.7)	13.1 (2.7)	11.5 (3.0)	12.3 (3.3)	10.0 (2.8)
	OF ± SS	1.0±0.4		1.4±0.3		1.2±0.3		1.5±0.5		2.3±0.8	
	t	**6.701***		**17.662****		**11.610****		**6.724***		**5.698***	
ARCLT Dambıl Kaldırma Testi (adet /30sn)	X SS	18.2 (2.7)	17.7 (2.7)	17.7 (2.2)	16.6 (2.4)	15.5 (2.5)	14.3 (2.9)	15.2 (2.5)	13.3 (2.3)	13.9 (3.3)	12.1 (2.6)
	OF ± SS	0.4±0.3		1.04±0.2		1.1±0.3		1.9±0.4		1.8±0.8	
	t	0.901		**15.238****		**11.583****		**15.122****		3.375	
2MST 2 Dakika Step Testi (adım /2dak)	X SS	79.8 (16.4)	74.3 (15.7)	74.8 (15.0)	66.8 (14.2)	64.8 (12.2)	59.4 (13.6)	59.3 (15.2)	46.4 (14.4)	52.0 (17.4)	42.4 (13.5)
	OF ± SS	5.5±2.2		7.9±1.7		5.3±1.7		12.9±2.9		9.5±4.4	
	t	**6.257****		**18.178****		**7.418***		**16.690****		**5.212***	
CSRT Sandalyede Otur-Uzan Testi (cm)	X SS	1.6 (5.1)	-5.3 (7.2)	-0.1 (7.0)	-8.6 (9.2)	-3.4 (7.8)	-9.9 (9.7)	-2.9 (6.5)	-11.8 (7.8)	-4.1 (9.8)	-14.1 (8.3)
	OF ± SS	7.0±0.8		8.4±0.9		6.5±1.1		8.9±1.3		10.06±2.5	
	t	**49.517****		**66.192****		**26.431****		**33.155****		**12.023****	
BST Sırt Uzanma Testi (cm)	X SS	-6.5 (8.6)	-9.7 (9.0)	-5.8 (8.7)	-10.5 (10.0)	-9.9 (9.7)	-11.6 (9.4)	-11.4 (9.8)	-14.3 (10.1)	-14.4 (9.9)	-17.7 (8.6)
	OF ± SS	3.2±1.2		4.7±1.1		1.7±1.3		2.9±1.9		3.3±2.6	
	t	**6.537***		**14.579****		1.482		2.086		1.336	
8FUAGT 8 Adım Kalk-Yürü Testi(sn)	X SS	4.6 (0.7)	4.8 (0.7)	4.8 (0.7)	5.4 (1.0)	5.7 (1.1)	6.4 (1.2)	6.1 (1.1)	7.3 (2.2)	7.2 (1.8)	8.5 (1.5)
	OF ± SS	-0.2±0.1		-0.5±0.1		-0.6±0.1		-1.2±0.3		-1.2±0.4	
	t	**9.894****		**29.943****		**18.857****		**13.882****		**8.947****	

NMZ: Namaz Kılan grup, NKM: Namaz Kılmayan grup. X:Ortalama, SS: Standart sapma, OF: Ortalamalar farkı. ** p<0.01, ve *p<0.05.

Namaz kılan–kılmayan olguların yaş gruplarına göre test skorlarının ortalama, standart sapma değerleri ile gruplar arasındaki farkların anlamlılık düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir. Olguların bacak kuvvetlerini belirlemek için uygulanan 30CST skorlarının, tüm yaş kategorilerinde namaz kılanlarda daha yüksek olduğu tespit edildi. Yaş kategorilerine göre sırasıyla, 60–64, 75-79 ve 80< yaş gruplarında 0.05, 65-69 ve 70-74 yaş gruplarında ise; 0.01 anlamlılık düzeyinde namaz kılanların bacak kuvvetlerinin daha yüksek olduğu tespit edildi.

Olguların üst ekstremite kuvvetlerini belirlemek için uygulanan Arm Crul Test (ARCLT)

skorlarının; 65-69, 70-74 ve 75-79 yaş gruplarında namaz kılanlarda daha yüksek olduğu ($p<0.01$) fakat 60–64 ve 80< yaş gruplarında ise farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlendi ($p>0.05$).

Olguların, aerobik dayanıklılığını belirlemek için uygulanan 2MST skorlarının; 60–64, 65-69 ve 75-79 yaş gruplarında 0.01, 70-74 ve 80< yaş gruplarında ise 0.05 düzeyinde namaz kılanlarda daha yüksek olduğu tespit edildi.

Olguların alt extremite esneklik düzeylerini belirlemek için uygulanan Sandalyede Otur-Uzan (CSRT) Test skorlarında; tüm yaş gruplarında namaz kılanların kılmayanlara göre $p<0.01$ düzeyinde daha yüksek alt extremite esneklik değerlerine sahip olduğu tespit edildi. Üst extremite esneklik düzeylerini belirlemek için uygulanan Sırt Kaşıma (BST) Test skorlarında ise; 60–64 yaş grubunda 0.05, 65–69 yaş grubunda 0.01 düzeyinde fark bulunurken, 70–74, 75-79 ve 80< yaş gruplarında anlamlı fark bulunamadı ($p>0.05$).

Olguların dinamik denge ve koordinasyonlarını belirlemek için uygulanan 8 Adım Kalk–Yürü (8FUAGT) Test skorlarının, tüm yaş gruplarında 0.01 düzeyinde namaz kılanlar lehine anlamlı olduğu tespit edildi (Tablo 3).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, Namaz "Kılan–Kılmayan" yaşlı erkek olguların fiziksel uygunluk düzeylerini belirlemek, karşılaştırmak ve namazın fiziksel uygunluk düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapıldı. Çalışma; günlük yaşam aktivitelerini bağımsız sürdürebilen 849 sağlıklı yaşlı erkek olgunun gönüllü katılımıyla yapıldı. Çalışmaya katılan olguların; %54,3'ü normal beş vakit namaz kıldığı, % 4,5'inin sandalyede namaz kıldığı ve %41,2'sinin namaz kılmadığı tespit edildi. Düzenli ve normal namaz kılan olguların toplam namaz kılma sürelerine bakıldığında ise; %90,1'inin 10 yıldan fazla süre ile %4.8'inin 7-10 yıl arasında, %3.0'ının 4-6 yıl süreyle, %1.2'sinin 1-3 yıl arasında ve %0.8'inin ise, 1 yıldan az süre ile namaz kıldıkları belirlendi (Tablo 1).

Bacak kuvveti, yaşlıların dengesini, fiziksel performanslarını ve mobilite bozukluklarını haber veren önemli bir belirteçtir (8). Yaşlı bireylerin bağımsız yaşamları ve hareket kabiliyetleri fiziksel aktivite ve bacak kuvveti ile doğrudan ilişkilidir. Yapılan çalışmalarda, kas kuvvetinin 50–70 yaş arasında % 30–50 oranında azaldığı, aktif yaşam süren yaşlılardaki kaybın, aktif olmayanlara göre daha düşük olduğu ve kas güçsüzlüğü ve buna bağlı denge ve yürüme bozukluğu, yaşlılarda düşmenin en önemli risk faktörleri olduğu rapor edilmiştir (9,10). Yaşlılar üzerinde yapılan farklı çalışmalarda, Brian ve arkadaşları (11), düşük düzeyde egzersiz programı uygulanan grupta, program öncesi; 11.9±3.6, sonrası; 14.7±5.5, Tai-Chi egzersiz grubunda ise, program öncesi; 12.4±3.6, sonrası; 13.8±4.4 olarak rapor etmişlerdir. Blok ve arkadaşları (12); yaptıkları bir çalışmada, 23±5,1 yaş ortalamasına sahip 11 erkek denek üzerinde, namaz kılma sırasında çalışan kas gruplarının EMG değerlerini incelemişlerdir. Namazın farklı pozisyonlarında; eğilme (rüku) ve secde boyun ektensörleri, Sternocleidomastoideus, trapezius, deltoid, biceps, triceps, rectus abdominus ve erector spinae kaslarının EMG değerleri alınmıştır. Çalışma sonunda, rüku ve secde hareketlerinin üst gövde ve kol kaslarında kasılma ve gevşemeye neden olduğu, agonist ve antagonist kas hareketlerinin iyi bir egzersiz ve kuvvet gelişim aracı olabileceği belirtilmiştir (13). Yapılan bir çalışmada da namaz sırasında pek çok eklemin ve kasın muhtemel olarak cerebral kan akışında ve postural reflekste önemli rol oynayan çok az bir eforla fiziksel aktiviteyi içerdiği söylenmiştir (14).

Rikli ve Jones (7); yaptığı çalışmada, üst extermite kuvvetlerini belirlemek için uygulanan ARCLT skorlarını, fiziksel uygunluk düzeyi yüksek olan grupta bacak kuvveti; 18.0±4.9, fiziksel

uygunluk düzeyi düşük olan grupta ise; 10.8±3.5, Toraman ve arkadaşları (15); uygulamış olduğu antrenman programı öncesi; 60-73 yaş gurubunda;17.3±1.7, antrenman programı sonrası; 22.8±3.6, 74-85 yaş gurubunda antrenman programı öncesi; 17.4±3.5, sonrası; 22.1±2.6, Blok ve arkadaşları (12); program öncesi; 11.4, sonrası; 15.4, Marzilli ve arkadaşları (16); program öncesi; 20±4.4, sonrası; 23.8±6.3 olarak rapor etmişlerdir. Yüksek, 60 ve üzeri yaş grubu 754 bayan olgu üzerinde yapmış olduğu çalışmada 2MTS test skorlarını 65-69, 70-74, 75< ve toplamda; namaz kılan olgularda kılmayanlara göre daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. (17) Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre; olguların alt extremite kuvvetlerini belirlemek için uygulanan 30CST skorlarının tüm yaş gruplarında 0.01 ve 0.05 düzeyinde, namaz kılan olgularda daha yüksek olduğu tespit edildi. (65-69, 70-74 yaş gruplarında $p<0.01$, 60-64, 74-79 ve 80< üzeri yaş gruplarında $p<0.05$). Namazın ritüellerine bakıldığında 1 günde kılınan 5 vakit namaz esnasında 40 defa rükü ve 80 kez secde de eğilip kalkmanın sonucunda, yaşlıların bacak kuvvetini pozitif yönde etkileyerek egzersiz etkisi yaptığı söylenebilir. Olguların üst extremite kuvvetlerini belirlemek için uygulanan ARCLT skorlarının 65-69, 70-74 ve 75-79 yaş gruplarında 0.01 düzeyinde namaz kılan olgularda daha yüksek olduğu tespit edildi. 60-64 ve 80< yaş gruplarında ise anlamlı fark bulunamadı $p>0.05$. Bunun namazın ritüellerinde üst ekstremite kuvvetine yönelik hareketlerin fazla bulunmamasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Fiziksel aktivitelerle enerji harcanması ve kardiyovasküler uyum, ilerleyen yaşla birlikte azalır. Bu azalma bireyler arasında farklılıklar gösterir (18). Namazın enerji tüketim değeri ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır, ancak namazın içinde yer alan hareket ve pozisyonlar çoğu zaman Yoga ve Tai-Chi ile karşılaştırılmaktadır yoga veya tai-chi yaparken yaklaşık olarak 4 MET'lik bir egzersiz yapılmaktadır (6). Bu değer vücut ağırlığı başına 1 saatte 4 kkal tüketen bir egzersizi ifade etmektedir. (70 kg olan bir insan için; 70x4= 280 kkal/saat). Namazın da benzer bir egzersiz etkisi yapacağı düşünülmektedir. Reza,F. M. ve arkadaşları (14); engelli ve bağımlı yaşayan, günlük yaşantısını tek başına sürdürmekte zorluk çeken yaşlı bireylerde namaz sırasında eklemlerde meydana gelen açısal değişimler ve etkileri incelenmiştir. Çalışma sonrasında hafif-orta şiddetli, düzenli olarak sürdürülen bir egzersiz olarak değerlendirilen namazın yaşlı ve engelli kişilerde sağlıkla ilgili önemli kazanımlar sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Brian ve arkadaşları (11); yapmış oldukları çalışmada, 2MST skorlarını, düşük düzeyde egzersiz programı uygulanan grupta program öncesi; 70.1±32.3, sonrası; 102.9±33.8 Tai-Chi egzersiz grubunda, program öncesi; 67.7±30.2, sonrası; 91.2±28.5 ve kontrol grubunda, program öncesi; 61.0±29.2, sonrası; 69.1±27.4 olarak rapor etmişlerdir. Rikli ve Jones (7); 2MST skorlarını fiziksel uygunluk düzeyi yüksek olan grupta, 100±24, fiziksel uygunluk düzeyi düşük olan grupta ise, 65±25, Blok ve arkadaşları (12); uygulanan programı öncesi; 36.6, sonrası; 57.4, ve % 56.8'lik bir gelişmeyi rapor etmişlerdir. Namazda yer alan vücut pozisyonları, ayakta durma (kıyam), eğilme (rüku), yere kapanma ve başı yere koyma (secde), oturma ve selamlamadır. Bu hareketler yapılması emredilen bir ritimde ve düzende her gün tekrarlanır (5). Yapılan bir çalışmada, namaz sırasında pek çok eklemin ve kasın muhtemel olarak cerebral kan akışında ve postural reflekste önemli rol oynayan çok az bir eforla fiziksel aktiviteyi içerdiği söylenmiştir (14). Yüksek, yapmış olduğu çalışmada, 60 ve üzeri yaş bayan olgularda, tüm yaş kategorilerinde 2MTS test skorlarının namaz kılan olgularda kılmayanlara göre daha yüksek olduğunu rapor etmiştir.(17).

Bu çalışmada, olguların aerobik dayanıklılığını belirlemek için uygulanan 2MST skorlarının; 60–64, 65-69 ve 75-79 yaş gruplarında 0.01, 70-74 ve 80< yaş gruplarında ise 0.05 düzeyinde namaz kılanlarda daha yüksek olduğu tespit edildi. Elde edilen bu sonuçlara dayanarak, her gün belli saatlerde ve farklı zamanlarda namaz kılabilmek için alınan abdest ve kılınan 40 rekat namazın, yaşlılarda egzersiz etkisi yaparak aerobik kapasitelerine olumlu etki ettiği söylenebilir.

Yaşlanmayla beraber yapısal değişiklikler yanı sıra işlevsel değişiklikler de olmaktadır. Örneğin, postural stabilitede ve esneklikte kayıplar olmaktadır (19). Esneklik, yaşlanma ile birlikte

azalma gösteren fiziksel uygunluk parametresidir (20). Müslüman toplumlarda dini ibadetler esnasında diz üstünde oturma çok sık kullanılan bir pozisyondur. Namaz kılma sırasında alt ekstremite eklemlerine birçok defa aşırı fleksiyon hareketleri yaptırılmaktadır. Ünver ve arkadaşları (21); düzenli namaz kılma süresi, 5.7 yıl olan 50 olgu ve kılmayan 50 olgu üzerinde yapmış oldukları çalışmada namaz kılan grubun kalça dış rotasyonu, diz ekstansiyonu, ayak bileği dorsi ve plantar fleksiyonu tüm aktif ve pasif kalça, diz hareket açılarının kılmayanlara göre anlamlı derecede fazla olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek (17); yapmış olduğu çalışmada, 408 düzenli namaz kılan 346 namaz kılmayan 60 ve üzeri yaş bayan olgularda, tüm yaş kategorilerinde alt ve üst ekstremite test skorlarının namaz kılan olgularda kılmayanlara göre daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Olguların alt extremite esneklik düzeylerini belirlemek için uygulanan Sandalyede Otur-Uzan (CSRT) Test skorlarında; tüm yaş gruplarında namaz kılanların kılmayanlara göre 0.01 düzeyinde daha yüksek esneklik değerlerine sahip olduğu tespit edildi. Üst extremite esneklik düzeylerini belirlemek için uygulanan Sırt Kaşıma (BST) Test skorlarında ise; 60–64 yaş grubunda 0.05, 65–69 yaş grubunda 0.01 düzeyinde fark bulunurken, 70–74, 75-79 ve 80< yaş gruplarında anlamlı fark bulunamadı ($p>0.05$). Buradan, çalışmada elde edilen sonuçlara paralel olarak düzenli namaz kılmanın yaşlılarda özellikle alt ekstremite esneklik düzeyine pozitif etkisi olduğu söylenebilir. Namaz ve namaza başlayabilmek için alınan abdest sırasında uygulanan hareketlerin değerlendirilmesi yapılmaya çalışıldığında, özellikle abdest, rükü ve secdenin hareket formlarının yaşlıların alt ekstremite esneklik düzeylerini geliştirdiği söylenebilir.

Yaşlılarda denge, yaşlılığın önemli parametrelerinden biri olarak kabul edilmektedir (22). Yaşla birlikte ortaya çıkan fiziksel farklılıklar çok belirgin olmasına rağmen, sandalyede oturan 20 ve 70 yaşındaki iki birey arasındaki fizyolojik farklılıkları belirlemek zordur. Fizyolojik farklılıklar, birey hareket ettiğinde, sesli bir uyarıya tepki gösterdiğinde ya da mümkün olduğu kadar çabuk yer değiştirmek zorunda kaldığında gözlenebilir (23). Yaşlıların kuvvetleri arttıkça, merdiven çıkma gibi güç gerektiren aktiviteleri başarma süreleri kısalmakta, reaksiyonları hızlanmaktadır. Fiziksel performansları yüksek olanların yaşamdan memnuniyetleri de artmaktadır(24). Rikli ve Jones, fiziksel uygunluk düzeyi yüksek olan yaşlı erkek grubun 8 adım kalk-yürü test skorlarını; 5.1±1.2 sn, fiziksel uygunluk düzeyi düşük olan grubun ise; 8.9±2.9 sn olarak tespit etmişlerdir (7). Toraman ve arkadaşları (15); 8FUAGT skorlarını 60-73 yaş gurubunda uygulamış oldukları antrenman programı öncesi; 6.3±1.3 sn, antrenman programı sonrası; 4.6±0.8 sn, 74-85 yaş grubunda, antrenman programı öncesi; 7.1±1.5 sn, antrenman programı sonrası; 5.02±0.2 sn olarak tespit etmiştir. Yüksek, yapmış olduğu çalışmada, 408 düzenli namaz kılan, 346 namaz kılmayan bayan olguların 8FUAGT test skorlarının, 65-69, 70-74, 75< ve toplamda namaz kılan olgular lehine daha iyi olduğunu rapor etmiştir (17). Bu çalışmada ise, tüm yaş gruplarında namaz kılanların $p<0.01$ düzeyinde daha yüksek 8FUAGT skorlarına sahip olduğu tespit edildi.

Yaşlanmanın getirdiği birçok fiziksel ve mental problem kaçınılmaz bir sonuçtur. Yüksek ve Cicioğlu; yaşın ilerlemesine bağlı olarak fiziksel uygunluk parametrelerinde anlamlı şekilde düşüşler olduğunu rapor etmişlerdir (25). Yaşlıların, fiziksel uygunluk düzeylerindeki bu düşüşler inaktivite ile daha da artmaktadır. Aktiviteyi artırmanın temel amaçları, kendine bakım yeteneğini devam ettirmek, boş zaman uğraşısı sağlamak, kas kuvveti-kitlesi, kemik mineral içeriği ve normal eklem hareketini içeren kas-iskelet sistem bütünlüğünü devam ettirmek ve koroner kalp hastalıkları önlemektir (22). Hangi tip egzersiz olursa olsun hiç egzersiz yapmamaktan daha iyidir (26).

Sonuç olarak; araştırmaya katılan olguların; %54,3'ü normal beş vakit namaz kıldığı, % 4,5'inin sandalyede namaz kıldığı ve %41,2'sinin namaz kılmadığı tespit edildi. Tüm yaş gruplarında düzenli namaz kılan olguların; alt ekstemite kuvvet-esneklik, aerobik kapasite, denge ve koordinasyon

skorlarının, namaz kılmayan olgulara göre yüksek değerlere sahip olduğu tespit edildi. Bunun yanında üst eksremite kuvvet değerlerinde 65-69, 70-74 ve 75-79 yaş gruplarında ve 60-64, 65-69 yaş gruplarında da üst ekstremite esneklik değerlerinin, namaz kılanlarda daha yüksek olduğu belirlendi. Namaz ayağa kalkma, diz çökme, secde ve oturma değişimleriyle, aynı zamanda vücut içinde bir egzersiz görevi görür. Yaşlıların beş vakit düzenli namaz kılmaları; kuvvet, dayanıklılık, esneklik, denge ve koordinasyon gibi fiziksel uygunluğun önemli parametrelerini pozitif yönde etkileyerek, fiziksel uygunluk düzeyleri ile yaşam kalitelerini artırdığı söylenebilir.

KAYNAKLAR

Brown WJ, Lee C. (2004). Grandmothers on the Move: Benefits, Barriers and Best Practice Interventions for Physical Therapy in Older Women. (In) Morris M, Schoo A. Optimizing Exercise and Physical Activity in Older People, Butterworth Heinemann, Edinburgh,:s.26-35.

Rejeski WJ, Brawley LR. (2006). Functional health: innovations in research on physical activity with older adults. Med. Sci. Sports. Exer., 38(1): 93-9.

Yılmaz, M. (2006). Muayyen Zamanlarda Kılınması Tavsiye Edilen Nafile Namazlar ve Bu Namazlara Kaynaklık Eden Rivayetler, Çukurova Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 6 Sayı 2 Temmuz - Aralık, S:63-101.

Raci, İ., Luis Lamia el-Faruki (1997). İslam Kültür Atlası, II. Basım, İnkılab Yay, İSTANBUL.

Ibrahim, F., W.A. Wan Ahmad (2008). Study of Heart Rate Changes in Different Salat's Position, Biomed, Proceedings 21, pp. 687-690).

Maughan, R. J. (2000). Nutrition in Sport, The Encyclopaedia of Sports Medicine, An IOC Medical Commission Publication, Volume: Vll, Blackwell Science Ltd,.

Rikli, RE, Jones, JC. (2001). Senior fitness test manual. Human Kinetics, Champaing, Illinois, , pp 49-87.

Bean JF, Kiely DK, Herman S, et al. (2002). The relationship between leg power and physical performance in mobility-limited older people, Journal of the American Geriatrics Society, 50(3):461-7.

Buchman AS, Robert S, Wilson PA, Boyle A, Tang Y, Fleischman DA, Bennett DA. (2007). Physical activity and leg strength predict decline in mobility performance in older persons. Journal of the American Geriatrics Society, 55(10):1618-23.

Peterson MJ, Crowley GM, Sullivan RJ, Morey MC. (2004). Physical function in sedentary and exercising older veterans as compared to national norms. *J Rehabil Res Dev.*,41(5):653–658.

Brian F, Scheinthal S, Kemarskaya T, Pruchno R.(2007). Tai chi and low impact exercise: Effects on the physical functioning and psychological well-being of older people. Journal of Applied Gerontology;26(5):433-53.

Blok BMJ, Greef MHG, Hacken NHT, Sprenger SR, Postema K, Wempe JB. (2006). The effects of a lifestyle physical activity counseling program with feedback of a pedometer during pulmonary rehabilitation in patients with COPD: A pilot study. Patient Education and Counseling, 61:48-55.

M.K.M. Safee, W.A.B. Wan Abas, N.A. Abu Osman, F. Ibrahim (2011). Acitivity of Upper Body Muscles during Bowing and Prostration Tasks in Healhty Subjects, Biomed, IPMBE Proceedings 35, pp. 125-129)

Reza, MF, Urakami Y. Mano Y. (2002). Evaluation of a New Physical Exercise Taken From Salat (Prayer) as a Short-Duration and Frequent Physical Activitiy in the Rehabilitation of Geriatric and Disabled Patients. Ann Saudi Med. 22(3-4): 177-180.

Toraman NF, Ayçeman N. (2005). Effects of six weeks of detraining on retention of functional fitness of old people after nine weeks of multicomponent training. British Journal of Sports Medicine, **39(8)**:565-8.

Marzilli TS, Schuler PB, Willhoit KF, Stepp MF. (2004). Effect of a community-based strength and flexibility program on performance-based measures of physical fitness in older african-american adults. Californian Journal of Health Promotion, 2(3):92-8.

Yüksek, S. (2010). 60 Yaş Üzeri Kadın Olgularda Namazın Egzersiz Etkisinin İncelenmesi, Türk Geriatri, IV. Ulusal Yaşlı Sağlığı Kongresi, Turkish Journal Of Geriatric Kongre özel sayısı, P: 83, 1-4 Nisan, İzmir.

McGuire DK, Levine BD, Williamson JW, et al. (2001). A 30-year follow-up of the dallas bedrest and training study: 1. effect of age on the cardiovascular response to exercise. Circulation, 104(12):1350-1357.

Yaman H. (2003). Yaşlılarda sporun fizyolojik fonksiyon kaybına etkisi. Turkish Journal of Geriatrics, 6(4):142-146.

Taunton JE, Rhodes EC, Wolski LA, et al. (1996). Effect of land-based and water-based fitness programs on the cardiovascular fitness, strength and flexibility of women aged 65-75 years. Gerontology, 42(4):204-10.

Ünver B, Karatosun V, Gürpınar M, Sağlam L. (**2009).** Düzenli namaz kılmak alt ekstremite eklemlerinin hareket açıklığını etkiler mi?, XXI. Ulusal Türk Ortopedi ve Travmatoloji Kongresi - Poster Bildirileri, P:075 s:30 **3-8 Kasım, İzmir.**

Allison M, Keller C. (1997). Physical Activity in The Elderly: Benefits and ıntervention strategies. The Nurse Practitioner, 22(8):53-69.

Skelton DA. (2001). Effects of physical activity and postural stability, Age and Aging, 30(4):33-39.).

İnal S, Subaşı F, Munganayi S, et al. (2003), Yaşlıların fiziksel kapasitelerinin ve yaşam kalitelerinin değerlendirilmesi. Turkish Journal of Geriatrics, 6(3):95-99.

Yüksek S, Cicioğlu İ. (2005). 65–75 Yaş arası sağlıklı kişilerin fiziksel uygunluk seviyelerinin belirlenmesi. Turkish Journal of Geriatrics, 8(1):25-33.

Brach JS, Simonsick EM, Kritchevsky S, Yaffe K, Newman AB. (2004). For the health, aging and body composition study research group the association between physical function and lifestyle activity and exercise in the health, aging and body composition study. Journal of the American Geriatrics Society, 52(4):502-9.

SEDANTER BAYANLARDA AEROBİK EGZERSİZLERİN KARDİYOVASKÜLER RİSK FAKTÖRLERİ ÜZERİNE ETKİLERİ

THE EFFECTS OF AEROBIC EXERCISES ON CARDIOVASCULAR RISK FACTORS OF SEDENTARY WOMEN

Esin Güllü[1] Abdullah Güllü[2] Güner Çiçek[3] Osman İmamoğlu[4] Faruk Yamaner[3]

[1] İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, MALATYA

[2]İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu, MALATYA

[3]Hitit Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu, ÇORUM

[4]Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yaşar Doğu Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu, SAMSUN

ÖZET

Amaç: Sedanter bayanlarda 10 haftalık aerobik egzersizlerin kardiyovasküler risk faktörleri üzerine etkisinin incelenmesidir.

Materyal ve Metot: Gruplar toplam 30 gönüllü sedanter bayandan oluşturuldu. Koş-yürü grubunun ortalama yaşları 38.40±0.83 yıl, boyları 160.80±1.25 cm, vücut ağırlıkları 74.71±4.97 kg, aerobik-step grubunun ortalama yaşları 36,53±1,15 yıl, boyları 156.40±1.81 cm, vücut ağırlıkları 64.23±1.84 kg idi. Gruplar haftada 4 gün ve kalp atım sayıları 130-140 atım/dk civarında olacak şekilde 45 dk'lık çalışmalara alındı. İstatistiksel olarak paired t-testi kullanıldı. Önemlilik seviyesi olarak $p<0.01$ ve $p<0.05$ alındı.

Bulgular: 10 haftalık egzersizin sonunda koş-yürü grubunun vücut ağırlığında % 3.58, BKİ oranında % 4.40, toplam kolesterolde % 6.44, LDL-K da % 7.93, trigliserit % 17.75 anlamlı bir azalma ve HDL-K oranında bir değişme görülmemiştir. Aerobik-step grubunda ise; vücut ağırlığında % 5.35, BKİ oranında %5.43, toplam kolesterolde % 10.54, LDL-K da % 9.05, trigliserit % 15.24 oranlarında düşme görülmüştür ($p<0.001$ ve $p<0.05$). Bu grubun HDL-K değerinde ise %5.64 artma meydana gelmiştir ($p<0.05$).

Sonuç: Koş-yürü ve aerobik-step egzersizlerinin kalp damar hastalıkları riski içerisinde bulunmayan bayanlarda da olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca aerobik-step egzersizlerinin koş-yürü egzersizlerine göre daha ritimli ve tempolu olmasından dolayı sağlıklı yaşamın sürdürülmesinde daha uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sedanter Bayan, Aerobik Egzersiz, Kardiyovasküler Risk Faktörü.

ABSTRACT

Purpose: This study was carried out with the effects of the ten weeks aerobic exercises on the cardiovascular risk factors of sedentary women.

Material and Method: The groups contained 30 voluntary sedentary women. The average age of run-walk groups was 38.40±0.83 years; the average height was 160.80±1.25 cm, the average body mass was 74.71±4.97 kg and the average age of aerobics-step groups was 38.40±0.83 years; the average height was 160.80±1.25 cm, the average body mass was 74.71±4.97 kg. All of the groups realized to each exercises in 45 minutes with the heart rate was around 130-140 beats per minutes for 4

days in a week. Paired Samples-t test was used for statistical analyses. Significance level of $p < 0.01$ and $p < 0.05$ was accepted.

Findings: At the end of the ten weeks exercises of run-walk groups, there was a significant decrease in the percentage of body mass was 3.58%, BMI was 4.40%, in total cholesterol was 6.44 %, in LDL-K was 7.93% and in triglyceride was 17.75%, but there was no significant difference in the ratio of HDL-K. There was a significant decrease in the percentage of body mass was 5.35%, BMI was 5.43%, in total cholesterol was 10.54%, in LDL-K was 9.05% and in triglyceride was 15.24% ($p<0.001$ and $p<0.05$). Increase occurred in the ratio of HDL-K was 5.64% in this group, also ($p<0.05$).

Result: Run-walk and aerobics-step exercises are not in risk of cardiovascular disease in women seem to have a positive effect. In addition to according to the run-walk exercises, due to the more rhythm and tempo in the aerobics-step exercises was concluded that it would be better to maintain healthy life.

Keywords: Sedentary Woman, Aerobic Exercise, Cardiovascular Risk Factor.

GİRİŞ

Sanayileşme ve modern yaşam tarzının sebep olduğu bedensel hareketsizlik, her yaş grubundaki bireyleri olumsuz etkilemektedir. Sedanter, (hareketsiz) bir yaşam tarzı ciddi anlamda bir takım sağlık problemlerini de beraberinde getirmektedir. Özellikle orta yaş ve üzeri dönemlerde yüksek tansiyon, obezite, kassal zayıflık, postürel bozukluk, diabet ve koroner arter risk faktörlerinin artması gibi birçok sağlık problemleri daha yaygın olarak görülmektedir (Alan, 2000; Zorba, 2009). Sedanter yaşam tarzının insan hayatını olumsuz yönde etkilemesinden sonra ortaya çıkan fitness programlarında egzersiz, genellikle insan sağlığını ve fiziksel uygunluğunu koruyucu yönde olmuştur. Özellikle ileriki yaşlarda yapılan egzersizin faydaları azımsanmayacak kadar çoktur (Kay,1995).

Bu hareketsiz yaşamın etkisine bağlı olarak kan parametrelerindeki olumsuz değişiklikler insan vücudundaki bozuklukların bir habercisidir. Kan lipidlerinden kolesterol, trigliserid, LDL kolesterol düzeylerinde artma, HDL kolesterol düzeyinde azalma sonucunda koroner kalp hastalıkları riskinin arttığı, bunun tersi gelişmelerde ise koroner kalp hastalıkları riskinin azaldığı yapılan çalışmalarla gösterilmiştir (Özer, 2001).Bütün bu olumsuz koşullardan kurtulmak, organizmayı zinde ve sağlıklı kılmak için; yaşam boyu spor, sağlıklı yaşam için spor, fitness, aerobik, jogging, v.b. gibi etkinliklere giderek ağırlık verilmektedir (Bompa, 1998; Ersoy, 1998; Saygın, 2009).

Egzersizin lipidler üzerindeki etkisi devam eden bir araştırma alanı haline gelmiştir. Egzersiz antrenmanları, lipid ve karbonhidrat metabolizmasını olumlu yönde etkiler, vücut ağırlığında, yağ depolarında, toplam kolesterol ve serum trigliseridlerinde, LDL kolesterolde ılımlı azalmalara ve antiaterojenik HDL kolesterolde artışlara yol açabilir; bu düzelmeler kardiyovasküler risk üzerinde önemli etkilere sahip olabilir (Tran, 1985; La Monte ve ark. 2001).

Bu çalışmada amaç; yaşları 30-45 arasında olan sedanter orta yaş bayanlara uygulanan 10 haftalık koş-yürü ve aerobik step egzersizlerinin kardiovasküler risk durumları üzerine etkisinin incelenmesidir.

MATERYAL METOT

Araştırma Grubu: Bu çalışmaya; 2010 yılında İnönü Üniversitesi'nde çalışan personel ve personel eşlerinden oluşan yaşları 35 ile 40 yıl arasında değişen, toplam 30 bayan gönüllü olarak katılmıştır. Kadınlar kendi istekleri ile çalışmaya katıldıklarını belirten istek formlarını imzalamışlardır. Araştırma grubunun sağlık hikâyelerini öğrenmek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Ayrıca her birey Malatya İnönü Üniversitesi Turgut Özal Tıp Fakültesinde sağlık taramasından geçirilmiştir. Anket ve sağlık raporları sonucunda herhangi bir sağlık problemlerinin, sigara, alkol alışkanlıklarının olmadığı ve herhangi bir ilaç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Tüm kadınlara program öncesinde (ön test) ve program sonrasında (son test) olmak üzere ölçümler alınmıştır. Bu araştırmanın yapılabilmesi için İnönü Üniversitesi Turgut Özal Tıp Fakültesi Yerel Etik Kurulu"nun 14 Nisan 2009 tarihli ve 34 sayılı Etik Kurul kararı alınmıştır.

Uygulanan Antrenman Programı: 10 hafta boyunca haftada 4 gün 45 dakika 15 kişi koş-yürü ile 15 kişi aerobik-step egzersizine katılmışlardır. 10 haftalık süre içerisinde şiddeti yavaş yavaş artan ve egzersiz kalp atım sayısı dakikada 130-140 civarında olan bir egzersiz programı uygulanmıştır. Koş-yürü grubu; Egzersiz öncesinde 5 dakika ısınma, 30 dakikalık koş-yürü egzersizinin sonunda 10 dakika boyunca üst vücuda ve alt ekstremitelere dayalı germe ve düşük şiddette yüklenmelere dayalı bazı izometrik çalışmaları içeren kültür-fizik egzersizlerinden oluşan soğuma egzersizi yaptırılmıştır (Zorba ve ark. 2004). Aerobik-step grubu ise; egzersiz öncesinde ilk 5 dakika düşük tempoda vücudu ısındırmak amaçlı yapılan hareketlerden sonra, 30 dakika orta şiddette müzik ve ritim eşliğinde aerobik-step egzersizleri, son olarak da 10 dakika koş-yürü grubuna uygulanan soğuma egzersizlerinin aynısından oluşan program uygulanmıştır.

Boy -Vücut Ağırlığı Ölçümü

Deneklerin vücut ağırlıkları 0.01 kg. hassasiyeti olan kantarda kilogram cinsinden çıplak ayak, tişört ve tayt ile boyları ise kantarda 0.01 cm. hassasiyetinde metal bir metre ile denekler dik pozisyonda çıplak ayaklı ölçülmüştür. Beden Kütle İndeksi (BKİ)=Ağırlık/Boy^2 (m) formülü ile bulunmuştur.

Kan Lipidlerinin Ölçümü

Kadınlar ön test ve son test olmak üzere sabah aç karnına daha önceden belirlenen sağlık kuruluşlarına giderek, uygun laboratuvar ortamında uzman kişiler tarafından kan ölçümlerini yaptırmışlardır. Kan lipitleri ölçümünde; LDL-K, HDL-K, toplam kolesterol ve trigliserid seviyeleri için Hitachi 717 otoanalizörü kullanılarak belirlenmiştir.

İstatiksel Analiz

Ölçümler sonucu elde edilen veriler her ölçüm sonrası anında kaydedilmiştir. Tüm verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Deneklerin ön ve son test değerlerinin karşılaştırılmaları Paired Samples t – testi ile yapılmış, sonuçların $p<0.001$ $p<0.05$ önem seviyesinde olup olmadığına bakılmıştır.

BULGULAR

Tablo-1: Gruplara Göre Bayanların Antrometrik Ölçümleri ve Bazı Kan Parametresi Değerlerinin Karşılaştırılması

Gruplar		Koş-yürü				Aerobik-Step			
Değişkenler	**Test**	**Ortalama**	**St.Sapma**	**T test**	**Değişim %**	**Ortalama**	**St.Sapma**	**T test**	**Değişim %**
Yaş (yıl)	Ön	38.40	3.24	-		36.53	4.48	-	
Boy (cm)	Ön	160.80	4.84			156.40	7.01	-	
Vücut Ağırlığı(kg)	Ön	74.71	19.26	11.19**	-3.58	64.23	7.15	11.14**	-5.35
	Son	71.42	18.54			60.79	6.89		
BKI (kg)	Ön	28.85	7.04	11.50**	-4.40	26.30	2.87	10.66**	-5.43
	Son	27.58	6.78			24.87	2.57		
Toplam Kolesterol mg /100cc	Ön	195.60	15.62	2.48*	-6.44	198.40	26.85	5.66**	-10.54
	Son	183.00	23.42			177.47	18.70		
HDL-K mg /100cc	Ön	56.67	8.94	,000	-	49.60	10.64	2.21*	5.64
	Son	56.67	11.93			52.40	11.63		
LDL-K mg /100cc	Ön	119.27	19.66	2.046	-7.93	127.47	24.59	2.56*	-9.05
	Son	109.80	20.06			115.93	19.82		
Trigliserit mg /100cc	Ön	97.27	44.67	2.33*	-17.75	96.60	44.45	2.25*	-15.24
	Son	80.00	23.97			81.87	30.87		

*p<0.05 ve **p<0.001

Tablo 2: Bayanlarda Egzersizler Öncesi ve Sonrası Kardiyovasküler Hastalık Risk İnsidansı.

Değişkenler	Grup	10 hafta önceki ortalama	10 hafta sonraki ortalama	T	Değişim %
TC/HDL-K	Koş-yürü	3.55 ± 0.74	3.34 ±0.73	1,366	-5.91
	Aerobik-step	3.99±1.06	3.87±0.73	2,023	-3
LDL-K/HDL-K	Koş-yürü	2.18 ± 0.65	2.01 ± 0.59	1,237	-7.79
	Aerobik-step	2.57±0.76	2.12±0.73	1,052	-17.50

*p>0.05

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmamızda 10 haftalık aerobik egzersizler sonucunda; koş- yürü ve aerobik-step grubunun egzersiz öncesi ve sonrası kendi içlerindeki karşılaştırmalarında, vücut ağırlıkları ve BKİ değerleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (p<0.01). Toplam kolesterol ve trigliserid miktarlarında her iki grupta da anlamlı bir düşme bulunmuştur (p<0.05 ve p<0,01). Aerobik-step grubunda HDL-K miktarında artma ve LDL-K miktarında ise düşme anlamlıdır (p<0,05).

Aerobik egzersizler vücut ağırlığında anlamlı bir azalma meydana getirdiğinden (Çolakoğlu ve Şenel, 2003; Karacan ve Çolakoğlu, 2003; Biçer ve ark. 2005; Kreider ve ark. 2011), her iki grup için uzun süreli ve düzenli yapılan aerobik egzersizler sonucunda vücut ağırlığında anlamlı düzeyde azalmalar olduğu gözlenmiştir (p<0.01; tablo 1).

Fiziksel aktivitenin lipid ve lipoprotein profillerinde değişiklik yaptığı kabul edilmektedir (Hu ve ark. 2001). Yapılan bir çalışmada yeterli sıklık ve şiddette egzersiz yapılmasının trigliserid, LDL -

kolesterol seviyesini düşürücü, HDL-kolesterol seviyesini yükseltici bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Yanagiborı ve ark. 1993). Leaf ve ark. (2003) yaptıkları bir çalışmada orta derecede uzun süreli egzersizin HDL-kolesterolü aerobik kapasitenin artışı ile beraber arttırdığını ve koroner kalp hastalığı riskini azalttığını ortaya koymuşlardır. İri ve ark. (2010) yaptıkları çalışmada HDL ve LDL değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Gönülateş ve ark.(2010) yaptıkları çalışmada BKİ ve HDL değerlerinde artış LDL, toplam kolesterol ve trigliserid değerlerinde anlamlı azalmalar bulmuşlardır. Furukawa ve ark. (2003) orta yaş bayanlara 12 haftalık bir yürüyüş programı uygulamışlar ve program sonunda deney grubunun HDL kolesterol düzeylerinde 1.8±8.3 mg/dl'lık artış tespit etmişlerdir.

Ergen ve ark. (2002) yaşları 28-53 arasında olan kilolu bayanlara 12 hafta süreyle iki farklı egzersiz uygulamışlardır. Antrenman sonunda her iki grupta da HDL kolesterolün LDL kolesterole oranının anlamlı derecede arttığını tespit etmişlerdir. Katzmarzyk ve ark. (2001) 20 haftalık aerobik egzersiz uyguladıkları bir programda aerobik fitness, kan lipidleri ve vücut yağ kitlesindeki değişiklikleri incelemişlerdir. Antrenman sonunda deneklerin ve bayanların vücut yağ kitlesindeki değişiklikler ile LDL-K, total kolesterol, toplam-K/HDL-K lipid değişim indeksleri arasında anlamlı bir ilişki gözlemlemişlerdir. Karacan ve Çolakoğlu (2003) 8 haftalık egzersiz sonunda, vücut ağırlığı, vücut kitle indeksi, toplam kolesterol, LDL toplam kolesterol, trigliserid değerlerinde anlamlı bir azalma ($p<0,05$), HDL toplam kolesterol değerlerinde ise anlamlı bir artış ($p<0,05$) tespit etmişlerdir. Boreham ve ark.(2005) yaptıkları çalışmada LDL-K değerinde %7.7 azaldığını, toplam kolesterol, HDL-K ve trigliserid değerlerinde değişme olmadığını bulmuşlardır**.** Aerobik egzersizler sonucu, HDL kolesterolde artma ve LDL kolesterolde düşme meydana gelmektedir (Nieman, 1993).Hareketsiz sedanter bir yaşam tarzı vücut kompozisyonu ve kan lipid profilinde olumsuz değişikliklere neden olmaktadır. Düzenli olarak yapılan egzersizlerin arterioskleroz oluşumunu kolaylaştıran LDL kolesterol düzeyini azalttığı, arterioskleroza engel olan HDL kolesterolü ise arttırdığı belirtilmektedir (Erkan, 1998; Williams, 2001).

İmamoğlu ve ark.(2002) üç aylık düşük şiddette aerobik egzersizlerin sedander bayanlarda fiziki uygunluğu geliştirdiği, vücut yağ oranında, LDL-K, Trigliserid, kolestrol, HDL-K da artma ile kardiyovasküler risk faktörünü azalttığı sonucuna varmışlardır. Buna paralel olarak çalışmamızda; düzenli yapılan egzersizin her iki grupta da BMİ, toplam kolesterol, LDL-K, trigliserit değerlerinde azalma ayrıca aerobik-step grubunun HDL-K değerinde ise artma meydana geldiği gözlenmiştir.

Avrupa Kardiyoloji Derneğini kılavuzunda, gerek ikincil korunmada, gerekse yüksek riskli kişilerin birincil korunmasında tek hedef olarak toplam kolesterolde 190 mg/dl, LDL kolesterolde ise 115 mg/dl belirlenmiştir. Genelde kolesterol oranı 201-239 mg/dl ise riskli grup olarak dikkatle izlenmelidir (Rosato, 1990; Rognmo ve ark. 2004). Bayanlarda toplam kolesterol oranı koş-yürü ve aerobik-step grubunda 195.60 mg/cc ve 198.40 mg/cc olarak bu sınırlara yakınken 10 hafta sonra koş-yürü grubunda 183.00 mg/cc ve aerobik-step grubunda 177.47 mg/cc'ye düşerek bu sınırların altında kalmıştır. Çalışmamızda bayanların egzersiz öncesi ve sonrası toplam kolesterol, HDL-K, LDL-K ve trigliserit ölçüm değerleri sonuçları risk grubu içerisinde olmadıkları tespit edilmiştir.

Özellikle Lipid Research Clinics CPPT ve Helsinki çalışmalarından çıkan sonuç, toplam kolesterol düzeylerinde sağlanacak %1'lik düşüşün, koroner kalp hastalığını %2 oranında azalttığı şeklindedir (Edward ve ark. 1992). Yine optimal kan trigliserid seviyesi 100 mg/dl den az olmalıdır (Werner ve ark. 1990). Araştırmamızda trigliserit oranı koş-yürü grubunda 97.27 mg/dl'den 80.00 mg/dl ve aerobik-step grubunda 96.60 mg/dl'den 81.87 mg/dl' ye düşmüştür. Bu oranlara göre her iki

gruptaki bayanların düşük olan koroner kalp hastalığına yakalanma riskinin daha da düştüğü söylenebilir.

Bayanlarda koroner kalp hastalıkları için toplam kolesterol>200, HDL-kolesterol<35, LDL-kolesterol>160 ve Trigliserid>250 şeklinde ise risk mevcuttur. Normal HDL-kolesterol değeri kadınlarda 38-75 mg/dl (Bayanlar için averaj HDL-kolesterol Değeri 50mg/dl), LDL-kolesterolde 150mg/dl den az olmalıdır. Kalp krizleri LDL-kolesterol seviyesi 100 mg/dl'nin altına düştüğünde seyrekleşir. HDL-kolesterolü 40 mg/dl altı olan bayanlar normale göre üç kat daha fazla kalp hastalığı riskine sahiptirler (Prentice, 1990; Ready ve ark. 1995).

Araştırmamızda koş-yürü grubunun HDL-K miktarı ön ve son testte 56.67olarak bir değişime uğramazken LDL-K oranının 119.27'den 109.80'e düştüğü bulunmuştur. Aerobik-step grubunda ise HDL-K oranı 49.60'dan 52.40'a yükselmiş ve LDL-K oranı 127.47'den 115.95'e düşmüştür. Her iki grupta da ön testlerde de düşük olan Koroner Kalp Hastalığı riskinin aerobik egzersizler sonucunda bu oranın daha da aşağıya düşmesine neden olduğunu söyleyebiliriz.

LDL-K oranın %1 oranında düşmesiyle Koroner Kalp Hastalığı riskinde %1.5 azalma HDL-K değerinde %1'lik yükselme ise riski %2.5 oranında azaltmaktadır (Deutche Zeitschrift Sport Medizin, 44-1993). Araştırmamızda ise yukarıdaki veriler ışığında koş-yürü grubunda LDL-K değerinde % 7.93 düşme olurken HDL-K değerinde değişme olmadığı görülmüştür. Yine aerobik-step grubunda LDL-K değerinde %9.05'lik bir düşme ve HDL-K değerinde % 5.64 artma bulunması kayda değer bir sonuçtur. HDL-K değeri üzerinde aerobik-step egzersizlerinin koş-yürü egzersizlerine göre daha etkili olduğunu söyleyebiliriz. Aerobik-step egzersizlerinde değişik koreografik step veya step tahtası üzerinde grup lideri takip edilerek değişik tempo ve ritimli bir egzersiz olmasından dolayı daha çok HDL-K değeri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Toplam kolesterol HDL-K değerine bölünerek kalp hastalığının periyodik riski açıklanmıştır. 4.5-5 değerlerine sahip olanlar önemli bir risk oranına sahipken bayanlarda 3.8 ve başka bir kaynakta 4 ve aşağısı düşük risk olarak belirtilmektedir (Rosato,1990; Werner ve ark.1990). Bir başka kaynakta LDL-K /HDL-K oranı 5 ve daha yüksekse risk faktörü yüksek, 3.5 den düşükse risk düşüktür (Edward ve ark. 1992).

Çalışmamızda koş-yürü grubunda toplam kolesterol/ HDL-K değeri 3.55'ten 3.34'e ve aerobik-step grubunda ise 3.99'dan 3.87'ye düşmüştür. Ölçüm sonuçlarımıza göre her iki grupta da önemli bir risk mevcut olmamakla birlikte egzersize bağlı olarak bu değerlerin daha da azaldığı söylenebilir.

Başka bir açıdan değerlendirecek olursak; Dünya Sağlık Örgütü'nün yaptığı BKİ sınıflamasında < 18.5 zayıf, 18.5-24.9 arası normal, 25-29.9 fazla kilolu, >30 şişmanlık olarak kabul edilmiştir. Ancak ülkemizde yayınlanan beslenme ile ilgili kaynaklarda normal BKİ'nin 20-24.9 arasında olduğu belirtilmiştir (Yolsal ve ark. 1998).

Bizim çalışmamızda egzersiz öncesi ve egzersiz sonrası BKİ değerlerinde koş-yürü grubu 28,85'ten 27,58'e düşmesi fazla kilolu olarak değerlendirilirken, aerobik-step grubunda ise 26,30'dan 24,87'ye düşmesi egzersiz sonrasında normal değer aralığında bir sonuç gösterdiği bulunmuştur. Koş-yürü grubu BKİ değerlerine göre fazla kilolu olduğu halde kan değerlerine göre kalp damar hastalıklarına yakalanma riskine az sahip olabilirler.

Sonuç olarak; Haftada 4 gün 45 dakika süreli koş-yürü ve aerobik-step egzersizlerinin kalp damar hastalıkları riski içerisinde bulunmayan bayanlarda da olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca aerobik-step egzersizlerinin koş-yürü egzersizlerine göre daha ritimli ve tempolu olmasından dolayı sağlıklı yaşamın sürdürülmesinde daha uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

KAYNAKLAR

Alan, C., Utter, David, C., Whitcomb, David, C., Nieman, Diane, E., Butterworth, and Scot, S., Vermillion, (2000). Effects of Exercise Trainning on Gallbladder Function In An Obese Female Population, Medicine Science In Sports Exercise, 32(1):41-45.

Biçer, Y.S., Peker, İ. ve Savucu, Y. (2005). Kalp Damar Tıkanıklığı Olan Kadın Hastalarda Planlanmış Düzenli Yürüyüşün Vücut Kompozisyon Değerleri Üzerine Etkisi. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 19(4),241-248.

Bompa, T.O. (1998) Antrenman Kuramı ve Yöntemi, (Çev. Keskin, İ), Ankara Bağırgan Yayınevi, 1.Sporsal Soy Yapıtlar Dizisi 1.

Boreham, C.A., Wallace, W.F., Nevill, A. (2000). "Training Effects of Accumulated Daily Stair-Climbing Exercise in Previously Sedentary Young Women", Prev. Med., 30(4), pp. 277-281.

Çolakoğlu, F.F. ve Şenel, Ö. (2004) .Sekiz haftalık aerobik egzersiz programının sedanter orta yaşlı bayanların vücut kompozisyonu ve kan lipitleri üzerindeki etkileri. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi ss.57-61.

Deutscher Sportärztekorgres Regulations-und Repair Mechanismen. (14-17 Ekim 1993 Poderborn): Deutche Zeitschrift Sport Medizin,Jahr.44.Nr.11.,s.545-552.

Edward T.,Howley B.,Don Franks.(1992).Health Fitness,USA,sh.21-22.

Ersoy, G. (1998) Sağlıklı Yaşam Spor ve Beslenme, Ankara Damla Mat., 3. Baskı.

Ergen, N., Sanrı, M., Köseoğlu, S., Arı, Ö., Kırım, S., Sert, M. (2002). "Fazla Kilolu Kadınlarda İki Farklı Egzersiz Modelinin Kilo Verme ve Kan Lipid Profili Üzerine Etkisi", 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 27-29 Ekim.

Erkan, N., Yaşam Boyu Spor, Bağırgan Yayınevi, Ankara, 1998.

Furukawa, F., Kazuma, K., Kawa, M., Miyashita, M., Niiro, K., Kusukawa, R., Kojima, M. (2003). "Effects of an off-site Walking Program on Energy Expenditure Serum Lipids and Glucose Metabolism in Middle-Aged Women", Biol. Res. Nurs., 4(3), pp. 181-192.

Gönülateş S, Saygın Ö, Babayiğit İrez G. (2010). Düzenli Yürüyüş Programının 40-50 Yaşları Arası Bayanlarda Sağlık İlişkili Fiziksel Uygunluk Unsurları ve Kan Lipidleri Üzerine Etkisi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. Cilt:7 Sayı:2.

Hu F.B., Stampfer M.J., Solomon C. (2001). Physicial Activity And Risk For Cardiovascular Events İn Diabetic Women. Ann Intern Med.134;96-105.

İmamoğlu, O., Akyol, P., Bayram, L. (2002). Sedanter Bayanlarda 3 Aylık Egzersizin Fiziksel Uygunluk, Vücut Kompozisyonu ve Bazı Kan Parametreleri Üzerine Etkisi, 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 27-29 Ekim.

İri R, Ersoy A, İri R. (2010). Yürüyüş egzersizinin bayanların aerobik kapasitelerine ve bazı kan değerlerine etkisi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. Cilt:7 Sayı:2.

Kay AV. (1995). Exercise Programming For Older Adults, Aging and Fitness, Human Kinetics, p; 156.

Katzmarzyk, P.T., Leon, A.S., Rankinen, T., Gagnon, J. (2001). "Changes in Blood Lipids Consequent to Aerobic Exercise Training Related to Changes in Body Fatness and Aerobic Fitness", Metabolism, 50(7), pp. 841-848.

Karacan S, Çolakoğlu FF. (2003). Sedanter Orta Yaş Bayanlar İle Genç Bayanlarda Aerobik Egzersizin Vücut Kompozisyonu Ve Kan Lipidlerine Etkisi. Spormetre, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, , I (2) 83-88.

Kreider RB, Serra M, Beavers KM, Moreillon J, Kresta JY, Byrd M, Oliver JM, Gutierrez J, Hudson G, Deike E, Shelmadine B, Leeke P, Rasmussen C, Greenwood M, Cooke MB, Kerksick C, Campbell JK, Beiseigel J, Jonnalagadda SS. (2011). A Structured Diet And Exercise Program Promotes Favorable Changes in Weight Loss, Body Composition and Weight Maintenance. J Am Diet Assoc. 111 (6):828-43.

La Monte MJ, Durstine JL, Addy CL, Irwin ML, Ainsworth BE. (2001).Physical Activity, Physical Fitness, And Framingham 10-Year Risk Score: Cross-Cultural Activity Participation Study. J Cardiopulm Rehabil; 21: 63.

Leaf D.A., Jafarı M., Macrae H., Kasem J., O'conner P., Pullınger C. (2003). The Effects Of Physi-Cal Exercise On Plasma Prebeta-1 High-Density Lipoprotein. Department of Medicine, Univer-Sity Of California, Irvine, USA. Metabolism. 270(19): 4039.

Nieman DC. (1993) Physicial Activity and Serum Lipids and Lipoproteins İn Elderly Women. J *Am Geriatr*. 41(12):1339-1344

Özer K. Fiziksel Uygunluk, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001, ss 26- 37.

Prentice, William. E. (1990). Fitness for Collage and Life, USA.

Rosato, Frank D.(1990). Fitness and Wellness The Physical Connection Memphis State University,U.S.A.

Rognmo O., Hetland E., Helgerud J., Hoff J., Slordahl SA. (2004).High İntensity Aerobic İnterval Exercise is Superior to Moderate İntensity Exercise for İncreasing Aerobic Capacity in Patients With Coronary Artery Disease. Depart-ment of Cardiology, St. Olavs Hospital, Trond-heim University Hospital, Trondheim, Norway Eur J Cardiovasc Prev Rehabil. Jun;11 (3): 216-222.

Saygın, Ö., Dükkancı, Y. (2009). Kız Çocuklarda Sağlık İlişkili Fiziksel Uygunluk Ve Fiziksel Aktivite Yoğunluğu İlişkisinin Araştırılması, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt 6, Sayı 1.

Tran ZV, Weltman A. (1985). Differential Effects Of Exercise On Serum Lipid And Lipoprotein Levels Seen With Changes in Body Weight: a meta-analysis. JAMA; 254: 919-24

Williams, P.T., "Health Effects Resultingfrom Exercise Versus Those From Body Fat Loss", Medicine and Science in Sports and Exercise, 33(6), pp. 611-621, 2001.

Werner W. K. Hoeger, Sharon A. Hoeger. (1990).Fitness and Wellness Colorado 80110, USA.

Yanagıborı R., Kawakubo K.,Gunjı A., Aokı K., Mıyashıta M. (1993). Effects Of 12 Wk Exercise Wal-King On Serum Lipids,Lipoproteins And Apoli-Poproteins İn Middle-Aged Women Does Meno Pause Status İnfluence Training Effects? Japan-Ese Journal Of Public Health.40(6):459-67

Yolsal, N., Kıyan, A., Özden, Y. (1998). Beslenme Durumunu Değerlendirmede BKİ'nin Kullanımı, Beslenme ve Diyet Dergisi, , 27(2), 43-48.

Zorba, E., Babayiğit, G.İ., Saygın, Ö., İrez, G. ve Karacabey, K. (2004). 65-85 Yaş Arasındaki Yaşlılarda 10 Haftalık Antrenman Programının Bazı Fiziksel Uygunluk Parametrelerine Etkisinin Araştırılması. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 18 (4), 229-234.

Zorba, E. (2009). Herkes İçin Yaşam Boyu Spor. Ankara: Neyir Matbaacılık.

DÜNYA NÜFUSUNUN AĞARAN SAÇLARI VE EGZERSİZ

Gökhan BAYRAKTAR* Erdoğan TOZOĞLU**

*Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, AĞRI

**Atatürk Üniversitesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, ERZURUM

gokbayraktar@gmail.com

Özet

Tıpta, teknolojide ve bilimdeki gelişmeler sonucu, geçtiğimiz 40-50 yılda gelişmiş ülkelerde yaşanan yaşlı nüfusundaki artış; gelişmekte olan ülkelerde, dolayısıyla ülkemizde de gözlenmeye başlanmış ve yaşlı nüfusun artışı 21. yüzyılda küresel bir olgu haline gelmiştir. Yaşamın uzaması elbette sevindirici bir gelişmedir. Ancak önemli olan; uzun yaşamak değil, kaliteli yaşamaktır. Bu bağlamda; toplumsal yaşlanmadaki hızlı artış nedeniyle sağlıklı ve aktif yaşlanma giderek önem kazanmıştır.

Yaşamımızın temel gerçeklerinden olan yaşlanma; bazı yetersizliklerin ortaya çıkıp toplumun tüm yönlerini etkilemesine karşın, yılların insana kazandırdığı yeteneklerin gelişmesine neden olması anlamında bilinçli ve aktif bir yaşamın da başlangıcıdır. Bu anlamda nüfusun yaşlanması; alınacak önlemler ve uygulanacak politikalarla fırsata çevrilmeli ve yaşlıları toplumdan uzaklaştırıp bağımlı bireyler haline getirmektense, onların ekonomik ve toplumsal yaşama katılımlarını sağlayacak üretken, başarılı ve bağımsız bir yaşlanma, diğer bir anlatımla aktif yaşlanma hedeflenmelidir.

Başta hareket sistemi ile ilgili sorunlar olmak üzere yaşlıların yaşam kalitesini olumsuz etkileyerek onları bağımlı kılan sorunlar; koruyucu uygulamalarla en aza indirgenip yaşlıların yaşam kaliteleri yükseltilerek aktif bir yaşlılık dönemi geçirmeleri ve böylelikle üretken ve sağlıklı bireyler haline gelmeleri sağlanmalıdır. Koruyucu uygulamalardan birisi de düzenli egzersiz ve aktivitedir. Düzenli egzersiz ve aktivitelerin; bedensel, ruhsal, sosyal sağlığımız ve gelecekteki yaşantımız üzerine olumlu etkileri bilinen bir gerçektir.

Bu bilgiler ışığında; düzenli egzersiz ve aktivitenin aktif yaşlılığa etkisi bu çalışmanın amacını oluşturmuştur. Çalışmada verilerin toplanması amacıyla; çeşitli basılı ve görsel kaynaklar taranmış ve bu kaynaklardan elde edilen veriler çalışmada kullanılmıştır.

Çalışmanın; ülkemizdeki tüm yaşlıların aktif ve katılımcı bireyler olarak hayattan ve yaşadığı toplumdan kopmadan hayatını sürdürebilmesi açısından fikir sahibi olmada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

***Anahtar Kelime**: Toplumsal Yaşlanma, Aktif Yaşlılık, Düzenli Egzersiz, Düzenli Aktivite.*

ABSTRACT

The increase of the number of old people in developed countries during the past 40- 50 years as a result of development in medicine, technology and science has been clear in developing countries, so in our country, and has been a global phenomenon in 21st century. Of course, to have a longer life-span is a happy advance. But to have a life of high quality is more important than to live longer. Accordingly; the increase in social aging made healthy and active aging gain importance.

Although some handicaps affects the whole aspects of society, aging, one of basic truth of our lives, is the beginning of conscious and active life in terms of making the experiences gained throughout years improve. In this sense, the aging of population should be turned into an opportunity with precautions and policies and instead of making old people dependents individuals by excluding them from society, a productive, successful an independent aging providing them take part in economic and social life, in other words active aging should be aimed.

The problems that make old people dependent by affecting their life quality in a negative way, mainly the problems related to movement system, should be minimized with protective applications and old people should be provided an active aging period by increasing their life quality so that they can be productive and healthy individuals. One of the protective applications is regular exercise and activity. It is a known fact that regular exercises and activities have positive effects on our physical, mental and social health and our lives in future.

In the light of this information, the effect of regular exercise and activity on active aging is the aim of this survey. With the aim of collecting data, various pressed and visual resources have been scanned and the data gained thanks to these resources have been used in survey.

It is thought that this survey will help gain information about all of old people's surviving without being out of life and society as active and participant individuals

Key words: social aging, active aging, regular exercise, regular activity

GİRİŞ

Her canlıda görülen ve tüm işlevlerde azalmaya neden olan yaşlanma; yaşamın doğal bir parçası olup süreğen ve evrensel bir süreç olarak tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de toplumsal bir olgu haline gelmiş ve 21. yüzyıl ile birlikte gelişen en önemli kavram " toplumların yaşlanması" olmuştur.

Tıpta, teknolojide ve bilimdeki gelişmeler ve doğurganlık hızının düşmesi ve bunun sonucu olarak da çocuk ve genç nüfusun giderek azalması, bebek ve çocuk ölümlerinin gerilemesi, beslenme ve sağlık hizmetlerinde gerçekleşen gelişmeler sonucu yaşama süresinin uzaması gibi bazı etkenler sonucu geçtiğimiz 40-50 yılda yaşlı nüfusu hızla artmış ve yaşlanmadaki bu hızlı artış birtakım problemleri de beraberinde getirmiştir. Çünkü yaşlı nüfusun artması demek; eğer gerekli önlemler alınmazsa yaşlı bağımlılık oranının artması demektir. Yaşlı bağımlılık oranının artması demek; ülke ekonomisine üretim yapamayan, aktif olarak çalışamayan kesimin artması demektir.

Yaşlı nüfusunun hızlı artışı ve dolayısıyla yaşlanan dünya nüfusunun sorunları; Dünya Sağlık Örgütü'nün üstesinden gelmesi gereken en önemli sorunlardan biri haline gelmiştir. İstatistikler; 2050 yılına ulaşıldığında her beş kişiden birinin 65 yaş ve üzerinde olacağını ve ileri yaş grubunun 1,5 milyar kişiye ulaşacağını göstermektedir (16). Benzer artış; ülkemizde de gözlenmekte ve 2030 yılına kadar 65 yaş ve üzeri yaş nüfus oranının % 5,3'den % 10,1'e çıkacağı varsayılmaktadır (11). Türkiye'de halen 4 milyon kadar yaşlı insan yaşamakta olup bu sayının birkaç yıl içinde 5 milyona, 2020-2025 yıllarında 8 milyona, 2050 yılında da 12 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (5). Bu rakamlar; gelecek için ürkütücü rakamlardır. Çünkü bireyler yaşlandıkça; daha az çalışmakta, üretmekte ve kazanmaktadırlar. Ve emeklilik sonrası gelir düzeyindeki düşüş, makineleşmenin ve hızlı nüfus artışının yol açtığı istihdam sıkıntısı, ortaya çıkan sağlık problemleri nedeniyle; çalışma yaşamından uzaklaşma, ekonomik sıkıntılar ve yoksullukla karşılaşabilmektedirler (16). Dolayısıyla nüfusun yaşlanması; sağlıktan sosyal güvenliğe, çevre ile ilgili konulardan eğitime, iş olanaklarına, sosyal- kültürel faaliyetlere ve aile hayatına kadar toplumun bütün yönlerini etkilemektedir.

Bu bağlamda yaşlanma olgusu ülkemiz için bir probleme dönüşmeden; yaşlı nüfusun sosyal yaşamdan koparılmadan hayatlarını devam ettirmelerine yönelik çalışmalar, dolayısıyla sağlıklı ve aktif yaşlanma giderek önem kazanmaktadır.

1. AKTİF YAŞLANMA

Günümüzde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), sağlıklı yaşlanma için "Aktif Yaşlanma" yaklaşımını uygun görmekte ve yaşlılık ile ilgili politikalar ve programlar; yaşam kalitesini ve genel sağlığı arttırmaya odaklanarak üretken, başarılı ve bağımsız bir yaşlanma hedeflenmektedir (8).

Aktif yaşlanma; sadece yaşlılık dönemini değil, doğumdan ölüme kadar olan süreyi kapsamakta olup DSÖ tarafından 1990'ların sonlarına doğru geliştirilen bir kavramdır. DSÖ aktif yaşlanmayı; insanların yaşlandıkça hayat kalitelerini iyileştirmek amacıyla bu kişilere yönelik sağlık, katılım ve güvenlik konusundaki fırsatların en üst düzeye çıkarılması süreci olarak tanımlamaktadır (27). Aktif yaşlanma kavramı; yaşlı insanların çalışmaya devam etmeleri, sağlıklı kalmaları, topluma katkıda bulunmaya devam etmeleri için daha fazla fırsatın sunulmasını içermektedir. Bu noktada aktif olma kavramı; yalnızca fiziki anlamda aktif olma ve iş gücüne katılma durumu değil, sosyal ve kültürel katılımı da içermek suretiyle daha geniş bir anlamı ifade etmektedir (4).

Yaşlanmanın toplumsal sorun olarak küresel bir olgu haline gelmesi; işin ciddiyetini arttırmış ve acil önlemler alınması gerekliliği doğarak 2012 yılı " Avrupa Aktif Yaşlanma Yılı" olarak ilan edilmiştir. 2012 yılının Aktif Yaşlanma Yılı ilan edilmesiyle birlikte Avrupa genelinde yaşlı insanların sosyal ve ekonomik yaşamın içerisinde aktif bir şekilde yer almasının sağlanması yönünde birçok faaliyet düzenlenmekte, politikalar geliştirilmekte ve araştırmalar yürütülmektedir.

Yaşlı insanların sosyal ve ekonomik yaşamın içerisinde aktif bir şekilde yer alması için öncelikle sağlık ve bedenen iyi olmaları zorunludur. Bunun yolu da sağlıklı beslenme ve düzenli aktivite ve egzersizden geçmektedir.

Başta hareket sistemi ile ilgili sorunlar olmak üzere yaşlıların yaşam kalitesini olumsuz etkileyerek onları bağımlı kılan sorunlar; koruyucu uygulamalarla en aza indirgenip yaşlıların yaşam kaliteleri yükseltilerek aktif bir yaşlılık dönemi geçirmeleri ve böylelikle üretken ve sağlıklı bireyler haline gelmeleri sağlanmalıdır. Koruyucu uygulamalardan birisi de düzenli egzersiz ve aktivitedir. Düzenli egzersiz ve aktivitelerin; bedensel, ruhsal, sosyal sağlığımız ve gelecekteki yaşantımız üzerine olumlu etkileri bilinen bir gerçektir.

2. SAĞLIKLI YAŞAMAK VE SAĞLIKLI YAŞLANMAK

İnsanlarda her şeye rağmen asla durmayan, devam eden biyolojik ve kaçınılmaz bir süreç olan yaşlanma; organizmanın molekül, hücre, doku, organ ve sistemleri düzeyinde zamanın ilerlemesi ile ortaya çıkan, geriye dönüşü olmayan yapısal ve fonksiyonel değişikliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (14, 24).

İnsan hayatında türlü çareler aranmasına rağmen bir türlü engellenemeyen bir gerçektir; yaşlanmak. Ve normal koşullarda her insan bu süreci yaşamak zorundadır.

Yaşlanma ile ilgili birçok kavram ve tanım vardır. Norman (1995), yaşlanmayı; sakatlık veya hastalık sonucunda oluşan kayıplar hariç vücudun çeşitli sistemlerinin işlevselliğinin azar azar yitirilmesi olarak açıklarken (17), Mazzeo ve arkadaşlarına (1998) göre yaşlılık; genetik, yaşam şekli, kronik hastalık gibi değişkenleri içeren karışık bir süreçtir (15), Botwinick ise yaşlılığı 65 yaş ve üstü olarak tanımlamıştır (6).

Dünya Sağlık Örgütü'de Botwinick'in tanımında olduğu gibi 65 yaş üzeri bireyleri yaşlı grup olarak belirlemekte ve yaşlılığı; çevresel etmenlere uyum sağlayabilme yeteneğinin azalması olarak tanımlamaktadır (27).

Yaşlılık ve yaşlanma kavramları; tek bir tanımla yapılamadığından genellikle yaşlanma; kronolojik, sosyal, biyolojik, fizyolojik ve psikolojik yaşlanma olarak tanımlanmakta ve alt gruplara ayrılmaktadır (3).

Kronolojik Yaşlanma; Doğumdan itibaren insanın içinde bulunduğu zamana kadar geçen yıllara bağlı bir yaşlanmadır.

Biyolojik ve Fizyolojik Yaşlanma; Aerobik kapasitenin düşmesi, hafıza kayıtları, vücut postürünün değişmesi, derinin elastikiyetini kaybetmesi, kırışıklıkların oluşması ve yaşla beraber yerine konulamayan hücre kayıplarını içeren yapısal ve fonksiyonel değişimlerdir.

Sosyal Yaşlanma; Gerantologlar yaşlıları sosyal rollerine ve alışkanlıklarına göre tanımlamaktadır. Sosyal rol olarak tanımlanan konular; kişilerin baba, büyükanne, emekli gibi yaşamları boyunca gerçekleştirdikleri olaylar ve beklentilerdir.

Psikolojik Yaşlanma; Kişilerin duygularında, algılamalarında ve davranışlarında oluşan değişimlerdir (20).

Üzerinde en çok durulan da kronolojik ve biyolojik yaşlanmadır. Bu iki yaşlanma dengeli ilerlemez; bazı kişilerde kronolojik yaşlanma, bazı kişilerde biyolojik yaşlanma önde gider (26). Yani; bireysel farklılıklar söz konusudur. Bireysel farklılıkların sebebi; genetik faktörler, fiziksel aktivite düzeyi, sağlık ve çevresel durumlar gibi kişiden kişiye farklılıklar gösteren faktörlerdir.

Genetik faktörler kontrolümüz dışındadır, ancak yaşam tarzımızı kontrol edebiliriz. Sağlıklı bir yaşam tarzı; fonksiyonel işlevlerin kaybının ve hatta doku ve hücrelerin işlev kaybının yavaşlamasına, sağlıksız bir yaşam tarzı ise işlev kayıplarının hızlanmasına neden olmaktadır (26). Aslında olumsuz sağlık davranışlarından kaçınarak ve çevre koşullarını olabildiğince olumlu hale getirerek; yaşlanma ile ortaya çıkabilecek sağlık sorunlarından bir ölçüde korunmak olanaklıdır (18).

3. YAŞLILIKTA KARŞILAŞILAN SAĞLIK SORUNLARI

İlerleyen yaş ile birlikte organizmada meydana gelen değişiklikler; yaşlı bireylerin yaşam kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir. Yaşlılıkta oluşan değişiklikler; öncelikle beyin, merkezi sinir sistemi, çevre sinirler ve sonuçta kas sistemi üzerinde etkili olur.

Beyin ve sinir hücrelerinde gözlenen kayıplar; yaşlı kişilerin hareket yetenekleri, uyum ve fonksiyonlarındaki zayıflamaların başlıca sorumlularıdır.

Duyusal sistemdeki değişikliklerse; görsel, duyusal hislerde kayıplara, dolayısıyla kas dayanıklığı ve kuvvetinde zayıflamalara yol açar (16).

Ayrıca hareket eksiliği hastalıkları, kalp-dolaşım sistemi değişiklikleri, solunum sistemi değişiklikleri, hormonal değişiklikler, kemik kayıpları, cinsel aktivite kayıpları; yaşlılıkta en sık rastlanan değişiklikler ve sorunlardır.

Yaşlanma; beraberinde sadece fiziksel değişimleri de getirmez. Yaşlanmanın içerdiği fiziksel değişmeler; psikolojik ve sosyolojik değişimlere de neden olur (16). Yaşlanmayla birlikte yaşamın geri kalan bölümünü hareketsiz ve korkularla dolu geçirmek en sıklıkla gözlenen psikolojik görüntüdür.

Yaşlılıkta oluşan değişiklikleri etkileyen en önemli faktörlerin başında; beslenme bozuklukları, hormonal değişiklikler, sigara ve alkol kullanımı ve fiziksel kapasite kullanım azlığı (hareketsizlik) gelmektedir. Bu faktörlere müdahale edebilme şansımız olduğuna göre yaşın ilerlemesiyle oluşabilecek değişiklikleri kontrol etmek, dolayısıyla yaşam kalitemizi arttırmak elimizdedir.

Yaşam kalitemizi arttırmak, kendimizi daha iyi hissetmek, günlük görev ve sorumluluklarımızı yerine getirmek, yaptığımız işlerden hoşlanmak, yaşamın sürpriz çıkışlarından kendimizi korumak için de gereklidir. İleri yaşlarda sağlıklı bir yaşamın sigortası; uygun beslenme ve fiziksel aktivite ve egzersizdir (3).

Nüfusun yaşlanmasıyla birlikte yaşlı bireylerin hala toplumun üretken bireyleri olabileceklerini ve yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebileceklerini hatırlatmak ve yaşlanma ile oluşan fizyolojik ve fonksiyonel kayıpları en aza indirmek için fiziksel aktivite ve egzersizin önemi daha da çok vurgulanmaya başlamıştır. Fiziksel aktivite ve egzersizin insan yaşamı için önemi DSÖ tarafından da dile getirilmiş ve her yıl tahminen 2 milyondan fazla kişinin fiziksel aktivite yapmadıkları için hayatlarını kaybettikleri belirtilmiştir (27).

4. YAŞLILARDA FİZİKSEL AKTİVİTE VE EGZERSİZ

Sağlıklı aktif bir yaşlanma için düzenli egzersiz çok önemlidir. İleri yaşlarda fizik kapasite eşik değere yakındır ve minimal azalmalar dahi sandalyeden kalkmak gibi günlük aktiviteleri olumsuz yönde etkilemektedir (12). Yanı sıra eklenen bir hastalık atağı yaşlıyı tamamen bağımlı hale getirilebilmekte ve yaşamdan uzaklaştırabilmektedir. Bu gibi durumları önlemenin yolu; fiziksel aktivite ve egzersizlerdir.

Her ne kadar yapılan fiziksel aktivitelerin yaşamı uzatacağı konusunda bir şeyler söyleyebilmek zor olsa da düzenli yapılan fiziksel aktivitelerin insan yaşamı için çok önemli ve gerekli olan vücut fonksiyonlarını geliştirdiği bilimsel olarak ortaya konmuş bir gerçektir (16, 20).

Fiziksel aktivite; artan enerji tüketimiyle sonuçlanan iskelet kasları tarafından üretilen istemli hareketler olarak tanımlanmaktadır (9). Ve günlük yaşamın bir parçası olarak yapılan aktiviteleri içerir. Örneğin; alışveriş merkezine yürüme, evi temizleme, merdiven çıkma gibi…

Egzersiz ise bir ya da daha fazla fiziksel uygunluk komponentini geliştirmek veya devamlılığını sağlamak için planlanmış, programlanmış ve tekrarlanan vücut hareketleri olarak tanımlanmaktadır. Egzersiz; yürüme, jogging, aerobik dans ve bir spora katılım gibi aktiviteleri içermekte olup fiziksel aktivitenin bir alt grubu olarak kabul edilmektedir.

4.1. Yaşlılarda Fiziksel Aktivite ve Egzersizin Yararları

Şekil 1. Fiziksel aktivite ve egzersizin yararları (26).

Düzenli fiziksel aktivitenin kardiyovasküler sistem, kas-iskelet sistemi, metabolik ve hormonal sistemler ve psikolojik fonksiyonlar üzerinde pek çok olumlu etkileri bulunmaktadır.

Özellikle 50-70 yaşları arasındaki insanlar üzerindeki araştırmalar; ölüm oranının fiziksel kondisyonu iyi olanlarda olmayanlara göre üç defa daha az olduğunu göstermiştir (19).

Fiziksel aktivite ve egzersizin yararları şu şekilde sıralanabilir:

1. Kas kuvveti ve esnekliğini arttırır,
2. Kemik kaybının azalmasına ve kemik mineral miktarının artmasına bağlı olarak kırık riskini önler,
3. Hareket sistemini güçlendirir,
4. Obeziteyi azaltır ve yağsız vücut kütlesini arttırır,
5. Kardiyovasküler sistem fonksiyonlarında iyileşme ve risk faktörlerinde azalma sağlar,
6. Glikoz toleransını arttırır ve dolayısıyla diyabet oluşumunu önler,
7. Yüksek yoğunluktaki lipoprotein (HDL) ve lipit konsantrasyonlarını düşürür,
8. Hipertansif bireylerde kan basıncının düşürülmesine katkı sağlar,
9. Beynin oksijenlenmesi ve uyanıklığın artması sonucu zihinsel faaliyetlerin artmasını sağlar,
10. Anksiyete ve depresyonu azaltır ve uyku kalitesini arttırır,
11. Kendini iyi hissetme durumunu arttırır,
12. Yaşam süresini uzatır ve yaşam kalitesinin arttırır,
13. Hareket özgürlüğünü, günlük işlerini ve görevlerini (paket taşıma, merdiven çıkma, yürüme gibi) yapabilme kapasitesini arttırır,
14. Bireylere verimli olduğunu hissettirir,
15. Kişilerin; hayatını bağımsız olarak devam ettirmesini sağlar,
16. Bireyin sosyo- ekonomik açıdan daha verimli olmasını sağlar (1, 6, 7, 21, 22, 26).

4.2. Yaşlılara Uygun Egzersizler

Yaşlılara uygulanan fiziksel aktivite programları; kuvveti ve esnekliği artırmak, endüransı geliştirmek, denge ve koordinasyonu düzenlemek için belirlenmiş aktiviteleri içerir. Bu programların, kişinin yaşam tarzına uygun olması büyük önem taşır. Yaşlılara uygun egzersizler; temel olarak 6 ana

başlık halinde sınıflandırabilir:

1. Kuvvetlendirme Egzersizleri (Makine, serbest ağırlıklar, top, elastik bandaj ile yapılan egzersizler),
2. Esneklik Egzersizleri (Omuz, kalça ve gövde esnekliğini sağlayan egzersizler),
3. Aerobik Egzersizler (Isınma, soğuma, germe ve solunum egzersizlerini de içeren egzersizler),

4. Kalistenik Egzersizler (Ritmik olarak ve müzik eşliğinde tempolu yapılan egzersizler),

5. Denge ve Koordinasyon Egzersizleri (Klasik yoga pozisyonunun adaptasyonu olan kollar

yanda, topuklar bitişik erekt pozisyon ve tek ayak üzerinde ve tek çizgi üzerinde yürüme egzersizleri),

6. Tai Chi Egzersizleri (Birçok yöne ağırlık kaydırma, vücudun düzgünlüğü hakkında bilinci arttırma, hareketlerin çok yönlü koordinasyonu ve ilave olarak düzenli solunumdan oluşan egzersizler) (1, 12).

4.3. Yaşlıların Egzersiz Çalışmalarında Uyulması Gereken İlkeler

Yaşlılarda uygulanacak aktivite ve egzersiz çalışmalarında dikkatli olunmalı ve bireysel farklılıklar mutlaka göz önüne alınmalıdır. Unutulmamalıdır ki; egzersizin azı zarar olduğu gibi çoğu ve bilinçsiz ve kontrolsüz olarak yapılanı da zarardır.

Amerika Fiziksel Uyum ve Spor Konseyi ileri yaşlarda yapılan fiziksel egzersizler esnasında uyulması gereken prensipleri şu şekilde sıralamıştır;

1. Uygulanan egzersiz; bireyin kapasitesine uygun olmalı, birey aşırı yorulmadanegzersizi bitirebilmelidir.

2. Performans artışı; iş yükünün giderek artması ile mümkün olduğundan egzersiz planı bu amaca yönelik olmalıdır.

3. Bireyin antrenmanlarda istekli olması başarıya ulaşmayı kolaylaştıracağından; bireylerin istekli olup olmadıkları göz önünde bulundurulmalıdır.

4. Verimliliği sınırlayan psikolojik faktörler azaltılmalıdır.

5. Dolaşım sistemini zorlayan hareketlere yer verilmemelidir.

6. Antrenman türü ve içeriği kolay ve zevk ile yapılabilir olmalıdır (25)

SONUÇ

Toplumumuzda yaşlı kişilerin sayısının artması, ortalama yaşam süresinin artması; tabii ki sevindirici bir gelişmedir. Fakat bunun yanında; uzayan yaşamın sağlıklı ve aktif geçmesi de arzulanan bir gerçektir.

Yaşamımızın temel gerçeklerinden olan yaşlanma; bazı yetersizliklerin ortaya çıkıp toplumun tüm yönlerini etkilemesine karşın, yılların insana kazandırdığı yeteneklerin gelişmesine neden olması anlamında bilinçli ve aktif bir yaşamın da başlangıcıdır. Bu anlamda nüfusun yaşlanması; alınacak önlemler ve uygulanacak politikalarla fırsata çevrilmeli ve yaşlıları toplumdan uzaklaştırıp bağımlı bireyler haline getirmektense, onların ekonomik ve toplumsal yaşama katılımlarını sağlayacak üretken, başarılı ve bağımsız bir yaşlanma, diğer bir anlatımla aktif yaşlanma hedeflenmelidir.

Yaşlanma sürecinde; kuşkusuz kişilerin yitirdikleri bazı yetenekler vardır, fakat zamana karşın kalıcı olan ve bireylerin yılların vermiş olduğu tecrübelerinin birikimi olan bilgi, özellikle lisan bilgisi, plan yapabilmeyi kolaylaştıran hayal gücü, sorunlar karşısında pratik karar verebilme becerisi ve günlük yaşamda sorunların üstesinden gelebilme yeteneği gibi pek çok yeteneğin varlığı da

yadsınamaz. Bu yetenekler, insanın yaşamı boyunca geliştirdiklerinin özüdür ve yaşlılık bu anlamda; aktif ve bilinçli bir yaşamın başlangıcıdır (10).

Yaşlılık; yaşamda ustalaşma yönüyle olumlu bir gelişmedir. Yaşamda ustalaşma; bir tükenişin veya yok oluşun başlangıcı değil, olgunluğun ve doyuma ulaşmışlığın ifadesidir (2). Unutulmamalıdır ki; pek çok sanat, bilim ve felsefe yapıtı 65 yaş üzerindeki kişilerce yaratılmıştır. Ünlü düşünür Çiçero; "İnsan; yaşlılığında da başarılara imza atabilir." sözüyle yaşlılığın üretkenliğe engel teşkil etmeyeceğini çok güzel vurgulamıştır.

Üretken yaşlılığın yolu; sağlıklı yaşlanmadan, sağlıklı yaşlanmanın yolu da doğru beslenme ve düzenli aktivite ve egzersizden geçmektedir. Sonuç olarak; hareketsiz bir yaşam toplumların ve bireylerin sağlıklarını tehdit eden unsurlardan biridir ve sağlıklı toplum sağlıklı bireylerle olur (26). Ve her yaşlı birey toplum içinde aktif olma ve aktif yaşlanma şansına ve hakkına sahiptir.

KAYNAKLAR

Alora, J.F. (1981). Exercise and Skeletal Health. J Am Geriatr Soc, 29(3):104.

Arpacı, F. (2005). Farklı Boyutlarıyla Yaşlılık, Türkiye İşçi Emeklileri Derneği, Ankara.

Arpacı, F. (2011). Yaşlılıkta Bağımsız Yaşama, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Avrupa Birliği Bakanlığı (2011). 2012 Avrupa Aktif Yaşlanma ve Nesillerarası Dayanışma Yılı Hakkında Bilgi Notu, Ankara.13- Bilir, N. (t.y.). Yaşlanan Toplum, Hacettepe Üniversitesi, Geriatrik Bilimler Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara.

Bilir, N. (t.y.). Yaşlanan Toplum, Hacettepe Üniversitesi, Geriatrik Bilimler Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara.

Botwınıck, J. (1973). Aging and Behavior: A Comprehensive Integration of Research Findings, Springer Publishing Company Inc. (USA), p.:1.

Demir, M.; Filiz, K. (2004). Spor Egzersizlerinin İnsan Organizması Üzerindeki Etkileri, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 2, ss. 109-114, Kırşehir.

DPT (2007). Türkiye'de Yaşlıların Durumu ve Yaşlanma Ulusal Eylem Planı, Yayın no: 2741, Ankara.

Dıpıetro, L. (1996). The Epidemiology of physical activity and physical function in older people, Med. Sci. Sports Exerc. 28 (5):596-600.

Gökçe Kutsal, Y. (t.y.). Yaşlanan Dünyanın Yaşlanan İnsanları, Hacettepe Üniversitesi, Geriatrik Bilimler Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara.

Kalınkara, V. (2000). "Yaşlılıkta Sosyal Katılım ve Kent Hizmetleri", *Antropoloji ve Yaşlılık*, s.77-86.Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları, Ankara.

Karan, A. (2006). Yaşlılıkta Egzersiz ve Spor, Türkiye Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Dergisi, Özel Ek A, 53-56, İstanbul.

Kırdı, N. (2010). Yaşlılarda Egzersizin Önemi, Kaya Artemis Otel, 26-30 Mayıs 2010, Kıbrıs.

Kutsal, Y. G. (2000). Neden Geriatri. Geriatri 2000, s.39-42, Ankara Tabip Odası, 1. Baskı, Ankara.

Mazzeo, RS.; Cavanach, P.; Evans, W.J. (1998). ACSM position stand on exercise and physical activity older adults. Med Sci Sports Exerc. 30 (6), 992- 1008.

Milli Eğitim Bakanlığı (2008). Sağlıklı Yaşlanma, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Norman, K.A.V. (1995). Exercise programming for older adults. Champaign, Human Kinetics, 1995, p:1-21.

Samancıoğlu, S.; Karadakovan, A. (2010). Yaşlı Sağlığının Korunması ve Geliştirilmesi, Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, Cilt:5, Sayı: 13, Elazığ.

Sevim, Y. (t.y.). Yaşam ve Spor. Ppt. http://www.hentbolfederasyonu.com/yasar-sevim/yaslanma-ve-spor, Erişim Tarihi: 14 Mart 2012.

Soyuer, F.; Soyuer, A. (2008). Yaşlılık ve Fiziksel Aktivite, İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 15(3),219-224, Malatya.

Stanford, B.A. (1973). Effects of Cronic Institutionalization on the Physical Working Capacity and Trainability of Geriatric Men. J Gerontol, 28(4): 441.

Thompson, R.F. (1988). Effects of Physical Exercise for Elderly Patients with Physical Impairments. JAGS, 36 (2): 130.

Wagstaff, P.; Coakley, D. (1988). Physiotherapy and the Elderly Patient. Croom Helm Ltd, London,1-28, 173-180.

World Health Organization (WHO), (1994). Health care of the elderly. 1st ed. Alexandria: WHO; 1994. p.1-52.

Yıldırım, E. (2008). Yaşlı Bayanlarda Fiziksel ve Rekreasyonel Aktivitenin Yalnızlık Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri.

Zorba, E. (2008). Sporla Aktif Yaşam ve Sağlığımıza Kazandırdıkları, Gazi Haber Dergisi, Eylül 2007, ss. 44-47, Ankara.

http://www.un.org.tr/who, DSÖ, Dünya Sağlık Gününün Amacı, 2002.

25. ÜNİVERSİTELER KIŞ OYUNLARINA KATILAN SPORCULARIN ORGANİZASYON HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

VIEWS ON ATHLETES PARTICIPATING ORGANIZATION 25.UNIVERSIADE WİNTER GAMES

Ahmet ŞİRİNKAN
Atatürk Üniversitesi BESYO ERZURUM
asirinkan@hotmail.com
Dursun KATKAT
Atatürk Üniversitesi BESYO ERZURUM
dkatkat@atauni.edu.tr
Yıldız AKPOLAT
Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi ERZURUM
akyildiz@atauni.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 25. Üniversiteler Kış Oyunlarına katılan sporcuların organizasyonla ilgili görüş ve düşüncelerini belirlemektir.

Araştırmaya 23 ülkeden, 174 sporcu (73 erkek+101 bayan) katılmıştır. Sporcuların yaşları 18+30 yaş aralığındadır. Ankete katılan sporcular 10 branşta yarışmışlardır.

Araştırma survey türü araştırma olup 3'lü likert tipi anket kullanılmıştır. Anketler hazırlanırken, Eğitim fakültesi ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretim üyeleri görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Hazırlanan anketler kış oyunları öncesi yapılan Test yarışmasına katılan 12 ülkeden 30 kişilik sporcu grubuna pilot uygulama yapılmıştır. Anket soruları yeniden düzenlenerek geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmış ve Cronbach alfa katsayısı 0,86 bulunmuştur.

Araştırma verileri SSPS.16 istatistik programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, anket sorularına ortalama olarak mükemmel diyen sporcuların sayısı % 35, yeterli diyen sporcuların sayısı % 60 ve yetersiz diyen sporcuların sayısı ise %5 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak yapılan organizasyonun olumlu yönde sonuçlandığı görüşü bulgularına ulaşılmıştır.

***Anahtar Kelimeler**: Üniversiteler, Kış Oyunları, Organizasyon*

ABSTRACT

The purpose of this study, 25 Winter Games athletes participating universities to determine their opinions and thoughts about the organization.

Araştırmaya23 countries, 174 athletes (73 males +101 females) participated. Athletes aged between 18 and +30 age range. Yarışmışlardır 10 branches surveyed athletes.

Research is a 3-Likert-type questionnaire survey type of research. Polls preparation, physical education and sports colleges with education faculty established in consultation with faculty members.

The questionnaire is administered before the winter games athlete test group of 30 people from 12 countries participated in the contest was a pilot. Rearranging the validity and reliability study was conducted using survey questions, Cronbach alpha coefficient was 0.86.

The research data are analyzed and interpreted the statistical program ssps.16. As a result reported that athletes % 35 organization is excellent, adequate % 60, and % 5 as inadequate.
***Keywords**: Universities, Winter Games, the Organizing*

GİRİŞ

Türkiye 25. Üniversiteler kış spor oyunlarına ev sahipliği yaptı. 25. Üniversiteler Kış Spor Oyunları, beyaz büyünün güzelliğini gözler önüne serdi. Oyunların ekonomik boyutu ciddi bir rakamı ortaya çıkarıyor. Oyunlar için 650 milyon liralık tesis yapıldı. Bu tesislerin Erzurum ve Türkiye'nin çehresini değiştireceği düşünülmektedir (Türkiye Finans Paylaşım Dergisi, 2012).

Erzurum'daki bu tesisler sporcu yetiştirmenin yanı sıra ülke turizmine ve yöre insanına da fayda sağlayacaktır. Çünkü kış sporlarının yapıldığı Palandöken dağları kış turizmine uygun topografik ve klimatik yapısı nedeniyle bölgede önemli bir kış turizmi merkezi özelliği taşımaktadır. Kayak pistlerinin çokluğu ve her seviyedeki kayakçının kayabileceği alanlara sahip olması nedeniyle ve şehir merkezine olan yakınlığının yanında kar kalınlığının 2 m. Olması, toz kar kalitesine sahip olması, en önemlisi kayak sezonunun uzun olması münasebetiyle Palandöken Türkiye'deki kayak merkezleri içerisinde en avantajlısıdır (Dokey, G.V. akt. Şebin ve ark. K.2010).

Erzurum'da turizmin gelişmesiyle birlikte sürdürülebilir ekonomik fayda sağlanabilir. Mevcut tesislere ek olarak açılacak olan turizm tesislerinde çok sayıda kişiye istihdam olanağı sağlanabilir. Kayak eğitmenleri, rehberler, restoranlar, tur acenteleri ile şehir merkezindeki işletmelere turizm potansiyeline göre kapasitelerini arttırıp gerekli standartların yakalanmasına ön ayak olacaktır. Bu gelişmeler de şehirdeki yaşam kalitesinin yükselmesine neden olabilir (Erzurum Ticaret ve Sanayi Odası,2005).

Turizmin gelişmişlik seviyesini, yerel halkın turizmin etkisini algılamasını etkileyen unsurlardan biridir. Turizmin gelişmişlik seviyesi ve yerel halkın ekonomik, sosyal, çevresel nedensel ölçümleri veya algılanan etkiler arasında ters yönde olacaktır. Turizm gelişiminin düşük ve orta düzeyde olduğu yörelerde turizmin yerel halk için oldukça yararlı olabileceğini, ancak turizmdeki gelişimin artışı ile birlikte, halkın tutumu hissedilir derecede olumsuz bir şekilde gelişebilir (Butler, R. W. akt. Şebin, K.ve ark.2010).

METOT

Araştırmaya 23 ülkeden, 174 sporcu (73 erkek+101 bayan) katılmıştır. Sporcuların yaşları 18+30 yaş aralığındadır. Ankete katılan sporcular 10 branşta yarışmışlardır.

Araştırma survey türü araştırma olup 18 soruluk anket kullanılmıştır. Bu soruların ilk 6 sorusu demografik özellikleri ölçmek için hazırlanmıştır.

Anketler hazırlanırken, Eğitim fakültesi ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretim üyeleri görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Hazırlanan anketler kış oyunları öncesi yapılan Test yarışmasına katılan 12 ülkeden 30 kişilik sporcu grubuna pilot uygulama yapılmıştır. Anket soruları yeniden düzenlenerek geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmış ve Cronbach alfa katsayısı 0,86 bulunmuştur.

Araştırma verileri SSPS.16 istatistik programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, anket sorularına ortalama olarak mükemmel diyen sporcuların sayısı % 35, yeterli diyen sporcuların sayısı % 60 ve yetersiz diyen sporcuların sayısı ise %5 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Tablo 1: Deneklerin Cinsiyet Durumu

Cinsiyet	N	%
Erkek	73	42
Bayan	101	58

Tablo 2. Deneklerin Yaş Durumu

Yaş	N	%
18	9	5,2
19	37	21,3
20	54	31
21	30	17,2
22	31	17,8
24	6	3,4
25	2	1,1
26	1	0,6
27	2	1,1
28	1	0,6
30	1	0,6

Tablo 3:Deneklerin Tensil Ettiği Ülke Durumu

Ülke	N	%
Amerika	71	40,6
Hollanda	1	0,6
Kore	3	1,7
Finlandiya	7	4
Fransa	7	4
Büyük Britanya	10	5,7
İrlanda	2	1,1
Rusya	15	8,6
Polonya	2	1,1
Bulgaristan	2	1,1
Almanya	6	3,4
Ukrayna	3	1,7
Kazakistan	1	0,6
İsveç	14	8
Çek Cumhuriyeti	1	0,6
İsviçre	9	5,1
Macaristan	8	4,6
Kanada	2	1,1
Çin	4	2,3
Japonya	3	1,7
Avusturya	2	1,1
Danimarka	1	0,6

Tablo 4: Deneklerin Üniversite ve Fakülte Durum

Üniversite	N	%
Devlet	171	97,8
Özel	2	2,2
Fakülte	N	%
Sosyal Bilimler	87	50
Fen Bilimleri	19	10,9
Güzel Sanatlar	16	9,2
Spor Bilimleri	41	23,6
Sağlık Bilimleri	11	6,3

Tablo 5: Deneklerin Katıldıkları Spor Branşları Durumu

Spor Branşı	N	%
Ski Jumping	9	5,2
Buz Hokeyi	81	46,6
Kayaklı koşu	4	2,3
Curling	25	14,4
Alp Disiplini	1	0,6
Biatlon	8	4,6
Sürat Pateni	16	9,2
Artistik Paten	12	6,9
snowboard	11	6,3
Kuzey Kombina	7	4

Tablo 6:Deneklerin Anket Sonuçları Durumu

Sayı	Anket Soruları	Mükemmel	%	Yeterli	%	Yetersiz	%
1	Kış Sporları İçin Mevcut Tesisleri Yeterli Buluyor musunuz?	79	45,1	89	50,9	6	4
2	Tesislerdeki İletişim Araçlarını Yeterli Buluyor Musunuz?	72	41,1	91	52	11	6,9
3	Tesislerdeki Ulaşım İmkânlarını Yeterli Buluyor Musunuz?	51	29,1	84	48	39	22,3
4	Müsabaka Alanları Arasındaki Ulaşım İmkânlarını Yeterli Buluyor Musunuz?	52	29,7	82	46,9	40	23,5
5	Tesisleri Çağın İhtiyaçlarına Cevap Verecek Şekilde Yeterli Buluyor Musunuz?	85	48,6	80	45,7	9	5,7
6	Spor Tesislerindeki yönetim ve Organizasyonu Yeterli Buluyor Musunuz?	81	46,3	77	44	16	9,7
7	Sporcu Köyünün İmkânlarını Yeterli Buluyor Musunuz?	75	43,4	93	53,1	5	3,5
8	Sporcu Köyündeki Personeli Yeterli Buluyor Musunuz?	70	40	96	54,9	8	5,2
9	Sporcu Köyündeki Ulaşım İmkânlarını	66	37,7	92	52,9	16	9,8

	Yeterli Buluyor Musunuz?						
10	**Sporcu Köyündeki İletişim İmkânlarını Yeterli Buluyor Musunuz?**	**73**	**41,7**	**89**	**50,9**	**12**	**7,5**
11	**Olimpiyat Köyündeki Hitapları Yeterli Buluyor Musunuz?**	**78**	**44,6**	**89**	**50,9**	**7**	**4,6**
12	**Olimpiyat Köyündeki Sosyal Aktiviteleri Yeterli Buluyor Musunuz?**	**78**	**44,6**	**72**	**41,1**	**24**	**14,3**

TARTIŞMA VE YORUM

25. Üniversiteler Kış Sporları Organizasyonuna 52 ülke katılmıştır. Bu ülkelerden 23 ülkenin 10 branştaki sporcularına 350 anket verilmiş ancak 174 sporcudan geri dönüt elde edilmiştir. Organizasyona katılan 3000 sporcudan yaklaşık % 6'sı anketlerimize katılarak yanıt vermiştir. Anketlerin İngilizce hazırlanması ve yabancı dil bilen gönüllüler tarafından uygulatılması çalışmanın en zor aşamasını oluşturmaktadır.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre; Araştırmamıza bayan sporcuların katılımı (% 58) daha fazla olmuştur. Bu sonuç, yabancı dil bilen gönüllülerin çoğunluğunun bayan olmasına bağlanabilir.

Araştırmamıza katılan deneklerden en fazla olan yaş grubu 20 (% 31) dir. Yaş gruplarından en az olan ise 26,28 ve 30 (% 0,6) yaş gruplarıdır.

Anketimize en çok denek Amerika Birleşik Devletlerinden (% 40,6) katılmıştır. Hollanda, Kazakistan, Çek Cumhuriyeti ve Danimarka'dan (% 0,6) 1 sporcu anketimize yanıt vermiştir.

Anketimize katılan sporcuların büyük çoğunluğu (% 97,8) devlet üniversitelerinde okumaktadır. Bu sporcuların, (% 50) yarısı sosyal bilimlerle ilgili fakültelerde okurken, diğerleri spor bilimleri (% 23,6), fen bilimleri (% 10,9), güzel sanatlar, (% 9,2) ve sağlık bilimleri (% 6,3) ile ilgili fakülte ve yüksekokullarda eğitim gördüklerini belirtmişlerdir.

Ankete katılan sporcular en fazla buz hokeyi branşından oluşmaktadır (% 46,6) En az Branş ise kayak slalomdur (% 0,6).

Deneklerin Anket sonuçlarına göre, 25. Üniversiteler Kış Oyunlarında tesis, organizasyon, iletişim ve olanakların genel olarak yeterli ve mükemmel olduğu (Tablo 6), sadece ulaşımla ve sosyal etkinliklerde yetersizlikler (Tablo 6) görüldüğü vurgulanmıştır.

Sonuç olarak 25. Üniversiteler Kış Oyunlarına katılan sporcuların organizasyon hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve ülkemizden memnun olarak ayrıldıkları

Düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Türkiye Finans Paylaşım Dergisi,(2012). Hayat Yayıncılık, İletişim, Yapım, Eğitim Hizmetleri ve Tic. Ltd. Şti. İstanbul.

Dokey, G.V. Causation Theory of Visitor-Resident Irrıtatıon: methodology and Research Inference. Proceedings of the 6th Annual Conference of the Travel Research Association. San Diego, C.A: Travel Research Associalitation, 1975, akt. Şebin, K. Yazıcı, A. G. Tozoğlu E. Bostancı, Ö.Karahüseyinoğlu, M. F.(2010). Yöre Halkının Erzurum Kış Sporları Turizmi İle İlgili

Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Beklentileri, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt 12, Sayı, 1, Mart, Erzurum.

Erzurum Ticaret ve Sanayi Odası, Erzurum Ekonomik Durumu Raporu, 2005. Yayın no:2006-1,s,63, Erzurum. akt. Şebin, K. Yazıcı, A. G. Tozoğlu E. Bostancı, Ö.Karahüseyinoğlu, M. F.(2010). Yöre Halkının Erzurum Kış Sporları Turizmi İle İlgili Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Beklentileri, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt 12, Sayı, 1, Mart, Erzurum.

Butler, R. W. The Concept of a Tourist Area Cycle of Evolutıon: Implications for Management of Resources, Canadian Geographer, 1980, s, 5-12, akt. Şebin, K. Serarslan, M. Z. Yazıcı, A. G. Tozoğlu, E. Gülbahçe, Ö. Yorulmazlar, M. (2010), Erzurum Halkının Kış Sporları Turizmine Karşı Tutumları, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt, 12, Sayı 2, Haziran, Erzurum.

BİREYSEL VE TAKIM SPORLARIYLA UĞRAŞAN BİREYLERİN KİŞİLİK FARKLILIKLARININ BELİRLENMESİ

TO DETERMAIN THE DIFFERANCE OF PERSONALITY BETWEEN INDIVIDUAL AND TEAM SPORTS

Yasemin TUYGUR[1] Ercan TİZAR[2] Fikret DAĞDEVİREN[3] Savaş AYHAN[4] Nurdan ATEŞ[5] Hasan Aykut Aysan[6]

Dicle Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu DİYARBAKIR

yasemin.tuygur@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada; bireysel ve takım sporlarıyla uğraşan bireylerin kişilik farklılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada; bireysel ve takım sporcuların kişilik farklılıklarını araştırmak için, toplam 101 sorudan oluşan Eysenck 'in kişilik envanteri kullanılmıştır. Çalışmada; Eysenck kişilik envanterinin alt ölçeğine bağlı olan psikotik, dışadönük ve nörotik boyutları ile ilgili anket soruları kullanılmıştır.

Çalışma evreni bireysel ve takım sporlarını kapsarken, örneklem grubu ise; Diyarbakır'da bireysel ve takım sporu yapan; 42(%50)'si bireysel ve 42(%50)'si takım sporu yapan, toplam 84(%100) sporcudan oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi için SPSS 18,0 istatistik programı kullanılmıştır. İstatistikte; demografik bilgiler için frekans analizi, normal dağılıma uyan veriler için t testi, normal dağılıma uymayan veriler için ise ANOVA testi uygulanmıştır. Bunların istatistiki anlamlılıkları ($p<0.05$) seviyesine göre yorumlanmıştır.

Yapılan çalışmada elde edilen veriler göre; bireysel ve takım sporları arasında psikotik ve nörotik yönünde anlamlı fark bulunmazken ($p>0.05$), dışadönük yönünde anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0.05$).

Anahtar Kelimler: Bireysel sporlar, Takım Sporları, Kişilik, Eysenck.

ABSTRACT:

This study aimed to determine differences in personality of persons engaged in individual and team sports. The study investigates individual differences in personality and team athletes, consisting of a total of 101 questions; Eysenck's personality inventory was used. Study scale of the Eysenck personality inventory that is connected to the basic of psychotic, neurotic, extroverted, and survey questions related to the dimensions used.

The universe includes individual and team sports. The sample size engages individual and team sport athletes. In Diyarbakir 42 (50%) individuals and 42 (50%) are engaged in team sports, athletes consists of a total of 84 volunteers.

As a result of SPSS 18.0 statistical program was used to evaluate the collected data. Statistics and demographic information for frequency analysis, T test for normally distributed data matching; the ANOVA test was applied for data that does not meet the normal distribution. These statistically significance ($p <0.05$) are interpreted according to the level.

According to data obtained from this study between individual and team sports, there was no significant difference between the direction of psychotic and neurotic ($p> 0.05$), but there is a significant difference between groups of extroverted directions ($p <0.05$).

Keywords: Individual sports, Team Sports, Personality, Eysenck.

1. SPORUN TANIMI

Kendine özgü kuralları olan, bu kurallarla yönetilen, kuralların dışına çıkıldığında anlamını yitiren, bireysel ya da takım halinde yapılan, bedensel etkinliklerin tümüne spor denir. Sporun; hem birey hem de toplum açısından teskin edici işlevleri vardır. Spor; yapılması ve izlenmesi, insanları monoton hayattan kurtarma, rahatlatma ve deşarj etme fonksiyonuna sahiptir (4).

Spor; insanların günlük yaşantısında ve sağlığında önemli bir yer tutan, sosyal bir olgudur. Spordaki psikolojik etki, yarışmayı ve sağlıklı yaşamayı amaç edinen kişiler üzerinde önemli bir etkendir. Spor toplumsal bir faaliyet olduğuna göre sporcuların da psiko-sosyal varlıklar olarak bilimsel açıdan ele alınması gerekir. Sporcular yarışma esnasında performanslarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir takım psikolojik faktörlerin etkisi altında kalabilirler. Bu faktörler bazen sporcunun kişilik yapısı ile ilgili olabileceği gibi, bazen de dışarıdan gelen bir uyarıcının etkisiyle olabilir (3).

Psikolojik faktörler, sporcu performansını doğrudan etki altına almaktadır. Psikolojik çalışmalar, kapsamı itibariyle sporcuların müsabakalar döneminde, müsabakalar öncesi ve sonrasında nasıl bir psikolojik anlayışa sahip olduklarını ve psikolojik açıdan kendilerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu ele alır. Bu şekilde sporcular üzerinde yapılan araştırmalarda sporcuların psikolojik özellikleri ve etkilenme düzeyleri arasında bir farkın olup olmadığı saptanabilmektedir (7).

Düzenli olarak egzersiz yapmanın fiziksel ve psikolojik sağlığı olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Kendine güvenin artması, olumlu kişilik düşüncesi, kendini kabul, anksiyeteyi, depresyon ve streste azalma, sporun kişi üzerindeki etkileridir. Son yıllarda spor yapan sayısının artması ile kişilik özellikleri ön plana çıkmıştır. Spor yaparak etkin olma arzusu, kendini bulma, kendini anlatma ve kanıtlama, tanıma isteği, üstünlük sağlama gereksinimi, egemen olma arzusu, macera hevesi, karar verebilme hali, yaşantıda kanıtlama ortamının yaratılması sağlanır (11).

2. SPORUN ETKİ ALANLARI

Spor yapmak, doğru ve yeterli miktarda solunum yapabilme yetisini güçlendirir. Spor sırasında, terleme sonucunda vücut toksinlerinden arınır. Spor yaparak yaşlılık etkilerinin çok daha az hissedilir olması sağlanabilir. Spor sonucunda cilde ve saç derisine kan akımı sağlanarak cilt daha genç ve sağlıklı bir görünüm kazanır. Spor yapan insanların metabolizması daha güçlü olur, daha zor hastalanır ve daha hızlı iyileşme gösterirler. Spor yapan insanın beslenme dengesi de düzelir. Buna istinaden şişmansa kilo verir, zayıfsa kilo alır. Bilinen en sağlıklı kilo alma ve kilo verme yöntemi spordur. Spor yapan kişilerin spor sayesinde estetik ve sağlıklı görünümleri nedeni ile özgüven artışı sağlanmaktadır. Sporun etkileri sadece fizyolojik değildir. Spor yapan kişiler daha az stres yaşar ve psikolojik olarak rahatlama gösterirler. Spor, denge ve gücü artırır.

Genel olarak; spor evrensel kültürün bir parçası, dünyada dili, ırkı, dini farklı insanları birleştiren önemli bir vasıtadır. Spor Dünya barışına katkı sağlayan bir etkinliktir, fiziksel faydalarının yanı sıra insanların ruhsal sağlığını da olumlu etkiler. Sporun ruh sağlığı üzerine etkisi birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Sporun çeşitli fizyolojik ve biyolojik düzeneklerle duygu durumda iyileşme sağladığı ileri sürülmüştür. Sporun, özgüvende artış, olumsuz düşüncelerden uzaklaşma, uykuda düzelme ve strese uyum sağlama gibi ruhsal etkilerinden de söz edilmektedir. Depresyonun tedavisinde ve depresyondan korunmada sporun rolünün olduğuna ilişkin kanıtlar tespit edilmiştir. Düzenli olarak yapılan spor, fiziksel benlik algısında ve benlik saygısında iyileşme

sağlayacak bir araç olabilir. Sporun ruhsal durumu kötü etkilediğine ilişkin bir veriye rastlanılmamıştır(1).

Günümüzde spor, içinde yaşadığımız toplumsal yaşamdan ayrı düşünülmemektedir. Spor sosyolojisi ve spor psikolojisi alanlarında yapılan araştırmalar, sporun toplumsal yapının bir yansıması olduğunu göstermektedir. Spor kişilerin sosyal, bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bireyin kişiliğini gelişmesinde, karakterinin şekillenmesinde, kendine olan güveninin artmasında, sosyal bir insan olmasında, pratik düşünme yeteneğinin gelişmesinde, zihinsel olduğu kadar, bedensel ve ruhsal olarak da sağlıklı olabilmesinde önemli etkisi bulunmaktadır. Sporcuların daha kendine güvenli, dışadönük ve sosyal olarak uyumlu oldukları hakkında birçok kanıt vardır (6).

3. KİŞİLİK

Kişilik, kalıtımsal olarak var olan huyla, sonradan deneyimler sonucu elde edilmiş karakterin birleşiminden oluşan bir özellik olarak nitelendirilir. Karakter eğitimi, başka bir ifadeyle, ahlaki eğitimin en eski ve en iyi bilinen formudur. Kişilik ise, bireyin iç ve dış çevresi ile kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi olarak tanımlanmaktadır.

Noddings, kişilik ve karakter özellikleri konusunda; birbirinden tam olarak ayırt edilebilmesinin kolay olmadığını, aralarındaki ayrımın daha çok vurgu kısmı olduğunu belirtmiştir. Noddings diğer bireylerin hoşuna giden kişilik özellikleri olarak; Fiziksel çekicilik, iyi huyluluk, haz alabilme, nüktedanlık, incelik, özgüven, dışa dönüklük, nezaket, cömertlik, dürüstlük ve sadakat gibi özellikleri sıralamaktadır.

Bandura'nın da Bilişsel-Sosyal Öğrenme Kuramı'nda belirttiğine göre birey kişiliğini oluşturan davranışları çevrenin etkisiyle öğrenebilmektedir. Bu kuramlar dikkatle incelendiğinde; kişiliğin çevresel faktörlerden etkilendiği kanısına varılabilmektedir. Spor, fiziksel aktivite ve beden eğitiminin, kişisel gelişimi pek çok yönden desteklediği bilinmektedir. Özel olarak ise, beden eğitiminin beceri gelişimi, mücadele ve sosyal değişimleri içeren interaktif bir çevre sunduğu belirtilmektedir. Böylece beden eğitiminin, kişisel gelişime katkı yapan sosyal deneyim ortamı olduğu anlaşılabilmektedir. Davidson ve Moran-Miller çalışmalarında, karakter eğitimi, ahlak gelişimi, yurttaşlık gelişimi ve soysal gelişimin beden eğitimi ve spor yoluyla ortaya çıkarıldığını belirtmektedirler. Buna paralel olarak;1995'ten bu yana, Amerika'da Kolombiya'nın bir kısmında yaklaşık 27 milyon dolar harcanarak spor karakter geliştirir mi? sorusunun cevabı aranmıştır.

Diğer yandan araştırmacılar çalışmalarında pek çok kez spor ve egzersiz ortamında kişiliğin davranışlarımızı nasıl etkilediğine yer vermişlerdir. Bu amaçla, kişilik özelikleri ve durumlarını anlamaya yardımcı olabilen kişiliği ölçmek için farklı yollar geliştirmişlerdir. Birçok araştırmacı psikolog, bireylerin sahip olduğu davranış özellikleri ile ortamın davranışa olan etkileri arasındaki farkı ortaya koymuştur. Bu ayrım, sporda kişilik araştırmalarında çok önemli bir yere sahiptir. Ancak, psikolojik özellikler, kişinin davranışının tahmin edilmesine yardımcı olmasına rağmen, bu davranış tüm durumlarda ortaya çıkmayabilir. Bu nedenle, davranışı tahmin etmek ve anlayabilmek için; hem özellikler hem de durumlar göz önünde bulundurulmalıdır (19).

4. PSİKOTİZM

Yalnız tek başına başkalarını umursamayan ve insanlara aldırış etmeyen bir tip çoğunlukla başkalarının başına dert açar. Rahatsız eder ve huzursuzluk yaratır. Bazen acımasız, zalim ve hatta

insanlıktan uzak davranışlarda bulunabilir. Hissizdir. Başkalarını kolay kolay anlayamaz ve duyarlı olmaz. Başkalarını aptal ve budala yerine koymaktan ve sinirlendirmekten hoşlanır.

5. DIŞADÖNÜKLÜK

Sosyal bir kimse olup toplantılardan hoşlanır. Kendi başına çalışmaktan ve okumaktan pek hoşlanmaz, heyecan veren şeyler arar, riski göze alır, başkalarının işine burnunu sokar, şakadan hoşlanır, daima hazır cevaptır, değişikliği sever, insanlarla rahat kaynaşır, gülmek ve neşeli olmak ister, hareket halinde olmak ister ve bundan hoşlanır, agresif olma eğilimindedir ve çabuk öfkeye kapılır, genellikle hislerini her zaman kontrol altında tutamazlar.

6. NÖROTİZM

Kaygılı endişeli aksi ve çoğunlukla küskün bir kişi olarak tanımlayabiliriz. Her çeşit uyarıya karşı aşırı duyarlıdır. Emosyonel olarak kendileri için sarsıcı olan her olaydan sonra eski hallerine dönmekte güçlük çekerler. Aşırı derecede emosyonel reaksiyonda bulunmaları uyum yeteneklerini de engeller ve böylece reaksiyonları irrasyonel ve bazen de katı olur. Olaya dışadönüklüğün karıştığı hallerde ise kişi büsbütün duyarlı ve huysuz olur, aşırı heyecanlanır, endişeli ve agresif olur (20).

7. BİREYSEL SPORLAR VE SPORCULARIN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

Bireysel spora örnek olarak kişilik özelikleri açısından golfçuların, sahada disiplinli olmaları, sportmence davranmaları ve diğer oyuncuların haklarına saygılı olmaları beklenilir. Yine bireysel spor türlerinden biri olan tırmanma, genelde tehlikeli ve herkesin yapamayacağı bir açık hava sporu olarak bilinse de bilinçli bir şekilde yapıldığında güvenli ve çok zevkli bir spordur. Kişilik özelikler açısından cesaret gereksinimi yanı sıra, disiplin ve kararlılık gerektiren bir spordur. Orientring her türlü arazide yapılabilen, katılımcıların kontrol noktalarını harita ve pusula yardımı ile en kısa zamanda ziyaret etmeye çalıştığı bir doğa sporudur. Kısa zamanda doğru karar vermek bu sporun doğası için temel etmenlerdendir (12).

Spor bilim adamları, sportif etkinliğin kişilik üzerine etkilerini; karakteri şekillendirir, beden eğitimindeki serbestlik, öğrenci-öğretici ilişkilerini geliştirerek, sporcunun sosyalleşme sürecini kolaylaştırır, tehlikeli idmanlar cesareti artırır, iletişimi artırma değerine sahiptir, takım sporları işbirliği yapmayı öğretir, bireysel sporlar kişisel disiplini geliştirir, cesurca mücadeleyi öğretir şeklinde genelleştirmektedirler. Spor kişinin kendini kontrol etme mekanizmasıdır. Bireysel sporların farkını ortaya koyma açısından 1964 Olimpiyatlarına katılan bayan atletler üzerinde yapılan kişilik araştırmalarında, kişisel spor yapan bayanların, takım sporu yapan bayanlara göre daha dışa dönük ve özgür düşünceli oldukları, aitlik duygularının ön planda olduğu, kendini kanıtlama ve bunu tek başına yaptığını kanıtlamanın vermiş olduğu hazzın ön planda olduğu belirtilmiştir (11).

8. TAKIM SPORLARI VE SPORCULARIN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

Takım sporları: Herhangi bir oyun alanında, birden fazla oyuncunun katılımıyla oyun kurallarına uygun olarak temel teknik beceri ve taktiklerden oluşan ve takım ruhunun sergilendiği oyunlardır (13). Takım sporlarında sporcuların belirgin özelliklerinden bazıları kendi takım arkadaşlarına, antrenörüne ve rakip oyunculara ilişkin duyarlılık göstermesi, empati becerisini kullanması; onların nasıl davranacağını tahmin etmesinde, takım ruhunun oluşmasında ve buna bağlı olarak takım başarısında önemli bir faktör olabilir.

Takım birlikteliği, daha geniş bir ifadeyle sosyolojik bir terim olan 'gurup birlikteliği 'ile özdeştir. Her ikisi belli bir hedef için çalışan takım veya gurubu bir arada tutan birliktelik, bağlılık olarak ifade edilmektedir (2). Takım sporları; çocukların sosyalleşesini sağlamaktadır; bu noktada çocuğun yaşıtlarıyla olan iletişiminin kuvvetlenmesi, özgüven kazanması ve takım ruhunu öğrenmesi takım sporlarının öne çıkan faydalarındandır. Yapılan araştırmalarda bir takım sporu olan futbolda, takım birlikteliğinin getirdiği yakın ilişki kavramı, takım arasında doyum ve uyumun artmasında önemli rol oynamaktadır. Buna göre takım sporuyla uğraşan sporcuların kendilik değerlerinin yüksek olması nedeniyle kendileriyle barışık ve empatik oldukları da söylenebilir (19).

9. BİREYSEL VE TAKIM SPORCULARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Uluslararası alanda büyük ilgi gören takım ve bireysel sporların, dünyada milyonlarca taraftarı ve uygulayıcısı bulunmaktadır. Bu ilgi; gelişmiş ülkelerde ve ülkemizde, takım sporlarını ve bireysel sporları, okullara ve kulüplere taşıyarak yaşamın bir parçası haline getirmiştir. Basketbol, futbol, hentbol ve voleybol grup dinamiğini geliştiren spor dalları olması ile judo, karate ve taekwondo kişinin kendisini koruma duygusunun baskın olduğu spor branşı olması sebebiyle psikolojik, sosyal, fiziki ve pedagojik değerleriyle ilgi duyulan branşlar haline gelmiştir (6).

Takım sporları; yenilgiyle başa çıkmayı ve yenilgileri motivasyon aracı olarak kullanmayı öğrenmesini, sağlamaktadır. Çünkü bireysel sporlarda kaybedilen bir karşılaşma yıkıma yol açabilme ihtimali varken takım sporlarında takım olarak yenilgi alındığı için üstesinden gelmek çok daha kolay olmaktadır(19).

Burada, bireysel sporla ilgilenen sporcuların müsabaka boyunca kendi kararlarını vermeleri ve aldıkları kararların sadece kendi müsabaka sonuçlarını etkilemesi sebebiyle, takım sporu yapan sporculara göre daha bağımsız ve avantajlı oldukları düşünülmektedir. Zira takım içinde uyum veya uyumsuzluğun birinci dereceden herkesi dolaylı etkilediği takım sporunda bireylerin daha çok baskı altında oldukları söylenebilir (15).

11. MATERYAL VE METOT

Çalışma evreni bireysel ve takım sporlarını kapsarken, örneklem grubu ise; Diyarbakır'da bireysel ve takım sporu yapan; 42(%50)'si bireysel ve 42(%50)'si takım sporu yapan, toplam 84(%100) sporcudan oluşmaktadır. Çalışmada; bireysel ve takım sporcuların kişilik farklılıklarını araştırmak için, toplam 101 sorudan oluşan Eysenck 'in kişilik envanteri kullanılmıştır. Çalışmada; Eysenck kişilik envanterinin alt ölçeğine bağlı olan psikotik, dışadönük ve nörotik boyutları ile ilgili anket soruları kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi için SPSS 18,0 istatistik programı kullanılmıştır. İstatistikte; demografik bilgiler için frekans analizi, normal dağılıma uyan veriler için t testi, normal dağılıma uymayan veriler için ise ANOVA testi uygulanmıştır. Bunların istatistiki anlamlılıkları ($p<0.05$) seviyesine göre yorumlanmıştır.

10. BULGULAR

Araştırmaya katılan bireysel ve takım sporcularına ait bulgular aşağıdaki tablolarda yorumlanarak verilmiştir.

Tablo1: Bireysel ve Takım Sporcuların Yaş Dağılımı

Yaş	Frekans(F)	Yüzde(%)
16-19	47	56,0
20-23	28	33,3
24-27	9	10,7
Toplam	**84**	**100**

Bireysel ve takım sporcuların yaş dağılımına bakıldığında; 16-19 yaş grubu 47 kişi ile %56,0'lık oranla en fazla, 24-27 yaş grubu 9 kişi ile %10,7 oranla en az yaş grubu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2: Bireysel ve Takım sporcuların Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Frekans(F)	Yüzde(%)
Bayan	23	27,4
Erkek	61	72,6
Toplam	**84**	**100**

Bireysel ve takım sporcuların cinsiyet dağılımına bakıldığında; bayanlar, 23 kişi ile %27,4'lük kısmını oluşturmakta, erkekler ise 61 kişi ile %72,6'lik kısmını oluşturmaktadır.

Tablo 3: Bireysel ve Takım sporcuların Branştaki Konumları Dağılımı

Konum	Frekans(F)	Yüzde(%)
Amatör	42	50,0
Profesyonel	42	50,0
Toplam	**84**	**100**

Bireysel ve takım sporcuların branştaki konumları dağılımına bakıldığında; amatör, 42 kişi ile %50'lik kısmını oluşturmakta, profesyonel ise 42 kişi ile %50'lik kısmını oluşturmaktadır.

Tablo 4: Bireysel ve Takım Sporcuların Dağılımı

Bireysel ve Takım	Frekans(F)	Yüzde(%)
Bireysel	42	50,0
Takım	42	50,0
Toplam	**84**	**100**

Bireysel ve takım sporcuların dağılımına bakıldığında; bireysel sporlar, 42 kişi ile %50'lik kısmını oluşturmakta, takım sporları ise 42 kişi ile %50'lik kısmını oluşturmaktadır.

Tablo 5: Bireysel ve Takım Sporcuların Kişilik Analizlerinin Aritmetik Ortalaması

Bireysel ve Takım Sporları	Psikotik $\overline{X}$	Dışadönüklük $\overline{X}$	Nörotik $\overline{X}$
Bireysel Sporlar	9,23	12,54	13,04
Takım Sporları	8,12	13,19	11,50

Bireysel ve takım sporların psikotik, dışadönük ve nörotik puan ortalamalarına baktığımızda; bireysel sporlarda, psikotik 9.23, dışadönük 12.54, nörotik ise 13,04 olduğu görülmüştür. Takım sporlarında ise; psikotik 8.12, dışadönük 13.19, nörotik 11.50, olduğu görülmüştür. Takım sporlarının bireysel sporlara göre daha dışadönük oldukları, psikotik ve nörotik puanlarının bireysel sporlara göre daha düşük oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 6. Çalışmaya Katılan Deneklerin Bireysel ve Takım Sporlarına göre; Aritmetik Ortalama (X), standart sapma (S.S.) ve ANOVA karşılaştırma değerleri

Boyut	Branş	n	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Psikotik	Takım	42	41.05	3.74	82	-0.33	0.74
	Bireysel	42	41.44	6.49			
Dışadönük	Takım	42	27.76	3,34	82	-2,44	0.017
	Bireysel	42	29.45	2,98			
Nörotik	Takım	42	34.23	7,01	82	1,47	0.14
	Bireysel	42	32.50	2,99			

Bireysel ve takım sporları arasında psikotik ve nörotik yönünde anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0.05$), dışadönük yönünde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Takım sporcularının bireysel sporculara göre; daha dışa dönük oldukları tespit edilmiştir.

11. TARTIŞMA

Yapmış olduğumuz çalışmada; bireysel ve takım sporcularının psikotik, dışadönük ve nörotik puan ortalamalarına baktığımızda; bireysel sporcularda, psikotik 9.23, dışadönük 12.54, nörotik ise 13,04 olduğu görülmüştür. Takım sporcuların puan ortalamasına bakıldığında ise; psikotik 8.12, dışadönük 13.19, nörotik 11.50, olduğu görülmüştür. Takım sporcularının bireysel sporculara göre daha dışadönük oldukları, psikotik ve nörotik puanları ise; bireysel sporlara göre daha düşük oldukları tespit edilmiştir.

Genel olarak takım sporlarındaki sporcuların daha dışa dönük çıkmaları da yine bir topluluk üyesi olmaktan ve birçok sorumlulukları ortak olarak paylaşmaktan kaynaklanmaktadır (4).

Uluğ (1990) yapmış olduğu çalışmada; depresif çocuklarda dışadönüklük- içedönüklük boyutunda 13 puanın üzerine çıkıldıkça dışadönüklük özelliklerin, nörotik ile ilgili bölümden 11 puanın üzerine çıkıldıkça nörotik özelliklerin söylenebileceğini vurgulamıştır. Bu açıklama doğrultusunda yaptığımız çalışmada, bireysel ve takım sporcularının elde etikleri ortalama puanlara bakıldığında; bireysel sporcuların nörotik oldukları, takım sporcuların ise; dışadönük ve nörotik eğilim gösterdikleri söylenebilir.

Bireysel ve takım sporları arasında psikotik ve nörotik yönünde anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0.05$), dışadönük yönünde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Takım sporcularının bireysel sporculara göre; daha dışa dönük oldukları tespit edilmiştir.

Yıldız ve ark. (2009) yapmış oldukları çalışmada; futbolcuların statüleri ile kişilik tiplerinden dışa dönük ve nörotik alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır (p>0,05). Farklılık bulunmamasının sebebi; futbolcuların sosyal boyutlarının, insanlarla iletişim ve atılganlık düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Bu bulgu; Eyscenk and et al (1982), Koruç ve Bayar (1992), Koruç (1994), ve başka alanda yapılmasına rağmen Yücel ve Taşçı (2008)'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Dışa dönüklük, sosyalliği ve dürtüselliği temsil ederken, bu boyutta yüksek puan alan kişiler, insanlarla iletişimi seven, girişken ve yalnız olmaktansa insanlarla olmayı tercih eden biri olarak tanımlanmıştır. Nörotisizm boyutunun duygusal tutarlılığa veya aşırı tepkiselliğe işaret etmekte olduğu ve bu boyutta yüksek puan alan bir kişinin kaygılı, depresif, gergin, çekingen, aşırı duygusal ve düşük özgüveni olabileceği öne sürülmüştür. Yapılan bu çalışma, takım sporları bakımından yaptığımız çalışma ile paralellik göstermektedir.

Çalışmamızın sonucunda kişilik özellikler bakımından; bireysel ve takım sporları birbirlerinden farklılık göstermektedir. Psikotik, dışadönük ve nörotik açısından da her iki grupta, bireysel ve takım sporlarında fark olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak sporcuların kişilik özelliklerinin bilinmesi sporculara, antrenörlere, spor psikologlarına ve bu anlamda yapılacak çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

CANAN, F., & ATAOĞLU, A. (2010). Anksiyete, Depresyon ve Problem Çözme Becerisi Algısı Üzerine Düzenli Sporun Etkisi. Anadolu Psikiyatri Dergisi , 38-43.

DORAK, F., & VURGUN. (2006). Takım Sporları Açısından Empatik ve Takım Birlikterliği İlişkisi. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi IV , 73-77.

ERDOĞAN, P. D. (2009). Bireysel ve Takım Sporlarıyla Uğraşan Sporcuların Hayal Etme ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi , 7.

ERTEN, R. (2006). Türk Sporunun Yapısal Düzeni. Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi , 119.

EYSENCK, H., & WİLSON, G. (1996). Kişiliğinizi Tanıyın. İstanbul: Remzi Kitapevi.

GÜÇLÜ, M., & YENTÜRK, J. (2008). Milli Takım Düzeyindeki Elit Bayan Sporcuların Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeyleri İle Bedenlerini Algılama Düzeylerinin Karşılaştırılması. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri , 183-192.

İLYASİ, G., & SALEHİAN, H. (2011). Bilimsel Araştırma 9. Orta Doğu Dergisi , 527-530.

KORUÇ, Z. (1994). Bayan Milli Voleybol Takımının Kişilik Örüntüsü. Voleybol ve Bilim Dergisi , 29-34.

KORUÇ, Z., & BAYAR, P. (1992). Hentbolcu, Voleybolcu, Atlet ve Taekwondocuların Kişilik Örüntüleri Üzerine Bir Araştırma. 2.Spor Bilimleri Kongresi Hacatepe Üniversitesi .

KURU, E. (2003). Farklı Statüdeki Beden Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi , 175-191.

KURU, E., & BAŞTUĞ, G. (2008). Futbolcuların Kişilik Özellikleri ve Bedenlerini Algılama Düzeylerinin İncelenmesi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi , 95-101.

MEGEP. (2006). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Eğlence Hizmetleri Bireysel Sporları , 1-20.

MEGEP. (2007). Mesleki Eğitim VE Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Eğlence Hizmetleri Takım sporları , 2-17.

PEHLİVAN, Y., & ADA, A. E. (2011). Kişilik Gelişimi İçin Beden Eğitimi Ders Uygulamaları. 7.Ulasal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi , 1-11.

TUTKUN, E., GÜNER, B. Ç., AĞAOĞLU, S., & SOSLU, R. (2010). Takım Sporları ve Bireysel Sporlar Yapan Sporcuların Saldırganlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Spor ve Performans Araştırmaları , 23-29.

ULUDAĞ, B. (1990). Depresif Bozukluklarda Kişilik Özellikleri. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı .

YILDIZ, M., TEKİN, M., & LÖk, S. (2009). Farklı Statüdeki Futbolcuların Kişilik Tiplerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi , 442.

YÜCEL, C., & TAŞÇI, K. (2008). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 685-706.

ZEKİOĞLU, A., & TATAR, A. (2006). Üniversitede Eğitim Gören Futbolcuların Empatik Becerilerinin Kişisel Özellikleriyle karşılaştırılması. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi , 135-138.

muhammetguler.brinkster.net/.../Eysenck%20Kişilik%20Envanteri/

FARKLI SPOR DALLARININ VÜCUT YAĞ YÜZDESİ ÜZERİNE ETKİSİ

Savaş AYHAN

Vatan KAVAK

savasayhan2011@gmail.com

vatankavak@gmail.com

ÖZET

Son çalışmalarda onlu yaş gruplarında yer alan çocuklar arasında dengesiz ve hareketsiz yaşam tarzından kaynaklanan aşırı kilolu çocukların sayısında artışın olduğu bildirilmektedir. Yediğimiz besinlerden ihtiyaç fazlası olan bütün karbonhidratlar, yağ ve proteinler yağ dokusuna dönüşerek depo edilirler. Anatomik ve fizyolojik fonksiyonlar için, yağ her sağlıklı bireyde belli oranda mutlaka bulunması gereken temel öğelerden biridir. Vücutta bulunması gereken minimal yağ miktarı konusunda biyolojik bir eşik olduğu kabul edilmektedir. Bu eşiğin altına inildiğinde bireyin sağlığının tehlikeye gireceği bildirilmektedir.

Araştırma, farklı spor dallarında (Voleybol, futbol, basketbol, atletizm)sportif faaliyetlerde bulunan denekler üzerinde gerçekleştirildi.Örneklem büyüklüğü, evreni bilinen örneklem formülü kullanılarak çalışmaya, farklı spor dallarında faaliyette bulunan 155 sporcu alınması planlandı.

Farklı spor braşlarında sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların, fiziksel ve antropometrik karakteristikleri incelendiği bu çalışmada, voleybol spor branşında sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların boy ve ağırlıkları ile diğer spor branşlarda sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların boy ve ağırlıkları arasında önemli farklılıkların olduğu gözlendi (Tablo2), ($p< 0.0001$). Çalışma kapsamına alınan atletizm spor branşında sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların ortalama boyu 170±8 cm,ortalama ağırlığı 55.9±8.6 kg,Triceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 8.7±3.8 mm, Biceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 5.7±3.2 mm, Subscapular bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 10.5±1.7 mm, Suprailiac bölgeden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 8.8±2.4 mm olarak ölçüldü. Basketbol dalında sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların ortalama boyu 165±16 cm, ortalama ağırlığı 55.2±17.2 kg,Triceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 10.5±3.6 mm, Biceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 6.9±2.4 mm, Subscapular bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 10.5±3.2 mm, Suprailiac bölgeden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 9.2±4.0 mm olarak ölçüldü.

Çalışmamızın sonuçlarından da anlaşıldığı gibi toplumun hareketsizliği ve 10"lu yaşlarda ortaya çıkan aşırı yağlanmanın daha sonraki yaşam yılllarında yol açacağı beden sağlığı problemlerini azaltabilmek ve kontrol altında tutabilmek açısından, toplumumuzun temel eğitim çağında olan genç neslinin voleybol branşına yönlendirilmesinin yararlı olacağı inancını taşımaktayız.

Anahtar Kelimeler: Vücut Kompozisyonu, Vücut yağ yüzdesi, Skinfold, Antropometrik, Spor branşları

ABSTRACT

In recent studies, in the number of overweight children among children in ten age groups reported to be increase due to the unbalanced lifestyle.

Surplus foods we eat all the carbohydrates, fats and proteins that turned into fat tissue into storage. Anatomical and physiological functions, the fat must be a certain amount should be in every healthy individual is one of the basic elements. Should have a minimal amount of fat in the body is considered to be a biological threshold. Reported that an individual's health could be compromised when drops below this threshold.

Research, in different sports (volleyball, soccer, basketball, athletics)was carried out on subjects in sporting activities.The sample size of the universe known to work using the sample formula, the 155 athletes in different sports activities to be planned.
Different branches of sport for athletes with sports activities, physical and anthropometric characteristics examined in this study, the size and weight of athletes in volleyball sports branch, sporting activities, sports activities with the athletes in other sports disciplines were significant differences between height and weight. Athletics athletes in the sports branch, sporting activities included in the study received an average length of 170 ± 8 cm and average weight 55.9 ± 8.6 kg. Measurement of the thickness of subcutaneous fat from triceps area of 8.7 ± 3.8 mm, measured from the biceps region of 5.7 ± 3.2 mm in thickness of subcutaneous fat, subcutaneous fat thickness of the subscapular region measured 10.5 ± 1.7 mm, the thickness of subcutaneous fat taken from the measurement region Suprailiac 8.8 ± 2.4 was measured in mm. Basketball in the field of sports activities for athletes 165 ± 16 cm in average height, average weight 55.2 ± 17.2 kg. Measurement of the thickness of subcutaneous fat from triceps area of 10.5 ± 3.6 mm, measured from the biceps region of 6.9 ± 2.4 mm subcutaneous fat thickness, subscapular region of the subcutaneous fat thickness measurement of 10.5 ± 3.2 mm, the thickness of subcutaneous fat taken from the measurement region Suprailiac 9.2 ± 4.0 was measured in mm.
As can be seen on the results of our study population of teen-age inactivity and excessive fat in the body will lead to health problems later in life and keep them under control in terms of decrease, in the age of basic education in our society to be useful in directing the young generation industry in volleyball carry his faith.
Key Words: Body Composition, Body fat percentage, skinfold, Anthropometric, Sports branches

10. DESTEK: Bu çalışma Projelendirilmiş olup, Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (DÜBAP) tarafından desteklenmiştir (10-TF-138).

GİRİŞ VE AMAÇ

Son çalışmalarda onlu yaş gruplarında yer alan çocuklar arasında dengesiz ve hareketsiz yaşam tarzından kaynaklanan aşırı kilolu çocukların sayısında artışın olduğu bildirilmektedir. Yediğimiz besinlerden ihtiyaç fazlası olan bütün karbonhidratlar, yağ ve proteinler yağ dokusuna dönüşerek depo edilirler. Anatomik ve fizyolojik fonksiyonlar için, yağ her sağlıklı bireyde belli oranda mutlaka bulunması gereken temel öğelerden biridir (1). Vücutta bulunması gereken minimal yağ miktarı konusunda biyolojik bir eşik olduğu kabul edilmektedir. Bu eşiğin altına inildiğinde bireyin sağlığının tehlikeye gireceği bildirilmektedir (2).

İnsan vücudunda yaklaşık % 3 oranında öz yağ vardır. Kadınlarda bu oran % 5 ile % 9 oranında cinsel özelliklere bağlı olarak artar. Olması gereken minimum yağ oranlarının üzerindeki yağ miktarı depo yağa dönüşür. Doğumdan hemen sonra insan vücudunun % 12'si yağdır. Altı ay içerisinde bu oran hızla % 30'a yükselir ve yürümeye başladığında % 18 dolaylarına düşer (2-5).

Ergenlik çağında kaslar geliştikçe ana özellik olarak yağ birikimi artar; Kızlarda göğüsler, kalçalar büyümeye başlar. Büyüme tamamlandıktan sonra kadınla erkek arasında % 5 ile % 12 fark gözlenebilir. 35 yaşından sonra erkek ve kadınlar her yıl 0.2-0.8 kg yağ kazanırlarken kaslar zayıflar. Böylece kilo aynı kalmasına rağmen yağ kütlesinin artması, vücut yoğunluğunun azalmasına ve vücut hacminin genişlemesine neden olur.

Vücuttaki yağlı ve yağsız kütlelerdeki değişimlerin izlenmesi enerji metabolizmasının ve değişik hastalıkların vücut yapısına etkisini açıklar. Bu bilgilerle daha etkili beslenme ve egzersiz programları oluşur.

Vücut yapısının bilinmesi, kilo problemleri olan kişiler için sağlıklı kilo miktarının tespit edilmesi ve bunun sağlanması için uygun diyet ve egzersiz programlarının ortaya çıkarılması için önemlidir. Vücutta depolanan ihtiyaç fazlası yağ oranını azaltmak için en etkili yöntem, alınan kalorinin azaltılması ve etkili egzersiz programları uygulanmasıdır (6-8).

Ağırlık çalışması kasların ve kemiklerin ağırlığını artırarak, kalori kısıtlanmasıyla oluşan azalmaya karşı koyar. Buna ilave olarak az ve orta ağırlıklı aerobik egzersizler; hareketi ve enerji kullanımını ortaya çıkarmak için arttırılıp düzene sokulur.

Sportif faaliyetler ergenlik öncesi ve ergenlik evresinde yer alan çocukların sağlıklı ve dengeli bir biçimde büyümesinde önemli bir aktördür. Engenlik öncesi ve ergenlik evresinde bulunan çocuklar, dengeli beslenir, düzenli egzersiz yapar,vücut için gerekli uykuyu alır,ve esnekliği,hareketlerdeki koordinasyonu,dayanıklığı ve kuvveti gittikçe artıran sportif faaliyetlerde bulunursa ,büyüme ve gelişme yeteri kadar olur ve genetik olarak sahip olacağı fiziki yapıya ulaşabilir (22).

Voleybol, futbol, basketbol, yüzme, atletizm gibi farklı spor branşlarındaki sporcularda elde edilecek vücut yağ yüzdelerinin ölçüm sonuçlarının karşılaştırarak, vücut yağ yüzdesinin normal sınırlar içinde tutularak bireyin sağlıklı olmasına katkı sağlamada bu spor branşlarının etkinliklerinin belirlenmesi ve özellikle voleybol sporunun etkinliğini daha yakınen ele almak temel hedeflerimizdendir.

GENEL BİLGİLER

VÜCUT YAPISI

Vücut; kemik, yağ, kas hücreleri, diğer organic maddeler ve hücre dışı sıvıların orantılı bir şekilde bir araya gelmesi ile oluşur. Araştırıcılar, vücut yapısını yağsız kitle(kas, kemik, yaşamsal öneme sahip organlar) ve yağsız kitlenin toplamından oluştuğunu ifade ederler.

Yağlar

Metabolik faaliyetler için, yediğimiz besinlerden ihtiyaç fazlası olan tüm karbonhidratlar, yağ ve proteinlerin yağ dokusuna dönüşmesi sonucunda depo edilirler. Yağ her bireyin vücüdunda belli oranda bulunması gereken temel parçacıklardan biridir. Anatomik ve fizyolojik fonksiyonlar için olmazsa olmazdır.

İnsan vücudunda olması gereken öz yağ % 3 oranındadır. Bu oran kadınlarda cinsel özelliklere bağlı olarak % 5 ile % 9 oranında bir artış gösterir. Vücutta olması gereken yağ oranında fazlası, vücutta depo yağına dönüşür.

İnsan vücudu doğumdan hemen sonra % 12 civarında yağa sahiptir. İlk altı ayda bu oran % 30 yükselir. Emekleme ve yürüme evresinde bu oran % 18 civarına düşmektedir.

Ergenlik evresinde kaslar gelişir. Kasların gelişimi ile birlikte yağ birikimi artar. Bu evrede, kızlarda göğüsler, kalçalar büyümeye başlar. Büyümenin tamamlanmasından sonra kadın ile erkek arasındaki fark %5 ile %12 arasında olduğu görülebilir (8).

35 yaşlarından sonra erkek ve kadınlar 50-60 yaşlar evresine kadar her yıl 0.2-0.8 kg kadar yağ kazanırlarken, kasları zayıflamaktadır. Bu durumda bireyin kilosu aynı oranda kalmasına rağmen,

yağ kütlesi artar, vücut yoğunluğunun artması ile birlikte vücut hacminin genişlemesine yol açar.

Araştırıcılar, bireyin vücudunda bulması gereken minimal yağ miktarının biyolojik eşik olduğunu ileri sürmekdedirler. Minimal yağ miktarının altına düşüşü, bireyin sağlığının tehlikeye gireceği bildirilmektedir. Biyolojik eşiğin genel tespiti toplam vücut ağırlığından depo edilen yağ çıkarıldığında elde edilebilir. Genel olarak vücutta iki çeşit yağ hücresi bulunmaktadır.

A-Deri altı ve depo yağlar

B- Öz Yağlar (Esansiyal yağlar)

A-Deri altı ve Depo Yağlar

Vücudun etrafını saran derinin altında ve kasların üzerinde biriken yağ dokusudur. Bu dokunun ana görevleri arasında, vücut ısısının korunması, vücuda dışardan gelen darbelerin etkisinin azaltılmasında bir barier rolü oynama ve cinsiyetlere özgü vücut şeklinin verlimesi sayılabilir (9).

Depo yağlarının vücutta toplanma yerleri, her iki cinsiyetin yaşamış olduğu bölge ve yapmış olduğu sportif faaliyetlere göre değişiklik gösterir. Vücutta depolanan yağ; erkeklerde karın bölgesinde, kadınlarda ise kalça bölgesinde depo edildiği görülür. Her iki cinsiyette depolanan yağın farklı bölgelerde birikmesinin nedenlerinde biri, vücut kompozisyonda bulunan dokusal farklılıklardır. Erkekler; kadınlardan daha uzun, daha ağır, kemikleri daha uzun ve kalın olmakla birlikte daha büyük kas kütlesine sahiptir. Cinsiyetler arasındaki fiziksel farklılıklar sportif faaliyetlere bağlı olarak değişir. Belirli bir proğram çerçevesinde, sürekli yapılan antremanların sonucunda vücudun ağırlığında artış olur. Yoğun yapılan egzersiz esnasında deri altı yağ kalınlığı azalırken, vücutta bulunan yağsız kas kütlesi artar.

Bireyin vücudunda olması gereken minimal yağ oranlarının üzerinde bulunan yağ miktarı depo yağına dönüşür. Bayanlarda bulunan yağ oranları % 15-20 civarlarında iken, erkeklerde bulunan yağ oranları % 10-12 civarındadır. Erkeklerin kas kütlesi kadınların kas kütlesinden daha fazladır. Vücutta depolanan yağlar, yumuşak dokuda (adipose tissue); Kahverengi yağ dokusu (Brown adipose tissue) ve Beyaz yağ dokusu (White adipose tissue) farklı kimyasal yapılara sahiptir.

A1-Kahverengi Yağ Dokusu(Brown adipose tissue)

Yeni doğan bebeklerin boyun bölgesi ile kürek (Scapula kemikleri arasında bulunan yağ dokusudur. Erişkin insan da kahverengi yağ dokusu azdır. 10-13 yaşlarına kadar kahverengi yağ dokuları geniş dağılım gösterirken, bu yaşlardan sonra kahverengi yağ dokuları beyaz yağ karakterine bürünürler. Kahverengi yağ dokusu Sitokrum pigmenti bulundurur. Oysa bu pigment beyaz yağ dokusunda bulunmaz. Erişkin insanda çok az kahverengi yağ dokusu bulunur. Araştırıcılar, düzenli egzersizin kahverengi yağ miktarını veya bunun noradrenaline duyarlılığını artırdığını ileri sürmektedirler. İklimsel faktörlerde kahverengi yağların aktivitesini artırabilir. Kahverengi yağ, enerjisini hücrede bloke etmeden sadece ısı oluşturmak için besinini parçalayan bir yağ cinsidir.

Kahverengi yağ dokusu bol miktarda kan damarları ile sempatik sinirler taşımakla birlikte enerji meydana getirme kapasitesi çok yüksektir. Kahverengi yağ dokusu, termojenik (ısı üretici) bir organ olarak tüm memelilerin organizmasında mevcut durumdadır. Bu nedenle soğuğa karşı koruyucu olup, yağ asitlerinin oksitlenmesi ile oluşan enerjiyi, ısı enerjisine dönüştürür. Kahverengi yağ dokusu, hücrelere bol oranda mitokondria taşırlar. Taşınan mitokondrialarda bol miktarda sitokrom bulunduğundan bu yağın kahverenginde olmasını sağlar. Kahverengi yağ dokularında taşınan

mitokondria iç membranından dışarı pompalanan H^+ 'lerde (Protonlar) ATP meydana gelmez. Mitokondria iç membranında bulunan bir protein sayesinde kısa devre yapılarak oksidasyon enerjisi ATP sentezlemesi yerine ısı meydana getirmekte kullanılır. Bu işlemde kasların kasılması ile oluşan titreme olmadan ısı üretimi gerçekleştirilmiş olur. Son yıllarda bu işlem uygulanması ile vücutta bulunan fazla yağlar azaltılabilir. Bu işlemde kalbe çok yüklenme ve kalbi çok yorduğu için doğru olmayan bir işlem olduğu düşünülebilir.

A2-Beyaz Yağ Dokusu

Vücudun her tarafında bulunan bir yağ dokusudur. Beyaz yağ dokunun hücreleri iri ve hücre içi hemen hemen tamamen doldurulmuş bir yağ damlacığıdır. Hücre metabolizması ince bir kenar şeklinde hücreyi kuşatma altına alır. Beyaz yağ dokusu, vucutta depo halinde bulunduğu gibi, diğer doku hücrelerinde de bulunur. Beyaz yağ dokusunun depo yağı trigliserid (nötral) halindedir. Doku hücrelerindeki yağı ise, nötral yağlar ve fosfolipitlerden oluşmuştur. Uzun süren açlık durumlarında veya yoğun egzersizlerde beyaz yağ dokusunun nötral yağ kısmı tükenir. Bu özelliğinden dolayı, beyaz yağ dokusunun nötral yağı ihtiyaca binaen kullanılması gereken depo yağdır. Uzun süren açlık durumlarında dokuların, özellikle beyin dokusun da fosfolipit miktarı azalmaz. Karaciğerin yağ metabolizmasında özel bir yeri vardır. Uzun süren açlık durumlarında depo yağı, yağ asitlerine parçalanarak okside edilmek üzere karaciğere gelir. Şeker hastalığında karaciğerin yağ miktarı artar; çünkü karbonhidrat metabolizması bozuktur. Yağ metabolizması artmıştır. Kahverengi yağ dokusu ile Beyaz yağ dokusu arasındaki farklılıklar Tablo 1 de gösterilmiştir (10).

Tablo 1: Kahverengi ve Beyaz Yağ Dokusu arasında bulunan farklılıklar

KAHVERENGİ YAĞ DOKUSU	**BEYAZ YAĞ DOKUSU**
Kahve rengindedir.	Beyaz rengindedir.
Mitokondria bulunur.	Mitokondria bulunmaz.
Yağ hücresi içerisinde kılcal kan damarları ve sempatik sinirler bulunur.	Yağ hücresi içerinde kılcal kan damarları bulunmaz.
ATP sentezi olmaksızın çok yüksek ısı üretir.	Trigliseridler halinde ATP sentezlenerek enerjiye dönüşür.
Sitokrom pigmenti bulunur.	Sitokrom pigmenti bulunmaz.
Yeni doğan memeli hayvanların yavruları ile kış uykusuna yatan hayvanlarda bulunur.	Memelilerde ve tüm erişkinlerde bulunur.
Norepinefrin, epinefrin, ACTH bu yağların kullanımını hızlandırır.	Iç ısıyı izole eder, destek doku görevindedir.

B- Öz Yağlar (Esensiyal yağlar)

Esansiyel yağlar, kalbin çevresinde, karaciğer, akciğer, kemik iliği, böbrekler, endokrin bezleri, bağırsaklar, kaslar ve merkezi sinir sisteminde bulunan organlar çevresinde bulunurlar. Bütün iç organları dıştan sararak, bu organlara dışarıdan gelecek darbelere karşı koyarak koruma görevini sağlarlar. Ancak bu yağın fazlalaşması durumunda korumuş olduğu organın çalışmasını olumsuz yönde etkiler. Kadınlarda öz yağların oranı erkelerin öz yağlarının dört katı kadardır. Düzenli sportif faaliyetlerde her iki cinsete bulunan bu yağ dahada azaltılabilir. Öz yağlar uzun süren açlık durumlarında bile bitmesi mümkün değildir. Öz yağlar insan vücudu için gerekli olan maddelerdir. Vücutta yağların depolanması yaşamsal öneme sahip organların korumasını sağlar. Yağ ısıyı daha az ilettiği için, vücudu hastalıklardan korur. Deri altı yağ dokusu ve Öz yağların azalması ısı kaybına yol açar. Isı kaybına uğramış bir vücut çok çabuk üşüyebilir. Kaslarda bulunan yağlar, kalp kasını içine

alan tüm kasların enerji kaynakları konumundadır. Yine saç diplerinde bulunan bu yağlar saça sağlıklı bir canlılık verir. Öz yağlar, erkeklik hormonunu düzenleyen prostate bezinde de bulunur. Prostat bezi vücutta kullanılan kolesterolün ayarlanmasına yardım eder.

Vüct Suyu ve Vücut Yağı İlişkisi

İnsan vücudunun ağırlığının yarıdan fazlası sudur. Vücuda ait aktif dokuların metabolizmasında yüksek yoğunlukta su bulunur. Kas aktivitelerinin farklı kimyasal reaksiyonlar esnasında suya ihtiyaç vardır. İskelet ve yağ dokusu gibi destek dokularda suya fazla gereksinim duyulmamaktadır. Bu nedenle iskelet ve yağ dokusunda su yoğunluğu azdır. Vücutta bulunan su, hücre içinde ve hücre dışında bulunur. Sağlıklı yetşkin bireylerin vücut sıvısının yaklaşık % 55'i hücre içinde(Intracelluler) bulunur. Geri kalan sıvının bir kısmı hücre dışında (Extracelluler)'ki bölümlerde bulunur. Ekstra celluler adlı sıvı; dolaşım siteminde yer alan kan ve lenf sistemindeki sıvı, tendon, kemik ve destek dokularında bulunan sıvılar tarafından oluşmaktadır. Vücutta geri kalan sıvının yaklaşık % 2.5'ı sindirim sisteminde bulunan sıvı, beyin ventriküllerinde bulunan sıvı, medulla spinalis'in çevresinde bulunan sıvı ve göz küresinin içinde bulunan sıvı tarafından oluşur (8,10-12).

VÜCUT YAĞ YÜZDESİ

Yediğimiz besinlerden ihtiyaç fazlası olan bütün karbonhidratlar, yağ ve proteinler yağ dokusuna dönüşerek depo edilirler. Anatomik ve fizyolojik fonksiyonlar için, yağ her sağlıklı bireyde belli oranda mutlaka bulunması gereken temel öğelerden biridir (1). Vücutta bulunması gereken minimal yağ miktarı konusunda biyolojik bir eşik olduğu kabul edilmektedir. Bu eşiğin altına inildiğinde bireyin sağlığının tehlikeye gireceği bildirilmektedir (2).

İnsan vücudunda yaklaşık % 3 oranında öz yağ vardır. Kadınlarda bu oran % 5 ile % 9 oranında cinsel özelliklere bağlı olarak artar. Olması gereken minimum yağ oranlarının üzerindeki yağ miktarı depo yağa dönüşür. Doğumdan hemen sonra insan vücudunun % 12'si yağdır. Altı ay içerisinde bu oran hızla % 30'a yükselir ve yürümeye başladığında % 18 dolaylarına düşer (2-5).

Ergenlik çağında kaslar geliştikçe ana özellik olarak yağ birikimi artar; Kızlarda göğüsler, kalçalar büyümeye başlar. Büyüme tamamlandıktan sonra kadınla erkek arasında % 5 ile % 12 fark gözlenebilir. 35 yaşından sonra erkek ve kadınlar her yıl 0.2-0.8 kg yağ kazanırlarken kaslar zayıflar. Böylece kilo aynı kalmasına rağmen yağ kütlesinin artması, vücut yoğunluğunun azalmasına ve vücut hacminin genişlemesine neden olur.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırma, farklı spor dallarında (Voleybol, futbol, basketbol, atletizm)sportif faaliyetlerde bulunan denekler üzerinde gerçekleştirildi.

Örneklem büyüklüğü, evreni bilinen örneklem formülü kullanılarak çalışmaya, farklı spor dallarında faaliyette bulunan 155 sporcu alınması planlandı. Araştırma esnasında, açık uçlu sorulardan oluşan, iki veya daha fazla seçmeli soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış bir anket formu, demografik özellikler, alışkanlıklar ve beslenme durumu ile ilgili sorular içerdi. Anket çalışması yüz yüze görüşme yöntemiyle yapıldı. Diyarbakır, İl Merkezinde 10 -15 yaş grubunda, farklı spor dallarında spor kuluplerin de sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların ve spor kulupleri İl Gençlik Spor Müdürlüğünden öğrenildikten sonra "Tabakalı rastgele örnekleme yöntemi" kullanıldı. Diyarbakır'da 10 spor kulubünde tarama yapılan öğrenci sayısı 155 olarak belirlendi.

Spor kulüplerinin seçiminde sporcuların sosyo ekonomik durumu göz önünde bulunduruldu. Sporculara, spor branşı, yaşı, cinsiyeti, vücut ağırlığı, boy ölçümleri, BMI, evde yaşayan kişi sayısı, ebeveynlerin meslek ve öğrenim durumlarına ait demografik özellikleri ile ilgili soruların yer aldığı bir anket ilgili kulüp Eğitmeninin yardımıyla uygulandı.

Antropometrik ölçümler, hassas ölçeklendirilmiş, Boy, stadiometrede (Holtain Ltd., UK) ± 1 mm hata ile, vücut ağırlığı (VA) baskülle (Tanita 401A Japan) 0.1 kg hata ile ölçülmüştür. Holtain stadiometre aleti, aynı araştırma ekip üyeleri tarafından kullanılarak, sporcuların boy uzunlukları; Ayakta dik pozisyon da her sporcuda boy ölçümü ayakta yapılır. Sporcunun durabileceği en dik pozisyonda iken boyu ölçüm alınmalıdır. Boy ölçümü esnasın da, sporcunun topuk, kalça, sırt kostaları ve başın arka kısmının ölçüm tahtasına temas etmesine dikkat edilmelidir.

Boyu ölçülen sporcuda çene, iki tarafta mandibula köşesinden yukarıya doğru itilmesi posisyonunda ölçüm alındı. Vücut ağırlıkları; Ağırlık ölçümünde sporcunun üzerinde sadece şortu kalcak şekilde üst giysilerini çıkarttıktan sonra elektronik veya standart terazi ile ölçülür. Ölçüm yapılmadan önce mutlaka tartının ayarı kontrol edilmelidir.

Ölçüm esnasında üst elbiseler ve ayakkabılar çıkarılarak, kilo 0,1 kg, boy 0,5 cm düzeyine yakın ölçüldü.

Skinfold ölçüm testinde her bireyin vücut kompozisyonunu ve vücut yağ yüzdesi belirlemek için kullanılan yaygın bir yöntemdir. Bu ölçüm testinin tahminlerinin yapılabilmesi için, vücut'un belirli bölgelerinde deri altı yağ kalınlıkları alınır. Daha sonra alınan derialtı yağ kalınlıkları Durenberg ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu formüller kullanılarak vücut yağ yüzdesine dönüştürülür(7). Skinfold ölçüm testi sporcunun sağ tarafından ölçülür. Sporcuların vücut kompozisyonlarının ölçülüp değerlendirilmesi için araştırmada kullanılan Lange skinfold Caliper (Beta Tecnology Incorporated, CAMBRIDGE, MARYLAND) aleti ile ± 2 mm hata ile sporcuların derialtı yağ kalınlıkları dört farklı bölgeden ölçüldü. Bu ölçümler, triceps, biceps, subscapular ve suprailiac bölgelerinden alındı.

Triseps bölgesi derialtı yağ kalınlığı, ölçüm sol koldan akromion ile olekranon arasındaki orta noktadan yapılır. Dirsek 90°C fleksiyonda iken orta nokta işaretlenir, sonra kol serbest bırakılır. Bu noktanın 1 cm yukarsındaki deri ve alttaki yağ dokusu iki parmak arasında nazikçe kavranır ve alttaki kas dokusunda ayrılır. Özel ölçüm aleti olan Lange Skinfold kaliperin ağzı işaretlenen noktaya kol uzun eksenine dik açı ile uygulanır. Ölçüm yapılırken el ile tutulan kısım bırakılmaz. Her denekte iki kez ölçüm yapılır ve ortalama alınır. Bu iki ölçüm arasındaki fark fazla ise üçüncü bir ölçüm yapılır ve birbirine yakın iki değerin ortalaması alınır.

Biseps bölgesi derialtı yağ kalınlığı ölçümü sağ kolun ön tarafında, triseps ölçümünün yapıldığı seviye ile kübital fossanın ortasından çıkan hayali çizginin kesiştiği yerden, vertikal bir deri kısmı kavranarak yapılır.

Subscapular bölgesi derialtı yağ kalınlığı, sağ taraftan omuz ve kol serbest haldeyken skapula ucunun hemen inferolaterali işaretlenir. İşaretli nokta başparmak aşağıda kalacak biçimde kavranır. Kavranılan deri kıvrımı yataydan orta hatta doğru 45 °C açıda olmalıdır.

Suprailiac bölgesi derialtı yağ kalınlığı, spina ilica anterior superior adlı çıkıntının hemen üzerinden midaksiller çizginin iz düşümünden çapraz olarak ölçülür. Deri buranın posteriorundan deri kıvrımları doğrultusunda tutulur.

İstatistiksel analizler : İstatistiksel değerlendirme SPSS 12.0 bilgisayar programında yapıldı. Gruplar arasında çoğul karşılaştırma testi için parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. İki gruptaki değişkenleri karşılaştırmak için parametrik verilerde t test, nonparametrik verilerde Mann-Whitney U-testi, kategorik değişkenlerin analizinde ki-kare testi kullanılmıştır. Veriler ortalama ± SD olarak verildi. <0.05 olan P değerleri anlamlı olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Farklı spor braşlarında sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların,fiziksel ve antropometrik karakteristik sonuçlarının incelenmesi Tablo 2, 3 ve Şekil 1 de sunuldu.Voleybol spor branşında sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların boy ve ağırlıkları ile diğer spor branşlarda sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların boy ve ağırlıkları arasında önemli farklılıkların olduğu gözlendi (Tablo2), ($p< 0.0001$).

Çalışma kapsamına alınan atletizm spor branşında sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların ortalama boyu 170±8 cm,ortalama ağırlığı 55.9±8.6 kg,Triceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 8.7±3.8 mm, Biceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 5.7±3.2 mm, Subscapular bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 10.5±1.7 mm, Suprailiac bölgeden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 8.8±2.4 mm olarak ölçüldü.

Çalışma kapsamına alınan diğer spor branşı olan basketbolda sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların ortalama boyu 165±16 cm, ortalama ağırlığı 55.2±17.2 kg,Triceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 10.5±3.6 mm, Biceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 6.9±2.4 mm, Subscapular bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 10.5±3.2 mm, Suprailiac bölgeden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 9.2±4.0 mm olarak ölçüldü.

Çalışmamızda yer alan bir diğer spor branşı olan futbol sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların ortalama boyu 177±6 cm, ortalama ağırlığı 67.5±7.2 kg, Triceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 7.1±2.3 mm, Biceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 4.1±1.3 mm, Subscapular bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 9.8±2.1 mm, Suprailiac bölgeden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 5.0±1.8.0 mm olarak ölçüldü.

Çalışmamızda yer alan Güreş ve benzeri spor branşında sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların ortalama boyu 173±7 cm, ortalama ağırlığı 66.4±11.1 kg,Triceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 11.6±2.8 mm, Biceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 6.6±2.0 mm, Subscapular bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 11.4±2.4 mm, Suprailiac bölgeden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 10.7±3.3 mm olarak ölçüldü.

Çalışmamızda yer verdiğimiz voleybol spor branşında sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların ortalama boyu 158±10cm, ortalama ağırlığı 45.4±8.9 kg, Triceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 8.8±2.9 mm, Biceps bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 5.7±2.1mm, Subscapular bölgesinden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 7.3±2.3mm, Suprailiac bölgeden ölçümü alınan deri altı yağ kalınlığı 5.9±2.1mm olarak ölçüldü.

Triceps bölgesinde alınan derialtı yağ kalınlığı değişkeni tüm spor braşlarında incelendiğinde Futbol ve Atletizim branşlarında sportif faaliyetlerde bulunan sporcular ile Basketbol ve güreş branşlarında sportif faaliyetlerde bulunan sporcular arasında önemli farklılıkların olduğu gözlendi (Tablo 2) ($p< 0.0001$).

Biceps bölgesinde alınan derialtı yağ kalınlığı değişkeni tüm spor braşlarında incelendiğinde; en çok düşüşün futbol branşında sportif faaliyetlerde bulunan sporcularda olduğu gözlendi (Tablo 2) ($p< 0.0001$).

Subscapular bölgesinde alınan derialtı yağ kalınlığı değişkeni tüm spor braşlarında incelendiğinde; deri altı yağ kalınlığında en çok düşüşün voleybol branşın da sportif faaliyetlerde bulunan sporcularda olduğu gözlendi (Tablo 2) ($p< 0.0001$).

Suprailiac bölgesinde alınan derialtı yağ kalınlığı değişkeni tüm spor braşlarında incelendiğinde; Atletizim, Basketbol ve Güreş branşlarında sportif faaliyetlerde bulunan suporcular ile Futbol ve Voleybol branşlarında sportif faaliyetlerde bulunan sporcular arasında önemli farklılıkların olduğu gözlendi (Tablo 2) ($p< 0.0001$).

Spor braşlarına göre sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların triceps, subscapular ve suprailiac bölgelerin derialtı yağ kalınlıkları ölçümü yapıldıktan sonra, ölçümlerin gruplar arası karşılaştırmasında en çok yağlanmanın Güreş, kickbox ve benzeri spor branşlarda olduğu gözlendi (Şekil 1)($p <0.0001$).

Spor braşlarına göre sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların biceps bölgesinden derialtı yağ kalınlık ölçümü yapıldıktan sonra, biceps bölgesi derialtı yağ kalınlık ölçümü gruplar arasında karşılaştırılınca en az yağlanmanın futbol spor branşında olduğu gözlendi (Şekil 1).

Spor branşlarına göre sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların demografik bulgularının karşılaştırıldığında, basketbol ve voleybol sporcularının yaşlarının oldukça düşük olduğu, ancak boy ve kiloca voleybol oyuncularının en az olduğu gözlendi. Basketbol ve güreş yapan oyuncuların biceps ve triceps derialtı yağ dokusu en fazla iken, subscapular ve suprailiac en fazla güreş vb. yapan oyunculardа iken, en az voleybol ve futbolcularda idi. Bu da yapmış sportif faaliyetler ile ilgili kas dokusu üzerinde olumlu etkilerini yansıtmakta olduğunu düşündürdü(Tablo 3), ($p <0.0001$).

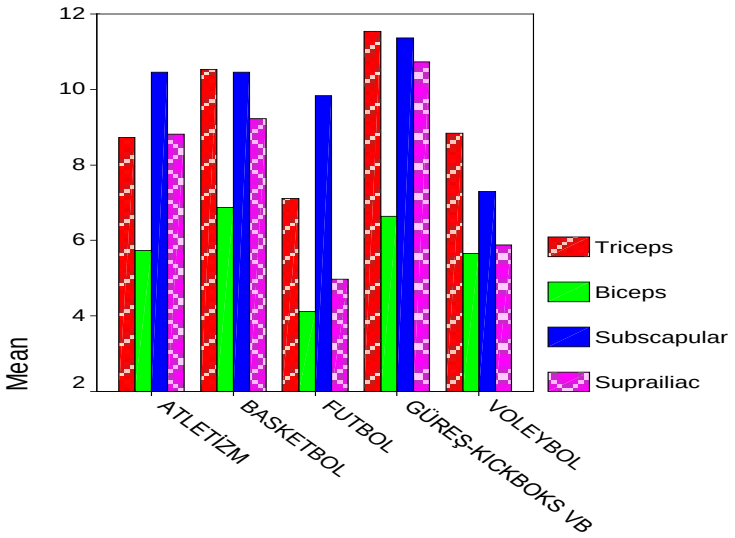
Spor branşlarına göre sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların kategorik değişkenlerinin karşılaştırıldığında, cinsiyet dağılımının futbolcularda farklı olduğu (kızların sayısı çok az), eğitim durumunun ise özellikle basketbol ve voleybolda farklı olduğu, diğer değişkenlerde yapılan spora göre değişiklik olmadığı saptandı (şekil 2), ($p <0.0001$).

Vücut yağ yüzdesinin belirlenmesi için; vücudun belirli bölgelerinden deri altı yağ kalınlıklarından suprailiac bölgeden alınan deri altı yağ kalınlığının ölçümü tüm gruplardan subscapular bölgenin derialtı yağ kalınlığından daha azdır.

Vücudun dört ayrı bölgesinden ölçümü alınan derialtı yağ kalınlık ölçümü kendi arasında karşılaştırıldığında, en az yağlanmanın olduğu bölgenin Biceps bölgesi olduğu gözlendi (Şekil 1).

Biceps bölgesi deri altı yağ kalınlık ölçümü spor branşlarına göre değerlendirildiğinde; en az yağlanmanın futbol branşında olduğu gözlendi

Şekil 1-Branşlarına göre sporcuların derialtı yağ kalınlık bulgularının karşılaştırılması



Tablo 2-Branşlarına göre sporcuların demografik bulgularının karşılaştırılması

	ATLETİZM	BASKETBOL	FUTBOL	GUREŞ VB	VOLEYBOL	P
	n=11	n=39	n=36	n=11	n=58	
Yaş	20.5±2.3	14.3±1.8	22.3±3.3	21.2±5.7	13.5±2.6	<0.0001
Boy	170±8	165±16	177±6	173±7	158±10	<0.0001
Kilo	55.9±8.6	55.2±17.2	67.5±7.2	66.4±11.1	45.4±8.9	<0.0001
TRICEPS	8.7±3.8	10.5±3.6	7.1±2.3	11.6±2.8	8.8±2.9	<0.0001
BICEPS	5.7±3.2	6.9±2.4	4.1±1.3	6.6±2.0	5.7±2.1	<0.0001
SUBSCAPULAR	10.5±1.7	10.5±3.2	9.8±2.1	11.4±2.4	7.3±2.3	<0.0001
SUPRAILIAC	8.8±2.4	9.2±4.0	5.0±1.8	10.7±3.3	5.9±2.1	<0.0001

Tablo 3- Branşlarına göre sporcuların kategorik değişkenlerinin karşılaştırılması

	ATLETİZM	BASKETBOL	FUTBOL	GUREŞ VB	VOLEYBOL	P
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Cinsiyet						
Kız	6	26	1	5	39	<0.0001
Erkek	5	13	35	6	19	
Eğitim						
Ilk Öğretim	0	20	1	0	42	<0.0001
Lise	11	19	27	7	15	
Üniversite	0	0	8	3	1	
Gelir						
Asgari	6	36	29	10	42	=0.097
Normal	5	3	7	1	16	
Beslenme						
Yetersiz	9	36	26	10	40	=0.239
Dengeli	2	3	10	1	18	
Toplam	**11**	**39**	**36**	**11**	**58**	

TARTIŞMA

Derialtı yağ dokusu kalınlığı ölçüm ve değerlendirilmesi; çeşitli spor dallarında spor yapan bireyler üzerinde çeşitli araştırmacılar tarafından sürdürülmekte olup bu çalışmalar ve bizim bulgularımız aşağıda sentezlenerek tartışılmıştır.

Zetou ve çalışma arkadaşlarının yapmış olduğu araştırmada,voleybol takım oyuncularının turnuva esnasında her oyuncuda vücut ağırlığında ortalama -673 gr düşüşün olduğu, maç esnasında ortalam alınan sıvı miktarının 731 ml,ortalama sıvı alımı 1039 ml,maç esnasında ter kaybetme 1404 ml,ortalama ter kaybetme 1996 ml, sıvı değişimini % -8,bir saatte sıvı değişimininde % -1.14 olarak bulmuşlar. Çalışmanın yapıldığı bölgenin sıcak oluşu ve yoğun ekzersizde sporcuların diğer takımlara göre, aşırı sıvı aldıkları ve daha fazla ter kaybettiklerini vurgulamışlar ve araştırıcılar aynı zamanda spocuların sıvı alma ve ter kaybet konusunda yani vücut dengesi hakkında bilgi sahibi olduklarını bildirmişlerdir. Zetou ve arkadaşlarının bulgularından anlaşılacağı gibi dengeli sıvı alıp ter kaybetme; sporcularda bilinçli kilo kaybına neden olmaktadır. Bu yönden Zetou ve arkadaşlarının bulguları, bizim bulgularımızla uyumludur (14).

Akın ve arkadaşlarının farklı spor branşında yapmış oldukları araştırmada, futbol branşında yer alan sporcularda, ortalama boy 177.8 cm ortalama ağırlık 74.3 kg,Triceps bölgesinden derialtı yağ kalınlığını 6.9 mm, biceps 5.3 mm,supscapular 9.4 mm,suprailiac 11.4 mm olarak bulunmuştur. Güreş branşında yer alan sporcularda aynı değişkenler sırası ile; boy 171 cm, ağırlık 79.7 kg, triceps 6.9 mm, biceps 3.8 mm ,supscapular 9.4 mm, suprailiac 11.4 mm olarak ölçülmüştür. Bu değişkenlerle ilgili ölçümler; Halter branşında yer alan sporcularda sırası ile;boy 166.1 cm, ağırlık 77.8 kg, triceps 7.2 mm, biceps 6.95 mm, supscapular 17 mm, suprailiac 26.9 mm olarak ölçmüşler. Hentbol branşında yer alan sporcularda aynı değişkenleri sırası ile;boy 184.8 cm, ağırlık 84.3 kg, triceps 9.8 mm, biceps 4.7 mm ,supscapular 13.9 mm,suprailiac 12.3 mm olarak ölçmüşler.Araştırıcılar vücüt yağ miktarı bakımından Hentbol ve Halter branşında yer alan sporcuların, futbol ,güreş ve tekvando branşında bulunan sporcularden daha fazla deri altı yağ dokusuna sahip olduklarını belirlemişler. Araştırıcıların futbol branşıda yer alan sporcuların Triceps, biceps ve suprailiac bölgelerinde alınan deri kıvrım kalınlıkları, bizim çalışma kapsamına alınan futbol branşındaki sporcuların triceps, biceps ve suprailiac bölgelerinin derialtı yağ kalınlığı ile benzerdir (15).

Kavak çalışmasında, Diyarbakır merkezinde bulunan ilköğretim okullarında 10-15 yaş aralığında yer alan 1118 öğrenci de Vücut Yağ Yüzdesinin (1) belirlenmesi amacı ile; vücudun 4 ayrı noktasında yapılan derialtı yağ kalınlık ölçümünde; 11 yaş, 13 yaş, 14 yaş ve 15 yaş grubu çocuklarında alınan ölçüm değerlerinde yağlanmada artış olduğu belirlendi. Kavak tarafından yapılan çalışmada kız çocuklarında yağlanma başlangıç yaşı 13 yaş olarak saptandı. Oysa erkek çocuklarda yağlanma yaşı 12 yaş olarak bulundu (1). Kavak'ın bu çalışmasında ortaya çıkan vurgu; ileride ortaya çıkması olası olan kilo problemlerini kontrol edebilmek ve daha sağlıklı bedensel ve ruhsal gelişimine katkı sağlayabilmek açısından, yağlanma yaşlarından önceki yaşlarda yani özellikle temel eğitim ve öğretim yaşlarında voleybol sporuna yönlendirilmenin gerektiğidir. Nitekim bu dönemde spor yapan kişilerin dengeli beslenmesi hususu da bu yıllardaki Milli Eğitim programlarında öğrencilere sunularak daha sağlıklı ve bilinçli nesillerin yetişmesine de katkı sağlayacaktır.

Nitekim Sothern ve arkadaşları onlu yaşlarda yağlanma ile karşı karşıya kalan çocuklar üzerinde yapmış olduğu araştımasında yağlanmanın önlenebilmesi açısından; Kavak ve arkadaşlarının aşırı yağlanmanın çocukların fiziksel etkinliğinin artırılması ile kontrol edilebileceği yönündeki fikrini de desteklemektedir (16,1).

Kimm ve arkadaşlarının yapmış olduğu araştırmada; çocuklukta ve ergenlikte siyah ve beyaz etnik kökenli çocuklarda fiziksel aktivite ve vücut yağ yüzdesi arasında önemli ilişkilerin olduğunu göstermişler. Ergenlik evresinde bulunan siyah ırka mensup kızların beyaz ırka mensup kızlardan önemli oranda daha ağır ve daha yağlı olduklarını bulmuşlar. Fiziksel aktivitenin artışı vücut yağ yüzdesinin azalmasına neden olduğunu bulgularında ileri sürmektedirler (18). Bu nedenle bu araştırmanın sonucunda ileri sürülen yağlanmanın önlenmesi, bizim araştırmanın sonucunda ortaya çıkan vücut yağ yüzdesi üzerinde en etkili spor branşının önerilmesi yerinde bir öneri olur.

Zaccagni ve arkadaşları (13), yapmış oldukları Voleybol branşında uzun sure voleybol branşında sportif faaliyette bulunduktan sonra voleybol sporunu terkeden sporcular ile aktif voleybol sportif faaliyetlerini sürdüren sporcuların parametreleri arasında ciddi farklılıkların olduğunu göstermişlerdir. Voleybol sporunu terkeden sporcuların parametreleri sırası ile; ortalama ağırlık 88.4 kg, ortalama boy 181.2 cm, triceps bölgesi deri altı yağ kalınlığı 11.9 mm., subsacapular bölge deri altı yağ kalınlığı 14.6 mm., suprailiac bölge derialtı yağ kalınlığı 11.6 mm. olarak ölçülmüştür. Oysa aynı parametreler şu anda aktif voleybol branşında sportif faaliyetlerde bulunan sporcularda sırası ile; ortalama ağırlık 87.8 kg,ortalama boy 192.4 cm ,triceps bölgesi deri altı yağ kalınlığı 7.1 mm.,subsacapular bölge deri altı yağ kalınlığı 9.3 mm.,suprailiac bölge derialtı yağ kalınlığı 6.6 mm. olarak ölçümü tespit edilmiştir. Burada en göze çarpan hususu triceps, subscapular ve suprailiac bölge deri altı yağ kalınlıkları arası farklılıklardır. Yani voleybol sayesinde triceps bölgesi deri altı yağ kalınlığı %40 azalma (11.9 mm ve 7.1 mm.), subscapular bölgesi deri altı yağ kalınlığı %36 azalma (14.6 mm ve 9.3 mm.), suprailiac bölgesi deri altı yağ kalınlığı % 43 azalma (11.6 mm. ve 6.6 mm) göstermiş olup bu sonuçlar da bu tezin bulguları ile uyumlu ve destekleyicidir.

Moreno ve arkadaşlarının Futbol branşında sportif faaliyetlerde bulunan sporcular ve referans grup arasında yapmış oldukları araştırmada; BMI değişkeninde her iki grup arasında önemli bir farklılığın olmadığını gözlemişler. Vücut yağ yüzdesine göre karşılaştırmalarına göre futbol branşında sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların vücut yağ yüzdelerinin referans grubun 9,11,12, ve 14 yaşlarında yer alan çocukların vücut yağ yüzdesinden daha düşük olduğunu gözlemişlerdir(17). Bu sonuçlar da tez çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

Lee ve arkadaşlarının 8-18 yaş aralığında yer alan çocukların biceps ve triceps bölgeleri deraltı yağ kalınlık ölçümlerine göre, 8 yaşında biceps derialtı yağ kalınlığı 6.8 mm,triceps derialtıyağ kalınlığı ise 11.9 mm.olarak belirlemişler. 9 yaşında biceps derialtı yağ kalınlığı 6.8 mm, triceps derialtıyağ kalınlığı ise 13.1 mm.olarak belirlemişler. 10 yaşında biceps derialtı yağ kalınlığı 7.0 mm, triceps derialtıyağ kalınlığı ise 14.1 mm.olarak belirlemişler. 11 yaşında biceps derialtı yağ kalınlığı 7.5 mm, triceps derialtıyağ kalınlığı ise 15.0 mm.olarak belirlemişler. 12 yaşında biceps derialtı yağ kalınlığı 7.1 mm, triceps derialtıyağ kalınlığı ise 14.3 mm.olarak belirlemişler. 13 yaşında biceps derialtı yağ kalınlığı 67.3 mm, triceps derialtıyağ kalınlığı ise 12.3 mm.olarak belirlemişler. 14 yaşında biceps derialtı yağ kalınlığı 5.5 mm, triceps derialtıyağ kalınlığı ise 11.3 mm.olarak belirlemişler. 15 yaşında biceps derialtı yağ kalınlığı 5.6 mm, triceps derialtıyağ kalınlığı ise 10.8 mm.olarak belirlemişler. 16 yaşında biceps derialtı yağ kalınlığı 5.7 mm, triceps derialtıyağ kalınlığı ise 9.2 mm.olarak belirlemişler. 17 yaşında biceps derialtı yağ kalınlığı 4.6 mm, triceps derialtıyağ kalınlığı ise 10.0 mm.olarak belirlemişler. 18 yaşında biceps derialtı yağ kalınlığı 5.7 mm, triceps derialtıyağ kalınlığı ise 11.3 mm. olarak belirlemişler. Araştırıcılar cinsiyete göre yaptıkları karşılaştırmada özellikle kız çocuklarında artan bir yağlanmanın olduğunu gözlemişlerdir (18).

Irı ve arkadaşlarının antreman öncesi ve antreman sonrası değerlerin karşılaştırılması araştırmada bulunan değerleri sırasıyla; antreman öncesi triceps bölgesi deri altı yağ kalınlığı 10.3 mm

iken, antreman sonrası ise,7.78 mm olarak bulmuşlar. Suprailiac bölgesi derialtı yağ kalınlığı 10.34 mm iken, antreman sonrası ise,7.74 mm olarak bulmuşlar. Supscapular bölgeden alınan deri altı yağ kalınlığını 7.47 mm iken, antreman sonrası ise, 4.83 mm olarak bulmuşlar. Araştırıcılar çocukların antreman sonrası ve antreman öncesi derialtı yağ kalınlıklarında görülen anlamlı farklılığı; ekstremitelerde bulunan deri altı yağ kalınlığının erkeklerde ergenlik ile birlikte azalmasına ve günde 90 dakika süresince yapılan düzenli egzersizlerin metabolizmanın yağ yakımı üzerinde ortaya çıkan olumlu etkilerine bağlamışlardır (19). Bu çalışmanın sonuçları da çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Dueck ve arkadaşları araştırmalarında; basketbol ve hentbol spor branşlarının aerobic ve anaerobic kapisiteyi artıran branşlar olduğunu ileri sürmektedirler. Basketbol ve hentbol spor branşlarında uygulanan antremanlar temel olarak ağırlık çalışmalarıdır. Çalışmalarda çabukluğun yanısıra denge ve koordinasyonda gelişir. Bu nedenle denge ve koordinasyon önemlidir. Artan yağ miktarı denge ve koordinasyon üzerinde olumsuz etkilerde bulunduğunu bildirmektedirler (20).

Derialtı yağ dokusunun azaltılması iki yolla gerçekleşebilir. Birincisi deri altı yağ dokusunun uygulanan aerobic antremanlar yolu ile azaltılabilir. İkinci olarak yapılacak kuvvet çalışmaları ile kas kitlesinin geliştirilmesinin sonucunda kasların yağ dokusunu derialtına doğru sıkıştırması işlemidir. Daha once yapılan araştırmalarda spor branşında uygulanan antremanın süresi ve uygunluğuna bağrı olarak vücut yağı ve yağsız kitlenin oranlarında değişikliklerin olduğu gözlenmiştir (21).

Farklı spor braşlarında sportif faaliyetlerde bulunan sporcuların, fiziksel ve antropometrik karakteristik sonuçlarının bize sağlamış olduğu bilgilerin ışığında; sporcuların vücut derialtı yağ dokusunun arzu edilen seviyeyelere düşürülmesinde voleybol branşının ön görülerin ötesinde önemli rol oynadığı farkedilmiştir. Nitekim bu farketme; çalışmamıza çıkış noktası olmuştur.

Güreş müsabakalarının süresi ile ilgili olarak internet ortamından araştırma yapıldığında genellikle bir müsabakasının en az 1 dakika en fazla 6 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Bu değerler 1996 sonrasında FIFA tarafından düzenlenerek 2005 yılından itibaren 2 şer dakikalık 3 devre olarak uygulanmaktadır. Genel tarihi gelişimine bakıldığında 1924 yılında sürekli 30 dakika olarak uygulanan güreş sporunun daha sonraları sure azaltılarak 1988 Seul olimpiyatlarından 6 dakikaya kadar indirildi. Voleybol sporunda ise; sayı ve set esas olup süre esas değildir. Bu nedenle en kısa süren voleybol karşılaşması bile ortalama bir güreş müsabakasından daha uzundur. Ayrıca güreşin ferdi özelliğinin daha önde olması ve voleybolda ise grup özellikli olması göz önüne alındığında; voleybol alanlarının arttırılarak temel eğitimdeki genç nüfusa sunulması, geleceğin modern yaşantısında daha az stres ve daha sağlıklı olmak demektir.

Nitekim bu çalışmamızla sunulan sonuçlarımızı göz önüne aldığımızda, günümüz modern kentsel yaşam alanlarından olan özellikle belediyelerin yeşil alanları, site tarzındaki konutsal alanlar ve Milli Eğitim ve Yüksek Öğrenim Kurumlarının bahçe ve yeşil alanlarında voleybol alanlarının oluşturulması; Diyarbakır ilimizde hem erkek hem kız cinsine hitap etmekle beraber özellikle kız çocuklarının bedensel ve ruhsal gelişimine sağlayacağı katkı güney doğu coğrafyasında önemli sosyal açılımlara da yardımcı olabilecek potansiyele sahiptir. Çünkü spor kültürü ve amatör spor yapma ruhu özellikle kişisel ego ve kabiliyetlerin ferdi anlamda disiplinini sağlarken aynı zamanda voleybol gibi grup sporlarında da görev paylaşımı ve yardımlaşma gibi insani değerlerin kazanımı; temel eğitim ilk yıllarına kadar da indirgenebilecektir.

Önümüzdeki zaman sürecinde Diyarbakır başta olmak üzere Güney Doğu coğrafyasının genç insanları arasında, temel eğitimin ilk yıllarında başlayan bu görev paylaşımı ve yardımlaşma ortamının

her geçen gün gelişeceği ve bu gelişimin; bölgenin problemlerine çözüm yaklaşımlarında oldukça önemli bir paydaş ve ortak değer olacağı kanaatimizi de vurgulamak bu çalışmamızın bize sunduğu bir diğer sonuçtur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumun hareketsizliği ve onlu yaşlarda ortaya çıkan aşırı yağlanmanın daha sonraki yaşam yılllarında yol açacağı beden sağlığı problemlerini azaltabilmek ve kontrol altında tutabilmek açısından, çalışmamızın sonuçlarından da anlaşıldığı gibi toplumumuzun temel eğitim çağında olan genç neslinin voleybol branşına yönlendirilmesinin yararlı olacağı inancını taşımaktayız. Asırlar boyu güreş sporu Orta Doğu Ülkelerinde, yaşamış olan tüm topluluklarda aktör konumda sürdürülmüş olup yiğitlik ve sportmenliğin simgesi olarak da zihinlerde yer etmiştir. Toplumumuzun daha sağlıklı olması düşünüldüğünde ister istemez daha yaygın ve daha yumuşak spor dallarının halk kitlelerine ulaştırılması ayrı bir önem taşımış ve bu yöndeki araştırma ve çalışmalar giderek koruyucu hekimlik ve halk sağlığı açısından da önem arzetmiştir. Bu çalışma tartışma bölümünden de anlaşılacağı gibi; beş spor dalını kapsıyor olsa da voleybol branşının diğer branşlara kıyasla özellikle temel eğitim yaşındaki genç nüfusa öncelikli olarak tanıtılması ve tavsiye edilmesi gereğini ortaya koymuştur.

KAYNAKLAR

Kavak, V. “The determination of subcutaneous body fat percentage by measuring skinfold thickness in teenagers in Turkey”, *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism,* 16, 296-304 (2006).

Gabbetta,T., Kelly J.,Ralphb, S., Driscoll,D.: Physiological and anthropometric characteristics of junior elite and sub-elite rugby league players, with special reference to starters and non-starters, Journal of Science and Medicine in Sport, 12, 215—222(2009).

Faulkner, Guy E.J., Buliung, Ron N ,. Flora, Parminder, Caroline Fusco K: Active school transport, physical activity levels and body weight of children and youth: A systematic Review

Caballero, B., J.H. Hime, T. Lohman, S.M. Davis, J. Stevens, M. Evans, S. Going, and J. Pablo. Pathways Study Research Group: Body composition and overweight prevalence in 1704 schoolchildren from 7 American Indian communities. *Am. J. Clin. Nutr.* 78(2):308-312, 2003.

Cameron, N., P.L. Griffiths, M.M. Wright, C. Blencowe, N.C. Davis, J.M. Pettifor, and S.A. Norris. Regression equations to estimate percentage body fat in African prepubertal children aged 9 y. *Am. J. Clin. Nutr.* 80(1):70-75, 2004.

Damsgaard, R., J. Bencke, G. Matthiesen, J.H. Petersen, and J. Müller. Body proportions, composition and pubertal development of children in competitive sports. *Scand. J. Med. Sci.* Sports.11:54-60, 2001.

Deurenberg, P., J.J. Pieters, and J.G. Hautvast. The assessment of the body fat percentage by skinfold thickness measurements in childhood and young adolescence. *Br. J. Nutr.* 63:293-303, 1990.

Eckhardt, C.L., L.S. Adair, B. Caballero, J. Avila, I.Y. Kon, J. Wang, and B.M. Popkin. Estimating body fat from anthropometry and isotopic dilution: a four-country comparison. *Obes. Res.* 11:1553-1562, 2003.

Sarmite Boka, Mara Pilmane, Vatan Kavak**.:** The Embriology And Anatomy For Health Sciences,Riga Stradins University ,Riga,Latvia, Isbn 978-9984-788-0,pp 73-74, 2010

Zorba E.:Vücut Ölçüm Yöntemleri ve Şişmanlıkla başa çıkma,Morpa Kültür Yayınları,İstanbul, pp 15-35,2006

Uğur, E., Baysaling, Ö. Herkes İçin Spor,Yasa Yayınları,İstanbul,Isbn 975 367 031- 1,35-45,1999.

Mengütay,S.: Çocuklarda hareket gelişimi ve spor,Morpa Kültür Yayınları,İstanbul, pp 13-15,2006.

Zaccagni, L.,Onisto,N.,Gualdi-Russo,E.:Biological characteristics and ageing in former elite volleyball players,Journal of Science and Medicine in Sport,12,667-672,2009.

Zetou,E.,Giatsis,G.,Mauntaki,F.,Komninakidou,A.:Body weight changes and voluntary fluid intakes of beach volleyball players during an official tournament,Journal of Science and Medicine in Sport,11,139-145,2008.

Akın, G., Özder, A., Özet, B.K., Gültekin, G.: Elit Erkek Sporcuların Vücut Kompozisyonu Değerleri,Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi,44,125-134,2004.

Sothern, M.S.: Obesity Prevention in Children:Physical Activity and Nutrition, Nutrition, 20:704-708,2004.

Moreno, L.A.,Leon,J.F.,Seron,R.,Mesana,M.I.,Fleta,J.:Body composition in young male football(soccer) players,24,235-242,2004.

Lee,T.S.,Chao,T.,Tang,R.B.,Hesieh,C.C.,Chen,S.J.,Ho,L.T.: A Longitudinal Study Of Growth Patterns in Schoolchildren in One Taipei District II:Sitting Height,Arm Span,Body Mass Index and Skinfold Thickness, J.Chin Med Assoc 68,16-20,2005

Irı,R.,Eker,H.:10-14 Yaş Grubu Galatasaray Yaz Futbol Okuluna Katılan Çocukların Antropometrik Özelliklerinde Meydana Gelen Değişimlerin İncelenmesi, S.Ü.BES.,Bilim Dergisi,10,3,10-18,2008.

Dueck,C.A.,Matt,K.S.,Manore,M.M.,Skinner,J.S.:Treatment of athletic amenorrhea with a diet and training intervention program,Int J Sport Nutr,6,24-40,1996.

Cureton, K.J.et al: Effect of experimental alterations in excess weight on aerobic capacity and distance running performance, Med.Sci.Sports Ezere, 15,218-223,1978.

Irı,R.,Eker,H.:10-14 Yaş Grubu Galatasaray Yaz Futbol Okuluna Katılan Çocukların Antropometrik Özelliklerinde Meydana Gelen Değişimlerin İncelenmesi,S.Ü.BES.,Bilim Dergisi,10,3,10-18,2008.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN SEÇİLMİŞ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME SÜRECİNDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYİNE ETKİSİ.

THE EFFECT OF THE SELECTED DEMOGRAPHIC FEATURES OF THE PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS UPON THEIR ORGANIZATIONAL COMMITMENT LEVEL DURING THEIR ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION

Tuba Fatma KARADAĞ
Ardahan Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, ARDAHAN
tfkaradag@gmail.com
Oğuzhan ALTUNGÜL
Fırat Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Spor Yönetimi Bölümü, ELAZIĞ
altungul@hotmail.com

ÖZET

Amaç: Bu çalışmada, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin seçilmiş demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş (yıl), medeni durum, gelir düzeyi, meslekteki çalışma süresi (yıl) ve görev yerinin örgütsel sosyalleşme sürecindeki örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine etkileri araştırıldı.

Yöntem: Araştırmaya 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde aktif görev yapan 162 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninden 142 tanesi gönüllü katılım gösterdi. Veri toplama aracı olarak likert tipi beşli anket yöntemi kullanıldı. Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 16 paket programından yararlanıldı. Belirleyici istatistiklerin yanı sıra, homojen dağılım gösteren verilerde F, homojen dağılım göstermeyenlerin ikili karşılaştırmalarında Mann Withney U, çoklu karşılaştırmalarda ise K-W H testleri uygulanıp sonuçlar $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirildi.

Bulgular: Örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerinin $3.67 \pm .46$ olduğu ve demografik özelliklerden çalışma süresi (kıdem) ile yaş faktörünün örgütsel bağlılık değeri üzerinde anlamlı etki oluşturduğu görüldü ($p < 0.05$).

Sonuç: Kıdem ve yaş faktörlerinde bulunan anlamlı farklılık, iş tecrübesinin ve ilerleyen yaşın, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin çalışma koşullarını, eğitim olanaklarını ve örgüt kültürünü zamanla daha fazla kabullenmelerine neden olduğu, bu durumun işlerinden hoşnutluk duymalarına ve haz almalarına olumlu etki yaparak kuruma olan örgütsel bağlılık düzeylerini artırdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimler: *Beden eğitimi ve spor, öğretmen, örgütsel bağlılık*

ABSTRACT

Objective: In this study, the effects of the gender, age (years), marital status, income levels, term of employment in the profession (years) and the place of duty out of the selected demographic features of the Physical Education and Sports Teachers upon their organizational commitment levels during the process of the organizational socialization has been surveyed.

Method: 142 Physical Education and Sports Teachers out of 162, who have been actively engaged in duty with the National Education Directorate of province Elazig during the 2009-2010 academic year, have voluntarily participated to the study. Five-year survey method of likert-type was

used as a data collection means. SPSS 16 package program was utilized for the statistical analyses of the data. Beside the determinative statistics, in the data indicating a homogeneous distribution F, in the binary comparisons not indicating a homogeneous distribution Mann Withney U, and in the multiple comparisons the K-W H tests have been applied and the results have been evaluated at $p < 0.05$ level.

Findings: It was understood that the arithmetic mean and the standard deviation value in relation to the organizational commitment scale was 3.67 ± .46 and that the term of employment (seniority) and the age factor from the demographic features had a significant effect upon the organizational commitment value **(**$p < 0.05$).

Results: It can be said that the significant difference found in the seniority and the age factors, the work experience and the advancing age, caused the Physical Education and Sports Teachers in time to accept more the working circumstances, the educational opportunities and the organizational culture, and this situation had a positive effect on the feelings regarding their job satisfaction and made them take pleasure in their jobs, and thus increased their organizational commitment levels to the institution.

Key words: *Physical education and sports, teaching, organizational commitment.*

GİRİŞ

Örgütsel sosyalleşme, örgütteki rolleri üstlenebilmek için gerekli olan tutum ve davranışları öğrenme süreci olarak bilinmektedir (1). Örgütsel sosyalleşme, Eğitim kurumlarında öğretmenin, okulla özdeşleşmesi, ortak hedef ve değerleri paylaşması ve okul adına çaba sarf etmeye istekli olması anlamına gelmektedir (2).

Örgütsel bağlılık ise bu süreç içerisinde kişinin bireysel istek, amaç ve değerlerine katkıda bulunan, onların gerçekleşmesine vesile olan örgütün amaçlarına bağlılık hatta sadakatle hizmet etme, örgüt lehine özverili davranma, kendini örgüte adama duygu ve tutumları olarak ifade edilmiştir (3). Öğretmenlerin okul ortamının niteliğine ilişkin algıları, onların örgütsel bağlılığını ve dolayısıyla iş performansını ve okulda sunulan eğitimin niteliğini etkileyeceği belirtilmiştir (4, 5). Örgütte bireylerin beklentileri karşılandığı sürece örgütsel bağlılığın devam edeceği belirtilmiştir (6).

Bu çalışmada, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel bağlılık düzeyleri ile seçilmiş demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş (yıl), medeni durum, gelir düzeyi, meslekteki çalışma süresi (yıl) ve görev yerinin örgütsel sosyalleşme sürecindeki örgütsel bağlılık düzeyine olan etkisi araştırılmıştır.

METOD

Araştırmaya 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde aktif görev yapan 142 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni gönüllü katılım gösterdi. Örgütsel bağlılığın belirlenmesinde veri toplama aracı olarak likert tipi beşli anket yöntemi kullanıldı (7).

Çalışmada kullanılan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğinde kullanılan; her zaman çok nadiren, bazen, sık sık, hiçbir zaman ifadelerine karşılık gelen 1, 2, 3, 4 ve 5 rakamlarının puan sınırları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğindeki 1, 2, 3, 4 ve 5 rakamlarının puan sınırları

Sıralama	Seçenekler	Puan sınırı
1	Hiçbir zaman	1.00 - 1.80
2	Çok nadiren	1.81- 2.60
3	Bazen	2.61- 3.40
4	Sık sık	3.41- 4.20
5	Her zaman	4.20 - 5.00

Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 16 paket programından yararlanıldı. Belirleyici istatistiklerin yanı sıra, homojen dağılım gösteren verilerde F, homojen dağılım göstermeyenlerin ikili karşılaştırmalarında Mann Withney U, çoklu karşılaştırmalarda ise K-W H testleri uygulanıp sonuçlar $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirildi.

BULGULAR

Çalışmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bireysel Özellikleri dikkate alındığında cinsiyet bakımından çoğununun erkek (130 kişi, % 91.5) ve görev yeri bakımından da büyük bir kısmının (121 kişi, % 85.2) kırsalda çalıştığı görüldü. Yaş özelliği bakımından katılımcılardan 30 ve altı kategoride 42 (% 29.6), 31-35 arası kategoride 58 (% 40.8), 36-40 arası kategoride 29 (% 20.4), 41 ve üzeri olan kategoride ise 13 (% 9.1) kişinin ve medeni durum değişkenine göre katılımcıların 115'inin (% 81) evli olduğu belirlendi (Tablo 2).

Örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerinin 3.67 ± .46 olduğu ve demografik özelliklerden çalışma süresi ile yaş faktörünün örgütsel bağlılık değeri üzerine anlamlı etki oluşturduğu tespit edildi ($p < 0.05$). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ölçeğinde sorulara verdiği cevapların nicel ortalamaları ile yaş ve çalışma süreleri kategorileri karşılaştırıldığında istatistikî bakımdan anlamlı bir farkın olduğu tespit edildi. Örgütsel bağlılık puanı ortalaması bakımından 41 yaş ve üzeri grubun diğer yaş gruplarından 16 ve üzeri hizmet süresine sahip olan grubun da diğer kıdem kategorilerinden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edildi ($p<0.01$) (Tablo 3).

Tablo 2: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bireysel Özelliklerine Göre Dağılımı.

Değişken	Grup	Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	12	8.5
	Erkek	130	91.5
Yaş (yıl)	30 ve altı	42	29.6
	31-35	58	40.8
	36-40	29	20.4
	41 ve üzeri	13	9.1
Medeni durum	Evli	115	81
	Bekâr	27	19
Gelir düzeyi	Düşük	23	16.2
	Orta	113	79.6
	Yüksek	6	4.2
Meslekteki çalışma süresi (yıl)	5 yıl ve daha az	36	25.4
	6-10 yıl	60	42.3
	11-15	35	24.6
	16 ve üzeri	11	7.7
Görev yeri	Kent merkezi	121	85.2
	Kırsal	21	14.8
Toplam		142	100.0

Tablo 3: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin "Örgütsel Bağlılık" alt ölçeğindeki bireysel özellikler ile bu boyuta ait örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki.

Örgütsel Bağlılık		F	Ortalama/Mean Rank	Mann-Whitney U	p
Cinsiyet	Kadın		3.54 / 58.71	626.50	.275
	Erkek		3.69 / 72.14		
Medeni Durum	Evli		3.68 / 71.41	1378.50	.579
	Bekar		3.65 / 66.52		
Görev Yeri	Kent merkezi		3.66 / 68.17	920.00	.095
	Kırsal		3.82 / 84.50		
			Ortalama	**F-ANOVA**	**p**
Yaş (Yıl)	1) 30 ve altı	a	3.69	5.63	.001**
	2) 31-35	a	3.59		
	3) 36-40	a	3.62		
	4) 41 ve üzeri	b	4.14		
			Ortalama/Mean Rank	**Mann -Whitney U**	**p**
Çalışma Süresi, Kıdem (Yıl)	1) 5 yıl ve daha az	ab	3.76 / 78,41	1-2; 1.60 1-3; 2.77 1-4; 5.83 2-3; .20 2-4; 3.99 3-4; 3.91	.205 .250 .120 .651 .136 .038*
	2) 6-10	ab	3.62 / 67,39		
	3) 11-15	a	3.68 / 63,17		
	4) 16 ve üzeri	b	3.98 / 92,00		
Gelir Düzeyi (TL)	1) Düşük		3.81 / 82.28	1-2; 2.46 1-3; 4.06 2-3; 1.99	.117 .131 .158
	2) Orta		3.68 / 67.58		
	3) Yüksek		3.87 / 91.50		

**= $p < 0.01$ *= $p < 0.05$ a, b = Kategoriler arası benzerlik veya farklılığın göstergesi, ab= a ve b' ye benzerlik

Tablo 4: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ölçeğindeki maddelere ilişkin verdikleri cevapların; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) değerleri.

Örgütsel Bağlılık Anket Maddeleri	Hiçbir zaman		Çok nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		n	$\bar{x}$	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.Okuluma benden beklenenden daha fazlasını verme çabası içinde oluyorum.	2	1.4	3	2.1	24	16.9	42	29.6	69	48.6	140	4.23	.91
2. Okulumun amaçlarına karşı güçlü	3	2.1	1	.7	33	23.2	48	33.8	54	38.0	139	4.07	.92
3. Mesleğimle ilgili araştırma. inceleme vb. çalışmalar yapıyorum.	-	-	10	7.0	39	27.5	52	36.6	39	27.5	140	3.86	.91
4.İşimi severek	4	2.8	3	2.1	15	10.6	41	28.9	75	52.8	140	4.30	.96
5.Okuluma ilişkin eylem ve düşüncelere zaman ayırıyorum.	2	1.4	4	2.8	31	21.8	65	45.8	38	26.8	140	3.95	.86
6.Başka bir iş teklif edildiğinde mesleği bırakmayı	63	44.4	22	15.5	24	16.9	16	11.3	13	9.2	138	2.23	1.38

düşünüyorum.													
7.Yaptığım işin kişisel beklentilerime uygun düşmediğini hissediyorum.	47	33.1	31	21.8	29	20.4	21	14.8	11	7.7	139	2.41	1.31
8.Okulumun değerleri ile sahip olduğum	2	1.4	18	12.7	39	27.5	50	35.2	28	19.7	137	3.61	1.0
9.Mesleğimde yeterliliğimin gün geçtikçe arttığını düşünüyorum.	1	.7	6	4.2	20	14.1	66	46.5	45	31.7	138	4.07	.84
10.Mesleğime verdiğim değere katkıda bulundukları için çalışma arkadaşlarımla olumlu iletişim içerisinde oluyorum.	-	-	10	7.0	29	20.4	51	35.9	50	35.2	140	4.00	.92
11.Kanun. yönetmelik ve genelgelere uygun hareket ediyorum.	-	-	2	1.4	9	6.3	57	40.1	73	51.4	141	4.43	.67
12.Okulumun amaçlarının gerçekleşmesi için göstermem gereken rollerin kendi iyiliğim için olduğuna inanıyorum.	5	3.5	9	6.3	30	21.1	46	32.4	51	35.9	141	3.91	1.07
13.Kendimi mesleğimle özdeşleşmiş olarak görmüyorum.	53	37.3	28	19.7	21	14.8	18	12.7	19	13.4	139	2.44	1.45
14.Okulda mesleğimle ilgili iş ve işlemlere	51	35.9	23	16.2	25	17.6	20	14.1	21	14.8	140	2.55	1.47
15.Mesleğimin yaşamımı anlamlı kıldığını düşünüyorum.	4	2.8	6	4.2	28	19.7	45	31.7	56	39.4	139	4.03	1.02
16.Mesleğimi kendime olan özsaygının önemli bir etkeni olarak görüyorum.	2	1.4	6	4.2	31	21.8	49	34.5	51	35.9	139	4.01	.95
17.Kendimi değerlendirirken temel ölçüt işimdeki performansım oluyor.	5	3.5	7	4.9	36	25.4	52	36.6	37	26.1	137	3.79	1.01
18.Okulumdaki meslektaşlarımla samimi bir ilişki ve arkadaşlık bağım vardır.	-	-	5	3.5	21	14.8	47	33.1	66	46.5	139	4.25	.84

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ölçeğinde verdiği cevaplara göre en yüksek ortalamayı "Kanun, yönetmelik ve genelgelere uygun hareket ediyorum" maddesi (11. madde; $\overline{X}$ = 4.43) alırken, en düşük ortalamayı "başka bir iş teklifi geldiğinde mesleği bırakmayı düşünüyorum" ile 6. maddenin (6. madde; $\overline{X}$ = 2.23) aldığı görüldü (Tablo 4).

TARTIŞMA

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin seçilmiş demografik özelliklerinden; yaş, gelir düzeyi, kıdem (meslekteki çalışma süresi), cinsiyet, medeni durum ve görev yerinin örgütsel sosyalleşme sürecindeki örgütsel bağlılık düzeyine olan etkileri araştırılmıştır.

Çalışmada örgütsel sosyalleşme belirtilerinden olan örgütsel bağlılık puanının $\bar{x}$=3.67 olduğu ve "sık sık" ifadesine karşılık geldiği ve yaş değişkeni bakımından katılımcıların % 90.1' nin (n = 129 kişi) 40, % 70.4'nün ise (n = 100 kişi) 35 ve aşağı yaş gruplarında olduğu dikkat çekici bir özellik olarak karşımıza çıkmıştır. Bu tablonun, Beden Eğitimi ve Spor Biliminin, Eğitim-Öğretim sürecinin okul öncesi dönemi dahil olmak üzere her kademesinde öneminin anlaşılması ve bu sürecin mihenk taşlarından biri olarak kabul görme politikalarının bir yansıması olarak Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin son 15 yıl içindeki istihdamının arttırılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yaş aralığı 41- üzeri olan grubun örgütsel bağlılık düzeyinin diğer yaş gruplarının her birinden yüksek olması ($p< 0.01$), örgütsel bağlılıkla işgörenin ilerleyen yaşı arasındaki ilişkiyi pozitif yönlü bulan araştırma sonuçları ile paralellik göstermiştir (8, 9). Örgüte duygusal bağlılığın işgörenin yaşıyla bir artış gösterdiği bulunurken, örgüte devam bağlılığının işgörenin yaşından etkilenmediğini belirtilmiştir (10).

Öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilen birbirinden bağımsız çalışmalarda örgütsel sosyalleşmenin alt boyutu olan "örgütsel bağlılık" seviyesinin analizinde yaş kategorileri arasında hem benzerlik ($p>0.05$) (11), hem de yaş gruplarının bu boyuta ilişkin algı puanları ortalamaları arasında farklılık olduğu belirtilmiştir ($p<0.05$) (12).

"Yaş" değişkeni genellikle kıdem ve hizmet süresi ile birlikte ele alınmaktadır. Yaşı tek başına bir demografik değişken olarak ele alan bir çalışmada, yaş ile bağlılık arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir (13).

İşgörenlerin yaşları ilerledikçe, alternatif iş bulma ya da farklı bir eğitim alma imkanlarının azaldığını, bu nedenle üyesi oldukları örgütlere olan bağlılıklarının arttığı ifade edilmiştir (14).

Yaş ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğu ileri sürülmüş, işgörenin yaşının ilerlemesinin, aynı zamanda çalıştığı örgütteki yatırımlarının da (terfi etme, ücret artışı, hak edilen tazminat vb.) artması anlamına geldiği beyan edilmiştir. Bu durumun diğer örgütlerin ve iş alternatiflerinin çekiciliğini azalttığı, öte yandan örgütte fazla miktarda yatırıma sahip olmayan genç işgörenlerin, yaşlı işgörenlere kıyasla örgütlerine daha az bağlılık gösterdikleri ortaya konulmuştur . Bu sebeple bağlılığı düşük düzeyde olan genç işgörenlerin, işi bırakma eğilimlerinin daha yüksek olduğu öne sürülmüştür (15).

Örgütsel bağlılıkla kıdem arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, diğer bir deyişle örgütte

çalışılan sürenin artması ile örgütsel bağlılığın da artacağı bildirilmiştir (16).

Ayrıca hizmet süresinin örgüte yapılan bir yatırım niteliği taşıdığı dolayısı ile işgörenlerin çalışma süresinin artmasına bağlı olarak örgütten elde edecekleri kazançlarının artacağı ve bu yatırımları kaybetmek istemeyen işgörenlerin de çalıştıkları örgüte daha fazla bağlanacağı vurgulanmıştır (17).

Benzer şekilde kıdem ve yaş faktörlerinde bulunan anlamlı farklılık, iş tecrübesinin ve ilerleyen yaşın, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin çalışma koşullarını, eğitim olanaklarını ve örgüt kültürünü zamanla daha fazla kabullenmelerine neden olduğu, bu durumun işlerinden hoşnutluk duymalarına ve haz almalarına olumlu etki yaparak kuruma olan örgütsel bağlılık düzeylerini artırdığı söylenebilir.

Gelir düzeyi ve diğer kişisel ayırt edici özelliklerden kendi içinde kategorize edilmiş cinsiyet, medeni durum ve görev yeri faktörlerinin her birinin örgütsel bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 3).

Kar amacı gütmeyen örgütler dışında, hemen hemen örgütlerin tamamında işgörenler belirli bir ücret karşılığı çalıştıkları için, işi bırakıp bırakmama kararının alınmasında en belirleyici faktörlerden birinin ücret olduğuna dikkat çekilmiştir (18).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin gelir düzeyi bakımından kendilerini büyük bir oranla (% 79.6) orta gelir düzeyi kategorisinde tanımlamaları (Tablo 3) ve kar amacı olmayan bir kurumda işgören olarak çalışmaları, kurum değişikliği veya işi bırakma noktasında ücret faktörünün gücünün zayıflamasına, kuruma olan örgütsel bağın ise güçlenmesine aracılık edeceği söylenebilir.

Cinsiyet, medeni durum ve görev yeri gibi örgütsel bağlılık puanına etki edebilecek değişkenlerin bu çalışmada örgütsel bağlılık üzerinde bir farklılığa neden olmaması Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim süreçlerinde fiziksel performansın gerekliliği, staj uygulamalarındaki pratikler ve sosyalleştirici etkinliklerin fazlalığı ve aynı zamanda bayan-erkek öğrencilerin bu organizasyonların icrasında birlikte üstlendikleri aktif rollerin bir tezahürü olarak düşünülebilir.

Yaş ve kıdem faktörlerinin gelecekte örgütsel sosyalleşme sürecinin önemli unsurlarından olan örgütsel bağlılığa olan etkilerinin azaltılması ile ilgili yapılacak çalışmalar ve akabinde alınacak tedbirler, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin daha erken yaş ve çalışma sürelerinde meslekleri ile ilgili iş performansını sergilemeye başlamalarını muhtemel kılacaktır.

KAYNAKLAR

Morrıson EW. (1993). Longitudinal study of the effects of ınformation seeking on newcomer socialization. Journal of Applied Psychology. 78 (2); 173-183.

Çalık C. (2006). "Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Eğitimin Değişen Rolü ve Önemi". Kastamonu Eğitim Dergisi, 14 (1); 1-10.

Eren E. (2010). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. (12. Baskı), İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Hoy WK., Miskel CG. (1987). Educational administration: Theory, research, and practice (4th ed.). New York: McGraw-Hill.,

Tsui KT., Cheng YC. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. Educational Research and Evaluation, 5(3); 249-268.

Özden Y. (1997). "Öğretmenlerde Okula Adanmışlık: Yönetici Davranışları İle İlişkili Mi?" Milli Eğitim Dergisi. 135, 35-41.

Kartal S. (2003). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Ankara Örneği). Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mathieu EJ, Zajac MD. (1990). A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment. Psychological Bulletin. 108 (2); 171-194.

Hrebiniak GL, Alutto AJ. (1972). Personal and Role-Related Factors in the Development of Organizational Commitment. Administrative Science Quarterly.; 17(4); 555-573.

Allen NJ, Meyer JP. (1990). Organizational Socialization Tactics: A Longıtudional Analysıs of Links to Newcomers' Commitment and Role Orıentation. Academy of Management Journal. 33 (4); 847-858.

Mutlu B. (2008). İstanbul Ortaöğretim Okullarında Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çapar AD. (2007). İlköğretim Okulu Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Antalya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alvi, S. A. ve Ahmed, S. W. (1987). "Assessing Organizational Commitment in a Developing Country: Pakistan a Case Study", Human Relations, 40(5); 267-280.

Angle, H. L. ve Perry, J. L. (1981). "An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness", Administrative Science Quarterly, 26, 1-14.

Çöl, G., Gül, H. (2005). İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 19(1); 291-306.

McCaul HS., Hinsz VB., McCaul KD. (1995). "Assessing Organizational Commitment: An Employee's Global Attitude Toward The Organisation", Journal of Applied Behavioural Science, 31(1); 80-90.

Cohen A. (1992). "Antecedents of Organizational Commitment Across Occupational Groups: A Meta Analysis" Journal of Organizational Behavior, 13, 539-554.

Byington JR., Johnston JG. (1991). "Influences on Turnover of Internal Auditors", Internal Auditing, 7(2); 3-10.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMU VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK BOYUTLARINDA ÖĞÜTSEL SOSYALLEŞME DÜZEYLERİ

JOB SATISFACTION OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS AND THEIR ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION LEVELS IN ORGANIZATIONAL COMMITMENT DIMENSIONS

Tuba Fatma KARADAĞ

Ardahan Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, ARDAHAN

tfkaradag@gmail.com

Oğuzhan ALTUNGÜL

Fırat Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Spor Yönetimi Bölümü, ELAZIĞ

altungul@hotmail.com

ÖZET

Amaç: Bu çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılık boyutlarında öğütsel sosyalleşme düzeyleri ile bazı demografik özelliklerin bu boyutlar üzerindeki etkileri araştırıldı.

Yöntem: Araştırmaya 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde aktif görev yapan 162 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninden 142 tanesi gönüllü katılım gösterdi. Veri toplama aracı olarak likert tipi beşli anket yöntemi kullanıldı. Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 16 paket programından yararlanıldı. Belirleyici istatistiklerin yanı sıra, homojen dağılım gösteren verilerde F, homojen dağılım göstermeyenlerin ikili karşılaştırmalarında Mann Withney U, çoklu karşılaştırmalarda ise K-W H testleri uygulanıp sonuçlar $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirildi.

Bulgular: İş doyumu ve örgütsel bağlılık boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin sırası ile 3.58 ± .58, 3.67 ± .46 olduğu ve "sık sık" ifadesine karşılık geldiği tespit edildi. Bireysel özelliklerden yaş ve çalışma süresinin hem iş doyumu hem de örgütsel bağlılık değeri üzerinde anlamlı etki oluşturduğu görüldü.

Sonuç: "Yaş" ve çalışma süresi faktörlerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde etkili olması, öğretmenlerin kurum kültürünü ve kendi rollerini öğrenebilmeleri açısından bu faktörlerin önemini arttırmaktadır. Gelecekte yaş ve kıdem faktörlerinin örgütsel sosyalleşme sürecine olan etkilerinin azaltılması ile ilgili yapılacak çalışmalar ve alınacak tedbirler, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin daha erken yaş ve çalışma sürelerinde meslekleri ile ilgili verimliliklerini sergilemeye başlamalarına yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Beden eğitimi ve spor, öğretmenlik, iş doyumu, örgütsel bağlılık, örgütsel sosyalleşme.*

ABSTRACT

Objective: In this studying, job satisfaction of Physical Education and Sports Teachers and organizational socialization in dimension of organizational commitment and the effects of some demographical features on these dimensions were studied.

Method: 162 Physical Education and 142 Sports Teachers who work in Elazığ Directorate of National Eduvation in 2009-2010 School Year joined in survey voluntarily. Quintette survey was used as a method in order to collect data. For the statistical analysis of datas, we benefited from SPSS 16 package programs. Along significative statistics, in homogenius distribution datas F test, in paired comparison of non-homogenius distribution datas Mann Withney U test, in multiple comparisons K-W-H tests were applied and the results were evaluated in $p < 0.05$ level.

Results: It was determined that arithmetic average and standart deviation values concerning job satisfaction and organizational commitment dimensions were 3.58 ± .58, 3.67 ± .46 in turn and correspond to "often" expression. From indvidual fatures, it was observed that age and working hours made meaningful effect on both job satisfaction and organizational commitment values.

Conclusions: As "Age" and working hours factors are effective in organizational commitment process, teachers' learning of institute culture and their own roles increase the importance of these factors. Future studies and precautions on reducing effects of age and seniority effects on organizational socialization process will help Physical Education and Sports Teachers to show prolificacy in their profession in earlier age and working hours.

Anahtar Kelimeler: *Physical Educationd and sports, teaching, job satisfaction, organizational commitment, organizational socialization.*

GİRİŞ

Yirminci Yüzyıl insanının yaşamına, değişik biçim ve düzeylerde girmiş bulunan spor olgusu, yerine getirdiği toplumsal işlevler nedeniyle önem taşımaktadır (1). Günümüzde spor, kişisel ve toplumsal sağlığı koruyucu ve geliştirici nitelikleriyle önemli bir hizmet sektörü olarak kabul görmekte, aynı zamanda sosyalleşme sürecinde günlük hayatın hemen hemen tüm yönlerini etkileyen çok önemli ve yaygın bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır (2,3).

Bir toplumsal kurum olarak sporun, ekonomik ve kültürel örgütlenmeler içerisinde her geçen gün giderek büyüyen bir yapısının bulunması, bu toplumsal olgunun, dünyanın değişen ekonomik ve sosyal koşulları göz önüne alınarak yeniden değerlendirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Spor özelinde yaşanılan değişikliklerin, dünyadaki ekonomik ve kültürel değişikliklerle paralellik arz etmesi (2) dikkate alındığında, resmi ve özerk hüviyete sahip spor teşkilatlarında örgütsel sosyalleşmenin önemi daha da kolay anlaşılacaktır.

Örgüt tarafından tanımlanmış, değerlerin, normların ve davranışların birey tarafından öğrenilmesi süreci olan örgütsel sosyalleşme (4), eğitimde, öğretmenlerin okulun temel değer, norm, felsefe ve misyonunu öğrenme süreci olarak tanımlanmış (5), aynı zamanda öğretmenlerin öğretim mesleğinin bir üyesi olmalarında bir değişimi yaşamaları ve öğretim sürecinde ilerlemelerinin göstergesi olarak ifade edilmiştir (6).

Örgütsel sosyalleşme sürecinde örgütsel bağlılık, örgütü yürekten benimseme, onun amaçlarına, kurallarına, stratejilerine, norm ve kültürüne kabul ve saygı gösterme, onu destekleme davranışını gerektiren bir durum olup, iş tatmininin önemli bir parçası olarak kabul görmektedir (7).

Bu çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılık boyutlarında öğütsel sosyalleşme düzeyleri ile bazı demografik özelliklerin bu boyutlar üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

METOD

Araştırmaya 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde aktif görev yapan 162 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninden 142 tanesi gönüllü katılım gösterdi. Veri toplama aracı olarak likert tipi beşli anket yöntemi kullanıldı (9). Çalışmada kullanılan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğinde kullanılan; her zaman çok nadiren, bazen, sık sık, hiçbir zaman ifadelerine karşılık gelen 1, 2, 3, 4 ve 5 rakamlarının puan sınırları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğindeki 1, 2, 3, 4 ve 5 rakamlarının puan sınırları

Sıralama	Seçenekler	Puan sınırı
1	Hiçbir zaman	1.00 - 1.80
2	Çok nadiren	1.81- 2.60
3	Bazen	2.61- 3.40
4	Sık sık	3.41- 4.20
5	Her zaman	4.20 - 5.00

Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 16 paket programından yararlanıldı. Belirleyici istatistiklerin yanı sıra, homojen dağılım gösteren verilerde F, homojen dağılım göstermeyenlerin ikili karşılaştırmalarında Mann Withney U, çoklu karşılaştırmalarda ise K-W H testleri uygulanıp sonuçlar $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirildi.

BULGULAR

Araştırmaya katılan 142 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin göstergelerinden olan iş doyumu ($\bar{X}$ = 3.58) ve örgütsel bağlılık ($\bar{X}$ = 3.67) alt boyutlarını algılama ortalamalarının "sık sık" seviyesinde (sık sık değerlendirmesine karşılık gelen nicel değer aralığı; 3.41 - 4.20) olduğu bulunmuştur.

Tablo 2: Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel sosyalleşme boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.

Örgütsel Sosyalleşme Boyutları	$\bar{X}$	ss
İş doyumu	3.58	.58
Örgütsel Bağlılık	3.67	.46

Tablo 3: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin iş doyumu alt ölçeğindeki maddelere ilişkin verdikleri cevapların; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (s.s) değerleri.

İş Doyumu Anket Maddeleri	Hiçbir zaman		Çok nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		n	$\bar{X}$	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.Yaptığım iş bana cazip geliyor.	2	1.4	7	4.9	27	1.9	31	21.8	73	51.4	141	4.18	1.01
2.Okulum için yaptıklarımla okulun bana verdikleri arasında bir denklik görüyorum.	7	4.9	26	18.3	51	35.9	37	26.1	20	14.1	141	3.26	1.07

3. Zamanımın büyük çoğunluğunu okulumla ilgili konulara ayırıyorum.	2	1.4	7	4.9	41	28.9	66	46.5	25	17.6	141	3.74	.86
4. İstemediğim durumlarda görevimin değiştirilmesine olanak tanınmaktadır.	42	29.6	31	21.8	38	26.8	7	4.9	6	4.2	124	2.23	1.13
5. Okulumda çalışma koşullarının yeterli olmadığını düşünüyorum.	28	19.7	35	24.6	34	23.9	21	14.8	17	12.0	135	2.73	1.30
6. Mesleğimde kendimi güvende hissediyorum.	4	2.8	11	7.7	26	18.3	47	33.1	51	35.9	139	3.93	1.06
7. Mesleğim bana toplumda saygınlık kazandırıyor.	5	3.5	18	12.7	50	35.2	34	23.9	32	22.5	139	3.50	1.09
8.Okulumda başarılı olmam için gerekli olanaklar sağlanıyor.	9	6.3	24	16.9	48	33.8	35	24.6	23	16.2	139	3.28	1.13
9.Okul ortamı meslektaşlarımla iyi arkadaşlıklar kurmama imkân sağlıyor.	2	1.4	4	2.8	25	17.6	67	47.2	41	28.9	139	4.01	.85
10. Meslekte ilerlemem için gerekli olanak sağlanıyor.	12	8.5	39	27.5	46	32.4	23	16.2	21	14.8	141	3.01	1.18
11. İşimde olduğum sürece kendimi güvenlikte hissediyorum.	8	5.6	9	6.3	31	21.8	53	37.3	39	27.5	140	3.76	1.10
12. Yaptığım iş yenilikleri öğrenmeme imkan sağlıyor.	3	2.1	16	11.3	48	33.8	45	31.7	25	17.6	137	3.53	.99
13. Okulumun başarısından haz duyuyorum.	1	.7	2	1.4	7	4.9	17	12.0	114	80.3	141	4.71	.69

Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu alt ölçeğinde verdiği cevaplara göre en yüksek ortalamayı "okulumun başarısından haz duyuyorum" maddesi (13. Madde; $\bar{X}$ = 4.71) alırken, en düşük ortalamayı "istemediğim durumlarda görevimin değiştirilmesine olanak tanınmaktadır" ile 4. maddenin (4. Madde; $\bar{X}$ = 2.23) aldığı görüldü (Tablo 3).

Örgütsel bağlılık alt boyutunda verilen cevaplara göre en yüksek ortalamayı "Kanun. yönetmelik ve genelgelere uygun hareket ediyorum" maddesi (11. madde; $\bar{X}$ = 4.43) alırken, en düşük ortalamayı "başka bir iş teklifi geldiğinde mesleği bırakmayı düşünüyorum" ile 6. maddenin (6. madde; $\bar{X}$ = 2.23) aldığı görüldü (Tablo 4).

Tablo 4: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin **bağlılık** alt ölçeğindeki maddelere ilişkin verdikleri cevapların; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri.

Örgütsel Bağlılık Anket Maddeleri	Hiçbir zaman		Çok nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		**n**	$\bar{X}$	**ss**
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**			
1.Okuluma benden beklenenden daha fazlasını verme çabası içinde oluyorum.	2	1.4	3	2.1	24	16.9	42	29.6	69	48.6	140	4.23	.91
2. Okulumun amaçlarına karşı güçlü bir bağlılık	3	2.1	1	.7	33	23.2	48	33.8	54	38.0	139	4.07	.92
3. Mesleğimle ilgili araştırma. inceleme vb. çalışmalar yapıyorum.	-	-	10	7.0	39	27.5	52	36.6	39	27.5	140	3.86	.91
4.İşimi severek yapıyorum.	4	2.8	3	2.1	15	10.6	41	28.9	75	52.8	140	4.30	.96
5.Okuluma ilişkin eylem ve düşüncelere zaman ayırıyorum.	2	1.4	4	2.8	31	21.8	65	45.8	38	26.8	140	3.95	.86
6.Başka bir iş teklif		44.4	22	15.5	24	16.9	16	11.3	13	9.2		2.23	1.38

edildiğinde mesleği bırakmayı düşünüyorum.	63										138		
7.Yaptığım işin kişisel beklentilerime uygun düşmediğini hissediyorum.	47	33.1	31	21.8	29	20.4	21	14.8	11	7.7	139	2.41	1.31
8.Okulumun değerleri ile sahip olduğum kişisel beklentiler	2	1.4	18	12.7	39	27.5	50	35.2	28	19.7	137	3.61	1.0
9.Mesleğimde yeterliliğimin gün geçtikçe arttığını düşünüyorum.	1	.7	6	4.2	20	14.1	66	46.5	45	31.7	138	4.07	.84
10.Mesleğime verdiğim değere katkıda bulundukları için çalışma arkadaşlarımla olumlu iletişim içerisinde oluyorum.	-	-	10	7.0	29	20.4	51	35.9	50	35.2	140	4.00	.92
11.Kanun, yönetmelik ve genelgelere uygun hareket ediyorum.	-	-	2	1.4	9	6.3	57	40.1	73	51.4	141	4.43	.67
12.Okulumun amaçlarının gerçekleşmesi için göstermem gereken rollerin kendi iyiliğim için olduğuna inanıyorum.	5	3.5	9	6.3	30	21.1	46	32.4	51	35.9	141	3.91	1.07
13.Kendimi mesleğimle özdeşleşmiş olarak görmüyorum.	53	37.3	28	19.7	21	14.8	18	12.7	19	13.4	139	2.44	1.45
14.Okulda mesleğimle ilgili iş ve işlemlere gönüllü olarak	51	35.9	23	16.2	25	17.6	20	14.1	21	14.8	140	2.55	1.47
15.Mesleğimin yaşamımı anlamlı kıldığını düşünüyorum.	4	2.8	6	4.2	28	19.7	45	31.7	56	39.4	139	4.03	1.02
16.Mesleğimi kendime olan özsaygının önemli bir etkeni olarak görüyorum.	2	1.4	6	4.2	31	21.8	49	34.5	51	35.9	139	4.01	.95
17.Kendimi değerlendirirken temel ölçüt işimdeki performansım oluyor.	5	3.5	7	4.9	36	25.4	52	36.6	37	26.1	137	3.79	1.01
18.Okulumdaki meslektaşlarımla samimi bir ilişki ve arkadaşlık bağım vardır.	-	-	5	3.5	21	14.8	47	33.1	66	46.5	139	4.25	.84

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin iş doyumu alt ölçeğinde olduğu gibi bağlılık alt ölçeğinde de sorulara verdiği cevapların nicel ortalamaları ile yaş ve çalışma süreleri kategorileri karşılaştırıldığında istatistikî bakımdan anlamlı bir farkın olduğu tespit edildi. Örgütsel bağlılık puanı ortalaması bakımından 41 yaş ve üzeri grubun iş doyumu alt ölçeğinde olduğu gibi diğer yaş gruplarından ($p<0.01$), 16 ve üzeri hizmet süresine sahip olan grubun da diğer kıdem kategorilerinden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edildi (Tablo 6).

Tablo 5: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin "İş Doyumu" alt ölçeğindeki bireysel özellikleri ile bu boyuta ait örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki.

İş Doyumu		**F**	**Ortalama / Mean Rank**	**Mann-Whitney U**	**p**
Cinsiyet	Kadın		3.55 / 67.71	734.50	.770
	Erkek		3.59 / 71.31		

Medeni Durum	Evli		3.59 / 70.38	1468.50	.942
	Bekar		3.54 / 71.02		
Görev Yeri	Kent merkezi		3.58 / 70.21	1165.50	.837
	Kırsal		3.61 / 72.22		
			Ortalama	**F-ANOVA**	**p**
Yaş (Yıl)	1) 30 ve altı	a	3.59	5.96	.001**
	2) 31-35	a	3.42		
	3) 36-40	a	3.66		
	4) 41 ve üzeri	b	4.12		
			Ortalama / Mean Rank	**Mann-Whitney U**	**p**
Çalışma Süresi, Kıdem (Yıl)	5 yıl ve daha az	a	3.63 / 72,50	1-2; .35	.555
	2) 6-10	a	3.52 / 67,38	1-3; .72	.698
	3) 11-15	a	3.65 / 64,63	1-4; 9.21	.017*.
	4) 16 ve üzeri	b	4.08 / 105,50	2-3; .12 2-4; 9.00 3-4; 7.20	726 .004** .007**
Gelir Düzeyi (TL)	1) Düşük	a	3.43 / 56.04	1-2; 3.08	.79
	2) Orta	a	3.59 / 72.25	1-3; 7.38	.025*
	3) Yüksek	b	4.04 / 105.08	2-3; 3.85	.050

** = p < 0.01, * = p < 0.05, a, b = Kategoriler arası benzerlik veya farklılığın göstergesi.

Tablo 6: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin "Örgütsel Bağlılık" alt ölçeğindeki bireysel özellikler ile bu boyuta ait örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki.

Örgütsel Bağlılık		**F**	**Ortalama/Mean Rank**	**Mann-Whitney U**	**p**
Cinsiyet	Kadın		3.54 / 58.71	626.50	.275
	Erkek		3.69 / 72.14		
Medeni Durum	Evli		3.68 / 71.41	1378.50	.579
	Bekar		3.65 / 66.52		
Görev Yeri	Kent merkezi		3.66 / 68.17	920.00	.095
	Kırsal		3.82 / 84.50		
			Ortalama	**F-ANOVA**	**p**
Yaş (Yıl)	1) 30 ve altı	a	3.69	5.63	.001**
	2) 31-35	a	3.59		
	3) 36-40	a	3.62		
	4) 41 ve üzeri	b	4.14		
			Ortalama/Mean Rank	**Mann -Whitney U**	**p**
Çalışma Süresi, Kıdem (Yıl)	1) 5 yıl ve daha az	ab	3.76 / 78,41	1-2; 1.60	.205
	2) 6-10	ab	3.62 / 67,39	1-3; 2.77	.250
	3) 11-15	a	3.68 / 63,17	1-4; 5.83	.120
	4) 16 ve üzeri	b	3.98 / 92,00	2-3; .20 2-4; 3.99 3-4; 3.91	.651 .136 .038*
Gelir Düzeyi (TL)	1) Düşük		3.81 / 82.28	1-2; 2.46	.117
	2) Orta		3.68 / 67.58	1-3; 4.06	.131
	3) Yüksek		3.87 / 91.50	2-3; 1.99	.158

**= p < 0.01 *= p < 0.05 a, b = Kategoriler arası benzerlik veya farklılığın göstergesi, ab= a ve b' ye benzerlik

TARTIŞMA SONUÇ

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılık boyutlarında örgütsel sosyalleşme düzeylerini konu alan bu çalışmada, örgütsel sosyalleşme belirtilerinden olan örgütsel bağlılık puanı ($\overline{X}$=3.67) ile iş doyumundan ($\overline{X}$=3.58) elde edilen sosyalleşme puanının benzerlik gösterdiği ve "sık sık" ifadesine karşılık geldiği görülmüştür.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini konu alan literatür çalışmasında bu sürece ait alt boyutlardan iş doyumu puanının 3.65, örgütsel bağlılık boyutu puanının ise 4.11 seviyesinde olduğu ve bu algılama puanlarının da "sık sık" ifadesine karşılık geldiği ifade edilmiştir (8). Benzer şekilde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini kapsayan çalışmada katılımcıların alt ölçeklerden iş doyumunda 3.45, örgütsel bağlılıkta 3.51 puan aldıkları ve bu değerlerin yine "sık sık" ifadesine karşılık geldiği bildirilmiştir (9).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin iş doyumu alt ölçeğindeki puanları karşılaştırıldığında yaş, kıdem ve gelir düzeyi değişkenlerine göre istatistikî bakımdan kategoriler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$, $p<0.01$) (Tablo 5).

Amerika Birleşik Devletleri'nde bu konuda yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin demografik özelliklerinin iş tatminlerini etkilediği, genç öğretmenlerin yaşlılara kıyasla öğretmenlik mesleğini bırakmaya daha meyilli oldukları ifade edilmiştir (10,11).

İlköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini konu alan farklı bir çalışmada ise çalışma sürelerinin artmasına paralel olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin iş doyumu boyutunda örgütsel sosyalleşme düzeylerinde farklılık olduğu ($p<0.05$) beyan edilmiştir (8).

Avşaroğlu ve Kahraman (2005), 173 öğretmenin katılımı ile yapmış oldukları çalışmada yaş ve cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumu puanlarında farklılığın olmadığını ($p>0.05$) vurgulamışlardır (12). Özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri adlı çalışmada meslekî deneyim ve yaş için beyan edilen görüşlerin analizinde anlamlı bir farklılığın olmadığı rapor edilmiştir ($p>0.05$) (13).

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada eğitimcilerin kıdeme göre iş doyumu boyutunda örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında farklılık olduğu bildirilmiştir ($p < 0.05$). Aynı çalışmada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan grubun iş doyumunun 11-20 yıl kıdeme sahip olanlardan daha yüksek olduğuna dikkat çekilmiştir (9).

142 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada 41 yaş ve üzeri grubun diğer yaş gruplarından (30 ve aşağısı, 31-35, 36-40), 16 yıl ve üzeri hizmet süresi olan grubun da diğer kıdem gruplarından daha yüksek iş doyumu puanı ortalamasına sahip olduğu anlaşılmıştır (Tablo 5).

Bu sonuçlar öğretmenlerin kurum kültürünü ve kendi rollerini öğrenebilmeleri açısından yaş ve kıdem faktörlerinin önemini ortaya koymaktadır.

Örgütte iş görenin emeği ve işte gösterdiği başarı karşılığında sağlanan ödeme (Para, ekonomik yararlar, sosyal haklar vb.) iş doyumunun sağlanmasında önemli bir etken olarak bildirilmiştir (14). Gelir düzeyi sadece iş doyumunda farklılığa neden olurken ($p<0.05$), diğer kişisel ayırt edici özelliklerden kendi içinde kategorize edilmiş cinsiyet, medeni durum ve görev yeri faktörlerinin her birinin hem iş doyumu hem de örgütsel bağlılık boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür ($p>0.05$) (Tablo 5, 6).

Yaş aralığı 41- üzeri olan grubun 30 ve altı, 31-35 ve 36-40 yaş grupları ile bağlılık ölçeğinde aldığı puanın 0.01 seviyesinde 41 yaş ve üzeri grubun lehine farklılık oluşturması, örgütsel bağlılıkla işgörenin ilerleyen yaşı arasındaki ilişkiyi pozitif yönlü bulan araştırma sonuçları ile paralellik

göstermiştir (15, 16). Örgüte duygusal bağlılığın işgörenin yaşıyla bir artış gösterdiğini bulunurken, örgüte devam bağlılığının işgörenin yaşından etkilenmediğini belirtilmiştir (17).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin yetiştiği 4 yıllık Eğitim - Öğretim sürecinde fiziksel performansın gerekliliği, staj uygulamalarındaki pratikler ve sosyalleştirici etkinliklerin fazlalığı aynı zamanda bayan-erkek öğrencilerin bu organizasyonların icrasında birlikte üstlendikleri aktif roller, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerini mesleğe baslarken diğer alanlarda yetişen öğretmen adaylarına göre daha avantajlı hale getirdiği söylenebilir. Nitekim cinsiyet, medeni durum, görev yeri gibi birçok çalışmada farklılığa sebep olmuş değişkenlerin bu çalışmada bir farklılığa neden olmaması da Eğitim-Öğretim süreçlerinin içeriklerindeki farklılığın bir tezahürü olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilen birbirinden bağımsız çalışmalarda örgütsel sosyalleşmenin alt boyutu olan "örgütsel bağlılık" seviyesinin analizinde yaş kategorileri arasında hem benzerlik ($p>0.05$) (18), hem de yaş gruplarının bu boyuta ilişkin algı puanları ortalamaları arasında farklılık olduğu belirtilmiştir ($p<0.05$) (8).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin demografik özelliklerinden yaş ve kıdem değişkenlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılık bakımından kategoriler arasında bir farklılığa neden olması, iş tecrübesinin ve ilerleyen yaşın, işgören olarak öğretmenlerin kurumlarını mevcut imkanları ile kabul edip işlerinden hoşnutluk duymalarına, haz almalarına olumlu bir etki yaptığının bir göstergesi olarak açıklanabilir.

"Yaş" ve çalışma süresi faktörlerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde etkili olması, öğretmenlerin kurum kültürünü ve kendi rollerini öğrenebilmeleri açısından bu faktörlerin önemini arttırmaktadır. Gelecekte yaş ve kıdem faktörlerinin örgütsel sosyalleşme sürecine olan etkilerinin azaltılması ile ilgili yapılacak çalışmalar ve alınacak tedbirler, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin daha erken yaş ve çalışma sürelerinde meslekleri ile ilgili verimliliklerini sergilemeye başlamalarına yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

Doğan B. (2007). Spor Sosyolojisi ve Uygulamalı Spor Sosyolojisine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Devecioğlu S. (2005). Türkiye'de Spor Sektörü Stratejilerinin Geliştirilmesi. Verimlilik Dergisi, 2: 117-134.

Yetim AA. (2000). Sosyoloji ve Spor. Trabzon: Topkar Matbaacılık, 148-163.

Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. (Ed. B. M. Staw), Research in organizational behavior, 209-264. Greenwich, CT: JAI Press.

Çelik V. (1998). Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalizasyonu, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 4 (14): 191-208.

Lacey C. (1988). Professional Socialization of Teachers. in Dunkin MJ (ed.), The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education Pergamon Press, 634 - 645.

Eren E. (2010). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. (12. Baskı), İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Çapar AD. İlköğretim Okulu Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Antalya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

Kartal S. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Ankara Örneği). Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 2003.

Ingersoll RM. Teacher Turnover and Teacher Shortages. American Educational Research Journal, 2001; 38 (3): 499-538.

Murnane RJ. Understanding Teacher Attrition. Harvard Educational Review. 1987; 57 (2): 177-182.

Avşaroğlu S, Deniz EM, Kahraman A. Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2005; (14): 115-129.

Karaköse T, Kocabaş İ. Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi. 2006; 2(1): 3-14.

Başaran, İ. E. "Örgütsel Davranış", Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yayın No:10, 1982.

Mathieu EJ, Zajac MD. A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment. Psychological Bulletin. 1990; 108 (2): 171-194.

Hrebiniak GL, Alutto AJ. Personal and Role-Related Factors in the Development of Organizational Commitment. Administrative Science Quarterly. 1972; 17(4): 555-573.

Allen NJ, Meyer JP. Organizational Socialization Tactics: A Longıtudional Analysıs of Links to Newcomers' Commitment and Role Orıentation. Academy of Management Journal. 1990; 33 (4): 847-858.

Mutlu B. İstanbul Ortaöğretim Okullarında Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ(KIRŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)

Dr.İlhan Adiloğulları
Muğla Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-Muğla
ilhanadilogullari@gmail.com
Dr.Hakkı Ulucan
Kırşehir Ahievran Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-Kırşehir
hulucan@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın evrenini Kırşehir ili merkezinde görev yapan lise öğretmenleri oluştururken, örneklemini ise gönüllü 563 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışanların duygusal zekâ boyutlarının değerlendirilmesinde, Chan'in(2004 ve 2006) tükenmişlikle duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemede kullandığı, ölçekten yararlanılmıştır. Ölçeğin orijinali, Schutte ve arkadaşlarının (2006) 33 maddelik çalışmasından geliştirilen 12 maddelik ölçektir. Cevaplar 5'li likert tarzında derecelendirilmiştir. Chan'in araştırmasında bu ölçeğin güvenilirliği(Cronbach Alpha=0.82-0.86) yüksek bulunmuştur. Aynı ölçeği Aslan ve Özata(2008), sağlık çalışanları üzerinde yapmışlar Chan'in (2004-2006) çalışmasında, toplam 4 boyut olarak yapılandırılan anket formunun, faktör analizi sonucunda orjinalinde olduğu gibi dört boyut ve 12 madde altında algılandığı görülmüştür. Katılanların tükenmişlik düzeyleri Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen 22 maddeli Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory-MBI) kullanılacaktır. MTÖ'nin Türkçe uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılmış olup, ölçeğin öğretmen örnekleminde geçerlilik ve güvenirlilik çalışması ilk kez Girgin (1995) ile Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Çalışmanın istatistiksel uygulamaları SPSS.15.0 programında yapılmış olup, yüzde frekans ile ikili gruplarda t-testi, 2 den fazla grupların karşılaştırılmasında ise One-Way Anova testi, korelasyon(r istatistiği) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği görülmektedir. Tükenmişlik düzeyinin medeni durum ve meslekte çalışma süresine göre anlamlı olarak değiştiği görülmektedir($p<0.05$). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur($p<0.05$, $r=0.28$). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen, Duygusal Zekâ, Tükenmişlik.*

GİRİŞ

Bireyin kendisini ve diğerlerini anlamasını, kişilerle ilişki kurmasını ve o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp, o çevreyle başa çıkabilmesini sağlayan yeteneklerin duygusal zekâyı oluşturduğunu ve bu zekâ türünün, kişinin çevresel taleplerle başa çıkabilmekte başarılı olduğunu bildirmiştir (Izard, 2001). Bireyin sahip olduğu duygular ve bu duygulardan kaynaklanan davranışlar, pek çok bilim dalının çalışma konusu olmuştur. Bunun en temel nedeni duyguların, bireyin yaşamının her döneminde bireyin davranışlarını yönlendirebilecek bir güce sahip olmasıdır. "Yaşamda kullanılan pek çok beceri; gücünü, düşüncelerden ve duygulardan almaktadır" ifadesi artık tüm dünyada kabul gören bir görüştür. Günümüzde bu düşünceyi destekleyen "Duygusal Zekâ"

kavramı farklı alanlarda tartışılmaya başlanmıştır (Yılmaz ve Şahin, 2004). Eğitim sisteminin en önemli parçalarından biri belki de en önemlisi öğretmenlerdir. Öğretmenler görevleri ve sosyal statüleri gereği birçok sosyal ve duygusal yetilerini kullanma durumunda kalmaktadırlar. Öğretmenlerin sosyal hayatlarındaki ilişkilerinde öğrencileri ve diğer öğretmen arkadaşları ile ilişkilerinde duygusal yetilerini kullanmaları son derece önem arz etmektedir. (Adilogullari,2011a).

Tükenmişlik kavramı ilk kez Freudenberger tarafından ortaya atılmış, daha sonra Maslach ve Jackson tarafından tanımlanmıştır (Ergin, 1993). Maslach ve Jakson'a (1986) göre tükenmişlik; stresli is durumlarına verilen kronik bir tepki olup (Mikolajczak, 2007), isi gereği sürekli olarak başka insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendromdur. Bu üç boyut; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olarak sıralanabilir (Kulaksızoğlu ve diğerleri, 2003).

Araştırmalar, tükenmişliğin hem bireysel hem de örgütsel düzeyde büyük maliyetlerinin olacağını öngörmektedir. (Mikolajczak, 2007). Öyle ki çalışanların tükenmişliklerinin, üç yıl sonrasının personel değişikliğinin ve müşteri tatminsizliğinin belirtisi olduğu ifade edilmektedir (Goleman ve digerleri, 2006).

GEREÇ-YÖNTEM

Çalışmaya Kırşehir İlinde görev yapan 563 gönüllü Beden Eğitimi Öğretmeni katılmıştır. Ölçeğin orijinali, Schutte ve arkadaşlarının (2006) 33 maddelik çalışmasından geliştirilen 12 maddelik ölçektir. Cevaplar 5'li likert tarzında (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) derecelendirilmiştir. Aynı ölçeği Aslan ve Özata(2008), sağlık çalışanları üzerinde yapmışlar Chan'in (2004-2006) çalışmasında, toplam 4 boyut olarak yapılandırılan anket formunun, faktör analizi sonucunda orjinalinde olduğu gibi dört boyut ve 12 madde altında algılandığı görülmüştür. Katılanların tükenmişlik düzeyleri Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory-MBI) kullanılacaktır. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek tükenmişliği Duygusal Tükenme (DT) (Emotional Exhaustion), Duyarsızlaşma (DY) (Depersonalization) ve Kişisel Başarı Duygusunda Azalma (KB) (Personal Accomplishment) olmak üzere üç alt boyutta değerlendirmektedir. MTÖ'nin Türkçe uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılmış olup, ölçeğin öğretmen örnekleminde geçerlilik ve güvenirlilik çalışması ilk kez Girgin (1995) ile Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) tarafından ayrı ayrı yapılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS.16 kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma), t testi ve One- Way Anova testleri kullanılmıştır. Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p<0.05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

20-25 yaş arası (n=63,% 11.3),26-31 yaş arası (n=142, %25.2), 32-37 yaş arası (n=132, %23.4), 38-43 yaş arası (n=131, % 23.3), 44-49 yaş (n=61, % 10.8) ve 50 yaş ve üzeri (n=34, % 6)"dır. Araştırmaya katılan bayan (n=229, % 40.7), erkek (n=334, % 59.3)" dür. Evli öğretmenler (n=361, % 64.1), bekâr öğretmenler (n=202, % 35.9) dur.

Tablo-1. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile ilişkisi

	Ortalama	Standart Sapma		Duygusal Zekâ	Tükenmişlik
Duygusal Zekâ	4.07	0.64	r p N	1 563	-0.28* 0.00* 563
Tükenmişlik	2.41	0.55	r p N	-0.28 0.00* 563	1 563

Tablo-2. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin yaş değişkenine göre durumu

	Yaş	**N**	**Ort.**	**SS**	**F**	**p**
Duygusal Değerlendirme	20- 25	63	3.96	0.64	1.21	0.30
	26-31	142	4.07	0.68		
	32-37	132	4.00	0.82		
	38-43	131	4.13	0.72		
	44-49	61	4.04	0.84		
	50 ve üzeri	34	4.27	0.69		
Empatik Duyarlılık	20- 25	63	4.09	0.54	1.00	0.41
	26-31	142	4.16	0.73		
	32-37	132	4.03	0.77		
	38-43	131	4.14	0.69		
	44-49	61	3.97	0.84		
	50 ve üzeri	34	4.17	0.55		
Pozitif Duygu Yönetimi	20- 25	63	3.81	0.76	1.05	0.38
	26-31	142	3.93	0.69		
	32-37	132	3.94	0.72		
	38-43	131	3.97	0.71		
	44-49	61	3.87	0.85		
	50 ve üzeri	34	4.13	0.53		
Duyguların Olumlu Kullanımı	20- 25	63	4.06	0.72	2.437	**0.03***
	26-31	142	4.21	0.69		
	32-37	132	4.14	0.74		
	38-43	131	4.25	0.69		
	44-49	61	4.03	0.98		

Tablo-3.Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre durumu

	Cinsiyet	N	Ort	SS	t	p
Duygusal Değerlendirme	Bayan	229	4.08	0.71	0.37	0.70
	Erkek	334	4.05	0.76		
Empatik Duyarlılık	Bayan	229	4.18	0.69	2.14	**0.03***
	Erkek	334	4.04	0.73		
Pozitif Duygu Yönetimi	Bayan	229	3.94	0.73	0.18	0.85
	Erkek	334	3.93	0.72		
Duyguların Olumlu Kullanımı	Bayan	229	4.21	0.69	0.64	0.51
	Erkek	334	4.17	0.78		

*P<0.05

Tablo-4.Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin meslekte çalışma süresi değişkenine göre durumu;

	Mes.Çal.Süresi	N	Ort.	SS	f	p
Duygusal Tükenme	1-4 yıl	87	2.62	0.71	2.93	**0.03***
	5-9 yıl	107	2.82	0.83		
	10-14	203	2.74	0.86		
	15 yıl ve üzeri	166	2.55	0.79		
Duyarsızlaştırmak	1-4 yıl	87	2.22	0.80	4.40	0.00*
	5-9 yıl	107	2.36	0.84		
	10-14	203	2.20	0.84		
	15 yıl ve üzeri	166	2.01	0.72		
Kişisel Başarı	1-4 yıl	87	2.42	0.58	0.65	0.58
	5-9 yıl	107	2.42	0.69		
	10-14	203	2.33	0.62		
	15 yıl ve üzeri	166	2.35	0.67		

*P<0.05

Tablo-5.Çalışmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre dağılımı

	M.Durum	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Duygusal Tükenme	Evli	361	2.64	0.84	-1.49	0.13
	Bekâr	202	2.75	0.77		
Duyarsızlaştırmak	Evli	361	2.08	0.79	-3.62	**0.00***
	Bekâr	202	2.34	0.82		
Kişisel Başarı	Evli	361	2.35	0.64	-0.78	0.43
	Bekâr	202	2.39	0.64		

*P<0.05

TARTIŞMA SONUÇ

Çalışmamızda tablo 1 de görüldüğü gibi duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler ters yönde (r=-0.28,p<0.05) farklılık çıkmıştır. Güllüce A.Ç.(2006), Aslan Ş. ve ark(2008). yaptığı çalışmalarda da ters yönde farklılık bularak çalışmamız ile paralellik göstermektedir. Tablo 2 de görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yaş değişkeninde anlamlı farklılık görülmüştür(p<0.05). Yaş düzeyi arttıkça duygusal zekâ düzeyi artmaktadır. Birol(2009), Lane ve ark.,(2009), Serdengeçti (2003),Ulucan (2012), Adiloğulları (2011b), Kum ve ark.(2011), Gürbüz ve Yüksel (2008) ve Canbulat (2007) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlar bulmuşlardır. Yaptığımız araştırmada tablo 3'de de görüldüğü gibi duygusal zekâ, öğretmenlerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmıştır(p=0.03,p<0.05). Bayan öğretmenlerde duygusal zekâ erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir. ARLI D. ve arkadaşlarının (2011), Börekçi (2002), yaptıkları çalışmalarda yaptığımız çalışma ile paralellik göstermiştir. Tablo 4 de mesleki yıl değişkenine göre duygusal zekâ düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür(p<0.05). Mesleki yıl arttıkça duygusal zekâ düzeyinin arttığı görülmektedir. Boydak Özan M.(2009), Dolunay A. B.(2003) öğretmenlere yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlar çıkmıştır. Çalışmamızda tablo 5 de görüldüğü gibi öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre (p<0.05) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bekâr

öğretmenlerin daha fazla tükendikleri görülmektedir. Aynı şekilde Özdoğan H.(2008), Cemaloğlu N.(2007) yaptıkları çalışmalarda, çalışmamız ile paralellik göstermektedir.

KAYNAKLAR

Adiloğulları, İ.(2011a). The teachers level of emotional intelligence some of the demographic variables for investigation. *Educational Research and Reviews Vol.* 6(13), pp. 786-792.

Adiloğulları, İ.(2011b). *Profesyonel futbolcularda duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

Arlı, D., Altunay, E., Yalçınkaya, M.(2011). Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Problem Çözme ve Akademik Başarı İlişkisi. *Akademik Bakış Dergisi Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, Sayı: 25 Temmuz – Ağustos 2011.

Aslan Ş., Özata, M. (2008). Duygusal Zekâ Ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin Araştırılması.: Saglık Çalısanları Örnegi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 30, Ocak-Haziran, ss.77-97.

Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., Şensoy, Ş.(2009). Analysis Of The Emotional İntelligenge Level Of Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences 1*.

Özan, M.B. (2009). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı:24, s.52-66.

Börekçi, A.G. (2002). *Çalışma ortamlarında duygusal zekâ, uygulamadan bir örnek*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Canbulat, S. (2007). *Duygusal Zekânın Çalışanların İş Doyumu Üzerindeki Etkisinin Araştırılması.* Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Cemaloğlu, N., Erdemoğlu Şahin, D.(2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Cilt:15 No:2 *Kastamonu Eğitim Dergisi,* Ekim, 465-484.

Chan, D. W. (2004). "Perceived Emotional Intelligence and Self-Efficacy Among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong", *Personality and Individual Differences*, 36, ss. 1781–1795.

Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and Components of Burnout Among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, ss. 1042–1054.

Dolunay, A. B„ Piyal, B.(2003). Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler Ve Tükenmişlik. *Kriz dergisi,* sayı 11, s.35-48ü, Ankara.

Ergin, C. (1992). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin Uygulanması. 7. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 143-154.

Ergin, C. (1993). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması. (1993). içinde: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Bayraktar R, Dağ I (Ed). Ankara: *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını*, s.143-160.

Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen Değişkenlerin Analizi ve bir model önerisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, DEÜ, İzmir.

Goleman, D., Richard, B., Annie, M. (2006). *Yeni Liderler*. (Çev. Filiz Nayır-Osman Deniztekin), Besinci Baskı, Varlık Yayınları: 910, İstanbul.

Güllüce, A.Ç. (2006). *Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki ilişki* (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürbüz, S., Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190.

Izard, C.E. (2001). Emotional Intelligence or Adaptive Emotions. *Emotion, 1*, 249-257.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel Gelişim Uygulamalar.* İstanbul: Nobel Yayınları.

Kum, D., Bahadır, T.K., Adiloğulları, İ.(2011). Türkiye 2.Lig Bayan Basketbol Takımlarında Oynayan Sporcuların Duygusal Zekâ İle Örgütsel Bağlılık İlişkisinin İncelenmesi. *22.Tafisa Dünya Kongresi Herkes için Spor: Köprüler Kurmak, Özet Kitabı*, s.63, Antalya.

Lane, A.M., Meyer, B.B., Devonport, T.J., Davies, A.D., Thelwell, R., Gill, G.S., Diehl, C.D.P., Wilson, M., Weston, N.(2009). Validity of the emotional intelligence scale. *J Sport Sci Medic*;8:289–295.

Maslach, C. (1981). Burnout: A social psychological analysis. In Jones, J.W. (Ed.), The burnout syndrome, Pask Ridge I*: London House Press*, 30-49.

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). Burnout Inventory. Second Edition. Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists Press, Inc.*

Mıkolajczak, M., Clementine, M., Olivier, L. (2007). Explaining The Protective Effect of Trait Emotional Intelligence Regarding Occupational Stress: Exploration of Emotional Labour Processes. *Journal of Research in Personality*, 41, ss. 1107–1117.

Özdoğan, H. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişlik*. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Schutte, N.S., & ark. (2006). A Meta-Analytic Investigation of The Relationship Between Emotional Intelligence and Health. *Personality and Individual Differences.*

Serdengeçti, C. (2003). *I.II. III. Ligdeki profesyonel futbolcuların duygusal zekâ düzeylerinin başarıya etkisi,* Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Sucuoğlu, B., Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi,* 10 (36), 44-60.

Ulucan, H. (2012). Investigation of the emotional intelligence levels of the athletes in different branches in terms of some demographic variables. *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies*, 1819-1828 .

BÖLÜM 15

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION

ŞEHİRCİLİKTE ÜTOPYALAR MESLEKİ SEÇİMLİK DERSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE ŞEHİR VE BÖLGE PLANLAMA ÖĞRENCİSİNE KATKISININ TARTIŞILMASI

THE EVALUATION OF 'UTOPIAS IN URBAN PLANNING' ELECTIVE COURSE AND DISCUSSION OF THE CONTRIBUTION FOR THE STUDENTS

Dr. Esin Ö. AKTUĞLU AKTAN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, Beşiktaş, İSTANBUL

esinaktan@hotmail.com

ÖZET

'Şehircilikte Ütopyalar' dersi Yıldız Teknik Üniversitesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü'nde 4. yarıyılda açılan bir mesleki seçimlik dersidir. Dersin içeriği; ütopya kavramı ve günümüze kadar üretilen, uygulanan, uygulanmayan, doğa, teknoloji vd. ağırlıklı şehircilikte üretilmiş ütopyaların tartışılmasıdır. Dersin amacı ise daha iyi kentsel çevre arayışlarını geniş bir çerçevede anlatmaktır. Ayrıca öğrenciye yaratıcı düşünceyi geliştirebilme ve ileriye dönük düşünce ufkunu açabilme becerisi kazandırmaktır.

Bu bildiride bu dersin ilgi çekici işlenişi için yapılanlar, öğrencilerin derse katılımının sağlanması için kullanılan yöntem, öğrencilerden istenenler, öğrencileri değerlendirme ve öğrencilerin dersi değerlendirmeleri tartışılıp dersin başarı durumu ile beraber irdelenecektir. Derste üretilen ürünlerin (araştırma ödevi kapsamında poster ve rapor hazırlanması) sergisi ile de değerlendirme ve yorumlar yapılacaktır.

Konusu ile öğrencinin ilgisini çeken bu dersin işlenişini de ilgi çekici ve katılımı artırıcı (öğrenci aktif) hale getirerek dersten tam verim elde edildiği düşünülmektedir. Öğrencilere dönem başında duyurulan ve yılsonunda gerçekleşen sergi de bir sonraki yıl için ders hakkında yeni öğrencilere önceden bilgi vermiş olmaktadır.

Kent plancısının ütopyaya dayanan bir geleceğin kenti kavramını kabul edemeyeceği açıktır. Ama geleceğin kentine ait yeni düşünce ve projeler, fantastik olsalar bile, insanlığın ilerlemesini, toplumsal ve kültürel gelişmeyi hayal eden girişimler oldukları sürece yaratıcı düşünceyi canlandırırlar ve böylece kent planlama bilimine katkıda bulunurlar.[8]

Anahtar Kelimeler: *Şehir Planlama, Sürdürülebilirlik, Ütopya, Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme*

ABSTRACT

'Utopias in Planning' Course is a professional elective which can be selected in the 4th half term of Urban Planning department of Yıldız Technical University Course Contents are mainly the discussion of the 'Utopia' concept and the utopias which are proposed mostly for the city planning, applicable and nonapplicable Utopias, utopias on the basis of nature and technology. Course objectives are mainly explaining the studies for a better urban environment in a wider point of view. In addition, making the students gain creative thinking development and ability to open up their horizons for forward-thinking.

[8] Posokhin, M. V. (1974). Yaşanılır Şehirler, Mimari Bilimler Yayınları, İstanbul, s. 61.

In this paper, things that are done to process the course in a more attractive way, methods that are used to ensure the participation of the students to the class, things that are required from the students, evaluation of the students and course evaluation of the students will be discussed and will be investigated with the success of the course. Also, evaluations and comments will be done on the exhibition of the course outputs, products.(preparation of posters and reports as research projects)

It is considered that full efficiency is obtained from the course by processing it in an interesting and participitation raising (student active) way whilst the content being already attractive for the students. The exhibition that is announced at the beginning and held at the end of the semester, gives information about the course to the new students for next year.

City planners obviously cannot accept a future city concept based on utopia. However, new thoughts and projects about future cities -even if they are fantastic- encourage creative thinking and contribute to city planning as long as those thoughts and projects are attempts to dream of social and cultural development.
Key Words: *City Planning, Sustainability, Utopia, Developing of creative thinking*

1. GİRİŞ

Dünya nüfusunun hızla artması ve kentlerin plansız büyümesi ve yayılması insanlığın ve çevrenin geleceğini tehdit etmektedir. Birçok kent plancısı gelişmeyi planlamanın ve kentlerin yayılmasını önlemenin yollarını ararken, daha yaşanabilir, daha sürdürülebilir kentler yaratma veya mevcut kentleri dönüştürme çabası içindedirler. Hızla artan nüfus kenti geleneksel biçiminin dışına taşırmıştır. İnsanların doğaya olan ihtiyacı düşünüldüğünde, gelecek kaygısı gündemi meşgul eden bir olgu haline gelmiştir. Günümüzdeki (1960'lardan itibaren) yaklaşımlar insanları dev yapılarda toplayıp, doğayı rahatlatmak yönündedir. İnsanların artan tüketimi dikkate alındığında gelecekte daha çok yapılaşmamış alana ihtiyaç duyulacağı kesindir. Bu yaklaşımlarda özel araç kullanımını gerektirmeyen, toplu ulaşım ağırlıklı kurgular ağırlıklıdır. Kent içinde ise konut ile işyeri vb. kullanımların bir arada olması dikkat çekicidir.

Şehir Planlama öğretisi bilgi toplama, analiz, sentez ve planlama - tasarım sürecini kapsar. Bilgi toplama, analiz ve kısmen de sentez birçok öğrencinin başarılı olduğu bölümdür. Ancak planlama - tasarım aşamasında genellikle öğrencinin mevcudu sürdürdüğü görülmektedir. Güncel konu ve kavramları kent üzerinde işleyerek sorunlara çözüm arayışlarını da ekleyerek geleceğe taşımak beklenti olsa da, öğrencilerin daha yaratıcı ve farklı kırılma noktaları yaratacağı görüşleri oluşmadığından konu yetersiz kalmaktadır.

Öğrenciye yaratıcı düşünceyi geliştirebilme ve ileriye dönük düşünce ufkunu açabilme becerisi kazandırmak bu dersi önemli kılan amacıdır. Bunu yaparken de daha iyi kentsel çevre arayışları geniş bir çerçevede anlatılmaktadır.

Dersin içeriği ise ütopya kavramı, günümüze kadar ve günümüzde üretilen, uygulanan, uygulanmayan, doğa, teknoloji vd. ağırlıklı şehircilikte üretilmiş ütopyaların tartışılmasıdır.

2. İŞLEYİŞ

"Şehircilikte Ütopyalar" mesleki seçimlik bir ders olup, Şehir ve Bölge Planlama eğitiminin ikinci sınıf (dördüncü yarıyıl) öğrencileri için verilmektedir.

İlk hafta dersle ilgili programın duyurulması, beklentiler, sonuç ürün ve değerlendirme yönteminin aktarılması, öğrencilerin derse olan ilgilerinin yönünü belirlemede önemli bir eylemdir. Derste anlatılanların öğrencinin kişisel üreteceği ürüne yansıyacağını bilmesi fiziksel ve düşünsel

olarak katılımı artıran bir etkendir. Ayrıca konunun kavramsal çerçevesinin de üzerinde durulmaktadır. Bunun için öğrencilerin bildiği ütopya kavramının tartışılarak eksikliklerinin söylenmesi ve şehircilikteki ütopya konuları üzerinde durulmaktadır.

Genel olarak bir ders süresi, anlatı, tartışma ve konu ile ilgili film izleme şeklinde üç ana bölümden oluşmaktadır. Bu dizgenin yerleri değişebilmektedir. İlk haftalarda konuya öğrencinin de katılımının sağlanması adına "Devlet" ve "Ütopya" isimli kitapların okunması önerilmektedir. Öğrencinin kitapları okumasını sağlamak amacıyla da kısa sınav yapılacağı duyurusu da önceden yapılmaktadır. Öğrencilere okudukları kitapla ilgili olarak yazarları hakkında kısa bilgi yazmaları istenmekte ve ikinci olarak da kitaplardaki onlar için en etkili bölümü ve neden o bölümü seçtiklerini aktarmaları istenmektedir. Devamında da kitaplar sınıfta karşılaştırmalı olarak tartışılmaktadır. İlk derste yapılan ütopya kavramsal tartışması ve tanımı, kitaplar okunduktan sonra da öğrencinin daha etkin katılımı ile gerçekleşebilmektedir.

Her ders bir tema çerçevesinde üretilmiş senaryolar gösterilerek anlatılmaktadır. Ayrıca temanın kavramsal tartışması da yapılmaktadır.

"Dünya bize dedelerimizden kalma bir miras değil, torunlarımıza bırakacağımız bir emanettir."

Konu anlatımlarına doğa ve insan kavramlarının tartışılması ile devam edilmektedir. Doğa torunlarımıza bırakacağımız en önemli emanettir. Gelecekte doğanın çevre ile olan ilişkisi ve insanın yerinin ne olacağı önemli bir soru olarak öğrencilere aktarılıp tartışmaya açılmaktadır.

Planlama sürecinin ana konusu olan "gelecek kavramı" nın tartışılması ve buna bağlı olarak "nasıl bir gelecek?" konuları üzerinde durularak, planlama disiplininin çerçevesinde konuya bakış açısı önemlidir. Şehir ile ilgili olan gelecek ile ilgili senaryolar ve ütopyalar kronolojik olarak anlatılmaktadır. Bu anlatım sırasında belirli bir yere bağımlı veya bağımsız olma durumu dikkate alınarak iki gruba ayrılmaktadır. Ayrıca ütopyaların kurucuları hakkında da yaşadığı şartlar, meslekleri gibi bilgiler verilmektedir.

Genel bir çerçeve içinde bakıldığında, ütopyalar koşulların yetersizlikleri üzerine kurgulanmıştır ve kurgulanmaktadır. Doğanın tüketildiğini ön plana çıkaranların, teknolojinin iyi veya kötü yönde kentleri etkileyeceğinden bahsedenlerin, F. L. Wright ve Le Corbusier gibi önemli düşünceler ortaya koyanların yaklaşımları haftalar itibariyle aktarılıp tartışılmaktadır. Günümüzde "gelecek" başlıklı yarışmaların hangi kaygılara yanıt aradığı anlatılmaktadır.

Önemle üzerinde durulan ve yıllar içinde karşılıklı beslenen bir başka konu bilimkurgu sinemasıdır. Ancak bilimkurgu sinemasının şehir konseptinin öne çıkanları arasından seçilenler üzerinden tarihsel süreçte aktarılmaktadır. Gelecek düşüncelerinin sinemayı daha sonraları da sinemanın gelecek düşüncelerini nasıl etkilediği görseller üzerinden tartışılmaktadır.

Dersin ilk kısmında (sınava kadar olan) öğrencinin aklında tutması şehircilik alanında genel kültürünü artırıcı konuları öğrenmesi beklenmektedir. Ancak ilk sınavdan sonra dönem sonuna kadar konular günümüze yaklaştıkça dersle ilgili anlatımlar anında her ders gelecekle ilgili farklı videolar sunulmaktadır. Örneğin seçilen bir filmin üçe bölünerek takip eden haftalarda seyrettirilmesi veya Venüs Projesi ile ilgili videoların gösterilmesi gibi. Bu video yeni güncel bir konu ile de ilgili olabilir. Bu durum öğrenciyi derse katılım için teşvik etmektedir. Öğrenci derse girerse bilgisi, görgüsü artacak ve kendi ütopyasını kurmakta da daha kolay davranacak olmasını bilmesi, katılımı hep yüksek bir

düzeyde tutmayı sağlamaktadır. Film gösterimlerinden sonra anlatılan "bilimkurgu sinemasında geleceğin şehirleri" dersi ile de hem gösterilen film hem de başlangıçtan itibaren konu ile ilgili diğer filmlerden alıntılarla sınıfça bir yorum bir görüş tartışması yapılmaktadır.

3. DEĞERLENDİRME

Öğrencilere dönem içinde meslek kültürü açısından önemli görülen konular üzerinden derslerle ilgili anlatılanları hatırlama değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu birinci ara sınav yerine geçen yazılı sınav boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli ve doğru/yanlış bölümlerinden oluşan bir sınavdır. Ancak ikinci bir benzer sınav yerine dönem başında ilan edildiği üzere kişisel ödev hazırlanması ve sınıfa sunulması talep edilmektedir. Bunun için edindikleri bilgiler çerçevesinde veya araştırmaları sonucunda 6. Hafta itibari ile öğrenciler ödev konusu, içeriği, anahtar sözcükleri ve kaynakçasını belirttiği bir ön çalışmasının hazırlığı beklenmektedir. Bu ödevler 2. sınav yerine sayılmaktadır. Sınıfta sunulduktan ve teslim alındıktan sonra eleştiriler doğrultusunda final için tekrar düzenlenmesi beklenmektedir. Ayrıca bu final teslimlerinin de daha sonra bölümde sergileneceği belirtilmektedir. Ürünün sadece öğretim elemanının değil, hem tüm sınıfın hem de tüm bölümün izleyeceği bilgisi yapılan işin kalitesini etkilemektedir.

3.1. Araştırma Ödevinin Kapsamı

Araştırma ödevi kişiseldir. Öğrenci tarafından üretilen şehircilikle ilgili bir ütopyanın tanıtım posterinin hazırlanması istenmektedir. İki sayfayı geçmeyen yazılı bir rapor ile A2 boyutunda tekniği serbest bir poster, programda belirtilen tarihte teslim edilerek sunulması beklenmektedir. İki sayfayı geçmeyen raporda posteri hazırlarken yararlanılan kaynakların da belirtilmesi istenmektedir.

Öğrencilerin dersi kendi ürettikleri sonuç ürün ile bitirmeleri kendileri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu ürünlerin önce sınıfta sonra da bölümde sergilenmesi iyi yönde teşvik olduğu bilinmektedir. Sınıf ortamında asılması ve sunulması, arkadaşları arasında kıyaslanacağının bilinciyle ürünlerin kalitesi arttığı görülmektedir. Sınıf ortamındaki sunuşlardan herkes kendisi hariç diğer arkadaşlarına not verme koşulu ile tüm sınıf jüri gibi davranmaktadır. Bu durum ilgiyi arttırdığı gibi ciddi değerlendirmelere de neden olmaktadır. Tüm değerlendirmelerin ortalaması üzerinden sınav notları oluşmaktadır. Finalde de eleştirilerin uygulanışı dikkate alınarak gelişimleri üzerinden bir değerlendirme yapılmaktadır.

Sonuçta öğrencilerden istenen bir gelecek senaryosudur. Bu senaryonun içeriği ve ele alış düzeyi önemlidir. Bu doğrultuda yapılan her çalışma oldukça değerlidir. Hepsi birbirinden farklı olmaktadır. Geliştirilen düşünce düzeyleri ayırt edicidir. Diğer bir açıdan söylenecek olursa verilen ayrıntı düzeyi düşünce düzeyini göstermektedir. Öğrencilerin istekli çalıştıkları görülmektedir. Gelecekle ilgili herkesin ortak kaygıları üzerinde yoğunlaşılmaktadır. Başarı düzeyi bu bağlamda oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir.

4. ÖĞRENCİLERİN DERSİ DEĞERLENDİRMESİ

İki yıl üst üste girilen bu dersin son haftasında yapılan değerlendirme dersi oldukça önemli bir konudur. Bu ders iki aşamalıdır. Birinci aşamada daha önce hazırlanmış bir anket dağıtılarak isimsiz yanıtlanması beklenmektedir. İkinci aşamada ise özellikle anketin ucu açık son sorusuna ilişkin sözlü değerlendirmelere ayrılmaktadır. Anket konu hakkında öğrencinin düşünmesini sağlarken, tartışma ortamı yaratarak karşılıklı görüş alış verişine dönüşmektedir. Bu çalışmanın öğretim elemanı açısından

ve gelecek yıl bu dersi alacak öğrenciler için faydalı olacağı vurgusu önem taşımaktadır. Bu konuşmaların işe yarayacağının bilgisi yapılan eleştirilerin kalitesini artırdığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin değerlendirmeleri doğrultusunda yapılan eleştiriler süzülerek ders ile ilgili değişiklikler yapılmaktadır. Bu kısmen işleyiş kısmen de değerlendirme konularında olabilmektedir. İlk yıl yapılan eleştiriler dersin işleyişi ile ilgiliydi. Ders bundan dolayı üçe bölünerek anlatı, tartışma ve film izleme şeklinde bölümlere ayrılmıştır. Bu duruma olumlu tepkiler alınmıştır. Özellikle sınav sonrası öğrencilerin sırf kendileri için derse katıldıkları gözlenmektedir.

5. SERGİ

Yapılan sergi ile de bir sonra ki dönem gelecek öğrencilere dersin içeriği sunulmakta olup, dersin bilinçli olarak seçimin sağlamaktadır. Bir mesleki seçimlik dersin istenerek ve bilinerek seçilmesi dersin diğerleri arasında sıyrılmasına neden olur.

Son hafta yapılan değerlendirmede ise öğrencilerden dersin içeriği, dersin işleyişi, dersin değerlendirilmesi gibi konularda yazılı bir ankete cevap vermeleri ardından da sözlü görüşmeye yer verilmektedir. Bu bir sonraki dönem için oldukça faydalı geri dönüşler alınmaktadır. Öğrencinin gözünden dersin durumunun sorgulanması eğitimi geliştirici bir durumdur.

Şekil 1. 2008- 2009 Bahar Yarıyılı Öğrenci çalışmaları sergisi (E. Aktan arşivi)

Şekil 2. 2009- 2010 Bahar Yarıyılı Öğrenci çalışmaları sergisi (E. Aktan arşivi)

6. KAZANIMLAR

Şehircilikte Ütopyalar dersi iki bahar yarıyılı üst üste mesleki seçimlik olarak açılmış bir derstir. Ders güncelliğini her daima koruduğundan tercih edilmektedir. Sergi ile tamamlanan yani sonuç ürünlerini sergileyebilen bu ders öğrenci karşısında somutlaşmaktadır. Soyut düşünceler de üretilse bir A2 üzerinde özetlenip sunulması önemlidir. Öğrencinin proje üretimi sırasında cesaret edemediği gelecek kurgusunu bu çalışmada deneyimlemesi meslek hayatına olumlu olarak yansıyacaktır.

Kent plancısının ütopyaya dayanan bir geleceğin kenti kavramını kabul edemeyeceği açıktır. Ama geleceğin kentine ait yeni düşünce ve projeler, fantastik olsalar bile, insanlığın ilerlemesini, toplumsal ve kültürel gelişmeyi hayal eden girişimler oldukları sürece yaratıcı düşünceyi canlandırırlarve böylece kent planlama bilimine katkıda bulunurlar.

KAYNAKÇA

Aktuğlu Aktan, E. Ö., (2006), Kent Biçimi-Ulaşım Etkileşimine İlişkin (Tarihsel ve Güncel) Yaklaşımlar ve İstanbul Örneği, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Şehir Planlama Programı Basılmamış Doktora Tezi.

Eflatun (2005), Devlet (çev. Y. Yaşar), Karanfil Yayın, Ankara.

More, T. (1997), Utopia (çev. S. Eyüboğlu), Cem Yayın.

Posokhin, M. V. (1974). Yaşanılır Şehirler, Mimari Bilimler Yayınları, İstanbul

TRAINING OF WHEELCHAIR USERS FOR MAINTENANCE

Octavian Ciobanu[1], Yavuz Soydan[2], Sakıp Koksal[2], Ergun Nart[2]

1. "Gr.T.Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iaşi, Romania

Faculty of Medical Bioengineering

2. Sakarya University, Turkey

Faculty of Engineering

soydan@sakarya.edu.tr

ABSTRACT

Assistive technology is often associated with rehabilitation, education, employment and transportation. For wheelchair users, some areas are of particular importance: patient training, wheelchair maintenance and the access to new technology. The paper approaches the issues of wheelchair users' rehabilitation and special education through training in designing, manufacturing and maintenance of supporting equipment. Rehabilitation of wheelchair users, following this training, will permit their involvement in the wheelchairs maintenance activities and access to jobs related to supporting equipment manufacturing. Experimental training of disabled people was performed through an international grant from the Leonardo da Vinci programme (www.epdp.eu.com).
Keywords: wheelchair, disabled persons, training, maintenance

1. INTRODUCTION

Disability is part of everyday life, varying in degree, diversity and distribution and affecting people to a greater or lesser extent. It is estimated that disability affects between 10 and 20% of the world population [1, 2, 3].

In some European countries, the legislation is more concentrated on associated facilities (allowance, free public transportation, discounts for telephone bills etc) and not on providing equal opportunities [3]. This is why it is considered necessary to improve the legislation, maybe to promote a new law based on the UN Standard Rules, with an anti-discriminatory approach. People with disabilities face difficulties in some European countries, since laws fail to ensure proper care and job opportunities.

In Eastern and Central Europe, there are hundred of thousands of children and adults in different types of institutions (psychiatric institutions, orphanages and long-term residences). Numerous others are effectively blocked in private homes with numerous family members, excluded from participation in mainstream social life and despite the increasing awareness of the human and economic costs, the issue is persisting.

Assistive technology plays a major role in the wheelchair users accessibility and it must be accompanied by some activities of particular importance in this domain. Physically disabled people want to participate to daily activities, to be productive, to be involved in business and to contribute to the national income.

An experimental training of disabled people was performed through an international grant from the Leonardo da Vinci scheme of the European Union [4, 5]. The paper presents various aspects of the training programme in the designing and manufacturing of supporting equipment.

2. METHOD

2.1 International project

The European Commission recently started a campaign promoting augmented accessibility for disabled people. According to this campaign, people with disabilities may use technological assistance for daily activities to a higher extent than other people; accessibility would ensure access to education, jobs and leisure for people with disabilities; older people and the general public would benefit from this campaign aiming at an increased accessibility status.

The access of disabled people to assistive technology and technical assistance through design, manufacturing and maintenance of wheelchair pieces was approached through a Transfer of Innovation, multilateral project in the Leonardo da Vinci frame, called "An Educational Platform for Physically Disabled People in Designing and Manufacturing of Supporting Equipment" (EPDP, www.epdp.eu.com) [5].

The project started on November 2008 and ended in December 2009 with an extension for February 2010. The partners in this project are listed below:

- Tagem Kopisan from Turkey
- Marie Curie Association from Bulgaria
- Gr. T. Popa University of Medicine and Pharmacy from Iasi, Romania
- Uzuner GMBH from Turkey
- Sakarya University from Turkey
- Disabled Administration Board of Turkish Government
- Disabled Confederation of Turkey
- Smiling Faces Disabled People Training Rehabilitation
- Adapazari Municipality from Turkey
- FAZ Electric

An interdisciplinary team [5] was involved in all the project activities, including patients, physicians, engineers, therapists, manufacturers and health insurance agents. Recent research results in rehabilitation activities, showed that a patient-centered approach to rehabilitation is preferable. This approach assumes that the patient sets the objectives for the rehabilitation process and the interdisciplinary team works with the patient to attain the objectives connected to wheelchair prescribing, wheelchair accessories evaluation and selection and patient training. In order to perform the training, an educational platform was established in a center, close to Sakarya University.

2.1 Selection of trainees

In order to test the educational platform, according to the work plans of the project, a selection system was prepared. The main selection criteria used in the choice of trainees were: to be wheelchair

users, to have only locomotion disabilities, to agree to learn and to perform physical activities and finally to fill a questionnaire.

Following the selection phase, 14 students with locomotion disabilities were invited to the Smiling Faces Disabled People Training Rehabilitation and Workplace Centre, founded by Kocaeli Municipality in Turkey (Fig. 1).

The physical disabled students participated in classrooms, labs and workshops. During the training, some students have performed quite well, and made a good impression on all educational personnel.

Fig.1 Trainees and assistant participants at the experimental training

2.2 Training methods

Training was accomplished through lectures, tutorials and work practice in manufacturing workshops situated in the Kocaeli Centre. The training consisted in participating to theoretical and practical lessons on:

- Mobility of Disabled People and Wheelchairs;
- Wheelchair Dimensions and Measurements Techniques;
- Wheelchair Engineering;
- Technical Drawing for Design and Manufacturing;

Fig. 2 Trainees during a theoretical lesson

- Biomechanics and Ergonomics of Wheelchairs;
- Fundamentals of Wheelchair Electronics;
- Wheelchair Standards and Testing;
- Manual Wheelchair Design;
- Powered Wheelchair Design;
- Customized Wheelchair Design;
- Wheelchair Seating Systems;
- Wheelchair Selection and Principles of Assessment;
- Wheelchair Manufacture;
- Wheelchair Adjustments, Maintenance and Repair;
- Materials;
- Entrepreneurship.

Courses and tutorials were conducted during 7 weeks. Every discipline contained 3 hours of courses and tutorials by week.

A high performance has been reached especially in matters of lecture materials. The copyright of Rory Cooper's book [6] named *Selection and configuration of wheelchairs* was purchased. The book is studied at the University of Pittsburgh, USA and in various universities and educational institutions. The book covers all aspects of rehabilitation engineering in wheelchair area and translations into Turkish, Bulgarian and Romanian languages were made. All these translations have been appreciated in partner countries. Chinese and Japanese translations of the book are being studied in Far East universities and educational institutions.

An appropriate updating has been made in the Turkish translation, with the permission of the copyright holder. The student editions have also been printed chapter by chapter separately by considering the students interest and the outputs of the project.

During the project, many other original educational materials have been prepared and printed in Turkish, English, Romanian and Bulgarian languages.

A feedback system was created in order to evaluate the study plan workability, functionality and degree of user-friendliness. Feedback was focused on turning the study plan into actual courses published on the internet, in providing guidelines on the project structure and on how to practice distance learning in the project, by organizing a structure which allows teachers to support students and by setting up an administrative structure to be used in the process of registering, examine students and producing certificates. The teaching and feedback system was in accordance with other educational activities for people with disabilities described in published scientific papers [7, 8, 9, 10, 11].

Fig. 3 Trainees during a practical lesson

DISCUSSION

One of the most important issues in the use of wheelchairs is maintenance. Maintenance of assistive technology is not specified in the legislation of some European countries and it is a problem for persons with disabilities.

Normally, maintenance must be covered by national health insurance agencies but when this aid is not present, alternative solutions may be applied. These alternative solutions come from nongovernmental organizations, private institutions and international projects.

Fig. 4 Graduates of the training programme

The project presented in this paper was an alternative solution to the maintenance problem. Finally, through the Leonardo da Vinci project, 14 trained patients were tested and all 14 students graduated the training programme (Fig.4)

The following activities were performed in order to prepare the training programme:

- training curriculum,

- documentation (document centre);
- handbooks for disabled students/trainees;
- handbooks for trainers/teachers;
- educational sets;
- work groups (seats and tables) for physically disabled people;
- restructuring workshop area for physically disabled people.

The course programme has been set up and the pilot education for accepted students has been successfully carried out according to the programme.

The theoretical and practical training of the persons with disabilities allowed the graduates to acquire the following abilities:

- to design,
- to manufacture,
- to test,
- to select,
- to use,
- to repair and
- to maintain supporting equipment by themselves

Graduate students were and are able to design pieces for repairment and can be involved in the manufacture of pieces for wheelchair and medical devices.

Another benefit is the possibility for these persons to be included in society through employment/jobs based on their knowledge and professional ability. By enabling the direct contribution of disabled people to all stages of these processes, an innovative model for all other European countries was produced.

CONCLUSION

Rehabilitation of people with disabilities must focus on short and long term outcomes. European training programmes are alternatives to national programmes for persons with disabilities.

The international project called “An Educational Platform for Physically Disabled People in Designing and Manufacturing of Supporting Equipment” obtained interesting results in the training of persons with disabilities. The trainees of this project obtained the following knowledge in order to repair and maintain functionality and safety of the assistive technology:

- to design,
- to manufacture,
- to test,
- to select,
- to use,

- to repair and
- to maintain supporting equipment by themselves.

Training of disabled people in the field of designing and manufacturing and repairment of wheelchair pieces was a punctual success of an international grant but it shows a way in solving this kind of problems. The permanent need for wheelchairs requires a sustainable development and training in the field of manufacture and technical assistance to make them more effective, more available and safer.

AKNOWLEDGEMENTS

T.R. Ministry for EU Affairs - Center for EU Education and Youth Programmes - Turkish National Agency

REFERENCES

B. Rainforth, J.York-Barr, *Collaborative Teams for Students With Severe Disabilities: Integrating Therapy and Educational Services*. Brookes Publishing Company. ISBN 1-55766-291-6, 1997

S. B. Stainback, W. Stainback, (1996). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Paul H Brookes Pub Co. ISBN 1-55766-041-7, 1996

Special Needs Education Country Data 2008, European Agency for Development in Special Needs Education. Available: www.european-agency.org

O. Ciobanu, Y. Soydan *Access for disabled people by design and manufacturing*, Bul. IPI, Tom LIV (LVIII), fasc pp. 305-310, 2008

EPDP. Available: www.epdp.eu.com

R.A. Cooper. *Wheelchair Selection and Configuration*. Demos Medical Publishing, 1998

G. Karp, Life on Wheels: *The A to Z Guide to Living Fully with Mobility Issues*, O'Reilly & Associates, 1998

J.K. Mayall, G. Desharnais, *Positioning in a wheelchair*, SLACK Incorporated, 1994

M. Batavia, The *Wheelchair Evaluation: A Practical Guide*, Butterworth-Heinemann, 1998

J. Q. Affleck; S. Madge, A. Adams, S. Lowenbraun. *"Integrated classroom versus resource model: academic viability and effectiveness"*. Exceptional Children: 2, 1988

J.T. Hines, *"Making Collaboration Work in Inclusive High School Classrooms Recommendations for Principals*". Intervention in School and Clinic 43 (5): 277–282. 2008

GİYİM ENDÜSTRİSİ VE MODA TASARIMI ÖĞRENCİLERİNİN GİYSİLERDE KULLANILAN BAKIM ETİKETLERİNİN ANLAMLARINI BİLME DÜZEYLERİ

CLOTHING INDUSTRY AND FASHION DESIGN STUDENTS' KNOWLEDGE LEVEL ABOUT MEANINGS OF CARE LABELS USED IN CLOTHES

Hatice HARMANKAYA[1], Selda GÜZEL[2], Asuman YILMAZ[1]

[1] *Selçuk Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Moda Tasarımı Bölümü, KONYA*

[2] *Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Giyim Endüstrisi ve Giyim Sanatları Eğitimi Bölümü, KONYA*

harmankayahatice@selcuk.edu.tr, sguzel@selcuk.edu.tr, asumanyilmaz_@hotmail.com

ÖZET

Bakım etiketleri giysinin üretiminde kullanılan kumaş ve yardımcı malzemelerin kullanımına yönelik temizleme, yıkama, kurutma ve ütüleme bilgilerini içermektedir. Bu yüzden üretici firma yaptığı analizler ile elde ettiği sonuçlar doğrultusunda her bir giysiye bakım etiketini yerleştirir. Giysilerin, tüketiciler tarafından bakım talimatları doğrultusunda kullanılmaları, kalitelerini koruyarak kullanım sürelerinin artmasını sağlar. Bu nedenle bakım etiket anlamlarının bilinmesi, giysilerin doğru kullanımı açısından önemlidir. Araştırmanın amacı Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı Eğitimi bölümü öğrencilerinin giysi bakım etiketlerinin anlamlarını bilme düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Bu alanda eğitim gören öğrencilerin toplumdaki bireylerden farklı olarak bakım etiketlerini ne kadar dikkate aldıkları anlamlarını ne düzeyde bildikleri ile ilgilidir. Araştırma kapsamında 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere anket formu uygulanmıştır. Anket görsel şekiller ve farklı anlamların yer aldığı bir tabloda düzenlenmiş ve öğrencilerden her şeklin doğru anlamını işaretlemesi istenmiştir. Anket uygulaması sonucu elde edilen veriler, sınıf değişkeni dikkate alınarak çapraz tablolarda verilmiş ve karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrenciler, alan öğretmenleri ve giyim sektörü için bakım etiketlerini anlama, kullanma, giysi kalitesini koruma ve kullanım süresini arttırma açısından farkındalık sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Giysi, Giysi Kullanımı, Bakım Etiketleri, Öğrenciler*

ABSTRACT

Care labels include information of cleaning, washing, drying and ironing towards the use of fabrics and auxiliary materials which are used in the production of clothes. So the producer firm places care label on each dress in the direction of results it got by means of analyses it made. The use of clothes by consumers in the direction of care label instructions provides the increase in their life cycle by protecting their quality. Therefore, knowing the care label meanings is important for the true use of clothes. The aim of this research is to reveal Gazi University Vocational Education Faculty Clothing Industry and Fashion Design Education department students' knowledge levels about meanings of clothes care labels. How far the students, as different from individuals in society, studying in this area pay attention to care labels relates to how far they know their meanings. In the scope of the research the survey form was applied to students studying at the 1st and 4th classes. The survey was arranged in a table where visual shapes and different meanings took place and the students were wanted to sign the true meaning of each shape. The data got in the result of the survey application were given in the cross tables by taking the class variable into account and the comparison was made. Results of this research will provide awareness for students, area instructors and clothing sector in the understanding and using the care labels, protecting clothes quality and increasing life cycle.

Key Words: *Clothes, Clothes Use, Care Labels, Students*

1. GİRİŞ

Tekstil sektörü çeşitli lif türlerinin (pamuk, yün, vd.) önce iplik haline getirilmesi, bir sonraki aşamada belirli desenlerle ve renklerle birleştirilmesi suretiyle kumaş ve son aşamada ise konfeksiyon olarak adlandırılan nihai ürün elde edilmesiyle oluşan dünyadaki en eski entegre üretim biçimidir (Kayalı, 2009: 3). Kumaşların fiziksel özelliğini belirleyen en önemli parametrelerden bir tanesi lif içeriğidir. Liflerin cinsi, doğal veya kimyasal kökenli olmaları lifin fiziksel özelliklerini, iplik özelliklerini ve dolayısıyla kumaş özelliklerini etkilemektedir (Gürcüm, 2010: 102).

Günümüzde gelişen teknoloji, artan ürün çeşitliliği ve doğal kaynakların ihtiyacı karşılamada yetersiz kalması gibi etkenler giysilerin üretiminde kullanılan kumaşların da çeşitlenmesine neden olmuştur. Gün geçtikçe doğal liflerin yanı sıra yapay liflerin üretimi artmakta ve her iki lif türlerinin karıştırılmasıyla farklı tekstil yüzeyleri elde edilerek birbirinden değişik özellikler taşıyan birçok giysi üretilmektedir. Yeni karışımlarla elde edilen kumaşlardan üretilen giysilerin bakım işlemleri ise doğal liflerle üretilenlerden oldukça farklıdır. Bu nedenle üreticiler giyside kullanılan kumaş ile ilgili gerekli testleri yaptıktan sonra giysinin bakımına yönelik bilgileri tüketicilere bakım etiketleri sayesinde iletirler.

Ürünün performansı veya hangi koşullarda en yüksek verim sağlanabileceğine ilişkin bilgiler sunan başlıca araç tanımlayıcı etiketler olarak adlandırılan bakım etiketleridir (Saydan vd., 2006: 344). Bakım etiketi, giysinin bozulmadan uzun süre kullanılması için ürün hakkında bilinmesi gerekenleri tüketiciye gösteren etikettir. Bu etiketler, ürünün malzeme cinsine ve dikim özelliklerine uygun olarak nasıl kullanılması gerektiğini uluslararası kabul görmüş semboller ile göstermektedir (Dal ve Özbek,19). 1972 yılında verilen bir kararla Federal Ticaret Komisyonu tarafından bakım etiketleri gerekli kılınmış, 1983 yılında yeniden düzenlenmiş ve 1984'te yürürlükte olmuştur. Giyim eşyalarını ve bazı parça tekstil ürünlerini kapsayan karar, giysinin kullanımı sırasında düzenli bakımı için kalıcı kullanım talimatları sağlamak amacıyla üretici veya ithalatçı firmaların olmasını gerektirir (Koester, 1993, 3). Federal Ticaret Komisyonu'nun bakım etiketleme kuralı altında, üreticiler en az bir güvenli temizlik yöntemi ile giysilerini etiketlemelidirler. Bir bakım etiketi olmadan ya da hatalı temizleme talimatıyla satılan giysiler kuralı ihlal etmiş olur (Brown, 1997: 1).

Dünya çapındaki ülkeler tekstil bakım işaretlerinde kullanılan sembolleri standartlaştırmak için uğraşmaktadır. Ancak bakım etiketi işaretlerinin müşteriler tarafından anlaşılması ve kullanılması oldukça düşük sayılabilir (Feltham ve Martin, 2006: 231). Avrupa ülkelerinde 1963 yılında kurulmuş olan GINETEX (Tekstil Ürünlerinin Bakım İçin Etiketlenmesi Uluslararası Kuruluşu) 1975 yılında bakım etiketleri ile ilgili tüm çalışmaları üstlenmiştir. Halen 15 üyesi bulunan GINETEX lisan bağımlılığı olmayan sembollerin geliştirilmesi yolu ile tüm dünyada aynı sembol ve işaretlerin kullanılmasını amaçlamaktadır (Saydan vd. 2006: 344). Ginetex'in tek temsilcisi olan Intertek Test Hizmetleri A.Ş, Temmuz 2011'den bu yana Türkiye'de tekstil bakım etiketinden sorumludur. Bir yandan tüketicileri diğer yandan üreticileri, imalatçıları ve satış temsilcilerini tekstillerin uygun bakımı konusunda bilgilendirmektedir. GINETEX Türkiye'nin asıl amacı, tekstil ve giyim zincirindeki şirketlerin anlaşılabilir tekstil bakım etiketinin önemine dikkatlerini çekmektir (Anonim, 2012).

Bakım etiketleri aşağıdaki bilgilere sahip olmalıdır:

- Yıkama yöntemi (elde ya da makinede), güvenli su sıcaklığı, kurutma için güvenli sıcaklık, kurutma yöntemi ve eğer gerekliyse ütüleme sıcaklığı,
- Üreticiler tarafından kullanılan genel terimler,

- Diğer yöntemler kullanılabilir olsa bile üreticinin giysi için sadece güvenli bakım yöntemini listelemesi gereklidir. Üretici güvenli olmayan diğer bakım yöntemleri hakkında uyarı yapmak zorunda değildir (Tondl, 1992: 3).

Bir giysinin kullanım ömrünün uzun olmasını ve giysiden beklediğimiz performansın karşılanmasını sağlamak, bakım etiketlerinde bulunan talimatlar doğrultusunda giysiye bakım yapmamızı gerektirmektedir. Ayrıca giyim aile bütçesi ile yakından ilgili olup, bütçede önemli bir yer tutmaktadır. Giyim masrafı birçok faktörün etkisi altında olmakla beraber, özellikler ailelerin gelirleri ile orantılıdır. Ailede giyim için ayrılan kaynak gelire, aile fertlerinin sayısına ve sosyal statüsüne göre değişmektedir (Ağaç, 2006: 3). Bakım etiketlerine uyularak bu harcamalardan tasarruf sağlanabilir. Tekstil ürünleri içinde önemli yer tutan giysiler üzerindeki bakım etiketleri bu ürünlerin kullanım kılavuzlarıdır (Korkmaz, 2012).

2 Mayıs 1996 gün ve 22624 sayılı resmi gazetede yayınlanmış, Türk Standartları Enstitüsünce belirlenen tekstil ve hazır giyim ürünlerindeki bakım sembollerinin tanımları (Cihangir, 2002: 41-44) çalışma kapsamına alınmıştır. Bu standartlar içerisinde yer almayan diğer semboller Amerikan Sisteminden tamamlanarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Giysilerde Kullanılan Bakım Sembolleri

Temizleme Sembolleri		
A • Normal olarak kuru temizlemede kullanılan bütün çözücülerle kuru temizleme yapılır. Bu çözücüler "P" sembolü ile belirtilenlerle birlikte trikloro etilen ve 1.1.1. trikloretanı da kapsar.	P • "F" sembolü ile belirtilen bütün çözücülerle birlikte, tetrakloretilen ve monoflortriklormetan kuru temizlemede kullanılır. • Normal temizleme işlemleri kısıtlamasız uygulanır.	P • "P" sembolü ile verilen bütün çözücüler kullanılır. • Temizleme ve/veya kurutma işlemi esnasında kesinlikle; su ilave edilemez ve/veya mekanik hareket uygulanmaz ve/veya sıcaklık yükseltilemez. • Otomatik servis tipi makinelerle temizleme yapılamaz.
F • Triflortrikloretan-distilasyon aralığı 150°C-210°C ve alevlenme sıcaklığı 38°C-60°C olan white spritte (TS 2436) kuru temizleme yapılır. • Normal temizleme işlemleri kısıtlamasız uygulanır.	F • "F" sembolü ile verilen bütün çözücüler kullanılır. • Temizleme ve/veya kurutma işlemi esnasında kesinlikle; su ilave edilemez ve/veya mekanik hareket uygulanmaz ve/veya sıcaklık yükseltilemez. • Otomatik servis (self-service) tipi makinelerle temizleme yapılamaz.	⊗ • Kuru temizleme işlemi uygulanmaz. • Lekelerin çözücülerle giderilmesine müsaade edilmez.

Cl • Klorla lekeler giderilebilir ve beyazlatma uygulanabilir. • Soğuk ve seyreltilmiş çözelti kullanılır.	• Klorla beyazlatma ve leke giderilmesi yapılamaz.

Yıkama Sembolleri

95 • En yüksek sıcaklık 95°C • Mekanik hareket normal • Çalkalama normal • Santrifüj normal	95 • En yüksek sıcaklık 95°C • Azaltılmış mekanik hareket • Giderek azalan sıcaklıkta çalkalama (soğutmalı) • Santrifüjleme hafifletilmiş	70 • En yüksek sıcaklık 70°C • Mekanik hareket normal • Çalkalama normal • Santrifüj normal	60 • En yüksek sıcaklık 60°C • Mekanik hareket normal • Çalkalama normal • Santrifüj normal
60 • En yüksek sıcaklık 60°C • Azaltılmış mekanik hareket • Giderek azalan sıcaklıkta çalkalama (soğutmalı) • Santrifüjleme hafifletilmiş	50 • En yüksek sıcaklık 50°C • Azaltılmış mekanik hareket • Giderek azalan sıcaklıkta çalkalama (soğutmalı) • Santrifüjleme hafifletilmiş	40 • En yüksek sıcaklık 40°C • Mekanik hareket normal • Çalkalama normal • Santrifüj normal	40 • En yüksek sıcaklık 40°C • Azaltılmış mekanik hareket • Giderek azalan sıcaklıkta çalkalama (soğutmalı) • Santrifüjleme hafifletilmiş
40 • En yüksek sıcaklık 40°C • Çok azaltılmış mekanik hareket • Çalkalama normal • Santrifüj normal • Elle sıkılmaz.	30 • En yüksek sıcaklık 30°C • Çok azaltılmış mekanik hareket • Çalkalama normal • Santrifüjleme hafifletilmiş	• Sadece elde yıkanır. • Makinede yıkanmaz. • En yüksek sıcaklık 40°C • Dikkatle muamele edilir.	• Yıkanmaz • Islak durumda iken dikkatle muamele edilir.
• Yıkama yapılabilir.			

Kurutma Sembolleri

• Tamburlu kurutma uygulanır. • Normal kurutma periyodu uygulanır.	• Tamburlu kurutma uygulanır. • Kurutma, makinenin düşük sıcaklıktaki kurutma ayarında yapılır.	• Tamburlu kurutma uygulanmaz.
• Sererek Kurutma	• Gölgede Kurutma	• Kurutma Makinesi Normal

• Kurutma Makinesi Hafif	• Asarak Kurutma	• Sıkmadan Kurutma

Ütüleme Sembolleri			
• Ütü tabanı sıcaklığı en çok 200°C olan ütü ile ütüleme yapılır.	• Ütü tabanı sıcaklığı en çok 150°C olan ütü ile ütüleme yapılır.	• Ütü tabanı sıcaklığı en çok 110°C olan ütü ile ütüleme yapılır. • Buharla ütüleme riskli olabilir.	• Ütülenemez. • Buharlama ve buharla uygulanan işlemler yapılamaz.

2. YÖNTEM

Araştırmanın amacı işletmeler tarafından ürünlere yerleştirilen bakım etiketlerinin giyim alanında dört yıllık eğitim alan üniversite öğrencileri tarafından algılanma ve bilinirlik düzeylerini saptamaktır. Bakım etiketlerinin temizleme, yıkama, kurutma, ütüleme bakımından alanda öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sembollerin bilinirlik düzeylerini belirlemeyi hedefleyen araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2009–2010 eğitim- öğretim yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrenciler, örneklemi ise birinci sınıftan 81, dördüncü sınıftan 82 olmak üzere rastlantısal olarak seçilen toplam 163 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma için gerekli verileri toplamak amacıyla, şekil olarak sembolleri ve karışık şekilde anlamları içeren anket formu geliştirilmiştir. Ankette temizleme için beş (2, 3, 6, 11, 15 nolu semboller), yıkama için dört (4, 8, 13, 17), kurutma için sekiz (5, 7, 9, 10, 12, 16, 19, 20), ütüleme için dört (1, 14, 18, 21) olmak üzere 21 sembol ve anlamı yer almıştır. Öğrencilerden karışık olarak verilen sembolleri anlamları ile eşleştirmesi istenmiştir. Araştırma sürecinde veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra ankete verilen cevaplar kontrol edilmiş, eksik ya da hatalı anketler ayrılmış ve doğru olan anketler üzerinde istatistiksel analizler yapılmak üzere veriler SPSS paket programına aktarılmıştır.

Elde edilen bulgular sınıf değişkeni dikkate alınarak çapraz tablolarda verilmiştir. Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı Eğitimi Bölümü öğrencilerinin sınıf değişkeni ile bakım etiketlerine ait sembollerin anlamlarını bilme değişkeni arasındaki istatistiksel ilişkinin ölçümü için χ^2 analizi kullanılmıştır.

İlişki testi için hipotezler aşağıdaki şekilde yapılandırılmıştır.

H^o= Örneklemin sınıf düzeyi ile bakım etiketlerini bilme özelliklerine ilişkin değişkenler arasında istatistiksel ilişki yoktur.

H^1= Örneklemin sınıf düzeyi ile bakım etiketlerini bilme özelliklerine ilişkin değişkenler arasında istatistiksel ilişki vardır.

Hipotezin kabul ya da reddi için olasılık değeri (P) < α=0,05 ise H^1 Kabul edilir.

Hipotezin kabul ya da reddi için olasılık değeri (P) > α=0,05 ise H^o Kabul edilir.

Yapılan χ^2 ilişki analizi sonucu elde edilen istatistiksel ilişkiler ilgili yerlerde belirtilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı Eğitimi Bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin giysi bakım etiketlerinde kullanılan sembollerin anlamlarını doğru bilme düzeylerini içeren anket verileri yer almaktadır. Hazırlanan tabloda semboller ve yüzde değerleri sınıf değişkeni dikkate alınarak verilmiştir.

Tablo 1. Giysi Bakım Sembollerinin Bilinme Düzeyleri

NO	SEMBOLLER	1. Sınıf				4. Sınıf				X^2	P
		Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış			
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1		73	**90.1**	8	9.9	77	**93.9**	5	6.1	0.793	0.275
2		20	24.7	61	75.3	35	42.7	47	57.3	5.900	**0.012**
3		29	35.8	52	64.2	36	43.9	46	56.1	1.115	0.185
4		77	95.1	4	4.9	73	89	9	11	2.024	0.128
5		13	16	68	84	36	43.9	46	56.1	15.06	**0.000**
6		60	**74.1**	21	25.9	71	**86.6**	11	13.4	4.043	**0.034**
7		38	**46.9**	43	53.1	61	**74.4**	21	25.6	12.900	**0.000**
8		64	**79**	17	21	74	**90.2**	8	9.8	3.959	**0.037**
9		33	40.7	48	59.3	48	58.5	34	41.5	5.162	**0.017**
10		22	27.2	59	72.8	39	47.6	43	52.4	7.242	**0.006**
11		23	28.4	58	71.6	29	35.4	53	64.6	0.911	0.216

12		31	38.3	50	61.7	30	36.6	52	63.4	0.049	0.476
13		73	**90.1**	8	9.9	80	**97.6**	2	2.4	3.914	**0.047**
14		80	**98.8**	1	1.2	81	**98.8**	1	1.2	0.000	0.748
15		50	**61.7**	31	38.3	60	**73.2**	22	26.8	2.431	0.082
16		23	28.4	58	71.6	45	54.9	37	45.1	11.754	**0.001**
17	95	80	**98.8**	1	1.2	79	**96.3**	3	3.7	1.000	0.315
18		62	**76.5**	19	23.5	73	**89**	9	11	4.462	**0.028**
19		21	25.9	60	74.1	25	30.5	57	69.5	0.419	0.318
20		3	3.7	78	96.3	9	11	73	89	3.160	0.068
21		63	**77.8**	18	22.2	78	**95.1**	4	4.9	10.499	**0.001**

Giysi bakım sembollerinin öğrenciler tarafından bilinirlik düzeyleri incelendiğinde; en fazla 200 ^{0}C'de ütülenebilir sembolünün (1. sembol) hem 1. sınıf (%90.1) hem de 4. sınıf (%93.9) öğrencileri tarafından en fazla oranla doğru bilindiği ortaya çıkmıştır. Kısıtlamasız normal kuru temizleme sembolünü (2. sembol) birinci sınıf öğrencilerinin %24.7'si, 4. sınıf öğrencilerinin %42.7'si doğru bilmiştir. Bu sembolün anlamını yanlış bilenler incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin eşit oranlarda hassas yıkama, kuru temizleme yapılamaz ve buharla ütüleme risklidir seçeneklerini, 4 sınıf öğrencilerinin ise en fazla oranla kuru temizleme yapılamaz seçeneğini işaretledikleri belirlenmiştir.

Klorla beyazlatma yapılamaz sembolünün (3. sembol) anlamını 1. sınıf öğrencilerinin %35.8'inin ve 4. sınıf öğrencilerinin %43.9'unun doğru bildiği ortaya çıkmıştır. Bu sembolün anlamını yanlış bilen hem 1. sınıf hem de 4. sınıf öğrencilerinin en fazla oranla kuru temizleme yapılamaz seçeneğini doğru anlam olarak düşündükleri görülmüştür. Yıkama yapılabilir (4. sembol), klorla beyazlatma yapılabilir (6. sembol) ve elde yıkama (8. sembol) sembollerinin her iki sınıf öğrencileri tarafından da en fazla oranlarla doğru bilindikleri saptanmıştır. Sererek kurutma (5. sembol) sembolünün anlamını 1. sınıf öğrencilerinin %16'sı, 4. sınıf öğrencilerinin ise %43.9'u doğru bilmektedir. Yanlış bilen öğrencilerin hangi anlamı doğru olarak gördüklerini belirlemek için yapılan analiz sonucunda her iki grup öğrencilerinde de en fazla oranla santrifüj (sıkarak) kurutma yapılabilir

şeklinde cevap verdikleri ortaya çıkmıştır. Gölgede kurutma (7. sembol) sembolünü ise 4. sınıf öğrencileri %74.4 oranında doğru bilirken, 1. sınıf öğrencilerinin %53.1'i yanlış cevaplandırmıştır.

Kurutma makinesi, normal (9. sembol), makinede kurutulmaz (10. sembol) ve her türlü çözücü ile kuru temizleme yapılabilir (11. sembol) sembollerin doğru bilinme düzeyi 1. sınıf öğrencilerinde düşük iken, 4. sınıflarda bu oran 1. sınıflara göre daha yüksektir. Kurutma makinesi, hafif (12. sembol) sembolünün anlamını 1. sınıfların %38.3'ünün ve 4. sınıfların %36.6'sının doğru bildiği görülmektedir. Bu sembolde çok az farkla da olsa doğru bilme oranının 1. sınıf öğrencilerinde 4. sınıf öğrencilerinden fazla olduğu sonucu dikkat çekicidir. Sembol anlamlarını yanlış bilen 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin her iki grupta da en fazla oranla 10. sembol için sıkma yapılamaz, 11. sembol için ağartma yapılamaz ve 12. sembol için tamburda kurutma, ütü gerektirmez seçeneklerini işaretledikleri belirlenmiştir.

Hem 1. sınıf hem de 4. sınıf öğrencilerinde en fazla oranlarda doğru olarak bilinen yıkanmaz, (13. sembol), ütüleme yapılmaz (14. sembol) ve flor-karbon içerikli kuru temizleme yapılabilir (15. sembol) sembolleridir. Kurutma makinesi orta ısı (16. sembol) sembolünün doğru anlamının bilinme düzeyi 4. sınıf öğrencilerinde (%54.9) 1. sınıf öğrencilerinden (%28.4) daha yüksektir. Bu sembolün anlamını yanlış bilen 1. sınıf öğrencileri eşit oranlarda tüm kuru temizleme çözücüleri kullanılabilir ve sıkmadan kurutma seçeneklerini doğru anlam olarak işaretlerken, 4. sınıf öğrencileri en fazla oranla tüm kuru temizleme çözücüleri kullanılabilir seçeneğini işaretlemiştir.

Yıkama en yüksek sıcaklık 95°C'de yapılabilir (17. sembol), en fazla 110°C'de ütülenebilir (18. sembol) ve en fazla 150°C'de ütülenebilir (21. sembol) sembollerinin doğru anlamlarının bilinme düzeyi hem 1. sınıf hem de 4. sınıf öğrencilerinde yüksek orandadır. Asarak kurutma (19. sembol) ve sıkmadan kurutma (20. sembol) sembollerinde doğru anlamın bilinme düzeylerinin düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. 19. sembol için yanlış anlam bilenler içerisinde 1. sınıf öğrencileri en fazla oranla sıkma yapılamaz şeklinde belirtirken, 4. sınıf öğrencileri sıkmadan kurutma seçeneğini işaretlemişlerdir. 20. sembol için ise her iki grup öğrencileri de en fazla oranla sıkmadan kurutma seçeneğini doğru anlam olarak belirtilmiştir.

Yapılan X^2 analizi sonucunda sınıf değişkeni ile giysilerde kullanılan bakım sembollerinin doğru anlamlarının bilinme düzeyleri arasında, 2. sembol (P= 0.012), 5. sembol (P= 0.000), 6. sembol (P= 0.034), 7. sembol (P= 0.000), 8. sembol (P= 0.037), 9. sembol (P= 0.017), 10. sembol (P= 0.006), 13. sembol (P= 0.047), 16. sembol (P= 0.001), 18. sembol (P= 0.028) ve 21. sembolde (P= 0.001) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Saydan ve Diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada kadın tüketicilerin sembolleri bilme düzeylerini araştırmışlar, yıkama ve bakım sembollerinin bilinme oranlarının çok düşük bir seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. En çok bilinen semboller sırası ile yıkama, kuru temizleme sembolü, ağartma, tamburda kurutma ve ütüleme sembolüdür. Çalışmanın bir diğer önemli sonucu ise, sembollerin bilinme oranlarının hiç bir durumda %50'yi bile geçememiş olmasıdır. Çalışan ve çalışmayan kadın tüketicilerin sembollerin anlamlarını bilme düzeyleri karşılaştırılmış ve iki grup arasında çok düşük fark çıkmasına rağmen çalışan kadınlar sembollerin anlamını çalışmayan kadınlardan daha yüksek oranlarda bilmişlerdir.

Doğru ve yanlış bilinen semboller incelendiğinde sembol şeklinin doğru anlamı çağrıştırmada etkili olduğu ve şekil olarak daha çok rastlanan sembollerin bilinirliği artırdığı düşünülebilir. Örneğin ütüleme ve yıkama sembollerinin hem şekilsel ifadeleri hem de sık rastlanmaları nedeniyle daha çok bilinirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Shin (2000) giysilerin temizlenmesinde bakım etiketi bilgilerinin kullanımı ile ilgili yaptığı araştırmasında basit ve bilgi açısından zengin bakım etiketlerinin tüketiciler tarafından daha kolay ve açık şekilde algılanmasını sağlayarak kullanımlarını artırdığını vurgulamıştır.

SONUÇ

Hazır giyim ürünlerinde kalite niteliklerinin bozulmadan, kullanım ömrünün uzun olması, giyside bulunan bakım etiketleri doğrultusunda temizlenmesi, kurutulması ya da ütülenmesi yani bakımının yapılması gerekir. Hazır giyim tüketicilerinin bakım etiketlerini dikkate alma durumları ve anlamlarını bilmeleri bu açıdan oldukça önemlidir.

Hazır giyim ve moda tasarımı öğrencilerinin giysi bakım etiketlerinin anlamlarını bilme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada aynı zamanda birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin düzeyleri de karşılaştırılmıştır. Bazı sembollerin anlamlarının bilinmesinde 1. sınıf ile 4. sınıf öğrencileri arasında bilgi farkı olduğu belirlenmiştir.

Temizleme sembollerine verilen cevaplar incelendiğinde, klorla beyazlatma yapılabilir ve flor-karbon içerikli kuru temizleme yapılabilir sembollerini hem 1. hem de 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun doğru bildiği, kısıtlamasız normal kuru temizleme, klorla beyazlatma yapılamaz ve her türlü kuru temizleme yapılabilir sembollerinin ise her iki gruptaki öğrenciler tarafından yüksek oranda yanlış bilindiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıkama sembolleri incelendiğinde, yıkama yapılabilir, elde yıkama, yıkanmaz ve yıkama en yüksek sıcaklık 95°C'de yapılabilir sembolleri sınıf farkı olmaksızın yüksek oranda doğru bilinmiştir.

Kurutma sembolleri incelendiğinde, sererek kurutma, gölgede kurutma, makinede kurutma yapılmaz, kurutma makinesi hafif, asarak kurutma ve sıkmadan kurutma sembollerine hem 1. hem de 4. sınıf öğrencileri çoğunlukla yanlış cevap vermişlerdir. Kurutma makinesi normal ve kurutma makinesi orta sembollerinin anlamlarını ise 1. sınıf öğrencileri daha az bilirken, 4. sınıf öğrencileri daha yüksek oranda doğru cevaplar vermiştir.

Ütüleme ile ilgili semboller incelendiğinde hem 1. hem de 4. sınıf öğrencilerinin yüksek oranda doğru cevaplar verdiği görülmüştür. Ancak ütüleme derecelerini gösteren sembollerde 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin bilgi düzeyleri arasında fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tüm bu değerlendirmeler sonucunda Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı Bölümü 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bakım etiketi sembollerinin anlamlarını bilme düzeyleri arasında belirgin farkların olduğu görülmüştür. Bu durumda eğitim süreci boyunca öğrencilerin konu ile ilgili bazı bilgileri kazanmasına rağmen tamamı hakkında bilgi sahibi olmadığı söylenebilir. Bakım etiketlerinin giysiler açısından taşıdıkları önem ve anlamlarının doğru ve eksiksiz öğrenilmesini sağlamak amacıyla bölümde okutulan ders içeriklerinde konuyla ilgili daha kapsamlı bilgilerin yer alması önerilmektedir. Öğrenciler, alan öğretmenleri ve giyim sektörü için bakım etiketlerini anlama, kullanma, giysi kalitesini koruma ve kullanım süresini artırma açısından farkındalık sağlayacak yeni yaklaşımlar geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

Ağaç, S., Çeğindir, Y. N., (2006), "Üniversite Öğrencilerinin Giyim İhtiyaçlarını Karşılama ve Moda Konusundaki Görüş ve Davranışları", *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 1, 1-10

Anonim, (2012), http://ginetex-turkey.net

Brown, P., (1997). "Care Labels and Your Clothes", *Texas Agricultural Extension Service, Zerle L. Carpenter, Director, The Texas A&M University System*, Texas.

Cihangir, E., (2002). *Tekstil/Hazır giyim Ürünleri İçin Bakım Talimatları*, İTKİB Teknik El Kitapları Serisi, Yayın No: 2002/2.

Dal, V., Özbek, A., (2010). "Hazır Giyim Sanayinde Giysi Bakım Etiketlerinin Önemi Üzerine Bir Araştırma", *The Journal of Textiles and Engineer*, 17(79), 18–23.

Feltham, T. S., Martin, L., A., (2006), "Apparel Care Labels: Understanding Consumers' Use of Information", *Proceedings of the Annual Conference of the Administrative Sciences Association of Canada Marketing Division* , Banff, Alberta, 231-244.

Gürcüm, B. H., (2010), "Dokuma Kumaşların Öznel Algısı ile Bazı Fiziksel Özellikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" , *Tekstil ve Konfeksiyon*, 2, 101–108.

Kayalı, A. C., (2009), "2007 Yılı Tekstil İşletmelerinin Finansal Karlılık Açısından Etkinliklerinin Değerlendirilmesi", *Tekstil ve Konfeksiyon*, 1, 3–8.

Koester, A., W., (1993). "Garment Labels: The Consumer's Information Source", Extension Service, Oregon State University, 1-7.

Korkmaz, Y., "Bakım Talimatları–Semboller-Kurallar", (02.03.2012). http: // www. forumacil. com/tuketici-haklari/79946-bakim-talimatlari-semboller-kurallar.html

Saydan, R., Kanıbir, H., Nart, S., (2006), "İşlevsel Bir Pazarlama Aracı Olarak Yıkama ve Bakım Etiketleri (Kadın Tüketicilerin Bakım Etiketi ve Sembollerini Algılama Davranışları), *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 343–358.

Shin, S., (2000). "Consumers' Use of Care-label Information in the Laundering of Apparel Products", *Journal of the Textile Institute*, 91(1), 20-28.

Tondl, R. M., (1992), "Clothing Labels", *Nebraska Cooperative Extension NF92-93*, Lincoln, 1188.

KIZ MESLEK LİSELERİ EL SANATLARI BÖLÜMÜNDE UYGULANAN MODÜLER ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE GELENEKSEL ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARISON OF THE MODULAR EDUCATION V.S. TRADITIONAL EDUCATION APPROACHES APPLIED IN THE HANDICRAFTS DEPARTMENTS OF GIRLS VOCATIONAL SCHOOL

Öğr.Gör.Dr İlknur KAMİLOĞLU

Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi El Sanatları Eğitimi Bölümü, ANKARA,

eilknur@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada 2002-2003 Öğretim yılında Ankara Kız Meslek Liselerinin El Sanatları Bölümündeki Öğretmenlerinin programda uyguladıkları derslerin modüler öğretim yaklaşımı ile geleneksel öğretim yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma Yüksek lisans tezi olarak çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55.0'ini Dekoratif Ürünler ve Çiçek Eğitimi Öğretmenleri, %40.00'ını Nakış Eğitimi Öğretmenleri, %0.05'ini Dokuma Örgü Eğitimi Öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplamada görüşme formu uygulanmış El Sanatları Meslek Dersleri Programlarının Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımına Uygunluğunu tespit etmek için öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları (x) ve standart sapmaları (Ss)dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin her iki yaklaşımdaki nitelikleri yeterli bulmaları, görüşlerin arasında anlamlı bir fark olup olmadığı eşleştirilmiş bağımlı gruplarda "t" testi ile karşılaştırılmıştır.

Sonuç olarak bulgular incelendiğinde modüler öğretim yaklaşımında problemler oluğu görülmüştür, bu nedenle öğretmenlerin geleneksel öğretim yaklaşımı daha başarılı buldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Modüler Öğretim Yaklaşımı, Geleneksel Öğretim Yaklaşımı,Mesleki Eğitim

ABSTRACT

This study aims at comparison of modular education v.s. traditional education approaches applied by the instructors in the Handicrafts Departments of the Ankara Girls Vocational School in the 2002-2003 Academic Year. Distribution of participant group instructors are: 55 % of Decorative Products and Flower Education Instructors, 40 % of Embroidery Education Instructors, and 5 % of Fabric Education Instructors. Interview form is applied in collecting data, and arithmetic averages (x) and standard deviations (SS) of the instructor's views are considered in order to find out the suitability of the Programs of the Handicrafts Subjects to the Modular Education Approach and Traditional Education Approach. Once the instructors find the qualifications adequate in both approaches, it is compared with the test "t" in the dependant groups matched whether a meaningful difference exist between the views or not.

Upon the examination of the findings, it seen that there are some problems in the approach of modular education, therefore the instructors find the approach of traditional education more successful.

Key Words: Approach of Modular Education, Approach of Traditional Education, Professional Education.

1-GİRİŞ

Her alanda kalitenin ön plana çıktığı günümüzde eğitim öğretim kurumlarında da kalitenin sağlanması kaçınılmazdır. Eğitim düzeyinin, gelişmişliğin temel göstergesi haline geldiği içinde bulunduğumuz çağda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin tamamı eğitim sistemlerini bütün boyutları ile çağdaş standartlarda bir yapı, fonksiyon ve işleyişe kavuşturma çabasındadırlar (Erişen, 2001).

Yeni dünya düzeni, küreselleşme, dünyaya açılma, yeniden yapılanma gibi değişme ve gelişmelerin bir sonucu olarak Türk Eğitim Sisteminin de yeniden yapılandırılması konusu büyük önem kazanmıştır. Türkiye'nin gelişmişlik düzeyine ve ilerleme çabalarına uygun bir çizgide 2000'li yılların ihtiyacını karşılayacak becerili ve teknik insan gücü yetiştirecek mesleki ve teknik eğitim kurumlarının da bu yapılandırmada önemle dikkate alınması ve dünyadaki gelişmelere paralel olarak kaliteli bir eğitimin sağlanması gerekmektedir.

Bu sebeple Mesleki Eğitimde uygulanan programların Türk eğitimindeki başarısı önemlidir. Bu çalışmada amaç Mesleki eğitimde uygulanan programlardan şu anda uygulanmakta olan Modüler Öğretim Yaklaşımı ile geçmişte uygulanan Geleneksel Öğretim Yaklaşımının karşılaştırılarak eğitim yönünden ve öğrenci üzerindeki kalıcılığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Toplumun ihtiyaç duyduğu iş alanlarına çeşitli düzeylerde nitelikli insan gücünü sürekli ve düzenli olarak sağlamak, eğitimin temel hedeflerinden biridir. Eğitim hedeflerine ulaşmaya çalışırken verimli ve etkili olma özelliğini de taşımalıdır(Aydın, 1991).

1.1 Problem Durumu

Eğitim "bireyin kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlanmaktadır. Ancak eğitimin toplumsal bir süreç olduğuna ve toplumsal yaşamın ekonomik boyutu da olduğuna göre, eğitim sürecinin ekonomik amaçlarının da bulunması kaçınılmaz bir olgudur. Eğitimin ekonomik amaçlara en çok görülebilen yönü, iş gücü verimliliği artışına olan etkisidir. Eğitim bu yöndeki bir etki ile üretim sistemine, toplumsal alanda da kalkınmaya katkıda bulunmaktadır. Eğitimin üretime dönük boyutu daha çok mesleki eğitim ve yetiştirme kavramları ile ifade edilmektedir (Demirtaş, 1991).

Eğitim süreci içindeki bireyin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi çağımızdaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin bir gereği olarak ortaya çıkmaktadır. Bu gelişim süreci insan yaşamının kalitesi meslekler dünyası, ekonomik yaşam, uluslar arası ilişkiler gibi pek çok boyutu yakından etkilemektedir. Bu nedenle insan gücünün niteliklerini sözü edilen gelişim sürecinin beklentileri ile uyumlu hale getirmek gereklidir. Bunu gerçekleştirmeye çalışan ülkeler eğitim sistemlerini sürekli bu doğrultuda düzenlemek zorundadırlar.

Günümüz Türk Eğitim Sisteminin çok çeşitli sorunları vardır. Son yıllarda öğretim yöntemleri konusunda somut araştırmalar yapılmakta ve somut gelişmeler sağlanmaktadır. Öğretmen merkezli yaklaşımlar yerine öğrenci merkezli yöntemler ağırlık kazanmaktadır.

Sorunların giderilmesi için eğitim sistemimizde gelişmeler olmaktadır. Eğitimdeki çağdaş gelişmelerin bir sonucu olarak bireysel öğretim stratejilerinde öğretmen ve öğrencilerin yeni işlevlere sahip olması, öğrenme durumlarının yeniden düzenlenmesi süreçlerin planlanması, yürütülmesi ve denetlenmesinde değişmeler söz konusu olmuştur. Bireysel öğretimde temel amaç her öğrenciyi kendisi için belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmaktır (Alkan, 1991).

Bireysel öğretimle ilgili çalışmaların eğitim tarihinde uzun bir geçmişi vardır. 1800'lü yıllarda eğitim literatürüne girmeye başlayan bireysel öğretimde çok farklı yöntemler geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları "Grup Planı ", "Bireysel öğretim planı", "Winnetka planı ", "Delta planı ", "Programlı Öğretim" gibi uygulamalar özetlenebilir (Taşpınar, 1997).

Bu doğrultudaki çağdaş eğitim yaklaşımlarından biri de araştırmanın konusunu oluşturan " Modüler Öğretim "dir. Modül eğitimde bir öğrenme birimi olarak kabul edilmektedir. Alkan (1989) eğitim açısından modülü "Ulaşılacak öğrenme hedeflerini davranışsal olarak gösteren, hedeflere erişebilmek için gerekli etkinlikleri belirleyen, hedeflere ne derece erişildiğini kontrol etme olanağı veren ve değişik öğrenme koşulları içinde bulunan bireylerin öğretiminde etkili biçimde kullanılabilme özelliği taşıyan kendi içersinde bütünlüğü olan bir öğrenme elemanı şeklinde tanımlanmaktadır.

Modüler öğretimin uygulanabilmesi için daha çok öğrencinin önceden bireysel olarak hazırlanmasını gerektiren ve geleneksel kitap anlayışında çok farklı şekilde hazırlanmış olan modüllere ihtiyaç vardır. Modüller bireysel öğretimin yöneltildiği bir öğretim aracı olarak uygulanır (Richard, 1980).

Yurt dışında modüler öğretimle ilgili yapılan çalışmalarda modüler programlamanın esaslarına uygun özelliklerin uygulanabildiği gözlenmektedir. Türkiye'de modüler eğitimin geliştirilmesi konusunda ilk çalışmaları 1990'lı yılların başında Küçük ve Orta Ölçekli Sanayi Geliştirme Dairesi Başkanlığınca (KOSGEB)yürütülen Dünya Bankasınca finanse edilen Sanayi Eğitim Projesi İle Tornacılık Meslek alanında uygulanmıştır. Bu konuda işçi işveren, mesleki eğitim kurumlarını temsil 20 kişilik komisyon belli modülleri hazırlamış ve modül için MES 'de belirtilen öğrenme elementi kitap olarak yayınlanmıştır (Kılıç, R; Apay A, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü 1993 yılında mesleki ve teknik öğretim kurumlarını çevrelerindeki gelişim ve değişiklikleri programlarına yansıtabilen, çağdaş bir yapıya kavuşturmak amacıyla METGE (Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme) projesini başlatmıştır. Metge projesinde Arge yöntemi uygulanmaktadır, Milli Eğitim Bakanlığı, Proje Okulları ve İş hayatının ortaklaşa çalışmaları öngörülmektedir. Merkez örgütteki uygulamaya yönelik bazı yetkilerin il ve okullara kaydırılması zorunluluğu ve örgütsel yapıdaki bazı değişikliklerin yapılması gerekli görülmüştür. Böylece okul düzeyindeki sorumluluklar yeniden belirlenmiştir (Bolkol, 1999).

Ortaöğretimde genel liseler dışındaki okulları kapsayan, hem iş ve meslek alanlarına kalifiye eleman yetiştiren hem de öğrencileri yüksek öğretime hazırlayan eğitim kurumları mesleki ve teknik liselerdir. Bu kurum içinde yer alan Kız Teknik Öğretim Kurumları orta düzeyde meslek elemanı yetiştiren eğitim kurumlarıdır.1999 yılında bünyesinde örgün eğitimde 63 yaygın eğitimde ise bölgesel programlarla birlikte 250 program uygulanmaktadır (M.E.B., 2000). Milli Eğitim Bakanlığının yürüttüğü Metge Projesinde başlangıçta 7 ildeki 7 pilot okulda düşünülmüştür, 1999'da bu rakam 33 ilde 57 okul olmuştur.

Yeni hazırlanan programda mesleği oluşturan Teorik/Uygulamalı meslek dersleri (mesleğe özel modüller) Alan ortak dersleri(alan içersinde ortaklık gösteren modüller) ve ortak dersler (tüm meslek eğitiminde ortak olan modüller şeklinde gruplandırılarak çerçeve programa yansıtılmıştır.

Türkiye' de el sanatları eğitimini örgün ve yaygın düzeyde yürütülen Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü son düzenleme ve çalışmalarına göre, çerçeve öğretim programlarını 2000-2001 öğretim yılından itibaren 9 alan ve 34 dal programları olarak düzenlenmiştir. Bu çerçeve

programlarından biriside El Sanatları alanıdır. El Sanatlarımızın eğitiminin, korunması, yaşatılması ve geliştirilmesi görevlerini üstlenmiş olan Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nün geliştirmiş olduğu El Sanatları Bölümü alanı meslek dersleri programlarının uygulanmasından itibaren değerlendirme yapılmamıştır. Böyle bir dönüt alınmamış olması programlardaki aksaklıkların, programların modüler yaklaşıma uygunluğunun bilinmemesine ve programların etkisinin azalmasına sebep olmuştur.

Daha verimli bir eğitim sistemi etmek amacıyla, geleneksel yöntemden farklı bir özellik taşıyan modüler öğretim yaklaşım doğrultusunda hazırlanan El Sanatları meslek dersleri programları için bu amaca ulaşıp ulaşılmadığı ve modüler öğretim yaklaşımıyla geleneksel öğretim yaklaşımının arasındaki farklılıklar bilinmemektedir.

Bu sebeple Kız Meslek Liselerindeki El Sanatları Bölümündeki modüler öğretim yaklaşımı ile geleneksel öğretim yaklaşımının uygunluğu tespit edilmiştir. Çalışmanın konusunu oluşturan modüler öğretim yaklaşımından bahsetmek istiyorum: Kelime anlamı ile modül, bir bütünün bölünebilen parçalarını ifade etmektedir. Bir başka deyişle kendi içinde bir anlam bütünlüğü taşıyan küçük birimler olarak tanımlanabilir. Bu kavramın eğitimde kullanılması farklı bir program anlayışını gündeme getirmektedir. Modüler programlama kavramı Alkan (1989) öğrenme öğretme etkinliklerinin kendi kendine öğrenme olanağı sağlayacak biçimde bir bütünlük ve birbirlerini işlevsel olarak tamamlayacak nitelikte bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır.

Modüler eğitim kişiye kazandırılacak davranışların modüler birimler halinde uygulanması ve değerlendirilmesidir. Modüler birim bir iş veya görevin normal olarak daha alt bölümlere ayrılmayan, başlangıcı ve bitişi açıkca belli olan bir iş ya da görevin mantıksal olarak kabul edilebilir en küçük parçasıdır (Aydın, 1991). Modül bir duvarın tuğlalarına benzetilebilir, modüller biraraya geldiklerinde anlamlı bir bütün oluştururlar. Çeşitli grupların eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak ve modüller farklı kümeler meydana getirecek şekilde düzenlenebilir (Çakır, 1992).

Eğitimin modülarizasyonu yeni bir öğretim metodu değildir. Bu da eğitimin içeriğinin teorik ve pratik bilgi olmak üzere basit ve birbirlerinden bağımsız birimlere ayrılmasından başka bir şey değildir. Bu da eğitimin içeriğinin organizasyonundan pratik bir yoldur.

Teknik eğitimde ki modüler metotların gelişmesi 2.Dünya Savaşına kadar dayanır. Bu yıllarda oldukça kısa zamanda doğru bilgilerin öğretilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Üretim sürecini hızlandırmak için birçok iş alanı yaratılmış ve burada ki işlevlerin doğru ve teknik bilgi ile yürütülmesi için böyle bir eğitim metoduna ihtiyaç duyulmuştur.

Bireysel öğretim 1800 lü yıllara kadar dayanmaktadır. Eski Yunan ve Roma döneminde ve Amerika Birleşik Devletlerinde Joseph Laucesta ve Andrew Bell' ın geliştirdikleri "monitör yöntemi" (önce ileri sınıf ve düzeydeki öğrencinin öğretmen tarafından yetiştirilmesi, sonra bu öğrencilerin diğer öğrencilere öğreticilik yapması) bir örneğidir. Daha sonra 1900 lü yıllarda "grup planı" uygulaması, 1912-1913 de Frederick Burk ve Mary Wad tarafından geliştirilen ve uygulanan "Winnetka Planı" ve "Dalton Planı" bireysel öğretim konusundaki diğer uygulamalardır. Daha sonra Thorndike ile başlayan ve 1950-1960 yıllardaki Skinner'in çalışmaları ile geliştirilen "programlı öğretim" bireysel öğretim açısından oldukça önemli aşamalardır. (Alkan, 1991).

1970 li yıllarda gelişen "Yeterliliğe Dayalı Eğitim" ve araştırmanın konusunu oluşturan "Modüler Öğretim" bireysel öğretime ilişkin diğer önemli çalışmalardır. Bu genel gelişim çizgisi içinde modüler öğretim düşüncesine ulaşılmasında özellikle programlı öğretim ve yeterliliğe dayalı eğitim yaklaşımlarının önemli katkısı olmuştur. (Taşpınar, 1997).

Modüler Öğretimin Temel Nitelikleri

Modüler programlama kavramının eğitimde program düzenlemede yeni bir teknoloji olarak geliştirilmesinin temel nedeni bilimsel ve teknolojik gelişmeler karşısında karmaşık bir nitelik kazanan eğitim uygulamalarının daha etkili ve verimli biçimde programlanması gereksinimidir.

Bu yöntemde:

- İçerik, değişik koşullarda bulunan bireylerinin durumlarına ve gereksinimlerine uyarlanabilir, esneklik ve nitelikte düzenlenebilmektedir.
- Örgün ve yaygın eğitim kurumları arasından yatay ve dikey geçişler sağlanmaktadır.
- Bireylere öğrenme durumunda öğrenme içeriğini ve yöntemini seçmede özgürlük getirilmektedir.
- Kaliteli standart öğrenme elemanlarına dayalı olarak ihtiyaca uygun program düzenlemeleri yapılabilmektedir.
- Değişik programlar arasında geçiş yapabilme olanağı yaratılmaktadır.
- Kendi kendine öğrenme ve eğitim olanağı yaratılmaktadır.
- Hızlı gelişen ve değişen eğitim ihtiyaçlarına kaliteli ve işlevsel programlarla anında cevap verebilmek olanağı yaratılmaktadır (Alkan, 1989).

Modüler Program Hazırlama

Modüler esasa göre bir program hazırlanması oldukça kapsamlı çalışmayı gerektirir. Böyle bir çalışmaya program geliştirme uzmanları yanında, ölçme ve değerlendirme uzmanları, eğitim psikologları, teknologları, konu alanı uzmanları katılmaktadır.

Modüler programın aşamaları şunlardır (Alkan, 1989, Aydın, 1991, Semerci, 1955) .

- Ulusal düzeyde iş veya görev analizinin yapılması
- Yapılan analizin alt boyutlarının belirlenmesi (kendi içinde analiz etme) .
- Belirlenen her bir bölümün “modül” olarak tanımlanması
- Her bir modülün ilişkide olduğu alanların gösterilmesi
- Modüldeki genel ve davranışsal amaçların belirlenmesi
- Öğrenme-Öğretme ortamı için gerekli düzenlemelerin yapılması (gerekli bilgiler, etkinlikler, araç gereçler gibi)
- Modülün yazılması
- Öğretmen kılavuzunun hazırlanması

- Modülün uygulanması
- Modülün değerlendirilmesi (Külahçı, Taşpınar, 1993).

Modülün Bölümleri

1.Giriş

2.Amaçlar

3.Gerekli araç gereç donanım

4.Açıklamalar şekiller öğrenim teknikleri

5.Amaçların gerçekleştirilme düzeyini ölçmeye yardım edecek ölçme araçları

6.Değerlendirme

Bir modülde bu bölümlerin her biri bulunmalıdır. Bulunmadığı taktirde program amacına ulaşamaz.

2-YÖNTEM

Modüler öğretim yaklaşımının amacına uygun şekilde yapılması oldukça önemlidir. Ama ülkemizde bu konuda eksiklikler vardır. Bu sebeple modüler öğretim yaklaşımı ile ilgili araştırma yapılmıştır.

Araştırmanın amacı Kız Meslek Liseleri El Sanatları Bölümü öğretmenlerinin uygulanan derslerin modüler öğretim yaklaşımı ile geleneksel öğretim yaklaşımı hakkındaki görüşlerini belirleyerek karşılaştırmaktır.

El sanatları öğretmenleri,

1.Geleneksel öğretim yaklaşımına göre bölüm derslerinin amaçlarını ne derecede yeterli bulmaktadırlar.

2.Geleneksel öğretim yaklaşımına göre ders içeriklerini ne derecede yeterli bulmaktadırlar.

3.Geleneksel öğretim yaklaşımına göre değerlendirme etkinliklerini ne derecede yeterli bulmaktadırlar.

4.Geleneksel öğretim yaklaşımına göre eğitimin uygulanmasını ne derecede yeterli bulmaktadırlar.

5.Modüler öğretim yaklaşımına göre modüllerin amaçlarını ne derecede yeterli bulmaktadırlar.

6.Modüler öğretim yaklaşımına göre modüllerin içeriklerini ne derecede yeterli bulmaktadırlar.

7.Modüler öğretim yaklaşımına göre eğitimin uygulamasını ne derecede yeterli bulmaktadırlar.

8.Modüler öğretim yaklaşımına göre değerlendirme etkinliklerini ne derecede yeterli bulmaktadırlar.

9.Öğretmenlerin modüler öğretim yaklaşımı ve geleneksel öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır.

Çağdaş anlamda bir eğitim programı uygulamak öncelikle sınıf ortamında uygulanan öğretim yöntemlerine ve stratejilerine bağlıdır. Artık günümüzde bilgiyi ezberleyen değil, anlayan ve davranışa dönüştüren, not yazan değil, not tutan, eğitim ortamına etkin bir şekilde katılan bireyler yetiştirmenin gerektiği bilinmektedir. İşte bu sebeplerden dolayı modül yöntemi önemlidir.

Ülkemizde, modüler öğretim yaklaşımı ile ilgili yapılan en önemli çalışmalar uygunluğu sebebi ile mesleki eğitimde yapılmıştır. Bu araştırma el sanatları bölümü meslek dersleri programlarının modüler öğretim yaklaşımının uygunluğunun tespiti açısından önemlidir. Modüler öğretim yaklaşımı ile geleneksel öğretim yaklaşımı arasındaki farklılıkları öğrenmek açısından önemlidir.

Bu araştırma, Ankara il merkezindeki Kız Meslek Liseleri, el sanatları bölümü öğretmenlerinin geleneksel öğretim yaklaşımı ve modüler öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin görüşleri, El Sanatları Bölümü meslek dersleri programları ile sınırlandırılmıştır.

Görüşme formu uygulanan okullar ve öğretmen sayıları Tablo 1 de açıklanmıştır.

Tablo 1.

Görüşme Formu Uygulanan Okullar ve Öğretmen Sayıları

Ankara İl Merkezinde Bulunan Kız Meslek Liseleri	n	F	X
Hatice Hikmet Oğultürk Kız Meslek Lisesi	40	6	%15.0
Atatürk Anadolu Kız Meslek ve Meslek Lisesi	40	10	%25.0
Yıldırım Beyazıt Anadolu Kız Meslek ve Meslek Lisesi	40	5	%12.5
Kalaba Anadolu Kız Meslek ve Meslek Lisesi	40	10	%25.0
Etlik Kız Meslek Lisesi	40	6	%15.0
Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi	40	3	%7.5
Toplam		40	100

Araştırmada,Kız Meslek Lisesi Meslek Dersleri Programlarından El Sanatları Bölümü Meslek Dersleri Programları tek tek ele alınarak, modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımına uygunluğunu tespit etmek amacıyla bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracı öğretmen görüşme formudur.

Görüşme Formu Ankara Merkezdeki Kız Meslek Liselerindeki El Sanatları öğretmenlerine uygulanmıştır.

3-BULGULAR VE YORUM

Modüler öğretim yaklaşımı ve geleneksel öğretim yaklaşımı programları da el sanatları meslek dersleri programlarının öğretmenlerine ait kişisel nitelikler incelendiğinde öğretmenlerin % 55.0 'nin dekoratif ürünler ve çiçek eğitimi anabilim dalından , % 40.0'nın nakış eğitimi anabilim dalından, % 0.05'nin ise dokuma anabilim dalından mezun oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin girdikleri meslek dersleri ise yoğunluğa göre sıralanışı şu şekildedir, öğretmenlerin %37.5'i makine işlemeleri dersine, %25.0 'ı dokuma derslerine, % 20.0'ı deri derslerine, % 10.0'ı el işlemeleri dersine, %7.5 ise yapma bebek derlerine girdikleri anlaşılmaktadır.

Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin %2.5'i 1-5 yıl, %15.0'ı 6-10 yıl, %47.5 11-15 yıl, %20.0 16-20 yıl , %15.0 ise 21-25 yıl aralıklarında öğretmenlik mesleğine hizmet etmişlerdir. Öğretmenlerin amaç boyutunda modüler öğretim yaklaşımında ve geleneksel öğretim yaklaşımındaki nitelikleri yeterli bulmalarına ilişkin görüşleri Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2. Amaç Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Niteliklerin Yeterli Bulunmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	Modüler Öğretim Yaklaşımı Yeterliliği			Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Yeterliliği		
	n	-x	**Ss**	n	-x	**Ss**
1.Öğrenci davranışına dönüştürülebilir olması	40	1.65	.80	40	2.92	.66
2.Öğrenciyi mesleğe hazırlayabilir nitelikte olması	40	1.92	.80	40	2.85	.70
3.Mevcut şartlarda gerçekleştirilebilir olması	40	1.80	.72	40	2.77	.86
4. Konu alanının özelliklerine uygun olması	40	2.13	.72	40	2.85	.80
5.Yerel ihtiyaçlara duyarlı olması	40	1.85	.83	40	2.73	.88
6.Öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alması	40	1.85	.74	40	2.60	.93
7.Toplumun ihtiyaçlarını dikkate alması	40	1.75	.74	40	2.63	.93
8.Sektörün ihtiyaçlarını dikkate alması	40	1.85	.95	40	2.40	.87

Öğretmenler modüler öğretim yaklaşımı ve geleneksel öğretim yaklaşımının amaç boyutundaki nitelikleri incelendiğinde, öğrenci davranışına dönüştürülebilir olmasını, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.65) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.92) bulmuşlardır, öğrenciyi mesleğe hazırlayabilir nitelikte olmasını, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.92) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.85)olduğu, programların mevcut şartlarda gerçekleştirilebilir olmasını öğretmenler modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.80) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.77) düzeyde bulunduğu, öğretim yaklaşımlarının konu alanının özelliklerine uygun olması, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.13) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.85) seviyede bulunduğu görülmüştür. Yerel ihtiyaçlara duyarlı olması niteliği, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.85) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.73) olduğu tespit edilmiştir. Programların, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alması niteliği, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.85) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.60) bulunmuştur. Programların, toplumun ihtiyaçlarını dikkate alması niteliği, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.75) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli

(2.63) bulunmuştur. Amaç boyutundaki niteliklerin sonuncusu olan sektörün ihtiyaçlarını dikkate alması, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.85) görülmüştür benzer sonuç, geleneksel öğretim yaklaşımında da (2.40) bulunmuştur.

Amaç boyutunda modüler öğretim yaklaşımında ve geleneksel öğretim yaklaşımındaki nitelikleri yeterli bulmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Amaç Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımında ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Nitelikleri Yeterli Bulmalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	n	- x	Ss	t Değeri	Önem Düzeyi
Amaç Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	40	14.80	4.85	5.428	P:.000
Amaç Boyutunda Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	40	21.75	5.19		

Programların amaç boyutundaki bulgular, öğretmenlerin modüler öğretim yaklaşımındaki amaçların niteliklerini az yeterli bulduklarını göstermektedir. Öğretmenler yeterlilik görüşleri arasındaki farkı gösteren "t" testi sonucunda fark anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç iki öğretim arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu gösterir.

Öğretmenlerin içerik boyutunda modüler öğretim yaklaşımında ve geleneksel öğretim yaklaşımındaki nitelikleri yeterli bulmalarına ilişkin görüşleri Tablo 4 'de verilmiştir.

Tablo 4. İçerik Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Niteliklerin Yeterli Bulunmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	Modüler Öğretim Yaklaşımı Yeterliliği			Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Yeterliliği		
	n	- x	**Ss**	n	- x	**Ss**
1. Amaçları gerçekleştirebilir nitelikte olması	40	1.80	.69	40	2.75	.71
2. Toplumun beklentilerine cevap verir nitelikte olması	40	1.75	.81	40	2.45	.68
3. Öğrencilerin ilgilerine uygun olması	40	1.90	.67	40	2.65	.74
4. Gereksiz konuların yer almaması	40	1.93	.73	40	2.37	.77
5. Açık bir dille ifade edilmesi	40	2.15	.83	40	2.83	.68
6. Öğretim ilkelerine uygun olması	40	2.13	.79	40	3.05	.55
7. Konuların birbiriyle ilişkili olması	40	2.08	.83	40	2.70	.76
8. Birbirinin ön koşulu olması	40	2.10	.81	40	2.53	.88

Programların içeriğinin amaçları gerçekleştirebilir nitelikte olması öğretmenler tarafından modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.80) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.75) bulunmuştur. Öğretmenler, toplumun beklentilerine cevap verir nitelikte olmasını, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.75) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında da az yeterli (2.45)

olduğu görülmüştür. Programların, öğrencilerin ilgilerine uygun olması niteliği modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.90) görülürken , geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.65) olduğu ortaya çıkmıştır.İçerikte, gereksiz konuların yer almaması niteliği, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.93) görülürken , geleneksel öğretim yaklaşımında da az yeterli (2.37) olduğu görülmüştür.Öğretmenler, içerikte programların açık bir dille ifade edilmesi niteliğini modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.15) görürken , geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.83) bulmuşlardır.Programların, öğretim ilkelerine uygun olması niteliğini, öğretmenler modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.13) görürken , geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (3.05) bulmuşlardır.İçerikte, konuların birbiriyle ilişkili olması niteliği, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.08) olduğu görülürken , geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.70) olduğu bulunmuştur.Öğretmenler, birbirinin ön koşulu olması niteliğini, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.10) görürken , geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.53) bulmuşlardır.

Öğretmenlerin İçerik Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımında ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Nitelikleri Yeterli Bulmalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. İçerik Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımında ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Nitelikleri Yeterli Bulmalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	n	-x	Ss	t Değeri	Önem Düzeyi
İçerik Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	40	15.82	4.68	5.232	P:.000
İçerik Boyutunda Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	40	21.32	4.04		

Öğretmenler modüler öğretim yaklaşımıyla ve geleneksel öğretim yaklaşımıyla hazırlanan bir programın içeriğinde olması gereken ve kendilerinin de önemli buldukları nitelikleri, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli bulmuşlardır. Öğretmenlerin modüler öğretim yaklaşımıyla geleneksel öğretim yaklaşımı arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını gösteren "t" testi sonucunda farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, modüler öğretim yaklaşımını ve geleneksel öğretim yaklaşımını içerik boyutunda uygulama araçlarının ne derece yeterli olduğuna ilişkin görüşleri aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarıyla ortaya konmuştur. Bu bulgular Tablo' 6 da verilmiştir.

Tablo 6.İçerik Boyutunda Uygulama Araçlarının Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Niteliklerin Yeterli Bulunmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	Modüler Öğretim Yaklaşımı Yeterliliği			Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Yeterliliği		
	n	-x	Ss	n	-x	Ss
1. Araç-gerecin yeterli olması	40	1.80	.76	40	2.38	.90
2. Ders araç-gerecinin konuyu örneklerle anlatması	40	2.03	.70	40	2.62	.93
3. Ders araç-gerecinin içindeki bilgilerin yeterli olması	40	2.07	.76	40	2.70	.69
4. Ders araç-gerecinin konuyu kapsar nitelikte olması	40	1.95	.71	40	2.72	.72

5. Ders araç-gerecinin öğrencinin kendini yetiştirmesini sağlaması	40	1.82	.75	40	2.40	.81
6. Ders araç-gerecinin mesleğe hazırlayıcı nitelikte olması	40	1.80	.72	40	2.35	1.00
7.Ders araç-gerecinin öğrenci seviyesine uygun olması	40	2.17	.84	40	2.55	.71
8. Ders araç-gerecinin öğrenciyi Y.Ö. hazırlayabilir nitelikte olması	40	1.63	.67	40	2.55	.90
9. Öğrencinin derse aktif katılımını sağlaması	40	1.85	.71	40	2.65	.62

Öğretmenler araç-gerecin yeterli olması niteliğini modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.80) görürken , geleneksel öğretim yaklaşımında da yeterli (2.38) bulmuşlardır.Programlarda, ders araç-gerecinin konuyu örneklerle anlatması niteliği modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.03) görülürken , geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.62) bulunmuştur.Ders araç-gerecinin içindeki bilgilerin yeterli olması niteliği modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.07) bulunurken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.70)görülmüştür.Öğretmenler, ders araç-gerecinin konuyu kapsar nitelikte olmasını modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.95) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.75) bulmuşlardır.Programlarda ders araç-gerecinin öğrencinin kendini yetiştirmesini sağlaması niteliğini öğretmenler modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.82) bulurken, geleneksel öğretim yaklaşımında da bu özellik az yeterli (2.40) bulmuşlardır.Ders araç-gerecinin mesleğe hazırlayıcı nitelikte olması modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.80) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında da az yeterli (2.35) bulunmuştur.Uygulama boyutunda kullanılan ders araç-gerecinin, öğrenci seviyesine uygun olması modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.17) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.55) bulunmuştur.Ders araç-gerecinin öğrenciyi Yüksek Öğretime hazırlayabilir nitelikte olması modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.63) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.55) bulunmuştur.Öğretmenler, öğrencinin derse aktif katılımını sağlamasını, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.65) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.65) bulmuşlardır.

İçerik Boyutunda Uygulama Araçlarının Modüler Öğretim Yaklaşımında ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Nitelikleri Yeterli Bulmalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.İçerik Boyutunda Uygulama Araçlarının Modüler Öğretim Yaklaşımında ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Nitelikleri Yeterli Bulmalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	n	- x	Ss	t Değeri	Önem Düzeyi
İçerik Boyutunda Uygulama Araçlarının Modüler Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	40	17.12	4.65	5.044	P:.000
İçerik Boyutunda Uygulama Araçlarının Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	40	22.92	5.61		

İçerik boyutunda uygulama araçlarının modüler öğretim yaklaşımı ve geleneksel öğretim yaklaşımındaki niteliklerin programlarda yeterli bulunmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında elde edilen "t" değeri (5.044) dür. Bu veriler iki öğretim yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Uygulama araçlarında öğretmenler geleneksel öğretim yaklaşımının daha başarılı olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin, öğretimin uygulanması boyutunda modüler öğretim yaklaşımını ve geleneksel öğretim yaklaşımını ne derece yeterli olduğuna ilişkin görüşleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarıyla ortaya konmuştur. Bu bulgular Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretimin Uygulanması Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Niteliklerin Yeterli Bulunmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	Modüler Öğretim Yaklaşımı Yeterliliği			Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Yeterliliği		
	n	- x	Ss	N	- x	Ss
1.Programla birlikte yardımcı kitaplar kullanılması	40	2.00	.78	40	2.80	.69
2.Dersin süresinin dikkate alınması	40	2.33	.86	40	2.83	.50
3. Öğretimde verilen toplam sürenin yeterli olması	40	2.30	.88	40	2.70	.72
4. Bireysel çalışmaya yönelik etkinlik olması	40	2.13	.76	40	2.42	.84
5.Öğrencilerde oluşturulmak istenen davranış değişikliğinin dikkate alınması	40	2.25	.74	40	2.48	.64
6. Kullanılan araç-gerecin amaçlara yardımcı olabilecek nitelikte olması	40	2.05	.75	40	2.48	.82
7.Kullanılan yardımcı kitapların kolay elde edilebilir olması	40	1.85	.80	40	2.45	.88
8. Öğretmenin derste aktif olmasını sağlaması	40	2.03	.66	40	2.95	.75
9.Öğrencinin derse yönelik araştırma yapması ve sunması	40	1.90	.74	40	2.25	.78
10.Öğrencinin öğretmeni sessizce dinlemesi	40	2.03	.73	40	2.73	.68
11.Öğrencinin öğrenmeye istekli olması	40	1.95	.68	40	2.40	.87

Öğretmenler programla birlikte yardımcı kitaplar kullanılması niteliğini, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.00) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.80) olduğunu ortaya koymuşlardır.Dersin süresinin dikkate alınması, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.33) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.83) bulunmuştur.Programda, öğretimde verilen toplam sürenin yeterli olması niteliğini öğretmenler, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.30) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.70) bulmuşlardır.Bireysel çalışmaya yönelik etkinlik olması, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.13) görmüştür, geleneksel öğretim yaklaşımında da benzer oranlar (2.42) ortaya çıkmıştır.Öğretmenler, öğrencilerde oluşturulmak istenen davranış değişikliğinin dikkate alınmasını, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.25) görmüşlerdir, geleneksel öğretim yaklaşımında da az yeterli (2.48) bulunmuştur.Kullanılan araç-gerecin amaçlara yardımcı olabilecek nitelikte olması, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.05) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında da az yeterli (2.48) bulunmuştur.

Programlarda kullanılan yardımcı kitapların kolay elde edilebilir olmasını öğretmenler, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.85) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında da az yeterli (2.45) bulmuşlardır.

Öğretmenin derste aktif olmasını sağlaması, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.03) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.95) bulunmuştur.Öğretmenler, öğrencinin derse yönelik araştırma yapması ve sunmasını, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.90) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında da az yeterli (2.25) bulmuşlardır.Öğrencinin öğretmeni sessizce dinlemesi, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.03) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.73) bulmuşlardır.Programlarda, öğrencinin öğrenmeye istekli olması

niteliğini öğretmenler, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.95) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında da az yeterli (2.40) bulmuşlardır.

Öğretimin Uygulanması Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımında ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Nitelikleri Yeterli Bulmalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.Öğretimin Uygulanması Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımında ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Nitelikleri Yeterli Bulmalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	n	- x	Ss	t Değeri	Önem Düzeyi
Öğretimin Uygulanması Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	40	22.80	5.49	4.249	P:.000
Öğretimin Uygulanması Boyutunda Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	40	28.47	5.70		

Öğretimin Uygulanması Boyutunda modüler öğretim yaklaşımı ve geleneksel öğretim yaklaşımındaki niteliklerin programlarda yeterli bulunmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında elde edilen "t" değeri (4.249) dur. Bu veriler iki öğretim yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir.

Öğretimin uygulanması boyutunda öğretmenler geleneksel öğretim yaklaşımının modüler öğretim yaklaşımından daha başarılı olduğunu belirtiyor.

Öğretmenlerin, değerlendirme boyutunda modüler öğretim yaklaşımını ve geleneksel öğretim yaklaşımını ne derece yeterli olduğuna ilişkin görüşleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarıyla ortaya konmuştur. Bu bulgular Tablo' 10 da verilmiştir.

Tablo 10. Değerlendirme Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Niteliklerin Yeterli Bulunmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	Modüler Öğretim Yaklaşımı Yeterliliği			Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Yeterliliği		
	N	- x	Ss	n	- x	Ss
I.Bilgiye Dönük Değerlendirme	40	2.23	.73	40	2.73	.64
1. Soruların hedefleri ve içeriği dengeli biçimde kapsaması						
2. Ölçme aracındaki her sorunun önemli bir davranışı ölçer nitelikte olması	40	2.20	.72	40	2.63	.54
3.Soruların, kavrama ve uygulama düzeyinde yer alması	40	2.42	.68	40	3.20	3.11
4. Derse uygun ölçme aracının (yazılı yoklama, seçmeli test v.b.) kullanılması	40	2.18	.87	40	3.00	.55
5. Faaliyet sonlarındaki soru sayılarının yeterli olması	40	2.32	.86	40	2.70	.72
II. Beceriye Dönük Değerlendirme						
1. Süreç değerlendirme ölçeklerinin hazırlanması	40	2.43	.68	40	2.82	.68

2. Süreç değerlendirme ölçeklerinin uygulanması.	40	2.33	.80	40	2.75	.67
3. Süreç değerlendirme ölçeklerinin yorumlanması	40	2.40	.74	40	2.85	.70
4. Ürün değerlendirme ölçeklerinin hazırlanması.	40	2.25	.84	40	2.93	.62
5. Ürün değerlendirme ölçeklerinin uygulanması.	40	2.33	.80	40	2.98	.48
6. Ürün değerlendirme ölçeklerinin yorumlanması	40	2.27	.78	40	2.98	.48
7. Gözlem değerlendirme ölçeklerinin hazırlanması	40	2.35	.77	40	3.03	.42
8. Gözlem değerlendirme ölçeklerinin uygulanması	40	2.25	.81	40	2.90	.63
9. Gözlem değerlendirme ölçeklerinin yorumlanması	40	2.35	.77	40	2.97	.42

Öğretmenler, soruların hedefleri ve içeriği dengeli biçimde kapsamasını, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.23) bulurken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.73) görmüşlerdir.Ölçme aracındaki her sorunun önemli bir davranışı ölçer nitelikte olması modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.20) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.63) bulunmuştur.Değerlendirmede soruların, kavrama ve uygulama düzeyinde yer alması, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.42) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (3.20) bulunmuştur.Programlarda, derse uygun ölçme aracının (yazılı yoklama, seçmeli test v.b.) kullanılması, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.18) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (3.00) bulunmuştur.Faaliyet sonlarındaki soru sayılarının yeterli olması öğretmenler, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.32) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.70) bulmuşlardır.Öğretmenler süreç değerlendirme ölçeklerinin hazırlanmasını, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.43) bulurken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.82) görmüşlerdir.Süreç değerlendirme ölçeklerinin uygulanmasını modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.33) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.75) bulunmuştur.Öğretmenler, süreç değerlendirme ölçeklerinin yorumlanmasını, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.40) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.85) bulmuşlardır.Programlarda, ürün değerlendirme ölçeklerinin hazırlanmasını öğretmenler, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.25) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.93) bulmuşlardır.Ürün değerlendirme ölçeklerinin uygulanması, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.33) görülürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.98) bulunmuştur.Öğretmenler ürün değerlendirme ölçeklerinin yorumlanmasını, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.27) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.98) bulmuşlardır.Gözlem değerlendirme ölçeklerinin hazırlanması, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.35) bulunurken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (3.03) görülmüştür.Programlarda gözlem değerlendirme ölçeklerinin uygulanmasını öğretmenler, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.25) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.90) bulmuşlardır.Gözlem değerlendirme ölçeklerinin yorumlanmasını öğretmenler, modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (2.35) görürken, geleneksel öğretim yaklaşımında yeterli (2.97) bulmuşlardır.

Değerlendirme Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımında ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Nitelikleri Yeterli Bulmalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Değerlendirme Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımında ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Nitelikleri Yeterli Bulmalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	n	- x	Ss	t Değeri	Önem Düzeyi
I. Bilgiye Dönük Değerlendirme Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	40	11.35	3.00	4.300	P:.000
Bilgiye Dönük Değerlendirme Boyutunda Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	40	14.25	4.14		
Beceriye Dönük Değerlendirme Boyutunda Modüler Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	40	20.95	6.33	2.054	P:.0.47
Beceriye Dönük Değerlendirme Boyutunda Geleneksel Öğretim Yaklaşımı Nitelikleri	40	23.22	3.47		

Bulgular bilgiye dönük değerlendirmenin geleneksel öğretim yaklaşımının modüler öğretim yaklaşımından daha başarılı olduğunu beceriye dönük değerlendirmede ise her iki programın da eşdeğer olduğunu gösterir.

Modüler öğretim yaklaşımı ve geleneksel öğretim yaklaşımının eğitimde karşılaşılan sorunlarının ne derece olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarıyla ortaya konmuştur. Bu bulgular Tablo' 12 de verilmiştir.

Tablo 12.Eğitimde Karşılaşılan Sorunların Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımında Ne Derece Yeterli Olduğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımındaki Sorunlar	Modüler Öğretim Yaklaşımı			Geleneksel Öğretim Yaklaşımı		
	n	- x	Ss	n	- x	Ss
1. Okulun fiziksel kapasitesi ve donanımı ne derece yeterlidir	40	1.70	.65	40	1.97	.86
2. Okul danışma ve meslek danışma kurullarının çalışmaları ne derece yeterlidir	40	1.90	.59	40	2.33	.62
3.Eğitici personel yetiştirmeye yeterli derecede öncelik verilmiş midir	40	1.93	.73	40	2.20	.61
4. Öğretim materyalleri ne derece yeterlidir	40	1.80	.69	40	2.15	.70
5 Okullar kendilerine yeni kaynaklar yaratma konusunda ne derece yeterlidir	40	1.77	.70	40	2.08	.83

Öğretmenler okulun fiziksel kapasitesini ve donanımını modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.70) görürken geleneksel öğretim yaklaşımında da az yeterli (1.97) olduğunu ortaya koymuşlardır.Okul danışma ve meslek danışma kurullarının çalışmalarını modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.90) görürken geleneksel öğretim yaklaşımında da az yeterli (2.20) bulmuşlardır.Öğretim materyallerinin yeterliliğini modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.80) görürken geleneksel öğretim yaklaşımında da az yeterli (2.15) bulmuşlardır.Öğretmenler okulların kendilerine yeni kaynaklar yaratma konusundaki görüşlerini modüler öğretim yaklaşımında az yeterli (1.77) görürken geleneksel öğretim yaklaşımında da az yeterli (2.08) bulmuşlardır.

4-SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel olarak değerlendirme sonucu incelendiğinde öğretmenler modüler öğretim yaklaşımının az yeterli olduğu bu sebeple eski kullandıkları geleneksel öğretim yaklaşımının daha yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Bu sonuçların fazla olmasının sebepleri modüllerin yeterli sayıda olmaması olabilir. Modüler materyalin öğretim ortamında kullanılması öğreticiler için çeşitli yararlar sağlamaktadır. Gömleksiz' de (1999) araştırmasında kullanılan materyalin öğretmenin işini kolaylaştırdığı, öğretime ayrılan zamanda azalma olduğu öğrencinin öğretim sürecine aktif katılımının sağlandığını belirlemiştir. Gömleksiz'in (1999) modüler öğretim yaklaşımı ile geleneksel öğretim yaklaşımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini karşılaştırdığı araştırmasında modül kullanılarak yapılan öğretimden daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan el sanatları bölümündeki modüllerin yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkabilir.

5-ÖNERİLER

Araştırmanın problemi çerçevesinde elde edilen bulgular ve ulaşılan yargıya göre aşağıda ki öneriler geliştirilmiştir.

Modüler programları hazırlayanların hem program geliştirmeyi hem de konuyu iyi bilmeleri gerekmektedir. Modüler eğitim programını hazırlayanlar alanına göre eğitim ve program geliştirme konusunda seminerlere katılarak bu konuda karşılaştıkları güçlükleri asgariye indirebilirler.

Program geliştirmeci olan elemanlarda konuyu önceden öğrenmeli ya da konu alanı uzmanı ile birlikte çalışmalıdır.

Modüler programların hazırlanmasında çok önemli bir aşama olan iş analizi yapılması ile ilgili güçlükler iş analizi yapacak elemana gerekli kolaylıklar sağlanarak (işyerinde gözlem yapma olanağı sağlanması, konu uzmanının ya da iş analizinde yardımcı olan elemanın bu konunun önemine inanan kişilerden seçilmesi gibi) aşılabilir.

Modüler eğitim programlarının hazırlanmasında ekip oluşturulmasına önem verilmelidir.

Mesleki standartlar belirlendiği takdirde modüler eğitim programlarının hazırlanması ve değerlendirilmesi daha verimli olabilir. Onun için ülkemizde bu konularla ilgili bir kurum oluşturularak sertifika verme işlemleri yapılabilir. Yani bir modülü tamamlayan sertifika alabilmeli tamamlamayan modüler program ile ilgilenmemelidir.

Sektör, ilgili bakanlıklar, üniversite ve okullar birlik içinde olmalıdır. Bu grup içinden alanın uzmanları ile bir komisyon oluşturulmalıdır. Örneğin her yıl üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrencilere konuyla ilgili ödevler hazırlatılmalıdır. Bu ödevler ihtiyaç duyulan modülleri oluşturmalıdır. Hazırlanan modüllerden iyi olanlarını oluşturulan komisyon değerlendirerek okullara sunmalıdır.

6-KAYNAKÇA

Alkan, C. (1989). " Modüler Programlama ve Türkiye'de Uygulama" A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(1)

Alkan, C. (2001). "Mesleki Eğitim Geliştirilmesi" Yansıma, (13), Kız. Tek. Öğr. Gen. Müd. Yay. Org., Ocak

Aydın, S. (1991). "Modüler Eğitimin Ölçme Değerlendirmede Etkin Kullanımı" Eğitimde Arayışlar 1 Sempozyumu-Eğitimde Nitelik Geliştirme.

Bolkol, N. (1999). "Mesleki ve Teknik Eğitime Çağdaş Bir Yaklaşım(Metge Projesi) 4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri(2) Eskişehir.

Çakır, F.(1992). "Ankara'da Hizmet İçi Eğitim Veren Kurumlarda Modüler Programın Geliştirilmesi ve Uygulanması" H.Ü.Ankara. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Demirtaş, A.(1991). "Eğitimde Nitelik: Bugünü ve Geleceği" Eğitimde Nitelik Geliştirme (Eğitimde Arayışlar Sempozyum Bildiri Metinleri) İstanbul Kültür Koleji Yayınları:28-31

Gömleksiz, M. N. (1993). Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Öğrenci Başarısına Etkisi. Adana : Ç.Ü.S.B.E.(Doktora Tezi)

Gömleksiz, M. N.(1999) Yabancı Dil Öğretiminde Modüler Öğretim Yöntemi ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması. Elazığ:E.F.Ü.T.E.F.

Kamiloğlu,İ.(2004) Kız Meslek Liseleri El Sanatları Bölümünde Uygulanan Modüler Öğretim Yaklaşımı ile Geleneksel Öğretim Yaklaşımının Karşılaştırılması. G.Ü. Ankara. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kılıç, R; Apay A (20.05.1998). Modüler Eğitim. www.cmyo . ankara .edu.tr/ konferans/ruhikila.htm:5 (24.09.2002).

Külahçı, Ş.(1995). Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi, Program Değerlendirilmesi.Ankara:Öz Işık Ofset Matbaacılık.

Külahçı, Ş. (1995). Program Geliştirme ve Sistem Yaklaşımı. Ankara :A-3 Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi.

M.E.B. (1998). Mesleki ve Teknik Öğretim Kurumları ve Meslekler Rehberi . Ankara(Mart).

M.E.B. (1991). III. Milli Eğitim Şurası Çalışma Programı, Komisyon Raporları,Konuşmalar, İstanbul.

M.E.B. (2000). Metge 2000 . Ankara. Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Milli Eğitim Basımevi.

M.E.B. (2000) .Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü

Semerci, Ç.(1995) "Eğitimde Modüler Program Yaklaşımı. Eğitim ve Bilim, 19(98)

Taşpınar, M. (1997). Modüler Öğretim Yönteminin Öğretim Yöntemleri Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi. Elazığ: F.Ü.T.E.F.(Doktora Tezi).

GRAFİK TASARIM EĞİTİMİNDE ALT BRANŞLARA AYRILMA GEREKLİLİĞİ

NECESSITY OF SEPARATION TO SUB-BRANCHES IN GRAPHIC DESIGN EDUCATION

Güllü YAKAR
Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Meslek Yüksekokulu Tasarım Bölümü Grafik Tasarım Programı, KASTAMONU
gyakar@kastamonu.edu.tr

ÖZET

Reklam, tanıtım ve bilgilendirme faaliyetleri yoluyla, bireyin görsel evrenini şekillendiren grafik tasarım; iletişim etkinlikleri içinde önemli bir yer tutmaktadır. Geniş bir çalışma alanı olan grafik tasarım; tipografi, illüstrasyon ve fotoğraf, özgün baskı ve basım yayın teknolojileri, etkileşimli ve hareketli tasarım, web tasarımı, bilgilendirme tasarımı gibi birçok farklı uzmanlığın ortaklaşa çalışmasının özgün bir ürünüdür. Bahsedilen bu uzmanlıkların tamamı Türkiye'de grafik tasarım başlığı altında geçmekte, piyasa koşulları bir tasarımcının bu alanların tümüne yönelik bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir. Grafik tasarım eğitimi de piyasanın bu beklentisini geçerli kılmakta ve bahsedilen alanların bilgisi birer ders olarak yer almaktadır. Yurtdışındaki (Amerika örneği ile) tasarım okullarının programları incelendiğinde, yukarıda adı geçen alanların her birinin ayrı birer bölüm olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
***Anahtar Kelimeler**:* Tasarım, Grafik Tasarım, Grafik Tasarım Eğitimi

ABSTRACT

Graphic design that forms individual visual universe through advertising, promotional and informational activities; has a significant role in communication activities. Graphic design that has a wide range of working area is a product of such a unique collaborative effort among many different professions like typography, illustration and photography, printmaking and printing technologies in publishing, interactive and animated design, web design, information design etc. All of these provinces mentioned falls under the title of graphic design in Turkey. Market conditions require a designer to be familiar to all of these areas. Graphic design education validates the market's expectations and knowledge of the fields takes part as a single course in the education. When design programs of foreign schools' are examined, it has been concluded that each of the areas mentioned above take place as distinct departments. (in US education model).
Keywords: Design, Graphic Design, Graphic Design Education

1. GİRİŞ

İletişim, ilk insandan günümüz insanına varana değin; bireyin önemli bir uğraşı olmuştur. Bu amaçla ilk insan mağara duvarı yüzeyini kullanmıştır, bugünün insanı medya kanallarını kullanmaktadır. Görsel iletişimin geçmişinde en eski nokta olan mağara resimlerinden bu güne yapılan tüm bu etkinliklerin ortak amacı fikirlerin aktarımı ve mesaj iletimidir. İletişimin insan hayatında kapladığı büyük alan, bugünün görsel iletişimini şekillendiren tasarım kavramının önemini arttırmaktadır.

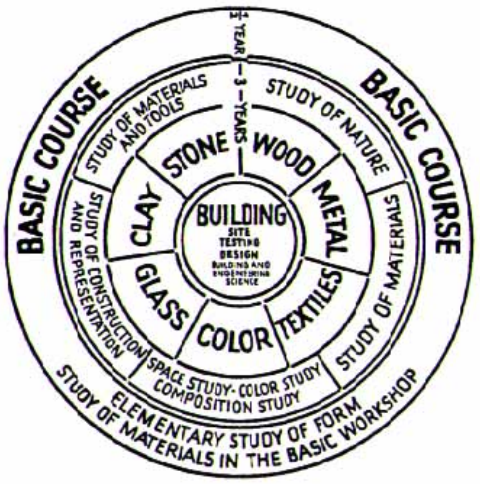
Tasarım oldukça geniş bir alanda varlık göstermektedir. Fonksiyonellik ve estetiği bütünleştiren tasarım ürünleriyle, gündelik hayatın her anında karşılaşılmaktadır. Bireyin içinde yaşadığı evren, tasarımla/tasarım ürünleriyle çevrelenmiştir. Vignelli, tasarımın bu anlamdaki görevini şu şekilde ifade etmiştir: "..dünyayı değiştirmek grafik tasarımcıların işi değil, ama çevreyi görsel anlamda korumak ve güzelleştirmek, yapabileceğimiz bir şey" (Vignelli, 2009: 60).

Tasarımın gündelik hayatta kapladığı bu büyük alan, tasarımın eğitimini de önemli kılmaktadır. Rönesans döneminde atölyelerde sanatçıların çıraklar yetiştirmesinden Akademi eğitimine varana kadar, farklı eğitsel organizasyonlarda amaç; nitelikli tasarımcılar yetiştirmektir.

Tasarım eğitiminde önemli bir kilometre taşı Bauhaus Okulu'dur. Günümüz tasarım ve mimarlık eğitimine önemli katkılar sağlamış, yanı sıra bugüne kadar varlığını sürdüren önemli mimari ve tasarım ürünlerinin yaratılması yoluyla önemli bir ekol haline gelmiştir. Okulun politik sebeplerle kapanışının ardından sanatçı, tasarımcı ve eğitmenler farklı ülkelere (özellikle Amerika) göç etmiş; böylece Bauhaus eğitim mirası Amerika'ya devredilmiştir.

1930'lu yıllar, Bauhaus düşüncesinin Amerika kıtasına hareketinin ve burada sanat, tasarım ve mimarlık eğitimi alanları üzerindeki etkisinin ivme kazandığı yıllardır. Özellikle 1933'ten İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadarki dönemde, pek çok Avrupalı sanatçı, bilim adamı, tasarımcı ve akademisyenin, Birinci Dünya Savaşı sonrasında yoğunlaşan politik ya da ırki baskılar sonucunda Amerika'ya göç ettikleri ve dönemin Amerikan entelektüel çevrelerinde etkili oldukları gözlemlenmektedir (Artun, Aliçavuşoğlu, 2009: 157)

Bauhaus, bütünleşik bir tasarım eğitimi tarzı benimsemiştir. Bauhaus'un sanat ve tasarım eğitimine kazandırdığı en önemli değer olan Temel Tasarım (Basic Design) atölyesinde öğrenciler; cam, tekstil, ahşap, seramik, metal, kil gibi farklı malzemelerin kullanım imkânları ile baskı, boyama vb. çalışmaları uygulama imkânı bulmuştur (Şekil 1). Mezun öğrenciler tüm bu alanlara hâkim, kombine tasarımcılar olarak yetişmiş niteliktedir.



Şekil 1. Bauhaus Tasarım Okulu'nun eğitim programı şeması (Seylan, 2006:14)

Son elli yıllık süreçte teknolojide yaşanan hızlı gelişme, insan hayatını birçok bakımdan etkilemiştir. Bilgisayar ve internet teknolojilerindeki bu hızlı gelişim sayesinde; eğitim, kültür, iletişim gibi alanlarda köklü değişimler yaşanmıştır. Bu değişim, meslekler ve bunların eğitimi üzerinde de

etkili olmuştur. Bir meslek üzerinde genel uzmanlık kazanmak yerine, branşlar üzerinde uzmanlaşma sağlamak gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Tasarım etkinlikleri de bahsedilen bu branşlaşmadan etkilenmiş; endüstriyel tasarımcılık, web tasarımcılığı, grafik tasarım, moda tasarımı, takı tasarımı, mobilya tasarımı gibi birçok alt disiplin ortaya çıkmıştır. Görsel iletişimin büyük bir alanında faaliyet gösteren ve çoğu zaman görsel iletişimle eşanlamda kullanılan grafik tasarım da geniş bir çalışma alanına sahip olması sebebiyle, önemli bir tasarım alt disiplini haline gelmiştir.

Tanıtım, iletişim ve bilgilendirme faaliyetlerinde kullanılan grafik tasarım; yazı, resim, fotoğraf, illüstrasyon gibi görsel ögelerin çeşitli çoğaltım tekniklerine uygun biçimde iki boyutlu yüzeyler üzerinde düzenlenmesidir. Amaç, bilginin ya da mesajın kitlelere kolay algılanabilir ve estetik bir biçimde sunulmasıdır. Bu amaçtan yola çıkılarak, tasarımın iki önemli temel üzerinde yükseldiği söylenebilir: bilginin organizasyonu ve estetik sunumu. Bunun anlamı, iyi bir fikrin doğru tasarlanması ve doğru uygulanması gerektiğidir. Doğru tasarım ve doğru uygulama için, tipografi, fotoğraf, matbaa ve özgün baskı teknikleri, üç boyutlu modelleme, animasyon, illüstrasyon, web tasarımı, iletişim tasarımı, çevresel tasarım gibi farklı alt disiplinlerde uzman tasarımcıların ortaklaşa çalışması; nitelikli bir tanıtım faaliyeti oluşmasını sağlayacaktır.

Becer (1999), toplumumuzda grafik tasarımcılığın ya da sanat yönetmenliğinin ne anlama geldiğinin tam olarak bilinmediğini belirtmekte ve bu kavramı açıklığa kavuşturmak için, grafik tasarımcı ile büyükannesi arasında geçen ilginç bir diyalog aktarmaktadır:

Tasarımcı elindeki projeyi büyükannesine göstererek;

-Bak Büyükanne, bunun tasarımını ben yaptım.

-Büyükanne, tasarımdaki fotoğrafı göstererek;

-Bu resmi sen mi çizdin?

-Hayır Büyükanne, bu bir fotoğraf. Bunu ben çizmedim; ama planladım, fotoğrafçıyı seçtim, model seçimine ve düzenlemeye yardımcı oldum, çekim aşamasında sana yönetmenliğini üstlendim, çekim sonrasında hangi fotoğrafın kullanılacağını belirledim ve kadrajlamasını yaptım.

-O zaman bu yazıyı da sen yazdın!

-Hayır. Ama kavram geliştirmede metin yazarı ile birlikte çalıştım.

-Evet, anlıyorum. Ama sanıyorum şu büyük yazıları sen hazırlamışsındır, der Büyükanne, başlık yazısını göstererek.

-Hayır, Metin yazarının hazırladığı bu başlığı dizgi operatörü burada gördüğün son şekline getirdi. Ama yazı karakterlerini ve puntosunu belirleyen benim.

-Pekâlâ. Herhalde alt köşedeki şu resmi sen çizmişsindir.

-Hayır. Ama bu resmi çizen illüstratörü ben seçtim, ona resmin içinde nelerin yer alması gerektiğini anlattım ve bu resmin nereye, hangi büyüklükte konulacağına karar verdim.

-O halde şu küçük şeyi, ne diyorlar; hah, amblem. Bunu da mı sen çizmedin yoksa?!

-Ah, hayır! Bu amblem, kurumsal kimlik programları konusunda uzmanlaşmış bir tasarım firmasınca müşteri için hazırlandı.

Konuşmanın sonunda Büyükanne torununun tam olarak ne yaptığını hala merak ediyordu.

Becer'in verdiği bu örnek, grafik tasarımcının görevinin spesifik yönlerini açıklamaya çalışmaktadır (Becer, 1999:36). Grafik tasarımcı, şüphesiz, tasarımın her alanında faaliyet gösterebilir. Ancak bahsedildiği üzere son derece geniş bir çalışma alanına sahip olması ve teknolojideki hızlı gelişim; diğer meslekler ve bunların eğitiminde olduğu gibi, grafik tasarım alanında da görev tanımlarının değişmesini sağlamıştır.

1.1. Problem Durumu

Teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireylerin haberleşme ve iletişim kurma biçimlerini değiştirmiş, öte yandan serbest piyasa koşulları ve artan üretim faaliyetleri rekabet gereksinimini doğurmuştur. Bugünün karmaşık görsel evreni içinde en hızlı biçimde algılanan, benzerlerinin arasından kolayca sıyrılabilen ürünler, sosyal kampanyalar ya da reklamlar yaratmak, tasarımın ana hedefidir. İletişim ve tanıtım faaliyetlerine yönelik bu ihtiyaç, tasarımı gün geçtikçe önem kazanan bir kavram haline getirmiştir. Bu durum, tasarım eğitimine talebin artmasını sağlamış; devlet ve vakıf üniversitelerinde Görsel İletişim, Grafik Tasarım gibi bölümlerle alanında uzman meslek elemanları yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Ancak oldukça geniş çalışma alanları olan bu bölümlere yönelik tüm bilginin, ön lisans ya da lisans eğitimine sığdırılması ve farklı uzmanlık alanları oluşturulmaması; eğitimin yüzeyselliği şüphesini yaratmaktadır. Diğer taraftan piyasa koşulları, grafik tasarımcının eğitim süresince bilgisini aldığı tüm alanlarda uzman olması beklentisini yaratmaktadır.. Bu durum tasarımcının performansını etkilemekte; tasarımlarda niteliksel sorunlar ortaya çıkmaktadır. Tasarım/tanıtım faaliyetleri için yüksek bütçeler ayıran firmalar ise, yurtdışından tasarım ajansları ya da tasarımcılarla çalışmak yoluna gitmektedir.

Bu araştırmanın problem durumu, grafik tasarım eğitiminde branşlaşma eksikliğinin Türk tasarım eğitimi ve tasarım piyasası üzerinde yaratacağı etkidir. Bu amaçla yurtiçi ve yurtdışından (Amerika) tasarım bölümlerinin programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

1.2. Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden alan araştırması ve literatür tarama yöntemlerine başvurulmuştur. Belgesel (doküman) incelemesi kapsamında program yönergelerinin detaylı olarak araştırılmasıyla veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

"Belgelere-dökümana dayalı araştırmalar, programlar, yönetmelikler, kitaplar, gazeteler, raporlar gibi çeşitli yazılı ya da elektronik ortamda kayıtlı olan verilerin analizine dayalı yürütülen çalışmaları tanımlar" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 12).

2. BULGULAR

2.1. Türk Eğitim Sisteminde Yükseköğrenim Düzeyinde Tasarım Eğitimi

Türkiye'de ortaöğretim, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora/sanatta yeterlik düzeylerinde Grafik Tasarım eğitimi verilmektedir. Grafik Tasarım ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili görülen ön lisans düzeyindeki bölümler; Grafik, Basım Yayım, Tasarım ve Basım-Yayımcılık, Fotoğrafçılık ve Kameramanlık, Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon, Marka İletişimi, Medya ve İletişim, Görsel İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı'dır.

Meslek yüksekokullarında verilen ön lisans eğitiminin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde standartlaştırılması amacıyla 2010 yılında yürürlüğe konulan İKMEP (İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi) Projesinin grafik tasarımı eğitimi için öngördüğü dersler şu şekildedir:

I. YARIYIL	Ders Saati	II. YARIYIL	Ders Saati
Türk Dili-I	2	Türk Dili-II	2
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-I	2	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-II	2
Yabancı Dil-I	2	Yabancı Dil-II	2
Matematik	2	Grafik Desen	3
Temel Tasarım	6	İllüstrasyon	6
Desen	4	Türk Sanat Tarihi	1
Mesleki Gelişmeler	2	Perspektif	2
Sanat Tarihi	2	Bilgisayarda Resim İşleme	2
Meslek Etiği	2	Grafik Sanatı Tarihi	2
Kalite Yönetim Sistemleri	2	İletişim	2
		Bilgi ve İletişim Teknolojileri	2

III. YARIYIL	Ders Saati	IV. YARIYIL	Ders Saati
Görsel Tasarım-I	8	Görsel Tasarım-II	5
Özgün Baskı-I	4	Özgün Baskı-II	4
Sunum Teknikleri	2	Ambalaj Tasarımı	4
Baskıya Hazırlık	2	Web Tasarım	3
Temel Fotoğraf	4	Yayın Grafiği	4
İşletme Yönetimi-I	2	İşletme Yönetimi-II	2
Araştırma Yöntem ve Teknikleri	2	Kalite Güvencesi ve Standartları	2

Tablo 1. İKMEP Projesine göre düzenlenmiş Grafik Tasarım Bölümü ön lisans programı örneği (İKMEP MYO Öğretim Programları, 2010)

Tablo 1'de İKMEP Programını uygulamaya koyan Grafik Tasarım bölümlerinin dersleri görülmektedir. Bu derslerin dönemlere göre dağılımı, eğitim kurumlarına göre değişim gösterebilmektedir.

Lisans düzeyinde grafik tasarımla doğrudan ya da dolaylı ilintili bölümler ise Tasarım, Sanat Yönetimi, Sanat ve Tasarım, Sanat ve Tasarım Yönetimi, Grafik, İletişim Tasarımı, Görsel İletişim Tasarımı, Görsel Sanatlar ve Görsel İletişim Tasarımı, Medya ve İletişim Sistemleri, İletişim Tasarımı ve Yönetimi, Çizgi Film, Basın Yayın, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık, Baskı Sanatları, Fotoğraf, Fotoğraf ve Video 'dur.

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ	FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Fotoğraf	Bilgisayar Ortamında Sanat ve Tasarım Programı	Fotoğraf Anasanat Dalı
Grafik tasarım		Grafik Anasanat Dalı

Tablo 2. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Tasarım Programları

PORSUK MESLEK YÜKSEKOKULU	İLETİŞİM FAKÜLTESİ	GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ	GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Tasarım ve Basım Yayımcılık	Basın ve Yayın	Çizgi Film (Animasyon)	Grafik Anasanat Dalı	Basın ve Yayın Anabilim Dalı
	İletişim	Baskı sanatları	Çizgi Film (Animasyon) Anasanat Dalı	Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Anabilim Dalı
	Reklamcılık ve Halkla İlişkiler	Grafik	Sanat Bilimi Anasanat Dalı	İletişim Anabilim Dalı

Tablo 3. Anadolu Üniversitesi Programları

Tablo 2 ve Tablo 3, Türkiye'nin iki önemli ve köklü Güzel Sanatlar Fakültesi'nin grafik tasarımla ilişkili bölümlerini vermektedir. Diğer tasarım dallarına ilişkin bölümler (seramik, cam, tekstil, iç mimari, sahne dekorları vb.) listelenmemiştir. Programların, grafik tasarıma ilişkin olarak alt dallara ayrılmadığı görülmektedir.

2.2. Amerikan Eğitim Sisteminde Yükseköğretim Düzeyinde Tasarım Eğitimi

Lise sonrası eğitim ABD'de yaygın ve çok çeşitlidir. Ülkede lise sonrası eğitim kolejler ve üniversiteler, community collegeler, mesleki, teknik ve kariyer eğitimi sunan kurumlar aracılığıyla verilmektedir. ABD'de 600'den çok devlete ait ve 1700 özel olmak üzere 4 yıllık eğitim veren yüksek öğretim kurumları bulunmaktadır. Bu kurumlar lisans düzeyinde "lisans" diploması, lisansüstü düzeyde ise master ve doktora diploması vermektedir (http://www.ed.gov).

ABD'de yükseköğretim, oturmuş güçlü bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak 3 tip yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (Bolay ve diğerleri, 1996:101):

- Önlisans veren toplum ve meslek yüksekokulları (Junior or Community Colleges Vocational Technical Institutions)
- Lisans derecesi veren 4 yıllık müstakil yüksekokullar (Kolej)
- Üniversiteler

Amerikan yüksekokul sisteminde mezuniyet dereceleri şu şekildedir:

Ön lisans Derecesi (Associate Degree)

2 yıllık ön lisans okulları (Community Colleges) bitirildiğinde elde edilir. Bu okullardan Associate of Arts (A.A.) ya da Associate of Science (A.S.) dereceleriyle mezun olunur.

Lisans Derecesi (Bachelor Degree)

4 yıllık College'lerin yeterlilik diplomasıdır. Bachelor kategorisine, pedagoji, mimarlık, kamu iktisadi gibi alanlarda öğrenim veren meslek okullarından (professional schools) (mesleki kalifikasyonları geliştiren yeterlilik kursu programları) alınan ilk mezuniyet diplomaları da dahildir. Bu mezuniyet dereceleri, birinci mesleki düzey (first professional degrees) olarak adlandırılır. Bu kurslar yüksek lisans (graduate) düzeyinde yapılırsa, öğrenci bu kez, ikinci mesleki düzey (second professional degree) derecesini elde eder. Öğrenimdeki ağırlık alanına göre, ya sanat/edebiyat ağırlıklı Bachelor of Arts (B.A.) veya matematik, fizik, kimya gibi fen bilimleri alanlarında öğrenim görülmüşse Bachelor of Science (B.S.) dereceleri elde edilir.

Master Derecesi (Master's Degree)

Bir lisansüstü programın (graduate programs) bitirildiğini gösterir (lisans [bachelor] derecesinden sonra, bir ile iki yıl arasında değişen bir öğrenim gerektirir). Lisans üstü programında, Sanat/Edebiyat Master derecesi M.A. (Master of Arts), Güzel Sanatlar Master derecesi ise M.F.A. (Master of Fine Art) şeklinde düzenlenmiştir (http://www.college-contact-tr.com/amerika/Amerika_egitim/tam_universite.htm).

Doktora derecesi

Genellikle lisans eğitiminden sonra beş ile yedi yıl arasında süren bir eğitim gerektirir (http://www.ed.gov).

2.2.1. Mesleki Eğitim

Mesleki eğitim genelde liseden sonra iki yıldır ve yüksekokullar sistemi içerisinde yer alır. Bununla birlikte lisenin 11. ve 12. sınıflarında mesleki eğitime yönelmek isteyen öğrencilere bazı özel amaçlı liseler ve büyük meslekî teknik okullar ortaöğretim düzeyinde teknik programlar uygularlar. Bu öğrencilere diplomanın yanı sıra, mesleki yeterlik belgesi de düzenlenmektedir (Ültanır, 2000: 83; Bolay ve diğerleri, 1996: 100).

Teknik eğitim ise ortaöğretim sonrası düzeyde okullaşmıştır. Teknik eğitimde yeterliğe sahip olabilmek için 2 yıllık yükseköğretim programlarına devam etmek gerekmektedir. Öğrenci, ön lisans seviyesindeki bu eğitimden sonra 4 yıllık bir yükseköğretim kurumuna geçebilir.

2.2.2. Tasarım Eğitimi

Yurtdışındaki tasarım eğitimi veren okullar ön lisans ve lisans düzeyinde bölümler bazında incelendiğinde, Türkiye'de eğitim veren bölümlere kıyasla çok daha fazla sayıda bölüm bulunduğu görülmüştür. Bu çeşitlemeye örnek olarak Dijital Medya, Dijital Tasarım, Web Tasarımı, Web Tasarımı ve Multimedya, Karakter Animasyonu, Oyun Tasarımı, Geleneksel Fotoğrafçılık, Dijital Fotoğrafçılık, Medya Tasarımı, Grafik Tasarım-Reklamcılık, Grafik Tasarım-Yayıncılık, Çizgi Roman, İllüstrasyon, İllüstrasyon ve Görsel Medya, Çağdaş Tipografi, Grafik Markalama ve Kimlik, Enformasyon Ortamları bölümleri gösterilebilir.

Özellikle Bauhaus mirasını devralan Amerika'da, eğitimde gelinen noktanın; tasarım eğitimi için de örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Ertosun'un, Türkiye ve Amerika'daki grafik tasarım eğitimini karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasındaki saptamaları şu biçimdedir:

ABD'nin sürekli tüketen ve üreten bir toplum olmasından dolayı görsel iletişim dediğimiz grafik tasarım yoluyla kitlelere ulaşmakta, geniş olanaklarla teknolojiyi sınırsız kullanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri öğrencilere sonsuz olanaklar sunan ve her düzey öğrenci için eğitim programlarına sahip rekabetçi bir ortamda öğrencilerin yeteneklerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan güçlü bir eğitim sistemine sahiptir (Ertosun, 2006:37).

Amerikan eğitim sisteminin sahip olduğu maddi destek, Bauhaus'tan devraldığı sosyal/eğitsel altyapı ve sunduğu geniş iş imkânları; dünyanın dört bir yanındaki farklı ülkelerden öğrencilerin bu ülkedeki okulları tercih etmesini sağlamıştır. Elde edilen kültürel çeşitlilik de eğitime olumlu dönütler getirmiştir.

Grafik tasarımın dünyada geldiği noktaya bakarsak, örneğin, San Francisco'da eğitim veren Academy of Art University'de Reklamcılık, Animasyon ve Görsel Efektler, Moda, Oyun Tasarımı, İllüstrasyon, Multimedia İletişimleri, Fotoğraf, Web Tasarımı ve Yeni Medya isimli bölümler bulunmaktadır. Bu branşlaşma, beraberinde detaylı çalışmaları getirmekte ve yapılan tasarımlarda bu detaylı çalışmaların sonuçlarını görmekteyiz… Dikkat edileceği üzere gelişmiş ülkelerde branşlaşmanın öne çıktığını görmekteyiz. Bugün örneğin illustrasyon eğitimi veren bir İllustrasyon bölümü hiç bir üniversitemizde yoktur. Sadece grafik tasarım programları içerisinde ders olarak illustrasyon dersi veya dersleri alınabilmektedir. Ayrıca, yurt dışındaki programlardaki derslere baktığımızda da özgün kitap tasarımı, afiş tasarımı, tasarım gridleri, deneysel tasarım gibi ders çalışmaları uygulanmaktadır (Bigat, 2011).

Konuya ilişkin olarak yurtdışındaki okulların önlisans ve lisans düzeyinde verdikleri tasarım eğitimi programları, bölümler bazında incelenmiş ve bulgular aşağıdaki biçimde tablolaştırılmıştır:

ASSOCIATE'S DEGREE		UNDERGRADUATE			GRADUATE				
AOS	**AAS**	**SANAT**	**TASARIM**	**TEORİ, ELEŞTİRİ VE TARİH**	**SANAT**	**TASARIM**	**EĞİTİM**	**YÖNETİM**	**TEORİ, ELEŞTİRİ VE TARİH**
Grafik Tasarım	Grafik Tasarım ve İllüstrasyon	Animasyon	Reklamcılık	Sanat	Animasyon	İletişim Tasarımı	Sanat ve Tasarım Eğitimi	Sanatsal ve Kültürel Yönetim	Sanat
İllüstrasyon		Dijital Sanatlar	İletişim Tasarımı	Tasarım	Dijital Sanatlar	Dijital Tasarım	Sanat Terapisi ve Yaratıcı Gelişmeler	Tasarım Yönetimi	Tasarım
Dijital Tasarım ve İnteraktif Medya		İnteraktif Sanatlar	Dijital Tasarım		Dijital Görüntüleme	Grafik Tasarım	Sanat Terapisi ve Özel Gereksinimler		
		Fotoğrafçılık Özgün Baskı	Grafik Tasarım İllüstrasyon Hareketli Tasarım Ambalaj Tasarımı Fotoğrafçılık Web Tasarımı		Etkileşimli Sanatlar Fotoğraf Özgün Baskı Yeni Biçimler	Hareketli Tasarım Ambalaj Tasarımı Fotoğrafçılık Web Tasarımı			

Tablo 4. The Schools of Pratt Institute Programları

Tablo 4'te Pratt Institute'un (New York) bölümler bazında son derece geniş bir program içeriğine sahip olduğu görülmektedir. Türkiye'de de son yıllarda çok sayıda yeni üniversite açılması ya da mevcut üniversitelerin bölümlerini revize etmesi, küresel bağlamdaki eğitsel yeniliklerin takip edildiğini gösteren olumlu bir gelişmedir.

ASSOCIATE'S DEGREES	UNDERGRADUATE	GRADUATE
Grafik Tasarım	İletişim Tasarımı	Tasarım Ticareti
	Tasarım ve Yönetim	Tasarım Çalışmaları
	Tasarım ve Teknoloji	Tasarım ve Teknoloji
	Çevresel Çalışmalar	Tasarım ve Ekoloji
	Güzel Sanatlar	Stratejik Tasarım ve Yönetim
	İllüstrasyon	Disiplinlerarası Tasarım
	Tümleşik Tasarım	
	Fotoğrafçılık	
	Sanat-Tasarım Tarihçesi ve Kuramı	

Tablo 5. Parsons the New School For Design Programları

Tablo 5'te Parsons the New School For Design (New York) bölümleri görülmektedir. Bölümler associate, undergraduate ve graduate düzeylerinde verilen eğitime göre ayrıştırılmıştır.

BACHELOR OF ARTS	BACHELOR OF FINE ARTS	MASTER OF ARTS	MASTER OF FINE ARTS
Reklamcılık	Reklamcılık	Reklamcılık	Reklamcılık
Grafik Tasarım	Animasyon	Animasyon	Animasyon
İllüstrasyon	Grafik Tasarım	Sürdürülebilir Tasarım	Tasarım Yönetimi
İnteraktif Tasarım ve Oyun Geliştirme	İllüstrasyon	Tasarım Yönetimi	Grafik Tasarım
Fotoğrafçılık	İnteraktif Tasarım ve Oyun Geliştirme	Grafik Tasarım	İllüstrasyon
Çizgi Roman Sanatı	Hareketli Medya Tasarımı	İllüstrasyon	İnteraktif Tasarım ve Oyun Geliştirme
	Fotoğrafçılık	İllüstrasyon Tasarımı	Hareketli Medya Tasarımı
	Özgün Baskı	İnteraktif Tasarım ve Oyun Geliştirme	Fotoğrafçılık
	Çizgi Roman Sanatı	Hareketli Medya Tasarımı	Özgün Baskı
		Fotoğrafçılık	Çizgi Roman Sanatı
		Özgün Baskı	
		Çizgi Roman Sanatı	

Tablo 6. SCAD (Savannah School of Art&Design) Programları

Tablo 6'da Georgia'da eğitim veren SCAD Okulu'nun tasarım programları görülmektedir. Bölümler Bachelor of Arts, Bachelor of Fine Arts, Master of Arts ve Master of Fine Arts olarak, lisan ve lisans üstü düzeyde ayrılmıştır. Sınıflandırma, Türk eğitim sistemi lisans üstü dereceleri olan doktora ve Sanatta Yeterlik düzeyleri şeklinde kabul edilebilir.

SCHOOL OF COMMUNICATION	SCHOOL OF FINE ART
Animasyon	Fotoğrafçılık
Bilgilendirme Uygulamaları Tasarımı	Özgün Baskı
Oyun Tasarımı	
Görsel İletişim	

Tablo 7. RCA (Royal College of Art) Tasarım Programları

Tablo 7'de İngiltere'de bulunan Royal College of Art tasarım eğitiminin bölümler bazında dağılımı görülmektedir. Tablo, İletişim Okulu ve Güzel Sanatlar Okulu'nun bölümlerini belirtmektedir. Özellikle Bilgilendirme Uygulamaları Tasarımı, günümüzün bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu önemli bir alandır. Bu alanın tanımını, bilgilendirme tasarımcısı Horn şu şekilde yapmıştır: "Bilginin, insanlar tarafından etkin ve verimli olarak kullanılmasına olanak verecek şekilde hazırlanma sanatı ve bilimidir" (Horn, 2009: 30).

Bilgilendirme tasarımı, gün geçtikçe karmaşık hale gelen şehirleşme ve şehir yaşantısı sebebiyle, özellikle ülkemizde hala çözümlenmeyi bekleyen problemlere yönelik çalışmalar yapmaktadır. Dolayısıyla, bilgilendirme tasarımı uygulamalarının gerek mevcut tasarım eğitimi programlarına ders olarak eklenmesi; gerekse bu alanın eğitiminin verileceği bölümler açılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

UNDERGRADUATE (BFA)	GRADUATE (MFA)
Reklamcılık	Reklamcılık
Animasyon ve Görsel Efektler	Animasyon
Oyun Tasarımı	Oyun Tasarımı
Grafik Tasarımı	Grafik Tasarımı
İllüstrasyon	İllüstrasyon
Multimedya İletişimi	Multimedya İletişimi
Fotoğrafçılık	Fotoğrafçılık
Web Tasarımı ve Yeni Medya	Web Tasarımı ve Yeni Medya

Tablo 8. Academy of Art University Tasarım Programları

Tablo 8'de San Francisco'da eğitim veren Academy of Art University Tasarım Programları görülmektedir. Web Tasarımı ve Yeni Medya, Multimedya İletişimi, Animasyon ve Görsel Efektler, Oyun Tasarımı gibi farklı bölümler olduğu görülmektedir.

UNDERGRADUATE	GRADUATE		
BFA	**MA**	**MFA**	**MPS**
Reklamcılık	Eleştirel Teori ve Sanat	Bilgisayar Sanatları	Dijital Fotoğrafçılık
Animasyon		Eleştirel Teori ve Sanat	Moda Fotoğrafçılığı
Çizgi Roman		Tasarım	Markalama
Bilgisayar Sanatları, Bilgisayar Animasyonu ve Görsel Efektler		Tasarım Eleştirisi	
Grafik Tasarım		Sosyal Yenilik Tasarımı	
İllüstrasyon		İllüstrasyon: Görsel Bir Yazı	
Fotoğrafçılık		Etkileşimli Tasarım	
Görsel ve Eleştirel Çalışmalar			

Tablo 9. School of Visual Arts Tasarım Programları

Tablo 9'de New York'ta eğitim veren SVA (School of Visual Arts) tasarım programları görülmektedir. Görsel ve Eleştirel Çalışmalar, Eleştirel Teori ve Sanat, Çizgi Roman Tasarımı, Tasarım Eleştirisi, Sosyal Yenilik Tasarımı, Dijital Fotoğrafçılık, Moda Fotoğrafçılığı gibi bölümler görülmektedir.

UNDERGRADUATE	GRADUATE
Dijital Medya Tasarımı	Sanat ve Kitap
Grafik Tasarım	Sergileme Tasarımı
Güzel Sanatlar Fotoğrafçılığı	Yeni Medya Haber Fotoğrafçılığı
Haber Fotoğrafçılığı	
Özgünbaskı	
Animasyon	

Tablo 10. Corcoran College of Art&Design Tasarım Programları

Tablo 10'da bölümleri görülen Corcoran College of Art& Design Okulu'nda fotoğrafçılık bölümünün Haber Fotoğrafçılığı, Güzel Sanatlar Fotoğrafçılığı, Yeni Medya Haber Fotoğrafçılığı olarak branşlaştığı görülmektedir. Ayrıca Sanat ve Kitap, Sergileme Tasarımı gibi önemli bölümler de göze çarpmaktadır. Türkiye'de kitap sayfası tasarım ve süslemesine yönelik geleneksel el sanatları ile Kitap Tasarımı benzeri bir bölümün ortaklaşa çalışması durumunda, hem kitap tasarımlarının hem geleneksel sanatların gelişeceği ve kültür mirasımızın güçleneceği düşünülmektedir.

3. SONUÇ VE TARTIŞMALAR

Yurtdışı tasarım eğitimi (Amerika örneği ile) programlar bazında karşılaştırmalı biçimde incelendiğinde; geniş bir program/bölüm içeriğine rastlanmaktadır. Türk tasarım eğitiminde ders olarak geçen her bir alanın, yurtdışı tasarım eğitiminde birer bölüm olarak programda yer aldığı görülmektedir.

Grafik tasarımla ilgili tüm bilgi ve becerinin dört/sekiz sömestrlik programlara yüklendiği görülmektedir. Bu durum grafik tasarım programında aşırı yükleme olduğunun düşünülmesine sebep olmaktadır. Türk eğitim sistemine bakıldığında, bir grafik tasarımcıdan tüm bu alanların bilgi ve becerisine sahip olması gerektiği sonucu çıkarılabilir. Piyasa da bu durumdan etkilenerek; grafik tasarımcıdan üç boyutlu modelleme, animasyon, kurumsal kimlik tasarımı, web sayfası tasarımı gibi birçok tasarım alanına hâkim olmasını beklemektedir. Piyasanın bu beklentisinin eğitim programında yapılacak değişimle çözülebileceği düşünülmektedir.

Sanat/tasarım bölümlerinin alt disiplinlere ayrılarak çoğalmasının; buradan mezun olan bireylerin belirli bir alanda uzmanlaşmasında daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Tasarımcı olarak mezun olan bireyler, çalışma hayatına atıldıklarında; onlardan tüm bu alanlara hâkim olmaları beklenmektedir. Bu yüzeysel uzmanlık ise, etkili/başarılı tasarımları hayata geçirmeyi güçleştirmekte ve "tasarımcı" kimliğini zedelemektedir. Ülkemizdeki sanat/tasarım eğitiminin bu çerçevede yeniden gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

Artun, A. ve Aliçavuşoğlu, E. (2009). Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı. İletişim Yayınları, İstanbul.

Becer, E. (1999). İletişim ve Grafik Tasarım (2. Baskı), Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.

Bigat, E.Ç. (2011). Günümüz Çağdaş Grafik Tasarım Eğitiminin Türkiye'de Uygulanabilirliğinin Sağlanması. Başkent Üniversitesi I. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu, Ankara.

Bolay, S., İsen, M., Türköne, M., Cafoğlu, Z., Erdoğan, İ., Kabasakal, Ö., Yasa, A. (1996). Türk Eğitim Sistemi – Alternatif Perspektif, Türkiye Diyanet Vakfı, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., Bilimsel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Ertosun, A. (2006). "Türkiye'deki Grafik Sanatı Eğitimi ile Amerika'daki Grafik Sanatı Eğitimi'nin Karşılaştırılması". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Horn, R. E. (2009). Bilgilendirme Tasarımı: Yeni Bir Mesleğin Doğuşu. (çev. E. Say). Grafik Tasarım Dergisi, 28, 30-39. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 2000).

Memmedova Telci, A. (2011). "Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi İle Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sistemlerinin Karşılaştırılması". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Seylan, A. (2005). Temel Tasarım, M-Kitap, Samsun.

Vignelli, M. (2009). Bilgilendirme Tasarımı Dosyası. Grafik Tasarım Dergisi, 28, 56-60.

"Amerika'da Eğitim-Mezuniyet ve Akademik Dereceler", 20 Şubat 2012,

http://www.college-contact-tr.com/amerika/Amerika_egitim/tam_universite.htm

"Academy of Art University- Undergradate/Graduate Degrees", 10 Nisan 2012, http://www.academyart.edu/degrees/undergraduate-degrees.html http://www.academyart.edu/degrees/graduate-degrees.html

"Corcoran College of Art&Design-Undergraduate/Graduate Programs", 10 Nisan 2012, http://www.corcoran.edu/degree-programs/undergraduate-degree-programs http://www.corcoran.edu/degree-programs/graduate-degree-programs

"İKMEP MYO Öğretim Programları- Grafik Tasarımı Bölümü", 05 Şubat 2012, http://ikmep.yok.gov.tr/?page=KatDown&view=list&fileid=147

"Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi-Programlar", 09 Nisan 2012, http://www.msgsu.edu.tr/msu/pages/guzel_sanatlar_fakultesi.aspx

"Anadolu Üniversitesi-Programlar", 10 Nisan 2012, https://www.anadolu.edu.tr/

"Parsons The New School for Design- Academics, 12 Nisan 2012, http://www.newschool.edu/parsons/

"Pratt Institute- Undergraduate/Graduate Programs", 10 Nisan 2012, http://www.pratt.edu/academics/art_design/art_ug/ http://www.pratt.edu/academics/art_design/art_grad/

"Rhode Island School of Design- Academics", 10 Mart 2012, http://www.risd.edu/Academics/

"Royal College of Art-Schools", 07 Mart 2012, http://www.rca.ac.uk/Default.aspx?ContentID=159384&CategoryID=36692

"Savannah College of Art&Design-Programs of Study", 04 Mart 2012, http://www.scad.edu/programs/

"School of Visual Arts-Undergraduate/Graduate Departments", 08 Nisan 2012, http://www.sva.edu/undergraduate http://www.sva.edu/graduate

"US Department of Education", 13 Mart 2012, http://www.ed.gov/

MOBİLYA VE DEKORASYON PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN SOSYO-EKONOMİK DURUMLARI VE MESLEKİ EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEK OKULU ÖRNEĞİNDE

THE RELATİONSHİP BETWEEN SOCİO-ECONOMİC STATUS AND VOCATİONAL TRENDS OF FURNİTURE AND DECORATİON STUDENTS: IN THE CASE OF NAMIK KEMAL UNİVERSİTY TECHNİCAL SCİENCES VOCATİONAL SCHOOL

ÖZET

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları mesleki tercihlerini, tercih ettikleri alandaki başarı durumlarını, ders dışı faaliyetlere katılımlarını, mezuniyet sonrası mesleklerinde gösterdikleri başarıyı ve eğitimleriyle ilgili pek çok önemli konuyu etkilemektedir. Bu nedenle mesleki eğitimde öğrenci profilinin iyi tanınması sadece eğitim sürecinin etkinliği açısından değil, eğitim süreci sonrası mesleki eğilimlerin öngörülmesi açısından da önem taşımaktadır. Bildiride bu amaçla, Mobilya ve Dekorasyon Programı öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumları, Namık Kemal Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Mobilya ve Dekorasyon Programı örneğinde araştırılmıştır. 2008-2011 yılları arasında programa kayıt yaptırmış öğrencilere, aile yapılarını ve mesleki eğilimlerini anlamaya yönelik, ailelerinin öğrenim durumları, meslekleri, gelir düzeyleri, aile içi iletişimleri ile sosyal alışkanlıkları, ilgi alanları, derslere karşı tutum, mesleğe ilgi gibi konuları kapsayan bir soru cetveli uygulanmıştır. Elde edilen veriler derlenerek öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve mesleki eğilimleri arasındaki ilişki irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Mobilya ve Dekorasyon, Mesleki eğitim, Sosyo-ekonomik durum*

ABSTRACT

Socio-economic status of students affects their choice of profession, their success at school, their attendance to social activities, their professional success after graduation and many important aspects related to their education. Therefore, recognizing student profile in education has an importance not only in terms of the efficiency of the education process but also in terms of foreseeing the professional inclination after the education process. In this paper, the socio-economic status of the Department of Furniture and Decoration students were studied in the sample of Namik Kemal University, Vocational School of Technical Sciences, Department of Furniture and Decoration. A questionnaire, which includes some subjects such as the educational background of their families, their professions, their level of income, inter-family communication, their social habits, their hobbies, their attitude towards the lessons and their interest in the profession, was conducted on the students who registered to the program between 2008 and 2011 in order to find out their family structure and professional inclination. The data obtained were compiled, and the relation between the socio-economic status of students and their professional inclinations was examined.

Keywords: *Furniture and Decoration, Vocational education, Socio-economic status*

1.GİRİŞ

Mobilya ve Dekorasyon, özetle ifade etmek gerekirse, mobilya sektörünün tasarım ve üretim aşamalarında ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi amaçlayan bir programdır. Program mezunlarının başlıca çalışma alanları mobilya fabrikaları ya da küçük ölçekli mobilya atölyeleridir. Bunun yanı sıra mesleki eğilimlerine bağlı olarak tasarım-proje üzerine çalışan firmalarda, ahşap esaslı mamuller

üzerine çalışan sanayi dallarında, çeşitli dekorasyon uygulamalarında, gerekli sertifikaları aldıkları taktirde restorasyon uygulamalarında görev alabilmekte ya da kendi işlerini kurabilmektedirler.

Lise veya dengi okul mezunları, Yüksek Öğretime Geçiş Sınavına (YGS) girerek, yeterli YGS-1 puanı almaları halinde programa başvurabilmektedir. Meslek liselerinin ilgili bölümlerinden mezun olanlar ise programa sınavsız geçiş için başvurabilmektedir. Bu nedenle programda öğrenim görenlerin tamamına yakını meslek liselerinden geçiş yapan öğrencilerdir. Mesleklerini 15 yaşlarında seçmiş olan bu öğrenciler için, okul ve meslek seçimlerinde ailenin rolü çok daha büyük olmaktadır.

Ailenin sosyal ve ekonomik durumu, öğrencilerin yaşadığı sosyal çevreden, gelecek beklentilerine ve meslek seçimlerine kadar birçok önemli konuda belirleyici olmaktadır. Ayrıca ilköğretim düzeyindeyken aldığı eğitimin kalitesini, dolayısıyla başarı durumunu etkilemektedir. Öğrenciler ilköğretim düzeyinde gösterdikleri başarı durumuna göre meslek okullarına yönlendirilirken, bireysel yetenekler, kişisel özellikler ya da ilgi alanları çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Oysa mesleğe duyulan sevgi ve ilgi, gerek okul yaşamında gerekse çalışma yaşamında başarının ve mutluluğun ilk şartı olarak düşünülmelidir.

Ekonomik ve teknolojik gelişmelerin nitelikli insan gücüne duyulan gereksinimi artırdığı günümüzde, mesleki eğitimin kalitesinin ve etkinliğinin artırılabilmesi, diğer yandan daha mutlu ve işini severek yapan bireyler yetiştirilmesi için, mesleki eğilimlerin göz önüne alınması gereklidir. Öğrencilerin, mesleklerine karşı yaklaşımlarının ve bu yaklaşımlara neden olan faktörlerin daha iyi anlaşılabilmesi için ise, sosyal ve ekonomik koşullarının iyi tanınması gereklidir. Bildiride bu amaçla, Namık Kemal Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Mobilya ve Dekorasyon Programı örneğinde, Mobilya ve Dekorasyon Programı öğrencilerinin sosyal ve ekonomik koşulları araştırılarak, bu koşullar ve mesleki eğilimler arasındaki ilişki irdelenmiştir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Meslek

Meslek, insanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılmış sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür. Meslek, Türkçede oldukça kapsamlı bir anlamı ifade etmek için kullanılmaktadır. Oysa batı dillerinde meslekler, görülen eğitimin düzeyi ve yapılan görevlerin niteliğine göre, uzman meslekler ve beceriye dayalı meslekler olarak farklı terimlerle adlandırılmaktadır (Kuzgun, 2000). Meslek belirli bir okul eğitimi gerektirebileceği gibi tecrübe ile de öğrenilebilmektedir.

Mesleğin sadece para kazanmak amacıyla yapılmadığı, aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirme yollarından biri olduğu da dikkate alınmalıdır (Cirhinlioğlu, 1996). Meslek sahibi bir insan toplumda saygı görür, çevresiyle ilişki kurar, kendi kapasitesini kullanarak üretir ve yaratır. Mesleğinden sağladığı doyum onun mutluluğunun en önemli kaynağıdır. Ancak çalışma yaşamındaki huzursuzluk, mesleğinden tatmin olmama veya mesleğini sevmeme durumları kişilerin psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkiler. İnsanlar yaşamda üretebildiklerinde bunları da sevdikleri ve başardıkları mesleklerle yapabildiklerinde mutlu olmaktadırlar (Köksal, 2003).

2.2. Meslek Seçimi

Meslek seçimi; bireylerin belirli bir yastan sonraki yaşamlarında onların başarılı ve mutlu olarak gelişmelerini ve böylece kendilerini gerçekleştirmelerini etkileyecek en önemli olaylardan biri

niteliğindedir (Kepçeoglu, 1997). Bu nedenle meslek seçimi yapılırken, son derece hassas ve özenli hareket edilmelidir. Doğuştan getirdiğimiz yeteneklerimizin, potansiyelimizin ve daha sonra öğrenme yoluyla kazandığımız bilgi ve becerilerin en iyi şekilde kullanılabilmesi bizim için en doğru olan meslek alanının, işin seçilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu sayede birey kendini gerçekleştirebilecek, benlik kavramını sağlıklı ve kuvvetli bir şekilde geliştirecek ve mesleğini severek yapacaktır (Kuzgun, 2000).

Toplum yaşamında herkes bir meslek sahibi olma ve etkin olma ihtiyacı içindedir. Çünkü insan ile yaşam arasındaki en kuvvetli bağ mesleğidir. Her mesleğin kendine özgü gerekleri, çalışma koşulları ve sağladığı olanaklar farklıdır. Meslekler arasındaki farklılıklar, bireylerde yetenek, ilgi, gereksinme gibi psikolojik nitelik çeşitlemesine denk düşmektedir. Bu yüzden bireyin kendi gelişimine en çok fırsat hazırlayacak, gereksinimlerini en iyi biçimde doyurabilecek alanı seçebilmesi önem kazanmaktadır. Sağlıklı bir seçim ise ancak kişinin kendini ve seçeneklerini yakından tanıması ile mümkün olmaktadır (Yeşilyaprak, 2002).

Bireyin meslek seçimini etkileyen etmenler arasında en önemlileri; zihinsel yetenekler, özel yetenekler, kişilik özellikleri ve benlik tasarımı, ilgiler, akademik başarı, cinsiyet, çevresel etmenler ve mensubu olduğu ailenin sosyal ve ekonomik düzeyidir (Tan, 1995).

2.3. Mesleki Eğitim

Mesleki ve teknik eğitim, "milli eğitim sisteminin bütünlüğü içinde endüstri, tarım ve hizmet sektörleriyle birlikte her türlü mesleki ve teknik eğitim hizmetlerinin planlanması, araştırılması, geliştirilmesi, organizasyonu ve eşgüdümü ile yönetim, denetim ve öğretim etkinliklerinin bütünü" şeklinde tanımlanabilir (Alkan ve ark., 1994). Mesleki eğitim, gelişmiş batılı ülkelerde el becerisi veya pratik aktiviteler yoluyla kariyer kazandırmayı amaç edinen bir meslek dalı olarak tanımlanmaktadır (Öçal, 2008). Mesleki teknik eğitimin amacı, genel olarak, bireyleri sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde istihdam için nitelikli iş gücü olarak eğitmek ve yetiştirmek, mesleklerinin devamı olan yüksek öğretim kurumlarına geçiş için gerekli temel eğitimi vermektir (Eşme, 2007).

Sanayileşme, kalkınmanın en önemli unsurlarından biridir. Bu sebeple, ülkemizde hizmet ve üretim alanlarında teknolojik gelişmelere uyumlu, mesleki ve teknik bilgi ve becerilerle donatılmış insan kaynağına ihtiyaç artmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak için, çağdaş teknoloji metotlarını bilen, yorumlayan, kullanan, geliştiren ve yeniliklere uyum sağlayan vasıflı insan gücünün yetiştirilmesi amacıyla mesleki ve teknik eğitim okullarına ihtiyaç vardır. İnsan gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün işletmelerle iş birliği yapılarak yetiştirilmesi, mesleki ve teknik eğitim sistemi bütünlüğü içerisinde desteklenerek geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir (Yörük, 2002). Mesleki ve teknik öğretim; kalkınmanın hızlandırılması, istihdamın artırılması ve ülkenin rekabet gücünün yükseltilmesi yönünden kritik öneme sahiptir (Sezgin,1999).

Türkiye'de mesleki eğitim örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilmektedir. Örgün mesleki ve teknik eğitime yönelik orta öğretim kurumları iki ana kategoride toplanmaktadır: Meslek liseleri ve teknik liseler. Meslek liselerinin bütün alanları temel eğitimini tamamlayan herkese açıktır. Teknik liseler ise, meslek liselerindeki ilk yılını başarıyla tamamlayan öğrencileri almaktadır. Anadolu meslek liselerinde 1 yıllık hazırlık sınıfında yabancı dil öğretilmekte, üç yıllık mesleki eğitim bunu izlemektedir. Teknik liseler, mesleki eğitim müfredatlarıyla birlikte, genel liselerin fen kollarında uygulanan eğitime benzer bir eğitim vermektedir. Ayrıca öğretim yılından itibaren öncelikle küçük yerleşim birimlerinden başlamak üzere, meslekî ve teknik eğitim alanında orta öğretim diploması, sertifika ve belge veren programların uygulandığı meslekî ve teknik eğitim merkezleri de açılmıştır

(TEKEV, 2008). Yüksek öğrenimde mesleki teknik eğitim iki yıllık meslek yüksekokulları ve dört yıllık mesleki ve teknik eğitim fakülteleri aracılığıyla yürütülmektedir. İki yıllık meslek yüksekokulları sanayinin ihtiyacı olan ara eleman ihtiyacını sağlamaya yönelik olarak kurulmuşlardır.

2.4. Namık Kemal Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Mobilya ve Dekorasyon Programı

Yüksekokul, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak, 1976 yılında Tekirdağ'da kurulmuştur. 1982'de "Tekirdağ Meslek Yüksekokulu" adıyla, yeni kurulan Trakya Üniversitesi Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dekanlığı'na bağlanmıştır. Bu tarihten itibaren özellikle teknik programlarda yeniden yapılanarak, eğitim-öğretim faaliyetlerini genişletip, gelişme sürecine girmiştir. 1987–1988 eğitim-öğretim yılında öngörülen başarı ölçütlerine sahip olması nedeniyle, YÖK/Dünya Bankası 2. Endüstriyel Eğitim Projesi'ne dâhil edilmiştir. Proje katkısıyla yeni teknik programlar açılmış, mevcut programların donanımı artırılmıştır.

Tekirdağ Meslek Yüksekokulu 2006 yılında yeni kurulan Namık Kemal Üniversitesi'ne bağlanmıştır. 2008'de ise Sosyal Bilimler ve Teknik Bilimler ayrılarak, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu olarak bugünkü adını almıştır. *Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, 2009'da ISO 9001:2008 (FQC-First Quality Certification) Kalite Yönetim Sistemi Sertifikasını almıştır. 2010 yılı itibariyle*, YÖK'ün desteklediği ve İngiltere ile çerçeve anlaşmasını gerçekleştirdiği "Meslek Yüksekokulları İçin Çifte Diplomalı Mesleki Eğitim Projesi"ne dâhil olmuş ve "Educational Excellence-Eğitimde Mükemmellik (EDEXCEL) sertifikasını almıştır. Tekirdağ'daki ana yerleşkede, 8000 metrekare kapalı alana sahip iki binada, 22 programla hizmet vermeye devam etmektedir.

Mobilya ve Dekorasyon Programı, Meslek Yüksekokulunda, 2002–2003 eğitim-öğretim yılından itibaren, sınavsız geçişle öğrenci alınması için oluşturulan Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi (METEB) kapsamında açılmış ikinci öğretim programlarından biridir. İlk mezunlarını 2004'de veren program, üç öğretim elemanı ile eğitim-öğretim faaliyetini sürdürmektedir. Programda uygulamalı dersler, KOLEKSİYON Mobilya işbirliği ile verilmektedir.

3. MATERYAL VE METOT

Araştırma 2008, 2009, 2010 ve 2011 yıllarında Namık Kemal Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Mobilya ve Dekorasyon Programı'na kayıt yaptıran öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma kapsamında 91 öğrenciye soru cetveli uygulanmıştır. Örnekleme seçiminde tesadüfî örneklem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın kapsadığı 91 öğrenci, soru cetvelinin uygulandığı günlerde derslere gelen ve soruları cevaplamayı gönüllü olarak kabul eden öğrencilerdir. Belirtilen yıllarda programa kayıt yaptıran toplam 112 öğrencinin, %81'i araştırmaya katılmıştır.

Araştırmada veriler öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlardan elde edilmiştir. Soru cetvelinde ebeveynlerin yaklaşımı, eğitim durumu, mesleği, gelir düzeyi gibi ailelerin sosyo-ekonomik durumlarını anlamaya yönelik sorular ve öğrencilerin sosyal alışkanlıkları, okul dışı etkinlikleri, kardeş sayıları, meslek seçimindeki bilinç düzeyleri, mesleklerine ve derslere karşı ilgilerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 18 istatistik programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Araştırmaya Katılan Mobilya ve Dekorasyon Programı Öğrencilerine İlişkin Genel Bilgiler

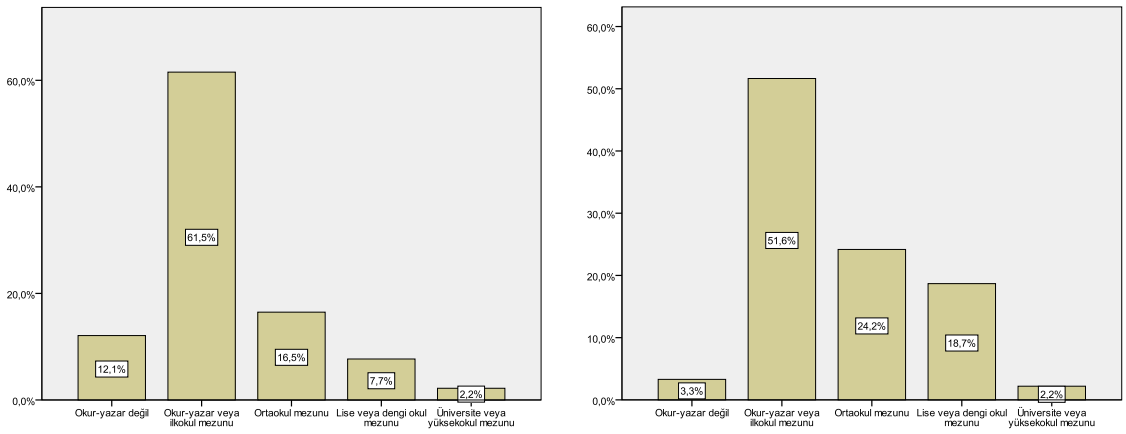
2008-2011 yıllarında Mobilya ve Dekorasyon Programına kayıt yaptıran öğrencilerin yaş aralığına bakıldığında, %56'sının 18, %98'inin ise 20 yaşın altında olduğu görülmektedir. 20 yaşın üstünde olan öğrenci sayısı sadece %2'dir. 2002 yılından bu yana devam etmekte olan, meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş sistemi, yaş aralığının küçük oluşunun en önemli nedenidir. Programda öğrenim gören öğrencilerin %99'u Endüstri Meslek Liselerinin Mobilya ve Dekorasyon Bölümlerinden mezun olarak, sınavsız geçişle doğrudan programa kayıt yaptırmış öğrencilerdir.

Öğrencilerin %79'u Marmara Bölgesi'nden, özellikle Tekirdağ ve yakın illerden gelmektedir. Marmara Bölgesinden sonra programı en çok tercih eden bölge %12'lik bir oranla Karadeniz Bölgesi olmuştur. Diğer bölgelerden gelen öğrencilerin oranı ise ihmal edilebilecek kadar düşüktür. Meslek Yüksekokullarının yaygınlaşması ve sınavsız geçiş sistemiyle endüstri meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin, bölgelerindeki yakın okullara yerleştirilebiliyor olması, öğrencilerin yaşadıkları bölgeye yakın yerlerde öğrenimlerini sürdürmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler, yüksek öğrenimlerini yaşadıkları bölgeye yakın yerlerde sürdürme eğilimindedir.

Cinsiyet oranlarına bakıldığında ise kız öğrencilerin oranının sadece %10 olduğu görülmektedir. Bu oran 2011'den 2008'e doğru gidildiğinde daha da düşmektedir. Sektörel yapı gereği yaygın olarak erkek öğrenciler tarafından tercih ediliyor olsa da, programı tercih eden kız öğrenci sayısının giderek artmakta olduğu söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarıyla İlgili Göstergeler

Öğrenci ebeveynlerinin eğitimleriyle ilgili veriler, çoğunluğunun (%56) ilkokul mezunu olduğunu göstermektedir. Bunu sırasıyla ortaokul ve lise mezunu olanlar takip etmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumlarıyla ilgili dikkat çekici olan, yüksekokul ya da üniversite mezunu olanların sayısının hiç okula gitmeyen ya da okuryazarlığı olmayanlardan bile daha az oluşudur. Anne eğitim durumlarına bakıldığında %12'sinin, okuryazar olmadığı görülmektedir (Grafik 1). Bu oran, Marmara Bölgesi gibi kalkınmış bir bölgede gerçekleştirilen araştırma için, beklenenin çok üstünde bir orandır.

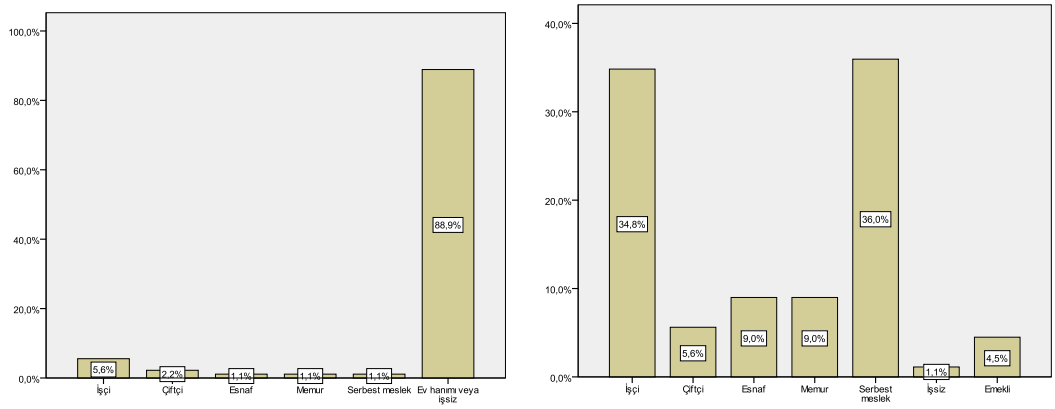


1.a 1.b

Grafik 1. a. Anne eğitim durumu b. Baba eğitim durumu

Grafik 2.'de görüldüğü gibi, ebeveyn meslekleri arasında en yoğun grup, işçi ve serbest meslek grubudur. Çalışma oranı annelerde oldukça düşüktür. Öğrencilerin %89'u anne mesleği ile ilgili olarak, ev hanımı seçeneğini işaretlemiştir. Annesinin çalıştığını belirten öğrencilerin yaklaşık %40'ı ise anne babası ayrı olan öğrencilerdir. Bir başka deyişle hem annesi hem de babası çalışan öğrencilerin oranı %7'nin altındadır. Babalarda ise çalışma oranı %94'dür. İşsizlik oranının Türkiye ortalamasının altında oluşu, örneklem grubunun sanayileşmenin yoğun olduğu bir bölgede yer alması ile açıklanabilir.

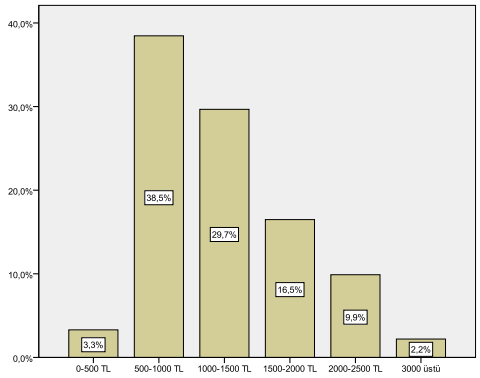
Ebeveyn meslekleriyle ilgili dikkat çeken bir başka konu emekli oranının düşüklüğüdür. Örneklem grubunda annesi emekli olmuş öğrenci bulunmamaktadır. Babalarda ise emekli oranı %4,5'dur. Bu sonuç, ebeveyn yaş grubunun genç oluşu ile açıklanabilir. Ancak bir başka neden, özellikle serbest meslek grubunda çalışan ebeveynler arasında, sigortasız çalışma oranının yüksek oluşudur.



2.a 2.b

Grafik 2. a. Anne mesleği b. Baba mesleği

Ailelerin aylık ortalama hane gelirini gösteren veriler Grafik 3.'de gösterilmiştir. Mart 2012 verilerine göre, Türkiye'de dört kişilik bir ailenin yoksulluk sınırının 3.109 TL, açlık sınırının ise 954 TL olarak açıklandığı (TİSK, 2012) göz önüne alındığında örneklem grubunun %97,8'i yoksul olarak nitelendirilecektir. Yaklaşık %42'si ise açıklanan açlık sınırının altında bir gelire sahiptir. Öğrencilerin %45'inin birden fazla kardeşi olduğu dikkate alındığında, hane geliriyle ilgili tablo daha çarpıcı hale gelmektedir.



Grafik 3. Aylık ortalama hane geliri

Öğrencilik yaşamları boyunca maddi sıkıntı yaşadığını belirten öğrencilerin oranı %78, maddi yardım (burs, akraba desteği vb.) alanların oranı ise %19'dur. Öğrenciliğinde maddi sıkıntı yaşayan öğrenciler genellikle, bir işte çalışmayı tercih etmiştir. Örneklem grubunda, ailenin geçimini sağlayan kişi temelde baba olarak görülse de, çocuklar da çalışarak hane gelirine katkıda bulunmaktadır. %56'sı 18 yaşın altında olan program öğrencilerinin, %74'ü öğrencilik süreçlerinde bir işte çalıştıklarını belirtmiştir. Cinsiyetlerine göre sınıflandırıldığında kız öğrencilerin %44'ü, erkek öğrencilerin %77'si öğrenciliğinde bir işte çalışarak hane gelirine katkıda bulunmuştur. Bu veriler aynı zamanda çalışmaya başlama yaşının oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

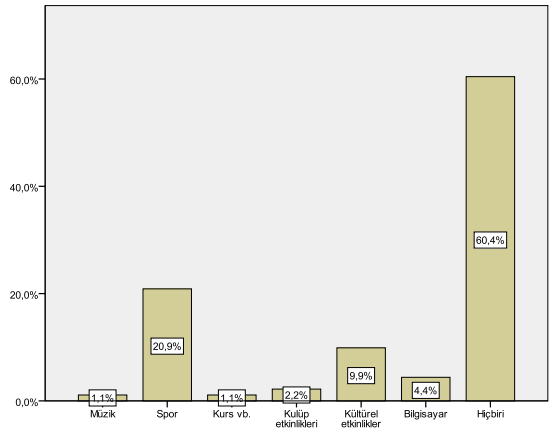
Öğrencilerin okul yaşamlarında maddi sıkıntı yaşama dereceleri ile ebeveynlerin özellikle de babanın eğitim durumu doğrudan ilişkilidir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, babası en fazla ilkokul mezunu olan grupta, her zaman maddi güçlük yaşadığını belirtenlerin oranı, diğer gruplara göre çok daha yüksektir. Okur-yazarlığı olmayanlarda maddi sıkıntı yaşamayanların oranı, üniversite mezunlarında ise maddi sıkıntı yaşayanların oranı sıfırdır.

		Maddi güçlük		
		Evet	Hayır	Bazen
Baba öğrenim	Okur-yazar değil	33,3%	,0%	66,7%
	Okur-yazar veya ilkokul mezunu	36,2%	21,3%	42,6%
	Ortaokul mezunu	13,6%	22,7%	63,6%
	Lise veya dengi okul mezunu	5,9%	23,5%	70,6%
	Üniversite veya yüksekokul mezunu	,0%	50,0%	50,0%

Tablo 1. Babanın öğrenim durumu ile karşılaşılan maddi zorluklar arasındaki ilişki

Programda ders dışı etkinliklere katılım oranı %40'ın altındadır (Grafik 4.). Ders dışı etkinliklere katıldığını belirten öğrenciler arasında, en fazla ilgi duyulan alan ise spordur. Sözü edilen sportif faaliyetlerin %65'i futbol, %35'i ise futbol dışındaki faaliyetlerden oluşmaktadır. Hane geliri ve okul dışı etkinlikler arasındaki ilişkiye bakıldığında, gelir düzeyi 1000 TL ve altında olan öğrencilerin daha çok sportif faaliyetleri tercih ettiği; kulüp etkinlikleri, kültürel etkinlikler, kurs gibi etkinlikleri ise hane geliri 1500 TL'nin üzerinde olan öğrencilerin tercih ettiği görülmektedir. Hane geliri 1000 TL'nin altında olup, okul dışı etkinliklere katıldığını söyleyen öğrencilerin %89'u sadece sportif faaliyetlere katılmaktadır.

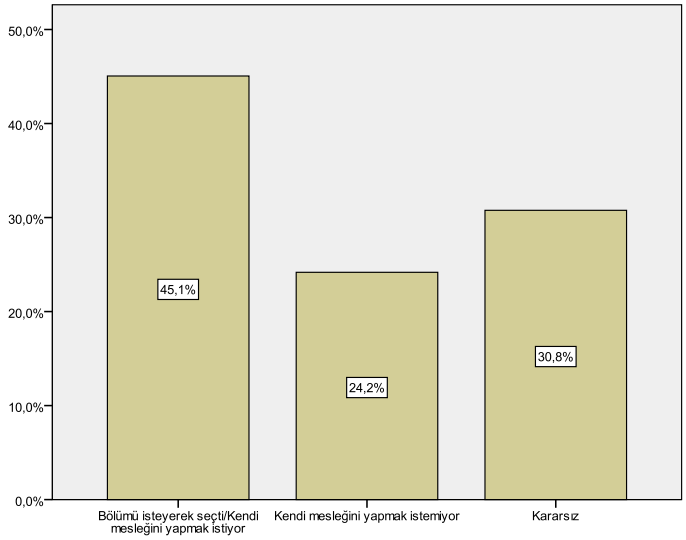
Programda kitap, dergi, gazete okuma oranı da %5'in altındadır. Sosyal yaşamda en çok ilgi duyulan konular arasında futbol, bilgisayar ve arkadaşlarla sohbet bulunmaktadır. Hiçbir şeye ilgi duymadığını belirtenlerin oranı ise %21'dir.



Grafik 4. Okul dışı etkinliklere katılım

4.3. Mesleki Eğilimler

Mobilya ve Dekorasyon Programında, öğrenim gördüğü bölümü isteyerek seçtiğini belirten öğrencilerin oranı %45'dir. Bu alanda çalışmak istemeyen ve kararsız olanların sayısı, kendi mesleğini yapmak isteyenlerin sayısından daha fazladır (Grafik 5.).



Grafik 5. Meslek seçimine ilişkin oranlar

Kız öğrencilerde, mesleğini isteyerek seçme ve mezun olduktan sonra kendi mesleğini yapmak isteme oranı, erkek öğrencilere göre daha yüksektir (Tablo 2). Ağırlıklı olarak erkek öğrencilerin tercih ettiği bir program olmasına karşın, alanı tercih eden kız öğrencilerin mesleklerine daha fazla ilgi duyduğu görülmektedir.

		Meslek seçimi		
		Bölümü isteyerek seçti/Kendi mesleğini yapmak istiyor	Kendi mesleğini yapmak istemiyor	Kararsız
Cinsiyet	Kız	66,7%	22,2%	11,1%
	Erkek	42,7%	24,4%	32,9%
Toplam		45,1%	24,2%	30,8%

Tablo 2. Mobilya ve Dekorasyon Programında meslek seçimi ve cinsiyet ilişkisi

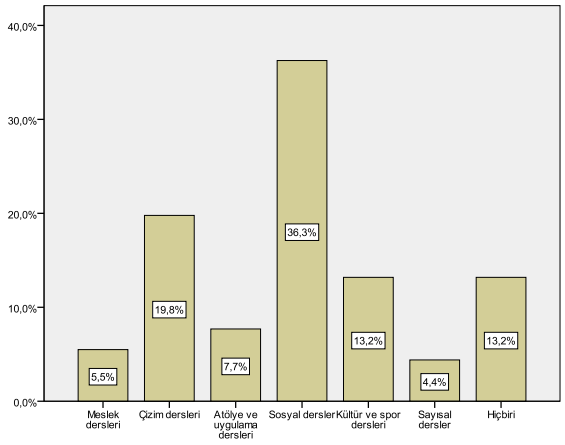
Öğrencilerin meslek seçimine ilişkin verdiği yanıtlar ile dersleri anlama güçlükleri karşılaştırıldığında, kendi mesleğini yapmak istemediğini söyleyen öğrencilerin çoğunluğunun dersleri anlamakta zorlandığı görülmüştür. Tablo 3'de görüldüğü gibi mesleğe duyulan ilgi ve dersleri anlama durumu arasında bir paralellik bulunmaktadır. Bu konuda iki yönlü bir etkileşim olduğu düşünülebilir. Derslerde zorlanan öğrencilerin mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmekte ya da mesleğini sevmeyen öğrenciler derslere karşı ilgilerini yitirmektedir.

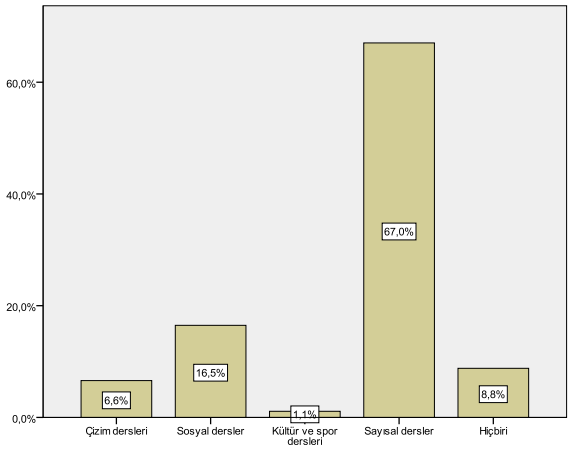
	Dersleri anlama güçlüğü	
	Evet	Hayır
Kendi mesleğini yapmak istiyor	29,3%	70,7%
Kendi mesleğini yapmak istemiyor	54,5%	45,5%
Kararsız	46,4%	53,6%
Toplam	40,7%	59,3%

Tablo 3. Mesleğe duyulan ilgi ve dersleri anlama güçlüğü arasındaki ilişki

Öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri dersler için de benzer bir ilişki söz konusudur. İlgi duyulan dersler ve meslek seçimi arasındaki ilişkiye bakıldığında, mesleki alanla ilgili dersleri sevdiğini belirten öğrencilerin, ileride kendi mesleklerini yapmak istediği görülmektedir. Grafik 6.'de örneklem grubundaki öğrencilerin en sevdikleri ve en sevmedikleri derslere ilişkin oranlar gösterilmiştir. Buna göre genel olarak en sevilmeyen dersler sayısal derslerken (%67), en sevilen dersler sosyal derslerdir (%36). Meslekle ilgili bütün dersler, yani teorik meslek dersleri, atölye ve uygulama dersleri ve çizim derslerinin toplamı bile %33 olmakta ve bu değerle sosyal dersleri daha çok sevdiğini söyleyenlerin oranının altında kalmaktadır.

Mesleki dersler arasında en sevilen dersler çizim dersleridir. Bunu atölye-uygulama dersleri ve teorik meslek dersleri takip etmektedir. Genel olarak mesleklerine ilgi duyan öğrencilerin, derste daha aktif olabildikleri çizim ve atölye-uygulama derslerinde, daha mutlu oldukları söylenebilir. Kendi mesleğini yapmak istemeyenler arasında ise mesleki uygulama derslerini sevdiğini belirten öğrenci bulunmamaktadır. Çizim dersleri aynı zamanda sevilmeyen dersler listesinde yer alan tek mesleki derstir. Hiçbir dersi sevmediğini belirtenlerin oranı da oldukça yüksektir. Program öğrencilerinin %13'ü hiçbir derse ilgi duymamaktadır.





6.a. 6.b.

Grafik 6.a. En sevilen dersler b. En sevilmeyen dersler

5. SONUÇ

Örneklem grubunu oluşturan, 2008-2011 yılları arasında Namık Kemal Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Mobilya ve Dekorasyon Programına kayıt yaptırmış öğrencilerin, %98'i 20 yaşın altındadır ve meslek liselerinden sınavsız geçişle programa kayıt yaptırmıştır. Öğrencilerin mesleklerini seçme yaşı ortalama 15'dir. Bu nedenle meslek seçimlerinde ebeveynlerin tercihleri, sosyal ve ekonomik durumları önemli rol oynamaktadır.

Meslek seçiminin bilinçli ve isteyerek yapılması, meslek yaşamındaki başarının ve mutluluğun en temel şartı olarak nitelendirilebilir. Bu bakımdan, örneklem grubundaki öğrencilerin ancak yarısından azının mesleğini sevmesi ve isteyerek seçmiş olması üzerinde düşünülmesi gereken, çok önemli bir sorundur. Bu sorunda eğitim sistemindeki yanlışlıklar kadar, meslek seçiminde önemli bir rolü olduğu düşünülen aile faktörünün de payı vardır. Ebeveynlerin, eğitim düzeylerinin ve buna paralel olarak gelir düzeylerinin oldukça düşük olması, okur-yazarlığı olmayan ebeveynlerin oranının %8'i bulması, öğrencilerin sosyal yaşamları ve okul yaşamları üzerinde etkili olmaktadır. Bu durum en başta, kaliteli bir eğitim almalarını güçleştirmektedir. Ardından, meslek seçimi sürecinde, aileleri tarafından yanlış yönlendirmelerine neden olabilmektedir.

Yaklaşık %98'i yoksulluk sınırının altında bir gelirle yaşayan öğrenciler, erken yaşta çalışmaya başlamaktadır. Okul ve iş yaşamını birlikte yürütmekte, derslerine, okul dışı etkinliklere ve hobilere yeterince zaman ayırmamaktadır. Bu sorun, örneklem grubundaki öğrencilerin hem derslere hem de sosyal yaşama karşı ilgisinin az oluşunun en önemli nedenlerinden biridir.

Öğrencilerin %67'sinin sayısal derslerde zorlanıyor olması, sayısal beceri gerektiren bir alan olan Mobilya ve Dekorasyon Programı için ciddi bir sıkıntıdır. Öğrencilerin çoğunluğu sosyal dersleri daha çok seviyor olmalarına rağmen, sayısal ve teknik içerikli bir programda öğrenim görmektedirler. Bu tip derslerde zorlanan öğrenciler, genellikle karamsarlığa kapılmakta, meslekleriyle ilgili olumsuz önyargılar taşıyabilmektedirler. Buna karşılık, mesleğini isteyerek seçmiş öğrenciler, okul yaşamları boyunca derslerde daha az zorlanmakta, özellikle alan derslerine daha fazla ilgi duymaktadır. Böylece mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirebilmektedirler.

Meslek derslerine karşı tutuma yönelik veriler, öğrencilerin derste aktif olabildikleri çizim ve atölye-uygulama derslerini daha çok sevdiklerini göstermektedir. Teorik dersler ise öğrencilerin anlamakta en çok zorlandığı veya en sevmediği meslek derslerdir. Bu sonuç, mesleki eğitimde, uygulamalı eğitimin önemini bir kere daha ortaya koymaktadır.

2008'den 2011'e kadar olan süreçte, programa kayıt yaptıran kız öğrenci sayısında artış yaşanmıştır. Programı tercih eden kız öğrenci oranı %10'u geçememiş olsa da, mesleği severek ve isteyerek seçen kız öğrencilerin oranı, bölüm ortalamasının çok üstündedir. Programı seçen kız öğrencilerin, meslek seçimi sürecinde aile ve çevre yönlendirmesinden çok bireysel tercihlerinin etkili olduğu söylenebilir.

2008 ve 2011 yılları arasındaki süreçte, öğrenci ebeveynlerinin eğitim durumu, hane geliri, aile içindeki tutumu gibi sosyal ve ekonomik özelliklerinde anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Benzer şekilde öğrencilerin yaş grubu, yaşadıkları bölge gibi temel özelliklerinde ve mesleklerine karşı tutumlarında da, yıllara göre önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

Alkan, C., Doğan, H., Sezgin, İ. (1994). Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları, Gazi Üniversitesi, İletişim Fakültesi Basımevi, Ankara.

Cirhinlioğlu, Z., (1996). Meslekler ve Sosyoloji, Gündoğan Yayınları, Ankara.

Eşme, İ. (2007). Mesleki ve Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu ve Sorunlar, T.C. YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Ankara.

Kepçeoğlu, M. (1997). Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Akım Yayınları, İstanbul.

Köksal, N. (2003). Endüstri Melek Liselerinin Farklı Bölümlerinde Eğitim Görmekte Olan Öğrencilerin Mesleki İlgileri ile Seçtikleri Bölümler Arasındaki İlişkiler, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kuzgun, Y.(2000). Meslek Danışmanlığı, Nobel Yayınları, Ankara.

Öçal, H. (2008). Mesleki Eğitim ve Mesleki Yönlendirme, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 99: 12-19.

Sezgin, İ. (1999). 16. Milli Eğitim Şurası: Konuşmalar, Görüşler, Kararlar ve Raporlar, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Tan, H. (2000). Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Öğretmen Kitapları Dizisi, İstanbul,

TEKEV (2007). Türkiye'de Mesleki Eğitim Sisteminin Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri Raporu, Teknik Eğitim Vakfı, Ankara.

TİSK (2012). Mart 2012 Açlık ve Yoksulluk Sınırı Araştırması Raporu

Yörük, S., Dikici, A., Uysal, A. (2002). Bilgi Toplumu ve Türkiye'de Mesleki Eğitim, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi, 12(2): 299-312, Elazığ.

Yeşilyaprak, B., (2002). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Yayıncılık, Ankara.

MODA TASARIMI ÖĞRENCİLERİNİN KAYGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ (GİRESUN ÜNİVERSİTESİ ŞEBİNKARAHİSAR UYGULAMALI BİLİMLER YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ)

Doç. Dr. Pınar GÖKLÜBERK ÖZLÜ, Öğr. Gör. Mine YAYLA

(a)Gazi Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, ANKARA,

(b)Giresun Üniversitesi, Şebinkarahisar Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, GİRESUN

pinarozlu@gmail.com, mnyayla@gmail.com

ÖZET

Dünyada insanların hiçbir zaman vazgeçemeyeceği giyim, tasarım ile birleşince özgün modeller ortaya çıkarak moda tasarımı olgusu, yaşam biçimimizi etkileyen bir unsur olmuştur. Çağın mesleği haline gelmiş moda sektörü içinde Türk tekstil ve konfeksiyon sektörünün uluslararası pazarlardaki payını moda-marka ürün üretimiyle arttırabilmesi için eğitimli moda tasarımcılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizin moda alanında başarılı olabilmesi için örgün ve yaygın eğitim kurumlarında moda tasarımcıları yetiştirilmeye başlanmıştır. Moda tasarımı eğitiminde amaç, toplum ile sanayinin ihtiyaçları doğrultusunda bilimsel ve estetik ölçütlerle düşünceyi özgün modele dönüştürebilen, kültürel ve sanatsal değerleri dikkate alarak giysi tasarımları yapabilen tasarımcılar yetiştirmektir. Bu amaçla moda tasarımı bölümü açılmış olan örgün eğitim kurumlarından biri de Giresun Üniversitesi'ne bağlı Şebinkarahisar Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu'dur.

Bu çalışma, 4 yıllık lisans eğitimi veren Giresun Üniversitesi Şebinkarahisar Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu moda tasarımı bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeyleri ve kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerin araştırılması için yapılmıştır. Kaygı düzeyleri ve etkileyen faktörlerin araştırılması ve bulguların değerlendirilmesi, moda sektörüne daha verimli ve kaliteli eleman yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak demografik özellikleri ve kaygı düzeylerini belirleyen anket formu kullanılmıştır ve anketler moda tasarımı bölümündeki tüm öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 95.9'u (165 kişi) kız ve % 4.1'i (7 kişi) erkektir. Şehir merkezine çok uzak ilçelerde açılmış yüksekokullardaki öğrenciler, yaratıcılıklarını ön plana çıkaracak malzeme bulma konusunda, bölümde yeterli düzeyde donatılmış atölyeler olmaması, teknolojik gelişme ve yeniliklerin takip edilememesi konularında kendilerini alana yönelik yetiştiremedikleri düşüncesi ile kaygılanmaktadırlar. Ayrıca öğrenciler, hata yapma korkusuna kapılmakta ve kişisel yetersizlik hissetmektedir. Moda tasarımı ile ilgili gelecek hakkındaki düşüncelerde öğrencilerin iş bulamama kaygısı taşıdığı ve moda sektöründe iş buldukları zaman verilen emeğin karşılığını alamamaktan korktukları görülmektedir. Bu sonuçlara dayaklı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Moda tasarımı, kaygı düzeyi, moda tasarım eğitimi, meslek eğitimi.

ABSTRACT

When the clothing, which people never give up in their life, is combined with design, original patterns has emerged and the fact of fashion design has been a factor affecting our life styles. It is needed for the trained fashion designers in order to enhance the share of Turkish textile becoming a profession of today's world and apparel industry in international markets by means of production fashion brand-product. It has been started to raise new fashion designers in our country's formal and informal institutions in order to be successful in the field of fashion. The main aim in education of fashion design is to train designers who are capable of clothing designs by taking into account the cultural and scientific values and can convert the thought to the original model by using scientific and

aesthetic criterias in parelell with the requirements of society and industry. One of the fashion design department of the formal educational institutions, which has been opened for this purpose, is Şebinkarahisar School Of Applied Sciences of Giresun University.

This study has been done to search anxiety levels of the students in a 4 year bachelor's degree of fashion design in Şebinkarahisar School of Applied Sciences of Giresun University, and the factors affecting of these anxiety levels. It is of vital importance in order to search the students' anxiety levels and the factors affecting these levels and evaluation of findings and to train more productive and qualified personnel for fashion industry. As a measurement tool, a questionnaire form determining demographic characteristics and levels of anxiety in this study used and these questionnaires administered to all students of fashion design section.

95.9 % of the students (165 people) took part in this survey were female and 4.1 % (7 people) were male. The students of graduate school in the districts, farther from the universities in the city centers are anxious about the idea of not being qualified well in their fields because they can't find enough materials in order to feature their creativity and there are lacks of adequately equipped workshops, and they can't thoroughly follow the technological development and innovation issues. Students are also taken with fear of making mistakes and they feel themselves unqualified in their field. It is clear that most of the fashion design students are concerned about not finding work in the fashion design industry in the future and they are afraid of not receiving a recompense for their work when they even find work in their fields. Various proposals have been suggested based on these results.

Keywords: Fashion design, anxiety level, education of fashion design, professional training.

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihi ile başlayan giyinme olgusu, zamanla çevrenin, toplum olmanın ve gelişmişliğin getirdiği faktörlerle ihtiyaç olmaktan çıkarak moda olgusuna dönüşmüştür. Günümüzde moda eğilimleri, giyim sanayini önemli ölçüde etkilemektedir. Giysiler ne kadar kaliteli üretilirse üretilsin; moda olma özelliğini taşımıyorsa talep edilme olasılığı da o kadar azalacaktır. Bu bağlamda giysi üretiminde özgün ve moda olabilecek tasarımlara ihtiyaç vardır. Moda sektöründe önemli yeri olan moda tasarımları, bu alanda eğitim almış moda tasarımcıları tarafından yapılabilmektedir.

Moda sektöründe nitelikli elemana duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmakta ve moda sektörleri bu ihtiyacı zaman, maliyet ve verimlilik gibi nedenlerden dolayı elemanlarına hizmet içi eğitim vermek yerine, bu alanda eğitim almış nitelikli bireyleri işe alarak gidermeyi tercih etmektedir. (Erdoğan, 2006: 3). Türkiye'de bu sektörlere yönelik alan ile ilgili bilgi ve becerilerin öğretimi, araştırma-geliştirme faaliyetleri ve bu faaliyetlerin standardizasyonu, mesleki ve teknik eğitim kurumaları tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu ölçütleri üst düzeyde karşıladığı bilimsel olarak kabul edilen kurumlar ise, üniversitelerin dört yıllık eğitim veren fakülte ve yüksekokullarıdır (Çeğindir, 2009: 137). Fakülte ve yüksekokullarda açılmış olan moda tasarımı bölümlerinin temel amacı, sektöre çağdaş, yaratıcı, özgün tasarımlar üretebilen, modayı oluşturacak öncü fikirleri değerlendirebilen, malzemeyi ve üretim tekniklerini bilen tasarımcılar yetiştirmektir (Ekinci, 2008: 8). Devlet ya da özel üniversitelerde moda tasarımı bölümleri aynı ya da farklı isimlerle açılmakta ve bu bölümlerde öğrenim gören öğrenci sayısı her geçen gün hızla artmaktadır. Bu artışların ulusal gereksinimler doğrultusunda ve bir merkezi planlamayla yapılmadığı, tam tersine siyasi kaygılarla oluştuğu düşünülmektedir. Planlama yapılmayarak açılan moda tasarımı bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler, pek çok nedenden dolayı problemlerle karşılaşmakta ve kaygılanmaktadırlar.

Kaygı (anksiyete), nesnel olmayan bir tehlikeye karşı duyulan endişe duygusu olarak tanımlanmaktadır. Yaygınlığı ve bazı ruhsal hastalıklara yatkınlık yaratması nedeniyle önemli ruh

sağlığı sorunlarından biri olarak kabul edilmektedir (Ocaktan, vd., 2002: 22). Stres ve kaygı orta düzeyde iken, öğrenciler kendilerini geliştirmekte ve yaratıcılıklarını artırmaktadırlar. Stres ve kaygı yoğun yaşandığında ise, dikkat, yoğunlaşma ve öğrenme azalmakta, yapılan işte yanlışlıklar yapma, insan ilişkilerinde bozulma, iş veriminde azalma gibi durumlar görülebilmektedir (Lee ve Graham, 2001; Yeniçeri vd., 2007: 20). Yoğun yaşanan kaygının olumsuz yanı; orta düzeyde yaşanan kaygının olumlu yanı bulunmaktadır.

Kişinin karakter özelliğine ve durumuna göre kaygı, yapısal kaygı ve durumsal kaygı olarak da sınıflandırılabilir. Yapısal kaygı, zamanla önemli değişiklikler göstermeyen karaktere bağlı bir kaygı türüdür. Dolayısıyla bu kaygı türünde daha çok bireyin yetiştiği ortam etkilidir. Durumsal kaygı ise belli bir durum karşısında ortaya çıkıp şiddeti zamanla azalıp artabilen kaygı türüdür (Lüle, 2002; Yurdakul, 2006: 3). Gelecek kaygısı bu kaygı türüne örnek gösterilebilir.

1.1. Moda Tasarımı Bölümünün Genel Yapısı Ve Moda Tasarımcısında Bulunması Gereken Özellikler

Tasarımcı; tüm duygusal ve düşünsel süreçlerini bütünsel bir şekilde çalıştırarak, hata yapma korkusunu düşünmeden bilgi, deneyim ve sezgilerini, sanatsal öğelerle ve yaratıcılığıyla birleştirerek giysiler oluşturan kişidir (Koca, Koç, 2009: 38-39). Bu anlamda tasarımcılar, özgün tasarımlar yapabilen, yaptığı tasarımla ilgili bilgi ve beceriye sahip, numune süreçlerini takip edebilen ve sürekli uygulanabilir fikirler üretebilen kişi olarak yetiştirilmektedir.

Moda tasarımı; tasarım bilimi içerisinde hem teknolojik hem de sanatsal açıdan giyim sanayinin kalkınma hızını artıran önemli alanlardan biridir. Moda kavramı "sürekli bir değişim süreci" olarak tanımlandığında kişilere, kişilerin yaşadığı toplumlara ve onların yaşam felsefelerine göre farklı düşünceleri yansıtmaktadır (Arıkan, 1997: 5). Sürekli olarak kendini yenileyerek büyük bir hızla değişen çevresel koşulları ve toplumsal beğenileri ifade etmektedir.

Moda tasarımcılarının çalışma alanlarına giren konularda araştırıcı ve yaratıcı güce sahip, kültürlü ve toplumu eğiten, estetik zevklerini geliştiren, uygulamalarını alanlarına aktarırken doğal ve yapay öğelere, imgelere akıl ve sezgi yoluyla yeni işlevler kazandırabilen, içinde yaşadıkları toplumun kültür değerlerini çağdaş bir yorum ile kullanarak yeni sentezlere vardırabilen kişiler olmaları gerekmektedir (Jones, 2009: 9). İnsanlarla iyi iletişim kurabilme ve ekip hâlinde çalışabilme, özgün şekiller tasarlayabilme ve bunları çizimle ifade edebilme yeteneklerine sahip, sevecen, sabırlı, hoşgörülü, kendini geliştirmeye istekli, girişimci, hayal gücü zengin, estetik görüş sahibi, düşüncelerini başkalarına açık bir biçimde aktarabilen, tasarımlarını çizgilerle ifade edebilen, (zihninde tasarladıklarını çizebilen) dikkatini uzunca süre bir noktaya yoğunlaştırabilen, ayrıntıları algılayabilen, titiz çalışabilen kimseler olmaları gerekir.

Ülkemizde son yıllarda, geç de olsa tasarımcının önemi ve tasarımcıyla çalışma gereksinimi pek çok firma tarafından hissedilmeye başlanmıştır. Bu gereksinim tasarım alanında nitelikli insan gücünü, dolayısıyla tasarımcı sorununu gündeme getirmiştir (Koca ve Koç, 2009: 34). Çağın mesleği haline gelen "Moda Tasarımı"na devlet üniversitelerinin yanı sıra özel üniversitelerde de, önem verilmeye başlanmış ve moda tasarımı bölümleri hızla çoğalmaya başlamıştır. Lisans eğitimi veren moda tasarımı bölümlerinde moda sektörüne yönelik üretim planlama, model tasarımı, koleksiyon ve numune hazırlama aşamasından üretim sonuna kadar mamulün her safhasında, nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 8 yarıyıllık eğitim süresince verilen teorik ve uygulama derslerinde sektöre uyumlu bir eğitim verilerek, öğrencilerin çalışma hayatına atılmaları, moda alanında nitelik ve işlevsel olarak estetik değerlere sahip, evrensel, özgün ürünler ortaya

koyabilecek beceriye ulaşabilmeleri hedeflenmektedir (Ekinci, 2008: 10). Moda tasarımı bölümü mezunları, ulusal ve uluslararası boyutta hizmet veren firmalarda tasarımcı olarak çalışabilmektedir. Moda tasarımı bölümlerinde yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları ile üniversitelerin eğitim kadrolarında görev alabilmektedirler. Ayrıca moda sektöründe danışmanlık, uzmanlık ve yöneticilik yapabilmektedirler.

2. AMAÇ

Moda sektörü, ülkemizde son zamanlarda en fazla rağbet gören alanlardan biridir ve moda tasarımcıları bu sektör için aranan en önemli bireylerdir. Firmalar, ara eleman olarak ortaöğretim mezunlarını tercih ederken, tasarımın ve üretimin önemli aşamalarında teknolojik gelişmelere göre eğitim almış, gelişmelere uyum sağlayabilecek alt yapıya sahip, iletişim kurma becerisi olan, meslek alanına uygun ön lisans, lisans ya da özel kurslardan mezun olanları tercih etmektedir. Ortaöğretimden sonra lisans eğitimine devam eden bireylerin üniversite yılları son derece önem arz ettiği için yaşanan örseleyici yaşantılar, olumsuz etkilenmeler, büyük beklentiler, gelecekle ilgili düşler bireyde kaygıya neden olmaktadır. Bu çalışmada, moda sektörü için istenen niteliklerde öğrenci yetiştirmeyi amaçlayan Giresun Üniversite'sine bağlı 4 yıllık lisans eğitimi veren Şebinkarahisar Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Moda Tasarımı bölümü öğrencilerinin kaygı düzeyleri ve kaygı düzeylerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin moda tasarımı bölümü ile ilgili düşünceleri incelenmiş, mesleki bilgi ve becerilerin kazanılmasına, aldıkları eğitime ve geleceğe yönelik kaygı düzeyleri araştırılmıştır.

3. ÖNEM

Mezuniyet öncesi öğrencilerin yaşadığı orta düzeyde kaygı, gelecek meslek yaşantılarında da sürerek başarıyı ve verimliliği yükseltebileceği gibi; yoğun yaşanan kaygı önemli ruhsal sorunlara yol açabilir. Bu nedenle kaygı, üzerinde durulması gerekli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaygı düzeyleri ve kaygıyı etkileyen faktörlerin araştırılarak bulguların değerlendirilmesi, moda sektörüne yönelik istenen özelliklerde eleman yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın, moda tasarımı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin geleceğe yönelik kaygı durumlarının azaltılabilmesi, mesleki bilgi ve beceri kazanımlarının artırılması ve moda tasarımı bölümleri için eksikliklerin belirlenerek iyileştirilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

4. YÖNTEM

Bu çalışmada, betimsel araştırma yöntemi uygulanmış; ölçme aracı olarak demografik özellikleri ve kaygı düzeylerini belirleyen anket formu kullanılmıştır. Anket, araştırmacı tarafından geliştirilmiş; anketin hazırlanmasında benzer çalışmalardan ve literartürden yararlanılmıştır.

Türkiye'de lisans eğitimi veren devlet üniversitelerinin moda tasarımı bölümüne her yıl, yaklaşık 285 öğrenci kayıt olmaktadır. Araştırmanın evrenini, Türkiye'de lisans eğitimi verilen devlet üniversitelerinin "Moda Tasarımı" bölümünde öğrenim gören tüm öğrenciler; örneklem grubunu ise, Giresun Üniversitesi Şebinkarahisar Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu moda tasarımı bölümünde öğrenim gören tüm öğrenciler (172 kişi) oluşturmaktadır. Yüksekokul, 2009'da eğitim-öğretim faaliyetlerine başladığı için 3. ve 4. sınıftan öğrenciler bulunmamaktadır. Anket verileri, "SPSS 18.0" programında değerlendirilmiş ve istatistiksel analizler için tanımlayıcı analiz (descriptive analize) kullanılmıştır. Elde edilen veriler, tablolar haline dönüştürülerek yorumlanmıştır.

5. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin amaçlar doğrultusunda ele alınarak frekans ve yüzde dağılımlarına göre yapılan değerlendirmeleri yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 95.9'u (165 kişi) kız ve % 4. 1'i (7 kişi) erkek olup; 87 kişi 1. sınıf öğrencisi, 85 kişi ise 2. sınıf öğrencisidir. 1. ve 2. sınıf öğrencilerin yaş ortalaması sırasıyla 20,3 ve 19,5 olarak bulunmuştur. Katılımcıların moda tasarımı bölümünü seçmelerinde etkili olan faktör Tablo 1'de değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Moda Tasarımı Bölümünün Seçilmesine Etki Eden Faktör

Seçenekler	**Sayı**	**Yüzde**
Bu bölüme ilgi duyduğum için	56	32,5
Ailem istediği / yönlendirdiği için	7	4,2
Puanım moda tasarımı bölümüne yettiği için	11	6,3
Bu alanda lise eğitimi aldığım için	**81**	**47,1**
Tercih alanı olarak farklı alternatifler olmadığı için	15	8,7
Favori meslek olduğu için	2	1,2
İş garantisi olduğu için	-	-
n= 172		

Moda tasarımı bölümünün seçilmesinde hangi faktörün etkili olduğuna ilişkin soruya; araştırmaya katılan moda tasarımı öğrencilerinin, % 47,1'i bu alanda lise eğitimi aldığı için, % 32,5'i bu bölüme ilgi duyduğu için, % 8,7'si tercih alanı olarak farklı alternatifler olmadığı için yanıtını vermiştirler.

Moda tasarımı bölümünün imkân olması durumunda tekrar tercih edilme durumuna ilişkin soruya; öğrencilerin %38, 3'ü tekrar moda tasarımı bölümünü seçmek istedikleri, % 37, 2'sinin bu konuda kararsız kaldıkları, % 24, 5'inin ise bu bölümü seçmek istemedikleri görülmektedir.

Tablo 2. Moda Tasarımı Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Genel Düşünceleri

Seçenekler	**Sayı**	**Yüzde**
Moda tasarımı zor ve uğraş isteyen bir bölüm olduğu için bu bölümde öğrenim görmekte zorlanıyorum	32	18,6
Moda tasarımı masraflı ve bütçe bakımından pahalı olduğu için ekonomik olarak yetişemiyorum	8	4,6
Moda tasarımı bölümünde zorunluluktan dolayı öğrenim gördüğüm için isteksizsim	1	0,6
Farklı bakış açısına sahip olmak için moda tasarımı bölümünde yeterli sayıda öğretim elemanlarının bulunması gerektiğini düşünüyorum	4	2,3
Moda tasarımı bölümünün şehir merkezine çok uzak, gelişmemiş bir ilçede açılması nedeniyle yaratıcılığımı artıracak malzeme bulma konusunda sıkıntı yaşıyorum	**117**	**68,1**
Moda tasarımı bölümünde öğrenim görmekten mutluyum	10	5,8
n=172		

Tablo 2 incelendiğinde; moda tasarımı bölümünde öğrenim görmekle ilgili düşüncelerin ne olduğuna ilişkin soruya; öğrencilerin % 68, 1'i moda tasarımı bölümünün şehir merkezine uzak, gelişmemiş bir ilçede bulunması nedeniyle yaratıcılıklarını artıracak malzemeye bulma konusunda

sıkıntı yaşadıklarını, % 18,6'sı moda tasarımının zor ve uğraş isteyen bir bölüm olduğu için bu bölümde öğrenim görmekte zorlandıklarını belirtmiştir.

Tablo 3. Alan İle İlgili Yeterli Derecede Bilgi ve Beceri Kazanma Durumları

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Bölümde yeterli düzeyde donatılmış atölyeler olmadığı için yeterli beceri kazanamıyorum	**70**	**40,7**
Bölümde sanayi-işbirliği sağlanmadığı için yeniliklerden uzak kalıyorum	10	5,8
Araştırma yapabileceğimiz donanımlı bir kütüphane olmadığı için araştırmalarımı ve çalışmalarımı rahat yapamıyorum	11	6,3
Bölümde teknolojik gelişme ve yenilikler yeterli düzeyde olmadığı için kendimi alana yönelik yetiştiremediğimi düşünüyorum	61	35,5
Öğretim elemanları kaynaklı sebeplerden dolayı bilgi ve beceri kazanmadığımı düşünüyorum	1	0,6
Ekonomik durumdan kaynaklı sebeplerden dolayı bilgi ve beceri kazanmadığımı düşünüyorum	7	4,2
Moda tasarımı bölümünde yeterli derecede bilgi ve beceri kazandığımı düşünüyorum	12	6,9

n= 172

Tablo 3 incelendiğinde; alan ile ilgili yeterli derecede bilgi ve beceri kazanmaya ilişkin sorulan soruya; öğrencilerin % 40, 7'si bölümde yeterli düzeyde donatılmış atölyeler olmadığı için yeterli beceri kazanamadıklarını, % 35,5'i bölümde teknolojik gelişme ve yenilikler yeterli düzeyde olmadığı için kendilerini alana yönelik yetiştiremediklerini belirtmiştir.

Tablo 4. Alanda En Çok Kişisel Yetersizlik Hissedilen Bilgi ve Beceri Dersleri

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Uygulamalı kalıp	32	18,6
Uygulamalı dikiş	7	4,2
Uygulamalı tasarım	**62**	**36,1**
Uygulamalı programların kullanımı (CAD programı, Photoshop programı, vb.)	13	7,5
Alana yönelik teorik alt yapı (kumaş, malzeme, makine, süreç, konfeksiyon, kalite bilgisi vb.)	25	14,5
Henüz uygulamalı ders almadım	12	6,9
Kişisel yetersizlik hissetmiyorum	21	12,2

n= 172

Tablo 4 incelendiğinde; alan ile ilgili yetersizlik hissedilen bilgi ve beceriye ilişkin sorulan soruya; öğrencilerin % 36, 1'i uygulamalı tasarımda, % 18, 6'sı uygulamalı kalıpta, %14, 5'i alana yönelik teorik alt yapıda olduğunu belirtmiştir.

Tablo 5. Kişisel Yetersizlik Sebebi

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Derslere ilgim olmadığı için	22	14,5
Maddi durumum yetersiz olduğu için	12	7,9
Bölüme yatkınlığım olmadığını için	34	22,6

Girişken bir yapıya sahip olmadığım için	**36**	**23,9**
İletişim konusunda problem yaşadığım için	16	10,5
Özel nedenlerimden dolayı (ailevi, ruhsal, adapte olma, vb. durumları)	31	20,6
n= 151		

Bir önceki tabloda kişisel yetersizlik hissetmeyen 21 kişi bu tabloya dâhil edilmemiş ve yüzdeler 151 kişi üzerinden hesaplanmıştır. Tablo 5 incelendiğinde; alan ile ilgili kişisel yetersizlik sebebine ilişkin sorulan soruya; öğrencilerin % 23, 9'u girişken yapıya sahip olmadıklarını, % 22,6'sı bölüme yatkınlıklarının olmadıklarını, % 20, 6'sı özel nedenlerinin bulunduğunu belirtmiştir.

Tablo 6. Kişisel Bilgi ve Becerilerin Artması İçin Gerçekleştirilen Sosyal Aktivite

Seçenekler	**Sayı**	**Yüzde**
Film / video / sunum izlerim	44	25,5
Televizyonda moda kanalı izlerim	**49**	**28,5**
Stilistlik, modelistlik, vb. alan ile ilgili kurslara katılırım	15	8,7
Çeşitli fuarlara katılırım	2	1,2
Defilelere giderim	1	0,6
Çeşitli proje ve yarışmalara katılırım	-	-
Seminer, konferans, panel, kariyer günlerine vb. katılırım	2	1,2
Basılı yayın (moda, konfeksiyon, tasarım dergileri) takip ederim	42	24,6
Alanımla ilgili makale, kitap okurum	6	3.4
Sektördeki yeni teknolojileri takip ederim	11	6,3
n= 172		

Tablo 6 incelendiğinde; kişisel bilgi ve becerilerin artması için en çok gerçekleştirilen sosyal aktiviteye ilişkin sorulan soruya; öğrencilerin % 28, 5'i televizyonda moda kanalı izlediğini, % 25,5'i film/video/ sunum izlediğini, % 24, 6'sı basılı yayın (moda, konfeksiyon, tasarım dergileri) takip ettiğini belirtmiştir.

Tablo 7. Üniversiteyi Bitirdikten Sonra Gelecekle İlgili Planlar

Seçenekler	**Sayı**	**Yüzde**
Yüksek lisans ve doktora yapmak	**56**	**32,5**
Moda tasarımcısı olmak	37	21,5
Kendi işimi kurmak	15	8,7
İşletmede üst düzey yönetici olmak	27	15,6
Mesleğimin dışında bir işte çalışmak	2	1,2
KPSS'ye girerek devlet memuru olarak çalışmak	20	11,6
Çalışmayı düşünmüyorum	2	1,2
Önce yüksek lisans yapıp sonra moda tasarımcısı olmak	13	7,5
n= 172		

Tablo 7 incelendiğinde; üniversiteyi bitirdikten sonra gelecek ile ilgili planlara ilişkin sorulan soruya; öğrencilerin % 32, 5'inin yüksek lisans ve doktora yapmak istediği, % 21, 5'inin moda tasarımcısı olmak istediği, %15,6'sının işletmede üst düzey yönetici olmak istediği belirtilmiştir.

Tablo 8. Moda Tasarımı Bölümü İle İlgili Gelecek Hakkındaki Düşünceler

Seçenekler	Sayı	Yüzde
İş bulamama kaygısı taşıyorum	**46**	**26,7**
Özel sektör yöneticilerinin moda tasarımı bölümü mezunlarına güveninin az olacağını düşünüyorum ve korkuyorum	3	1,7
Moda tasarımı mezun sayısının ihtiyaçtan fazla olması, beni rahatsız ediyor	27	15,6
Moda sektöründe kariyerin zor yapıldığını düşünüyorum	37	21,6
Verilen emeğin karşılığının alınamamasından korkuyorum	39	22,6
Alınan ücretlerin az olması beni başka mesleğe yönlendiriyor	1	0,6
Gelecek hakkında kaygılanmıyorum	19	11,2

n= 172

Tablo 8 incelendiğinde; moda tasarımı ile ilgili gelecek hakkındaki düşüncelere ilişkin sorulan soruya; öğrencilerin % 26,7'si iş bulamama kaygısı taşıdığını, % 22,6'sı verilen emeğin karşılığının alınamamasından korktuğunu, % 21, moda sektöründe kariyerin zor yapıldığını belirtmiştir.

Tablo 9. Gelecek Kaygısı Taşıyan Moda Tasarımı Bölümü Öğrencilerinin Bölümden Beklentileri

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Sanayi-işbirliği sağlanarak mezun öğrenciler için iş garantisi oluşturabilir	**77**	**44,8**
Üniversite eğitim planlarına rehberlik ve psikolojik danışmanlık saatleri konularak öğrenciler rahatlatılıp, yönlendirilebilir	11	6,3
Öğrenciler alanları ile ilgili çeşitli alternatiflere yöneltilmelidir	23	13,4
Yurtdışı değişim programları ile öğrencilerin yurtdışına çıkması sağlamalıdır	28	16,4
Öğrencilerin kendilerini kanıtlayacak projeler yapması teşvik edilmelidir	13	7,5
Öğrencilerin kendi atölye ve iş yerlerini açmaları konusunda cesaretlendirme yapılabilir	5	2,9
Kariyer günleri düzenlenerek örnek model olabilecek kişiler okullara davet edilmelidir	15	8,7

n= 172

Tablo 9 incelendiğinde; gelecek kaygısı taşıyan moda tasarımı bölümü öğrencileri için yapılması istenilen önerilere ilişkin sorulan soruya; öğrencilerin % 44, 8'i Sanayi-işbirliği sağlanarak mezun öğrenciler için iş garantisi oluşturabilmeli, % 16, 4'ü yurtdışı değişim programları ile öğrencilerin yurtdışına çıkması sağlamalı, % 13, 4'ü öğrenciler alanları ile ilgili çeşitli alternatiflere yöneltilmeli şeklinde belirtmiştir.

SONUÇ

Çağın mesleği haline gelen moda tasarımı, talebin çeşitlenmesi ve değişimiyle gelişen, yeniliği ve estetiği bünyesinde barındıran ürünlerin yaratıldığı süreçtir. Modanın, geçici fakat kolay elde edilemeyen aynı zamanda devamlı ilerleyen sektör haline gelmesi nedeniyle bu sektörde kaliteli eleman ihtiyacı artmıştır. Her alanda olduğu gibi moda alanında da kaliteyi arttırmak için eğitim çok önemlidir. Dünyada moda tasarımı sektörünün hızla büyümesi nedeniyle eğitim için örgün ve yaygın eğitim kurumları devreye girmiştir. Türkiye'de yedi devlet üniversitesinde; on üç vakıf üniversitesinde moda tasarımı bölümü bulunmakta ve her yıl yaklaşık 285'i devlet üniversitelerine olmak üzere toplam 845 öğrenci moda tasarımı bölümüne kayıt olmaktadır.

Giresun Üniversitesi Şebinkarahisar Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu moda tasarımı bölümünde yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre;

Moda tasarımı öğrencilerinin kaygı düzeylerini belirlek amacıyla yapılan bu çalışmada 1. ve 2. sınıftaki öğrencilerin hemen hemen hepsinin kız olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ülkemizde var olan meslek liselerine daha önceleri sadece kız öğrencilerin alınıp erkek öğrencilerin alınmaması, bu bölümlere kız öğrencilerin daha yatkın olacağı düşüncesinin hala devam etmesinin olabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde öğrencilerin mezun olduğu lise, üniversite seçimini etkileyen önemli bir unsurdur. Moda tasarımına yönelik liselerde öğrenim gören öğrencilerin moda tasarımı bölümü bulunan fakülte ve yüksekokulları tercih ettiği görülmektedir.

Moda tasarımı bölümünü tekrar seçmek isteyen öğrenci sayısı ile bu bölümü tekrar seçme konusunda kararsız kalan öğrenci sayısı birbirine çok yakındır ve dikkat çekicidir. Kararsız kalan öğrencilerin, geçmişte ve üniversite hayatında yaşadıkları birtakım olumsuzluklar nedeni ile moda tasarımı bölümünü tekrar tercih etme konusunda kararsız kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Moda tasarımı bölümünde öğrenim gören öğrenciler; bu bölümün şehir merkezine çok uzak, gelişmemiş bir ilçede açılması nedeniyle yaratıcılığı artıracak malzeme bulma konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Moda tasarımı bölümündeki öğrenciler, özgün, kullanışlı, orijinal ve yaratıcı ürünler yapabilmek için pek çok türde malzemeye ihtiyaç duymaktadırlar. Farklılık ve çeşitten ziyade temel ihtiyaçların bile karşılanamadığı, yaratıcılığı ön plana çıkaracak malzeme bulma konusunda problemle karşılaşan öğrenciler, yeteneklerinin gelişemediğini düşünerek kaygılanmaktadır.

Bölümde yeterli düzeyde donatılmış atölyeler olmadığı ve teknolojik gelişme ve yenilikler takip edilemediği için öğrencilerin moda tasarımı alanı ile ilgili yeterli derecede bilgi ve beceri kazanamadıkları ve alana yönelik gelişemedikleri görülmektedir. Yeni kurulmuş üniversitelerin bünyesindeki yüksekokullara ayrılan bütçelerin az olması sebebiyle yeterli düzeyde donanım ve teçhizat bulunmamaktadır. Yüksekokullarda atölyeler tamamlanıncaya kadar geçen eğitim-öğretim dönemlerinde karşılaşılan problemler de öğrencilerin kaygılanmasına neden olmaktadır. Kuru ve Yayla'ya göre (2011: 131); bu okullarda kullanılan makine ve teçhizatlar, teknolojik olarak sürekli gelişmektedir. En son gelişen makine ve teçhizatlar pahalı olduğu için bu tür makine ve teçhizatlara okullarda maalesef rastlanılmamaktadır.

Moda tasarımı bölümündeki öğrencilerin çoğunluğu, bilgi ve beceri konusunda en fazla uygulamalı tasarım dersinde kişisel yetersizlik hissetmektedir. Tasarım, istenilen amaca cevap veren bir düşünce sürecidir. Uygulamalı tasarımda bu süreç, bünyesinde yaratıcılığı barındırmaktadır. Bir tasarlama eylemi sonucunda ortaya çıkan proje, maket, çizim, vs. ürünler, malzeme ve biçimle bir bütün oluşturarak belli bir amaca hizmet etmekte, alışılmışın ötesinde ve daha önce hiç yapılmamış ya da benzerlerinden çok farklı bir görsellikte olmakta ve kendine has bir özellik taşımaktadır. Çalışmalar ya da ürünler yaratı içermektedir. Öğrenciler, hata yapma korkusuna kapıldıklarından ya da alana yönelik temel bilgi ve beceri konusunda eksik olduklarını düşündüklerinden en çok uygulamalı tasarım alanında kişisel yetersizlik hissedildiği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin uygulamalı tasarım konusunda farklı malzeme bulamamalarından dolayı malzeme ve biçimi bir araya getiremedikleri düşünülmektedir.

Öğrencilerde bölüm ile ilgili kişisel yetersizlik nedenleri incelendiğinde öğrencilerin girişken bir yapıya sahip olmadıkları, bölüme yatkınlıklarının olmadığını düşünmeleri ve özel nedenlerinin bulunduğu belirtilmiştir. Girişken bir yapıda olan insan, bir işi yapmak için harekete geçmekte, başlamakta ve bitirmektedir. Girişkenliğin tam tersi olan çekingenliğin temelinde ise insanlarla ilişki kurma sorunu bulunmaktadır. "Ben yapabilir miyim, yapamaz mıyım, yapmasam da olur"

düşüncesiyle bocalayıp duran öğrenciler, kendini yetersiz görerek başarısızlığa sürüklenmektedir. Öğrencilerin birtakım nedenlerden dolayı özgüvenlerini yitirmeleri sonucu, öğretim elemanlarına rahat soru soramamakta ve ekip halinde yapılan projelerde geri planda kalmaktadır. Bu gibi nedenlerden dolayı öğrenciler kendilerini kişisel olarak yetersiz görmektedir.

Öğrenciler, kişisel bilgi ve becerilerin artması için gerçekleştirdikleri en çok aktivitenin televizyonda moda kanalı izlemek, film/video/sunum izlemek ve basılı yayın (moda, konfeksiyon, tasarım dergileri) takip etmek olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla moda kanalı, film vb. izlemeleri, moda ile ilgili aktivitelerin daha çok il merkezlerinde gerçekleştirilmesi ile açıklanabilir. Yüksekokulların küçük ve gelişmemiş ilçelerde kurulması ve üniversite yerleşkelerinden uzakta faaliyet göstermesi, öğrencilerin kendi alanları ile ilgili aktiveye katılmalarını engellemektedir.

Öğrencilerin gelecek ile ilgili planlarına bakıldığında, en çok yüksek lisans ve doktora yapmak istedikleri belirtilmiştir. Lisans eğitimine dayalı olarak yüksek lisans eğitimiyle yetiştirilen "bilim uzmanı" bilim insanı olma yolunda ilk basamaktadır. Yüksek lisans eğitimine dayalı olarak doktora eğitimiyle yetiştirilen "bilim doktoru" bilim insanı olma yolunda ikinci ve en önemli basamaktadır. Lisans tercihlerinde yapılan hatalar, alan değiştirme olanakları, akademisyen olma yolundaki tercihler, "yüksek" ünvanı, iş dünyasında bir adım öne geçebilmek ve birçok farklı nedenden dolayı öğrencilerin yüksek lisans ve doktora eğitimi almaya karar verdiği düşünülebilir.

Moda tasarımı ile ilgili gelecek hakkındaki düşüncelerde öğrencilerin iş bulamama kaygısı taşıdığı görülmektedir. Okul hayatının sonucu, iş hayatının ya da işsizlik hayatının başlangıcı demektir. Ülkemizde giderek işsizlik yaygınlaşmakta üniversiteyi bitiren gençler işsiz kalmaktadır. İş bulan gençler ise çoğunlukla istediği mesleğin dışındaki mesleklerde çalışmaktadır. Bu gençlerin ruh sağlığını etkileyebilmektedir. Yüksekokuldaki öğrencilerin henüz son sınıf öğrencisi bile değilken iş bulamama kaygısı taşıdığı görülmektedir. Moda tasarımı bölümünde öğrenim gören öğrenciler ayrıca moda sektöründe iş buldukları zaman verilen emeğin karşılığının alamamaktan korktuklarını belirtmiştir.

Gelecek kaygısı taşıyan moda tasarımı bölümü öğrencileri için öğrenciler, en çok sanayi işbirliği sağlanmasını ve mezun öğrenciler için iş garantisinin oluşturulabilmesini önermektedirler. Bu konuda sanayicilerin bilinçlenmesinin yanında, moda sektörü taleplerinin yakından izlenmesi ve yüksekokullarda görülen eksikliklerin giderilmesi ile hem ülke ekonomisine katkıda bulunulacağı hem de mezunların alanlarında istihdam edilmesine katkı sağlanılacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışma kapsamında öğrencilerin kaygılarının azaltılabilmesi için aşağıdaki çözüm önerileri sunulabilir:

- Moda tasarımı bölümlerinde sadece kız öğrencilerin değil; erkek öğrencilerin de çok başarılı olabileceği düşüncesi erkek öğrencilere anlatılmalıdır.
- Moda tasarımı bölümlerinin staj imkânının kolay olabileceği, moda sektörünün yoğun olduğu gelişmiş il ve ilçelerde açılması önerilmektedir.
- Eğitim programlarına seçmeli ders olarak öğrencilerin girişkenliğini artıracak "etkili iletişim, drama ve insan ilişkileri" dersleri konulabilir.
- Yüksekokullar, bölgesel ve ulusal ihtiyaçlar doğrultusunda açılmalıdır. Bu konuda ciddi bir planlama politikasına ihtiyaç olduğu göz önüne alınmalıdır.

KAYNAKLAR

Arıkan, Ö. (1997). Moda Kültür ve Kimlik. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Çeğindir, N. (2009). Hazır Giyim Sektörünün Profesyonellerini Yetiştirmek İçin Eğitim Stratejileri, Hazır Giyim Sektöründe Eğitimden İstihdama Etkin Geçiş Ulusal Sempozyumu, 05-06 2009, s: 137-143, Ankara.

Ekinci, Ö. (2008). Tekstilde Tasarım Üretimi Ve Tasarımcı Profili. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, N. (2006). Moda Tasarımı Programlarında Tasarımcıya Kazandırılan Yeterliliklerin Hazır Giyim Sektörünün Beklentilerini Karşılama Düzeyinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koca, E. ve Koç. F. (2009). Giysi Tasarımında Yaratıcılık. e-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 4, Number: 1, Article Number: 2C0004.

Kuru S. Ve Yayla M. (2011). Yüksekokullarda Fiziki Alt Yapısı Tamamlanmadan Açılan Moda Tasarımı Bölümü Öğrencilerinin Yaşadığı Problemler, Mesleki Eğitim ve Genç İstihdamı Ulusal Sempozyumu, 22-23 Eylül 2011, s: 128-136. Amasya.

Lee J, Graham A. (2001). V Student's Perception Of Medical School Stress And Their Evaluation Of A Welness Elective. Medical Education 2001; 35: 652-659.

Ocaktan ME, Keklik A, Çöl M. (2002). Abidinpaşa Sağlık Grup Başkanlığı'na Bağlı Sağlık Ocaklarında Çalışan Sağlık Personelinde Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmua s; 55: 21-28.

Yurdakul, T. (2006). Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı Seramik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin İşsizlik Kaygıları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BÖLÜM 16

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ

FOREIGN LANGUAGES EDUCATION

THE RELATIONSHIP BETWEEN IRANIAN EFL TEACHERS' CRITICAL PEDAGOGICAL VIEWS AND THEIR SELF EFFICACY BELIEFS

Mohammad Aliakbari
Ilam University
maliakbari@hotmail.com
Mostafa Khorsandi
Ilam University

ABSTRACT

As a means to empower both teachers and learners to divulge underlying cultural values and ideologies of educational setting and society, Critical Pedagogy (CP) has been the focus of frequent studies. Although CP has recently gained momentum, few studies, if any, have exclusively attempted to address it with regard to other teaching variables. Having this in mind, the present study attempted to investigate the relationship between EFL teachers' critical pedagogical views and their self-efficacy beliefs in language institutes. To examine whether teachers beliefs in principles of CP can lead to their higher level of self-efficacy and in turn to enhancement of teaching process, 76 EFL teachers were chosen from different language institutes in Urmia to complete Principles of Critical Pedagogy Scale. The results were then correlated with their scores on Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES). Subsequent data analysis revealed that there was a significant relationship between teachers' critical pedagogical views and their self efficacy beliefs. Furthermore, the multiple regression analysis showed that Principles of Critical Pedagogy Scale in general and one of its sub dimensions, namely 'emancipator school', were significantly correlated with TSES scores. The conclusions and implications of the study are further discussed with reference to the earlier findings.

Key words: Critical Pedagogy, Self efficacy, Teaching Enhancement, Political education.

1. INTRODUCTION

Critical pedagogy (CP) is implemented in ELT programs with the intent to empower both teachers and learners to uncover underlying cultural values and ideologies of educational setting and society, and subsequently to make them agents of transformation in their society. In other words, English language teaching (ELT), critical pedagogy does not often respect the cultural/ political neutrality of English. As Sadeghi (2009) notes critical pedagogy takes into consideration the issues of power and social inequities that are masked by English language teaching. As a result lots of studies have been done, both theoretically and practically, to shed lights on these issues. According to Norton and Toohey (2004) studies are established in different aspects of critical EFL/ESL such as "seeking critical classroom practices", "educating teachers for change", "seeking critical research practices", "critical assessment", "challenging learners' identities" and "creating and adapting materials for critical pedagogies". The last point could be considered quite important especially for inexperienced

teachers. Accordingly, Crookes (2009) notes that critical L2 pedagogy could be enhanced practically if more diverse sample materials which operationalize theories of language in critical L2 pedagogy classrooms were in hand.

According to Norton and Toohey (2009) critical pedagogy, considers education as a political enterprise and aims at raising learner's critical consciousness to make them aware of their sociopolitical surroundings and to fight against the current situation, with the intent of changing both in the classroom and the larger society. Though critical pedagogy has been developed primarily in the 1970s with the work of Paulo Freire, the most famous critical pedagogue, it entered the second language (L2) arena from the late 1980s when L2 teaching was surrounded by the pragmatic attitude and communicative approaches (Canagarajah, 2005).

As noted earlier many studies have been done on the different features of critical pedagogy yet, to the researchers' knowledge less research has been conducted to investigate the relationship between EFL teachers' self efficacy and their critical pedagogical views. Accordingly, this study attempts to assess EFL teachers' self efficacy beliefs and its relationship to their critical pedagogical views as an important factor that appears to have important effects on teacher and student outcomes. It is assumed that teachers who have low perceived self-efficacy might also have narrow view of the principles of critical pedagogy and vice versa. Therefore, they need to be helped to identify their strengths and weakness in order to develop their self-efficacy and critical pedagogical views.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Critical pedagogy

Critical pedagogy addresses the purpose and the process of education. Education in the critical sense lights up the link among knowledge, authority and power (Giroux, 1994; cited in Steven, 2002). Critical pedagogy particularly emerged in the 1960s and 1970s when doubts came to existence on the societal power system prolonged within education (Baladi, 2007), however, the term itself does not come into use until Henry Giroux published his effective book *theory and resistance in education*, in 1983 (Darder, Baltodano, & Torres, 2003).

Brazilian scholar Paulo Freire, the pioneering figure of the movement, initially posed the issues of power and social injustice in the literacy programs and put forward critical pedagogy as an approach to face up with these issues (Baladi, 2007). This critical standpoint toward pedagogy maintains chronologically by works of Apple (1982), McLaren (1989), Shor (1992), Giroux (1992, 1993, 1994, 1996, and 1997), Kincheloe (1993, 2005) and many others (cited in Baladi, 2007). According to Steven (2002) with the influence of theories such as *postmodernism, feminist, anti racist, post-colonialism* and *queer,* critical pedagogy expands its scope from *social class* to include categories such as *race, gender, sexuality, ethnicity, nationality,* and *age*.

Freire (1970), in his famous book *pedagogy of the oppressed*, argues against banking model of education in favor of a libratory, dialogic and problem posing education. He goes against the traditional frame of education, i.e. banking model, in which students are considered as "empty vessels to be filled' by the teacher (p. 79). He argued that the practice of the banking model results in the domination and oppression. Freire (1970) proposes problem posing education as a remedy, which come in through dialogue in which teachers and students become critical co-learners and all teach and all learn (Sadeghi, 2009). In problem-posing education the teacher challenges the learners' statues qua by asking "simple but stimulating and probing questions" concerning the problems of learners' lives (Crawford, 1978, p. 96).

Gore (1993) protects Friere's and Shor's conceptualization of critical pedagogy because they acknowledge both a social vision for democracy and the politics of classroom practice. She believes:

> *"Certainly, pedagogy encompasses more than classroom practice /instruction, but I want to draw attention to the slippage away from instructional aspects precisely because they seem so often to get lost in the grand theories of critical pedagogy. Giroux and McLaren provide an exciting vision of more democratic schooling and society, one that captured my imagination and energy many years ago. But that vision has not been actualized, and it is my contention that the 'failure' to live out its own politics is resultant, in part, from insufficiently attending to pedagogy; that is, pedagogy as the politics of classroom practice". (p. 42)*

Basic principles of critical pedagogy are intensively discussed by Aliakbari and Faraji (2011). They point to these principles as problem posing education, political educational system, teachers and students different role, marginalization avoidance, praxis, development of critical consciousness, and dialogism.

2.1.2. Criticisms of Critical Pedagogy

The nature of critical pedagogy needs a continual examination of its philosophies, desires, and practices. As a critique of critical pedagogy, Jenifer Gore (1993) claims that there are two kinds of critical pedagogy or two different standards within the critical pedagogy and they are identifiable through looking at individual figures who have dominated each of the standards' discourse. Contributions of Freire and Shor are accepted by Gore and she claims that "strand of critical pedagogy which offers concrete suggestions and examples taken from their own pedagogical practice, and which is intended to help other educators" contribute to "pedagogical practice". However, she does not seem to favor pure theoretical strand within critical pedagogy.

Meanwhile, teacher-student relationship has not been contextualized or more importantly given sufficient attention, despite the fact that it is a pivotal point to facilitate change for the democratic classroom. According to Ellsworth (1992) "theorists of critical pedagogy have failed to launch any meaningful analysis of or program for reformulating the institutionalized power imbalances between themselves and their students or of the essentially paternalism project of education itself. In the absence of such an analysis and program, their efforts are limited to trying to transform negative effects of power imbalances within the classroom into positive ones. Strategies such as student empowerment and dialogue give the illusion of equality while in fact leaving the authoritarian nature of the teacher/student relationship intact". (p. 98). Ellsworth then claims that "empowerment is a key concept in this approach which, treats the symptoms but leaves the disease unnamed and untouched" (p. 98). From this viewpoint, educating students for democracy is projected through maintaining the status quo in the classroom. Student empowerment has been conceptualized through "a historical and depoliticized abstractions and defined in the broadest possible humanistic terms, and becomes a 'capacity to act effectively' in a way that fails to challenge any identifiable social or political position, institution or group" (Ellsworth, 1992, p. 99).

2.2. Self efficacy

2.2.1. Self efficacy expectation in general and its sources

The concept of self-efficacy has recently received increased attention as one of the most powerful motivational predictors of how well an individual can perform at almost any attempt. Bandura (1986) found out that "People regulate their level and distribution of effort in accordance with

the effects they expect their actions to have. As a result, their behavior is better predicted from their beliefs than from the actual consequences of their actions" (p. 129). Strong self efficacy beliefs have been associated with individuals' satisfaction with their job (Trentham, Silvern, & Brogdon, 1985) and their high sense of commitment (Trentham, et al. 1985). Pajares (1992) found that ''beliefs are far more influential than knowledge in determining how individuals organize and define tasks and problems and are stronger predictors of behavior" (p. 311).

To Bandura (1997) self beliefs of efficacy stem from four sources: mastery experience, also called enactive self-mastery, vicarious experience, also called role-modeling, social or verbal persuasion, and arousal or physiological and emotional states. The most powerful source of creating a strong sense of efficacy is mastery experience according to which individual's strong efficacy sense of a behavior is associated with successful performance of that behavior. On the other hand, failures also weaken efficacy beliefs and impede individual's future action of the failed behavior. The second influential factor is the idea that seeing people similar to oneself succeed by sustained effort raises observers' beliefs that they too possess the capabilities master comparable activities to succeed. By the same token, observing others' fail despite high effort lowers observers' judgments of their own efficacy and undermines their efforts. The third source of influence is persuading people and making them believe in their capabilities in accomplishing their goals. The last source from which self-efficacy emanates from is psychological and affective state, such as stress, anxiety, and excitement. Reducing anxiety and stress and facilitating positive states can also play an important role in increasing individual's self-efficacy level (Bandura, 1997). In the years following Bandura's original writing, the natural relationship between self-efficacy and teaching was widely explored by a number of researchers (e.g., Ashton & Webb, 1986; Czerniak, 1990; Enochs & Riggs, 1990; Gibson & Dembo, 1984; Guskey, 1988; Woolfolk & Hoy, 1990).

2.2.2. Teacher's self-efficacy

Teachers are one group of professionals whose self-efficacy has been assessed by many researchers. Teacher self efficacy construct has been defined as ''a teacher's judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated'' (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001, p.783). Tschannen-Moran et al (1998) found that teacher's sense of efficacy has been strongly associated with student characteristics such as motivation, achievement, and efficacy in particular. They defined teacher self efficacy as ''the teacher's belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to successfully accomplishing a specific teaching task in a particular context" (p. 22).

According to Ross (1994) teachers with high sense of efficacy:(1) Learn and use new approaches and strategies for teaching, (2) use management techniques that enhance student autonomy and diminish student control, (3) provide special assistance to low achieving students, (4) build students' self perceptions of their academic skills, (5) set attainable goals, and (6) persist in the face of student failure (cited in Woolfolk Hoy and Spero (2000, p. 6). Pajares (1992) concluded that there were a "strong relationship between teachers' educational beliefs and their planning, instructional decisions, and classroom practices" (p. 326) and that "educational beliefs of pre-service teachers play a pivotal role in their acquisition and interpretation of knowledge and subsequent teaching behavior" (p. 328).

However, little, if any, research has been conducted to explore the self-efficacy of EFL teachers as a specific group. It seems that teachers with high sense of efficacy use new approaches and strategies, enhance students' autonomy, and build students' self perceptions which can be attributed

somehow to the principles of critical pedagogy as a post modern method. Such an assumption motivated the need for investigating the relationship between teachers' critical pedagogical views and their self efficacy.

3. PURPOSE OF THE STUDY

As mentioned earlier, research has been conducted on the field of critical pedagogy and their self efficacy beliefs but little, if any, has been conducted or reported on the relationship between these two. Since the critical pedagogy concept and teachers' self efficacy beliefs are of high importance in all levels of education and since they contribute to teaching effectiveness, further research seems necessary to examine how these features are related specially in EFL realm. Put it in the nutshell, the present study intended to investigate the relationship between EFL teachers' view on the principles of critical pedagogy and their self efficacy belief. It also sought to examine the extent to which teachers' critical pedagogical views contribute to the prediction of teachers self efficacy beliefs in particular and to the field of education in general. More specifically, the study addressed the following question:

Is there any relationship between Iranian EFL teachers' critical pedagogical view and self efficacy beliefs?

Relevant to this question it is hypothesized that there is no significant relationship between Iranian EFL teachers' critical pedagogical view and self efficacy beliefs.

4. METHODOLOGY

4.1. Participants

The participants of the study included 76 EFL teachers aged between 20 and 45 years old with a range of between 1 to 6 years of teaching experience. They were 38 females and 38 males from different socioeconomic backgrounds, the majority of whom had majored in the different branches of English; English literature, English teaching, and English translation. Those, however, who had certificates in majors other than English had the necessary qualifications to teach it. Their educational degree ranged from BA to PhD.

4.2. Instrumentation

In this study, principle of critical pedagogy Scale which is a linker-type measure was used to get information from participants to examine the extent to which they agreed with the principles of critical pedagogy. This questionnaire, developed by Yilmaz (2009), consists of 31 items with three sub-dimensions, namely "Educational system" 15 items "Functions of Schools" 11 items and "emancipator School" 5 items. Factor load values of the scale items ranged from .31 to .80. According to Bachman (1990) this method is one of the most powerful ways of estimating construct validity. The cronbach Alpha coefficient of the scale turned out to be .7.5. The Persian translation of the appraisal was administered since the English one was thought to be time consuming and difficult for the participants whose mother tongue is language other than English.

In order to measure teachers' self efficacy beliefs, the Teacher Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001) was used. This Scale, also called Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES), encompasses two versions: long form (including 24 items) and short form (including 12 items). In the current study the long form was applied which includes three subscales: (1) efficacy in student engagement, (2) efficacy in instructional strategies, and (3) efficacy in classroom management. Each subscale loads equally on eight items, and every item is measured on a 9

point scale anchored with the notations: ‘‘nothing, very little, some influence, quite a bit, a great deal.” Participants responded to the items by indicating their degree of agreement with each of the 24 statements using a five-point likert-type scale ranging from 1 (nothing) to 5 (a great deal).

4.3. Procedure

To obtain measures of teachers’ view on the principles of critical pedagogy, an ex post facto design was employed. The teachers were given Yilmaz Principles of Critical pedagogy Scale to fill out in their free time. They were shortly introduced to the purpose of the research and provided with some brief oral instruction on how to complete the appraisal form. Their self efficacy beliefs were evaluated by Teacher Sense of Efficacy Scale toward the end of the term. Having collected the data, the researchers set off on data analysis to answer the research question as to whether EFL teachers’ view on the principles of critical pedagogy could be a predictor of their self efficacy beliefs.

As for data analysis, the data were analyzed through the 16th version of the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The first step was to find out whether the participants’ TSES scores showed a significant correlation with their total CP scores. Since two continuous variables were involved, the Pearson product-moment correlation coefficient for the two sets of scores was calculated. Given the significant correlation obtained, the next step was to run multiple regression analysis with the three aspects of critical pedagogy underlying Yilmaz Principles of Critical pedagogy Scale as the set of independent variables and the obtained TSES scores as the dependent variable.

5. RESULTS AND DISCUSSION

Table 1 summarizes the descriptive results of the two instruments—CP test and questionnaire—used in this study. It shows that all the 76 participants who filled out the Critical Pedagogy test and TSES questionnaire were included in the data analysis procedure as active valid cases. The participants’ scores ranged from 46 to 133 on Critical Pedagogy test and from 53 to 118 on the self efficacy questionnaire

Table 1, Descriptive Statistics of teachers’ self-efficacy and their critical pedagogical views

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CP	76	46.00	133.00	99.5263	30.27275
Self	76	53.00	118.00	90.3158	18.53948
Valid N (listwise)	76				

To examine whether there is any significant correlation between the teachers’ CP views and their self efficacy beliefs in language teaching, Pearson product– moment correlation was employed. The results revealed that there is a significant correlation between EFL teachers’ self efficacy and their critical pedagogical views($r= 0.582$, $p< 0.05$). It shows that the more they agree with the principles of CP the higher their self efficacy beliefs are. (Table 2)

Table 2, Correlations of teachers' self-efficacy and their critical pedagogical

		CP	**Self**
CCP	Pearson Correlation	1	.582**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	76	76
Self	Pearson Correlation	.582**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	76	76

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Having rejected the null hypothesis, significant correlation between teachers' self efficacy and their critical pedagogical views was confirmed. The next step in the data analysis was to determine where the correlation lay in terms of the three subscales of critical pedagogy as defined by Yilmaz (2009). The results indicated that teachers' total score of CP is a positive predictor of the dependent variable (teachers' self efficacy) (see Table 3).

Table 3 Coefficients between teachers' self-efficacy and their critical pedagogical views

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	54.842	6.019		9.111	.000
	CP	.356	.058	.582	6.157	.000

a. Dependent Variable: self efficacy

Table 4 illustrates the model summary statistics. The results revealed that the model containing the total scores of the CP test can predict 37 per cent of the teachers' self efficacy. The R value is 0.60, which indicates high correlation coefficient between the given variables. The square is 0.37, and this indicates that about 37 per cent of the variation in teachers' self efficacy can be explained by taking their CP views into consideration (see Table 4).

Table 4 Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.609[a]	.371	.345	15.00463

a. Predictors: (Constant), CP3, CP1,P2

Table 5 provides an indication of the extent to which each of the three components of critical Pedagogy has significance for EFL teachers' self efficacy. As indicated in the table of partial correlations, when excluding the combined correlation of the three independent variables with the dependent variable, only one component of critical pedagogy, namely 'emancipator school' shows significant correlation at 0.05 level of significance (Beta = 0.532 , $p \leq 0.05$ for 'emancipator school'). However, this correlation coefficient is lower than 0.4 and may suggest that it is the combined effect of the components of critical pedagogy that has significance in terms of EFL teachers' professional success.

Table 5 Partial Coefficients of teachers' self-efficacy and their critical pedagogical views

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	38.244	10.819		3.535	.001
	CP1	.250	.315	.180	.794	.430
	CP2	-.112	.438	-.085	-.257	.798
	CP3	2.485	1.139	.532	2.183	.032

a. Dependent Variable: self efficacy

6. CONCLUSION

As stated earlier, the present study intended to investigate if there is any relationship between Iranian EFL teachers' critical pedagogical views and their self efficacy. In an attempt to extend this line of research to EFL teacher effectiveness and teacher education studies, the present research addressed the question of whether the critical pedagogical views of Iranian EFL teachers of adults has any significance for their self efficacy beliefs. To this end, the total score for critical pedagogy as proposed by Yilmaz (2009) served as the basis of analysis. The statistical analysis procedures used, indicate a rather high significant positive correlation between the teachers' total critical pedagogy scores on CP test and their self efficacy measures on TSES ($r \approx 0.5$). The size of this correlation indicates that generally high levels of critical pedagogical views are related to high levels of teacher self efficacy. It can, therefore, be said that better critical pedagogue turned out to have high self efficacy.

Having shown the correlation between teachers' critical pedagogical views and self efficacy, the next step was to see where this correlation lay regarding three subscales of critical pedagogy. After statistical analysis it was shown that only one of the three subscales of CP namely "emancipator school" had significant positive relationship with teachers' self efficacy. It can, thus, be claimed that teachers who agree with the emancipator school in which students are set free for any political and

social discussion, have fairly high self efficacy beliefs. It can also be claimed that teachers with high self efficacy beliefs are in line with the post modern approaches through which the structure of the school is organized in such a way that students can share responsibility and authority with teacher.

The findings seem to provide important educational implications in terms of the conceptualization of EFL/ESL teacher effectiveness, teacher self efficacy measures, and EFL/ESL teacher education programs. For instance, educators are ensured that a language teacher with high self efficacy measure can inject the principles of CP into his courses syllabus.

The present study bears certain limitations which need to be acknowledged and considered in generalizability of the findings. The main limitation was to get participants to respond thoroughly and honestly to the questionnaire they were given at the beginning of the study. The participants were supposed to be as forthcoming in their responses as possible. If any of the participants answer the questions by chance that might have changed the findings. Another limitation for this study was that the sample drawn from a single city (Urmia), therefore, the results may not be generalizable to the whole country. Also, because of religious limitations some of the teachers might not be able to answer the questionnaire in the way they want. It also needs to be mentioned that this conclusion should be made cautiously because of the ever-present threat of post hoc fallacy in correlational studies.

REFRENCES

Aliakbari, M. & Faraji, E. (2011). Basic Principles of Critical Pedagogy. 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences *IPEDR, 17*. 78-85. Electronically available at: *www.ipedr.com*.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Baladi, N. (2007): *Critical pedagogy in the ELT industry: can a socially responsible curriculum find its place in a corporate culture*? Unpublished master's thesis McGill University Montreal, Canada. Retrieved April19, 2010.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bassey, M.O. (1996). Teachers as cultural brokers in the midst of diversity. *Educational foundations*, 10(2), 37-52.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language Pedagogy* 2nd Ed). San Francisco: Longman

Calderon, J. (2003). Partnership in teaching and learning: combing the practice of critical pedagogy with civic engagement and diversity. *Peer review, 5*(3), 22-24.

Canagarajah, S. (2005). Critical pedagogy in l2 learning and teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.931-949). (Mahwah, NJ: Lawrence \Erlbaum Associates

Case, P., & Case, R. (Eds). (1997). *The Canadian anthology of social studies: Issues and strategies for teachers*. Burnaby, B.C, Canada: Simon Fraser University Press Field Relations.

Counts, G.C. (1978). *Dare the school build a new social order*? Carbondale, IL: Southern Illinois Press.

Crooks, G. (2009). The practicality and relevance of second language critical pedagogy. *Language teaching, 1-16*. Doi: 10.1017/S0261444809990292.

Darder, A. Baltodano, M. & Torres, R.D. (2003). Critical pedagogy: An Introduction. In Darder, A. Baltodano, M. & Torres, R.D. *The critical pedagogy reader* (pp.1-21) New York, NY Routledge Falmer

Elizabeth, C. L., May, C.M., & Chee, P.K. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 24:* 623–634.

Ellsworth, E. (1992.). "Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." In *Feminisms and Critical Pedagogy*, edited by C. Luke and J. Gore, pp. 90-119. New York: Routledge,

Fabillar, E., (2003). Interdisciplinary connections: teachers and student empowerment through social and cultural history, critical pedagogy, and collaboration. *Radial teacher, 65*, 18-22

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Books.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.

Gibson, R. (1986). *Critical theory and education*. London, England: Hodder Stoughtom Publishing Co.

Gore, J. M. (1993). *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth.* New York: Routledge.

Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy primer*. New York: P. Lang.

King R., J. (2003). Teacher quality: *Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Retrieved June 21, 2007 from: http://www.epinet.org/content.cfm/books_teacher_quality_execsum_intro

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20: 77–97.

Mayo, P., & McLaren, p. (1999). Value commitment, social change, and personal narrative. *Introduction journal of education Reform, 8*(4), 397-408.

McLaren, P. (2003). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundation of education* (4th Ed). San Francisco, CA: Allyn and Bacon Publishing Inc.

Norton, B., & Toohey, K. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University.

Pajaras, M.F. (1992). Teachers' belief and educational research: Cleaning up a messy construct. R*eview of educational research, 62, 3,307-332*.

Pettis, J. (2002). Developing our professional competence: Some reflections, In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 393-396). Cambridge: Cambridge University Press.

Ross, J. A. (1994).Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.

Sadeghi, S. (2009). Critical pedagogy in an EFL teaching context: An ignis fatuous or an alternative approach? In L.J. Zhang, R. Ruddy & L.Alsagof (Eds.) *Englishes and Literatures- in- English in a Globalised World: Proceedings of the 13th International Conference on English in*

Southeast Asia (pp.362375). Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.

Sanders, W., & Rivers, j. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.* Retrieved Dec. 28, 2009 from: http://mdk 12.org/practices/ensure/tva/tva_2.html.

Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education.* South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

Tobin, K. Tippins, D.J. & Gallard, A.J. (1994*). Research on instructional strategies for teaching science*. In Gabel, D.L. (Ed.), Handbook of research on science teaching and learning.

Trentham, L., Silver, S, & Brogdon, R. (1985). 'Teacher efficacy and teacher competency ratings', *Psychology in Schools*.22, 3,343-352.

Tschannen-Moran, M. Woolfolk Hoy, A. $ Hoy, W.K. (1998). Teachers' efficacy: its meaning and measure. *Review of educational research*.68, 202 -248.

Woolfolk Hoy, A. W., & Burke Spero, R. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: an exploratory study*. Retrieved July 2007, from http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html.

Yilmaz, K. (2009). Elementary school teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific education researcher, 18*(1), 139-149.

SOLITIFOLA: SOLIDARITY BETWEEN GENERATIONS AND ACTIVE AGEING AND TEACHING I00N A FOREIGN LANGUAGE

Derya BOZDOĞAN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
deryaerice@gmail.com

ABSTRACT

This study explores the integration of solidarity between generations and active ageing and foreign language teaching through an Erasmus Intensive Program: SoLiTiFoLa (Solidarity between Generations and Active Ageing and Teaching in a Foreign Language). The main purpose of the program is to know more about the solidarity as a part of citizenship, to build international cooperation and lesson planning for the ultimate goal of teaching practice in British schools. The outcomes of the project are expected to be disseminated both at the international and national level. Last but not the least, the program aims to incorporate content and language integrated learning to the co-occurrence of the solidarity and active ageing as the content and foreign language teaching methodology.

Keywords: Solidarity, Active Ageing, Foreign Language, CLIL

1. INTRODUCTION

PThe European Union announces each year a theme of that year. The year-long actions include the contributions of and by the civil society organizations and social partners with national and local events, campaigns, information seminars along with the theme conferences. As for the last three years, in 2010, it was "European Year for Combating Poverty and Social Exclusion" centering around poverty, illness, and unemployment underlining the fact that 17% EU citizens have limited access to basics (http://ec.europa.eu/employment_social/2010againstpoverty/about/index_en.htm). In the following year, the theme was switched to "European Year of Volunteering" (http://europa.eu/volunteering/en/home2). Lastly, 2012 is declared to be the "European Year of Active Ageing and Solidarity between Generations" underlining the contribution old people make to the society and actions that could be taken to integrate them actively throughout the generations. Active ageing is defined as "growing old in good health and as a full member of society, more independent in our daily lives and more involves as citizens." The European Year 2012 focuses on three aspects of agedness: employment, participation in society and independent living (http://europa.eu/ey2012/ey2012main.jsp?langId=en&catId=971).

The EU's 2010-2020 strategy for growth promotes smart, sustainable and inclusive growth. Smart growth aims to develop an economy of knowledge and innovation; sustainable growth tries to build a green economy making the utmost of resources in an efficient way; finally, inclusive growth broadens the perspective to a cohesive society and territory with an economy of high employment rates (How to promote active ageing in Europe, http://europa.eu/ey2012/ey2012main.jsp?langId=en&catId=971) Furthermore, Véron, Pennec and Légaré (2007) questioned the demographic, economic and social dynamics by posing the question of "What kind of interrelationships?" (p.2). They pointed out the diversity of actors; at the individual or family level as well as at the professional and governmental level with a variety of objectives where

cooperation could stand as a challenge. However, all things considered the editors underlined the relations between actors and changes in the economic, social and population change as leading to interdependence rather than dependence.

1.1. Solidarity between Generations and Active Ageing in Turkey

2012 European Active Ageing and Solidarity between Generations Fact Sheet (2011) published by the Republic of Turkey Ministry for EU Affairs states that practices for improving the welfare of the elderly, a wide diversity of actors play role at the state level. However, this diversification lacks a unity in the action of the plans and implementations. All in all, the social security reform enacted in 2008 aims to close the gap between the law and its practice.

It is underlined that health and care services is the first area to be dealt with; concisely access and proper conditions could only lead to expected outcomes. Accordingly, awareness-raising is a priority of the actions. “Active” in active ageing needs considerable attention as it is related to not only the work power but also participation in the social life through voluntary activities and working sphere.

Eurobarometer survey on active ageing in Turkey (2011) was organized under the areas of demographic trends, employment, contribution of older people, perceptions of old and young and adapting to ageing in a way of comparing the findings gathered from 27 European member states (EU27) and Turkey (TR). It was conducted with 1001 face-to-face interviews reported that the age when one starts to be regarded as “old” is perceived as 58 in average in Turkey whereas it is 64 in EU27 countries. As for the contribution (EU27/TR) of the people aged 55 or over in the areas of taking care of their grand-children (82/49%), financial support for their families (74/40%), as consumers (i.e. people who purchase goods or services) (72/34%), as carers for sick or disabled family members (71/38%), as workers (i.e. people who perform a paid job) (65/28%) and as volunteers (58/27%) display the clear difference between EU27 and TR. Turkish people seem to underestimate the contribution of the people aged 55 or over for the society and even for their own families. Another interesting point raised in the survey was the most useful things the government could do to help people who care for older family members. Answers from the Turkish citizens outnumbered in three areas respectively as receiving some financial remuneration for the care they provide, having the right to work part-time and having an annual holiday entitlement with publicly funded replacement care during this time. To sum up, the survey outlines the way older people are perceived and alternative routes for their contribution with some striking differences from those of EU27 (Eurobarometer survey on active ageing in Turkey, 2011, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_378_fact_tr_en.pdf).

1.2. Solidarity and Language Learning

Any and every topic can be the subject of a language course. Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Content-based Instruction (CBI) vary in their degree of content or language integration. Brinton et al. (1989) defines CBI as “the integration of particular content with language teaching aims… the concurrent teaching of academic matter and second language skills.” (p.2). Another definition by Crandall and Tucker (1990, p.187) simply puts CBI as an “approach to language instruction that integrates the presentation of topics of tasks from subject matter classes (eg. Math, Social Studies) within the context of teaching a second or foreign language.” The theoretical background of this study is CLIL where content of solidarity and active ageing is incorporated into foreign language teaching.

2. SoLiTiFoLa Erasmus Intensive Program

SoLiTiFoLa is a European Union funded Erasmus project categorized as Intensive Program (IP) as it requires comprehensive and intensive work. In line with the description by European Commission Education and Training (2011) (http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc900_en.htm) this kind program is built on the cooperation and collaboration of students and teaching staff from different higher education institutions in different countries. SoLiTiFoLa IP involves students from 11 European countries: Austria, Belgium, Denmark, England, Hungary, Latvia, Norway, Romania, Spain, The Netherlands and Turkey (in alphabetical order). During the first week of this two-week project, students receive input and the second week they produce out-take that is delivering lessons in local schools of the host country. The lessons need to integrate the topic of solidarity between generations and active ageing- the theme of the European Year.

The timetable of IP shows the daily activities in detail (see Appendix 1). Most days follow the same time schedule; there are four time slots (9.15- 10.45, 11.00-12.30, 1.15-2.45, 3.00-4.30)

By achieving the objectives of the SoLiTiFoLa IP, by the end of the project students will:

- Know the principles of Content based language /CLIL/ TiFoLas
- Know the role of task-based activities and project work in content-based language learning
- Be able to respond to feedback on their language output in English to make progress
- Be able to give others feedback on their language output in English
- Be able to respond to feedback on their grasp of content to make progress in English
- Be able to give others feedback on their grasp of content in English
- Be more competent in learning a language (English) from extended input and meaningful output
- Be more competent in supporting other students in learning a language from extended input and meaningful output
- Know how to work in an ICT environment (Moodle)
- Be aware of the importance of solidarity between generations as a part of citizenship
- Realize the role of solidarity between generations in the participating countries
- Know key concepts of solidarity between generations
- Familiarize themselves with the schools systems of the participating countries
- Know the way of working in a classroom in an English school
- Know more about the different cultures in Europe, especially the English
- Know how to make lesson plans in collaboration with people from different cultures and a structured way
- Know more about how to observe a lesson and give feedback to the teaching group

- Be a part of an intercultural event, that is singing and dancing with fellow European students
- Put prepared lesson plans into actual lesson activities, especially in the field of solidarity between generations.
- Be more aware of meeting and working with people from different generations
- Celebrate similarities and differences (SoLitiFoLa Information Booklet, http://moodle.hinesna.no/course/view.php?id=77, pp. 3-4)

The main responsibilities of the students are collaborating in intercultural groups to prepare lesson plans and team-teaching in classrooms in the British schools. On the other hand, teachers are expected to scaffold participating students while preparing for their teaching practice and provide constructive feedback.

The ICT perspective of the project is the Moodle learning platform (http://moodle.hinesna.no/course/view.php?id=77) hosted by the Norwegian partner where students and teachers upload the project materials. Keynote lectures, outcomes of workshops, daily reports and relevant documents published on Moodle both to keep the participants connected and informed as well as to disseminate the outcomes of the project.

2.1. Daily reports

Participants were asked to write down daily reports in groups reflecting about the sessions after having negotiated with group members what to include and exclude. Here are some excerpts from the daily reflections of intercultural groups. This one is by the Danish group:

"Can you feel solidarity with people you haven't met?" This question leads to a discussion of a definition of the word Solidarity. What do we consider as being solidaric? Is it only a feeling or does it require an action behind thefeeling? You can compare it with solidarity versus charity? We Danes were surprised to find that so many countries did so many differentthings for the elderly, which is similar to Denmark."

Another reflection by the Austrian team shows:

"It was interesting to exchange ideas and opinions regarding solidarity with people from different countries. We realized that although we are from different cultures there are the some problems in our society nowadays. We really enjoyed the opportunity to be creative and working together in groups where everyone got involved and everybody could improve the social skills." (Daily reports, http://moodle.hinesna.no/course/view.php?id=77)

2.2. Lesson Observation and Teaching "Solidarity" in British schools

The participants were grouped to team teach and to observe their peer groups. All state schools to be visited are grouped as 2 primary (3 classes) and 4 secondary (7 classes). The secondary schools diversified as mixed comprehensive, girls comprehensive, selective girls grammar and selective boys grammar schools (SoLiTiFola 2012, http://moodle.hinesna.no/course/view.php?id=77).

In the first week, all participating groups visited the schools to meet the classroom teacher, to analyze the student profile and to have an overall idea of British schools. They sat in the class that they would teach the following week and filled in the observation checklist. In the second week, the team

teaching practice was organized in two days since while some of them were teaching, others were expected to observe and vice versa. Therefore, everybody had the chance to teach, observe and being observed.

Before the school visits for observation purposes students expressed their expectations as: "Before going to the school we had a discussion of how it might be at the school. We thought that it would be a big class with disciplined students and a strict teacher. Moreover, we thought they would be placed in lines and the teacher would sit at her desk. Furthermore, we didn't expect the teacher to be that good at using technology in the classroom. We thought that she would use a course book and a blackboard. Surprisingly there were four assistant teachers. The reason for that was that some students had special needs which we found out later. Even though most of us in the group couldn't find similarities between our host and home country, we had a fruitful time" (Teaching Practice Observation, http://moodle.hinesna.no/course/view.php?id=77).

As for the classroom observation the first impressions in the classrooms were the classroom rules written on the walls that could be listed as:

- Be polite and friendly to everyone
- Always help each other
- We are not bullies, we are friends
- We should not run in the classroom or inside of the school
- When Miss …. is talking, we should all be sensible and listen
- When someone else is talking, we need to listen to their ideas
- Always be thankful to God
- Not laughing at anybody when doing drama

Secondly, attitudes recorded in the classroom display the efficiency of learning and teaching practice. For example, the teacher is observed to start the lesson by taking register, then calming the students down and actually interacting more with the pupils. Some striking points about the classroom atmosphere were:

5. Formal way of addressing the teacher (Ms. …)
6. Positive atmosphere: teacher's use of humor intensively with the pupils, thereby creating a comfortable setting
7. Teacher never raised her voice, but the pupils paid attention and listened when she wanted them to (Clear instructions observed such as: "Pencils down, look at me!")
8. Finally, a light and open classroom enabling creativity and physical flexibility

The observers reported that classroom language was very polite, the pupils called the teacher "Miss" and she used a lot of praising when the pupils did well. The teacher had a lot of different signals to make the pupils be quiet and listen. Eg. Clapping, putting the index finger in front of mouth,

counting down and using maracas. Observers found it interesting that she used a lot of different signals and kept the attention and not to make it boring for the pupils. The teacher only chose the ones who raised their hand to speak. The pupils were divided into groups which each had their own color so when she was calling for a group it made it easier not having to call out all the different names.

As regards to the classroom management issues, the observers stated that pupils signaled in a particular way when they finished their tasks. The clear instructions for the distribution of handouts and such papers made the process go smoothly: "Take one, pass on". While the pupils were working, they were somewhat free to interact with their neighbors without excessive noise during which the teacher walked around the classroom, monitored and scaffold. Additionally, when they were going to the front to pick up things, the teacher called rows to come. At the end of lesson, as a show of respect they waited until she was done talking even though the bell had rung.

The differences and similarities between the observer's home country and the host country schools were expressed as such: "In Belgium we only have one teacher per classroom and we could use more teachers to help more students. The things that caught my attention are:

- The quality of the student's work displayed on the walls
- Codes used while teaching: clapping, students have to ask before leaving their chair and the importance of respect for both students and teacher.
- The use of different houses – colouring, story reading &telling etc.
- Classrooms were old fashioned, but all had smart boards and were very colourful.
- Point system to mark good and bad behaviour."

Another perspective is from a Norwegian observer: "In Norway we only have one teacher per class and assistants depending on needs. I feel like we have more structure, silence, and order than what I experienced here. My expectations might have been a little high; I thought they had very high structure, order, and respect."

Furthermore Hungarian observer reported that "in Hungary we only have one teacher per class and classes are normally groups of about 30 students. Most of the times students with special needs are neglected. I love the fact that a teacher has an assistant. To me the noise level was too high and sometimes disturbing; classes are more organized and maybe stricter.

Finally, to a Danish observer "observing a class in an English school was very interesting compared to teaching in Denmark. The teacher and students have a very different relationship in England, the teacher required more respect and attention. It was very nice to see that the students sat in groups and the walls were covered in drawings and vocabulary used for math and other disciplinary areas, a typical Danish classroom looks very much like this. I too expected a lot of structure and strict rules, but it seemed more lively and friendly than what I have expected."

Students were grouped and guided to ten different schools (Primary school of 3-11 year olds, mixed comprehensive school, single sex selective school, single sex comprehensive school of 11-18 year olds and girls' selective school of 11-18 year olds) in Reading, England. Supervised by their teachers, participating student teachers observed the classrooms they would be teaching in the first week and in the following week they presented a lesson on solidarity between generations and ageing. The observations were recorded through filling in the checklists (See Appendix 2)

All of the lessons prepared were required to centre on the theme of solidarity, social cohesion and active ageing. An example of the main teaching objectives is:

- To make learners aware of the importance of solidarity through different activities such as brainstorming, jotting down key words related to the topic, a group activity which was basically focusing on solidarity vocabulary.
- To make a poster of their own, using the words found at the beginning of the lesson

In an another teaching practice, the teachers used a picture of an old man and a young boy in order to get the students to think about the relationship of these two generations. First, the teachers reflected on their personal experiences and then students wrote a few sentences about the way they helped their family. This was very efficient because they were able to write personal experiences.

Finally, the students were asked to reflect by writing down by listing two stars and a wish about the teaching practice experience. Some of the common items for stars were: multicultural/national differences between teaching groups were overcome, activities were easy to understand, creating a recipe with ingredients such as solidarity, understanding etc., no time for getting bored, team teaching, and using mind maps to introduce the topic "solidarity". On the other hand, as a wish the students stated to have more time for teaching, have a native speaker supervisor for each group, more chances to communicate with the teachers and students at the schools. The observations, practice and reflections show to what extend the objectives of the project were met.

3. Outcomes of the project and Conclusion

For the evaluation purposes, two steps were followed. Both at the initial and final stage of the project students were asked to write them their initials on the "Evaluation Chart" (see Appendix 3).

The content of SoLiTiFola CD as the final product to be also used for dissemination purposes is: Information Booklet, Teacher Presentations& Workshops, Daily Reports, Pen Portraits, National Videos, Schools & Groups, Lesson Plans, Teaching Observation, Peer Teaching Observation and Reflection on own Teaching.

2013 will be "European Year of Citizens" aiming to focus on the importance of being informed citizens to be active in the personal and democratic life in Europe (http://ec.europa.eu/citizenship/european-year-of-citizens-2013/index_en.htm). As for the transition from the year of solidarity between generations and active ageing to year of the citizens; the students are expected be made aware of their rights and responsibilities as an active citizen while forming the prospective active ageing actors of the society. The more such topics are integrated into the foreign language curriculum, syllabi and lesson plans, the more democratic citizens there will be.

REFERENCES

Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction.* New York: Newbury House.

Crandall, J., & Tucker, G. R. (1990). Content-based instruction in second and foreign languages. In A. Padilla, H. H. Fairchild, & C. Valadez (Eds.), *Foreign language education: Issues and strategies.* Newbury Park, CA: Sage.

Daily reports for SoLiTiFoLa (2012). Retrieved April 04, 2012 from http://moodle.hinesna.no/course/view.php?id=77.

Erasmus Intensive Programs (2011). Retrieved March 25, 2012 from http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc900_en.htm

Eurobarometer survey on Active Ageing (2011). Retrieved March 21, 2012 from (http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_378_fact_tr_en.pdf.

European Commission Employment, Social Affairs and Inclusion. (2010). *2010 European Year for Combating Poverty and Social Exclusion*. http://ec.europa.eu/employment_social/2010againstpoverty/about/index_en.htm

European Year of Active Ageing and Solidarity between Generations. (2012). Retrieved March 21, 2012 from http://europa.eu/ey2012/ey2012main.jsp?langId=en&catId=971.

European Year of Citizens. (2012). Retrieved April 04, 2012 from http://ec.europa.eu/citizenship/european-year-of-citizens-2013/index_en.htm.

European Year of Volunteering. (2011). Retrieved March 25, 2012 from http://europa.eu/volunteering/en/home2.

How to promote active ageing in Europe (2012). Retrieved March 25, 2012 from http://europa.eu/ey2012/ey2012main.jsp?langId=en&catId=971

SoLiTiFola 2012 Presentation (2012). Retrieved April 04, 2012 from http://moodle.hinesna.no/course/view.php?id=77

SoLitiFoLa Information Booklet (2012). Retrieved April 04, 2012 from http://moodle.hinesna.no/course/view.php?id=77.

Teaching Practice Observation (2012). Retrieved April 04, 2012 from http://moodle.hinesna.no/course/view.php?id=77.

Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı. (2011). 2012 *Avrupa Aktif Yaşlanma ve Nesiller Arası Dayanışma Yılı Hakkında Bilgi Notu.* Ankara.

Véron, J., Pennec, S. & Légaré, J. (2007). (Eds.), *Age, Generations and the Social Contract- The demographic changes facing the Welfare State*. The Netherlands: Springer.

Appendix 1: IP program (Week 1 only)

	9:00 – 10.30	10.45–12.30	14:00- 15:30	15:40-16.30	16.30-17.00
Day 1	Welcome by the host university Presentation on the aim and working methods of SoliTiFoLa	Poster session home-made posters presenting country and students themselves	Getting to know each other activity: Exploring student input on Solidarity uploaded on Moodle during IP preparation	Presentation and workshop: Aims & goals (Gerben) + Forming groups	Debriefing for students and teachers International Food evening
Day 2	Problem setting. Station to station (key-concepts concerning solidarity – intergeneration issues …) + short reflections	Presentation Topic: Solidarity issues in Education	Preparation field work Groups allocated areas to explore – making questionnaires	Field work Ss meet people of other generations in Reading	Debriefing 19:00- International music/dance evening Part 1.
Day 3	Community contributors ~ solidarity, intergenerational issues in Reading (MERL, RISC, …) – handicraft, storytelling, musicmaking, …			Field trip Explore Reading (including input from students - focusing on solidarity etc)	Debriefing
Day 4	Classroom observation Lessons will be observed (age group:6 to 15) at local schools A presentation by the British teachers at their school, questions can be asked		Feedback and reflection on observation	Walk & talk-shop in groups: Thinking the observed lessons over: incorporating the solidarity approach in the national curricula	Debriefing
Day 5	Introduction: Making Lesson Plans	Brainstorm ideas about the lesson plans + making 1st draft version of LP: key word: interdisciplinary		16:00 – 17:00 Debriefing & Weekly recap	

Appendix 2: Observation checklist

SoLiTiFoLa 2012
Teaching Practice Observation sheet

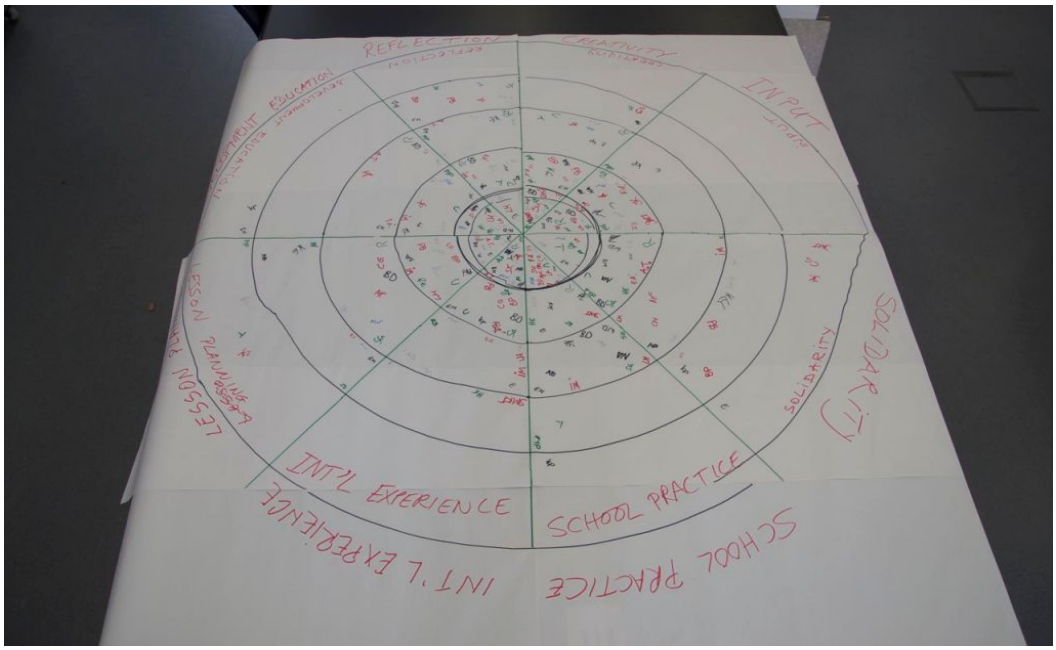
- Subject of the class:
- Content of lesson:
- Number of pupils:

Classroom rules - find out what they are:

		Comments
Objectives	Clear aims	
	To what degree are the aims met?	
	Summing up and evaluation	
Skills	Teaching technique(s) used	
Attitudes	Teacher – pupil communication	
	Atmosphere	
	Interaction	

Appendix 3. Evaluation chart

3.1. Before the project: Expectations



3.2. After the project: Outcomes

YABANCI DİL ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇAĞDAŞ ÖĞRETME DAVRANIŞLARI KONUSUNDAKİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ

PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' AWARENESS LEVELS ON CONTEMPORARY TEACHING BEHAVIOURS

Nevide AKPINAR DELLAL / Servet ÇINAR

aÇanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

bTrakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü

nevakdel@hotmail.com

servetcinar@trakya.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada yabancı dil öğretmeni adaylarının çağdaş öğretme davranışları konusundaki hazırbulunuşluk ve farkındalık düzeyleri araştırılmıştır. Öncelikle bir anket yardımıyla, öğretmen adaylarının kendi mesleki yeti ve bilgilerine ilişkin değerlendirmelerine ulaşılmıştır. Daha sonra, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki öğretme davranışları gözlemlenmiştir. Veriler çağdaş yabancı dil öğretim yöntemlerine ve öğretmen davranışlarına göre değerlendirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur. Anketler yoluyla elde edilen verilerin değerlendirilmesi, SPSS 15.0 programı yardımı ile frekans analizi esas alınarak yapılmıştır. Yanıtlar, frekans ve yüzdesel olarak tablolaştırılarak ve şekillerle betimlenerek, yeterlik değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının, çağdaş yabancı dil öğretme yaklaşım, yöntem ve teknikleri konusunda bilinç düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu üniversite eğitimlerinin kalitesine genel olarak güvenmekte ve kendilerini öğretmenlik mesleğine hazır hissetmektedir. Çağdaş yabancı dil öğretim yaklaşımları konusundaki kuramsal bilgi boyutunda yeterli bilgi donanımına sahip öğretmen adaylarının, uygulama boyutunda kısmen sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Yabancı Dil Öğretmeni Adayları, Öğretmen Yetiştirme, Öğretme Davranışları, Öğretmenlik Uygulaması.*

ABSTRACT

The present study aimed to find out the readiness and awareness levels of prospective language teachers on contemporary teaching behaviours. Firstly, prospective teachers' self-evaluations of their professional competence and knowledge levels were studied through a questionnaire survey. Afterwards, teaching behaviours of prospective teachers during the teaching practice course were observed. The data were analyzed in accordance with the contemporary foreign language teaching methods. Suggestions were put forward in line with the findings. Frequency analysis was conducted on SPSS 15.0. An evaluation was made of the proficiency levels after survey responses were tabulated and presented in graphs using the frequency distributions and descriptive statistics. The present research revealed that the awareness levels of the prospective language teachers were generally high in terms of contemporary foreign language teaching approaches, methods and techniques. The majority of the prospective language teachers give credence to the quality of their university education and feel themselves ready for the profession as a teacher. It has been found out that the prospective teachers who are competent in theoretical knowledge in contemporary foreign language teaching approaches have some difficulties in practice.

Keywords: *Prospective Foreign Language Teachers, Teacher Training, Teaching Behaviours, Teaching Practice*

1. GİRİŞ

Dünyada artık Yabancı Dil Eğitimi konusunun oldukça önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmıştır. Küreselleşme akımının ve yeni teknolojik olanakların ortaya çıkışıyla birlikte ülkelerarası iletişim hemen her alanda inanılmaz boyutlara ulaşmaktadır. Bu sürecin bir gereği olarak ise yabancı dil bilen insan gücü yetiştirmek, ülkelerin vazgeçilmez bir ihtiyacı haline gelmiştir (Akpınar Dellal ve Gündoğdu 2003). Gelişmelere koşut olarak Avrupa Birliği Yabancı Dil Politikası çerçevesinde, ana dilin yanında en az iki Avrupa dili öğrenmek, konulan en önemli hedeflerden biridir, çünkü "*Avrupa Birliği dil çeşitliliğini, kendi kültürel mirasının değerli bir bileşeni olarak görmektedir*" (Cink 2007: 585). Nitelikli öğretmen yetiştirme de, Türkiye'de en öncelikli çözüm bekleyen sorun alanlarından birisi olmuştur ve olmaya devam etmektedir.

İletişimsel Dil Öğretim Yaklaşımı, çeşitli bağlamlarda öğrencilerin amaç dili kullanmasına ve dilin işlevsel özelliklerini öncellemeye dayanır (Nunan 1988: 25; Edmondson&House 2006: 180). İletişimsel Dil Öğretim Yaklaşımı, artık dilde dört beceriyi de (yazma, konuşma, okuma, dinleme) aynı oranda ve başarılı bir şekilde edinmiş bir öğrenci hedeflemektedir. Bu yaklaşım, herşeyden önce yeni öğretim davranışları gösterebilecek çok farklı bir öğretmen modelini gerektirmektedir. Bugün artık doğruluktan ziyade akıcılık önemli hale gelmiştir ve genel amaç öğrencilerin anlamı iletebilmesidir (Richards&Rodgers 2001: 172). Yabancı dilde hedef artık iletişim kurabilmektir. (Tok&Arıbaş 2008: 207). Dolayısıyla öğrenciler dili kesinlikle kullanabilmelidir (Nunan 1988: 25). Bu temel düşünceler, araştırmacıları "iletişimsel yeti" olarak tanımlanan, öğrencide hedeflenen davranışlar (özellikler) bütününü özetleyen bir kavramı açıklamaya itmiştir (Roche 2005: 24). Geniş anlamıyla iletişimsel yeti, bir kişinin hem içselleştirdiği kurallar bilgisini hem de dil kullanım yetisini betimler. Bu kavram bilişsel, duygusal ve faydacı etmenleri içerir (Zimmermann 1984: 99, 100). Habermas'a göre iletişimsel yetiye sahip bir kimse, "*filozofik söylemlere katılabilecek, böyle bir söyleme katılmak istiyorsa, önceden ona en ideal söylemi seçebilecek ve farklı konuşma eylemlerinden konuşma durumuna uygun olanını önceden belirleyebilecek durumdadır*" (akt. Zimmermann 1984: 102). Zeuner (1997) ise, konuşma eylemlerine ilişkin alıştırmaların hedefini iletişimsel yeti olarak betimler. Canale ve Swaine'den (1980) yaptığı alıntısında iletişimsel yetiyi dört yetinin bütününden oluşan sözgelimi bir üst yeti olarak görmüştür. Özellikle Canale ve Swain'in iletişimsel yeti'ye ilişkin çalışmaları dilbilim çevreleri tarafından kabul görmüş ve müfredatların belirlenmesinde büyük bir rol oynamıştır.

Öyleyse, yabancı dil dersinin amacı öğrenenleri iletişimsel dil kullanımlarına yönlendirmek ise, öncelikle dersin işleyişinde iletişim kullanılmalı, denenmeli ve teşvik edilmelidir. İletişimsel yaklaşım sınıf içi aktiviteleri açıkça tanımlanmış bir yöntem değil, aksine geniş bir akım olarak nitelendirilebilir (Richards&Rodgers 2001: 172). Bu yaklaşımda öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları oldukça önem taşımaktadır ve amaç dil sadece sınıf ortamında kalmamakta ve sınıf dışında da yapılabilecek aktivitelerle her iki ortamı birbiriyle ilişkilendirme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Roche 2005: 25).

İletişimsel yaklaşımla uygun egzersiz çeşitleri ve aktiviteler alanı sınırsızdır. Yeter ki bu aktiviteler öğrencilere, öğretim programının iletişimsel hedeflerine erişmelerinde katkı sağlasın, onların iletişim kurmalarına yardım etsin ve bilgi paylaşımı, anlamın tartışılması ve etkileşim gibi iletişimsel süreçlerin kullanımını gerektirsin. Öğretim sürecinin ikinci temel ögesi olan öğretmenin işlevleri, geçmişten günümüze gelinceye kadar önemli değişikliklere uğramıştır. Bu yeni eğitim yaklaşımının ortaya çıktığı süreç içerisinde öğretmenin rollerini de yeniden ele almak özel önem arzetmektedir.

Günümüzde öğretmen, bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı konumundan çıkmış (Roche 2005: 25), öğrencileri öğrenim alanlarıyla ilgili olarak yönlendiren ve onların öğrenim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri aşmalarında yardımcı olan bir rehber konumuna gelmiştir (Kıncal 2002: 18). Öncelikle öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı, onların ilgi ve gereksinimleriyle ilgili bilgi sahibi olmalı, yaşlarına uygun bir öğretim yöntemiyle hareket etmelidir (Kıncal 2002: 33; Brown 2000: 44). Öğrenme türleri de, öğretmenlerin öğretme davranışlarını belirleyecek en önemli unsurlardır. Öğretme davranışlarının modern öğrenme türlerine uygun olması gerekmektedir. Günümüz iletişimsel yeti teorilerinin merkezinde iletişimin interaktif doğası önem tutar. Bu yüzden dilin iletişimsel varlığı veya özelliği bizi sınıfta interaksiyon oluşturma, işbirlikli öğrenme, görev tabanlı öğrenme fırsatlarına yöneltir (Silberstein 2002: 120). Görev Tabanlı öğrenme benzeri durumlarda dilbilgisel yapılardan ziyade dilin işlevsel boyutuna odaklanılmıştır. Nunan, iletişimsel görevi öğrencilerin amaç dili anlamaları, onu kullanmaları, üretmeleri ve amaç dilde etkileşim içine girmelerini gerektiren bir sınıf içi çalışma olarak görmektedir ve bu esnada öğrencilerin biçimden ziyade işleve odaklanmaları gerekmektedir. Nunan'a göre; *"Görevler ayrıca hedeflerine, içerdikleri bilgiye, aktivite çeşitlerine, sınıf içi düzenlemelere ve verilen rollere göre incelenir ve sınıflandırılır"* (Nunan 2001: 10-12).

Çağın gereksinimlerini karşılayacak olan "çağdaş öğretmen davranışları" konusunu ülkemiz açısından araştırmak bugün bir gerekliliktir. Bu nedenle bu çalışmada, yabancı dil öğretmeni adaylarının "Öğretmenlik Uygulaması" dersi kapsamındaki öğretme davranışları anket ve gözlem çalışmaları yoluyla araştırılmış, elde edilen veriler ülkemizin öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içi eğitim çalışmaları kapsamında değerlendirilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Konusu

Bu çalışmada *"yabancı dil öğretmeni adaylarının çağdaş öğretme davranışları konusundaki hazırbulunuşluk ve farkındalık düzeyleri"* araştırılmıştır. Çalışmada başarılı bir yabancı dil öğretmeni davranışlarının ne olması gerektiği çerçevesinde, öncelikle bir anket yardımıyla, öğretmen adaylarının kendi mesleki yeti ve bilgilerine ilişkin değerlendirmelerine ulaşılmıştır. Daha sonra, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki öğretme davranışları gözlemlenmiştir.

2.2. Problem Durumu

Eğitim Fakülteleri'nin mevcut müfredatı, 2006 yılında güncellenerek son halini almıştır. Bu değişiklik esnasında Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitimi politikaları takip edilmiş ve dünya çapında

gelişimler gözlemlenmiş olsa gerektir. Müfredatın getirdiği değişiklikleri görebilmek için, bu müfredatın doğrudan çıktılarına bakılmalıdır. Bu çıktılar elbette mezun olan öğretmenler ya da mezun olmak üzere olan öğretmen adaylarıdır. İşte bu nedenle, bu araştırmada yabancı dil öğretmeni adaylarının "Öğretmenlik Uygulaması" dersi kapsamındaki öğretme davranışları anket ve gözlem çalışmaları yoluyla araştırılmış, elde edilen veriler ülkemizin öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içi eğitim çalışmaları kapsamında değerlendirilmiştir.

2.3. Evren ve Örneklem

Öğretmen adayları, araştırmanın en önemli bilgi kaynağını oluşturmaktadır. Araştırma evrenini, 2007/2008 akademik yılının bahar yarıyılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri, Alman Dili Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı programlarına devam eden 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemin seçiminde tesadüfî olmayan kararsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Anket, toplam 254 öğrenciye uygulanmıştır ve bu anketlerden 197 tanesi değerlendirmeye alınma yeterliğini göstermiştir.

Gözlem yapma olanakları zaman, mekan ve izinler anlamında sınırlı ve masraflı olduğundan, sadece Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim gören bu öğretmen adaylarından 12'sinin dersi gözlemlenmiştir. Bu 12 öğretmen adayının 7'si Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi iken, geriye kalan 5'i İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisidir. Gözlemlenen öğrenciler rastgele seçilmiştir.

2.4. Araştırma Soruları

Araştırmada yanıtı aranan sorular şunlardır:

1) Eğitim Fakültesi'nden mezun olmakta olan bir öğretmen adayı kendini ders anlatma ve öğretmenlik becerileri konusunda nasıl değerlendirmektedir?

2) Eğitim Fakültesi'nden mezun olmakta olan bir öğretmen adayı hem yurtdışı deneyimi hem de aldığı genel eğitim sonucunda "modern yabancı dil dersini" gerçekleştirmek için kendini ne kadar hazır hissetmektedir?

3) Öğrenciler aldıkları eğitimi, öğretme davranışları kazanmak anlamında yeterli buluyorlar mı?

4) Eğitim Fakültesi'nden mezun olmakta olan bir öğrencinin "Okul Uygulaması" dersi bağlamında anlattığı derslerde gözlemlenen öğretme davranışları, iletişimsel-faydacı yönteme uygun mudur?

5) Öğretmen adaylarının öğretme davranışları, modern öğretim teknikleriyle ne ölçüde örtüşmektedir?

Anket soruları ve gözlem formu, bu sorulara yanıt bulmak amacıyla hazırlanmıştır.

2.5. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırma evrenini, 2007/2008 akademik yılının bahar yarıyılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Alman Dili Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalları 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmen adayı öğrenciler, anket sorularını cevaplayarak kendi öğretme yeterliliklerini ve alanlarıyla ilgili bilgilerini değerlendirmişlerdir. Ayrıca anket uygulanan adaylar içinden seçilen az sayıda adayın, "öğretmenlik uygulaması" dersi kapsamındaki öğretme davranışları gözlemlenmiştir. Bu iki yöntemle, araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Kapalı uçlu, açık uçlu ve verilen yargıların derecelendirildiği sorular olmak üzere, üç farklı soru tipi kullanılmıştır. Böylece, öğretmen adaylarının kendi görüşlerini de kağıda dökmelerine imkan verilmiştir. Ayrıca yan ölçek olarak araştırma kapsamında, Çanakkale kent merkezinde bulunan Özel İsmail Kaymak Koleji'nde, 18 Mart İlköğretim Okulu'nda ve Ömer Mart İlköğretim Okulu'nda toplamda 12 yabancı dil öğretmeni adayının uygulama dersi performansları gözlemlenmiştir. Ders gözlemine iki veya üç gözlemci katılmış, tutanaklar tutulmuş ve gözlemler ayrıca video olarak da kayıt altına alınmıştır. Anket çalışmasının analizi SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programından faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Anket sonucunda elde edilen veriler, frekans ve yüzdesel olarak tablolaştırılmış ve şekiller halinde betimlenmiştir. Araştırma sonuçları tarama modelinde şekillendirilmiş, sonuçlar hem nicel hem nitel olarak değerlendirilmiştir. Ancak, anket uygulanan öğretmen adaylarının sayısı ile gözlemlenen öğretmen adaylarının sayısı arasında büyük fark olduğundan, bulgular karşılaştırılmamıştır. Ayrıca ankette sorulan soruların ve öğretmen adaylarından derecelendirme yoluyla değerlendirmeleri istenilen yargıların bir kısmı oldukça spesifik konular üzerinedir. Bu spesifik konuların, gözlemlerden elde edilen bulgular arasında yer almaması tamamen dersin doğasına bağlı bir durumdur.

2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma verileri, iki üniversitenin yabancı dil eğitimi bölümü 4. sınıf öğrencilerine uygulanan bir anket ve onların içinden az sayıda öğrencinin gözlenmesi verileriyle sınırlıdır. Araştırma evreninin bu dar kapsamı nedeniyle, ulaşılan sonuçlardan genellemelere gidilemez.

3. BULGULAR

Anketleri değerlendirmeye alınan 197 öğretmen adayının %83,5'i kız, % 16,5'i ise erkektir. Araştırma yapıldığı zaman, öğretmen adaylarının %81'i İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı programına, kalan %19'u ise Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı programına devam etmektedir. Yine öğretmen adaylarının %51,3'ü Bursa Uludağ Üniversitesi'nde, %48,7'si ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümler, öğretmen adaylarının %83,2'sinin üniversiteye girerken ilk beş tercihinden biridir (%66,5'nin ilk tercihidir) ve %54,3'ü bu bölümü öğretmen olmak istediği için tercih etmiştir. Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin yabancı dil öğretmenliği mesleğine olan ilgileri, erkek öğrencilere kıyasla kuşkusuz çok daha fazladır.

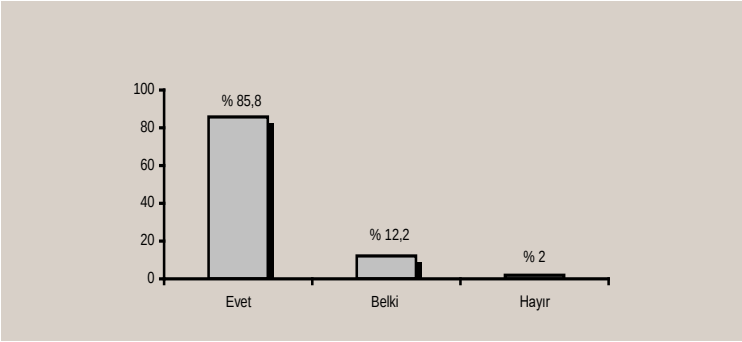
Öğretmen anket uygulanan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun not ortalaması 2,50'den yüksektir. Öğretmen adaylarının bazı yetilerde (özellikle konuşma yetisinde) kısmen eksiklikleri olduğu varsayımından yola çıkılarak hazırlanan sorularda, her bir öğretmen adayı kendi dil seviyesini derecelendirmiştir.

Çizelge 1. Öğretmen Adaylarının Branş Dillerini Genel Anlamda Değerlendirmeleri

	İyi	Kabul Edilebilir	Kötü
Yazma	% 67,7	% 27,7	% 4,6
Okuma	% 89,2	% 10,3	% 0,5
Dinleme	% 52,6	% 37,1	% 10,3
Konuşma	% 30,9	% 54,9	% 14,4
Dilbilgisi	% 83,6	% 14,4	% 2,1
Sözcük Bilgisi	% 51,8	% 40	% 8,2

Çizelge 1'de görüldüğü üzere sadece konuşma değil, diğer bazı yetilerde dahi öğretmen adayları kendilerinde sorunlar bulunduğunu kabul etmektedirler. Özellikle konuşma, dersin işlenişini ve bütününü doğrudan etkileyen bir yetidir. Amaç dilde kendisine güvenmeyen, konuşmaktan çekinen bir yabancı dil öğretmeninin özellikle konuşma yetisinin öğrencilerde geliştirilmesinde ve dersin çağdaş yaklaşımlara uygun şekilde sürdürülmesinde sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. Genel olarak öğretmen adaylarının kendi dil bilgi ve becerilerine ilişkin değerlendirmelerinde ulaşılan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının kendilerini en yetkin gördükleri kısımlar okuma ve dilbilgisi kısmıdır. Öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz olarak gördükleri kısmın başında konuşma becerisi gelirken, dinleme becerisi, yazma becerisi ve sözcük bilgisi anlamında öğretmen adaylarının eksiklerinin olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini yapmak isteyip istemedikleri sorulduğunda ise, öğretmen adaylarının %85,8'i bu soruya "Evet" yanıtı vermiştir. Öğretmen adaylarının %12,2'si "Belki" ve %2'si ise "Hayır" yanıtı vermiştir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının neredeyse tamamına yakının öğretmenlik yapma konusunda istekli olduğu ve eğer böyle bir fırsatı olursa, öğretmenlik mesleğini tercih edeceği söylenebilir.

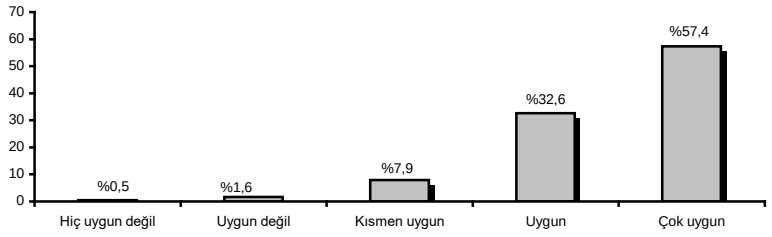
Şekil 1. Öğretmen adaylarının öğretmen olmak isteyip istemediklerine ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı



Öğretmen adaylarına kendi yeterliliklerini değerlendirmeleri doğrultusunda birçok soru yöneltilmiştir ve genel olarak öğretmen adaylarından öğretmenlik mesleği ile ilgili, yabancı dil öğretmeni yeterlilikleri özelinde ve sınıf yönetimi konularında bazı yargıları kendilerine göre derecelendirmeleri istenmiştir. Bu bölümün başında, öğretmen adaylarının ileride iyi bir öğretmen olma konusunda kendilerine genel olarak inandıkları söylenebilir.

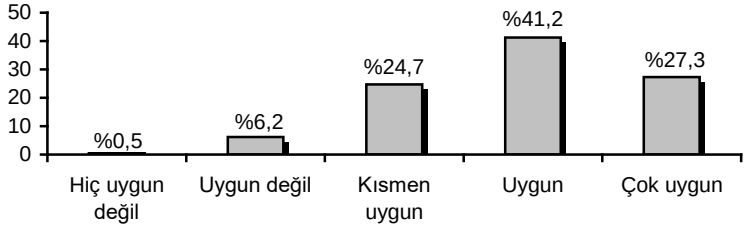
Şekil 2'de de görüldüğü üzere, öğretmen adayları büyük çoğunlukla olumlu yöndeki seçeneklere yönelmiştir: % 57,4'ü "Çok uygun" ve % 32,6'sı "Uygun" seçeneğini tercih etmiştir.

Şekil 2. Öğretmen adaylarının "Genel olarak iyi bir öğretmen olabileceğime inanıyorum" yargısını değerlendirmeleri



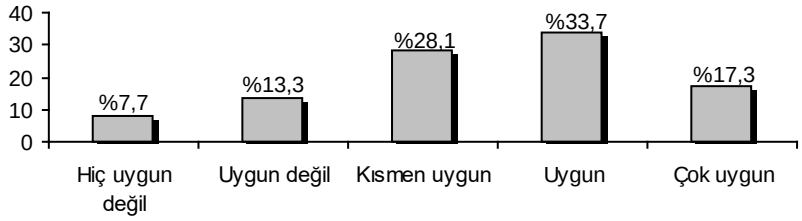
Başka bir maddede öğretmen adaylarından "amaç dilin öğretilmesi konusunda bilimsel anlamda ve uygulama aşamasında kendime güvenirim" yargısını değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmeler genel olarak olumlu olmasına rağmen, öğretmen adaylarına yöneltilen bir başka soruda, onlardan üniversitede aldıkları eğitimi değerlendirmelerinde ise, bir önceki ele alınan yargıya kıyasla olumlu eğilimdeki azalma gözle görülür derecededir (bkz. Şekil 3). Bu noktada öğretmen adayları, kendileri ile ilgili konularda olumlu bir tavır takınırken, aynı konuda diğer öğrenciler veya MEB okullarını değerlendirdiklerinde, sonucun nispeten olumsuz bir hal aldığı görülmektedir.

Şekil 3. Öğretmen adaylarının "Üniversite eğitimim esnasında öğretmenlik mesleğine yeterince iyi bir şekilde hazırlandığımı düşünüyorum." yargısını değerlendirmeleri



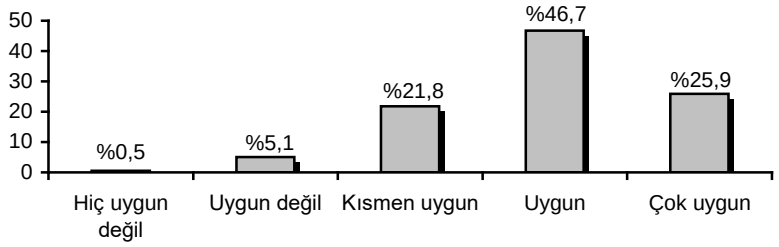
Öğretmen adaylarının sınıf arkadaşları hakkındaki yorumlarında, kendilerine ilişkin değerlendirmelerine kıyasla, daha olumsuz bir tabloyla karşılaşılmaktadır (bkz. Şekil 4 - krş. Şekil 2-3).

Şekil 4. Öğretmen adaylarının "Sınıf arkadaşlarımdan pek çoğunun iyi yetişmiş birer öğretmen adayı olduğu konusunda şüphem yok." yargısını değerlendirmeleri



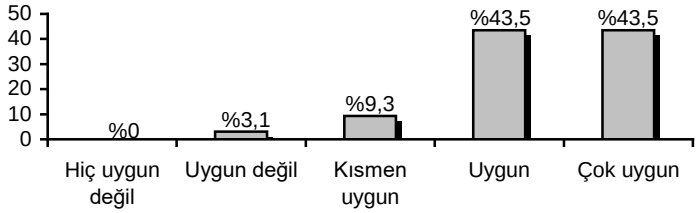
Öğretmen adaylarının çağdaş öğretim yöntemlerine bakışının değerlendirmesinde, onlara bu yöntemlerin onların gelecekteki öğretim şeklinde ne kadar belirleyici olacağı sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yaklaşık olarak 1/5'i olumsuz seçeneklere yönelerek, bu yöntemlerin onlar için belirleyici olmadığını belirtmiştir (bkz. Şekil 5). Olumlu yanıt veren 4/5'lik kısımla ilgili değerlendirmede uygulamadaki aksaklıklar düşünüldüğünde oranın daha da düşebileceği ortadadır.

Şekil 5. Öğretmen adaylarının "Üniversitede aldığım dil öğretim yöntemleri, benim ilerideki mesleki yaşamımda seçeceğim öğretim biçimini bana kazandırmıştır." yargısını değerlendirmeleri



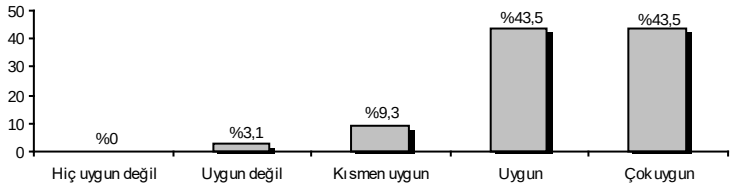
Buna karşın, öğretmen adaylarının çağdaş yöntemlere ilişkin yaklaşımları olumludur ve bu konularda kendilerini yetkin görmektedirler. Örneğin "Öğrenci merkezli uygulamalar yapmaktan hoşlanırım." yargısını öğretmen adaylarının % 64,9'u "Çok uygun", % 25,8'i ise "Uygun" olarak değerlendirmiştir. Yine "Dersi, öğrencilerin yaşlarını, ilgilerini, gereksinimlerini ve hazır bulunuşluk düzeylerini göz önüne alarak hazırlayabilirim" yargısını ise öğretmen adaylarının % 47,6'sı "Çok uygun" ve % 41,9'u ise "Uygun" olarak değerlendirmiştir. Benzer şekilde "Almanca/İngilizce öğretirken, konuları öğrencilerimin yaşantıları ile ilişkilendirerek sunmada zorlanmam." yargısında da oldukça olumlu bir tablo ile karşılaşılmaktadır (% 46,6'sı "Çok uygun" ve % 42'si "Uygun). "Almanca/İngilizcenin öğretimi ile ilgili yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanabilirim." yargısını ise öğretmen adayları yine olumlu değerlendirerek, %43,5'i "Çok uygun" seçeneğini ve % 44'ü "Uygun seçeneğini işaretlemiştir (bkz. Şekil 6).

Şekil 6. Öğretmen adaylarının "Almanca/İngilizcenin öğretimi ile ilgili yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanabilirim." yargısını değerlendirmeleri



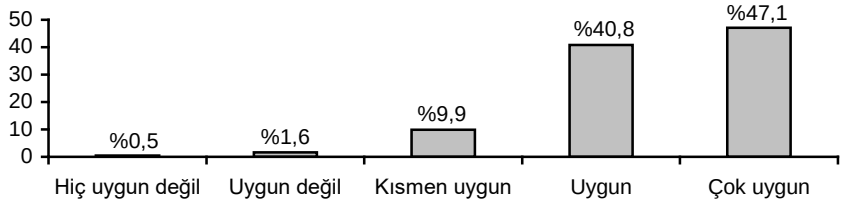
Aynı şekilde öğretmen adayları sınıf içi etkinlikleri kargaşaya yol açmadan düzenleme bağlamında da kendilerini yetkin görmektedirler. Öğretmen adayları bu seçeneği %43,5 oranında "Çok uygun" ve %43,5 oranında "Uygun" olarak değerlendirmiştir (bkz. Şekil 7).

Şekil 7. Öğretmen adaylarının "Sınıf içi etkinlikleri öğrenciler arasında kargaşaya yol açmadan düzenleyebilirim." yargısını değerlendirmeleri



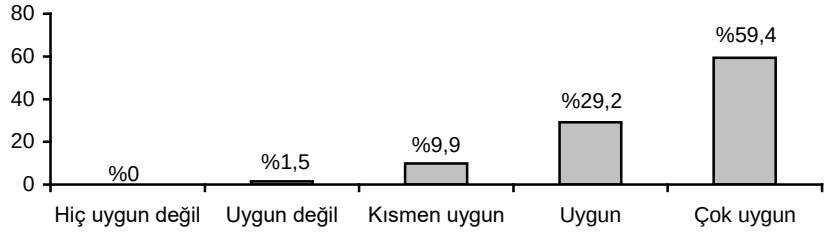
Bu ve bunun gibi sınıf yönetimi ve ayrıca demokrasi eğitimi gibi konularda da öğretmen adaylarının kendilerini oldukça yetkin gördükleri söylenebilir. Örneğin, derslerde demokratik ortamın oluşturulması bağlamında öğretmen adaylarının % 47,1'i "Çok uygun" ve % 40,8'i "Uygun" seçeneğini tercih etmiştir (Şekil 8).

Şekil 8. Öğretmen adaylarının "Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacak demokratik ortamlar oluşturabilirim." yargısını değerlendirmeleri



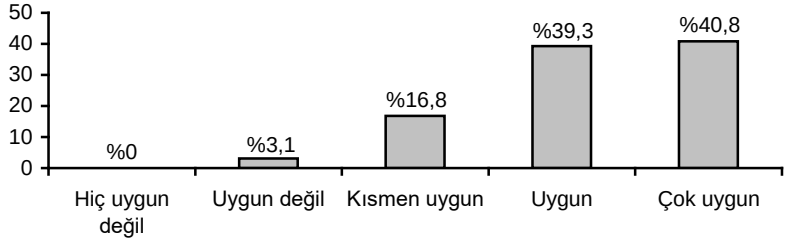
Benzer şekilde demokrasi eğitimi bağlamında Şekil 9'da görüleceği üzere, öğretmen adayları öğrencilerden gelen eleştiri ve önerilere açık olabilecekleri yönünde genel bir eğilim göstermişlerdir.

Şekil 9. Öğretmen adaylarının "Öğrencilerden gelen eleştiri ve önerileri dikkate alarak, eksiklerimi gidermek için çaba harcayabilirim." yargısını değerlendirmeleri



Öğretmenlerin en önemli sorunlarından biri de sınıfta disiplini nasıl sağlayacağı üzerinedir (Demirel&Kaya ve ark. 2003: 253). Uygun bir öğrenme ortamının sağlanabilmesi açısından, öğretmenlerin sınıftaki disiplin sorunlarını ve öğrenci kaynaklı rahatsız edici unsurları ortadan kaldırabilmesi beklenmektedir. Huzur olmayan bir sınıfta, eğitim – öğretim süreci ne kadar çağdaş olursa olsun, başarıya ulaşamayabilir. Öğretmen adaylarına bu konuya ilişkin bir soru yöneltilmiştir.

Şekil 10. Öğretmen adaylarının "Karşılaşabileceğim disiplin sorunlarıyla rahatlıkla başa çıkabilirim." yargısını değerlendirmeleri



Bu soruyu, öğretmen adaylarının % 40,8'i "Çok uygun", % 39,3'ü "Uygun" ve % 16,8'i "Kısmen uygun" yanıtını vermiştir (Şekil 10). Bu bulgulardan hareketle, disiplin sorunlarıyla başa çıkabilme anlamında öğretmen adaylarının genel anlamda başarılı olabileceklerini düşündükleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarında, kendi öğretmenlerinin olumlu ve olumsuz özelliklerini değerlendirdikleri açık uçlu sorularda, belirli olumsuzluklar ve çağdaş öğretme yaklaşımları bağlamında bugün artık geçerli olmayan olumsuz öğretmen tutumları tespit edilebilmektedir. Öğretmen adayları, geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları olumlu (model aldıkları) ve olumsuz (beğenmedikleri) öğretmen tiplerini değerlendirdiklerinde, genel olarak çağdaş bir algı seviyeleri olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları olumlu buldukları öğretmenlerinin özelliklerini saydıklarında, genel olarak "modern öğretmen tipini" betimlerken, olumsuz bulduklarını ise çağdışı ve geleneksel özellikler taşıyan öğretmen özellikleriyle betimlemişlerdir. Adaylardan ayrıca öğrendikleri "Yabancı Dil Öğretim Yöntem ve Teknikleri"nin doğruluğu ve uygulanabilirliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Çoğunlukla bu soruya olumlu eğilim göstermelerine rağmen, hatırı sayılır bir oran da, "Kısmen" seçeneğini işaretlemiştir. Genellikle öğretilenlerin doğruluğunu kabul etmekle birlikte, uygulamada aşamasında ve özellikle Türkiye'deki okulların şartlarında sıkıntılar doğduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarına yöneltilen bir başka açık uçlu soruda, onlardan "modern dil öğretim yaklaşımları üzerine eğitim görmüş bir öğretmenin mesleğinde kendi geliştirdiği ya da beğendiği bir öğretmenin tekniğini benimsemesi" durumunu değerlendirmeleri istenmiştir. 53 öğretmen adayının boş bıraktığı bu soruda, aday öğretmenlerin bu durumu çoğunlukla anlayışla karşıladıkları ve bunu çeşitli şekillerde gerekçelendirdikleri görülmüştür. Özelikle önplana çıkan gerekçelerden, "Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına, sınıf-öğrenci özelliklerine uygun yöntemler geliştirilebilir." öğretmen adaylarının %14,2'si tarafından ve "Model alarak, sosyal öğrenme tipinden kaynaklanıyor" %10,2'si tarafından tercih edilmiştir. Diğer bir yandan, yine önemli oranda öğretmen adayının bu durumu "öğretmenin kendini rahat hissettiği yöntemi tercih etmesi" olarak değerlendirdiği görülmektedir. Buna göre, çağdaş, insancıl ve demokratik yaklaşımlardan uzak, öğretmen merkezli bir eğitim davranışını benimsemiş birçok öğretmen şu anda Türkiye'nin eğitim sorunlarının başında gelmektedir.

Gözlemlerden elde edilen veriler bağlamında ise öncelikle belirtmek gerekirse; özel okullardaki sınıflarda ortalama 10-15 öğrenci bulunurken, bu rakam devlet okullarının her

ikisinde de 30-40 arasındadır. Bu durum bahsi geçen özel okulda ders işleyen aday öğretmenler için büyük bir avantaj sağlamaktadır. Bu okulda gözlemlenen derslerde, öğretmen adayları öğrencilerin hepsine ismiyle hitap edebilmekte, öğrencilerin tümüyle dersi işleyebilmekte, hemen her türden aktivite türünü rahatlıkla uygulayabilmekte ve sınıfı rahatlıkla kontrol altında tutabilmektedir. Buna karşın, devlet okullarına bakıldığında ise, bu öğrenci sayılarıyla zaten zorlukla sürdürülen eğitimin yanısıra, özellikle yabancı dil eğitimini gerçekleştirmeye çalışmak oldukça zor bir hal almaktadır. Bu okuldaki sınıflarda öğretmen adayına farklı roller düşmekte ve istenilen şekilde bir yöntem uygulanamamaktadır. Sınıftaki öğrenci sayısının bu kadar çok olması aktivitelerin seçimini, sunumunu, uygulanışını ve değerlendirilmesini, materyallerin seçimini, sunumunu ve kullanımını, sınıf yönetimini, öğrencilerle birebir diyalogları, sınıftaki her bir öğrenciye eşit fırsat sunumunu, öğretmen adaylarının sınıftaki alanı kullanabilme sınırlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Ayrıca sınıfın tamamının derse etkin bir şekilde katılımını sağlamada büyük problemler doğmaktadır. Dolayısıyla bu farkın dersin hemen hemen bütününü etkilediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının aktivitelerin işlenişi esnasında öğrencilerin derse katılımını sağlamada en etkili yardımcılarının, yaratıcı ve öğrencilerin ilgi ve gereksinim düzeylerini dikkate alan materyaller olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının materyal seçimlerinde özel ve devlet okullarında yapılan gözlemlerde farklılıklara rastlanmıştır. Materyal seçimi ve hazırlanması konusunda öğretmen adaylarının oldukça modern yaklaşımlarının gözlemlendiği özel okulda; gerçek veya gerçeğe yakın, öğrencilerin dokunabildiği ve rahatça görebildiği, öğrencilerin kesip çizebildiği materyaller kullanılmıştır. Bu materyaller, geleneksel sınıf ortamını rutinlikten ve sıkıcı olmaktan çıkarıp, öğrenciyi derse adeta davet eden bir büyü etkisi yapmıştır. Devlet okullarında yapılan gözlemlerde ise, öğrenci sayısı kullanılan materyali de belirlemiştir. Öğrencilerin genel olarak renkli kartonlarla konuların sunumunu yaptıkları ve alıştırma kağıtlarından aktiviteleri işledikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmen adayları gözlemlenirken, her şeyden önce hemen her öğretmen adayında farklı seviyelerde olmasına karşın, heyecan faktörünün önemli bir etken olduğu dikkate alınmıştır. Öğretmen adaylarının, derse başlarken genel olarak bir motivasyon aracı ile öğrencilerin ilgisini derse çekmeyi hedefledikleri saptanmıştır. Oyun, şarkı, yarışma ve kimi zaman çeşitli kıyafetler giyen öğretmen adaylarının genel çoğunluğu, bunların bir gereklilik olduğuna inanmış ve bu tip motive edici araçlara başvurmuştur. Derse başlanırken bu tip aktivitelerin yapıldığı sınıflardaki öğrenci motivasyonunun arttığı, öğrencilerin aktifleştiği ve daha az disiplin sorunu yaşandığı görülmüştür.

Konuya giriş aşamasında, öğretmen adaylarının sadece bazılarının günlük hayattan örnekleri sınıfa taşıdığı, sınıfın ilgisini bu tip materyallerle konuya çektiği ve öğrenciyi sürece kattığı görülmüştür. Kimi öğretmen adaylarının ise, öğrencileri güdülemeye yönelik herhangi bir aktiviteye başvurmadan, doğrudan konunun sunum aşamasına geçtiği ve bu derslerin işlenişi esnasında öğrencilerin daha pasif ve ilgisiz kaldığı gözlemlenmiştir. Bu tip derslerde, dersin bir an önce geçip bitmesini bekleyen bir öğretmen adayı izlenimi edinilmiştir. Bu anlarda bazı öğrencilerin heyecanlarından ötürü, planlamış olmalarına rağmen, dersin bazı aşamalarını veya adımlarını kaçırdıkları veya unuttukları düşünülebilir. Konunun sunumu

aşamasında, öğretmen adaylarının bazılarının, oldukça iyi durumda oldukları ve konularına hakim oldukları görülmüştür. Bazılarının hazırlıklarında eksiklikler olduğu, konularına ilişkin bazı temel bilgilerden yoksun oldukları anlaşılmış ve amaç dildeki bilgi eksikliklerinin bazılarının konunun sunumunu etkilediği gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının kendi alan dillerine ilişkin bilgilerinin iyi veya kötü bir seviyede olması, konunun sunumundan, öğretmen adaylarının özgüveni ve ders esnasında doğru bir model olmaya kadar birçok durumu etkilemektedir. Bu noktada, birçok öğretmen adayının amaç dilde konuşma ve telaffuz anlamında sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir.

Konuların işlenişi esnasında kullanılan teknikler de oldukça farklılık göstermektedir. Az sayıda öğretmen adayı, geleneksel öğretim yaklaşımından kopamazken, kimi öğretmen adaylarının çağdaş öğretim yöntemlerini kullandığı ve bunda başarılı oldukları görülmüştür. Geleneksel yöntemleri kullanan öğretmen adaylarının genellikle devlet okullarında olması da, özellikle dikkat çekicidir. Bu da sınıfların kalabalık olmasının, öğretmen adayını bu yönde etkilemiş olabileceği sorusunu akla getirmektedir. Öğretmen adaylarının bazıları aktivitelerin veya alıştırmaların sunumunda başarılı olmalarına rağmen, yine büyük bir çoğunluğunun aktivitelerin sunumu esnasında belirgin sorunlar yaşadıkları görülmüş ve sınıftaki öğrenciler aktivitede ne yapacaklarını tam olarak anlamadan aktivitelere başlanmıştır. Aktivitelerin bazıları, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini sağlamış, öğrencileri aktif hale getirmiş ve öğretim sürecini etkili kılmıştır. Bazı aktiviteler ise, öğrencilerden sadece bazılarının ön plana çıktığı, sınıfın tümüne hitap etmeyen ya da sınıfın tamamını aktif hale getirmede eksikliklere neden olan türdendir. Bu aktivitelerle ilgili değerlendirmelerin yapılmamış olması da, bu konudaki eksikliklerden birisidir.

Öğretmen adaylarının tamamına yakını ders esnasında mümkün mertebe amaç dilde konuşmuş veya konuşmaya çalışmıştır. Sınıfın anlamadığı hallerde ise, ana dilde kısa ve öz tekrarlar söz konusu olmuştur. Bu yaklaşımı izleyenlerin verdikleri direktifler zaman içerisinde anlaşılmaya başlanmış ve bu yaklaşımın faydaları görülmüştür. Bazı öğretmen adaylarının amaç dilde konuşma becerisi bağlamında sorunlar yaşadığı görülmüştür. Konuşma alanında yaşanan sorunların olumsuz etkileri, özellikle derslerde yapılan aktivitelerle ilgili açıklamaların yapılmasında ve bazı öğretmen-öğrenci diyaloglarında belirgin hale gelmiştir. Öğretmen adaylarının amaç dildeki konuşmalarında dikkat edilen diğer noktalar ise, söylenenlerin anlaşırlılığı, kullanılan seviye ve hızdır. Bazı öğretmen adayları oldukça yüksek bir oranda anlaşılır ve öğrencilerin anlayacağı şekilde net konuşurken, bazı öğretmen adaylarının konuşmalarında tam tersi bir durum gözlemlenmiş ve cümlelerin hızlıca söylenip, kurtulmak istercesine bir tavır sergilendiği gözlemlenmiştir. Amaç dilde kendini yetkin görenlerin genel olarak seslerini kullanmada sorun yaşamadıkları, yine tersi şekilde amaç dilde sorun yaşayan ve kendine güven eksikliği duyan öğretmen adaylarının seslerinin daha az çıktığı ve rahatlıkla anlaşılamadığı gözlemlenmiştir. Bu durum aynı şekilde, öğrencilerin ilgilerinin dağılmasına ve aralarında konuşmalarına neden olmuştur. Dolayısıyla sınıfta bazı anlarda küçük çaplarda gürültüler oluşmuştur.

Öğretmen adaylarının fiziksel anlamdaki sözel olmayan iletişimsel özelliklerinde ise en başta göz kontağı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıfla sürekli bir göz kontağı

kurması ve konuştuğu öğrenciye bakması etkili iletişim açısından önemlidir ve bu anlamda genel olarak öğretmen adaylarının sorun yaşamadıkları görülmüştür. Nadir olarak, bazı öğretmen adaylarının heyecandan dolayı yerlerinde duramayarak, sürekli başka yönlere, dışarıya veya yere doğru baktıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından da fark edildiği gözlemlenen bu durumun heyecan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Jest ve mimiklerini rahat ve etkin bir şekilde kullanma konusunda öğretmen adaylarının genel olarak çekingen bir tavır sergiledikleri söylenebilir. Kimi öğretmen adaylarının jest ve mimiklerine mümkün mertebe başvurarak, iletişimi bu sayede canlı tutmaya çabaladıkları gözlemlenirken, kimi öğretmen adaylarının ise jest ve mimiklerini kullanmadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde drama ve rol yapma aktivitelerine başvuran öğretmen adayları da sınırlı orandadır. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamının kılık kıyafet anlamında temiz ve düzenli oldukları gözlemlenen olumlu noktalardan biridir. Öğretmen adaylarının sınıfa mesafe olarak yakınlıkları ve alanı kullanmaları da sınıfların oturma düzenlerinden etkilenmiştir. Özel okullardaki U-düzeni sırada oturan az sayıdaki öğrenciye yaklaşma imkanları rahat olmuştur. Devlet okullarında ise, öğretmen adaylarının, ortalama 30-40 kişilik sınıflarda arka arkaya oturan öğrencilere yaklaşması, düzeltmelerde bulunması zor olmuştur. Çoğu, dersini sınıfın önünde durarak geleneksel sunmak zorunda kalmış, öğrenciler aktiviteleri yaparken sesler yükselmiş ve oluşan karmaşada aday öğrencilerin sorularını yanıtlatmaya çalışmıştır. Öğrencilerin başarılı oldukları durumlarda veya doğru verdikleri cevaplarda öğretmen adaylarının olumlu geri bildirimleri genel olarak yetersiz kalmıştır.

Öğretmen adaylarının bir kısmı, öğrencilerinin tamamına hitap etmeyi genel bir yaklaşım olarak edinmiş olsa da, birçok öğretmen adayının aktiviteler esnasında sürekli aynı öğrencilere söz verdiği, onların yaptığı aktiviteleri yeterli bulduğu tespit edilmiştir. Ancak bu bağlamda, aktivite özelliklerinin de anahtar bir role sahip olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bazı aktivitelerin belirleyici özellik gösterdiği durumlar haricinde, öğretmen adaylarının genel olarak dersi sınıfla birlikte işlediği ve öğrencileri dersin her aşamasına katmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Pasif öğrencilerin teşvik edilmesi anlamında, aktivite seçimine dikkat edilmesi gerektiği de açıktır. Ayrıca birkaç öğretmen adayının, planlamadan kaynaklanan zamanlama sorunları yaşadığı gözlemlenmiş, bu adayların aktivitelerini istenen sürede tamamlayamadıkları, bu sebeple değerlendirme ve özetleme konularında dersin eksik kaldığı görülmüştür.

Gözlem yapılan sınıflarda, genel olarak demokratik bir ortamın varlığından söz edilebilir. Öğretmen adayları öğrencilerin isteklerini dikkate almış ve kimi zaman onların önerilerini dinleyerek aktiviteler esnasında çeşitli kararlar almışlardır. Öğretmen adayları hata yaptıklarında ise, özür dileyerek öğrencilerinin haklı olduğunu kabul etmiştir. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı için, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının önem arz ettiği söylenebilir. Aktiviteler ve materyallerin seçimi, bu yaklaşım benimsenerek yapılmıştır. Çoğu öğretmen adayı, drama yoluyla, jest ve mimiklerini kullanarak ve öğrencilerin farklı stratejiler kullanmalarını sağlayarak, bilinmeyen sözcüklerin öğrenciler tarafından anlaşılması yönünde çaba göstermiştir. Öğretmen adaylarının tamamına yakınının günlük hayatla dersi ilişkilendirdiği ve gerçek yaşam durumlarına yakın öğrenme ortamları yaratmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Büyük bir disiplin sorununun yaşanmadığı sınıflarda, öğretmen adaylarının

zaman zaman öğrencilerin motivasyonlarının bozulduğu anlarda çıkan karmaşa ortamlarını bastırmak için öğrencilerini sözel olarak ve sesini yükselterek bir kaç kez uyardıkları gözlemlenmiştir. Bazı öğretmen adaylarının bu konudaki uyarıları kalabalık sınıflarda oldukça sık gerçekleşmiştir ve bu uyarıların öğrencilerde beklenen etkiyi yaratmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının gerekli hallerde teknolojiden faydalandıkları gözlemlenmiştir. Teknoloji ile içli dışlı olarak yetişen bir nesil olan günümüz öğretmen adaylarının, teknolojik araç-gereçlerden faydalanmada büyük bir sorun yaşamaları beklenmemektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve kendi mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri ve mesleklerine ilişkin algı düzeyleri irdelenmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya dahil olan, öğretmen adaylarının çoğu üniversite eğitimlerinin kalitesine genel olarak güvenmekte ve iyi bir eğitim aldıklarını düşünmektedirler. Adaylar, kendilerini öğretmenlik mesleğine büyük ölçüde hazır hissetmektedir. Anket sonuçlarına göre, amaç dilin öğretilmesi ile ilgili yaklaşım, yöntem ve teknikler anlamında, öğretmen adaylarının bilinç düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, kendine güvenen öğretmen adaylarının varlığı, hatırı sayılır oranlarda olmasına rağmen, hem kendilerinin hem de eğitim veren üniversite hocalarının bilgi ve deneyimlerine kısmen güvenebilen öğretmen adaylarının da var olduğu yadsınamaz. Araştırma sonucuna göre, kendilerini yeterli hisseden adayların çoğu, ilginç bir şekilde kendi sınıf arkadaşlarının ise iyi birer öğretmen olacağı konusunda şüphelidir.

Bir diğer dikkat çekici sonuç ise, kuramsal bilgilerin, uygulamaya geçirilmesi ile ilgilidir. Genel olarak, çağdaş yabancı dil öğretim yöntemlerinin doğru ve uygulanabilir olduğunu düşünen öğretmen adaylarının önemli bir kısmının, uygulama anlamında kendileri ile ilgili şüpheleri bulunmaktadır. Benzer oranlarda bir grup öğretmen adayı ise, gelecekte bu öğretim yöntemlerinin kendi öğretim modelini kısmen belirleyebileceğini savunmaktadır Öğretmen adayları genellikle, uygulama aşamasında var olan zorlukların sorumlusu olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nı işaret etmiştir. Öğretmen adaylarına göre; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardaki, materyal ve araç-gereç eksikliği, sınıf başına düşen öğrenci sayısı, derslikler ve ekonomik yetersizlikler çağdaş yabancı dil öğretim yöntemlerinin uygulama aşamasını zora sokmaktadır.

Bu durumu kanıtlar nitelikte başka bir sonuç da gözlemlerden edinilmiştir. Araştırmanın gözlem kısmından elde edilen sonuçları etkileyen en önemli etmenlerden birisi gözlem yapılan özel okul ile devlet okulları arasındaki farklılıklardır. Öğretmen adaylarına ve öğrencilere geniş fırsatlar tanıyan özel okuldaki şartlar, devlet okullarında tersi yöndedir. Bu nedenle bazı öğretmen adayları, eleştirdikleri öğretmen tipleri arasında "geleneksel öğretim davranışları gösteren öğretmenlerden yakınmasına rağmen, sınıfların kalabalık olması ve başka nedenlerle olsa gerek bu anlamda kendi uygulama derslerinde az ölçüde de olsa geleneksel yöntemlerden yararlanmışlardır.

Öğretmen adaylarının genel olarak amaç dildeki beceri düzeyleri ele alındığında, kısmen sorunlu alanlar ile karşılaşılmaktadır. Özellikle "konuşma" ve "yazma" gibi üretken dil becerileri anlamında öğretmen adaylarının bazılarının hem kendi dil becerilerini değerlendirmeleri hem de gözlemler yoluyla yapılan tespitlerde belirgin eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, branş dillerinde her anlamda yeterli olmadığını düşünmektedir ve bu

bağlamda konuşma, yazma ve dinleme becerileri sorunlu alanlar olarak göze çarpmaktadır. Özellikle konuşma becerisi anlamında bazı öğretmen adayları oldukça yetkin bir düzeyde olmasına rağmen, bazılarının belirgin sorunları olduğu ve bu sorunların dersin bütününü olumsuz yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları arasında konuşma becerisi anlamında böylesine belirgin farklılıklarının varlığı üzerinde, üniversite eğitimi kısmen bir etken olarak görülecek olsa bile, kişisel gelişmelerin ve amaç dile ilişkin deneyimlerin önemli etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Özellikle var olan imkanlar değerlendirildiğinde, özellikle amaç dilde "konuşma" becerisi yönünde eksikliklerin görülmesi, diğer taraftan doğal da karşılanabilir. Çünkü öğrenci Erasmus programı gibi bir program çerçevesinde veya kendi imkanları ile yurt dışına gitmemişse, öğrencilerin öğrendikleri dili kullanabilecekleri olanaklar Türkiye'de sınırlıdır. Konuşma ve yazma becerilerindeki belirgin oranda görülen eksikliklerin giderilmesi için, tüm eğitim sisteminde iletişimsel yaklaşımın vurgulanması ve öğrencilerin tüm öğrenim yaşantıları boyunca bu eksikliklerin giderilmesi için konuşmayı geliştirici aktivitelerin geliştirilmesi gerekmektedir. Yabancı dil bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, en azından 1 yarıyıl boyunca o dilin konuşulduğu ülkedeki bir üniversitedeki ilgili bölümde öğrenim görmesi gerekmektedir. Avrupa Birliği eğitim programlarının bu anlamda sunduğu imkanlar (Erasmus, Comenius, vb.) değerlendirilmeli ve bu anlamda tüm yabancı dil öğretmenleri bilinçlendirilmelidir. Bu aynı zamanda devlet tarafından çeşitli fonlarla desteklenmeli ya da bu doğrultuda bir yasal düzenlemeye gidilmelidir. Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğrenciler için kendi branş dilinin konuşulduğu bir ülkede bir dönem öğrenim görmek bir zorunluluk haline getirilmelidir. Bugün birçok gelişmiş Avrupa Birliği ülkesi buna benzer yöntemleri uygulamaktadır. Örneğin Almanya'da, İngilizce Öğretmenliği programına devam eden her bir öğrenci için İngiltere'deki anlaşmalı bir üniversitede bir yarıyıl öğrenim görmek zorunlu kılınmıştır.

Anket sonuçlarına göre, aktiviteler esnasında övgü ve yaptırımların kullanılması anlamında, pasif olan öğrencilerin derse teşvik edilmesi ve materyallerin etkili kullanımı anlamında, öğretmen adayları kendilerini yüksek oranlarda yetkin görmektedirler. Gözlemlenen 12 öğretmen adayında ise, bu alanlarda bazı sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. Derslerde sözel olmayan iletişim tekniklerine başvuran öğretmen adaylarının oranı da düşük seviyelerdedir. Jest ve mimiklerini rahat ve etkin bir şekilde kullanma konusunda öğretmen adaylarının genel olarak çekingen bir tavır sergiledikleri söylenebilir. Benzer şekilde drama ve rol yapma aktivitelerine başvuran öğretmen adayları da sınırlı orandadır. Anket sonuçlarında da öğretmen adayları, bu başlıklarda kendilerini nispeten daha düşük oranlarda yetkin görmüşlerdir. Anket sonuçlarından, üniversite eğitiminde modern öğretim yöntemleri alanında bazı noktalarda eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu anlamda araştırma hem evren hem de kapsam açısından sınırlı kalmıştır. Eğitim Fakülteleri'nde yabancı dil öğretim yöntemleri derslerinin ayrıca bir çalışmayla işlerliğinin sorgulanması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarındaki öğretmenlerinin olumlu ve olumsuz özelliklerini değerlendirdikleri kısımlarda, Türk Eğitim Sistemi'nde yaşanan ve yaşanmaya devam ettiği tahmin edilen belirli olumsuzluklar vardır. Açık uçlu sorular vasıtasıyla öğretmen adayları tarafından ifade edilmiş veriler, araştırmada dolaylı yoldan elde edilen bulgular arasındadır. Buna göre, soruları yanıtlayan öğrencilere göre, çağdaş, insancıl ve demokratik yaklaşımlardan uzak, öğretmen merkezli bir eğitim davranışını benimsemiş birçok öğretmen şu anda Türkiye'nin eğitim sorunlarının başında gelmektedir. Yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen-öğrenci konusundaki hizmet öncesi ve mesleğe başladıktan sonraki tutumları karşılaştırıldığında, her iki tutumu arasında önemli bir fark olduğu belirlenmiştir. Yine öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra öğrenci ile olan ilişkilerinde üst-ast statüsünü ön plana çıkardıkları, disiplin kurallarını yalnızca kendilerinin saptadıkları ve sınıf sorunlarının çözümünü tek başına üstlenme eğilimine girdikleri görülmektedir (Celep 2000: 59, 60). Bu durumun değişmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu

yöndeki sorunları daha etraflıca tespit etmesi ve bu sorunları engellemek için radikal kararlar alması, yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilecek eğitim çalışmalarıyla halihazırdaki yabancı dil öğretmenlerinin modern yöntemlere yakınlaşmasını sağlaması gerekmektedir. Aynı şekilde yabancı dil eğitimi bölümlerinde görevli üniversite hocaları da yetiştirdikleri öğretmenlerden bekledikleri davranışları sergileyerek onlara örnek olmalıdır. Geçmiş eğitim yaşantılarında nadiren karşılaştıkları yöntemleri mesleki yaşantılarında kullanmaları beklenen öğretmen adaylarına böylelikle doğru bir model olarak katkıda bulunulabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın incelemesi ve düzenlemelere gitmesi gereken bir başka önemli alan ise, yabancı dil sınıflarındaki öğrenci sayılarıdır. Aslında tüm bir eğitim sisteminin sorunu olan, sınıf başına düşen öğrenci sayısı, özellikle yabancı dil eğitimi alanını oldukça olumsuz yönde etkilemektedir. Yabancı dil sınıflarının ortalama 15-20 kişilik sınıflardan oluşması gerekirken, devlet okullarında bu rakamlar 30–40 arasındadır. Yabancı dil dersleri için sınıflardaki öğrenciler en azından iki gruba bölünebilir. Yabancı dil derslikleri daha küçük olabilir, sıralar U şeklinde düzenlenebilir ve maddi imkanlar dahilinde teknolojik olarak desteklenebilir.

Özetle, çağdaş gelişme ve gereksinimlere uygun bir öğretmen yetiştirilmesi zorunluluktur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bir kısmının şu an Türkiye'de öğretmenlik yaptıkları gerçeğinden hareketle, yeni nesil öğretmenlerin artık eskiye göre daha çağdaş yöntemlerin ışığında bir pedagojik eğitim aldıkları söylenebilir. Bunun, tüm eğitim sisteminde yabancı dil eğitiminin, yavaş ve sancılı bir şekilde bir geçiş sürecine girdiğinin habercisi olmasını umut ediyoruz.

KAYNAKLAR

Akpınar-Dellal, N. / M. Gündoğdu (2003). "Zustand und Zukunftsperspektive der Fremdsprachenpolitik in der Türkei", in: Zeitschrift für Türkeistudien/Journal for Studies on Turkey, 16. Jahrgang, Heft 1+2, S. 135-144.

Brown, H. D. (2000). Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy, Second edition, Longmann, 2000, Newyork, s.39-53.

Celep, C. (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler, Anı Yayıncılık, Ankara.

Cink, P. (2007). "Europäische Programme für das Fremdsprachenlernen", Handbuch Fremdsprachenunterricht, herausgegeben von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm, 5. Auflage, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen, s. 585 – 589.

Demirel, Ö. / Kaya, Z. ve ark. (2003). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Edmondson, W. J./ J. House (2006). Einführung in die Sprachlehrforschung, 3. Auflage, A. Francke Verlag, Tübingen.

Kıncal, R. (2002). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Babil Yayınları, Erzurum.

Nunan, D. (2001). Designing tasks for the communicative classroom, 15. Printing, Cambridge University Press, USA.

Nunan, D. (1988). The learner-centred curriculum, A study in second language teaching, Cambridge University Press, USA.

Richards, J. C./ Rodgers T. S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching, Second Edition, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, USA.

Roche, J. (2005). Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempto Verlag,

Tübingen.

Silberstein, S. (2002). “Sociolinguistics”, The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages, Cambridge University Press, USA.

Tok, H. / S. Arıbaş (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 15 Bahar, s:205–227.

Zeuner, U, (1997). Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als Fremdsprache" an der Technischen Universität Dresden, Dresden Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 2(1).

Zimmermann, R. (1984). Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht: am Beispiel d. engl. Anfangsunterrichts, Julius Groos Verlag, Heidelberg.

DIFFICULTIES OF TEACHING AND LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN SOME EXPANDING CIRCLE COUNTRIES

Youssif Zaghwani Omar

Adem Bayar

James Howard Kerns

English Education Department, College of Education, University of Missouri, Columbia, USA

Department of Educational Leadership and Policy Analysis, College of Education, University of Missouri, Columbia, USA

yot33@mail.missouri.edu

ab4n3@mail.missouri.edu

kernsjh@health.missouri.edu

ABSTRACT

Due to some studies and researches in the fields of language learning and language teaching, it is shown that learning English as a foreign language in most countries in expanding circle is still problematic. Most English language learners in expanding circle countries encounter difficulties in using English in communicative situations. For that reason we conducted this study to shed lights about the difficulties that English language learners encountered while learning English in their countries. In this study, we used the methodology of qualitative research, which based on our interpretations to analyze the data obtained from interviewing 20 international students, studying in the USA. The findings of our interpretations show that there are some difficulties in learning English in expanding circle countries, such as difficulties in using English with English native speakers in authentic situations. We provide our recommendations according to the literature review and interviewing the participants of the study.

Keywords: Foreign language / Second language / Lingua franca / Expanding Circle countries / English language learners

INTRODUCTION

The number of the users of language does not indicate to the degree of the importance of that language. If so, we might consider Chinese, Arabic, or Spanish as the lingua franca in this era. What is taken into account for considering a language as the lingua franca is the number of its users as a second language (L2) or as a foreign language (FL). In this regard, Perren (1968) believes that English is seen as the lingua franca in this era, not because of the number of its speakers as a native language, but because of the number of its speakers as a L2 and a FL.

Thus, this study is trying to investigate how English is learned and taught as a FL in some expanding circle countries. The main objective of this study is to shed lights about some of the difficulties that learners of English in such countries might encounter while learning English as a FL. The study tries to provide some potential remedies and recommendations for helping English language learners (ELLs) use English functionally in communicative situations. In addition, the study presents some experiences of teaching and learning English as a foreign language (EFL) in these countries. Therefore, the following question is posed:

What are the difficulties that the English language learners encounter while learning English as a foreign language in their countries?

Literature Review

It is very essential to determine the location of Expanding Circle countries in the three circles of countries (See figure 1 below) and to know how English is used in these countries. It is very important to study these three circles and determine Expanding Circle countries' location in these three circles because, as Paton and Wilkins (2009) believe, teachers of English need to find out the potential difficulties that students might encounter while learning another language. These difficulties might be due to the differences between the mother tongue interference with the L2 and its culture.

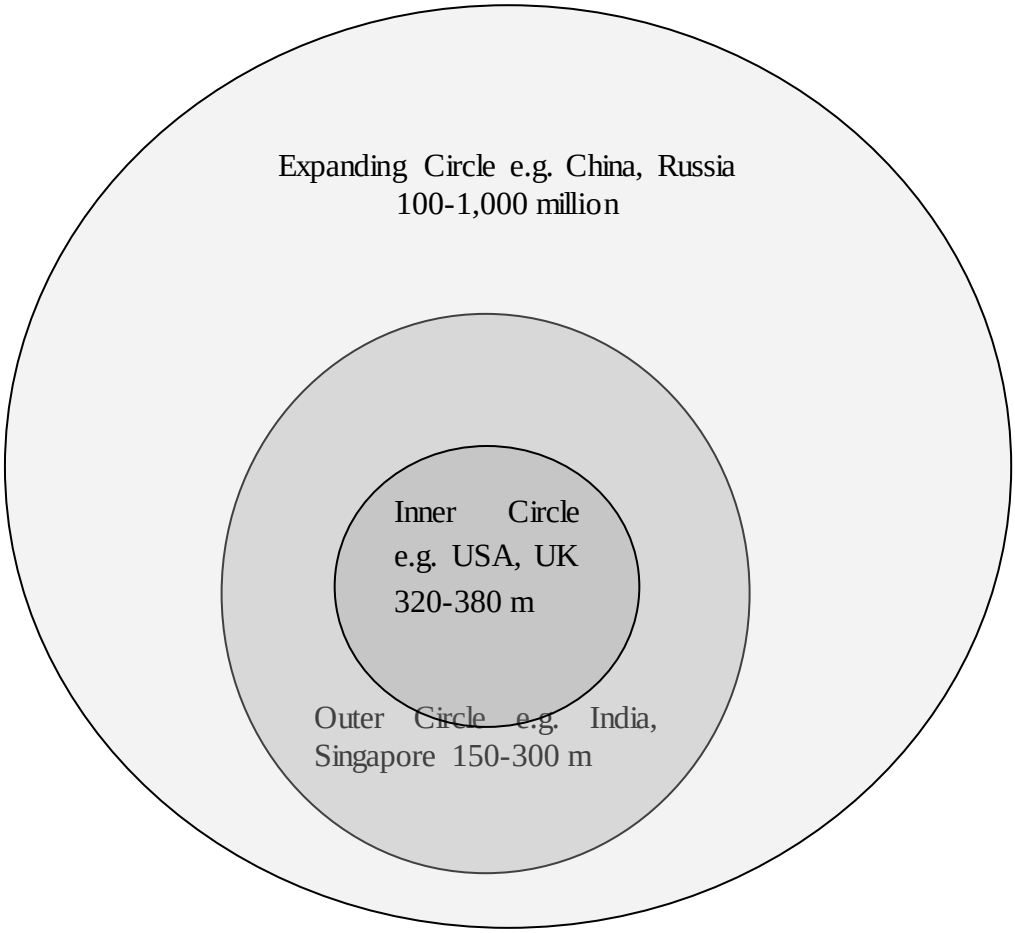


Figure 1 Kachru's Three Circles of English Worldwide (cited in Walker, 2010, p. 2; Schneider, 2011, p. 32).

The first remarkable feature in this diagram is that there is an increasing spread of learning EFL in the countries in the Expanding Circle. An estimation of 1.86 billion users of English comes from the countries in the Expanding Circle. If we look at the diagram, we see that about 54% of the users of EFL are from China and Russia, where about 1 billion people use EFL. The diagram shows that there are only about 20% of the users of English come from the Inner Circle, where English is

used as a native language (NL) with the population of 380 million. Users of English as a second language (ESL), who come from Outer Circle, represent about 16%; that is, 300 million.

The result of the exceeding numbers of people, who use English in Expanding and Outer Circles over people using English in the Inner Circle, is that English native speakers lose ownership of English. This results in using more than one English in the world, such as British English, Australian English, Indian English, African English, and so on. Of course, this indicates how English is spreading increasingly all over the world to the extent that it becomes the current international language used for communication (Lee, 2010).

The diagram shows, also, that the three classifications of the English used, ENL, ESL, and EFL, can be determined by the location of the country in that diagram. So, it can be said that ENL is used in the countries in the Inner Circle, ESL is used in the countries in the Outer Circle, and EFL is used in the countries in the Expanding Circle. When English is used in a country in daily life by English native speakers, this country belongs to the Inner Circle. If English is used in official situations only, this country belongs to the Outer Circle. The country belongs to the Expanding Circle if English is used in school to pass English tests.

The Inner Circle includes countries, where English is used as a mother tongue or first language (L1). The official language in these countries is English though there might be other languages used in addition to English. For example, a significant number of Americans speak Spanish besides English (Walker, 2010). According to a survey released by U.S. Census Bureau in 2007, about 20% of American people in Arizona, California, New Mexico and Texas speak Spanish at home. And within the all states in the United States, there are about 35 million people speaking Spanish as their L1; that is, almost 12.3% of people in the United States speak Spanish as a mother tongue (One-in-Five Speak Spanish In Four States, 2008).

Also, people in Wales speak Welsh, and people in Scotland speak Gaelic. Australians use many languages besides English. English spread to the countries in the Inner Circle through the migration of the English native speakers to these countries as new settlers as the case in Australia and the United States (Walker, 2010). So, the Inner Circle countries contain not only English native speakers, but these countries contain, also, speakers of other languages. For example, as there are many Americans, who speak Spanish and other foreign languages as L1 in the United States, some people in New Zealand use Maori side by side with English. In Australia, Aboriginal languages are used by Australians beside English (Schneider, 2011).

The Outer Circle includes courtiers, where English is used as L2. English is used officially in the country system beside the L1 of the country. For example, both Indian and English are used in official situations in India. Dissimilar to Inner Circle countries, English spread in these counties was due to the British colonization to these countries. So, countries in the Outer Circle, such as India, Malaysia, Pakistan, Hong Kong, and Singapore in Asia, and South Africa, Tanzania, Nigeria, Uganda, and Kenya in Africa were former colonies of the British Empire. It is worth mentioning that English is used in parallel with the native language of the countries in the Outer Circle (Walker, 2010).

Hence, the Expanding Circle includes counties, such as China, Russia, Japan, Saudi Arabia, Egypt, Turkey, Libya, and Brazil, where English is not used as NL or L2. This means that English is not used in official situations or in the people's daily life. English is just learned for academic purposes, such as passing exams, getting admissions to universities, and the like. English is just heard and used in schools only.

As this study is focused on countries in Expanding Circle, we will focus on how English is taught and learned in Libya and Turkey specifically. First, we will start with the debate whether English native-speaker teachers or English nonnative-speaker teachers (local teachers) teach English in countries in Libya or Turkey as countries in the Expanding Circle. Liu (2007) prefers local teachers to teach students in Expanding Circle countries. Liu notices that in EFL settings in countries such as Thailand, Korea, Japan, and China, teachers whose L1 is similar to their students' are both realistic and successful.

Liu focuses on the advantage of having the same mother tongue for both the teacher and the students. Liu (2007) bases his idea in preferring local teachers on the points that local teachers can:

- provide a good learner model for imitation;
- teach language learning strategies more effectively;
- supply learners with more information about the English language;
- anticipate and prevent language difficulties better;
- be more empathetic to the needs and problems of learners; and
- make use of the learners' mother tongue.

Tang (1997) (as cited in Liu, 2007) adds that local teachers are more aware of the difficulties the students encounter while learning English. Hence, these teachers can predict these difficulties; as well as, they may find ways to help these students tackle these difficulties according to their (teachers') personal experiences from being students in schools while learning English in the past.

In contrast, O'Neill and Gish (2008) prefer English native-speaking teachers to teach English to students in Expanding Circle countries. Teachers do not only teach English to students, they also teach skills and knowledge about how to use English in reality. Therefore, English native-speaking teachers can fulfill this task because they use English exactly as it is used in the English communities. Through the use of their mother tongues, these teachers facilitate the process of learning and help students avoid the confusion due to the use of incorrect pronunciation or vague structure in English.

In addition to the debate of native or non-native English-speaking teachers, there is another debate about the model a teacher uses in the classroom in Expanding Circle countries. In most Expanding Circle countries, there is always a preference by the governments of political and ideological grounds over the educational grounds. There is, also, a concern that neither the teachers nor the students are asked about the model to be used in teaching and learning English (Kirkpatrick, 2006). The result is that, sometimes, teachers or students resist the method used. This might be shown in the case of Sri Lanka, where teachers resist the task-based method of teaching English because it requires much work and materials (McKay & Bokhorst-Heng, 2008).

Another debate might be posed about the relationships among the countries in the three circles. Nowadays, the English dialogues are not restricted to only Inner-Inner or Inner-Outer Circle relationships, but there are also Outer-Outer and Expanding-Outer Circle relationships. For example, English is a requirement in forums, such as China-Africa Cooperation Forum, Asia-Pacific Economic Council (APEC), Organization of Petroleum Exporting Countries (OPEC), Economic Community of West African Countries (ECOWAS), and many others (Comoniyi & Saxena, 2010). Schneider (2011)

poses an important point about considering the country in the Inner or Outer Circle when people are using ENL more than their original native language. For example, in Singapore, which is in the Outer Circle, roughly 33% of the children grow up with English as their NL.

The table below shows the differences among using English in different situations.

Features	English as a Native Language (ENL)	English as a Second Language (ESL)	English as an International Language (EIL)
Official Status	Uniquely recognized	explicitly supported	-
Communicative Range	intra-national	intra-international	international
Multilingualism	-	societal	Individual
Acquisition from	Parents	environment and formal education	formal education
Motivation for Language Acquisition	Expressive	integrative	Instrumental
Prestige	(taken for granted)	very high	High
Target Norm	Indigenous national	Indigenous national	utilitarian international
Variation	social and regional	ethnic and educational	Educational
Interference	-	Strong	Strong
Generalization	-	very strong	Strong
Fluency	very important	important	Restricted
Stylistic Range (Registers)	very broad	Broad	Restricted

Source: Sociolinguistic and linguistic features of ENL, ESL, and EIL (Schmied, 1991).

Problem of the Study

Based on studies in some Expanding Circle countries, there are many difficulties in learning and teaching EFL in such countries. For example, Kara (1992) sees that the history of teaching and learning EFL in Libya is a history of failure. Libyan students spend six years learning English in mid and high school and four years in university, yet they fail to communicate in English. Libyan students fail to use the skills of speaking and listening, and only few of them are good at reading and writing.

Though English is taught from primary schools in East Asia, students have not reached the satisfied level to use English in communicative situations. Critics see that the methods of teaching English in East Asia focus on teaching grammar, using translation into L1. That is, teachers in East Asia still use Grammar Translation Method (GTM) in teaching EFL (Butler, 2004). Nunan (2003) attributes this failure in using English communicatively in East Asia to the teachers' lack of proficiency in countries, such as China, Hong Kong, Vietnam, Japan, Taiwan, and Malaysia.

Teaching and learning English in Africa might be a very difficult task as people in Africa speak multiple languages. In Namibia, Idris, Legere, and Rpsendal (2007) see that the situation of teaching and learning EFL is unsatisfactory. Though several attempts have been made to improve this situation, all these attempts were unsuccessful. Idris et al. attribute the reason for not achieving good

progress in using English in Namibia to the qualifications of the Namibian teachers, who teach English in Namibia. The low English proficiency of Namibian teachers affects negatively on the Namibian students' progress in using English in communicative situations.

Clegg (2007) presents the situation of teaching and learning EFL in some African countries as non-encouraging. The students have low English proficiency, namely in speaking and listening because they rarely talk in English in the classroom. When the students communicate in English in the classroom, they repeat ready-made sentences. Moreover, the English language teachers are not confident of themselves as good users of English with their students. So, when English is used in the classroom, it is not used for the purpose of oral communication; it is used for reading and writing. Thus, English lessons become unchallenging, which makes learning English boring and difficult.

ELLs in Arab regions encounter difficulties in learning EFL. Abdo and Breen (2010) attribute the main reasons that Jordanian students encounter difficulties while learning EFL to the linguistic differences between English and Arabic. Adaskou et al. (1990) (as cited in McKay & Bokhorst-Heng, 2008) see that one of the problems that makes teaching and learning English in Morocco difficult is related to the confusion between Moroccan and English cultures. Moroccan parents do not like their children to learn about Western cultures, so these parents do not encourage their students to learn English in its cultural context.

In addition to the linguistic and cultural differences between English and Arabic that make learning English difficult to Arabs, Rabab'ah (2003) (as cited in Al-Khasawneh, 2010) added another two problems. The first problem is related to the instructors, who teach English to Arab students. Arab teachers speak Arabic in teaching English, which makes students confused. The second one is related to lack of opportunities for Arab students to practice English either inside or outside the classroom. Similarly, Snow and Katz (2008) attribute the reason that Egyptian students lack English proficiency to the lack of well-qualified Egyptian teachers of English, namely in primary schools.

Abbad (1988) (as cited in Al-Khasawneh, 2010) sees that Yemeni students are so weak in English, even those whose major is English. English Departments in Yemeni universities accept students in the English Department, not according to their performance in English, but according to their performance in Arabic. Yemeni students have difficulties in communicating in English because the traditional methods of teaching English in Yemen do not encourage Yemeni students to use English in communicative situations. Also, Yemeni students do not have opportunities to practice English in communicative situations.

In Jordan, though Jordanian students learn EFL from elementary school to graduation from university, Jordanian students are unable to speak or write simple sentences without committing errors. Jordanian teachers of English use Arabic as the only medium of instruction in teaching English. Also, Jordanian students study English as a school subject, but they have no opportunities to use it in communicative situations (Al-Khresheh, 2010). Al-Hazmi (2003) sees that Saudi teachers of English complete their college and university years in the English major without being able to speak even simple sentences in English.

ELLs in most countries in South America find difficulties in using English communicatively. For example, teaching and learning English in Brazil are unsatisfactory. Some difficulties in learning EFL in Brazil, such as, lack of contextual situations for practicing English and lack of linguistic competence in Brazilian schools, lead to the fact that teaching and learning EFL in Brazil is unsatisfactory (Menezes, 2008). Whereas, K. Rajagopalan & C. Rajagopalan (2005) see that teaching

English in Brazil – though it is taught in primary and secondary levels – is controlled and directed by bureaucrats and politicians, who make the decisions of what is taught and what is not. The Brazilian teachers teach according to the agenda provided to them by Brazilian public administrations.

Learning and teaching EFL in most Expanding Circle countries in Europe are unsatisfactory. In Bulgaria, teaching English has started recently in the new millennium, so Bulgarian teachers of English do not have good experience in teaching English or selecting appropriate methods of teaching English. The result is that English in Bulgaria is taught for educational purposes only, not for communicative ones. The Bulgarian teacher's role is to provide students with knowledge about English without paying attention to using English in functional purposes. Bulgarian students' achievements in English are still unsatisfactory, even for the students, who learn English in English language centers in Bulgaria. The Bulgarian teacher's focus is on grammar and spelling at the expense of communicative skills (Georgieva, 2010).

The situation in Hungary is quite similar to that in Bulgaria. Medgyes (1986) points out that learning English in Hungary is unsuccessful because teachers motivate Hungarian students to learn English to pass English exams only. Hungarian students have no opportunities to communicate in English inside or outside the classroom. Hungarian students use Hungarian while learning English. Hungarian government tried to apply Communicative Language Teaching Approach in teaching English, but this method gained no acceptance by teachers and students.

The situation in Greece is not too different from countries in East Europe. Gass and Reed (2011) discussed, "It is interesting to note that there have been numerous criticisms of the testing situation in Greece mainly in terms of the negative impact on English language teaching and student performance. The focus in Greece today tends to be more on the examination than on learning language" (p. 33). In Sweden, teachers of English teach English as a class subject to the students to know about English, not to communicate through English in communicative situations. Thus, Sweden students are required to know about English literature, culture, and civilization without having the opportunities to use that knowledge in communicative situations (Lewis & Massad, 1975).

According to these above studies and researches, learning English in Expanding Circle countries is still problematic.

Research Question

Marion (2004) defines research question as "a formal statement of the goal of a study" (para. 3). Hence, the research question in this study tried to shed lights on the phenomenon, which the study was seeking to prove or investigate about. The research question, as Horn, Snyder, Coverdale, Louie, and Roberts (2009) believe, is an effective tool for shaping and designing objectives and methodologies of the study. Therefore, we focused on making the research question as clear and well designed as possible. We directed the research question to be focused on the purpose of achieving objectives and hypotheses of this study.

Based on the literature review of this study, as well as, interviewing 20 international students, who are learning English in the United, we posed the following main question to be answered:

What do international English language learners report about their experiences in learning EFL in their countries?

METHODOLOGY OF THE STUDY

In this study, we intended to use Qualitative Research because we were eager to understanding the main question of this study from the perspectives of the participants as they understood it. We believe that it is important to see how people see the world around them as a reality. In addition to seen qualitative research as a descriptive way of building inductive meaning and understanding the reality, qualitative research, also, provides the researchers with the scope to collect and analyze the data as a primary instrument in the study.

As there are several types of qualitative research, as Hatch (2002) shows, and each type has specific characteristics different from the other types, we selected Phenomenological Method of Qualitative Research. Through this type of qualitative research, we focused our methodology on learning about the phenomenon of the study only. We tended to get findings and provide recommendations, regarding this phenomenon of the study.

As interpretation is a core step in this phenomenological research, we selected the Interpretive Paradigm as our paradigm in conducting the data analysis of this study. To get the primary data of this study, we interviewed 20 English language learners from some Expanding Circle countries. Through the open-ended questions, the participants of the study became encouraged to explain the phenomenon, using their own perception about what they could see and know about the phenomenon. Later, we interpreted the data according to our own perceptions based on theories and literature reviews from secondary resources.

Participants of the Study

Hatch (2002) believes that selecting the participants of the study is based on the context and the methodology of the study used. For this study, the participants were 20 international students (2 from Libya, 1 from Jordan, 2 from Egypt, 1 from Tajikistan, 1 from Albania, 3 from Saudi Arabia, 1 from Turkey, 4 from Iraq, 2 from China, 1 from Vietnam, 1 from Taiwan, and 1 from South Korea). All the participants were from countries in the Expanding Circle and learning English in the United States. The participants were doing their further studies in different majors: English, Sociology, Literacy, Engineering, Psychology, and TESOL. The language used in conducting the interviews was English.

FINDINGS

After analyzing the data collected, we have found out that all participants of the study find difficulties in learning English in their own countries. The participants of the study spend several years learning English in school and university in their countries, yet they fail to interact with English native speakers in reality. The interviews with the participants of the study have revealed that these learners encounter several difficulties while using English functionally in communicative situations. The participants of the study attribute the difficulties of using English functionally to the methods of teaching English in their countries (Grammar Translation Method, Audio-Lingual Method, and Direct Method), lack of opportunities to use English authentically in these countries, lack of self-motivation in learning English communicatively, education system policies of learning and teaching English as a foreign language.

Though some of the participants have spent more than 3 years in the United States, their English is still poor. This might be attributed to the effects of the Grammar Translation Method, which

uses the first language in learning English. This is shown clearly in the English used by almost all the participants of the study. Also, the participants declared that they learned how to use English communicatively when they came to the United States.

RECOMMENDATIONS

According to the findings obtained, we will provide some potential remedies and offer some recommendations. These recommendations might help decision makers, administrators, teachers, and learners in Expanding Circle countries improve the methods of learning and teaching English as a foreign language in their countries. These recommendations might be summed up in the following points:

- Starting teaching English from primary schools.
- Using English as the only medium of instruction in English classes.
- Sending teachers in training courses in English-speaking countries.
- Motivating students to use English inside and outside the classroom.
- Using Communicative Language Teaching Approach, which is based on communication in English in the classroom, in teaching English.
- Sending students to practice English in English-speaking countries in summer.
- Providing English media centers in schools.

REFERENCE LIST

Abdo, I. B. & Breen, G. M. (2010). Teaching EFL to Jordanian students: New strategies for enhancing English acquisition in a distinct Middle Eastern student population. *Creative Education*, 1, 39-50.

Al-Hazmi, S. (2003). EFL teacher programs in Saudi Arabia. *TESOL Quarterly*, 37 (2), 341-344.

Al-Khresheh, M. H. (2010). Interlingual interference in the English language word order structure of Jordanian EFL learners. *European Journal of Social Sciences*, 16 (1), 105-116.

Al-Khasawneh, F. M. S. (2010). Writing for academic purposes: Problems faced by Arab postgraduate students of the College of Business, UMM. *ESP World*, 9 (2), 1-23

Butler, Y. G. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38 (2), 245-278.

Clegg, J. (2007). Moving towards bilingual education in Africa. In H. Coleman (Ed.). *Language and development: Africa and beyond: Proceedings of the 7th International*

Language and Development Conference. (pp. 40-50). Addis Ababa, Ethiopia: British Council.

Comoniyi, T & Saxena, M (2010). Introduction. In M. Saxena & T. Comoniyi (Eds.). *Contending with globalization in world Englishes*. (pp. 1-22). Bristol, Buffalo, and Toronto: Multilingual Matters.

Gass, S. M. & Reed, D. (2011). English language teaching: A case study of test development in Greece.

In A. D. Houwer & A. Wilton (Eds.). *English in Europe today: Sociocultural and educational perspectives*. (pp. 31-50). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Georgieva, M. (2010). EFL: from 'You sound like Dickens' to international English. In M. Saxena & T.

Comoniyi (Eds.). *Contending with globalization in world Englishes*. (pp. 113-136). Bristol, Buffalo, and Toronto: Multilingual Matters.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York

Horn, C., Snyder, B., P., Coverdale, J. H., Louie, A. K., & Roberts, L. W. (2009). Educational research questions and study design. *Academic Psychiatry*, 33 (3), 261-267.

Idris, H. F., Legere, K. & and Rosendal, T. (2007). Language policy in selected African countries: Achievements and constraints. In H. Coleman (Ed.). *Language and Development: Africa and beyond: Proceedings of the 7th International Language and Development Conference*. (pp. 21-39). Addis Ababa, Ethiopia: British Council.

Kara, R. (1992). *Language learning and teaching: Basic premises*. Tripoli: El-Fateh University Publishing.

Kirkpatrick, A. (2006). Which model of English: Native-speaker, nativized or lingua franca? In R. Rubdy & M. Saraceni (Eds.). *English in the world: Global rules, global roles* (pp. 71-83). London and New York: Continuum.

Lee, T. (2010). Taking a social semiotic view of the spread of English. In D. E. Chapman (Ed.). *Examining social theory: Crossing borders/reflecting back*. (pp. 69-81). New York and other places: Peter Lang.

Lewis, E. G. & Massad, C. E. (1975). *The teaching of English as a foreign language in ten countries*. Stockholm: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Liu, J. (2007). Empowering non-native English-speaking teachers through collaboration with their native English-speaking colleagues in EFL settings. In J. Liu (Ed.). *English language teaching in China: New approaches, perspectives and standards*. (pp. 107-123). New York: Continuum International Publishing Group.

Marion, R. (2004). Developing research questions. Retrieved on Nov. 15, 2011 from http://www.sahs.utmb.edu/pellinore/intro_to_research/wad/res_ques.htm.

McKay, S. L. & Bokhorst-Heng, W. D. (2008). *International English in its sociolinguistic contexts: Towards socially sensitive EIL pedagogy*. New York and London: Routledge.

Medgyes, P**. (**1986). Queries from a communicative teacher. *ELT Journal*, 40 (2), 107-112.

Menezes, V. (2008). Multimedia language learning histories. In P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. F. Barcelos (Ed.). *Narratives of learning and teaching EFL*. (pp. 199-213). UK: Palgrave Macmillan.

Nunan, D. (2003). The impact of English language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613.

O'Neill, S. & Gish, A. (2008). *Teaching English as a second language*. Oxford: Oxford University Press. One-in-Five Speak Spanish In Four States. (2008). Retrieved on Jan. 7, 2012 from http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/american_community_survey_acs /cb08-cn67.html

Paton, A. & Wilkins, M. (2009). ESOL learners. In A. Paton & M. Wilkins (Eds.). *Teaching adult ESOL: Principles and practice*. (pp. 7-17). New York: National Research and Development Center.

Perren, G. E. (1968). Introduction. In G. E. Perren (Ed.). *Teachers of English as a second language: Their training and preparation*. (pp. 1-13). London and New York: Cambridge University Press.

Rajagopalan, K. & Rajagopalan, C. (2005). The English language in Brazil – A boon or a bane? In G. Braine (Ed.). *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice*. (pp. 1-10). Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Schmied, J. J. (1991). *English in Africa: An introduction*. New York: Longman.

Schneider, E. W. (2011). *English around the world: An introduction*. New York: Cambridge University Press.

Snow, M. A. & Katz, A. M. (2008). Process and product in educational innovation: Implementing standards in Egypt. In D. E. Murray (Ed.). *Planning change, changing plans: Innovations in second language teaching*. (pp. 122-137). Michigan: The University of Michigan Press.

Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.

Appendix

Questions of the Interview

Where are you from originally?

When did you come to the United States?

What is you major in undergrad? And grad?

Tell me about your experience in learning English in your country.

How do you see this experience now?

Tell me about challenges you encountered while learning English in your country.

How did you learn English in school and by any other means that may not be school-related?

Talk about the method your teacher was using in teaching EFL in your school years.

How did you see this method?

What do you think is the ideal way to learn English in your country?

Give your comments and recommendations, if you have, about learning in your country.

EVALUATION OF HOMEWORK/CLASS-WORK EFFICIENCY IN LEARNERS` ACHİEVEMENT IN IRANIAN CONTEXT

Mohammad Aliakbari, Amir Ghasemi
Ilam University
maliakbari@hotmail.com

ABSTRACT

Both homework and class-work are generally considered effective in enhancing learners' achievement. However, disagreements are voiced over the extent to which they affect learners' achievement and for the priority of one over the other. The present study attempted to unravel the impact of homework and class-work on Iranian EFL learners` achievement. Thirty students of the same proficiency level participated in this study and to determine the effectiveness of homework and class-work, they were divided into two groups. To distinguish between homework and class-work, students of the experimental and the control groups were respectively asked to do workbook in class and at home. Learners` final scores were compared and analyzed. Analysis of the findings indicated the slight outperformance of those who did the workbook in the class. Though the class work group slightly outperformed on final exam, discussion and further consideration led to the conclusion that the importance of homework cannot be deemphasized. Educators are, thus, recommended to take measures to achieve the optimal effects of both homework and class-work in learners' education.
Keywords: homework, class-work, learner`s achievement

1. INTRODUCTION

Students` achievement has always been a concern for parents, students and educators. There have been several theories on what helps students` achievement. One of the main strategies for improving students` achievement has been the use of assignment.

The advent of assignment is almost concurrent with that of education and schooling. The word "assignment" encompasses some more technical terms such as drill and exercise whose differences are not of much concern, since each one (i.e. drill and exercise) is ascribed to a specific period of time and the psychological, linguistic, and cognitive theories of that time. However, the term "assignment" -including drill and exercise- is basically divided in two general categories namely class-work (in-class activity) and homework (home- activity). Class work refers to tasks that students are to complete in the class setting under teacher`s supervision while homework, or homework assignment, refers to tasks assigned to the students by their teachers to be completed mostly outside the class. It derives its name from the fact that most students do the majority of such work at home.

The type of homework set by schools varies. In the early years, activities are usually directed toward literacy, numeracy and thinking skills. In the middle phase of learning, homework is more

likely to focus on reading, revising, report writing, investigating and project work. Students in the senior years are likely to undertake a range of homework activities dependent on the course of study being completed (Kralovec and Buell, 2001).

Homework is used to help students practice skills learned in the classroom all over the world. It has been said that "much research on homework has been driven by the pragmatic need to understand its role in improving achievement out-comes" (Warton, 2001, p.164). In other words, homework has been studied many times in order to understand if it does indeed help students` achievement. Keith and Cool (cited in Warton, 2001) found that, regardless of the students' ability or prior coursework, the amount of time students devote to homework increases their academic achievement (1992). Later, Cooper, Lindsey, Nye, and Greathouse (1998) stated "the reason most often cited for giving homework is that it can improve students' retention and understanding of the covered material" (p.71). On the other hand, class-work has been drawn to some attention. To Patterson (2005) class-work not only plays an important role in students' achievement, but also impacts teachers` and students` attitudes toward instruction.

Both class-work and homework are of paramount importance. This study seeks to compare their efficiency in terms of students` achievement. Then, concerns to enhance efficiency and effectiveness of class-work and homework are attended in details.

2. LITERATURE REVIEW

Much has been written in the realm of homework and class-work. In what follows some major studies that focused on the impact of homework on students' achievement are presented in the first place. Then, a number of studies which concerned with side effects of homework .i.e. students' perception and parental involvement on students' achievement are presented. Later, a few studies done on class-work are stated.

Some studies have focused on the impact of homework on students` achievement. Cooper et al. (2006) providing a good review of recent works, maintained that almost all studies had similar results: increased homework causes a small increase in academic achievement. Earlier, Cooper and Valentine (2001) found a low association between the amount of homework young students complete and their subsequent achievement and that the relationship between homework and achievement was moderated by the students' age and grade level. The evidence also suggests that although homework has a positive impact on students` achievement, too much homework or homework not completed properly appears to reduce this positive effect.

Rau and Durand (2000) studied the impact of homework time on the performance of college students. They either found the relationship hard to document or acknowledged a small effect of homework time on college grades.

Mc Mullen (2007) examined the impact of increasing amount of homework assigned on lower-performing students` achievement. His findings suggest that assigning additional homework primarily improves the achievement of low-performing students. Thus, assigning more homework can help close the gap between high and low performing students. Moreover, Aksoy and Link (2000), conducting a national educational longitudinal study, found a positive and significant effect of homework on students' math scores.

On the whole, almost all of the empirical studies on this topic find evidence that homework time has a positive impact on academic achievement, although there is no consensus on the magnitude of the impact.

While the aforementioned studies focused basically on the impact of homework on students' achievement, some studies have examined the impact of students' perceptions toward homework on their achievement. These perceptions could be considered as understanding the purpose of homework, attitude, and students' feeling about homework tasks. There are, thus, studies which intended to trace students' understanding about the purposes of homework. In an Australian study, Warton (1997) investigated the views of students in Years 2, 4, and 6 about homework in general and students' responsibility for homework in particular. The major findings of this study embodied:

> "• Almost no students identified commonly-held adult views on the purpose of homework such as developing learning responsibility or time-management and study skills, when respondents were asked about the rationale for homework.
>
> • Most Year 2 students reported the reason for homework was 'to learn 'while Year 6 students reported it was 'to revise' material.
>
> • Few differences in homework practices across Years 2, 4 and 6 were evident although there were developmental differences in students' understanding of homework as an activity." (p.217)

Literature also includes studies which attended to the role of homework in formation of students` attitudes. Evidence from research indicating the benefits of homework for students and their attitude to learning supported that homework can positively impact the retention and understanding of knowledge. It can also improve study skills and attitudes toward school, and demonstrate that learning can take place outside the formal schooling (Corno, 2000).

Epstein et al. (1997), also, noticed that students' writing scores, literacy outcomes, and attitudes can be improved when students engage in 'interactive homework' with family members. Moreover, students' attitude toward homework appears to be unrelated to students' ability or family and community factors but positively related to parents' attitudes toward homework (Cooper et al.2001).

There is a significant body of research concerning the effects of family/parent involvement on learners` homework. Evidence from research on parents' views towards homework and the benefits of parental involvement in children's homework shows that a positive parental involvement in homework has been found to be a strong predictor of students' achievement (Cooper et al, 2001). Similarly, lee (1994) found that family involvement in monitoring and supporting homework (particularly family discussions about schoolwork, courses, grades, and the future) has positive effects on high school students' grades. Also, Homework can enable parents to keep in touch with child and support their child's learning at school (Cooper, 2001). Cooper, Jackson. Nye and Lindsay (2000) found that for young children, parents can take a more involved role with their children's education through homework. Furthermore, it was observed that parents of primary school students in America see homework as a normal part of their lives and they believe success at homework is necessary to succeed at school, and report that they feel obliged to be involved in their children's homework (Hoover-Dempsey et al, 1995). O'Rourke-Ferrara (1998) in a US study found that 83 percent of surveyed parents like very much that their children get homework. Xu and Corno (1998) concluded

that parental involvement in schooling (including involvement in student homework) is generally related to student achievement, self-regulation and students' perceptions of academic competence. In addition to above studies, a study supported that parental participation positively influenced the quality of students' writing scores once the effects of socioeconomic status, grade level, school attendance, previous teachers' grades and scores were considered (Epstein et al, 1997).

On the contrary, some studies found that homework may jeopardize the family relationship. For example, Kralovec and Buell (2001) found that homework can intrude on the lives of families and reduce family time available for leisure, domestic and other personal activities. In addition, homework can reduce the number of positive interactions parents have with their children (Dudley-Marling, 2003). Varenne and McDermott (1999) found that parents may be required to assume undesired roles that may strain family relations.

Literature also embodies studies that focused on the efficiency of class-work in general and impact of class-work on learner`s achievement in particular. It is thought that Learning takes place in social contexts both inside and outside the classroom (Hofman, Hofman and Guldemond, 2001), with the climate of the school and classroom impacting significantly on students' learning (Fraser, 1994). A meta-analysis of studies of 17,805 students in 823 classes in eight subject areas across four nations found student achievement to be higher in classrooms with greater Cohesiveness, Goal Direction and Satisfaction and less Disorganization and Friction (Heartel et al, 1981). Zhang (2011) conducted an active research on large class activities. He maintains that:

> "In past teaching, I've found it's difficult to get students involved in interactions in class because large class tends to nurture passive learning and students tend to hide among fellow students easily. Besides, due to the demand of achieving the required knowledge transfer in less than 2 hours, it is really a challenge for the lecturer to engage students into interactive activities. As the result, large class teaching often lends itself to rote learning, students forget what they learn in class quickly" (p.7

Overall, it seems that though much has been written about homework, research on class-work has not received due attention. Moreover, to the best of our knowledge, there has not been any research directly focusing on the comparison of class-work and homework. This study, therefore, attempts to compare the efficiency of these educational activities in relation to learners` achievement. Then, some considerations on how each one should be done to maximize their effectiveness are discussed.

3. STATEMENT OF THE PROBLEM

Although there is a consensus among scholars in the field that both homework and class work play an important role in reinforcing learning and students' achievement, some scholars have argued about the degree to which either homework or class-work affects learners' achievement and, therefore, priority of either of them over the other. Such positions often refer to a number of drawbacks attributed to homework and class-work that might challenge their effectiveness.

In the present Iranian educational system most schools and language institutes consider homework as an essential part of the course. Accordingly, teachers are required to assign students some exercises to be done out of the class. However, it is not quite obvious, to what extent homework can contribute to students' achievement or whether homework is advantageous over class-work.

The present study, therefore, aimed at assessing the efficiency of class-work and homework with regard to students` achievement. It is hoped that the results of this study would yield a significant, though little, contribution to the field. To do so, the following research question was addressed.

Is the efficiency and effectiveness of homework and class-work well-supported by statistical procedures among Iranian EFL learners?

4. METHOD

4.1. Participant

The participants of this study included 30 male students, ranging from 15to 25. All these students already passed level GEL.2 (Gooyesh Elementary Level 2) at Gooyesh language Institute in Isfahan- Iran. Based on their final scores on G.E.L.2, these students were placed in Class A and Class B, standing for the experimental and the control group and were taught in GEL.3 (Gooyesh Elementary Level 3). The homogeneity of participants was supported by inferential and descriptive statistics (table 1 and 2).

4.2. Material and Instrument

The book "Interchange 1", part 1 (unit 1-8) was taught in the classes. In Class A students were asked to do the workbook in the class and those in Class B did their assignments at home. The content and sections of student book and work book overlap. In other words, students were required to do exercises that have been taught in the class. The assignments were the same for both groups. The assessment included a final exam consisting of 40 multiple choice questions as follows: Listening: 10Questions, Reading: 10 Questions, Structure: 10Questions, and Vocabulary: 10 Questions. Validity and reliability of the final exam were determined by experts in the field.

4.3. Procedure

The study took one month which is equal to one semester in Gooyesh Institute. One semester includes 25 teaching sessions in addition to one Final exam. Each session takes 90 minutes long. Participants were taught lessons every day except on the weekends. They were also asked to do the work book daily according to the student book sections that have been taught.

The method and techniques used to teach the content of the book were identical for both classes. The amount of new words given, free topics discussed, and the materials covered were also the same for both classes. In general, everything about the classes was the same except for the last 15 minutes of the class.

In Class A, students were asked to open their work books and do the exercises that were relevant to the topic and sections have been taught by teacher. Then students were randomly asked to read the answers. The teacher confirmed the correct answers and provided feedback for the incorrect ones. In this class students did the workbook *immediately* after lessons *in the class* under teacher`s supervision.

Students of Class B, on the other hand, were asked to do the same workbook exercises *at home* every day. The last 15 minutes of this class was divided to two parts. The first ten minutes was devoted to check the answers given to the exercises at home by students. The teacher followed the same criteria as in class A for correction. In the second part, students played games. The games chosen were quite irrelevant to the topic and content of the lesson to maximize the equality of the materials covered by the teacher and knowledge gained by students.

Data were gathered based on the final exam. Due to the fact that the two groups of this study i.e. Class A and Class B were homogenous and the treatment used for each was different, mean, standard deviation, correlation coefficient and paired sample T-test were calculated. In addition to the level of significance standard error of measurement and confidence interval were taken to account.

5. RESULTS

This study involved two kinds of statistical procedures. To guarantee the homogeneity of the two classes, first, the raw scores obtained from students' scores on level 2 final exams-, were descriptively analyzed. This is presented in table 1.

Table .1: Descriptive Statistics of Pre-test Scores

	Class	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SCORE	Class A	15	25.0000	4.69042	1.21106
	Class B	15	24.6667	3.77334	.97427

As it is shown in table 1, the mean for Class A and Class B were respectively 25 and 24.666. Then, inferential statistics were employed (Independent sample T.test). The following table displays the results of the T.test.

Table .2: Independent Samples Test of Pre-test Scores

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Score	Equal variances assumed	3.549	.070	.214	28	.832	.3333	1.55431	-2.85052	3.51719
	Equal variances not assumed			.214	26.772	.832	.3333	1.55431	-2.85712	3.52378

Table 2 provides two overarching sources of information. According to the table, since the level of significance was more than 0.05 (sig=0.070) which means that the difference between the two variances was not meaningful and, thus, the two classes were strongly homogenous. Additionally, the level of significance was 0.832 for the t-observed which indicated that there was no meaningful difference between two classes. Thus, the homogeneity in proficiency in both classes was strongly confirmed.

Table 3 and 4 represent a detailed picture of students' performance in post-test (level 3 final exam). As noted earlier, since the research question was to investigate the role of classwork and

homework in students' proficiency, in order to see a possible difference between the two classes (control group and experimental group) paired sample T-test was run. Prior to the T-test computation, the descriptive statistics for the final exam was presented. Table 3 represents mean and standard deviation of the scores for both classes.

Table .3: Descriptive Statistics of the Final Exam

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Class A FINAL	25.40	15	2.720	.702
	Class B FINAL	24.27	15	2.915	.753

According to table3, the mean on final exam for class A is 25.40 (SD=2.720) and the mean for class B 24.27 (SD=2.915) which indicate the outperformance of students in class A. To check whether the difference is statistically meaningful paired sample T-test was computed, the result of which is presented in table 4 below.

Table .4: Paired Samples Test of the Final Exam

		Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Class A FINAL / Class B FINAL	1.13	1.642	.424	.22	2.04	2.674	14	.018

As it was revealed, a significant difference emerged in relation to class A and B. (p=.018<.05). In other words, there is a meaningful difference between students' performance in class A and B.

6. DISCUSSION AND CONCLUSION

The study has been conducted to answer one overarching question of whether the efficiency and effectiveness of homework and class-work well-supported by statistical procedures among Iranian EFL learners. Data analysis indicated that the t-observed (t=2.674) is significant at p<.05. Thus, it can safely be claimed that there is a significant difference between the control and experimental groups with regard to students` achievement in the general proficiency. Furthermore, since the mean of class A was a bit higher than that of class B in final exam, it can be concluded that there is a positive relationship between the method used in Class A and the students' final performance.

Albeit the findings and results of this study confirm the privilege of in-class activities, the difference between students' performance in class A and B is slight. Besides, considering the education cost, teachers' busy schedules, and shortage of time, it does not look sensible to expect teachers to take the responsibility of every business of students. Furthermore, the necessity of fostering autonomy, risk taking, and ambiguity tolerance among students, it is promising to consider homework as an inseparable part of education.

In Iranian context, homework -from the very elementary levels- draws too much attention and concern. This is mainly due to the advantages that are attributed to homework. For instance, homework can help learners form a sense of autonomy. Doing assignments alone at home, students develop their independence and limit their reliance on teachers. Furthermore, homework encourages students` self-confidence and risk taking capabilities. These two factors, besides the previous factors, are of paramount importance in enhancing learning. Apart from the aforementioned advantages, it seems obvious that students in general and elementary students in particular need to do considerable amount of practice to reinforce learning. Some of these practices have to be done at home, because teacher`s supervision is solely limited to the class setting. To put it another way, teachers are not always available to supervise students` learning.

All is said here is to convey that an insightful teacher should strive to take into account various merits and demerits of both class work and homework. A discerning teacher needs to be cautious enough to not only inhibit students` over-reliance and over-dependence on teacher, but also develop risk taking desire and ambiguity tolerance capability through homework and class work. Therefore, teachers are not highly recommended to the exclusive application of class work. This is mainly due to both limitations casting on class-work and undeniable benefits attributed to homework.

The observed results can be discussed with respect to two points. First, the results confirmed the outperformance of the learners in class A. This, indeed, supported that class-work was more effective in learners` achievement than homework and that class-work receives priority over homework. However, it was observed, the difference between the means of class A and class B was not a considerable amount (less than 1.5). In other words, the performance of students in class A is slightly better than students in class B. The question that may arise is whether this minute difference between the means accurately support absolute priority of class-work and subsequent de-emphasis of homework. Generally speaking, although class-work was found more effective in students` achievements, it is right to conclude that, homework efficiency need not be degraded and the concerns toward the class-work should parallel that of the homework.

In the mean time, a number of factors might have influenced on findings. Students` affective factors including risk taking, anxiety, extroversion, and introversion can possibly affect the results. Also, sociocultural factors e.g. attitude, culture, and stereotypes can be influential on the findings. In addition to affective and sociocultural factors, other factors such as time of class, number of students, teacher`s personality, and the like may also affect the findings. These limitations leave the room for interested researchers to touch upon the above variables to conduct further research.

REFRENCES

Aksoy, T. and C.R. Link (2000), "A Panel Analysis of Student Mathematics Achievement in the US in the 1990s: Does Increasing the Amount of Time in Learning Activities Affect Math Achievement?" Economics of Education Review, 19, 261-277.

Cooper, H. (2001a). Homework for All – In Moderation, *Educational Leadership, 58(7),* 34–39.

Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., and Lindsay, J. (2001c). A Model of Homework's Influence on the Performance Evaluations of Elementary School Students, *Journal of Experimental Education, 69(2),*143–154.

Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B., and Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement, *Journal of Educational Psychology, 90(1),* 70–83.

Cooper, H., and Valentine, J.C. (2001). Using Research to Answer Practical Questions About Homework, *Educational Psychologist, 36(3),* 143–153.

Cooper, Harris, Jorgianne C. Robinson, and Erika A. Patall. "Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research 1987-2003." *Review of Educational Research 76 (2006): 1-62*

Corno, L. (2000). Looking at homework differently, *The Elementary School Journal, 100,* 529–548.

Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., and Lindsay, J. (2001c). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *Journal of Experimental Education, 69(2),* 143–154.

Dudley-Marling, C. (2003). How school troubles come home: The impact of homework on families of struggling learners, *Current Issues in Education* [On-line], 6(4). Arizona, US: College of Education, Arizona State University. Retrieved from http://cie.ed.asu.edu/volume6/number4/

Epstein, J., Simon, B.S. and Salinas, K.C. (1997). Involving parents in homework in the middle grades (Research Bulletin No. 18) Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Evaluation, Development and Research.

Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D, Gabel (Ed.), Handbook *of research on science teaching and learning*. (pp. 493-541) New York: Macmillan).

Haertel, G. D., Walberg, H. J. & Heartel, E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research Journal, 7, 27* -36.

Hofman, R H., Hofman, W. H. & Guldemond, H. (2001), Social context effects on pupils' perceptions of school. *Learning and Instruction, 11,* (3), 171-194.

Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., and Burow, R. (1995). Parents reported involvement in students' homework: Strategies and practices, *Elementary School Journal, 95(5),* 435–450.

Kralovec, E., and Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leader bbbhgship, 58(7),* 39–42.

McMullen, S. (2007) The labor market determinants of student homework time in high school. Working Paper.

O'Rourke-Ferrara, C. (1998). *Did you complete all your homework tonight, dear?* New York: Elementary and Early Childhood Education Clearinghouse.

Patterson, D. (2005). The effect of classworks in the classroom. *Techlearning*. Retrieved from TechLearning The Effects of Classworks in the Classroom.htm.

Rau, W. & Durand, A. (2000). The academic ethic and college grades: Does hard work help students to "Make the Grade? *Sociology of Education, 73(1),* 19-38.

Varenne, H. & McDermott, R. (1999). The Farrells and Kinneys at home: Literacies in action. In H. Varenne and R. McDermott (Eds), *Successful Failure: The school America builds* (pp. 45–62). Boulder, CO: Westview Press.

Warton, P.M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology, 67,* 213–221.

Warton, P.M. (2001). The Forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist, 36(3),* 155–165.

Xu, J., and Corno, L. (1998). Case Studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record, 100,* 402–436.

Zhang, D. (2011). Retrieved from http://personal.gscit.monash.edu.au/~dengs/teaching/GCHE/Action.

GAMES IN ELT CLASSROOM: IS IT WORTHWHILE?

Hüseyin Kafes
Anadolu University School of Foreign Languages, ESKİŞEHİR
hkafes@anadolu.edu.tr

Abstract

A vast amount of research on the place and importance of games in ELT has been conducted. While some of these studies focused on the linguistic dimension of the issue, some others centered on the psychological and affective side when it comes to this entertaining issue. Conversely, some others investigated the whens, whys, and the hows of playing games in ELT classroom. In the same vein, this study aimed to investigate the effects of playing Taboo game, a word guessing game, on English preparatory school learners. To be more precise, this ten-week study, conducted in the Spring semester of 2010-2011academic year with the participation of twenty-five lower-intermediate learners, analyzed the psychological, affective, linguistic, and socio-linguistic influences of playing this game on students. The data of the study consist of written reflections-each written right after the game- and interviews with the participants. The analysis of the data indicates that the participants have found the process very useful both psychologically and pedagogically. Discussions and implications related to the findings will be made in detail.
Keywords: Foreign language learning, games, anxiety, meaningful communication

1. Introduction

As it is widely acknowledge, language learning is a fascinating and phenomenal accomplishment specific only to human beings. This spellbinding deed is a colossal enterprise, ‘encompassing a wide range of variables which may stem from neurological to psychological, from cognitive to affective domains’ Brown (1994). Each and every one of these intricately and inextricably-linked components of this process provides its own share in language learning. Its indispensability, namely, ‘affective side’ in language learning was underlined:

Thus educating becomes a futile attempt to learn material that has no personal meaning. Such learning involves the mind only. It is learning that takes place “from the neck up. ” It does not involve feelings or personal meanings; it has no relevance for the whole person (Rogers, 1983: 19)

As highlighted by Rogers (1983), learning takes place when the cognitive and affective domains are actively involved in the process. Similar to Rogers, Brown (1994:38) draws attention to the importance of these two domains in language learning admitting that “language is a way of life, it is the foundation of our being, and as such interacts simultaneously with thoughts and feelings”. Contrary to the once-held misconception, none of them is more important, and none of them can be separated from the others, which necessitates seeing this highly complex process as an intricate interplay between the aforementioned domains and the individual personalities of learners, their culture, reservoirs of background experiences, perceptions and beliefs, the learning environment, and a host of some other factors.

In parallel with the development of humanistic psychology in 1960s, more and more significance had been given to the affective factors in language learning starting with the pioneering

studies of Dewey, Montessori, and Vygotsky. This advancement in humanistic psychology was to find its share of reflection on some language teaching methods. Major language teaching approaches and methods such as Suggestepedia, Silent Way, Community Language Learning, Total Physical Response, the Natural Approach, and Communicative Language Teaching have acknowledged and incorporated this affect. Consequently, there has been a great appreciation of affective variables by Schumann (1998), Damasio (1994), and Oatley & Jenkins (1996). Krashen's Affective Filter Hypothesis, one of the hypotheses of his theory of second language acquisition, also places great importance to the role of the affective domain in language learning. In this hypothesis, Krashen (1981) claims that motivation, self-confidence, and anxiety play a crucial role in language acquisition, either by interfering or heightening. According to this theory, students who are motivated, have a high sense of self, and have low level of anxiety, hence, are more likely to be successful language learners than their peers who do not. Krashen argues that when learners are bored, nervous, angry, frustrated, stressed or unmotivated, their affective filter is in progress, interfering with or impeding successful learning. In other words, successful language learning requires lowering or fully deactivating learners' affective filters. Affective filters, according to Rogers (1994), could be lowered through modes of instruction and a variety of activities:

- Providing learning personally relevant to learners.
- Providing learning which addresses the whole person.
- Providing both oral and written instructions when possible.
- Providing activities that are interesting and intriguing.
- Providing materials that relate to the students' real lives when possible.
- Allowing for jokes and relaxed conversation at certain times
- Refraining from orally correcting students.
- Allowing students to submit answers anonymously.
- Reinforcing the idea that language acquisition and development takes time and that students are not expected to be perfect in the beginning stages.

1.1. Using games in language classroom

As highlighted above, one of the ways of lowering learners' affective filters is providing them with interesting, intriguing, and relaxing activities. In underlying the place of games in the language classroom, Martinson & Chu (2008: 478) claim that "Games are effective tools for learning because they offer students a hypothetical environment in which they can explore alternative decisions without the risk of failure. Thought and action are combined into purposeful behavior to accomplish a goal. Playing games teaches us how to strategize, to consider alternatives, and to think flexibly" (Martinson and Chu 2008:478). Similarly, in emphasizing the importance of a constructivist classroom environment, Foreman (2003: 16) states, "Learning through performance requires active discovery, analysis, interpretation, problem-solving, memory, and physical activity and extensive cognitive processing". The importance of getting the learners fully involved in the learning process is also highlighted by Gardner (2006), who claims that any topic should be approached in six different ways, addressing the eight intelligences, e.g., linguistic, logical-mathematical, spatial, bodily-kinesthetic,

musical, interpersonal, intrapersonal, and naturalist, in order to maximize the chances of reaching all the learners. One of these ways, according to him, is 'the personal way', which aims to approach a specific topic by using interactions such as role play. Likewise, because of their interaction-inducing nature, board games could be used as a teaching strategy which may address to learners with interpersonal intelligence characteristics (Armstrong, 2000).

Right at this point, games, with their affective and cognitive benefits, come into play since they help create a learning atmosphere conducive to learning, because of the following features:

1. Games could help create interest. Sustaining interest can mean sustaining effort (Thiagarajan, 1999; Wright, Betteridge, & Buckby, 2005).

2. Games could help create a context for meaningful communication. (Wright, Betteridge, & Buckby, 2005).

3. This meaningful communication provides the basis for comprehensible input (Krashen, 1985).

4. The emotions aroused when playing games add variety to the sometimes dry, serious process of language instruction ((Bransford, Brown, & Cocking, 2000) Ersoz, 2000; Lee, 1995).

5. The variety and intensity that games offer may lower anxiety (Richard-Amato, 1988) and encourage shyer learners to take part (Uberman, 1998), especially when games are played in small groups. Games encourage cooperation and help build team spirit (Ersoz, 2000).

6. Games may involve all the basic language skills, i.e., listening, speaking, reading, and writing, and a number of skills are often involved in the same game (Lee, 1995).

7. Games are student-centered in that students are active in playing the games, and games can often be organized such that students have the leading roles, with teachers as facilitators.

8. Many games can be played in small groups, thereby providing a classroom atmosphere for students to develop their skills in working with others (Jacobs & Kline Liu, 1996). Other advantages of games played in groups include:

9. Since every learner has their own turn in most games, games encourage everyone to take a turn, rather than let others do all the talking and other actions, and discouraging one or two people from shutting out others

10. Games provide a means for learners to use the language outside of the class (Ellis, 2005).

11. Games can address to a variety of intelligences (Gardner, 1999), e.g.,

    a. Games played with others involve interpersonal intelligence

    b. Games involving drawing connect with visual/spatial intelligence

    c. Games often have a hands-on element, such as cards, spinners, or pieces, which connect with bodily/kinesthetic intelligence

Given the so many cognitive, linguistic, and affective benefits of games in language learning, this small scale descriptive study aims to investigate into what extent participants' match with those stated in the relevant literature.

a. Methodology

This study was conducted with the participation of twenty-five lower-intermediate prep-school students, whose English proficiency was determined via an English proficiency test given at the beginning of the academic year. During the study, which lasted a month, the last ten minutes of three lessons every week were spent on a word guessing game, namely, Taboo game. As every student had a chance to be the guesser every week, every student became the guesser four times throughout the research. The game was played in two groups, A and B. In each session, the groups prepared a list of five words to be guessed by one member of the other group. After preparing the lists, members of each group took their turns to sit in a chair in the front of the class facing the class with the board behind. The player who was supposed to guess the written word on the board with the help of their group members' description or explanation had a minute to do so. The groups could explain, describe, give the synonyms, or antonyms of the target word, but they were not free to use the taboo words identified. At the end of the allocated time, the group with the most correct guesses was the winner of the guessing game. The data of the study consisted of written reflections from all of the participants- written right after the last session of the study- and interviews held with five randomly chosen students again right after the last session of the study. In reflections and interviews, they were asked to write down their ideas about the practice in Turkish.

2. Results

The analysis of the written reflections and interviews has shown that the benefits of using Taboo game in the language class has all of the major benefits identified in the literature, namely, cognitive, linguistic, and affective as seen in table 1 below. All of the participants highlighted the impact of playing Taboo game on their affective domains. They also indicated that it also had linguistic and cognitive influence, though their share of percentages is a little lower.

Table 1 The percentages of the cognitive, linguistic, and affective of playing Taboo game

	n	**%**
cognitive	25	70
linguistic	25	85
affective	25	100

The most commonly expressed cognitive impact of playing the game was its reinforcing role. Almost all of the participants stressed that they had ample opportunity to reinforce the already learned words, which helped them to store for a long time, memory-wise. As the participants resorted to their existing vocabulary knowledge store, they had a chance to revive their passive vocabulary knowledge. The participants also drew attention to the fact that playing the game facilitated their learning vocabulary. Reviewing and revising words in this way was another factor in reinforcing and retaining the words. With regards to the linguistic impact of the game, it was found more beneficial by the participants. Almost all of the participants expressed the fact that they had a fruitful practice in providing the synonym(s) and antonym(s) of the target words. As underlined by Zdybiewska (1994), playing the game was a good way of practicing the language as it provided a model with what learners

will use the language in real life. They also concentrated on the prefixes and suffixes and purposefully utilized their knowledge of the parts of speech of the words for a real communıcative purpose. In addition to coming up with synonym and antonym suggestions for the target word, they also clarified themselves or their teammates in English when they felt their intended meaning was not clear enough. In doing so, they sometimes described and sometimes defined the target word. Sometimes, they had to modify their definition of the word and their sample sentences. Often at times, they created semantic maps and referred to their existing vocabulary storage to surface collocations of the target word. This finding is quite important in that in the normal routine of the courses, it is not that common for learners to clarify themselves in such meaningful and purposeful contexts. As important as student clarification is the fact that they found themselves in reformulating their ideas without any prior planning. By creating a meaningful context for purposeful language use for real communication and interaction, the game helped the participants practice speaking skills. Besides practicing speaking skills, they had real-life like purpose for listening. Simple though it may seem, it engaged then in writing and reading. Underneath all of these benefits of playing the game in the classroom lies the relaxed classroom atmosphere the game playing practice created. With no exception, all of the participants agreed on the positive contributions of it to classroom dynamics. As the practice was a break from the usual, and sometimes boring and monotonous routine of the class, everyone welcomed it with open hands and found it very enjoyable. For example, one of the students stated that she was so involved in and concentrated on the game that she forgot she was in the class. In other words, her plausible incentive to use the target language presented a real-life context to use the language for a real communication. This student's enthusiasm and complete involvement in the game was widespread in the class during the sessions that even the two most reticent participants joined the process enthusiastically. The process gave shy students the opportunity to get engaged in meaningful communication as stated by (Hansen 1994). The game helped create meaningful context for creative and spontaneous language use, which in turn contributed to student interaction and communication. This is most probably due to the fact that their affective filters were low during this process. One indication of this claim is that no one was afraid of making mistakes. Everyone felt they could say whatever they want in the way they want as the only concern was to get involved in the process. In addition to motivating learners to use the language for a real purpose, it also challenged them to refer to their linguistic repertoires, remember, locate, identify, and bring back the relevant linguistic item. In doing so, they stated that they tried hard to do their best, so they spent a great deal of effort.

In addition to encouraging students to join in the process to contribute more to their teams, the game also built group and class cohesion. As the game is competitive by nature, it promoted healthy competition between the groups. Though rare, there were times when some of the participants could not resist the temptation to get involved in the process at the expense of helping their opponents. In other words, the game fostered the whole group as well as full class participation. This is mainly to the fact that it helped create a totally student-centered classroom atmosphere. In this totally non-threatening classroom atmosphere, another mostly expressed benefit of the game was the freedom the participants had. They enjoyed the freedom of conveying their meanings across through mimics, gestures, body language, and physical actions. This emerged as one of the most frequently expressed impact of the game on vocabulary retention. They underlined that the paralinguistic cues, mostly funny and unusual ones, helped them a lot to create a mental picture between the word and paralinguistic resources provided. Similarly, another student underlined that associating words with their condition, location, and manner of utterance helped him retain them. The paralinguistic features referred to and the emotions aroused when playing the game added variety, enjoyment, and motivation to the sometimes dry and monotonous classroom routine.

3. Conclusion

As underlined by Wright et al. (1984), language learning involves hard work, which certainly requires motivation and continuous effort over a long period of time to understand, produce, and manipulate the target language. As games are motivating, amusing, and challenging, they, well-chosen ones, could give students a break in this long and mostly mentally tiring process and allow them to practice language skills (Ersoz, 2000). As emphasized by Ersoz, this study has also shown that games are a real break. This break from classroom routine has positive influence on the participants in three main aspects.

For one thing, the great majority of the participants underlined that the process was very useful in providing them with a really meaningful and purposeful opportunity to refer to their cognitive domains to fully get involved in the process. In so doing, they had ample opportunity to appeal to their mental lexicon to search for, remember, and retrieve many words. Then came the stage of using words to express the intended meaning, which undoubtedly involved speaking and listening skills. During this process, they had practice in providing synonym(s), antonym(s) and collocate of words. More importantly, they used them in conveying their messages across by defining, describing, paraphrasing, reformulating, and clarifying, which might hopefully have helped them promote their communicative competency and English fluency.

Yet another significant, probably the most important impact of this process was seen in the positive classroom atmosphere it helped create. All of the participants expressed their enjoyment of the process, because of its relaxed, stress-free, motivating, amusing, entertaining, and challenging nature. In this ideal context, they felt good about themselves and their classmates, which in turn allowed them to develop cooperation, collaboration, and classroom cohesion. In brief, since the principal purpose of language is communication, this should be reflected in the language classroom and language teachers should aim at creating meaningful and real-life like communication activities in the classroom. Probably the first requirement toward this end is helping learners feel good about themselves and affective affirmation of them. This small scale study has shown that the participants felt good about themselves and they saw that they were affirmed affectively by their peers as is underlined:

every learner requires first and foremost: to be noticed, to be attended to, to be valued, and to be affirmed. Out of that attention and affirmation grow the confidence and, yes, the courage to learn: if the teacher dares to teach, that is, to attend to and care for the learners, then the learners in their turn can dare to learn…(Whitaker, 1995).

It is undoubtedly impossible to make broad generalizations based on the findings of this small scale descriptive study, though it gives an insight into the importance and practice of game in language classroom. A more comprehensive study with more participants could give a more complete picture regarding the issue.

References

Armstrong, T. (2000). Multiple Intelligences in the Classroom (2. útgáfa). USA: Association for Supervision and curriculum Development.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education.

Brown, H.D. (1994). Principles of language learning and teaching. (3rd ed.). Prentice-Hall, Inc. New Jersey.

Damasio, A. (1994). Descartes' errors: Emotion, reason and the human brain, New York.

de Andres, V. (2002). The Influence of Affective Variables on EFL/ESL Learning and Teaching. The *Journal of Imagination in Language Learning and Teaching*, vol. vii.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *Asian EFL Journal, 7*(3), 9-24. Retrieved February 12, 2006, from http://www.asian-efl-journal.com/September_05_re.php

Ersöz, A. (2000). Six Games for the EFL/ESL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 1, 6, June.

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York, NY: Basic Books.

Gardner, H.(2006). The Development and Education of the Mind: The selected works of Howard Gardner. New York: Routledge.

Huyen, N., T., T., & Nga, K., T., T. (2003). Learning Vocabulary through Games. *Asian EFL Journal*, December.

Jacobs, G. M., & Kline L. K. (1996). Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom. *TESL Reporter, 29*, 21-33.

Kim , L., S. (1995). Creative Games for the Language Class. *Forum*, 33, 1, January – March, p, 35.

Krashen, S. D. (1981). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press Inc.

Krashen, S.D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. New York: Longman.

Lee, S. K. (1995, January-March). Creative games for the language class. *Forum, 33*(1), 35. Retrieved February 11, 2006 from http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no1/P35.htm

Lengeling, M. M. & Malarcher, C. (1997). Index Cards: A Natural Resource for Teachers. *Forum*, 35, 4, October-December, 42.

Mei, Y., Y. & Yu-jing, J. (2000). Why Use Games in Class Time? *Daejin University ELT Research Paper*, fall.

Oatley, K. & Jenkins, J. (1996). Understanding emotions. Cambridge, MA: Blackwell.

Richard-Amato, P. A. (1988). Making it happen: Interaction in the second language classroom: From theory to practice. New York: Longman.

Rogers, C. (1983). Freedom to learn. Macmillan Publishing Company, USA.

Schumann, J.H. (1997). The Neurobiology of Affect in Language. Oxford: Blackwell

Silvers, S. M. 1982. Games for the classroom and the English-speaking club. English Teaching Forum, 20, 2, pp. 29-33.

Thiagarajan, S. (1999). Teamwork and team-play: Games and activities for building and training teams. San Francisco: Jossey-Bass.

Uberman, A. (1998). The Use of Games for Vocabulary Presentation and Revision. *Forum*, 36, 1, January – March, p.20.

Uberman, A. (1998, January-March). The use of games for vocabulary presentation and revision. *Forum*, *36*(1), 20-27. Retrieved February 12, 2006, from http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no1/p20.htm

Whitaker, P. (1995). Managing to Learn. Cassell

Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (1984). Games for Language Learning, (2nd ed.) CUP.

Zdybiewska, M. (1994). One-hundred language games. Warszawa: WSiP.

PHONETIC TRANSCRIPTION AS A TECHNIQUE FOR TEACHING PRONUNCIATION TO ADVANCED EFL LEARNERS IN THE EFL CLASSROOM

Murat Hişmanoğlu
Uşak University, Faculty of Arts and Science, Department of Western Languages and Literatures
murat.hismanoglu@usak.edu.tr

ABSTRACT

The aim of this study is to stress the prominence of using phonetic transcription as a technique for teaching pronunciation to advanced EFL learners in the EFL classroom. Eighty five students from the English Language Teacher Training Department of Akdeniz University were taught English pronunciation through using the technique of phonetic transcription as part of a specific course entitled *Listening and Pronunciation I* in the Fall Semester of 2011-2012 Academic Year. After a four week 50 minute phonetic transciption training, these eighty five students were given a pronunciation test consisting of three parts. In Part A, the students were asked to transcribe ten English words by using phonetic symbols. In Part B, they were asked to look at ten words given in transcription and write them down in their ordinary spelling. In Part C, they were asked to pronounce five English words by attributing importance to the accurate articulation of problematic English consonants and vowels. The results of the study revealed that students were successful in transcribing the given English words by using phonetic symbols, that they were successful in writing the ordinary spelling of the words given in transcription and that they exhibited a good performance in pronouncing the given English words accurately. Throughout the study, the students showed a positive change in their comprehension of phonetic transcription skills and their accurate sound production abilities. The students' own words written on a piece of paper also provided concrete evidence for their viewing phonetic transcription as a beneficial tool for improving their pronunciation in the target language.
Keywords: phonetic transcription, pronunciation, pronunciation teaching, language teaching

-

1. INTRODUCTION

Every language learner should master the accurate articulation of a word at the same time as s/he infuses it into her/his active vocabulary. In our time, although foreign language learners are provided with ample opportunities ranging from television to video tapes, CDs to hear the spoken language, mere exposure to samples of authentic language, though promoting EFL learners' listening comprehension skills, is not sufficient to enhancing their target language specific sound production skills. At this juncture, it can be stated that almost all language learners can benefit from explicit pronunciation teaching where the deployment of phonetic transcription plays a key role (Wells, 1996).

Phonetic transcription is a technique which is utilized to indicate the pronunciation in written or printed text. It relies on special characters and glyphs corresponding to specific sounds (Poláchová & Oaklandová, 2006). To put it differently, phonetic transcription is a code that is made up of phonetic symbols. Each symbol denotes a single sound, which is different from a letter of the alphabet. Many linguists view phonetic transcription as a beneficial device in learning the phonological system of a foreign language. All good modern learners' dictionaries employ phonetic symbols to refer to

pronunciation and hence EFL learners must be familiar with these phonetic symbols (Winiewska, 2000).

Since English words are not pronounced as they are spelled, Turkish learners of English have difficulty in learning English pronunciation. In Turkish, each letter corresponds to just one sound and each letter is pronounced. To illustrate, in the Turkish word *kelebek "butterfly"*, *e* is pronounced as [e] and similarly the same letter is pronounced in the same way as [e] in the word *sel "flood"*. However, unlike the case in Turkish, there is no one-to-one letter and sound relationship in English. For instance, in the English word *cake, a* is pronounced as [eɪ], while in the word *sad*, the same letter is pronounced as [æ]. Hence, it can be stated that Turkish learners of English are generally inclined to mispronounce English words due to the interference of the Turkish orthographic system.

In this vein, with respect to overcoming Turkish EFL learners' pronunciation difficulties caused by ortographic interference, many scholars (e.g., Bayraktaroğlu, 2007; Celce-Murcia, 2007) support the view that phonetic transcription is a beneficial device not only for teachers in teaching pronunciation but also for establishing some psychological distance between the English sound system and the spelling system. Such separation assists both in teaching pronunciation and in exhibiting the relations between the English spelling system and the English sound system. It is also helpful for displaying some of the uses of English ortographic system which has a number of rules that rely partially on sounds (Bayraktaroğlu, 2007).

Although ESL/EFL teachers are often unwilling to utilize phonetic transcription due to being unfamiliar with it and the complicated nature of the IPA symbols, the International Phonetic Alphabet is very easy to learn (Atkielski, 2005). If language teachers teach their students the values of phonetic symbols and foreign language learners can articulate and discriminate the sounds that these phonetic symbols denote, students can have (a) enhanced awareness of L2 sound characteristics, (b) "envisagement" of such abstract forms as sounds, and (c) maximized learner autonomy when studying pronunciation in dictionaries. According to Atkielski (2005), a phonetic transcription can be utilized (a) to exhibit students how a given word or phrase should be articulated, (b) diagnostically to record and analyze the speech of students, (c) to indicate the prominent differences between the articulation of isolated words in a dictionary and the actual pronunciation of those same words when they are categorized together in connected speech, (d) to save time instead of using audio recordings or "repeat after me" techniques and (e) to denote features of pronunciation (stress, intonation, division into syllables, etc.).

Despite the usefulness of the use of phonetic transcription in L2 pronunciation learning and teaching, any probable benefit relies basically on the way in which the phonetic transcription is taught and learned. Although good pronunciation teaching practices are likely to enhance students' motivation to deploy phonetic symbols, poor pronunciation teaching practices are likely to give rise to students' viewing phonetic transcription as something unappealing and even unrelated to learning the sound system of the foreign language (Mompean, 2005). Hence, the aim of the present paper is to emphasize the importance of utilizing phonetic transcription as a tool for developing Turkish EFL learners' pronunciation skills in the EFL classroom.

2. LITERATURE REVIEW

Phonetic transcription is an intricate process which involves a deep comprehension of the phoneme. However, a number of phonetics instructors indicate that while some students seem to learn this process with little effort, others experience a great deal of difficulty with it (Howard &

Heselwood, 2002; Louko & Edwards, 2001). Yet, very little is known as to why some students simply memorize phonetic symbols and write transcriptions of spoken stimuli, whereas others strive to gain and maintain even surface transcription ability (Robinson, Mahurin, Justus, 2011). In recent years, a few studies have been conducted to investigate (a) the correlation between phonological awareness and phonetic transcription skills (Moran & Fitch, 2001), (b) the relations between phonetic transcription tasks and spelling (Hall-Mills, Bourgeois, and Saffo, 2007), (c) the impact of taking part in supplemental improvement sessions centering on phonemic manipulation and grapheme-to-phoneme relationship on the students' phonetic transcription skills (Hall-Mills and Bourgeois, 2008), (d) the effect of musical aptitude and training on learning phonetic transcription (Dankovičova, House, Crooks, and Jones, 2007; Mackenzie-Beck, 2003).

Relevant to the correlation between phonological awareness and phonetic transcription skills, the study conducted by Moran and Fitch (2001) revealed that students' scores on four phonological awareness tasks – phoneme switching, phonetic reversal, phoneme counting and vowel matching- were correlated with four measures of phonetic transcription skill at different points during the phonetics course and a succeeding pronunciation disorders course. Moran and Fitch unearthed moderate to high correlations between overall performance on the phonological awareness tasks and the four transcription tasks.Poor transcribers experienced problems in phoneme switching and phonetic reversal tasks.

Related to the relations between phonetic transcription tasks and spelling, the study done by Hall-Mills, Bourgeois, and Saffo (2007) indicated that success at phonetic transcription was tied to phonological awareness task and spelling task administered to the students. Hall-Mills et al. (2007) stressed that poor transcribers had difficulty in performing phoneme reversal task and the real-word spelling task.

The impact of taking part in supplemental improvement sessions centering on phonemic manipulation and grapheme-to-phoneme relationship on the students' phonetic transcription skills was investigated by Hall-Mills and Bourgeois (2008). Hall-Mills and Bourgeois (2008) found that if students took part in 50% or more of the sessions in a phonetics course, there could be a significant and remarkable betterment in their phonetic transcription skills. Moreover, they emphasized that measures of phonological awareness and spelling tasks can be beneficial examining measures for early description of students who are likely to have difficulty in gaining phonetic transcription skills.

The impact of musical aptitude and training on learning phonetic transcription was also examined by researchers (e.g. Dankovičova, House, Crooks, Jones, 2007; Mackenzie-Beck, 2003). Studies conducted by Dankovičova et al. (2007) and Mackenzie-Beck (2003) showed that there were significant positive relationships between an individual's musical abilities and his or her ability to successfully transcribe adult and child speech and speech prosody.

3. METHODOLOGY

3.1. Participants

The participants of this study were made up of 85 (39 male and 46 female) freshmen level students from the English Language Teacher Training Department of Akdeniz University, located in Antalya, TURKEY. The respondents ranged in age from 18 to 26 with a mean age of 21. Table 1 presents a summary of the demographic properties of the sample for the present research.

Table 1. Demographic properties of the participants (n= 85)

		Frequency	Percentage (%)
Year	Freshmen	85	100
Gender	Male	39	46
	Female	46	54
Age	18-20	77	91
	21-23	6	7
	23+	2	2

3.2. Research questions

This study was designed to answer the following research questions:

(1) Are freshmen students of English Language Teacher Training Department successful in transcribing English words by using phonetic symbols?

(2) Are freshmen students of English Language Teacher Training Department successful in writing the ordinary spelling of English words given in transcription?

(3) Are freshmen students of English Language Teacher Training Department successful in articulating English words accurately after being taught phonetic transcription?

(4) Do freshmen students of English Language Teacher Training Department think that phonetic transcription is an effective technique for teaching pronunciation to the students? Why?

(5) Do freshmen students of English Language Teacher Training Department think that language teachers should utilize phonetic transcription as a technique for teaching pronunciation to advanced level students in the classroom? Why?

(6) Do freshmen students of English Language Teacher Training Department think that phonetic transcription should be taught to pre-service language teachers in English Language Teacher Training Programs? Why?

4. RESULTS

4.1. Freshmen students' scores on transcribing English words by using phonetic symbols after being taught phonetic transcription

Table 2 presents the mean scores, the standard deviations and the standard error means with respect to 85 freshmen students' transcription of ten English words through the use of phonetic symbols. Although students scored low on items 4 (M= 0.48, S.D= 0.50) and 9 (M= 0.45, S.D= 0.50), all the mean scores on items 1 (M= 0.52, S.D= 0.50), 2 (M= 0.64, S.D= 0.48), 3 (M= 0.61, S.D= 0.49), 5 (M= 0.74, S.D= 0.44), 6 (M= 0.64, S.D= 0.48), 7 (M= 0.61, S.D= 0.49), 8 (M= 0.62, S.D= 0.49) and 10 (M= 0.85, S.D= 0.36) were higher than 0.50 point. These outcomes demonstrate that freshmen

students had difficulty in transcribing the English words *change* [tšeɪndž] and *further* [fɜːrðər]. Especially, using the phonetic symbols such as /dž/, /ɜː/ and /ð/ were problem causing for freshmen students. It was found in this study that freshmen students were inclined to substitute (a) /tš/ for /dž/, /ʌ/ or /ɒ/ for /ɜː/ and /d/ for /ð/. The following examples show the case clearly:

Substitution of /tš/ for /dž/

The word *change* was transcribed as [tšeɪntš] instead of [tšeɪndž]

Substitution of /ʌ/ or /ɒ/ for /ɜː/

The word *further* was transcribed as [fʌrðər] or [fɒrðər] instead of [fɜːrðər]

Substitution of /d/ for /ð/

The word *further* was transcribed as [fɜːrdər] instead of [fɜːrðər]

However, they were successful in transcribing most of the English words *conclude* [kənkluːd], *personality* [pɜːrsənæʎɪti], *theme* [Θiːm], *reflection* [rɪfʎekšən], teacher [tiːtšər], transmission [trænsmɪšən], method [meΘəd], civilization [sɪvɪlɪzeɪšən]. To put it differently, using the phonetic symbols such as /ə/, /uː/, /æ/, /š/, /tš/, /ʎ/, /iː/, and /ɪ/ were not problem causing in terms of writing the phonetic transcriptions of English words.

Table 2. Prospective EFL teachers' scores on transcribing English words through the use of phonetic symbols after being taught phonetic transcription (n= 85)

Item	Mean	Standard Deviation	Standard Error Mean
1. conclude	0.52	0.50	0.05
2. personality	0.64	0.48	0.05
3. theme	0.61	0.49	0.05
4. change	0.48	0.50	0.05
5. reflection	0.74	0.44	0.05
6. teacher	0.64	0.48	0.05
7. transmission	0.61	0.49	0.05
8. method	0.62	0.49	0.05
9. further	0.45	0.50	0.05
10. civilization	0.85	0.36	0.04
Overall score	0.62	0.47	0.05

4.2. Freshmen students' scores on writing transcribed English words down in their ordinary spelling after being taught phonetic transcription

Table 3 presents the mean scores, the standard deviations and the standard error means with respect to 85 prospective EFL teachers' writing transcribed English words down in their ordinary spelling. Although students scored low on items 6 (M= 0.45, S.D= 0.50), item 7 (M= 0.44, S.D= 0.50), item 9 (M= 0.40, S.D= 0.49), all the mean scores on items 1 (M= 0.81, S.D= 0.39), 2 (M= 0.96, S.D=

0.19), 3 (M= 0.68, S.D= 0.47), 4 (M= 0.84, S.D= 0.37), 5 (M= 0.58, S.D= 0.50), 8 (M= 0.78, S.D= 0.42), 10 (M=0.76, S.D= 0.43) were higher than 0.50 point. These results indicate that freshmen students had problems in writing transcribed English words [dženəsaıd], [na:lədžıbəl], [hju:mænıteərıən] down in their ordinary spelling as *genocide, knowledgeable, humanitarian*. Especially, writing the orthographic form of the phonetic symbol /dž/, silent letter (e.g. /k/) and palatalized consonants (e.g. /h/) was problem causing for freshman students. The following examples show the case clearly:

The transcribed word [dženəsaıd] was written as *cenoside* or *jenosite* instead of *genocide* by the students.

The transcribed word [na:lədžıbəl] was written as *nowledgeble* or *nowledgeable* instead of *knowledgeable*.

The transcribed word [hju:mænıteərıən] was written as *humaniterien* or *humanitarien* instead of *humanitarian*.

However, they were successful in writing transcribed English words [dženərılızeıšən], [ka:mbıneıšən], [dıma:krəsi], [ænΘrəpa:lədži], [pæΘəla:džıkəl], [Θo:tfəl], [Θerəpıst] down in their ordinary spelling as *generalization, combination, democracy, anthropology, pathological, thoughtful* and *therapist*.

Table 3. Prospective EFL teachers' scores on writing transcribed English words down in their ordinary spelling after being taught phonetic transcription

Item	Mean	Standard Deviation	Standard Error Mean
1. dženərılızeıšən	0.81	0.39	0.04
2. ka:mbıneıšən	0.96	0.19	0.02
3. dıma:krəsi	0.68	0.47	0.05
4. ænΘrəpa:lədži	0.84	0.37	0.04
5. pæΘəla:džıkəl	0.58	0.50	0.05
6. dženəsaıd	0.45	0.50	0.05
7. na:lədžıbəl	0.44	0.50	0.05
8. Θo:tfəl	0.78	0.42	0.05
9. hju:mænıteərıən	0.40	0.49	0.05
10. Θerəpıst	0.76	0.43	0.05
Overall score	0.67	0.43	0.04

4.3. Freshmen students' scores on pronouncing English words after being taught phonetic transcription

Table 4 displays the mean scores, the standard deviations and the standard error means with respect to 85 prospective EFL teachers' pronouncing five English words after being exposed to phonetic transcription training. Almost all of the students scored very high on items 1 (M= 0.99, S.D=

0.11), 2 (M= 0.99, S.D= 0.11), 3 (M= 0.98, S.D= 0.15), 4 (M= 0.96, S.D= 0.19), 5 (M= 1.00, S.D= 0.00).

These results show that freshmen students became successful in articulating English words accurately after being taught phonetic transcription by their teacher. The following examples exhibit how the freshmen students pronounced the given English words correctly:

The word *think* was correctly pronounced as [Θɪŋk] by the students after phonetic transcription training.

The word *they* was correctly pronounced as [ðeɪ] by the students after phonetic transcription training.

The word *wine* was correctly pronounced as [waɪn] by the students after phonetic transcription training.

The word *vine* was correctly pronounced as [vaɪn] by the students after phonetic transcription training.

The word *king* was correctly pronounced as [kɪŋ] by the students after phonetic transcription training.

Table 4. Prospective EFL teachers' scores on writing transcribed English words down in their ordinary spelling

Item	Mean	Standard Deviation	Standard Error Mean
1. think	0.99	0.11	0.01
2. they	0.99	0.11	0.01
3. wine	0.98	0.15	0.02
4. vine	0.96	0.19	0.02
5. king	1.00	0.00	0.00
Overall score	0.98	0.11	0.01

4.4. Freshmen students' views with respect to whether phonetic transcription is an effective technique for teaching pronunciation to students or not

In response to the first open-ended question asking freshmen students about their views with respect to whether phonetic transcription is an effective technique for teaching pronunciation or not, they stated that they should learn the phonetic transcription of words to speak a foreign language just like a native speaker. They also indicated that they will be more careful about the pronunciation when reading something if they learn the phonetic symbols and how to transcribe words. Moreover, they stressed that phonetic transcription is key to pronouncing words correctly but only listening to a conversation or words in a foreign language is not enough so as to pronounce correctly. Furthermore, they emphasized that they do not catch up with what is said in the movies, songs, or documentaries in

some cases, so not only listening but also writing transcription is important for them. Lastly, they highlighted that a person cannot teach pronunciation without knowing phonetic transcription and that a person cannot speak a foreign language fluently without knowing phonetic transcription. To illustrate, comments illustrating these views were as follows:

"I think phonetic transcription is an effective technique for teaching pronunciation to students because, if we want to speak in a correct way, like a native speaker, we should learn the phonetic transcription of words." (Student 1)

"In my opinion, phonetic transcription is very effective for teaching pronunciation because if the student learns the phonetic symbols and how to transcribe words, s/he will be more careful about the pronunciation while reading something. For instance, if I knew that "dz" symbol meant "g", I would be careful to pronounce the word "gesture" with the sound "dz" not "g" (Student 6)

"I think phonetic transcription is an effective way of learning pronunciation because only listening to a conversation or words in a foreign language does not work. To pronounce truly, phonetic transcription is essential." (Student 12)

"Because every language has its own pronunciation characters, phonetic transcription is a very effective technique for teaching pronunciation. Sometimes, we don't catch up with what is said in the movies, songs, or documentaries. So, not only listening but also writing transcription is important." (Student 16)

"I think phonetic transcription is an effective technique. However, it becomes hard. You should learn phonetic transcription for teaching pronunciation. If you do not know phonetic transcription, you cannot teach pronunciation. Also, if you do not know them, you cannot speak a foreign language fluently." (Student 18)

4.5. Freshmen students' views with respect to whether language teachers should utilize phonetic transcription as a technique for teaching pronunciation to advanced level students in the classroom or not

In response to the second open-ended question asking freshmen students about their views with respect to whether language teachers should utilize phonetic transcription as a technique for teaching pronunciation to advanced level students in the classroom or not, they stated that phonetic transcription should be used by language teachers as a technique for teaching pronunciation to advanced level students because knowing pronounciations of the words is a basic element in learning a foreign language. They also stressed that phonetic transcription is the most useful technique in learning pronunciation. Moreover, they emphasized that phonetic transcription is the easiest way to teach pronunciation. Furthermore, they indicated that phonetic transcription should be taught to students at university, but it should not be taught to students at primary school or high school. To illustrate, comments illustrating these views were as follows:

"Language teachers should use phonetic transcription as a technique for teaching pronunciation to their students. If you want to speak a foreign language, the first thing you need to do is to know how to pronounce the words. It is a basic element in learning a language. That is why, teachers should teach phonetic transcription to students in an effective way." (Student 2)

"Language teachers should use phonetic transcription as a technique for teaching pronunciation to their students because it is the most useful technique in learning pronunciation." (Student 4)

"I think language teachers should use phonetic transcription as a technique for teaching pronunciation to their students because it is the easiest way to teach pronunciation." (Student 5)

"At university, language teachers should teach phonetic transcription to their students, but at primary school or high school, it is not necessary. They should not teach phonetic transcription; they should teach only correct pronunciation at primary school or high school." (Student 7)

These comments were the summary of all comments made by freshmen students and implied that phonetic transcription was the most beneficial and easiest way to teach pronunciation to university level students.

4.6. Freshmen students' views with respect to whether phonetic transcription should be taught to pre-service language teachers in English language teacher training programs or not

In response to the third open-ended question asking freshmen students about their views with respect to whether phonetic transcription should be taught to pre-service language teachers in English language teacher training programs or not, they indicated that phonetic transcription should be taught to pre-service language teachers in English language teacher training programs because phonetic transcription helps them develop their pronunciation in the English language. They also emphasized that if pre-service language teachers are taught phonetic transcription in English language teacher training programs, they can not only pronounce English words correctly but also they can be a good model for their students when they start the teaching profession. To illustrate, comments illustrating these views were as follows:

"Of course, phonetic transcription should be taught to pre-service language teachers in English language teacher training programs because it is with phonetic transcription that pre-service language teachers can develop their pronunciation in the English language." (Student 8)

"There is no doubt that pre-service language teachers should be taught phonetic transcription in English language teacher training departments. If pre-service language teachers are taught phonetic transcription in English language teacher training programs, they can not only pronounce English words correctly but also they can be a good model for their students when they start the teaching profession" (Student 5)

The above mentioned comments depicted that phonetic transcription should be taught to pre-service language teachers in English language teacher training programs to enable them to beautify their target language pronunciation, articulate English words in a native-like fashion, become a good model for their students.

5. CONCLUSION

The results of this study revealed that using the phonetic symbols such as /dž/, /ɜ:/ and /ð/ were problem causing for freshmen students. That is to state that freshmen students were found to be inclined to substitute (a) /tš/ for /dž/, (b) /ʌ/ or /ɒ/ for /ɜ:/ and (c) /d/ for /ð/ with respect to writing phonetic transcriptions of English words through the use of phonetic symbols after being taught phonetic transcription. The results of this study also showed that freshmen students had problems in

writing transcribed English words [dženəsaıd], [na:lədžıbəl], [hju:mænıteərıən] down in their ordinary spelling as *genocide, knowledgeable, humanitarian*. Especially, writing the orthographic form of the phonetic symbol /dž/, silent letter (e.g. /k/) and palatalized consonants (e.g. /h/) was problem causing for freshman students. Further, the results of the study exhibited that freshmen students became successful in articulating English words accurately after being taught phonetic transcription by their teacher.

With respect to whether phonetic transcription is an effective technique for teaching pronunciation, freshmen students participating in this study indicated that they should learn the phonetic transcription of words to speak a foreign language just like a native speaker. Moreover, they stressed that they will be more cautous about the pronunciation when reading something if they learn the phonetic symbols and how to transcribe words. They also indicated that phonetic transcription is useful for articulating words correctly and that only listening to a conversation or words in a foreign language is not enough so as to pronounce correctly. Furthermore, they indicated that they do not understand what is said in the movies, songs, or documentaries in some cases, so not only listening but also writing transcription is prominent for them. Finally, they stated that a person cannot teach pronunciation if s/he does not know phonetic transcription and that a person cannot speak a foreign language fluently if s/he does not know phonetic transcription.

Related to whether language teachers should utilize phonetic transcription as a technique for teaching pronunciation to advanced level students in the classroom, freshmen students participating in this study indicated that phonetic transcription should be utilized by language teachers as a technique for teaching pronunciation to advanced level students in that knowing pronounciations of the words is a crucial element in learning a foreign language. Moreover, they emphasized that phonetic transcription is the most beneficial technique in learning pronunciation. Furthermore, they stated that phonetic transcription is the easiest way to teach pronunciation. They also indicated that phonetic transcription should be taught to students at university. However, it should not be taught to students at primary school or high school.

Relevant to whether phonetic transcription should be taught to pre-service language teachers in English language teacher training programs or not, freshmen students participating in this study stressed that phonetic transcription should be taught to pre-service language teachers in English language teacher training programs since phonetic transcription contributes to enhancing their pronunciation in the English language. Moreover, they indicated that if pre-service language teachers are taught phonetic transcription in English language teacher training programs, they can be a good model for their students by pronouncing English words just like native speakers of English do when they start the teaching profession.

REFERENCES

Atkielski, A. (2005). Using phonetic transcription in class. Retrieved February 15, 2012 from http://www.atkielski.com/ESLPublic/Phonetics.

Bayraktaroğlu, S. (2008). Orthographic interference and the teaching of British pronunciation to Turkish learners. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 4(2), 107-143.

Celce-Murcia, M.,Brinton, D. and Goodwin, J. (2005). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dankovičová, J., House, J., Crooks, A., & Jones, K. (2007). The relationship between musical skill, music training, and intonation analysis skills. *Language and Speech, 50*(2), 177–225.

Hall-Mills, S., & Bourgeois, M**.** (2008, November). Challenges in teaching and learning phonetics: Implications for instruction. *Paper presented at the annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association*, Chicago, IL.

Hall-Mills, S., Bourgeois, M., & Saffo, R. (2007, November). Influence of phonological awareness and spelling skills in acquiring phonetic transcription abilities. *Poster session presented at the annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association*, Boston, MA.

Howard, S. J., & Heselwood, B. C. (2002). Learning and teaching phonetic transcription for clinical purposes. *Clinical Linguistics and Phonetics, 16*(5), 371–402.

Louko, L. J., & Edwards, M. L. (2001). Issues in collecting and transcribing speech samples. *Topics in Language Disorders, 21*(4), 1–11.

Mackenzie-Beck, J. (2003). Is it possible to predict students' ability to develop skills in practical phonetics? In M. J. Sole, D. Recasens, & J. Romero (Eds.), *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 2833–2836). Barcelona, Spain: Causal Productions.

Mompean, J.A. (2005). Taking advantage of phonetic symbols in the foreign language classroom. Retrieved February 20, 2012 from http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp28.pdf.

Moran, M. J., & Fitch, J. L. (2001). Phonological awareness skills of university students: Implications for teaching phonetics. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders, 28*, 85–90.

Poláchová, V., & Oaklandová, G. (2006). Phonetic Transcription in Dictionaries and its Importance: A Final Project. Masaryk University. Retrieved March 05, 2012 from http://www.polach.org/download.

Robinson, G., Mahurin, S., Justus, B. (2011). Predicting difficulties in learning phonetic transcription: Phonemic awareness screening for beginning speech-language pathology students. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 38, 87-95.

Wells, John C. (1996). Why Phonetic Transcription is Important. *Malsori (Phonetics): Journal of the Phonetic Society of Korea*, 31-32, 239-242.

Winiewska, H. (2000). Methods and techniques in pronunciation teaching. Retrieved March 10, 2012 from http://www.publikacje.edu.pl/pdf/7039.pdf.

A STUDY ON THE SUFFICIENCY OF COURSES IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING PROGRAM

Murat Hişmanoğlu
Uşak University, Faculty of Arts and Science, Department of Western Languages and Literatures, UŞAK
murat.hismanoglu@usak.edu.tr

ABSTRACT

The aim of this study is to unearth whether the courses in the English language teacher training program are sufficient or not in relation to (a) developing prospective EFL teachers' basic language skills, (b) enhancing their language teaching skills, (c) developing prospective EFL teachers' pedagogical, linguistic, literary, translation, technological and cultural competence and (d) developing their general knowledge. Sixty students from the English language teacher training department of the European University of Lefke participated in this study. A questionnaire designed by the researcher rather than using an existing one was administered to sixty fourth year students at the end of the Spring Semester of 2009-2010 Academic Year. The reasons why the questionnaire was only applied to the fourth year students of the above mentioned department were that these students were the first graduates of the restructured English language teacher training curriculum and that their views on the restructured curriculum would provide valuable concrete evidence for EFL teachers and program developers on sufficiency or insufficiency of the courses included in the new program. The results of the study indicated that although the courses in the English language teacher training program were sufficient in relation to developing prospective EFL teachers' basic language skills, enhancing their language teaching skills, developing prospective EFL teachers' general knowledge and their pedagogical, linguistic, literary competence, these course were insufficient with respect to promoting students' translation, technological, cultural competence.
Keywords: curriculum, courses, language teaching, language learning

1. INTRODUCTION

The main aim of modern education system is to help individuals to operate powerfully in a future world of alteration, perplexity, and competition. While taking on this responsibility, nothing is left to chance: Goals are set; plans are made and actualized in a systematic way. In this respect, teaching programs have a crucial role in that they are devices via which expectations from individuals with respect to knowledge, ideas, values, and skills to be gained are made concrete. In our globalized world, teaching programs also evolve so that the system can be in line with the changes taking place in the society and individual. To achieve this, however, teaching programs should go through a continuous process of planning, implementation and evaluation (Topkaya & Küçük, 2010).

Lynch (1997) defines a teaching program as "a series of courses linked with some common goal or end product" (p. 2). As Nunan (1988) states, the teaching program is related with what is to be learned, how is to be learned, and assessed. As for the concept of program evaluation, it is a systematic work which covers the collection, analysis and synthesis of information and its primary aim is to

enhance components of curriculum individually and collectively (Brown, 1995). Teacher training programs need to be restructured as consistent with the requirements of the global purposes with an effort to put students in the centre of teaching and learning activities (Cullen, 1994; Murdoch, 1994) and the contents of courses need to be revised to boost teaching and learning activities in education systems (Fanghanel, 2004; Şimşek, 1999).

In our country, the Council of Higher Education (CHE, henceforth) is responsible for the planning, coordination, and supervision of higher education. The CHE redesigned the curricula of teacher education programs to enhance the quality of education and to integrate Information and Communication Technologies (ICT, henceforth) into these programs in 1998. ICT was infused into the new curricula and 'Computer' and 'Instructional Technologies and Materials Development (ITMD)' courses became compulsory in both primary and secondary teacher education programs to meet the requirements for teaching credentials. These courses constituted a framework to teacher educators with respect to what should be taught regarding ICT. However, they did not specify how it should be taught to prospective teachers to make them utilize ICT for pedagogical purposes in the classrooms.

The curriculum of English teacher education departments was further restructured to be in parallel to the changing social necessities and educational developments in Turkey (Grossman, Onkol, & Sands, 2007). This recent English teacher education program was put into practice by the CHE in the 2006-2007 Academic Year and new courses were offered in addition to the former ones. The general aim was to describe learning outcomes expected from teachers of different fields as well as English. Since the aims contained the issues such as determining, assessing and evaluating the processes of teaching proficiency, the faculties of education in our country were anticipated to have common standards as the requirement of the process and the courses were adjusted to these purposes. The courses namely were ELT Methodology I-II, Drama, Classroom management, Teaching English to Young Learners I-II, Teaching Language Skills I-II, Turkish-English Translation, Literature I-II, Language Teaching Materials Adaptation and Development, School Experience, Guidance and Counselling, Teaching Technologies and Material Evaluation, English Language Testing and Evaluation, Teaching Practice, Turkish Educational System, Critical Analysis of Educational Publications (Ögeyik, 2009).

The new curriculum which was in use in the 2006-2007 Academic Year was based on Common European Framework of Reference for languages (CEF). CEFR constituted a common basis for language programs and a comprehensive way to describe language teaching and learning processes (Council of Europe, 2002) and the restructuring of the curriculum was planned within the framework of European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) and designed by considering the prerequisites, needs and expectations of teacher training programs and faculties of education in our country (YOK, 2008).

In Turkey, very few studies have been conducted with respect to the evaluation of English language teacher training programs. Studies conducted by Erozan (2005), Seferoğlu (2006), Salli-Çopur (2008), Ögeyik (2009), Coşkun & Daloğlu (2010) were the prominent studies in the related literature with respect to stressing positive and negative aspects of English language teacher training program in our country. In most of these studies, the need for more practice and micro-teaching activities, the desire for various and field relevant activities (e.g. Erozan, 2005), the need for more micro teaching activities in addition to more observations of different aspects of different teachers at different levels in the school experience courses (e.g. Seferoğlu, 2006), the need for improvement for competencies of language knowledge, spoken use of English, classroom management, assessment and

instruction (e.g. Salli & Çopur, 2008), the need for developing culture-related courses (e.g. Ögeyik, 2009), the need for enhancing student teachers' linguistic competence and developing pedagogic side of the program (e.g. Coşkun & Daloğlu, 2010) were emphasized.

The present study aimed to reveal whether the courses in the English language teacher training program were sufficient or not in relation to (a) developing prospective EFL teachers' basic language skills, (b) enhancing their language teaching skills, (c) developing prospective EFL teachers' pedagogical, linguistic, literary, translation, technological and cultural competence and (d) developing their general knowledge by administering a questionnaire to sixty fourth year students from the English language teacher training department of the European University of Lefke at the end of the Spring Semester of 2009-2010 Academic Year.

2. METHODOLOGY

2.1. Sample characteristics

The study was conducted with the participation of 60 (twenty-four males, thirty-six females) senior year students in the English Language Teacher Training Department of European University of Lefke, Faculty of Arts and Science at the end of the Spring Semester of 2009-2010 Academic Year. The reasons for choosing samples in senior year to participate were that senior year students of the above mentioned department were the first graduates of the restructured English language teacher training curriculum and that their views on the restructured curriculum would provide valuable concrete evidence for EFL teachers and program developers on sufficiency or insufficiency of the courses included in the new program. Demographic properties of the participants are presented in Table 1:

Table 1. Demographic properties of the participants

		Frequency	Percentage (%)
Year	Seniors	60	100
Gender	Male	24	40.0
	Female	36	60.0
Age	21-23	57	95.0
	23+	3	5.0

2.2. Research instruments

To gather data about the sufficiency of courses in English language teacher training program, a questionnaire was developed by the researcher rather than using an existing one. The questionnaire consisted of three parts. The first part included questions about the participants' gender, age and year of education. The second part of the questionnaire contained thirty eight items based on a 5-point Likert scale (from 1= totally insufficient to 5= very sufficient). The third part of the questionnaire

contained three open-ended questions. The panel of experts made up of one native and four non-native senior EFL teachers evaluated the comprehensiveness, acceptability and clarity of the instrument and contended that the questionnaire was appropriate and comprehensive for the context of the study. To check the reliability, the instrument was analyzed via the Cronbach's Alpha Coefficient $\alpha = 0.85$, which showed a high level of reliability.

The developed questionnaire was piloted in the European University of Lefke in North Cyprus with a total of thirty university students. These thirty university students also commented on the comprehensiveness, acceptability and clarity of the instrument. Because the students did not have any difficulty in understanding the items in the questionnaire, the wording of the items in the questionnaire was not changed by the researcher.

The questionnaires were administered to ninety senior year students in the English Language Teacher Training Department of European University of Lefke at the end of the Spring Semester of 2009-2010 Academic Year. However, the return rate from the senior year students was 67 % (n= 60).

2.3. Data collection and analysis

Data were analyzed by utilizing the Statistical Package for Social Sciences (SPSS. 16). Becaıse the demographic variables for this study were discrete data (nominal and ordinal), descriptive statistics was employed to run for frequencies and percentages (Beins 2004, Heiman 2001, Sekaran 2003).

3. RESULTS

3.1. Sufficiency of the courses in the ELTT program in relation to developing prospective EFL teachers' basic language skills

The students were asked to respond to 5 items to reveal whether the courses in the ELTT program were sufficient in relation to promoting their basic language skills or not. The 5-point scale of responses ranged from one (totally insufficient) to five (very sufficient). Table 2 shows the results of descriptive statistics (frequencies and percentages) of 60 prospective EFL teachers' responses with respect to enhancing their basic language skills. The majority of the respondents indicated that the courses in the ELTT program were very sufficient or sufficient in relation to promoting prospective EFL teachers' basic language skills: item 1 (*Contextual Grammar I-II, very sufficient= 3.3% , sufficient= 76.7),* item 2 (*Advanced Reading & Writing I-II, sufficient= 73.3),* item 3 (*Listening and Pronunciation I-II, very sufficient= 15% , sufficient= 68.3%),* item 4 *(Oral Communication Skills I-II, very sufficient= 5% , sufficient= 68.3),*and item 5 *(Lexical Competence, very sufficient= 5% , sufficient= 78.3%).* However, some of the respondents stressed that the courses in the ELTT program were partially sufficient or insufficient in relation to enhancing prospective EFL teachers' basic language skills: item 1 (*Contextual Grammar I-II, partially sufficient= 20 %),* item 2 (*Advanced Reading & Writing I-II, partially sufficient= 23.3% , insufficient= 3.3 %),* item 3 (*Listening and Pronunciation I-II, partially sufficient= 13.3 % , insufficient= 3.3 %),* item 4 (*Oral Communication Skills I-II, partially sufficient= 21.7 % , insufficient= 5.0 %),* and item 5 (*Lexical Competence, partially sufficient= 13.3 % , insufficient= 3.3 %)*

Table 2. Sufficiency of the courses with respect to developing prospective EFL teachers' basic language skills (n= 60)

Items	Name of the course	Sufficiency level									
		Very sufficient		Sufficient		Partially sufficient		Insufficient		Totally insufficient	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	Contextual Grammar I-II	2	3.3	46	76.7	12	20.0	0	0	0	0
2.	Adv. Reading & Wr. I-II	0	0	44	73.3	14	23.3	2	3.3	0	0
3.	Listening and Pr. I-II	9	15.0	41	68.3	8	13.3	2	3.3	0	0
4.	Oral Com. Skills I-II	3	5.0	41	68.3	13	21.7	3	5..0	0	0
5.	Lexical Competence	3	5.0	47	78.3	8	13.3	2	3.3	0	0

3.2. Sufficiency of the courses in the ELTT program with respect to developing prospective EFL teachers' language teaching skills

The students were asked to respond to 7 items to reveal whether the courses in the ELTT program were sufficient in relation to enhancing their language teaching skills or not. Table 3 exhibits the results of descriptive statistics (frequencies and percentages) of 60 prospective EFL teachers' responses with respect to developing their language teaching skills. The majority of the respondents indicated that the courses in the ELTT program were very sufficient or sufficient in relation to promoting prospective EFL teachers' language teaching skills (item 6, *Approaches to ELT I-II, very sufficient= 18.3 % , sufficient= 60 %* ; item 7, *Teaching English to Young Learners, very sufficient= 21.7 %, sufficient= 61.7 %* ; item 8, *Methodology II, very sufficient= 21.7 % , sufficient= 58.3 %* ; item 9, *Teaching Language Skills I-II, very sufficient= 25.0 %, sufficient= 58.3 %* ; item 10, *Communicative Tasks in ELT, very sufficient= 6.7 % , sufficient= 73.3 %* ; item 11, *Materials Adaptation and Development, very sufficient= 16.7 %, sufficient= 66.7 %* ; item 12, *English Language Testing and Evaluation, very sufficient= 10.0 % , sufficient= 68.3 %).* However, some of the respondents expressed that the courses in the ELTT program were partially sufficient or insufficient in relation to developing prospective EFL teachers' language teaching skills (item 6, *Approaches to ELT I-II, partially sufficient= 20.0 % , insufficient= 1.7 %* ; item 7, *Teaching English to Young Learners, partially sufficient= 16.7 %* ; item 8, *Methodology II, partially sufficient= 18.3 % ,insufficient= 1.7 %* ; item 9, *Teaching Language Skills I-II, partially sufficient= 16.7 %* ; item 10, *Communicative Tasks in ELT, partially sufficient= 20.0 %* ; item 11, *Materials Adaptation and Development, partially sufficient= 16.7 %* ; item *12, English Language Testing and Evaluation, partially sufficient= 20.0 % , insufficient= 1.7 %).*

Table 3. Sufficiency of the courses with respect to developing prospective EFL teachers' language teaching skills (n= 60)

Items	Name of the course	Sufficiency level									
		Very sufficient		Sufficient		Partially sufficient		Insufficient		Totally insufficient	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6.	Approaches to ELT I-II	11	18.3	36	60.0	12	20.0	1	1.7	0	0
7.	Teaching Eng. to Young L.	13	21.7	37	61.7	10	16.7	0	0	0	0
8.	Methodology II	13	21.7	35	58.3	11	18.3	1	1.7	0	0

9. Teaching Lang. Skills I-II	15	25.0	35	58.3	10	16.7	0	0	0	0
10. Com. Tasks in ELT	4	6.7	44	73.3	12	20.0	0	0	0	0
11. Materials Adaptation and Development	10	16.7	40	66.7	10	16.7	0	0	0	0
12. Eng. Lang. Testing and Evaluation	6	10.0	41	68.3	12	20.0	1	1.7	0	0

3.3. Sufficiency of the courses in the ELTT program with respect to developing prospective EFL teachers' pedagogical competences

The students responded to 11 items to reveal whether the courses in the ELTT program were sufficient in relation to enhancing prospective EFL teachers' pedagogical competence or not. As shown in Table 4 below, the majority of the respondents expressed that the courses in the ELTT program were very sufficient or sufficient in relation to enhancing prospective EFL teachers' pedagogical competence (item 13, *Introduction to Educational Sciences, very sufficient= 20.0 %, sufficient= 63.3 %;* item 14, *Educational Psychology, very sufficient= 21.7 %, sufficient= 60.0 % ;* item 15, *Principles and Methods of Teaching, very sufficient= 8.3 % , sufficient= 66.7 % ;* item 16, *Classroom Management, very sufficient= 21.7 % , sufficient= 58.3 % ;* item 17, *Testing and Assessment, very sufficient= 23.3 % , sufficient= 56.7 % ;* item 18, *Guidance and Counselling, very sufficient= 20.0 % , sufficient= 66.7 % ;* item 19, *Critical Analysis of Educational Publications, very sufficient= 6.7 % , sufficient= 75.0 % ;* item 20, *Professional Development, very sufficient= 10.0 % , sufficient= 71.7 % ;* item 21, *Turkish Educational System and School Management, very sufficient= 1.7 % , sufficient= 75.0 % ;* item 22, *School Experience, very sufficient= 8.3 % , sufficient= 75.0 % ;* item 23, *Teaching Practice, very sufficient= 21.7 % , sufficient= 71.7 %).* However, some of the respondents expressed that the courses in the ELTT program were partially sufficient or insufficient in relation ro developing prospective EFL teachers' pedagogical competence (item 13, *Introduction to Educational Sciences, partially sufficient= 16.7 % ;* item 14, *Educational Psychology, partially sufficient= 16.7 % , insufficient= 1.7 % ;* item 15, *Principles and Methods of Teaching, partially sufficient= 25 % ;* item 16, *Classroom Management, partially sufficient= 18.3 % , insufficient= 1.7 % ;* item 17, *Testing and Assessment, partially sufficient= 20 % ,* item 18, *Guidance and Counselling, partially sufficient= 13.3 % ,* item 19, *Critical Analysis of Educational Publications, partially sufficient= 16.7 % , insufficient= 1.7 % ,* item 20, *Professional Development, partially sufficient= 18.3 % ,* item 21, *Turkish Educational System and School Management, partially sufficient=* 23.3 % , item 22, *School Experience, partially sufficient= 15 % , insufficient= 1.7 % , item 23, Teaching Practice, partially sufficient= 5 % , insufficient= 1.7 %).*

Table 4. Sufficiency of the courses with respect to developing prospective EFL teachers' pedagogical competence

Items Name of the course	Sufficiency level									
	Very sufficient		Sufficient		Partially sufficient		Insufficient		Totally insufficient	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
13. Intr. to Edu. Science	12	20.0	38	63.3	10	16.7	0	0	0	0
14. Educational Psychology	13	21.7	36	60.0	10	16.7	1	1.7	0	0
15. Pr. and Methods of T	5	8.3	40	66.7	15	25.0	0	0	0	0
16. Classroom Management	13	21.7	35	58.3	11	18.3	1	1.7	0	0
17. Testing and Assessment	14	23.3	34	56.7	12	20.0	0	0	0	0
18. Guidance and Couns.	12	20.0	40	66.7	8	13.3	0	0	0	0

19. Cr. Analysis of Ed. Pub.	4	6.7	45	75.0	10	16.7	1	1.7	0	0
20. Prof. Development	6	10.0	43	71.7	11	18.3	0	0	0	0
21. Turkish Edu. System and School Management	1	1.7	45	75.0	14	23.3	0	0	0	0
22. School Exp.	5	8.3	45	75.0	9	15.0	1	1.7	0	0
23. Teaching Prac.	13	21.7	43	71.7	3	5.0	1	1.7	0	0

3.4. Sufficiency of the courses in the ELTT program with respect to developing prospective EFL teachers' linguistic competence

The respondents responded to four items to reveal whether the courses in the ELTT program were sufficient or insufficient in relation to developing prospective EFL teachers' linguistic competence. As seen in table 5 below, the majority of the respondents indicated that the courses in the ELTT program were very sufficient or sufficient in relation to developing prospective EFL teachers' linguistic competence (item 24, *Linguistics I-II, very sufficient= 23.3 % , sufficient= 55.0 % ;* item 25, *Language Awareness, very sufficient= 26.7 % , sufficient= 51.7 % ;* item 26, *Interlanguage, very sufficient= 25.0 % , sufficient= 55.0 %,* item 27, *Language Acquisition, very sufficient= 30.0 % , sufficient= 53.3 %).* However, some of the respondents indicated that the courses in the ELTT program were partially sufficient or insufficient with respect to developing prospective EFL teachers' linguistic competence (item 24, *Linguistics I-II, partially sufficient= 21.7 % ;* item 25, *Language Awareness, partially sufficient= 21.7 % ,* item 26, *Interlanguage, partially sufficient= 18.3 % , insufficient= 1.7 % ;* item 27, *Language Acquisition, partially sufficient= 16.7 %).*

Table 5. Sufficiency of the courses with respect to developing prospective EFL teachers' linguistic competence

Items	Name of the course	Sufficiency level									
		Very sufficient		Sufficient		Partially sufficient		Insufficient		Totally insufficient	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
24.	Linguistics I-II	14	23.3	33	55.0	13	21.7	0	0	0	0
25.	Language Awareness	16	26.7	31	51.7	13	21.7	0	0	0	0
26.	Interlanguage	15	25.0	33	55.0	11	18.3	1	1.7	0	0
27.	Language Acquisition	18	30.0	32	53.3	10	16.7	0	0	0	0

3.5. Sufficiency of the courses in the ELTT program with respect to developing prospective EFL teachers' literary competence

The respondents responded to two items to unearth whether the courses in the ELTT program were sufficient or insufficient in relation to promoting prospective EFL teachers' literary competence. As seen in table 6 below, although the majority of the respondents stated that the courses in the ELTT program were sufficient or very sufficient in relation to developing prospective EFL teachers' literary competence (item 28, *English Literature I-II, very sufficient= 25.0 % , sufficient= 65.0 % ;* item 29, *Drama, very sufficient= 33.3 % , sufficient= 56.7 %),* some of the respondents indicated that the courses in the ELTT program were partially sufficient or insufficient with respect to developing

prospective EFL teachers' literary competence (item 28, *English Literature I-II, partially sufficient= 10 % ;* item 29, *Drama, partially sufficient= 8.3 % , insufficient= 1.7 %).*

Table 6. Sufficiency of the courses with respect to developing prospective EFL teachers' literary competence

Items	Name of the course	Sufficiency level									
		Very sufficient		Sufficient		Partially sufficient		Insufficient		Totally insufficient	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
28.	English Literature I-II	15	25.0	39	65.0	6	10.0	0	0	0	0
29.	Drama	20	33.3	34	56.7	5	8.3	1	1.7	0	0

3.6. Sufficiency of the courses in the ELTT program with respect to developing prospective EFL teachers' translation competence

The respondents responded to two items to reveal whether the courses in the ELTT program were sufficient or insufficient in relation to enhancing prospective EFL teachers' translation competence. As shown in table 7 below, more than half of the respondents stated that the courses in the ELTT program were insufficient in relation to developing prospective EFL teachers' translation competence (item 30, *English-Turkish Translation, insufficient= 56.7 % ; item 31, Turkish-English Translation, insufficient= 63.3 %).* However, some of the respondents stated that the courses in the ELTT program were partially sufficient or sufficient with respect to developing prospective EFL teachers' translation competence (item 30, *English-Turkish Translation, partially sufficient= 36.7 % , sufficient= 6.7 % ;* item 31, *Turkish-English Translation, partially sufficient= 30.0 % , sufficient= 6.7 %).*

Table 7. Sufficiency of the courses with respect to developing prospective EFL teachers' translation competence

Items	Name of the course	Sufficiency level									
		Very sufficient		Sufficient		Partially sufficient		Insufficient		Totally insufficient	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30.	English-Turkish Trans.	0	0	4	6.7	22	36.7	34	56.7	0	0
31.	Turkish-English Trans.	0	0	4	6.7	18	30.0	38	63.3	0	0

3.7. Sufficiency of the courses in the ELTT program with respect to developing prospective EFL teachers' technological competence

The respondents responded to two items to unearth whether the courses in the ELTT program were sufficient or insufficient in relation to promoting prospective EFL teachers' technological

competence. As exhibited in table 8 below, although the majority of the respondents indicated that the courses in the ELTT program were insufficient in relation to developing prospective EFL teachers' technological competence (item 32, *Computer I-II, insufficient= 73.3 % , totally insufficient= 5 % ; item 33, Teaching Technologies and Materials Design, insufficient= 73.3 % , totally insufficient= 3.3 %),* some of the respondents stated that the courses in the ELTT program were sufficient with respect to developing prospective EFL teachers' technological competence (item 32, *Computer I-II, sufficient= 13.3 % ;* item 33, *Teaching Technologies and Materials Design, sufficient= 15.0 %).*

Table 8. Sufficiency of the courses with respect to developing prospective EFL teachers' technological competence

Items	Name of the course	Sufficiency level									
		Very sufficient		Sufficient		Partially sufficient		Insufficient		Totally insufficient	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
32.	Computer I-II	0	0	8	13.3	5	8.3	44	73.3	3	5.0
33.	Teaching Tech. and Materials Design	0	0	9	15.0	5	8.3	44	73.3	2	3.3

3.8. Sufficiency of the courses in the ELTT program with respect to developing prospective EFL teachers' cultural competence

The respondents responded to one item to reveal whether the courses in the ELTT program were sufficient or insufficient in relation to promoting prospective EFL teachers' cultural competence. As seen in table 9 below, although the majority of the respondents stated that the courses in the ELTT program were insufficient in relation to developing prospective EFL teachers' cultural competence (item 34, *Cultural Studies I-II, insufficient= 75.0 %),* some of the respondents indicated that the courses in the ELTT program were partly sufficient or sufficient with respect to developing prospective EFL teachers' cultural competence (item 34, *Cultural Studies I-II, partially sufficient= 20.0 %, sufficient= 5.0 %)*

Table 9. Sufficiency of the courses with respect to developing prospective EFL teachers' cultural competence

Items	Name of the course	Sufficiency level									
		Very sufficient		Sufficient		Partially sufficient		Insufficient		Totally insufficient	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
34.	Cultural Studies I-II	0	0	3	5.0	12	20.0	45	75.0	0	0

3.9. Sufficiency of the courses in the ELTT program with respect to developing prospective EFL teachers' general knowledge

The respondents responded to four items to unearth whether the courses in the ELTT program were sufficient or insufficient in relation to enhancing prospective EFL teachers' general knowledge. As exhibited in table 10 below, the majority of the respondents stated that the courses in the ELTT program were very sufficient or sufficient in relation to promoting prospective EFL teachers' general knowledge (item 35, *Effective Communication, very sufficient= 8.3 % , sufficient= 68.3 % ;* item 36, *Learning and Development, very sufficient= 10.0 % , sufficient= 65.0 % ;* item 37, *Research Methods, very sufficient= 3.3 % , sufficient= 48.3 ;* item 38, *Practices of Community Service, very sufficient= 21.7 % , sufficient= 61.7 %).* However, some of the respondents stressed that the courses in the ELTT program were partly sufficient or insufficient with respect to developing prospective EFL teachers' general knowledge (item 35, *Effective Communication, partially sufficient= 21.7 % , insufficient= 1.7 % ;* item 36, *Learning and Development, partially sufficient= 25.0 % ;* item 37, *Research Methods, partially sufficient= 40.0 % , insufficient= 8.3 ;* item 38, *Practices of Community Service, partially sufficient= 16.7 %).*

Table 10. Sufficiency of the courses with respect to developing prospective EFL teachers' general knowledge

Items Name of the course	Sufficiency level									
	Very sufficient		Sufficient		Partially sufficient		Insufficient		Totally insufficient	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
35. Effective Com.	5	8.3	41	68.3	13	21.7	1	1.7	0	0
36. Learning and Dev.	6	10.0	39	65.0	15	25.0	0	0	0	0
37. Research Methods	2	3.3	29	48.3	24	40.0	5	8.3	0	0
38. Practices of Community Service	13	21.7	37	61.7	10	16.7	0	0	0	0

4. CONCLUSION

The results of the present study indicated that (a) the courses in the ELTT program were sufficient in relation to promoting prospective EFL teachers' basic language skills (e.g. item 1, *Contextual Grammar I-II, very sufficient= 3.3% , sufficient= 76.7,* item 2, *Advanced Reading & Writing I-II, sufficient= 73.3,* item 3, *Listening and Pronunciation I-II, very sufficient= 15% , sufficient= 68.3%),* (b) the courses in the ELTT program were sufficient in relation to promoting prospective EFL teachers' language teaching skills (e.g. item 6, *Approaches to ELT I-II, very sufficient= 18.3 % , sufficient= 60 %* ; item 7, *Teaching English to Young Learners, very sufficient= 21.7 %, sufficient= 61.7 %* ; item 8, *Methodology II, very sufficient= 21.7 % , sufficient= 58.3 %),* (c) the courses in the ELTT program were sufficient in relation to enhancing prospective EFL teachers' pedagogical competence (e.g. item 13, *Introduction to Educational Sciences, very sufficient= 20.0 %, sufficient= 63.3 %;* item 14, *Educational Psychology, very sufficient= 21.7 %, sufficient= 60.0 % ;* item 15, *Principles and Methods of Teaching, very sufficient= 8.3 % , sufficient= 66.7 %)*, (d) the courses in the ELTT program were sufficient in relation to developing prospective EFL teachers' linguistic competence (e.g. item 24, *Linguistics I-II, very sufficient= 23.3 % , sufficient= 55.0 % ;* item 25*, Language Awareness, very sufficient= 26.7 % , sufficient= 51.7 % ;* item 26, *Interlanguage, very sufficient= 25.0 % , sufficient= 55.0 %*), *(e)* the courses in the ELTT program were sufficient in relation to developing prospective EFL teachers' literary

competence (e.g. item 28, *English Literature I-II, very sufficient= 25.0 % , sufficient= 65.0 % ;* item 29*, Drama, very sufficient= 33.3 % , sufficient= 56.7 %)*, (f) the courses in the ELTT program were sufficient in relation to promoting prospective EFL teachers' general knowledge (e.g. item 35, *Effective Communication, very sufficient= 8.3 % , sufficient= 68.3 % ;* item 36, *Learning and Development, very sufficient= 10.0 % , sufficient= 65.0 % ;* item 37, *Research Methods, very sufficient= 3.3 % , sufficient= 48.3).*

However, the results of the present study also revealed that (a) the courses in the ELTT program were insufficient in relation to developing prospective EFL teachers' translation competence (e.g. item 30*, English-Turkish Translation, insufficient= 56.7 % ; item 31, Turkish-English Translation, insufficient= 63.3 %),* (b) the courses in the ELTT program were insufficient in relation to developing prospective EFL teachers' technological competence (e.g. item 32, *Computer I-II, insufficient= 73.3 % , totally insufficient= 5 % ; item 33, Teaching Technologies and Materials Design, insufficient= 73.3 % , totally insufficient= 3.3 %),* (c) the courses in the ELTT program were insufficient in relation to developing prospective EFL teachers' cultural competence (e.g. item 34, *Cultural Studies I-II, insufficient= 75.0 %),*

As a consequence, what is clear from the above discussion of responses is that, despite all the changes made on English language teacher training programs of education faculties in our country, the prospective EFL teachers sampled for this study stress that pre-service teacher education programs still suffer from lack of suitable integration of courses related to technology, translation, and target culture into their programs. Although courses related to computers, translation and target culture were infused into the programs by the CHE, teachers' lack of experience and competence in the pedagogical use of technological devices and their not being sufficiently familiar with cultural and pragmatic aspects of the target language are the main constraints in our times.

REFERENCES

Brown, J.D. (1995). *The elements of language curriculum: a systematic approach to program development.* Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Coşkun, A., & Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24-42.

Council for Cultural Cooperation. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cullen, R. (1994). Incorporating a language improvement component in teacher training programmes. *ELT Journal, 48(2),* 162-172. Oxford: Oxford University Press.

Erozan, F. (2005). *Evaluating the language improvement courses in the undergraduate ELT curriculum at Eastern Mediterranean University: A case study.* Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Fanghanel, C. (2004). Capturing dissonance in university teacher education environments.*Studies in Higher Education*, 29(5), 575–590.

Grossman, G. M., Onkol, P.E. & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, 27, 139–150.

Lynch, B. K. (1997). *Language program evaluation: theory and practice*. New York, NY: Cambridge University Press.

Murdoch, G. (1994). Language Development. *ELT Journal* 48(3), *253*-265. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum.* New York: Cambridge University Press.

Ögeyik, M. (2009). Evaluation of English Language Teaching Education Curriculum by Student Teachers. *Insan ve Toplum*, 9/1.

Salli-Copur, D. S. (2008). *Teacher Effectiveness in Initial Years of Service: A Case Study on the Graduates of METU Language Education Program.* Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Seferoglu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32, 369-378.

Şimşek, H. (1999). Turkish higher education system in the 1990s, *Mediterranean Journal of Educational Studies* 4(2), 133–153.

Topkaya, E., Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *Elementary Education Online,* 9(1), 52-65.

YOK (Yüksek Öğretim Kurulu), Eğitim –Öğretim, Öğretmen Yetiştirme. Higher Education Council (Report on Regulation of Faculties of Education) Retrieved March 17, 2008 from http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar_ve_icerik.htm.

BÖLÜM 17

AB EĞİTİM PROGRAMLARI

EU EDUCATION PROGRAMS

AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM PROGRAMLARI VE NİĞDE ÜNİVERSİTESİ KATILIM DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

EUROPEAN UNION EDUCATIONAL PROGRAMS AND PARTICIPATION LEVEL INVESTIGATION OF THE NIGDE UNIVERSITY

Yrd.Doç.Dr. Mahmut Suat DELİBALTA

Niğde Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Maden Müh. Bölümü, 51245 NİĞDE

msdelibalta@nigde.edu.tr

Doç.Dr. Nafiz TOK

Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bl., 51245 NİĞDE

ntok@nigde.edu.tr

ÖZET

Ülkeler eğitim sistemlerini oluştururken ve yeni politikalar belirlerken, artık daha küresel düşünmek ve uluslararası pazarda rekabet edebilecek "nitelikli eleman" yetiştirmek zorundadırlar. Uluslararası bilgi ve becerilerin paylaşıldığı Avrupa Birliği (AB) Eğitim ve Gençlik Programları çerçevesinde, Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programı projelerine 2004 yılından itibaren ülkemizin de katılması olumlu bir gelişme olmakla birlikte, ilişkilerin artarak sürdürülmesi gerekliliği vardır. Avrupa'daki eğitim-öğretim sistemlerinin ülkemiz ile uyumlaştırılması, transferi ve mevcut durumun modernleştirilmesine katkıda bulunmak maksadıyla, üniversitemiz 2008-2013 yılları arasında Erasmus Üniversite Beyannamesi (European University Charter) ve Avrupa Kredi Transfer Sistemine (European Credit Transfer and Accumulation System-ECTS) dahil olmuştur. Bu kapsamda; üniversitemiz birçok AB üyesi ülke ile ikili anlaşmalar yaparak, öğrenci, öğretim üyesi ve personel değişim hareketliliği gerçekleştirmektedir. Bu çalışmada; AB eğitim programları kapsamında mali destek gören üniversitemiz öğrenci ve öğretim elemanlarının programlara katılım düzeyi incelenerek, güncel bilgiler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *AB Eğitim Programları, Niğde Üniversitesi, Bologna Süreci*

ABSTRACT

When countries form their education system and develop new educational policies, they have to think more globally and train "qualified personel" who can compete in international market. In the framework of the European Union (EU) Education and Youth Programs in which international knowledge and skills are shared, the participation of Turkey in Lifelong Learning and Youth Program Projects since 2004 is also a positive development, but these relations need to be increased, deepened and maintained. Niğde University has been participating in European University Charter (European University Charter) and the European Credit Transfer System (European Credit Transfer and Accumulation System-ECTS) for the years between 2008-2013 in order to contribute to the harmonization of its higher education system with the European ones, to the transfer of good practises and to the modernisation of its present education system. In this context Nigde University, by making bilateral agreements with the universities in the European Union countries, has been exchanging students, academic and other university staff with the European Union Universities. This study

examines the participation level of students, academic and other university personnel in the European Union funded education programs offered by Nigde University.
Keywords: *EU Education programs, Nigde University, Bologna process*

1. GİRİŞ

Bugün olduğu gibi yakın gelecekte de toplumsal kalkınma süreci temel unsurlarının; rekabet gücü, verimlilik, toplam kalite yönetimi, nitelikli işgücü, bilgiye yönelik üretim ve istihdam stratejileri gibi bilgi ve teknoloji ağırlıklı olacağı bilinmektedir. Bu nedenle insanlar, hayatboyu sürekli öğrenme ve bilgi çağında kendisine ve çevresine katma değer oluşturma imkânına kavuşturulmalıdır. Ancak bu, iyi bir mesleki eğitim politikası ve uygulamaları ile sağlanabilir (Çakırer, 2005). Ülkeler eğitim sistemlerini oluştururken ve yeni politikalar belirlerken, artık daha küresel düşünmek ve uluslararası pazarda rekabet edebilecek *"nitelikli eleman"* yetiştirmek zorundadırlar. Dolayısıyla eğitimin, beceri sahibi ve bilgiye odaklı işgücü oluşturulmasında birincil araç olarak taşıdığı önem kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Özenen, 2006; Kösemen-Karaağaç, 2006).

Dünyada ve ülkemizde yaşanan teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmek için eğitim ve öğretim sistemi de çağın gereklerine uygun olarak yapılandırılmalıdır. Türk eğitim sisteminde çağdaş eğitim teknolojilerinin uygulanması, mesleki ve teknik eğitimin kalite ve verimliliğini yükseltecektir (Şekil 1). Artan eğitim kalitesiyle birlikte, işgücü niteliği de yükselerek uluslararası standartlara erişilecektir.

Şekil 1. Niğde üniversitesi merkez yerleşkesi genel görünüşü (NÜ, 2011)

1.1 Çalışmanın Amaç ve Önemi

AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında üniversitemiz öğrenci ve öğretim elemanlarının programlara katılım düzeyinin tespiti, ayrıca tüm kurum/kuruluş ve bireylerin mali destek bulabileceği bu programlar hakkında güncel bilgiler sunmaktır.

AB Eğitim programlarının temel stratejisi; Avrupa vatandaşlığı oluşturmak üzere gerçekleştirilecek öğrenci, öğretim elemanı ve personel hareketliliği ile uluslararası hizmet standardının sağlanması, mesleki entegrasyonun kolaylaştırılması, teknolojik ve örgütsel değişimle birlikte kültürlerarası diyalogun geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Bu amaçladır ki, çalışma konusu bu yönleriyle önem arz etmektedir.

2. MATERYAL VE METOT

AB Eğitim Programlarına 2005 yılından beri katılan üniversitemizde yapılan faaliyetlerin düzeyi kısmen düşük kalmış, ancak 2008 yılından sonra katılım düzeyinde hızlı bir artış eğilimi görülmektedir. Avrupa'daki eğitim-öğretim sistemlerinin ülkemiz ile uyumlaştırılması, transferi ve mevcut durumun modernleştirilmesine katkıda bulunmak maksadıyla, üniversitemiz 2008-2013 yılları

arasında Erasmus Üniversite Beyannamesi (European University Charter) ve Avrupa Kredi Transfer Sistemine (European Credit Transfer and Accumulation System-ECTS) dahil olmuştur. Bu kapsamda; üniversitemiz birçok AB üyesi ülke ile ikili anlaşmalar yaparak, daha aktif olarak öğrenci, öğretim üyesi ve personel değişim hareketliliği gerçekleştirmektedir. Bu gelişmeleri ortaya koymak maksadıyla, AB eğitim programları kapsamında mali destek gören yurtdışı öğrenim ve staj hareketliliği yararlanıcısı öğrenci ve öğretim elemanlarının yıllara ve ülkelere göre istatistiksel dağılımı ve üniversitemizin bu programlara katılım düzeyi analiz edilmektedir.

2.1 AB Eğitim Programları (2007-2013)

Ülkemiz, AB Eğitim ve Gençlik Programlarına "tam üye" olarak 1 Nisan 2004 tarihinden itibaren katılmıştır. Yoğun bir ilgi ve talebin gerçekleştiği, 31 Aralık 2006'da sona eren bu dönemde, Socrates (Genel Eğitim), Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) ve Youth (Gençlik) programları çerçevesinde, gerek katılım öncesi AB fonlarından gerekse ulusal katkı paylarından oluşan toplam 67 milyon Avro'luk bir bütçe oluşturulmuştur. Bu kaynak, ülkemiz eğitim ve gençlik sektörüne karşılıksız hibe olarak kullandırılmıştır. Hibe kullandırma oranı %100'e yaklaşan bir seyir izlemiştir. Programların uygulandığı bu ilk üç yıl itibariyle toplam 3.035 proje desteklenmeye değer bulunmuştur. Yaklaşık 40.000 vatandaşımız, AB ülkelerinde gerek programlar gerekse bireysel faaliyetler çerçevesinde değişim ve yerleştirme projelerine katılmış, yenilikçi yaklaşımların ülkemize kazandırılmasında önemli katkılar sağlamışlardır.

AB Hayatboyu Öğrenme Programı genel hedefleri, ülkemizin eğitim ve öğretim hedefleri ile örtüşmektedir. Bu nedenle ülkemiz, 1 Ocak 2007'de başlayan Hayatboyu Öğrenme Programı'na (Lifelong Learning Program-LLP) yine "tam üye" olarak katılmıştır. Aşağıda verilen Çizelge 1, programlara ilişkin yalnızca temel bilgi sunma amacını taşımaktadır. Gerek her bir alt programın (sektörel programların), gerekse bunlar içindeki diğer alt faaliyetlerin hedef kitleleri, teklif çağrıları, başvuru koşulları ve tarihleri, proje kalite değerlendirme kriterleri ve hibe miktarları konusunda güncel bilgiler için AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkez Başkanlığı (Ulusal Ajans) web sitesi takip edilebilir (ABEGPM, 2010).

Çizelge 1. Hayatboyu öğrenme programı (LLP)

COMENIUS PROGRAMI (Okul Eğitimi)	**ERASMUS PROGRAMI** (Yüksek Öğretim)	**LEONARDO DA VINCI PROGRAMI** (Mesleki Eğitim)	**GRUNDTVIG PROGRAMI** (Yetişkin Eğitimi)
Ortak Konulu (Transversal) Program 4 Temel Faaliyet: Politika Geliştirme; Dil Öğrenme; BİT; Örnek Uygulamaların Yaygınlaştırılması			
Jean Monnet Programı 3 Temel Faaliyet: Jean Monnet Eylemi; Avrupa Kurumları; Avrupa Kuruluşları			

2.2 Hayatboyu Öğrenme Programı (Lifelong Learning Program-LLP)

Bu program sekiz eylem alanından (alt programdan) oluşmaktadır ve aşağıdaki türde faaliyet/projelerle uygulamaya geçirilmektedir. Comenius (örgün eğitim, üniversite öncesi okul eğitimi), Erasmus (yüksek öğretim), Leonardo da Vinci (mesleki eğitim), Grundtvig (yaygın eğitim, yetişkin eğitimi ve hayatboyu eğitim), Minerva (açık ve uzaktan eğitim, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri), Lingua (Avrupa dilleri eğitimi), Observation and Innovation (eğitim sistemlerinin

izlenmesi ve yenilik (NARIC, ARION, EURYDICE)), Joint Actions (diğer Avrupa programları ile ortak eylemler), Accompanying Measures (diğer eylemlerde yer almayan destek tedbirleri). Bu programlara ait ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmektedir.

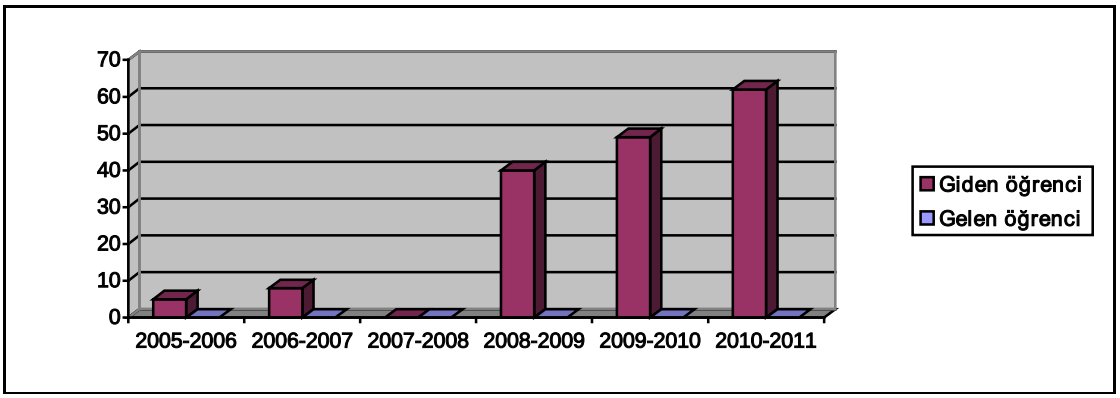
2.2.1 Comenius Programı

Lizbon hedeflerine ulaşabilmek için öğrenciler ve eğitim personeli arasında Avrupa kültür ve dil çeşitliliği ile değerleri hakkında bilgi ve anlayış oluşturmayı, işbirliğini güçlendirmeyi, aktif bir Avrupa vatandaşı olma yolunda öğrencilerin kişisel gelişimleri için gerekli olan temel becerileri ve yeterlilikleri edinmelerini amaçlamaktadır. Bu program, okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim alanlarını kapsamaktadır. Hayatboyu Öğrenme Programı'na AB üyesi 27 ülke ile İzlanda, Norveç, Lihtenştayn ve Türkiye katılabilmektedir. Makedonya ve Hırvatistan da bazı alt programlarda yer almaya başlamıştır.

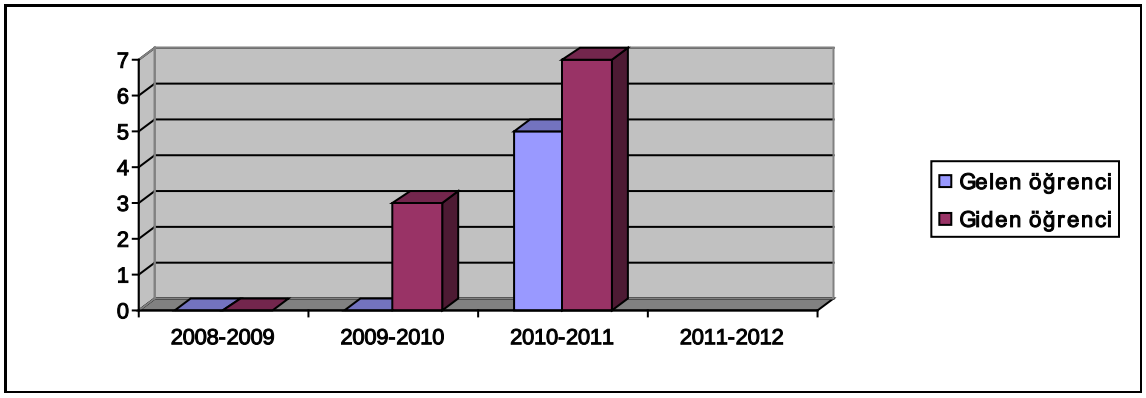
2.2.2 Erasmus programı

Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik bir AB eğitim programıdır. Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretip hayata geçirmeleri; kısa süreli öğrenci ve personel değişimi yapabilmeleri için karşılıksız mali destek sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, yükseköğretim sistemini iş dünyasının gereksinimlerine uygun olarak geliştirmek ve üniversite mezunlarının iş dünyasında istihdam edilebilirliğini arttırmak amacıyla yükseköğretim kurumları ile çalışma çevreleri arasındaki ilişkilerin ve işbirliğinin arttırılmasını da teşvik etmektedir. Erasmus programı faaliyetleri: Hareketlilik Faaliyetleri (Öğrenci ve Personel Hareketliliği), Yoğun Dil Kursları, Yoğun Programlar ve Hazırlık Ziyaretleridir.

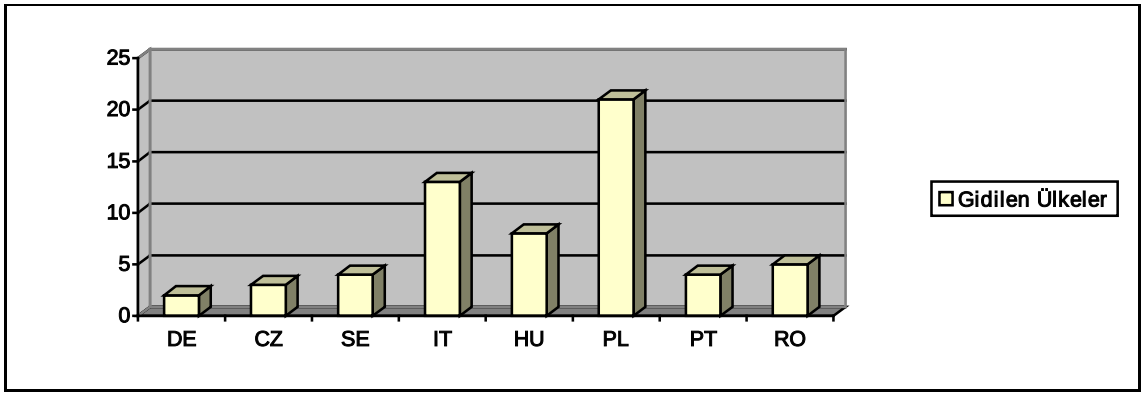
Erasmus programı kapsamında üniversitemizi temsilen öğrenim amaçlı yurtdışına giden-gelen öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımı şekil 2, staj amaçlı giden-gelen öğrenci sayılarının dağılımı şekil 3 ve 2010-2011 eğitim döneminde gidilen ülkelerin dağılımı şekil 4'te verilmektedir (NÜ, 2011).



Şekil 2. Erasmus programı kapsamında giden-gelen öğrenci sayılarının dağılımı (öğrenim)

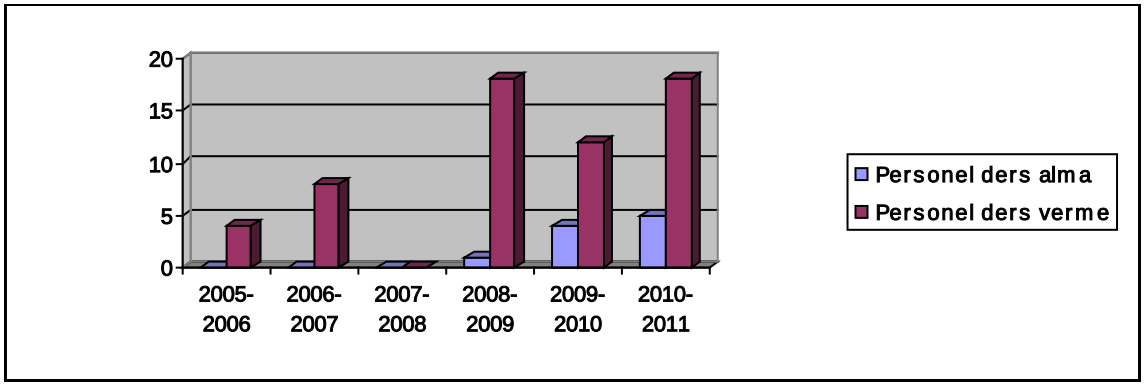


Şekil 3. Erasmus programı kapsamında giden-gelen öğrenci sayılarının dağılımı (staj)

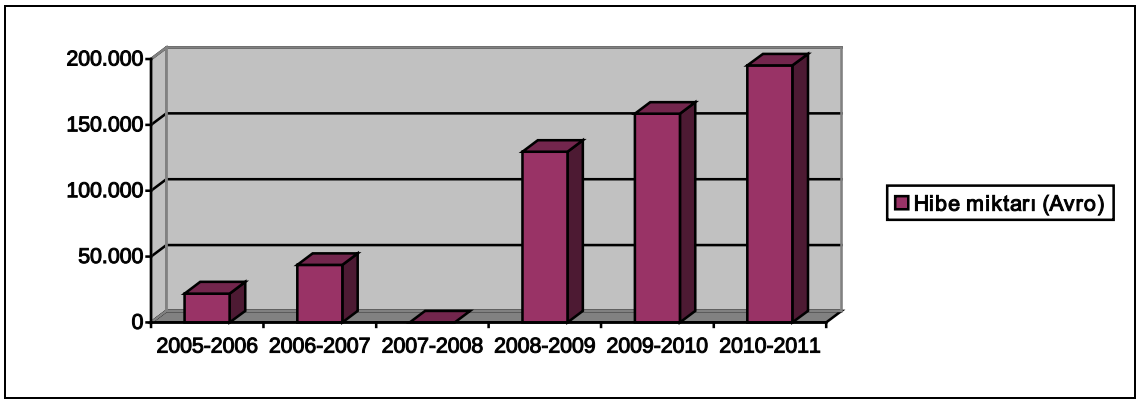


Şekil 4. Erasmus programı kapsamında giden öğrencilerin ülkelere dağılımı (2010-2011)

Erasmus programı kapsamında üniversitemizi temsilen ders alma ve ders verme amaçlı yurtdışı değişim hareketliliğinde bulunan akademik personel sayılarının yıllara göre dağılımı şekil 5 ve üniversitemize tahsis edilen hibe miktarı (bütçe) dağılımı ise şekil 6'da verilmektedir. Hibe kullanım oranı %100'e yakın seyir izlemektedir (NÜ, 2011).



Şekil 5. Erasmus programı kapsamında personel ders alma-ders verme hareketliliği



Şekil 6. Erasmus programı hibe miktarının yıllara göre dağılımı (€)

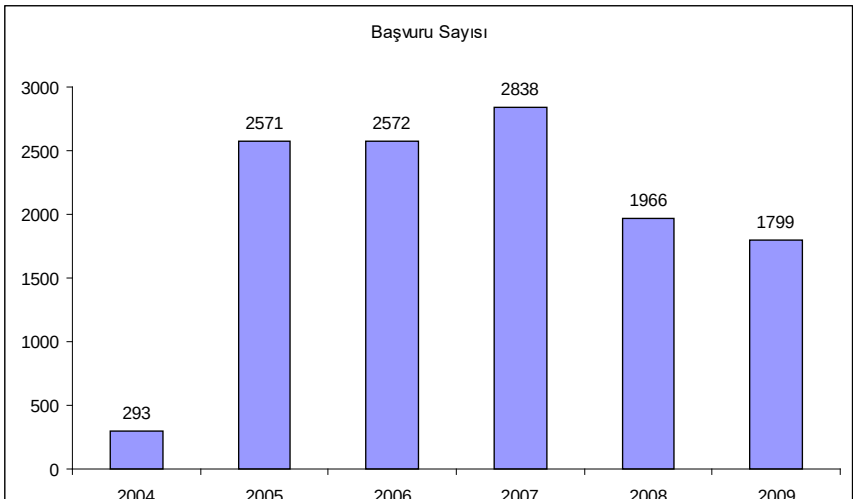
2.2.3 ***Leonardo da Vinci*** *(LdV- Mesleki Eğitim)* ***Programı***

Temel düzeyde mesleki eğitim almakta olan öğrenciler (IVT) ile, işsizler de dahil olmak üzere işgücü dünyasındaki kişiler (PLM) ve mesleki eğitimden sorumlu kişilerin (VETPRO) katıldığı ülkelerarası staj ve çalışma ziyareti olarak adlandırılabilecek hareketlilik faaliyetleridir. Burada esas nokta, temel mesleki eğitim ve sürekli mesleki eğitimin Avrupa boyutunun güçlendirilmesi, kişilerin teori ve uygulama içeren faaliyetlerden, özellikle iş bağlantılı eğitimle deneyim kazanmaya teşvik edilmesi, dil becerilerinin, ülkelerarası bağlantıların, eğitmenler ve insan kaynakları yöneticileri için başarılı uygulamaların değişimlerinin geliştirilmesidir. Bu tür bir faaliyet alanı mesleki eğitim alanındaki tüm sosyal ortakların bir araya gelmesini sağlayarak, hem ülkelerarası işbirliğinin hem de iş dünyası ile eğitim kurumları arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi için yararlıdır. Bu programa başvurular proje esaslı ve kurumsal düzeyde yapılmakta, başvuru formu ve şartları ulusal ajans tarafından her yıl yayınlanmaktadır.

LdV Projesi Hazırlama ve Seçilme Aşamaları

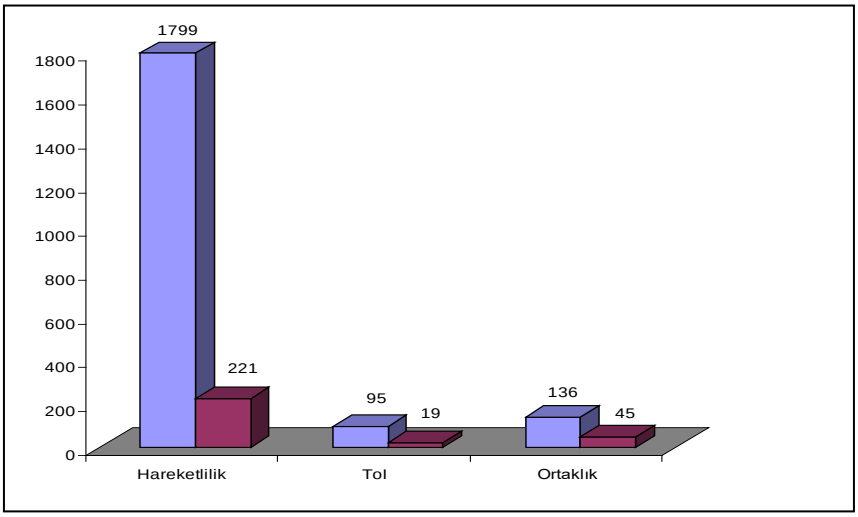
Hazırlanacak projenin ana hatları, teklifin gerekçesi, ortaklıklar, yerleştirme/değişim projelerinin uygulanışı, proje yönetimi, yaygınlaştırma, ek tablolar gibi temel açıklamalar adım adım izlenmelidir. Özellikle katılım son başvuru tarihi, güncel başvuru formu, tüzel kişilik, imza, bütçe, yurtdışı ortaklık, niyet mektupları, yabancı dil gibi ilgili bilgi ve belgeler eksiksiz temin edilmelidir.

Ulusal ajans'a gönderilen tüm LdV proje teklifleri kayıt altına alınarak, başvuru koşullarına uygun proje teklifleri en az iki bağımsız dış uzman tarafından değerlendirilmektedir (Şekil 7). Ulusal ajans, seçilen projeler hakkında Avrupa Komisyonunu ve diğer ülke ulusal ajanslarını bilgilendirmektedir. Kabul edilen projeler için, proje sahipleri ulusal ajans ile sözleşme yapmaya davet edilmektedir (Şekil 8). Bazı projeler ise ulusal ajans ve Avrupa Komisyonu tarafından uygunluk kriterlerine göre değerlendirilmektedir.



Şekil 7. LdV proje başvuru sayılarının yıllara göre seyri (ABEGPM, 2010)

2009-2010 Yılı Leonardo da Vinci (LdV) programı kapsamında üniversitemiz tarafından yürütülen bir PLM projesi ve bir de VETPRO proje ortaklığı bulunmaktadır. 2011 Yılı proje teklif çağrısı döneminde ise hareketlilik, ortaklık ve yenilik transferi olmak üzere üniversitemiz tarafından üç proje önerisi yapılmıştır. Kabul edilerek mali destek verilen projeler Haziran 2011 tarihinde ulusal ajans tarafından ilan edilecektir.



Şekil 8. 2009 Yılı LdV programı kabul edilen proje sayıları (ABEGPM, 2010)

2.2.4 Grundtvig Programı

Mesleki eğitim dışında her çeşit yetişkin ve yaygın eğitim üzerine odaklanır. Yaygın eğitim içindeki öğrenici, öğretmen, eğitmen ve diğer personelle yetişkin eğitim alanındaki eğitim kurumları ve bu tür eğitim fırsatları sunan kuruluşları hedefler. Yaygın eğitim kurumları başta olmak üzere sivil toplum kuruluşları, araştırma merkezleri, danışmanlık ve bilgi/iletişim kuruluşları ile özel kuruluşlar, yüksek öğrenim kurumları vs. ülkelerarası ortaklıklar, Avrupa projeleri ve ağlar kurarak birlikte çalışabilirler. Bu tür kurum ve kuruluşlarda yetişkin eğitimi faaliyeti yapanlar aynı zamanda uluslararası hareketlilik faaliyetlerinde de bulunabilirler.

Grundtvig programı, bilginin sürekli yenilenmesi neticesinde oluşan gereksinimleri karşılamak ve yetişkin kişilere yaşamları boyunca, bilgi ve niteliklerini geliştirmek için imkânlar sunarak istihdam olanaklarını artırmak ve toplumda meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarını amaçlar. Bu program kapsamında üniversitemize ait henüz yapılmış proje bulunmamakta, fakat proje ortaklık faaliyetlerine katılım sürdürülmektedir.

2.3 Gençlik Programı (Youth in Action)

Ergenlik ve yetişkinlik arasındaki gençlerin ihtiyaçlarına Avrupa düzeyinde cevap vermeyi amaçlamaktadır. Program, toplumda gençlerin aktif katılımını teşvik etmenin yanı sıra yeterliklerin kazanılmasına önemli bir katkı sağlamaktadır. Ayrıca bilgi, yenilik, yüksek düzeyde eğitim ve beceriler, adapte olabilirlik ve yaratıcılık, işgücü piyasasına ve toplumda aktif katılıma dayalı bir ekonomi yaratmak için gençleri AB gündeminin merkezine koyan AB 2020 Stratejisinin bir öncül girişimi olan "Gençlik Hamlesi"nin desteklenmesine katkıda bulunur. 15 -25 yaş arası gençleri hedef alan AB'nin örgün olmayan eğitim ve değişim programlarına verilen addır. Beş eylem programdan oluşur. *Eylem 1*- Gençlik Değişim ve Girişimleri, *Eylem 2*- Avrupa Gönüllü Hizmeti, *Eylem 3*- AB Komşu Ülkeleriyle İşbirliği, *Eylem 4*- Ortak Eğitim ve Ağ Kurma, *Eylem 5*- Toplantı ve Destek Faaliyetleridir. Program yedi yılı (2007-2013) kapsayan bir dönem için 885 milyon €'luk bütçeye sahiptir. Bu program kapsamında üniversitemize ait henüz yapılmış bir proje bulunmamaktadır.

2.4 Farabi Değişim Programı

Kısaca "yurtiçi erasmus" olarak adlandırılan, üniversite ve yüksek teknoloji enstitüleri bünyesinde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim-öğretim yapan yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişim programıdır. Farabi Değişim Programı, öğrenci veya öğretim üyelerinin bir veya iki yarıyıl süresince kendi kurumlarının dışında bir yükseköğretim kurumunda eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmelerini amaçlamaktadır. Programının uygulanmasına ilişkin ilkeler, YÖK tarafından yönetmelikler ile ayrıntılı olarak belirlenmektedir. 2009-2010 Yılından itibaren üniversitemiz de bu programa aktif olarak katılmaktadır.

3. BULGULAR

AB Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında üniversitemiz öğrenci ve öğretim elemanlarının Erasmus değişim programı ile öğrenim amaçlı giden-gelen öğrenci sayılarının dağılımı şekil 2, staj amaçlı giden-gelen öğrenci sayılarının dağılımı şekil 3 ve gidilen ülkelerin dağılımı şekil 4'te verilmiştir. Bu verilere göre; 2005 yılında toplam 9 kişi ile programlara katılım düzeyi sürekli bir artışla 2010-2011 eğitim döneminde 77 kişiye yükseldiği gözlenmektedir. Gidilen ülkeler sıralamasında başta Polonya olmak üzere, onu İtalya ve Macaristan izlemektedir. Aynı dönemde 5 stajyer öğrenci de Polonya'dan üniversitemize gelmiştir. Bu kapsamda, üniversitemize tahsis edilen hibe miktarı (bütçe) 2005 yılında 30.000 Avro'dan 2011 yılında 190.000 Avro'ya yükselmiştir ve hibe kullanım oranı %100'e yakın seyir izlemektedir.

Leonardo da Vinci programı kapsamında üniversitemiz tarafından yürütülen bir proje ve birçok kurumla proje ortaklığı bulunmaktadır. 2011 Yılı proje teklif çağrısı döneminde de üç proje önerisi yapılmıştır. Ayrıca, üniversitemiz 16 farklı üniversite ile (University of Pristina, Università degli Studi di Napoli Federico II, State University of Novi Pazar vd.) işbirliğini sürdürmektedir. Farabi programı kapsamında 7 öğrenci üniversitemize gelmiş, 12 öğrencimiz de yurtiçi farklı üniversitelere gitmiştir.

Genel olarak değişim programlarının kazanımları;

- Farklı dil ve kültürde yaşamak ve kişisel gelişim sağlamak,
- Bireysel ve takım çalışma ruhu kazanmak,
- Mesleki eğitimde farklı yaklaşımları yerinde görmek,
- Kültürlerarası diyaloga katkıda bulunmak,

- Uluslararası teknolojik işbirliğinin geliştirilmesi ve kurumsal entegrasyon,
- Ortak çalışmaları başarı ve işbirliği sertifikası ile sonuçlandırmaktır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye'de genel eğitim eksikliğinin çalışma hayatını olumsuz yönde etkilemesi, üniversite-sanayi işbirliğinin azlığı, kalifiye eleman yetersizliği gibi faktörler, ülke kalkınmasını da olumsuz yönde etkilemektedir. Genç ve dinamik nüfusun doğru eğitim politikaları ile yönlendirilmesi, ülkemiz rekabet gücüne olumlu katkıda bulunarak ulusal kalkınmasını sağlayacaktır. İyi bir eğitim sistemi, güçlü bir bilgi toplumunun temel özelliğidir. Gelecekte bilgiyi üreten ve verimli kullanan ülkelerin söz sahibi olacağı, bunu yapmayan ülkelerin geri kalacağı bilgi çağında, ülkeler her geçen gün eğitim sistemine büyük yatırımlar yapmaktadır (Köktaş, 2005; TÜBİTAK, 2005).

Ülkemizin 1 Nisan 2004 tarihinden itibaren katıldığı, uluslararası bilgi ve becerilerin paylaşıldığı AB Eğitim ve Gençlik Programlarına üniversitemiz de 2005 yılından itibaren aktif olarak katılmaktadır. Uluslararası üniversite olabilmeyi misyonlarından biri olarak kabul eden Niğde Üniversitesi, Avrupa'daki eğitim-öğretim sistemlerinin ülkemiz ile uyumlaştırılması, transferi ve mevcut durumun modernleştirilmesine katkıda bulunmak maksadıyla, 2008-2013 yılları arasında Erasmus Üniversite Beyannamesi (European University Charter) ve Avrupa Kredi Transfer Sistemine (European Credit Transfer and Accumulation System-ECTS) dahil olmuştur. Bu kapsamda; üniversitemiz AB üyesi 18 farklı ülkenin 54 üniversite ve enstitüsü ile ikili anlaşmalar yaparak, gerek öğrenci, gerekse öğretim üyesi ve personel değişim hareketliliği gerçekleştirmektedir. Uluslararası ilişkiler ofisi vasıtasıyla bugüne kadar, 263 lisans, 37 yüksek lisans, 10 doktora, 29 stajyer öğrenci, 179 akademik ve 33 idari personel yurtdışı değişim hareketliliğinde bulunmuştur. Ayrıca, devam etmekte olan Bologna sürecinde ders otomasyon sistemi ve Niğde Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (NÜSEM) üniversitemiz eğitim programlarına uluslararası boyutta yenikler getirmektedir. Özellikle AB Eğitim ve Gençlik programları kapsamında, bilgi, beceri ve kültürel paylaşımda bulunan öğrenci ve öğretim elemanları, çevrelerinde çalışma sinerjisi oluşturarak genel eğitim kalitesinin artmasına neden olmaktadırlar.

AB Eğitim ve Gençlik Programları LdV hareketlilik projeleri kapsamında; yurtiçi-yurtdışı ortaklar tarafından gerçekleştirilecek faaliyetler mutlaka yasal yükümlülük altına alınmalı, beklenmedik durumlar için B planı hazırlanmalı ve ekonomik harcamalarda ziyaret edilecek ülkenin yaşam standartları mutlaka dikkate alınmalıdır.

Sonuç olarak; ülkemizde ve dünyada yaşanan teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmek için, eğitim ve öğretim sistemimiz modern yapıya kavuşturularak, çağın gereklerine uygun hale getirilmelidir. Böylece; yükselen eğitim kalitesiyle birlikte, işgücü niteliği de artarak uluslararası standartlar yakalanabilecektir.

KAYNAKLAR

ABEGPM, (2010). AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans), *Genel Bilgiler*, LdV Program Koordinatörlüğü, 12s., Ankara.

Çakırer, M.A. (2005). "Bilgi Toplumunda e-Öğrenim (e-Learning) ve Türkiye'de Uygulamasının Avantajları", Dumlupınar Üniversitesi, 25s., Kütahya.

Köktaş, V. (2005). “Mesleki Eğitimin Sorunlarına Çözüm Modülleri”, http://www.tekev.gazi.edu.tr, Ankara.

Kösemen, R. ve Karaağaç, P., (2006). “TÜRKONFED-ERG, Beceriler, Yeterlilikler ve Mesleki Eğitim: Politika Analizi ve Öneriler”, Sabancı Üniversitesi ve Türkonfed, ISBN: 975-8362-62-3, 56s., İstanbul.

NÜ, (2011). Niğde Üniversitesi Rektörlüğü, Uluslararası İlişkiler Ofisi, http://www.nigde.edu.tr, Niğde

Özenen, M. (2006). “Türkonfed, Mesleki Eğitim ve Katılımcılık”, Maksifed EKOMAX, S:04, s.61-76, Bursa.

TÜBİTAK, (2005). “Tübitak'ın VII.Beş Yıllık Plan Stratejisine İlişkin Görüşleri”, www.tubitak.gov.tr, Ankara.

ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN AVRUPA BİRLİĞİ ÜYELİĞİNE BAKIŞ AÇILARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

A RESEARCH STUDYING THE PERSPECTIVES IN UNIVERSITY TOWARD EUROPEAN UNION IN TERMS OF DEMOGRAPHICAL VARIABLES

Aydın ÜNAL, Ahmet ALTAY, Selçuk ÖZKAN, Seda AKIN GÜRDAL, Bahtiyar DURSUN, Sultan Mehtap İZMİRLİ DURSUN
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
bahtiyar.dursun@kirklareli.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada; meslek yüksekokullarında eğitim alan gençlerin ülkemizin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecine bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma evreni olarak Kırklareli Üniversitesine bağlı olarak öğretim faaliyetlerini yürüten altı meslek yüksekokulunun (Pınarhisar, Lüleburgaz, Babaeski, Vize, Teknik Bilimler, Sosyal Bilimler MYO) öğrencileri belirlenmiştir. Araştırma evreninin belirlenmesinde; meslek yüksekokullarında temel bilim alanlarına giren tüm programlarda eğitimin yürütülmesi etkili olmuştur. Araştırma evrenini oluşturan öğrenci sayısı 7200' dür. Örneklem belirlemede ise devam zorunluluğu bulunan öğrenciler esası oluşturmuştur. Bu öğrencilerin sayısı 6200 civarındadır. Veri toplama sürecinde bu öğrencilerden 3124 tanesine ulaşılmıştır. Veriler SPSS 13.0 istatistik programı vasıtasıyla analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür. **a)** Meslek Yüksekokullarında eğitim alan öğrencilerin %47,6'sı Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliğine olumlu bakmaktadır. **b)** Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliğini sosyal temelli programlarda okuyan öğrenciler, fen temelli programlarda okuyan öğrencilere oranla daha pozitif düşünmektedirler.
Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, Öğrenci Bakış Açısı, Kırklareli, Türkiye.

ABSTRACT

This study aims to determine the perspectives of undergraduate students in Turkey toward European Union membership. The research area consists of students from six vocational high schools of Kırklareli University (Pınarhisar, Lüleburgaz, Babaeski, Vize, Technical Sciences, Social Sciences). The factor that affects the research area is the ongoing education in all programmes including the main science areas in vocational high schools. The number of the students that constitutes the research area is 7200. In determening the sample what constitutes the main point is the students whose attendance is compulsary. The number of these students is 6200. 3124 students have been contacted in collecting data process. The datas have been analyzed via SPSS 13.0 statistic programme. It is possible to sum up the research results as follows: a) %47,6 percent of students in vocational high schools consider the membership of Turkey to European Union as positive. b) Students in social sciences programmes consider the membership of Turkey to European Union more positive than the students in applied sciences programmes.
Key Words: European Union, Student Perspective, Kırklareli, Turkey.

1. GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşının sona ermesiyle birlikte Avrupa menşeli ülkeler 1951 tarihinde Paris Antlaşması'yla Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT)'nun Fransa, Almanya, İtalya ve Benelux Ülkeleri (Belçika, Hollanda ve Lüksemburg) katılımıyla ilk kez somut bir varlık haline gelmiştir (Dedman, 1996: 72-73). Avrupa Birliği (AB) fikri, 1957 Roma Antlaşması'yla devam eden Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (EURATOM)'nun kurulmasıyla gelişim kazanmış ve nihayet Şubat 1992'de imzalanan ve Kasım 1993'te yürürlüğe giren Mastricht Antlaşması ile **"Avrupa Birliği"** adını alarak ekonomik ve siyasal bütünlüğü hedefleyen bir birlik halini almıştır (Gerven, 2005: 7-8). Altı ülkenin ilk adımlarını attığı bu birlik günümüzde 27 ülkenin üyesi olduğu büyük bir örgütlenme haline gelmiştir. 2012 yılı itibariyle Avrupa Birliği'ne; Belçika, Danimarka, Almanya, Yunanistan, İspanya, Fransa, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, Hollanda, Avusturya, Portekiz, Finlandiya, İsveç, İngiltere (Birleşik Krallık), Çek Cumhuriyeti, Estonya, Güney Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Polonya, Slovenya, Slovakya, Bulgaristan ve Romanya tam üyelik hakkı kazanmış ülkelerdir.

Türkiye'nin sosyal ve siyasal hayatında ise 18. yy.dan itibaren değişik reformlar ve ıslahatlar ile birlikte Avrupa'nın etkileri görülmeye başlanmıştır. Türkiye'nin 31 Temmuz 1959 tarihinde Avrupa Ekonomik Topluluğu'na üyelik başvurusuyla birlikte batılılaşma sürecide başlamaktadır. 14 Nisan 1987'de Avrupa Birliği'ne tam üyelik başvurusu yapılmıştır fakat tam üyeliğe kabul tarihi Aralık 1999 tarihine kadar uzamıştır. Helsinki Zirvesi'nde tam üyelik başvurusu kabul edilen Türkiye 17 Aralık 2004 tarihinde yapılan Brüksel Zirvesi'yle birlikte tam üyelik müzakerelerine başlamıştır (Demir, 2005: 1).

Avrupa Birliği'ne tam üyeliğini ülkemize kazandırımları ve ülkemizin üyelikten beklentileri oldukça önemlidir. Avrupa Birliği üyeliğinin ülkemize katacağı artı değerler ve olanakların yanı sıra sosyal hayatta meydana gelecek değişimler hakkında da toplumun bilgilendirilmesi ve farkındalığın oluşturulması oldukça önemlidir (Canbolat, 2002: 322). Bu çerçevede Avrupa Birliği ile eşgüdümün sağlanmasında meydana gelecek değişimlere toplumsal tutumunun ne olacağı mutlaka tespit edilmelidir (Erdoğan: 2005:440).

Ülkemizin Avrupa Birliği'ne üyelik süreciyle ilgili olarak, yaklaşık olarak yarım asırlık mücadelesinin çeşitli dönemlerinde, toplumun çeşitli kesimlerine yönelik olarak "Avrupa Birliği'nin nasıl algılandığı" konusu ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Literatüre bakıldığında konuyla ilgili yapılmış akademik tezlerin ve makalelerin sayısının fazlalığı göze çarpmaktadır. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalar kronolojik olarak Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.Avrupa Birliği Üyelik Algısı ve Tutumun İncelendiği Tez Çalışmaları

Yazar	*Yıl*	*Çalışmanın Adı*	*Yayın Türü*
BOZKURT	1991	Avrupa Birliği: İşçi Sendikalarının, İşverenlerin, Siyasal Kurumların Ve Kamuoyunun Tutumu Açısından İncelenmesi	Doktora
KURTOĞLU	2010	Avrupa'da Yaşayan Türklerin Avrupa Birliği'ne İlişkin Kamu Gündemi Oluşması Sürecinde Avrupa Birliği'ne Yönelik Tutumlarının Kalitatif Bir Değerlemesi: Avusturya Örneği	Doktora
ŞAHİN	2011	Türkiye'de 2007 Milletvekili Genel Seçimleri Işığında: Siyasal Partiler Ve Seçmenlerinin Avrupa Birliği'ne Yönelik Tutumları	Doktora

KAÇAR	2004	Avrupa Birliği Sürecince Türkiye'deki Siyasi Partilerin Tutumları: Milli Nizam Partisi'nden Adalet ve Kalkınma Partisi'ne	Yüksek Lisans
ERDOGAN	2006	Refah Partisi Döneminden Adalet ve Kalkınma Partisi Dönemine İslami Kadınların Avrupa Birliği Algılaması	Yüksek Lisans
GENÇ	2007	Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Türk Polisinin İnsan Hakları Konusundaki Eğitimi ve İnsan Hakları Algılaması (Afyonkarahisar Örneği Üzerinde İnceleme)	Yüksek Lisans
FOTİOU	2007	Türkiye'deki Politik Elitlerin Avrupa Birliği Tam Üyeliği İçin Gerekli Kriterleri Algılayışları	Yüksek Lisans
SEZEN	2008	Türk Dış Ticaret Yöneticilerinin, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Üyeliği Yönündeki Tutumlarının İstatistiksel Analizi	Yüksek Lisans
POYRAZ	2008	Türk Toplumunun, Avrupa Birliği'ne Uyeliği Algılama Düzeyi	Yüksek Lisans
TANDIROĞLU	2008	Avrupa Birliği İngilizce Dil Portföyü ve Avrupa Ortak Başvuru Metni'de Tanımlanan Öğretmenler İçin Gerekli Özelliklerin Öğretmenler Tarafından Şu An Sahip Oldukları ve Ulaşmak İstedikleri Özellikler Çerçevesinde Nasıl Algılandığını Ortaya Çıkarmak: Örnek Olay İncelemesi	Yüksek Lisans
ÖZTÜRK	2009	2007 Genel Seçimlerinde Siyasi Partilerin Avrupa Birliği'ne Yönelik Tutumları ve Bu Tutumların Medyaya Yansıması	Yüksek Lisans
BULUT	2010	Avrupa Birliği'ne Katılım Sürecinde Polis Yöneticilerinin İnsan Hakları Algılaması: Ankara Örneği	Yüksek Lisans

Avrupa Birliği'ne yönelik tutum ve algıları tespit etmeye yönelik yapılmış olan makale çalışmaları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Avrupa Birliği Üyelik Algısı ve Tutumun İncelendiği Makale Çalışmaları

Yazar	***Yıl***	***Çalışmanın Adı***
ESENDEMİR	2002	Osmanlı-Türk Aydınının Batı Algısından AB Politikası
KAÇMAZOĞLU	2002	Türkiye Avrupa Birliği Üzerine Sorular ve Görüşler
HAYIR	2004	Avrupa Birliği Türkiye İlişkileri: Halkın ve Sanayicinin AB Konusundaki Düşünceleri
REÇBER	2005	Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Üye Adaylığının Topluluklar Yargısı Açısından Geçerliliği
ESEN	2006	Yerel Yönetimlerin Avrupa Birliği Konusunda Eğitim Gereksinmeleri: Görüşler ve Öneriler
GÜREŞÇİ	2006	Türkiye Avrupa Birliği (AB) İlişkileri Sürecinde Kamuoyunun Tutumu ve Değerlendirilmesi
KAKILLI, AKINCI ve YILMAZ	2007	Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektrik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Avrupa Birliği'ne İlişkin Beklentilerinin Belirlenmesi
KODAMAN, KANAT, SARAÇ, İLBOĞA ve ESER	2008	Avrupa Birliği Bilinç Düzeyinin Olçülmesi: Isparta Ili Orneği
KAYA, KILIÇ ve YILDIRIM	2008	Dicle Üniversitesi Öğrencilerinin Türkiye'nin Avrupa Birliği Üyeliğine İlişkin Görüş ve Beklentileri

İNAL ve DURNA	2009	Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türk Medyası
BALKAR ve ÖZKAN	2010	İlköğretim okulu öğrencilerinin Avrupa Birliği'ne İlişkin Görüşleri

Konuyla ilgili yapılan çalışmaların araştırma alanı olarak seçtikleri örneklemler; İşçi, Akademisyen, Öğretmen, Polis, Kamu Yöneticileri, İşadamı, Sanayici, Siyasetçi Şehir Sakinleri, İlk ve Orta öğretim öğrencileri ve Üniversite öğrencileri gibi farklı meslek ve sosyal gruplardan oluşmaktadır. Bu çalışmada yukarıda bahsedilen çalışmalardan farklı olarak Meslek Yüksekokulu öğrencileri örneklem olarak değerlendirmeye alınmıştır. Meslek Yüksekokulları ülkemizin tarım, ticaret, sanayi, hizmet ve bilişim alanlarının değişen ve gelişen ihtiyaçlarına yanıt verecek nitelikte ara eleman yetiştiren kurumlardır. Meslek Yüksekokullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler çok yakın bir gelecekte ülkemizin tarım, ticaret, sanayi, hizmet ve bilişim sektörlerinin önemli bir iş gücü unsuru olarak çalışma hayatına atılacaklardır. Bu sebeple Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin ülkemizin geleceği açısından son derece önemli olan Avrupa Birliği hakkındaki algı ve tutumları ile Avrupa Birliği hakkındaki ekonomik ve özgürlükler anlamında beklentileri araştırılması gereken önemli bir konudur.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada; Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecine bakış açısının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, nicel veri elde etmek için bir ölçek tasarlanmıştır. Ölçekte 21 ifade yer almaktadır. Bu ifadelerden 11 tanesi Avrupa Birliği üyeliğinin sağlayacağı muhtemel ekonomik katkılarla ilgili ve 10 tanesi de ulusal ve kültürel katkılarla ilgilidir. Bu ölçek; HAYIR'ın (2004) yılında yapmış olduğu "Avrupa Birliği-Türkiye İlişkileri" isimli çalışmasında kullandığı ifadelerden faydalanılarak oluşturulmuştur. Likert soru tipine göre hazırlanan ifadeler için 1 (kesinlikle katılmıyorum)-5 (kesinlikle katılıyorum) arasında beşli bir cevaplandırma kriteri uygulanmıştır.

Araştırmada kantitatif bir teknik olan anket tekniğinden yararlanılmıştır. Daha çok sosyal içerikli konularda ve araştırmalarda kullanılan anket tekniği, belli bir amaç ve plana göre düzenlenmiş soru listesidir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007: 75). Anketlerin giderek yaygınlık kazanmasındaki en büyük sebeplerden biri bilgisayar destekli istatistik programlarının yaygınlaşmasıdır. Bu programlar anketlerden elde edilen verilerin işlenmesini ve analiz edilmesini kolaylaştırmıştır.

Anketlerin sağladığı avantajların arasında çalışmanın geçerliliği ve güvenirliliği arttırması sayılabilmektedir. Ayrıca anketler sayesinde araştırmacılar, her bireyin aynı soru setine cevap vermesi ve yüksek sayıda kişiye uygulanabilmesi gibi sebeplerle ideal veri toplama aracına sahip olabilmektedirler (Altunışık ve ark., 2007: 69).

Örneklem belirlemede olasılıklı örneklem yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Bu örnekleme; evrendeki her birimin örnekleme girme olasılığının eşit ve birbirinden bağımsız olduğu örneklem türüdür. Bağımsızlık ve eşitlik bu örnekleme türünün temelini oluşturmaktadır (Erkuş, 2001: 103).

Araştırma evreni; Kırklareli Üniversitesi bağlı olarak öğrenim faaliyetlerini sürdüren Meslek Yüksekokulları'nda eğitim gören tüm öğrencilerdir. Evrenin belirlenmesinde Meslek Yüksekokulları'nda öğrenim gören öğrencilerin sayısı ve temel bilim alanlarının (Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler) tümünün varlığı etkili olmuştur. Meslek Yüksekokulları'nda öğrenim gören öğrenciler; sosyal bilimlerin alanına giren programlarda(işletme yönetimi, muhasebe ve vergi

uygulamaları, turizm, pazarlama, bankacılık ve sigortacılık, bilgi yönetimi, emlak ve emlak yönetimi, büro yönetimi, dış ticaret, maliye, sivil havacılık, iç mekân tasarımı), fen bilimlerinin alanına giren programlarda (elektrik, bilgisayar, grafik tasarım, kimya teknolojisi, otomotiv teknolojisi, tekstil teknolojisi, elektronik teknolojisi, inşaat teknolojisi, makine, mekantronik, gıda teknolojisi) eğitim görmektedirler. Örneklem olarak ise devam zorunluluğu bulunan öğrenciler belirlenmiştir. Evrenin büyüklüğü 7200 öğrencidir. Örneklem olarak ise büyüklük 6200 öğrencidir ve bu öğrencilerin 3124 tanesine ulaşılmıştır. Örneklemde Kırklareli Üniversitesi'ne bağlı olarak eğitim faaliyetlerinde bulunan altı meslek yüksekokulunun (Pınarhisar MYO, Vize MYO, Lüleburgaz MYO, Babaeski MYO, Sosyal Bilimler MYO ve Teknik Bilimler MYO) tüm programlarından öğrenciler vardır. Elde edilen verilerin tamamı değerlendirmeye alınmıştır fakat 224 tane anket formu eksik verilerden dolayı analizden çıkartılmıştır. Araştırma sürecinde Kırklareli Üniversitesi yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS 13.0 programı vasıtasıyla değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında öğrencilerin ölçülen demografik özellikleri; cinsiyet, yaş, sınıf, ailelerin gelir durumu, öğrencilerin bölümleri ve Avrupa Birliği üyeliğine bakışlarıdır. Bu bölümde demografik faktörler ile Avrupa Birliği üyeliği bakış açısı arasındaki ilişkiler ile ilgili bulgulara yer verilmektedir.

Öğrencilerin Demografik Özellikleri;

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet durumuna göre dağılımına bakıldığında araştırma grubunun, %47,1 ile 1367 bayan öğrenciden ve %45,9 ile 1332 bay öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %60,9 ile 1765 öğrenci 20 yaş ve altı, %30,1 ile 872 öğrenci 21-25 yaş aralığında, %2,7 ile 79 öğrenci 26-30 yaş aralığında ve %3,6 ile 104 öğrenci 31 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Öğrencilerin %47,3 ile 1373 öğrenci birinci sınıfta ve %46,0 ile 1335 öğrenci ikinci sınıfta eğitim görmektedir. Öğrencilerin ailelerinden %13,4 ile 388 tanesi 500 TL ve altında, %56,4 ile 1636 tanesi 501TL-1500 TL aralığında, %15,8 ile 458 tanesi 1501TL-2500 TL ve %3,8 ile 109 tanesi 2501 TL ve üzerinde aylık gelire sahip ailelerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerden %49,0 ile 1420 öğrenci sosyal temelli alanlarda ve %47,7 ile 1382 öğrenci fen temelli alanlarda eğitim görmektedir. Öğrencilerden %47,6 ile 1380 kişi Avrupa Birliği'ne katılma konusunda olumlu bakışa sahip iken, %46,9 ile 1360 öğrenci Avrupa Birliği'ne katılım konusunda olumsuz görüşe sahiptirler.

Tablo 3.Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

		Sayı	% Yüzde			Sayı	% Yüzde
Cinsiyet	Bayan	1367	47,1	**Gelir Düzeyi**	500 TL'den az	388	13,4
					501 - 1500TL	1636	56,4
					1501 - 2500TL	458	15,8
	Bay	1332	45,9		2501TL ve +	109	3,8
	Cevaplamayan	201	6,9		Cevaplamayan	309	10,7
Yaş	20 Yaş Altı	1765	60,9	**Bölümler**	Sosyal Bilimler	1420	53,1
	21- 25 arası	872	30,1		Fen Bilimleri	1382	35,1
	26 – 30 arası	79	2,7		Cevaplamayan	98	3,4
	31 ve Üzeri	104	3,6	**AB Görüşünüz**	Evet	1380	47,6
	Cevaplamayan	80	2,8		Hayır	1360	46,9
Sınıf	1.Sınıf	1373	47,3		Cevaplamayan	160	5,5
	2.Sınıf	1335	46,0	**Toplam**		**2900**	**100**
	Cevaplamayan	192	6,6				

Avrupa Birliği Bakış Açısı Boyutunun Demografik Değişkenler Açısından T-test Sonuçları;

Yapılan bağımsız örneklemler t-testine göre grupların ortalamaları arasındaki farkı P değeri göstermektedir. Analize dâhil edilen boyutlarla cinsiyet değişkeni arasında p<0,05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık ortaya konmuştur. Buna göre Avrupa Birliği üyeliğinin ülkemize katkı sağlayacağı görüşünde anlamlı bir fark görülmektedir (4,186, p>0,005). Buna göre bayan öğrenciler erkek öğrencilere oranla Avrupa Birliği üyeliğinin ülkemize ekonomik ve kültürel anlamda daha fazla katkı sağlayacağı görüşündedirler. Aynı şekilde eğitim süresinin II. yılında yer alan öğrenciler I.sınıfta eğitim alan öğrencilere göre Avrupa Birliği üyeliğinin ülkemize olumlu katkı sağlayacağı görüşüne daha pozitif yaklaşmaktadırlar (-1,739, p>0,005). Ayrıca Avrupa Birliği üyeliğine "evet" diyen öğrenciler ile üyeliğe "hayır" diyen öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üye olmasını isteyen öğrenciler, üyeliği istemeyen öğrencilere göre üyeliğin ülkemizin gelişimine daha fazla olumlu katkı sağlayacağı görüşünde birleşmektedirler (2,956; p>0,005). Ancak öğrencilerin sosyal tabanlı veya fen tabanlı bir programda eğitim almalarıyla Avrupa Birliği üyeliğinin ülkemize kazandırımları arasında anlamlı bir farklılık ortaya konamamıştır (1,031; p<0,005).

Tablo 4.Demografik Değişkenler Açısından T-test Sonuçları

Boyutlar	Ortalama	Ortalama	t-değeri	p-değeri
Cinsiyet	**Bayan**	**Bay**		
AB Üyeliği	3,19	3,07	4,186	,000
Sınıf	**I.Sınıf**	**II.Sınıf**		
AB Üyeliği	3,11	3,15	-1,739	,082
Bölüm	**Sosyal**	**Fen**		
AB Üyeliği	3,14	3,11	1,031	,303
Üyelik Düşüncesi	**Evet**	**Hayır**		
AB Üyeliği	3,43	2,81	2,956	,000

Avrupa Birliği Bakış Açısı Boyutunun Demografik Değişkenler Açısından ANOVA Sonuçları;

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, Avrupa Birliği bakış açısı boyutunun yaş değişkeni ve ailelerin gelir değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Buna göre; yaş değişkeni (1,070; p>0,005) ile Avrupa Birliği üyeliği bakış açısı boyutu ve ailelerin gelir düzeyi (,480; p>0,005) ile Avrupa Birliği üyeliği boyutu arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 5. Demografik Değişkenler Açısından ANOVA Sonuçları

			Varyansların Eşitliği Modeli			
Faktör	**Gruplar**	**Ortalama**	**Levene**	**P**	**F**	**P**
Avrupa Birliği Üyeliği	20 Yaş ve Altı	3,13	2,582	,035	1,070	,370
	21-25 Yaş	3,11				
	26-30 Yaş	3,12				
	31 Yaş ve +	3,23				
Avrupa Birliği Üyeliği	500 TL ve -	3,12	3,302	,010	,480	,751
	501 TL – 1500 TL	3,11				
	1501TL – 2500TL	3,17				
	2501 TL ve +	3,12				

Ayrıca yapılan analizler sonucunda; Avrupa Birliği'ne üyelik konusunda bayan öğrencilerin daha istekli oldukları görülmektedir. 20 yaş ve altında yer alan öğrenciler diğer yaş gruplarında yer alan öğrencilere oranla Avrupa Birliği üyeliğinin ülkemize olumlu katkı sağlayacağı görüşündedirler. II.sınıfta eğitim gören öğrenciler I.sınıfta eğitim gören öğrencilere göre üyelik konusunda daha isteklidirler. Ailelerin gelir düzeylerine bakıldığında 501 TL -1500 TL aralığında aylık gelire sahip ailelerin öğrencileri Avrupa Birliği üyeliğini istememektedirler. Diğer gelir gruplarında yer alan ailelerin öğrencileri ise Avrupa Birliği üyeliğine sıcak bakmaktadırlar. Öğrencilerin bölüm olarak farklılıklarına bakıldığında; sosyal temelli programlarda okuyan öğrenciler AB üyeliğine olumlu bakarken, fen temelli bölümlerde okuyan öğrenciler ise AB üyeliğine olumsuz görüş belirtmektedirler.

Değişkenler	**Evet**	**Hayır**	**Değişkenler**	**Evet**	**Hayır**
Cinsiyet			***Yaş***		
Bayan	***715***	593	20 Yaş ve -	***866***	823
Bay	581	***692***	21-25 Yaş	414	***424***
Sınıf			26-30 Yaş	35	***40***
I.Sınıf	636	***667***	31 Yaş ve +	46	***51***
II.Sınıf	***679***	610	***Gelir***		
Bölüm			500 TL ve -	***207***	162
Sosyal	***757***	613	501 – 1500 TL	780	***801***
Fen	578	***715***	1501 -2500 TL	220	220
			2501 TL ve +	***55***	51

Tablo 6.Demografik Değişkenler ve Avrupa Birliği Üyeliği İlişkisi

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları değerlendirilirken araştırmanın yapıldığı zaman ve araştırmanın yapıldığı kişi sayısı araştırma sonuçlarının yorumlanmasında önemli görülen sınırlılıklardır. Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinden sonra yapılan değerlendirmelerde şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Araştırma grubunun, %41,1'i bayan öğrencilerden ve %45,9'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %60,9'u 20 yaş ve altı yaş grubunda, %30,1'i 21-25 yaş aralığında, %2,7'si 26-30 yaş aralığında ve %3,6'sı 31 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 20 yaş ve daha küçük yaşlara sahiptir.

- Öğrencilerin %47,3'ü birinci sınıfta ve %46,0'ı ikinci sınıfta eğitim görmektedir. Öğrencilerin ailelerinin %13,4'ü 500 TL ve altında aylık gelire, %56,4'ü 501TL-1500 TL aralığında aylık gelire, %15,8'i 1501TL-2500 TL aylık gelire ve %3,8'i 2501 TL ve üzerinde aylık gelire sahiptir.

- Öğrencilerin ailelerinin büyük bir çoğunluğu asgari ücret düzeyinde aylık gelire sahiptir. % 13'lük orana tekabül eden 388 öğrencinin ailesinin ise asgari ücret düzeyinin altında gelirleri vardır. %4 gibi küçük bir oranda aile ise 2500 TL ve üzeri aylık gelire sahiptir.

- Çalışmaya katılan öğrencilerden %53,1'i sosyal bilimlerin alanına giren programlarda(işletme yönetimi, muhasebe ve vergi uygulamaları, turizm, pazarlama, bankacılık ve sigortacılık, bilgi yönetimi, emlak ve emlak yönetimi, büro yönetimi, dış ticaret, maliye, sivil havacılık, iç mekân tasarımı) ve %35,1'i fen bilimlerinin alanına giren programlarda (elektrik, bilgisayar, grafik tasarım, kimya teknolojisi, otomotiv teknolojisi, tekstil teknolojisi, elektronik teknolojisi, inşaat teknolojisi, makine, mekantronik, gıda teknolojisi) eğitim görmektedirler.

- Öğrencilerden %47,6'sı Avrupa Birliği'ne katılma konusunda olumlu bakışa sahip iken, %46,9'u Avrupa Birliği'ne katılım konusunda olumsuz görüşe sahiptir. Çalışmaya katılan 2900 öğrenciden 1380 tanesi Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliğine "evet" derken, 1360 öğrenci Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliğine "hayır" demektedir.

- Yapılan analizler sonucunda; bayan öğrencilerin erkek öğrencilere oranla Avrupa Birliği üyeliğinin; ülkemize hem ekonomik anlamda katkı hem de kültürel ve ulusal anlamda katkı sağlayacağına inandıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve Avrupa Birliği'ne katılım konusundaki görüşleri arasında da anlamlı farklılıklar ortaya konmuştur. İkinci sınıf düzeyinde bulunan öğrenciler; birinci sınıf düzeyindeki öğrencilere oranla Avrupa Birliği üyeliğinin ülkemize ekonomik katkı sağlayacağı konusunda daha pozitif düşünmektedirler. Ayrıca Avrupa Birliği üyeliğine pozitif bakan öğrenciler; ülkemizin üyelikten hem ekonomik hem de kültürel ve ulusal anlamda olumlu etkileneceği görüşünde birleşmektedirler.

- Öğrencilerin öğrenim gördükleri temel bilim alanları Avrupa Birliği üyeliğine bakış açılarını da etkilemektedir. Sosyal bilimlerin alanına giren bölümlerde eğitim alan öğrenciler fen bilimlerinin alanına giren bölümlerde okuyan öğrencilere göre Avrupa Birliği üyeliğinin ülkemize hem ekonomik anlamda hem de kültürel ve ulusal anlamda katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Öğrenci gruplarından sosyal bilimlere ait bölümlerde okuyan öğrenciler Avrupa Birliği üyeliğine "evet" ağırlıklı yaklaşım sergilerlerken, fen ve sağlık bilimlerine ait bölümlerde okuyan öğrenciler üyeliğe "hayır" ağırlıklı bir yaklaşım içindedirler.

- Ayrıca; 20 yaş ve altında yer alan öğrenciler diğer yaş gruplarında yer alan öğrencilere oranla Avrupa Birliği üyeliğinin ülkemize olumlu katkı sağlayacağı görüşündedirler. Ailelerin gelir düzeylerine bakıldığında 501 TL -1500 TL aralığında aylık gelire sahip ailelerin öğrencileri Avrupa Birliği üyeliğini istememektedirler. Diğer gelir gruplarında yer alan ailelerin öğrencileri ise Avrupa Birliği üyeliğine sıcak bakmaktadırlar.

Bu çalışma uygulamanın kısıtları nedeniyle örneklem olarak tek bir üniversite ve ona bağlı meslek yüksekokulu öğrencileri seçilerek yapılmıştır. Konunun daha kapsamlı incelenmesi ve bulguların genellenebilir olması için gelecekte yapılacak araştırmanın kapsamı genişletilerek bir üniversitenin tüm öğrencileri araştırma kapsamına alınarak gerçekleştirilebilir.

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde gerekli tüm desteği bizlere sağlayan Kırklareli Üniversitesi ve Pınarhisar Meslek Yüksekokulu yönetimine ve veri toplama sürecinde bizlere katkı sağlayan tüm meslek yüksekokullarının yönetimlerine teşekkürü bir borç biliriz.

5. KAYNAKLAR

ALTUNIŞIK, R., R. Coşkun, S. Bayraktaroğlu, E. Yıldırım (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı, Sakarya Yayıncılık, Sakarya.

BALKAR, B.ve H. ÖZGAN (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin Avrupa Birliği'ne İlişkin Görüşleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 29, Cilt: 1, ss.37-52, Samsun.

BOZKURT, V. (1991). Avrupa Birliği: İşçi Sendikalarının, İşverenlerin, Siyasal Kurumların Ve Kamuoyunun Tutumu Açısından İncelenmesi, Basılmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

BULUT, F. (2010). Avrupa Birliği'ne Katılım Sürecinde Polis Yöneticilerinin İnsan Hakları Algılaması: Ankara Örneği, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

CANBOLAT, İ. (2002). Küreselleşen Dünya ve Türkiye Askın Değerler, Kurumlar ve Politikalar Ağında İlişkiler, Sorunlar, Vipaş Yayınları, Bursa.

DEDMAN, J.M. (1996). The Origins and Development of the European Union, 1945-95: A History of European Integration, Routledge Publishment, First Press, London.

DEMİR, Ömer (2005), Türkiye'de Bireylerin Avrupa Birliğine Bakışı, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ankara.

ERDOĞAN, E. (2006). Refah Partisi Döneminden Adalet ve Kalkınma Partisi Dönemine İslami Kadınların Avrupa Birliği Algılaması, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabancı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ERDOĞAN, İ. ve A.Korkmaz (2005). Öteki Kuram: Kitle İletişim Kuram ve Araştırmalarının Tarihsel ve Eleştirel Bir Değerlendirmesi, Erk Yayınları, 2.Baskı, Ankara.

ERKUŞ, A. (2011). Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci, Seçkin Yayıncılık, 3.Baskı, Ankara.

ESEN, E.(2006). Yerel Yönetimlerin Avrupa Birliği Konusunda Eğitim Gereksinmeleri: Görüşler ve Öneriler, Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 3, ss.7-26, Ankara.

ESENDEMİR, Ş. (2002). Osmanlı-Türk Aydınının Batı Algısından AB Politikası, Tezkire Dergisi, Sayı: 29, Cilt: 11, ss.137-148.

FOTİOU, E. (2007). Türkiye'deki Politik Elitlerin Avrupa Birliği Tam Üyeliği İçin Gerekli Kriterleri Algılayışları, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

GENÇ, O. (2007). Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Türk Polisinin İnsan Hakları Konusundaki Eğitimi Ve İnsan Hakları Algılaması (Afyonkarahisar Örneği Üzerinde İnceleme), Basılamamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

GERVEN, Van Walter (2005), The European Union" A Polity Of States And Peoples, Stanford University Press, USA.

GÜREŞÇİ, E. (2006). Türkiye Avrupa Birliği (AB) İlişkileri Sürecinde Kamuoyunun Tutumu ve Değerlendirilmesi, Doğuş Üniversitesi Dergisi, Sayı: 7, Cilt: 1, ss.72-85, İstanbul.

HAYIR, M. (2004). Avrupa Birliği-Türkiye İlişkileri (Halkın ve Sanayicinin AB Konusundaki Düşünceleri), Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 7, ss.240-256, Sakarya.

İNAL, A. ve D. TEZCAN (2009). AB'ye Üyelik Sürecinde Türk Medyası, Avrupa Topluluğu Araştırma Merkezi Akademik Dergisi (ATAUM), Sayı: 8, Cilt: 2, ss.65-87, Ankara.

KAÇAR, Z. (2004). Avrupa Birliği Sürecince Türkiye'deki Siyasi Partilerin Tutumları: Milli Nizam Partisi'nden Adalet ve Kalkınma Partisi'ne, Basılamamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KAÇMAZOĞLU, B. (2002). Türkiye Avrupa Birliği Üzerine Sorular ve Görüşler, Eurasian Journal of Educational Research, Sayı: 7.

KAKİLLİ, A., T. Ç. AKINCI ve Ö. YILMAZ (2007). Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektrik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Avrupa Birliği'ne İlişkin Beklentilerinin Belirlenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 13, ss:33–45, Malatya.

KAYA, İ., T. KILIÇ ve A. YILDIRIM (2008). Dicle Üniversitesi Öğrencilerinin Türkiye'nin Avrupa Birliği Üyeliğine İlişkin Görüş ve Beklentileri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 23, Cilt: 7, ss.254-273.

KODAMAN, T., S. KANAT, E. SARAÇ, M. İLBOĞA ve B. ESER (2008). Avrupa Birliği Bilinç Düzeyinin Ölçülmesi: Isparta İli Örneği, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 17, ss.201-227, Isparta.

KURTOĞLU, S. (2010). Avrupa'da Yaşayan Türklerin Avrupa Birliği'ne İlişkin Kamu Gündemi Oluşması Sürecinde Avrupa Birliği'ne Yönelik Tutumlarının Kalitatif Bir Değerlemesi: Avusturya Örneği, Basılamamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖZTÜRK, A. (2009). 2007 Genel Seçimlerinde Siyasi Partilerin Avrupa Birliği'ne Yönelik Tutumları ve Bu Tutumların Medyaya Yansıması, Basılamamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

POYRAZ, Z. (2008). Türk Toplumunun, Avrupa Birliği'ne Üyeliği Algılama Düzeyi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

REÇBER, K. (2005). Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Üye Adaylığının Topluluklar Yargısı Açısından Geçerliliği, Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Sayı: 60, Cilt: 4, ss.196-211, Ankara.

SEZEN, Ç. V. (2008). Türkiye'deki Politik Elitlerin Avrupa Birliği Tam Üyeliği İçin Gerekli Kriterleri Algılayışları, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ŞAHİN, M. O. (2011). Türkiye'de 2007 Milletvekili Genel Seçimleri Işığında: Siyasal Partiler Ve Seçmenlerinin Avrupa Birliği'ne Yönelik Tutumları, Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TANDIROĞLU, I. (2008). Avrupa Birliği İngilizce Dil Portföyü ve Avrupa Ortak Başvuru Metni'de Tanımlanan Öğretmenler İçin Gerekli Özelliklerin Öğretmenler Tarafından Şu An Sahip Oldukları ve Ulaşmak İstedikleri Özellikler Çerçevesinde Nasıl Algılandığını Ortaya Çıkarmak: Örnek Olay İncelemesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YAZICIOĞLU, Y. ve S. ERDOĞAN (2007). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Detay Yayıncılık, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara.

6. EKLER

Ek 1: Avrupa Birliğine Bakış Açısı Ölçeği

Değerli katılımcı,
Aşağıdaki ifadelerle, Avrupa Birliğine bakış açısınız ölçülmeye çalışılmaktadır. Sizden, okuyacağınız bu ifadelere katılım düzeyinizi belirtmeniz istenmektedir. Unutmayınız ki bu ifadelerin ***doğru*** ya da ***yanlış*** bir anlamı bulunmamaktadır. Bu nedenle ifadelere katılımınızı belirtirken sadece mevcut duruma ilişkin ***anlık*** düşüncenizi göz önünde bulundurunuz. Bu çalışmanın verileri akademik amaçlı kullanılacak, kişi ve kurum isimlerine yer verilmeyecektir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

⑤ Tamamen Katılıyorum.	④ Katılıyorum.	③ Kararsızım.	② Katılmıyorum.	① Tamamen Katılmıyorum.

AVRUPA BİRLİĞİ BAKIŞ AÇISI İLE İLGİLİ İFADELER					
1.AB üyeliğinin, ülkemizde yeni iş sahalarını açacağını düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
2.AB üyeliğinin, ülkemizde yeni iş imkânları oluşturacağını düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
3.AB üyeliğinin, ülkemizde ekonomik anlamda hiçbir şeyi değiştirmeyeceğini düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
4.AB ülkelerinin ürünleri ile ülkemizde üretilen yerli ürünlerin rekabet edebileceğini düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
5.AB üyeliğinin, ülkemizde üretilen yerli ürünler için yeni pazarlar açacağını düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
6.AB üyeliğinin, ülkemiz vatandaşlarının daha iyi imkân ve olanaklara kavuşturacağını düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
7.AB üyeliğinin, ülkemizden yurtdışına göçü arttıracağını düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
8.AB üyeliğinin, ülkemizde kişi başına düşen geliri arttıracağını düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
9.AB ülkeleri ile ülkemiz arasında kişi başına düşen milli gelir açısından fark olmadığını düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
10.AB üyeliğinin, ülkemizin ekonomik gelişimini olumlu etkileyeceğini düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
11.AB üyeliğinin, ülkemizin uluslar arası alanda gücünü ve saygınlığını arttıracağını düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
12.AB üyeliğinin, ülkemizde üretim sektörünün canlanmasına katkı sağlayacağını düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
13.AB üyeliğinin, Türk kültürüne olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
14.AB üyeliğinin, ülkemizde uygulanan eğitim sistemini olumlu etkileyeceğini düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
15.AB üyeliğinin, ülkemizde modernleşme sürecini hızlandıracağını düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
16.AB üyeliğinin, ülkemizde insan haklarına olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
17.AB üyeliğinin, ülkemizde fikir, ifade ve inanç özgürlüğünü geliştireceğini düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
18.AB üyeliğinin, ülkemizde iç ve dış barışı sağlayacağını düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
19.AB üyeliğinin, ülkemizi doğu ve batı arasında politik ve kültürel bir köprü haline getireceğini düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
20.AB üyeliğinin, ülkemizde kişi ve grupların toplumdan soyutlanmasını önleyeceğini düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
21.AB üyeliğinin, ülkemizde kişisel ve kültürel hakları eşitleyeceğini düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

Cinsiyetiniz? [ ] Bayan [ ] Bay

Yaşınız? [ ] 20 ve altı [ ] 21-25 [ ] 26 - 30 [ ] 31 ve üzeri

Sınıfınız? [ ] 1.Sınıf [ ] 2.Sınıf

Ailenizin Aylık Geliriniz? [ ] 500 TL'den az [ ] 501 TL – 1500 TL [ ] 1501TL – 2500 TL [ ] 2501 TL ve +

Bölümünüz? …….Lütfen Belirtiniz.

Ülkemizin AB'ne katılmasını istiyor musunuz? [ ] Evet, İstiyorum. [ ] Hayır, İstemiyorum.

Bilimsel Bir Çalışmaya Katıldığınız İçin Teşekkür Ederiz…

AB VATANDAŞLIK YETERLİKLERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ VATANDAŞLIK YETERLİKLERİ

Öğr. Gör. Tugay TUTKUN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

tugay@comu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

mkdemir2000@yahoo.com

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

szgenc@yahoo.com

Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

csahin25240@yahoo.com

ÖZET

Günümüz vatandaşlık anlayışı sadece ülke politikası üzerine kurulu olup oy atmak, gönüllü olmak ve yönetimin kamusal hizmetine inanarak topluma katılmaktan ibaret değildir. Modern vatandaşlık anlayışında genel olarak "*bireysel olarak katılımcı ve etkileyici olma*" üzerine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda yeni vatandaşlık anlayışının toplumun, demokrasinin ve katılımın yeniden yorumlanması ile şekillenmesi gerekmektedir. Vatandaşlık yeterlikleri çeşitli eğitim türleriyle (örgün, örgün olmayan ve informal) kazanılan ve aktif vatandaş olabilmek için gerekli olan bireysel öğrenme ürünlerinden biridir. Avrupa Birliği demokrasi ile ilgili hedeflere ulaşma konusunda eğitime ayrı bir önem vermekte, bu bağlamda AB bünyesinde bulunan ülkeler vatandaşlık yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik desteklemektedir. Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlik düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada Avrupa Birliği tarafından geliştirilen vatandaşlık yeterlikleri temel alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: *vatandaşlık, vatandaşlık yeterlikleri, öğretmen adayları*

ABSTRACT

Citizenship is no longer understood as only voting on elections, volunteering, and believing in public service of governments. Contemporary understanding of citizenship stress "*individual participation and influence on public life*". So that, Concept of citizenship needs to be reshaped with interpretation of society, democracy and participation. Civic competencies are learning outcomes acquired by different forms of education (formal, non-formal and informal) and required for being an active citizen. European Union attaches great importance to education in order to reach union's democracy-related goals. Member countries are supported for developing civic competences. This study aims to define candidate teachers' level of civic competencies in Turkey within the European context of civic competencies.

Keywords: *citizenship, civic competencies, teacher candidates*

1. GİRİŞ

Kökeni M.Ö. 8. Yüzyıldan itibaren Yunan şehir devletlerine dayanan (Doğanay & Sarı, 2009; Heater, 2004) vatandaşlık kavramı Aristo'ya göre şehir devletlerinin yöneticilerinin sahip olduğu ayrıcalıklı bir sosyal ve siyasi statüdür (Kaya A. , 2005). Eski Yunan ve Roma İmparatorluğu dönemlerinde vatandaşlık her bireyin sahip olduğu bir hak değil, ancak eğitimli ve mülk sahibi seçkinlerin sahip olduğu ve kamusal yaşama katılım hakkı anlamına gelen bir kavramdır (Doğanay, 2009; Heater, 2004). Zaman içerisinde değişikliğe uğrayan kavram Fransız İhtilal'inin gerçekleşmesi ile birlikte aristokratik ayrıcalığın son bulduğunu ve sembolik olarak eşitlik olgusunu vurgulamak amacıyla kullanılmış ve uzun bir süre yurtseverlik, devlete bağlılık ve ona itaat etmek olarak algılanmıştır. (Doğanay & Sarı, 2009).

Vatandaşlık kavramı konusunda en çok etki uyandıran ve sonraları sürekli referans olarak başvurulan çalışmalardan biri olan "Vatandaşlık ve Sosyal Sınıflar (Citizenship and Social Class)" isimli çalışma Marshall (1950) tarafından yapılmıştır. Marshall çalışmasında vatandaşlık kavramını "*medeni hak*", "*siyasal hak*" ve "*sosyal hak*" olarak üç alt boyutta ele almıştır. Medeni hak, Fransız İhtilali'nin ardından olgunlaşan herkesin hukuk önünde eşitliği, adil yargılanma, dilediği işte çalışma, sözleşme ve mülkiyet hakkı gibi hakları içermektedir. Siyasal hak, 19.yy başlarında medeni hakların özgürlük kavramı ile bütünleşmeye başlaması ile ortaya çıkan ve sadece ayrıcalıklı grupların değil toplumun tüm kesimlerini içine alan seçme, seçilme ve örgütlenme hakkı gibi hakları ifade etmektedir. Sosyal hak ise, 20.yy başlarında öncelikle endüstri ve ardından toplumsal yaşamada meydana gelen değişmeler neticesinde ortaya çıkan ekonomik ve sosyal güvenlik haklarını, sağlık hizmeti, eğitim hizmeti, çocuk parası, işsizlik parası gibi hakları ifade etmektedir (Marshall, 1950; Doğanay & Sarı, 2009). Marshall'a (1950) göre serbest piyasa ekonomisine sahip toplumlarda, "siyasal eşitlik" ile "sosyo-ekonomik eşitsizliğin" aynı anda var olması bir çelişkidir ancak vatandaşlık kavramı bu tür çelişkilerin ortadan kaldırılmasında kullanılmalıdır. Yaklaşımın sadece İngiliz toplumunun tarihsel gelişiminden hareketle geliştirilmiş olması en çok eleştirilen yanlarındandır (Kaya A. , 2005). Bir diğer yoğun eleştiri alan yönü ise yaklaşımın vatandaşlık kavramını bir tür siyasal ideoloji olarak ele alması ve kapitalist sistemin kendine karşıt olan grupları bazı ödün ve haklar vererek sistem karşıtlığını azaltmayı amaçlamasıdır (Poulantzas, 1973). Vatandaşlık kavramının kapitalizme paralel olarak yükseldiğini ve kapitalist yapı içerisindeki eşitsizliklerin devamını sağlayan ve meşrulaştıran bir kurum olduğunu ifade eden Marshall'ın vatandaşlığa ilişkin söyledikleri günümüzde de hala geçerliğini korumakta ve vatandaşlık kurumunun arkasındaki itici gücün kapitalizm olduğunu ve göstermektedir (Kaya A. , 2005).

Vatandaşlık kavramının tanımlanmasında üç farklı anlayışın; *"liberal"*, *"komüniter (toplumcu)"* ve *"sivil cumhuriyetçi"* olduğu göze çarpmaktadır (Jochum, Pratten, & Wilding, 2005; Jones & Gaventa, 2002). Liberal anlayışta vatandaşlık devletin bireylere sağladığı haklara sahip olma durumu olarak açıklanmaktadır. Bu bağlamda bireyler kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmekte devlet ise bireylerin haklarını kullanabilmelerini sağlamaktadır. Bireylerin çıkar ve haklarını korumak siyasi hükümetin bir fonksiyonudur (Oldfield, 1998). Toplumcu (komüniter) anlayışa göre, vatandaşlık ortak çıkarlara ulaşmak için bir topluma ait olmak ve diğerleriyle birlikte çalışmaya istekli olmak hissinden doğan bir uygulamadır. Bu anlayışta bireylerin kimlikleri bir grup kimliği oluşturmak adına diğerleriyle olan ilişkileriyle ortaya çıkmaktadır (Smith, 1998). Toplumcu anlayışın kimlik tanımlamasında merkez noktada liberal anlayışın aksine bireyin kendisi değil, grup ve bireylerin kendilerini daha geniş bir toplum içinde algılaması yer almaktadır (Isin & Wood, 1999). Sivil cumhuriyetçi anlayış, komüniter ve liberal anlayış arasındaki fikir ayrılığı ve mücadeleden doğmuştur (Little, 2002; Frazer, 1999). Sivil cumhuriyetçi anlayışta vatandaşlık, hem liberal hem de kominiter

anlayışı kapsayan, ortak ve genel bir kültür ve belirli bir devlete ait olma hissi ile şekillenen bir durumdur. Devlet ve birey arasında karşılıklı bir ilişki oluşturulmaya çalışılmaktadır (Nelson & Kerr, 2006). Liberal anlayışın aksine sivil cumhuriyetçi anlayışta temel kaynaklar bireylere verilmesi gereken haklardan ziyade, toplumsal hayata katılım için birer gerekliliktir (Oldfield, 1998). Bu bağlamda sivil toplumun ve devlet yönetiminin gelişiminde Marshall'ın (1950) ifade ettiği medeni hak, siyasi hak ve sosyal hak gibi yasal hakların varlığı tek başına yeterli görülmemekte "bireyin siyaset sürecine katılımı" ve "bilinçli olarak etkilemek amacıyla bireysel hareket etme" üzerine vurgu yapılmaktadır (Verba & Nie, 1972).

Schudson (1999) vatandaşlığın, oy atmak, gönüllü olmak ve yönetimin kamusal hizmetine inanarak topluma katılmaktan ibaret olmadığını savunmakta, günümüz vatandaşlık anlayışının sadece politika üzerine kurulu olmadığını ve yeni vatandaşlık anlayışının toplumun, demokrasinin ve katılımın yeniden yorumlanması ile şekillenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Miller'a (1988) göre modern toplumlar, toplumcu anlayışın ait olma vurgusu ile birleştirilmiş bilinçli ve katılımcı olma fikrinden hareketle kavramsallaştırılmış bir vatandaşlık anlayışıyla liberal veya toplumcu anlayışa kıyasla çok daha fazla sayıda toplumsal fayda sağlayacaktır. Bireylerin toplumsal kimlikleri değişik gruplara ait alt kimliklerinden daha kuvvetli olduğu sürece birliktelik sağlanacaktır. Sivil cumhuriyetçi anlayışta bireysel özgürlük öz-yönetimden oluşmakta ve basit bir şekilde olumsuz özgürlüğe değil, siyasal topluma aktif katılımı ifade etmektedir (Miller, 1988). Bu bağlamda liberal anlayışın benimsediği temsili demokrasiye göre sivil cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışının bilinçli ve katılımcı demokrasi ve vatandaşlık anlayışı ön plana çıkmaktadır (Jones & Gaventa, 2002).

Vatandaşlığın kavramsal çerçevesi ile ilgili diğer modellerde de benzer bir ayrıştırma vardır. Sears'ın "*elitist-aktivist*", Delanty'nin "*disipliner-kültürel*" ve Lawy ve Biesta'nın "*başarı ve pratik olarak vatandaşlık*" modellerinde devletin kendine verdiği hak ve görevleri yerine getiren vatandaşlık anlayışı ile sosyal, siyasal ve ekonomik sürece katılan, aktif vatandaşlık anlayışları ayrıştırılmıştır (Doğanay & Sarı, 2009) . Kadıoğlu'na (2008) göre vatandaşlık kavramı alanyazında dört farklı şekilde; "*ulusal kimlik veya milliyet olarak vatandaşlık*", "*evraklar temelinde tanımlanan vatandaşlık*", "*haklar temelinde tanımlanan vatandaşlık*", "*görev ve sorumluluk temelinde tanımlanan vatandaşlık*" kullanılmaktadır.

Modern vatandaşlık anlayışında genel olarak "*bireysel olarak katılımcı ve etkileyici olma*" üzerine vurgu yapılmaktadır. Vatandaşlık anlayışındaki odak noktasının değiştiğini ve basit bir şekilde politik süreçlere katılmaktan ziyade etkileme amaçlı bireysel hareketlere doğru yöneldiğini Barber (2003), Mutz (2006) ve Hoskins ve Mascherini (2009) de vurgulamaktadır. *"Aktif vatandaşlık"* terimi vatandaşlık anlayışındaki bu değişimi ve yönelimi ifade etmek amacıyla ortaya çıkmış bir kavramdır. Aktif vatandaşlık, "insan hakları ve demokrasi ile uyumlu bir şekilde karşılıklı saygı içeren ve barışçıl bir şekilde; sivil topluma ve siyasal hayata katılım" olarak tanımlanmaktadır (Hoskins, et al., 2006).

Yeterlik, bilişsel (bilgi ve beceri) ve duyuşsal (tutum ve değerler) boyutları olan bir kavramdır. Yeterlik kavramı; psiko-sosyal nitelikleri (bilişsel ve bilişsel olmayan) işe koşarak belirli bir konuda çözüm için ihtiyaç duyulan karmaşık becerileri sergileme davranışını; bireyin gerçek bir görev veya talep karşısında kendi kabiliyet, eğilim veya kaynakları hakkında oluşturduğu içsel ve zihinsel yapıları ifade etmektedir (Rychen, 2003). Bu yapılar bilgi, bilişsel beceri, tutum, duygu, değer etik ve motivasyon alt boyutlarından oluşmaktadır (Rychen & Salganik, 2003).

Vatandaşlık yeterlikleri çeşitli eğitim türleriyle (örgün, örgün olmayan ve informal) kazanılan ve aktif vatandaş olabilmek için gerekli olan bireysel öğrenme ürünlerinden biridir. Vatandaşlık

yeterliğinin kapsamı hususunda, iletişim becerileri, problem çözme becerileri, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri, karar verme becerileri, sorumluluk alma becerileri, çeşitliliğin farkında olarak ötekilerin değerlerine saygı duyma, dayanışma, insan hakları, eşitlik ve demokrasiye yönelik tutum ve değerler ön plana çıkan unsurlardır (Tiana, 2004; Hoskins, et al., 2006; European Council, 2009). Çağdaş eğitim politikaları girdi ve bilginin bir nesilden nesile aktarılmasına eskiden olduğu kadar önem vermemekte, bunun yerine eğitim sürecinin çıktısına ve bireyleri aktif, özerk ve hayat boyu öğrenmeye güdüleyen yeterliklere daha fazla vurgu yapmaktadır. Yeterliklerin öğrenilmesi sürecinde ise odak noktası bilginin yanında tutum, değer ve beceri olarak bireyin bütün yönleridir (Tiana, 2004).

Vatandaşlık yeterlikleri yakın zamanda Avrupa birliği eğitim politikaları çerçevesinde odak noktası haline gelmiş ve üye ülkeler tarafından ekonomik başarı ve daha geniş bir sosyal içerme için gerekli olduğu konusunda görüş birliğine varılan 8 temel yeterlikten biri olarak ifade edilmiştir (Hoskins B. , Villalba, Van Nijlen, & Barber, 2008). Avrupa Birliği demokrasi ile ilgili hedeflere ulaşma konusunda eğitime ayrı bir önem vermektedir. Bu bağlamda, Avrupa Komisyonu ülkelerin ve bireylerin aktif vatandaşlık düzeylerini ve vatandaşlık yeterliklerini belirlemek ve takip etmek için göstergeler geliştirmiştir. Öncekiler gibi 2020 Eğitim ve Öğretim Politikası (ET2020) da Aktif Vatandaşlığı dört temel politikasından *("hayat boyu öğrenmeyi gerçekleştirme", "eğitimin etkisi ve kalitesini geliştirme", "eşitlik, sosyal birleşme ve aktif vatandaşlığı geliştirme", "eğitimde yaratıcılık ve girişimciliği destekleme")* biri olarak belirtmektedir (European Council, 2009). Bu bağlamda AB bünyesinde bulunan ülkeler vatandaşlık yeterliklerinin geliştirilmesi yönelik desteklenmektedir (Hoskins, Villalba, & Saisana, 2012).

1.1. Problem Durumu

2005 yılında Avrupa Birliği'ne tam üyelik müzakerelerine başlayan Türkiye'de, öğretmenler gerek formal ya da informal olarak öğrencilerinin vatandaşlık anlayışlarını etkilemeleri, gerekse toplumun bir parçası, vatandaş, olmaları nedeniyle vatandaşlık yeterlikleri bağlamında üzerinde durulması gereken bir gruptur. Vatandaşlık yeterlikleri sadece örgün eğitim ile değil aynı zamanda örgün olmayan ve informal eğitim yoluyla da geliştiğinden öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliklerini öğretmen yetiştirme programlarının hedef ve kazanımları temelinde belirlemek çok geçerli olmayacaktır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programına yeni dâhil olan ve mezun olmak üzere olan öğretmenlerin vatandaşlık yeterliklerini karşılaştırmak öğretmen yetiştirme programlarının yanı sıra örtük programın da vatandaşlık yeterliklerine olan etkisini ortaya çıkaracaktır.

1.2. Amaç

Bu araştırma, AB vatandaşlık yeterliklerini temel alarak öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olma düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki amaçlara gidilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlikleri öğrenim gördükleri sınıfa göre (1. ve 4. Sınıf) anlamlı fark göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlikleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

1.3. Yöntem

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2005) göre, tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmada öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliklerini belirlemek amacıyla Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen vatandaşlık yeterlikleri göstergesi temelinde hazırlanan ölçek Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçek kendi içinde vatandaşlık yeterliklerini 4 alt boyutta (vatandaşlık değerleri, sosyal adalet, katılımcı tutum ve demokratik değer ve müesseselerin önemini kavrama) ölçen maddelerden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerde 4'lü Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme maddelerin büyük bir bölümünde "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde iken; demokratik değer ve müesseselerin önemini kavrama alt boyutunu ölçen bazı maddelerde "çok kötü bir şeydir", "kötü bir şeydir", "iyi bir şeydir", "çok iyi bir şeydir" şeklindedir. Her iki derece ölçeği de sırasıyla 1,2,3,4 şeklinde puanlanmıştır.

Türkçe anket formu Türk Dili uzmanlarına ve deneme uygulaması için seçilen 3. Sınıf Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerine dili ve anlaşılırlığı açısından incelettirilmiş, deneme uygulaması için 71 öğrenciye uygulanarak güvenirlik çalışması yapılmıştır. Vatandaşlık değerleri alt ölçeğinin güvenirliği (Crombach) 0,82, sosyal adalet alt ölçeğinin güvenirliği 0,86, katılımcı tutum alt ölçeğinin güvenirliği 0,84 ve demokratik değer ve müesseselerin önemini kavrama alt ölçeğinin güvenirliği 0,88 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Örneklemini ise evreni temsil edeceği düşünülen BÖTE, Sınıf Öğretmenliği, İngiliz Dili Eğitimi ve Türkçe Eğitimi anabilim dallarının 1. ve 4. sınıflarda okuyan toplam 511 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen tanımlayıcı veriler frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra derece ölçeği ile elde edilen verilerde sınıfa göre (1. ve 4. Sınıflar) farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi, öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık olup olmadığını belirlemek için ise ANOVA uygulanmıştır.

2. BULGULAR ve YORUM

Tablo 1 - Öğretmen Adaylarının Sınıf, Öğretim Türü, Anabilim Dalı ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıf	Öğretim Türü	Anabilim Dalı	Cinsiyet		A.B.D. Toplam	Öğretim Türü Toplam
			K	E		
1.Sınıf	NÖ	BÖTE	17	20	37	121
		Sınıf Öğretmenliği	18	9	28	
		İngiliz Dili Eğitimi	18	12	30	
		Türkçe Eğitimi	18	9	27	
	İÖ	BÖTE	20	17	37	123
		Sınıf Öğretmenliği	23	7	30	
		İngiliz Dili Eğitimi	25	6	31	
		Türkçe Eğitimi	15	10	25	
4.Sınıf	NÖ	BÖTE	21	12	33	130
		Sınıf Öğretmenliği	17	10	27	
		İngiliz Dili Eğitimi	26	13	39	
		Türkçe Eğitimi	20	11	33	
	İÖ	BÖTE	12	30	42	137
		Sınıf Öğretmenliği	27	5	32	

Sınıf	Öğretim Türü	Anabilim Dalı	Cinsiyet		A.B.D. Toplam	Öğretim Türü Toplam
			K	E		
1.Sınıf	NÖ	BÖTE	17	20	37	121
		Sınıf Öğretmenliği	18	9	28	
		İngiliz Dili Eğitimi	18	12	30	
		Türkçe Eğitimi	18	9	27	
	İÖ	BÖTE	20	17	37	123
		Sınıf Öğretmenliği	23	7	30	
		İngiliz Dili Eğitimi	25	6	31	
		Türkçe Eğitimi	15	10	25	
4.Sınıf	NÖ	BÖTE	21	12	33	130
		Sınıf Öğretmenliği	17	10	27	
		İngiliz Dili Eğitimi	26	13	39	
		Türkçe Eğitimi	20	11	33	
		İngiliz Dili Eğitimi	22	11	33	
		Türkçe Eğitimi	22	8	30	

Veri toplama aracı 4 anabilim dalında öğrenim gören 321'i'ü kız, 190'ı erkek toplam 511 öğretmen adayına uygulanmıştır. 244'ü 1. Sınıf, 267'si ise 4. Sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarının 149'u BÖTE, 116'sı Sınıf Öğretmenliği, 133'ü İngiliz Dili Eğitimi ve 148'i Türkçe Eğitimi anabilim dalı öğrencisidir.

Tablo 2 - Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Vatandaşlık Yeterlikleri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Sınıf	f	Ort.	S.s	t	Sd	P
Vatandaşlık Değerleri	1. Sınıf	245	3,236	0,346	-2,951	510	0,003*
	4. Sınıf	267	3,322	0,313			
Sosyal Adalet	1. Sınıf	245	3,360	0,391	-1,906	510	0,057
	4. Sınıf	267	3,424	0,372			
Katılımcı Tutum	1. Sınıf	245	2,848	0,372	-2,622	510	0,009*
	4. Sınıf	267	2,930	0,335			
Demokratik Değer ve Müesseselerin Önemini Kavrama	1. Sınıf	245	3,415	0,354	0,261	510	0,794
	4. Sınıf	267	3,407	0,352			

* : ,05 düzeyinde anlamlı

1.Sınıf öğrencilerinin vatandaşlık değerleri alt boyutundaki ortalamaları (*Ort=3,24, Ss=0,35*) 4.Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından (*Ort=3,32, Ss=0,31*) 4. Sınıf öğrencilerinin lehine farklıdır ve bu fark istatiksel açıdan anlamlıdır (*t(510) = -2,951, p=0,003, r=0,13*). 1.Sınıf öğrencilerinin katılımcı tutum alt boyutundaki ortalamaları (*Ort=2,85, Ss=0,37*) 4.Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından (*Ort=2,93, Ss=0,34*) 4. Sınıf öğrencilerinin lehine farklıdır ve bu fark istatiksel açıdan anlamlıdır (*t(510)= -2,622, p=0,009, r=0,12*).

1.Sınıf öğrencilerinin sosyal adalet alt boyutundaki ortalamaları (*Ort=3,36, Ss=0,39*) 4.Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından (*Ort=3,42, Ss=0,37*) 4. Sınıf öğrencilerinin lehine farklıdır ancak bu fark istatiksel açıdan anlamlı değildir (*t(510)= -1,906, p=0,057, r=0,09*). 1.Sınıf öğrencilerinin demokratik değer ve müesseselerin önemini kavrama alt boyutundaki ortalamaları (*Ort=3,42, Ss=0,35*) 4.Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından (*Ort=3,42, Ss=0,35*) farklıdır ancak bu fark istatiksel açıdan anlamlı değildir (*t(510)= -0,116, p=0,907, r=0,00*).

Vatandaşlık değerleri alt boyutunu ölçmeyi amaçlayan 10 maddeden 3'ü "her seçimde oy atmak", siyasi tartışmalara katılmak" ve "adil olmadığını düşündüğü bir yasa/uygulama için barışçıl protestoya katılmak" 1. ve 4. Sınıf öğretmen adaylarının arasındaki farklılığın temelini oluşturmaktadır. Madde olarak incelendiğinde diğer 7 maddenin tamamında 1. Sınıf öğretmen adayları daha düşük ortalamalara sahip olmalarına rağmen aradaki fark anlamlı değildir.

Katılımcı Tutum alt boyutunu ölçmeyi amaçlayan 13 maddenin 12'sinde 1. Sınıf öğrencileri daha düşük bir ortalamaya sahiptir, 1. Sınıf öğrencilerinin 4. Sınıf öğrencilerinde daha yüksek ortalaya sahip oldukları tek madde "toplumsal bir amaç için para toplamak" tır. Bu alt boyutta ise farlılığın temelini "siyasi olay ve problemleri kolayca anlayabilirim", "siyasi sorunlar tartışılırken söyleyeceğim şeyler olur" ve "siyasi ve toplumsal problemler ile ilgili gazetelere mektup yazmak" maddeleri oluşturmaktadır.

Sosyal adalet alt boyutunda 1. ve 4. Sınıf öğretmen adayları arasında anlamlı fark tespit edilememiş olsa da bu boyutu ölçmeyi amaçlayan 14 maddenin tamamında 1. Sınıf öğrencilerinin ortalamaları 4. Sınıf öğrencilerinden daha düşüktür. Bazı maddelerde ise; "kadınlar da erkekler gibi siyasete atılmalı ve yönetimde görev almalı", "kadınlar siyaset dışında kalmalıdır" ve "farklı etnik kökenli insanlar siyasi hayata katılmaları önünde teşvik edilmelidir" anlamlı fark tespit edilmiştir. Her üç maddede de 1. Sınıf öğrencileri daha düşük ortalamaya sahiptir.

Demokratik değer ve müesseselerin önemini kavrama alt boyutunu ölçmeyi amaçlayan 8 maddenin tamamında da 1. Sınıf öğrencileri daha düşük ortalamalara sahip iken bu maddelerden hiçbirisinde 1.ve 4. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı fark tespit edilememiştir.

Genel olarak bakıldığında vatandaşlık yeterliklerini oluşturan dört alt boyutun sadece ikisinde sınıflar arasında anlamalı fark tespit edilmiş olsa da diğer iki alt boyutta da almalı olmamsına karşın 1. Sınıf öğrencilerin ortalamaları daha düşüktür. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları eğitim sürecinde vatandaşlık yeterliklerinde olumlu yönde bir değişiklik, artış olduğu söylenebilir.

Tablo 4 – 1. Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Vatandaşlık Yeterlikleri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Küresel Vatandaşlık Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Vatandaşlık Değerleri	Gruplar Arası	0,929	3	,310	2,643	0,050
	Gruplar İçi	28,237	241	,117		
	Toplam	29,166	244			
Sosyal Adalet	Gruplar Arası	0,832	3	,277	1,829	0,143
	Gruplar Içi	36,549	241	,152		
	Toplam	37,381	244			

Katılımcı Tutum	Gruplar Arası	1,413	3	,471	3,507	0,016*
	Gruplar İçi	32,366	241	,134		
	Toplam	33,779	244			
Demokratik Değer ve Müesseselerin Önemini Kavrama	Gruplar Arası	0,872	3	,291	2,357	0,072
	Gruplar İçi	29,726	241	,123		
	Toplam	30,598	244			

* : ,05 düzeyinde anlamlı

Varyans analizi sonuçları 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı ile vatandaşlık yeterliğinin katılımcı tutum alt boyutu (*F=3,507, p=0,016*) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Vatandaşlık değerleri alt boyutu (*F=2,643, p=0,050*), sosyal adalet alt boyutu (*F=1,829, p=0,143*), ve demokratik değer ve müesseselerin önemini kavrama alt boyutu (*F=2,357, p=0,072*) ile öğrenim görülen anabilim dalı arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Katılımcı tutum alt boyutunda yapılan ikili karşılaştırmalarda sadece; Türkçe Eğitimi-Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri arasında Türkçe Eğitimi anabilim dalı öğrencileri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Genel olarak, öğretmen adayları eğitimlerine başlangıç aşamasında vatandaşlık yeterliklerinin alt boyutlarında belirgin bir farklılık göstermemekle birlikte sadece katılımcı tutum alt boyutunda ve sadece Türkçe Eğitimi ile Sınıf Öğretmenliği Eğitimi anabilim dalı arasında anlamlı fark olması dikkat çekicidir.

Tablo 5 - 1. Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Vatandaşlık Yeterlikleri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	f	Ort.	S.s	t	Sd	p
Vatandaşlık Değerleri	K	155	3,253	0,331	1,032	243	0,303
	E	90	3,207	0,370			
Sosyal Adalet	K	155	3,431	0,364	3,806	243	0,000*
	E	90	3,238	0,409			
Katılımcı Tutum	K	155	2,835	0,327	-0,699	243	0,485
	E	90	2,870	0,441			
Demokratik Değer ve Müesseselerin Önemini Kavrama	K	155	3,427	0,335	0,715	243	0,476
	E	90	3,394	0,386			

* : ,05 düzeyinde anlamlı

1.Sınıfta öğrenim gören kız öğretmen adaylarının sosyal adalet alt boyutundaki ortalamaları (*Ort=3,43, Ss=0,36*) 1.Sınıfta öğrenim gören erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından (*Ort=3,24, Ss=0,41*) kız öğrencilerin lehine farklıdır ve bu fark istatiksel açıdan anlamlıdır (*t(243) = 3,806, p=0,000, r=0,24*).

Vatandaşlık değerleri, katılımcı tutum ve demokratik değer ve müesseselerin önemini kavrama alt boyutlarında ise 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre bir farklılık gösterdiği tespit edilememiştir.

Genel olarak 1. Sınıfta eğitim gören öğretmen adayların vatandaşlık yeterlikleri alt boyutları arasında cinsiyete göre bir farklılık göstermedikleri söylenebilir. Sosyal adalet alt boyutundaki farklılığın temeli ise bu boyutu ölçmeyi amaçlayan 14 maddeden 6'sının kadının siyasi hayattaki konumu hakkında olmuş olmasıdır. Bu bağlamda kız öğrencilerin erkeklere göre farklılık göstermesi olağan olarak yorumlanabilir.

Tablo 4 – 4. Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Vatandaşlık Yeterlikleri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Küresel Vatandaşlık Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Vatandaşlık Değerleri	Gruplar Arası	0,615	3	0,205	2,114	0,099
	Gruplar İçi	25,518	263	0,097		
	Toplam	26,134	266			
Sosyal Adalet	Gruplar Arası	6,732	3	2,244	19,664	0,000*
	Gruplar Içi	30,013	263	0,114		
	Toplam	36,744	266			
Katılımcı Tutum	Gruplar Arası	,653	3	0,218	1,965	0,120
	Gruplar İçi	29,124	263	0,111		
	Toplam	29,777	266			
Demokratik Değer ve Müesseselerin Önemini Kavrama	Gruplar Arası	3,922	3	1,307	11,809	0,000*
	Gruplar İçi	29,119	263	0,111		
	Toplam	33,041	266			

* : ,05 düzeyinde anlamlı

Varyans analizi sonuçları 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı ile vatandaşlık yeterliğinin sosyal adalet alt boyutu ($F=19,664,\ p=0,000$) arasında ve demokratik değer ve müesseselerin önemini kavrama alt boyutu ($F=11,809,\ p=0,000$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Vatandaşlık değerleri alt boyutu ($F=2,114,\ p=0,099$) ve katılımcı tutum alt boyutu ($F=1,965,\ p=0,120$), ile öğrenim görülen anabilim dalı arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Sosyal adalet alt boyutunda yapılan ikili karşılaştırmalarda; İngiliz Dili Eğitimi-BÖTE, İngiliz Dili Eğitimi-Sınıf Öğretmenliği, İngiliz Dili Eğitimi-Türkçe Eğitimi anabilim dalı öğrencileri arasında İngiliz dili Eğitimi anabilim dalı öğrencileri lehine, Türkçe Eğitimi-BÖTE anabilim dalı öğrencileri arasında Türkçe Eğitimi anabilim dalı öğrencileri lehine ve Sınıf Öğretmenliği-BÖTE anabilim dalı öğrencileri arasında ise Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir.

Demokratik değer ve müesseselerin önemini kavrama alt boyutunda yapılan ikili karşılaştırmalarda; İngiliz Dili Eğitimi-BÖTE, İngiliz Dili Eğitimi-Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri arasında İngiliz dili Eğitimi anabilim dalı öğrencileri lehine ve Türkçe Eğitimi-BÖTE anabilim dalı öğrencileri arasında ise Türkçe Eğitimi anabilim dalı öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında sosyal adalet alt boyutunda İngiliz Dili Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri diğer bütün anabilim dalı öğrencilerinden daha yüksek ve anlamlı ortalamaya sahip oluşu dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra benze bir şekilde 4. Sınıf BÖTE öğrencilerinin de diğer bütün anabilim dalı öğrencilerinden farklılık gösteriyor oluşu dikkat çekicidir. Söz konusu farklılıkların 1. Sınıf öğrencileri arasında gözlemlenmediği düşünüldüğünde bu farklılıkların süreçten kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda, İngiliz Dili eğitimi anabilim dalı öğrencileri vatandaşlık yeterliklerini diğer anabilim dalı öğrencilerine göre daha fazla geliştirirken BÖTE anabilim dalı öğrencileri ise diğer bütün anabilim dalı öğrencilerinden daha az geliştirebilmektedirler

Demokrasi Kurumları Hakkında İdrak alt boyutunda da İngiliz Dili Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin benzer bir şekilde kendilerini diğer bölümlere göre daha fazla geliştirdikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra 1. Sınıf öğrencilerinde Türkçe Eğitimi-Sınıf Öğretmenliği arasında gözlemlenen farkın 4. Sınıf öğrencileri arasında gözlemlenmediği, dolayısıyla Sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin de kendilerini olumlu yönde geliştirdikleri söylenebilir. BÖTE anabilim dalı öğrencileri ise sosyal adalet alt boyutundakine benzer şekilde diğer anabilim dalı öğrencilerine göre kendilerini daha az geliştirebilmektedirler.

Tablo 5 - 4. Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Vatandaşlık Yeterlikleri Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	f	Ort.	S.s	t	Sd	p
Vatandaşlık Değerleri	K	167	3,345	0,290	1,532	265	0,127
	E	100	3,285	0,347			
Sosyal Adalet	K	167	3,512	0,346	5,219	265	0,000*
	E	100	3,278	0,368			
Katılımcı Tutum	K	167	2,885	0,312	-2,893	265	0,004*
	E	100	3,005	0,358			
Demokratik Değer ve Müesseselerin Önemini Kavrama	K	167	3,465	0,315	3,598	265	0,000*
	E	100	3,309	0,390			

* : ,05 düzeyinde anlamlı

4.Sınıfta öğrenim gören kız öğretmen adaylarının sosyal adalet alt boyutundaki ortalamaları (*Ort=3,51, Ss=0,35*) 4.Sınıfta öğrenim gören erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından (*Ort=3,28, Ss=0,37*) kız öğrencilerin lehine farklıdır ve bu fark istatiksel açıdan anlamlıdır (*t(265) = 5,219, p=0,000, r=0,31*). 4.Sınıfta öğrenim gören kız öğretmen adaylarının katılımcı tutum alt boyutundaki ortalamaları (*Ort=2,89, Ss=0,31*) 4.Sınıfta öğrenim gören erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından (*Ort=3,01, Ss=0,36*) erkek öğrencilerin lehine farklıdır ve bu fark istatiksel açıdan anlamlıdır (*t(265) = -2,893, p=0,005, r=0,17*). 4.Sınıfta öğrenim gören kız öğretmen adaylarının demokratik değer ve müesseselerin önemini kavrama alt boyutundaki ortalamaları (*Ort=3,47, Ss=0,32*) 4.Sınıfta öğrenim gören erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından (*Ort=3,31, Ss=0,39*) kız öğrencilerin lehine farklıdır ve bu fark istatiksel açıdan anlamlıdır (*t(265) = 3,598, p=0,000, r=0,22*).

Vatandaşlık değerleri, alt boyutlarında ise 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilememiştir.

Genel olarak sosyal adalet alt boyutunda 1. Sınıf öğrencileri arasında gözlenmiş olan anlamlı farkın 4. Sınıf öğrencileri arasında da var olduğu göze çarpmaktadır. Bu boyuttaki 14 maddeden 6 sının kadının siyasi hayattaki konumu hakkında olmuş olması yine kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla ortalamaya sahip olmasına neden olmuştur. Bu bağlamda hem 1. Hem de 4. Sınıf öğrencileri arasında bir paralellik vardır.

Katılımcı tutum alt boyutuna bakıldığında ise 1. Sınıf öğrencileri arasında gözlemlenmemiş olan bir farkın 4. Sınıf öğrencileri arasında tespit edilmiş olması dikkat çekmektedir. Kız öğrencilerin 1. Sınıftaki ortalamalarını hemen hiç arttırmamış olmasına karşın erkek öğrencilerin ortalamalarını 2,87 den 3,00' çıkarmaları bu alt boyutta farklılığın oluşmasına neden olmuştur. Bu bağlamda eğitim sürecinde erkek öğrencilerin katılımcı tutumlarının kız öğrencilere göre daha fazla geliştirdikleri söylenebilir.

Demokrasi Kurumları Hakkında İdrak alt boyutunda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olma durumunun ise kuvvetlendiği ve 1. Sınıfta cinsiyetler arasında gözlenmeyen anlamlı farkın 4. Sınıf öğrencileri asında gözlendiği görülmektedir.

3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının bu dört alt boyut arasında en yüksek ortalamaya "sosyal adalet" ve demokratik değer ve müesseselerin önemini kavrama" alt boyutunda, en düşük ortalamaya ise "katılımcı tutum" alt boyutunda sahip oldukları gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlikleri alt boyutlarından "vatandaşlık değerleri" ve "katılımcı tutum" alt boyuttaki bilgi ve davranışlarını eğitimleri süresince geliştirdikleri ancak "sosyal adalet" ve "demokratik değer ve müesseselerin önemini kavrama" alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık oluşturacak gelişme sağlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlikleri hususunda eğitim fakültesindeki eğitimlerine başlarken (1. Sınıf) okumakta oldukları anabilim dalına göre büyük farklılık göstermemesine karşın süreç içinde okunulan anabilim dalına göre farklılaşmanın arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle İngiliz Dili Eğitim anabilim dalı öğrencilerinin kendilerini diğer anabilim dalı öğrencilerine göre daha fazla geliştirirken BÖTE anabilim dalı öğrencileri ise araştırmada incelenen 4 anabilim dalı içerisinde kendilerini en az geliştiren gruptur.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan dikkat çekici bir başka sonuç ise erkek öğrencilerin "kadının siyasi hayattaki konumu" hakkındaki maddelerde kız öğrencilere göre daha düşük ve anlamlı derecede farlı ortalamaya sahip olmaları, üstelik bu durumun gerek 1. gerekse 4. Sınıf öğrencileri arasında olmasıdır. Bir başka ifadeyle, erkek öğretmen adaylarının kadınların siyasi hayata katılımı hususundaki yeterlikleri kız öğrencilerine göre daha düşük düzeydedir ve eğitim fakültesinde aldıkları eğitim sürecinde kadınların siyasal hayata katılımı hususundaki yeterlik düzeylerini geliştirememektedirler.

Katılımcı tutum alt boyutunda da cinsiyete ilişkin önem arz eden bir sonuca ulaşılmıştır. Erkek öğretmen adayları süreç içerisinde katılımcı tutumlarını geliştirirken kız öğretmen adayları bu gelişmeden uzak kalmaktadır.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler getirilebilir:

- Anabilim dallarına göre vatandaşlık yeterlikleri alt boyutlarındaki farklılıkların kaynağının; özellikle neden İngiliz Dili Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin olumlu yönde ve BÖTE

anabilim dalı öğrencilerinin olumsuz yönde diğerlerinden farklılaştığın derinlemesine incelenmesi

- Kadınların siyasal hayata katılımı hususunda erkek öğretmen adaylarının yeterliklerini artıcı tedbirlerin alınması
- Öncelikle kız öğretmen adaylarının katılımcı tutumlarının geliştirilmesine yönelik destek verici tedbirlerin alınması

Kaynakça

American Council on Education. (2008). Global learning for all.

Arnot, M. (2011). Global Citizenship Education and Equality: Gendered Hegemonies, Tensions and a Global Gender Ethic . K. Sporre, & J. Mannberg içinde, Values, Religions and Education in Changing Societies (s. 51-65). Springer Netherlands.

Barber, B. (2003). Strong Democracy:Participatory Politics for a New Age. Los Angeles: University of Southern California.

Cogan, J. J. (2000). Citizenship Education For The 21. Century: Setting The Context. J. John, & R. Derrıcot içinde, Citizenship For The 21. Century An İnternational Perspective On. UK: Kogan Page Limited & Usa-Stylus Publishing Inc.

Deardorff, D. (2006). The identification and assessment of intercultural competence. Journal of Studies in International Education , 241-266.

Doğan, İ. (2000). Sivil Toplum Ondan Bizde De Var. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Doğanay, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Eylemlerinin Siyasal Toplumsalllaşma Bağlamında Değerlendirilmesi. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (s. 18-35). Uşak: Uşak Üniversites Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2009). Lise Öğrencilerinin Vatandaşlık Algılarına Etki Eden Faktörlerin Analizi. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatndaşlık ve vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (s. 36-51). Uşak: Uşak Üniversitesi AVrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.

European Council. (2009). Education and Training 2020 (ET 2020). Ocak 28, 2012 tarihinde Summaries of EU legislation: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm adresinden alındı

Frazer, E. (1999). The Problems of Communitarian Politics: Unity and Conflict. Oxford Scholarship Online.

Heater, D. (2004). A Brief History of Citizenship. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Hoskins, B. L., & Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. Social Indicators Research , 459-488.

Hoskins, B., & Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development. Social Indicators Research , s. 459-488.

Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., et al. (2006). Measuring Active Citizenship in Europe . Ispra: European Commission Institute for the Protection and Security of the Citizen .

Hoskins, B., Villalba, C., & Saisana, M. (2012). The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D., & Barber, C. (2008). Measuring Civic Competence in Europe:A composite Indicator based on IEA Civic Education Study. Luksemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

Hunter, B., White, G., & Godbey, G. (2006). What does it mean to be globally competent? Journal of Studies in International Education , 267-285.

Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education:mainstreaming the curriculum? Cambridge Journal of Education , 177-194.

Inbaraj, J., Kumar, S., Sambili, H., & Scott-Baumann, A. (2003). Women and Citizenship in Global Teacher Education: The Global-ITE Project. Gender and Development , 83-92.

Isin, E., & Wood, P. (1999). Citizenship and Identity. Londan: Sage Publications.

Jochum, V., Pratten, B., & Wilding, K. (2005). Civil Renewal Andactice Citizenship:A Guide to The Debate.

Jones, E., & Gaventa, J. (2002). IDS Development Bibliography:Concepts of Citizenship:a review. Brighton, Sussex: Institute of Development Studies.

Kan, Ç. (2009). Değişen Değerler ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi. Kastamonu Eğitim Dergisi , 895-904.

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

Kaya, A. (2005). Avrupa Birliği Bütünleşme Sürecinde Yurttaşlık, Çokkültürcülük ve Azınlık Tartışmaları: Birarada Yaşamanın Siyaseti. A. Kaya, & T. Tarhanlı içinde, Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: Avrupa Birliği Bütünleşme Sürecinde Yurttaşlık ve Azınlık Tartışmaları (s. 5-25). İstanbul: TESEV.

Little, A. (2002). The Politics of Economy. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Marshall, T. H. (1950). Citizenship and Social Class. T. H. Marshall içinde, Citizenship and Social Class and Other Essays. Cambridge: Cambridge University Press.

Miller, D. (1988). The Ethical Significance of Nationality. Ethics , 647-662.

Morais, D. B., & Odgen, A. C. (2010). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. Journal of Studies in International Education OnlineFirst .

Mutz, D. (2006). Hearing the other side: deliberative versus participatory democracy. Cambridge: Cambridge University Press.

Nelson, J., & Kerr, D. (2006). Active citizenship in INCA countries: definitions, policies,practices and outcomes. Qualifications and Curriculum Authority. Oxford: INCA.

Nussbaum, M. (2002). Patriotism and cosmopolitanism. J. Cohen içinde, For love of country (s. 2-17). Boston: Beacon.

Oldfield, A. (1998). Citizenship and Community: Civic Republicanism and the Modern World. G. Shafir içinde, The citizenship debates : a reader (s. 75-92). University of Minnesota Press.

Oxfam. (2006). Şubat 11, 2011 tarihinde http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/downloads/gcguide06.pdf adresinden alındı

Poulantzas, N. (1973). Political Power and Social Classes. London: New Left Books.

Rychen, D. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. D. Rychen, & L. Salganik içinde, Key Competencies for a Successful . Göttingen: Hogrefe & Huber .

Rychen, D. S., & Salganik, L. (2003). Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Schattle, H. (2009). Global citizenship in theory and practice. R. Lewin içinde, The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship (s. 3-18). New York: Routledge.

Smith, A. M. (1998). Laclau and Mouffe: The Radical Democratic Imaginary . London: Routledge.

Sunal, C. S., & Haas, M. E. (2005). Social Studies For The Elemantary And Middle Grades. USA: Pearson Education.

Tiana, A. (2004). Developing key competencies in education systems: some lessons . D. Rychen, & A. Tiana içinde, Developing key competencies in education: some lessons form international and national experiences. Geneva: UNESCO-International Bureau of Education.

Verba, S., & Nie, H. (1972). Participation in America: Political Democracy And Social Equality. New York: Harper and Row.

BÖLÜM 18

TÜRKÇE KONUŞAN CUMHURİYETLERİN EĞİTİM PROGRAMLARI
TURKIC COUNTRIES EDUCATIONAL PROGRAMS

MEHMET SEYDA'NIN(ÇELİKER) ÇOCUK ROMANLARINDA ÇOCUK VE EĞİTİM TEMASI

Doç. Dr. Aziz KILINÇ

Semra Türker SAZAK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, ÇANAKKALE

semrasazak@gmail.com

ÖZET

Çocuk edebiyatı çocukların duygularını düşüncelerini eğitmek yaşamlarını geliştirmek için var olan bir alandır. Bu yazarların içinde Mehmet Seyda da yer almaktadır. Seyda 1966 yılında "Doğan Kardeş Çocuk Romanı Yarışması" birincilik ödülünü kazandığı yıldan, ölümü 1986 yılına kadar çocuk edebiyatında çeşitli türlerde eserler vermiştir. Özellikle 1965 yılında emekli olmasından ölümüne kadar olan hayatının son on bir yılında çocuk edebiyatında en verimli dönemini yaşamıştır.

Çalışmada Mehmet Seyda'nın (Çeliker) çocuk romanlarındaki (Deli Ali, Bir Gün Büyüyeceksin, Bastı Bacak Ermiş) çocuk ve eğitim teması incelenmiştir. Seyda'nın hayatı ve incelenen çocuk romanlarından çocuk ve eğitim anlayışı ortaya konmuştur. Yazarın çocuk ve eğitim teması eğitim felsefesi yaklaşımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Mehmet Seyda, çocukların da bir birey olarak algılanmasını ister. Çocuklarla hayatın gerçeklerinin konuşulmasını savunur. Özellikle kendileriyle ilgili gerçeklerin onlara açıklanmasını ister. Bunların yanında çocukluğun tekrar geri dönülemeyecek kadar özel ve bir o kadar da çocuk eğitiminin yanlışsız yapılmasını savunurdu. Ona göre çocuk eğitiminde okuldan önce, ailenin okul öncesi dönemde bilinçli ve dikkatli yaklaşması gereklidir

Anahtar Kelimeler: Mehmet Seyda, çocuk romanları, çocuk ve eğitim

ABSTRACT

Children's literature is an area to teach children's feelings, thoughts and experiences. Mehmet Seyda was among these writers. Winning the first prize in the competition of 'Doğan Kardeş Çocuk Romanı (Rising Sibling Children Novel)' in 1966, Seyda composed many pieces in many genres of children's literature until his death in1986. Especially after his retirement in 1965, the last eleven years of his life, he lived his most fertile period in children's literature.

In this thesis, the children and education topic of Mehmet Seyda's (Çeliker) children novels are studied. Seyda's life and from his studied children novels, the children and education comprehension are presented. The writer's 'children and education' topic is associated with the approaches in philosophy. Mehmet Seyda would like children to be seen as individuals. He stood up for talking to children about the facts of life without concealing anything. He especially wanted the facts related to the children themselves to be explained to them. Furthermore he wanted the children to be told that the childhood is impossible to regain so it's very special and he stood up for the proper child education. According to him, the family ought to behave conscious and careful in training children before school .

Key Words: Mehmet Seyda, children's novels, themes of children and education

1.GİRİŞ

Edebiyat insanın duyuşsal ve bilişsel ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bu ihtiyaçları karşılarken de insanın kendisini ifade etmesini sağlar.

Edebiyat; olay, düşünce, duygu ve imajların dil aracılığı ile biçimlendirilmesi sanatı, yazın, literatür. (Türkçe sözlük, Türk Dil Kur umu:1998)

İnsanı yaşadığı alanda diğer canlılardan ayıran en önemli özellik düşünmesidir. Bunun yanında konuşması, okuması kısacası iletişim kurması; insanı, dünyada farklı kılan diğer özelliklerdendir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran bu özellikler, onun birçok sanata ihtiyaç duymasını sağlamıştır. Resim, tiyatro, müzik, mimari, heykel ve edebiyat gibi sanatlar ilk çağlardan beri insanların farklı duygu ve düşüncelerine cevap vermiştir. Bu sanatlar içinde insanın düşünme ve konuşma yeteneğine aynı anda cevap verebilen sanat edebiyattır. Edebiyattır çünkü malzemesi dildir. Edebiyatta dilin sayesinde söz kullanılır.

"Dil dediğimiz ve diğer sanatlarınkine kıyas edilmeyecek derecede zengin olan ve mütemadiyen zenginleşmeye de devam eden bir malzemeyi kullanan edebiyat, bununla nasıl bir güç kazanıyor? Edebiyat, sözün zenginliğinden faydalanarak diğer bütün güzel sanatları kendi bünyesinde toplama gücüne sahip olur. Bütün güzel sanatların hususiyetlerini, güzellik ölçülerini, ulaşmak istediklerini kendi bünyesinde toplar" (Okay 1990: 2)

Toplumun temeli olan insanın, eğitiminde edebiyatın da rolü yadsınamaz. Edebiyat bireyin duyuşsal alanına seslenerek eğitme işini gerçekleştirir. Toplumun temelinin sağlam olması için de kişilerin duyuşsal alanda aldıkları eğitimin kaliteli olması gerekir. Toplumun sağlam olması için en küçük birimi olan insanın eğitimi, insanın eğitimi için de çocukların eğitiminin kaliteli olması gerekmektedir. Böylece bir ülkede istenilen yaşam kalitesi elde edilebilir.

Eğitimin, edebiyatla iç içe olmasıyla çocuk edebiyatı doğar. Çocuk edebiyatı da çocukların ilgi, istek, yaş ve seviyelerine göre sanat zevki ve beğenisi oluşturarak, onlarda istendik davranışları kalıcı hale getirme çabasıdır. Edebiyat ile eğitim arasındaki bağı anlatmak için edebiyat tarihimize baktığımızda bunun örneklerini görebiliriz.

"Edebi eserlerin büyük bir bölümü, insanları çeşitli bakımlardan eğitmek amacıyla yazılmıştır. Türk edebiyatında Yunus Emre birçok şiirini ve Risaletü'n Nushiyye (Öğüt Kitabı) adlı eserini, Mevlana Mesnevi'sini, Nabi Hayriye'sini, Namık Kemal tiyatro eserlerinin çoğunu, Ahmet Mithat romanlarını, Tevfik Fikret Haluk'un Defteri'ni ve Şermin adlı eserini, Mehmet Akif Safahat'ını, Hüseyin Rahmi romanlarını ve daha pek çok şair ve yazar, eserlerini hep insanlara nasıl yaşanılması, nelere değer verilmesi gerektiğini öğretmek amacıyla yazmışlardır." (Kavcar 1982: 3)

Çocuk edebiyatı, ülkemizde Tanzimat'ın ilanıyla doğmuş; Meşrutiyet'in ilanıyla da büyüyüp gelişmiştir. Çocuk edebiyatındaki bu gelişmeler ülkemizde özgün çocuk eserleri oluşturmak yerine; ancak bu alanda dünyada klasik sayılan eserlerin Türkçe'ye çevrilmesi şeklinde olmuştur.

Dünyada ve bizde çocuk edebiyatının algılanması ve kabul görmesi güç olmuştur. Dünyada ve bizim edebiyatımızda usta sayabileceğimiz birçok sanatçı yakın geçmişe kadar çocuk edebiyatının varlığı, içeriği üzerine tartışmışlardır.

"Edebiyattan ayrı bir çocuk edebiyatı olmaması gerektiği kanısındayım… Edebiyat bir bütündür. Çocuklar da onlardan kendilerine göre koparabildiklerini alırlar. Çocukları küçümsememeliyiz. Bırakalım çocuk da yüzmeyi (okumayı yazmayı) öğrendikten sonra bizim girdiğimiz denize girsin. Çocuk henüz ekmek diyemiyor da, epe diyorsa, biz ona kalkıp epe diye söz etmeyelim ekmekten. O zaman epeden ekmeğe geçiş süreci uzar, ya da biz uzamasını istiyoruz demektir."(Çotuksöken 2006: 38)

Bu yazarlarımız çocuk edebiyatı diye ayrı bir edebiyat oluşturmak yerine yetişkinler için yazılan eserlerin çocukların anlayabileceği dile göre yazılmasının doğru olacağını savunmaktadırlar. Bunlardan biri olan Prof. Dr. İnci Engünün'ün çocuk edebiyatı hakkındaki görüşleri şöyledir:

"Çocuk edebiyatı çocukların okuması için yazılmış, derlenmiş veya yayımlanmış olan bütün yayınları içine almakta. Aslında çocuklar için müstakil bir 'edebiyat 'yaratmanın gerekli olduğunu sanmıyorum. Nitekim çocuklar yüksek bir değer taşıyan sanat eserini, onun anlayacağı şekilde bildiği kelimeler içinde, hayalini canlandıracak benzetmelerle ve kısa cümlelerle anlattığımızda, onun büyük zevk aldığını görürüz." (Enginün 1987: 3)

Çocuk edebiyatının varlığı tartışılırken çeşitli görüşler ortaya atılmaktadır. Bunları iki maddede özetleyebiliriz:

1- "Okuyucu olarak sadece çocukların hedef alındığı eserler

2- Bütün insanlığın veya bir milletin malı olan değerli eserlerin çocuklar için yeniden işlenmesi." (Enginün 1987: 37)

Çocuk edebiyatının yetişkinler için yapılan edebiyattan ayrı olarak düşünemeyen yazar ve şairler de vardır. Hem çocuk edebiyatının varlığını kabul edenler hem de çocuk edebiyatının varlığını kabul etmeyip yetişkinler için yazılan edebiyatla bir tutanlar şu ortak görüşe ulaşmışlardır: Çocuk edebiyatı ürünleri dikkatlice ve nitelikli hazırlanmalıdır.

Çocukların eğitimi, bir ülke için temel taş sayılacağı ve bu alanın hata kabul etmeyeceği bir gerçektir. Bu alanda eser veren yazar, şair ve sanatçılar; içerik ve dil konusunda daha dikkatli olmalıdırlar. çocuk edebiyatı yazarlarımızdan Mustafa Ruhi Şirin çocuk edebiyatını şöyle tanımlamıştır:

"Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine, katkıda bulunmak amacı ile gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyattır."(Şirin 2000: 9)

Edebiyat tarihimizde birçok yazar ve şairimiz de insanları ve çocukları edebiyat ve edebi eserler yoluyla eğitmeye çalışmışlardır. Bunlardan biri de cumhuriyet dönemi yazarlarımızdan biri olan Mehmet Seyda (Çeliker)'dır. Yazar, eserleri arasında çocuklara yönelik roman, hikâye, masal, derleme, antolojik eserler ve radyo oyunlarıyla çocukları hem eğlendirmeye, eğlendirirken de eğitmeye çalışmıştır.

Mehmet Seyda şu ödüller başta olmak üzere birçok ödül kazanmıştır:

1-"Bir Gün Büyüyeceksin" adlı romanı Doğan Kardeş Çocuk Romanı Armağanı (1964)

2- "Baş Göz Etme Zamanı" hikâyesi Sait Faik Hikâye Armağanı'nı (1964)

3- "Yanartaş" romanı TRT Sanat Ödülleri Yarışması'nda Başarı Ödülü'nü (1970)

4- "İhtiyar Gençlik" romanı May Edebiyat Ödülü'nü (1968)

5- "İçe Dönük ve Atak" yapıtı Türk Dil Kurumu Roman Ödülü'nü (1974)

Mehmet Seyda'nın eserlerinden "Gururlu Peri" ve "Cumhuriyet Öncesi Doğumlu Yazarlardan Çocuklara Hikâyeler" Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan ve ilköğretim okulları için tavsiye edilen "100 Temel Eser" arasına alınmıştır. Mehmet Seyda çocuk edebiyatı ürünleri ile onları geleceğe hazırlamaya çalışmıştır.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Mehmet Seyda'nın (Çeliker) incelenen çocuk romanlarında çocuk ve eğitim temasını ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda

1. Mehmet Seyda'nın çocuk ve eğitim üzerine görüşleri nelerdir?

2. Mehmet Seyda'nın çocuk romanlarında eğitim ile ilgili saptamalar nelerdir?

3.Mehmet Seyda'nın çocuk romanlarında yer alan eğitim ile ilgili görüşler hangi eğitim felsefesi ile ilişkilendirilebilir?

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, literatür tarama modelini ele almış; Mehmet Seyda'nın çocuk romanlarında yer alan çocuk ve eğitim temalarını saptamaya yönelik kaynak taramasıdır.

2.2 Örneklem

Bu çalışmada yazarın belirlenen üç çocuk romanını seçerken dikkat ettiğimiz ölçütler şunlardır:

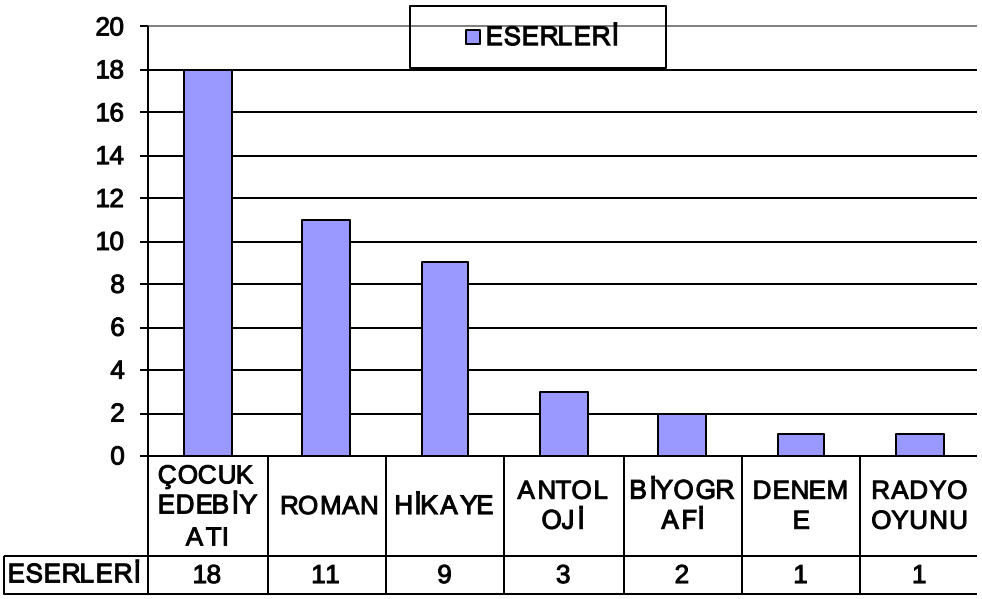
1.İlköğretim II kademe öğrencilerinin okuyabileceği içerikte olması

2.Anne-baba ve eğitimcilere iletiler sunabilecek nitelikte olması

Araştırmamızın verileri kaynak taraması yoluyla elde edilmiştir. Bazı kaynaklar için çeşitli kütüphanelere gidilmiştir. Mehmet Seyda'nın kitapları yayın evlerinden Ankara Mili Kütüphanesi'nden ve yazarın eşi Nihal Tekkanat'tan temin edilmiştir. Ayrıca Yrd. Doç. Dr. Cem Şems Tümer'in "Mehmet Seyda'nın Hayatı ve Eserleri Üzerine Monografik Bir Çalışma" adlı eseri de YÖK'ün tez merkezinden istenmiştir.

3. BULGU VE YORUMLAR

Mehmet Seyda edebiyatımızda çeşitli türlerde eserler vermiştir. Bu türler arasında roman, hikâye, deneme, radyo oyunu, biyografi, antoloji ve şiir yer almaktadır.

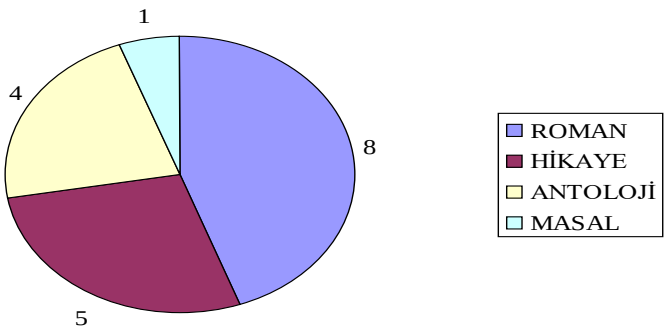


***Tablo1**. Mehmet Seyda'nın Eserlerinin Türlere Göre Dağılımı*

Mehmet Seyda, çocuk romanlarında kendi çocukluk yıllarını anlatmıştır. İncelenen "Deli Ali" ve "Bir Gün Büyüyeceksin" adlı çocuk romanlarına "Osman" karakterini yerleştirerek bunu sağlamıştır. Yazarın hayatı kısmında da yazdığım gibi anne-baba ayrılığı, dedenin yanında büyümesi ve dede ile babanın mesleği gereği sık sık şehir değiştirmeleri onun düzensiz bir çocukluk dönemi geçirmesine neden olmuştur. Yazar da bu aile düzeninden mahrum yılları eserlerinde anlatmıştır.

" Deli Ali, Yaş Ağaç, Bir Gün Büyüyeceksin romanlarında işlenen Osman' ın çocukluk dönemleriyle ilgilidir. Osman ve ailesinin uşak'ta geçirdikleri günlerde yaşanmış bir olayın etrafında gelişen bu çocuk romanlarında gerçek sevginin gücü ve neleri değiştirebileceği, çocuklara uygun bir lisanla anlatılmıştır. Yalnız bir fark vardır "Osman" adı "Seyda" ya dönüşmüştür." (Tümer 2000: 63)

3.1. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Türlere Göre Dağılımı



***Tablo 2**. Mehmet Seyda'nın Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Türlere Göre Dağılımı*

% 44 roman

% 28 hikâye

% 22 antoloji

% 6 masal

3.1. Mehmet Seyda'nın Çocuk Ve Eğitim Üzerine Düşünceleri

Mehmet Seyda'ya göre çocuk, gerçek dünyayı kendi oyun dünyasından ayırt etmesini çok iyi bilen bir bireydir. Çoğu zaman çocuklarda görülen gerçeklik algısının farklı olduğu, hatta medya dünyasını gerçekmiş gibi algılayan çocukları Mehmet Seyda'nın farklı bir açıdan gözlemlediği görülmektedir. Yazara göre çocuklar kendileri ve aileleri ile ilgili durumları ve özellikle olumsuzlukları sezebildiklerini ifade etmektedir. Kendi çocukluk yaşantısı ona bu tecrübeyi kazandırmıştır. Aile ile gerçeklerin ve verilecek kararların tüm ayrıntılarıyla onlarla paylaşılması gerektiğini savunur. Mehmet Seyda'nın incelediğim çocuk romanlarında da bunlara örnekler bulabiliriz. Seyda'ya göre çocuk ile çocukluk karıştırılmamalıdır. Çocuk ile çocukluk kavramları ailede bireyler için farklı bir önem arz etmektedir. Çocuk, ailedeki diğer bireyler tarafından değerli görülmelidir

" Çocuk, gerçek dünyayı, kendi oyun dünyasında ayırt etmesini çok iyi bilir. (Hızlan 1967: 14)Yazar "Deli Ali" adlı romanının başında yazdığı ön sözde çocuk ile ilgili düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

"Bana bugün sorsalar, 'Çocuk değeri başka, çocukluğun değeri başkadır…' derim. Ayrı şeylerdir, başka başka şeylerdir gerçekten. Çocuğun ne değerli bir varlık olduğunu, çocukları çok seven büyükler bilir. Çocukluk döneminin değerini ise, çocukların kendileri bilmelidirler." (Seyda 1980:4)

Zihinsel, fiziksel ve özellikle de duygusal her yönüyle çocuk olmanın tekrarlanamayacağı veya geri dönülmeyeceğini bir dönem olduğunu ifade eder. Bu nedenle çocuk olmanın ve çocukluk döneminin güçlüklerinin bile değerli olduğunu söylemektedir. Çocukların bu döneme tekrar geri dönemeyecek oldukları için değerini anlayarak yaşamaları gerektiğini savunur.

21 Mart 2008 tarihinde Mehmet Seyda'nın üçüncü ve son eşi Nihal Tekkanat'la yapılan görüşmede kendisine yöneltilen sorulara şöyle cevap vermiştir.

Mehmet Seyda'nın "çocuk" hakkındaki düşünceleri nelerdir?

"O çocukları çok severdi. Her şeyden önce onlarında yetişkin bir birey olarak görülmesini isterdi. Onları karşısına alıp bir yetişkin gibi konuşur, dertlerini ve problemlerini dinlerdi. Çocukların her şeyden sakınılıp, onlardan gerçeklerin saklanmasını doğru bulmazdı. Kendileriyle ilgili gerçeklerin yeri ve zamanı geldiğinde onların seviyesine inilerek, anlayabilecekleri ifadelerle açıkça söylenmesini isterdi. Bana göre bu düşüncesinin nedeni annesinin kim olduğunun ve neden onu bıraktığının kendisine uzun yıllar söylenmemesidir." (21 Mart 2008 Nihal Tekkanat ile yapılan röportajdan)

3.3. Mehmet Seyda'nın Romanlarında Çocuk ve Eğitim Teması

Yazarın çocuğa ve eğitime bakış açısı kendi hayatına paralel gerçekleşmiştir. Eğitimin okuldan önce ailede önemli bir bölümünün gerçekleştiğini savunur. Bu nedenle çocuğun bölünmemiş

bir aile ortamı içinde, sevgi, anlayış için onun da birey olarak görülüp kabul edilmesiyle gerçekleşeceğini belirtir.

Anne ve babasının ayrılması ve yazarın annesini hiç görmeden büyüyerek anne sevgisinden mahrum kalması onun kişiliğine ve edebiyatına ve eserlerine yansımıştır. Bilgin Adalı'nın bir hikâyesini değerlendirirken söylediği şu sözler bunu açıkça ifade eder."Tür Dili'nde bir hikâyesini okudum; Adalı çok sendiği babasının ölümünü anlatmış. Oğluna hep 'Babacığım' diyor. Ben de gençliğimde farkına varmadan, kimi arkadaşlara 'Anacığım' derdim." (Seyda 1977: 7)

Seyda bireylerin eğitimi ile toplumun kalkınmasının doğru orantıda birlikte olacağını savunmaktadır. Bununda insanların sorunlarına yine onların bakış açılarıyla ve yerinde çözüm bulunmasıyla gerçekleşeceğine inanmaktadır. Mehmet Seyda'ya göre eğitim süreklilik göstermelidir. Eğitim sadece teorik değil uygulamaya yönelik olmalıdır. Eğitimde her öğrenilen bilgi kişide gerektiğinde güncellenecek ve yeni bilgilerle pekiştirilecek özellikte olmalıdır.

3.4. Mehmet Seyda'nın Romanlarında Çocuk ve Eğitim Temasının Dağılımını

Mehmet Seyda, çocuk edebiyatı ürünlerinde çocuğa eğitimi aile içinde aile bireylerinden vermiştir. Ona göre çocukluk dönemi ilk öğrenmelerin, ilk deneyimlerin ve ilk heyecanların yaşandığı dönem olduğu için; yazar eğitime, aile bireyleriyle başlanmalıdır. Nitekim yazarın çocuk romanlarında ve incelenen "Deli Ali", "Bastıbacak Ermiş" ve "Bir Gün Büyüyeceksin" adlı eserlerinde çocuk kahramanların eğitimi aile ortamında gerçekleşmektedir.

Eserlerinde Mehmet Seyda'nın kendi çocukluğunu anlattığı belirtilmişti. Bu nedenle kendi çocukluğunda olduğu gibi romanlardaki çocuk tiplemelerinde, akrabalarla kalabalıklaşan bir evde yaşamaktadırlar. Çocuk karakterlerinin dışında eserlerindeki diğer karakterler genellikle dede, babaanne, hala, enişte, yeğen ve babadan oluşmaktadır. Eserlerinde aile ortamı ve akrabalarla oluşan aile bireyleri şöyle yer almaktadır:

	Eser Sayısı	%
Çocuk ve Eğitim Temalı Roman Sayısı	8	42,10
Diğer	11	57,90
Toplam	19	100

***Tablo 3**. Mehmet Seyda'nın Romanlarında Çocuk ve Eğitim Temasının Dağılımı*

"Büyükbabam çocukluk anılarıma değer katan insandır. Son yıllarında hastalanmıştı. Sol yanına 'inme' inmişti. Sol kolu, sol ayağı adeta cansızlaşmıştı. Bastona dayanarak güçlükle yürürdü. Evimizin arkasında seyrek ağaçlı bir bahçe vardı. Ayrı ayrı, tavuk- horoz ve kaz kümesleri vardı. Büyükbabam akşamüstleri bu bahçeye çıkardı. Fahim ağabeyimle ben, onun yolunu dört gözle beklerdik. Bahçedeki mürdüm eriği ağacının gölgesinde otururduk. Uzun süren güz akşamlarında, büyükbabam bize öyküler, masalcıklar anlatırdı." (Seyda 1980: 5)

Çocuk edebiyatı eserleri çocuklara anadil öğretiminde de etkilidir. Çocuk edebiyatı ürünlerinden, çocuk okula başlamadan okulöncesi dönemde de ailede kolayca yardım alınabilmektedir. Aile büyükleri tarafından çocuğa okunan kitaplar okulöncesi önemde onun anadil gelişiminde kelime hazinesini artırır.

Anadil öğretiminde aile ortamı en doğal alandır. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren dil öğrenmeyebaşlar. Doğal seyrinde gelişen dil becerisi, iki-üç yaşına kadar kısa cümlelerle devam eder. Ancak dört-beş yaşından itibaren ailenin eğitim düzeyine ve bulunduğu konuma ve içinde yaşadığı çevreye göre daha karmaşık yapılı cümleleri kurması beklenir. Anadil öğretiminin temelleri ailede atılır. Okul onu geliştirir. Bu nedenle ailedeki dil eğitimine çok duyarlı olmak gerekir.(Kılınç ve diğerleri2004:29)

Yazarın çocuğa ve eğitime bakış açısı kendi hayatına paralel gerçekleşmiştir. Eğitimin okuldan önce ailede önemli bir bölümünün gerçekleştiğini savunur. Bu nedenle çocuğun bölünmemiş bir aile ortamı içinde, sevgi, anlayış için onun da birey olarak görülüp kabul edilmesiyle gerçekleşeceğini belirtir

3.4. Mehmet Seyda'nın Çocuk Edebiyatı, Çocuk Kitapları ve Çocuk Romanları Üzerine Düşünceleri

Mehmet Seyda çocuk edebiyatının dünyada ve Türkiye'de geç fark edildiğini diğer yazar ve şairler gibi ifade etmektedir. Çocuk edebiyatının o dönemki Osmanlı Devleti'nde Meşrutiyet'ten sonra kabul edilip eserler verdiğini belirtmektedir.

"— Kendi çocukluğumdan başlayayım. Benim okuma çağındaki çocukluk yıllarım 1925 ile 1931 arasını içeriyor. Bugüne göre, çocuk edebiyatı elbette çok kısırdı, ama sözgelimi Sertellerin çıkardığı çocuk ansiklopedilerinde, bütün çocuk edebiyatının, 'Alis Harikalar Ülkesinde', ' Gülüverin Yolculukları', ' Çizmeli Kedi', 'Pamuk Prenses' gibi ' Robenson Kruzoe' gibi dev yapıtlar yer almıştı. Bundan başka çok güzel baskılı 'Grim Masalları'nı da anımsarım. Günümüze gelince görüşüme göre özellikle 1965'ten sonra çocuk edebiyatına hız ve önem verildi. Kalburüstü yayınevlerinin bu işe sistemli bir şekilde giriştiklerini ve oldukça başarılı sonuçlar aldıklarını gördük. Sanıyorum günümüzde yazarlarında geniş çapta ilgilenmesiyle bugünkü çocuk edebiyatımız, çok canlı bir tempoda ilerlemektedir. (Özyalçıner 1977: 7)

Çocuk edebiyatının o dönemde devletin eğitim politikası içinde yer almayışından yakınmaktadır. Bu yüzden çocuk edebiyatı yarışmalar için çocuk eserleri yazılması, seçilirse para ile ödüllendirilmesi ve basımının yapılması mantığıyla görülmektedir. Bu nedenle yazarlar çocuk edebiyatı ürünlerini böyle oluşturmaktaydı. O dönemde devletin ilgi göstermemesi ve özel kurumların yarışmalar düzenlemesiyle çocuk edebiyatı özel girişimlerin elinde varlığını sürdürmekteydi. Mehmet Seyda'da bunu o dönemde çocuk edebiyatının ve kitaplarının bir sorunu olarak dile getirmektedir.

3.5. "Deli Ali" Romanında Eğitimle İlgili Öğrenci, Öğretmen, Eğitim Ortamlarına İlişkin Saptamalar

"Deli Ali" adlı çocuk romanı Seyda'nın kendi çocukluğunu anlattığı eseridir. Bu eserinde Seyda dedesi Ömer Sakıp Bey'in evinde halasının oğlu Fahim ağabeyi ve kalabalık aile ile geçirdiği zamanları anlatmıştır. Dedesi anne ve babası ayrı olduğu için Seyda'ya özel ilgi göstermektedirler. Bu da Seyda'nın çok hoşuna gitmektedir. Dedesi bütün aile bireylerine karşı Seyda'yı koruyup kollamaktadır

Bu eserinde öğrenci olarak değerlendirebileceğimiz romanın başkarakteri olan "Mehmet Seyda" ve ondan sonra gelen karakteri kendisinden bir buçuk yaş büyük olan halasının oğlu, ağabeyi olarak gördüğü "Fahim"dir. Öğretmen rolünde, eğitme işini üstlenen dede Ömer Sakıp Bey kimi

zamanda babaanne "Nazire Hanım"dır. Eğitim ortamı ise yaşadıkları doğal çevre olan ev veya bahçedir.

Ömer Sakıp Bey torunlarını, yine sözlü edebiyat ürünleriyle hayata hazırlamaya çalışmıştır.

Öykü ve masallarla Ömer Sakıp Bey torunlarını yaş ve büyüme dönemlerine uygun olan sözlü edebiyat ürünleri ile eğitmektedir.

" Ama en mutlu zamanlarımız Büyükbaba'nın bizi karşısına alıp da, bize öykücükler, masalcıklar anlattığı zamanlardı. Anlattığı şeylere kendimizi kaptırır, ne olduğumuzu bile unuturduk. Sanki kanatlı kuşlardı Büyükbaba'mın sözleri; bizi üzerine alır, uçurur, başka ülkelere, başka yerlere götürürdü. Sanki bal damlardı Büyükbaba'nın dilinden. Tadına doyamazdık." (Seyda 1980: 6)

3.6.Bir Gün Büyüyeceksin Romanında Eğitimle İlgili Öğrenci, Öğretmen, Eğitim Ortamlarına İlişkin Saptamalar

"Bir Gün Büyüyeceksin" romanında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamı olarak bildiğimiz okul ortamı; burada yer alan öğrenci, öğretmen ve eğitimden söz etmek mümkün değildir. Ancak "Deli Ali" adlı çocuk romanında belirttiğimiz gibi çocuğun ve özelikle de okul öncesi ve ilköğretim seviyesindeki çocukların eğitiminde aile, akraba ve akran grubunun ektisinin diğer faktörlere göre etkili olduğu gözlenmektedir.

Seyda bu çocuk romanında da öğrenci olarak kendi çocukluğunu yansıtan Osman'ı, yeğenleri Ahmet Fahim, Piraye, Mehlika ve Hümeyra'yı eğitilecek birey ve öğrenciler olarak göstermektedir.

Öğretmen olarakta dede Ömer Sakıp Bey, babaanne Nazire Hanım, Nebiye Hala, İkbal Dadı, Zeynel Kalfa ve Zeynep öğretmen dikkati çekmektedir.

Eğitim ortamı olarak da Osman, Fahim ve tüm yeğenlerinin yaşadığı ev ortamı gösterilmektedir.

Bu eserde çocuklara verilen eğitimde "model alma" yöntemi dikkat çekmektedir. Osman ve yeğenleri evdeki büyüklerinin davranışlarını model alma yöntemiyle, onları taklit ederek bazı davranışlarını değiştirmekte ve yeni davranışlar kazanmaktadırlar. Evdeki erkek çocuklar, dede Ömer Sakıp Bey'i, örnek almaktadırlar. Kız çocuklar ise babaanne Nazire Hanım ve Nebiye Hala'yı örnek almaktadırlar.

Eğitim bilimlerinde çocukların ve ergenlik dönemindeki gençlerin öğrenme yöntemleri içerisinde en etkili yöntemlerden biri de model alarak öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde çocuk ve ergenlik dönemindeki gençler çevrelerindeki model alabilecekleri ya da o dönemde ilgi gören karakterlerin (gündemdeki popüler sanatçı vb kişiler) davranışlarını taklit ederek yeni davranışlar geliştirirler. Bazen de bireyde var olan davranış yerine, model alınan kişinin davranışları değiştirilir. Bunları yaparken davranışın niteliği iyi ya da kötü diye değerlendirilmez.

Bütün bu açılardan değerlendirdiğimizde sadece öğretmenlerin değil, anne-babaların, akrabaların, toplumda ön plana çıkmış kişilerin ve tüm yetişkinlerin davranışlarına dikkat etmesi gerekmektedir. Davranışlarımız ya da içlerinden bireyce seçilen bazıları herhangi bir çocuk ya da ergen için model olabilir. Toplumda sağlıklı, kendine güvenen, kişiliklerini bulabilmiş nesiller yetişmesi için toplumun tüm bireyleri bu duyarlılıkta hareket etmelidir.

3.6.Bastıbacak Ermiş Romanında Eğitimle İlgili Öğrenci, Öğretmen, Eğitim Ortamlarına İlişkin Saptamalar

Mehmet Seyda'nın bu çocuk eserinde Anadolu'nun bir kasabasında yaşayan "Ermiş" adlı kahramanın yaşıtlarına göre on sekiz aylıkken bir yetişkin gibi konuşmaya başlamasıyla bütün herkesin dikkatini çekerek Ankara'ya uzanan yolculuğunu anlatılır. Ermiş artık diğer çocuklardan farklı olarak ailesinden uzakta, üstün zekâlılara uygulanan eğitimi almak üzere Ankara'ya gider.

Mehmet Seyda bu çocuk romanına bakarak çocukların ilgi, istek, ihtiyaç ve özelliklerine bakılarak farklı eğitimler almaları gerektiği düşüncesi söylenebilir.

Bu eğitim anlayışı günümüz modern eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. Günümüz eğitim anlayışında üstün yetenekli çocuklar ana sınıfında veya ilköğretim birinci sınıfta çağında fark edildikten sonra şuan ülkemizde sınırlı sayıda bulunan (şuan altmış üç tane)fakat ileriki yıllarda sayıları artarak her ilde bir tane hizmet verecek şekilde düzenlenmeye çalışılan Bilim Sanat Eğitim Merkezleri'ne gönderilmektedir.

3.7. Mehmet Seyda'nın Romanlarında Yer Alan Eğitim İle İlgili Görüşlerin Eğitim Felsefeleri Yaklaşımlarıyla İlişkilendirilmesi

Mehmet Seyda'nın romanlarında eğitim ile ilgili görüşlerin eğitim felsefeleriyle ilişkilendirilmesi sonucu incelenen üç eserde eğitim felsefesinden esasicilik ve varoluşçuluk saptanmıştır.

3.7.2. Esasicilik (Essentialism)

En uzun süre uygulanan felsefi akımdır. Eğitim insana temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Okulun görevi bilgiyi ve kültürü öğrencilere aktarmak, bireyin dünyayı tanımasına ve topluma uyumunu sağlamasına yardımcı olmaktır.

Değişme, bir takım toplumsal çatışmaların kaynağı olup, çatışmaların olmaması için değişmemek esastır. Konu merkezli bir eğitim anlayışı olup eğitimde temel güç öğretmendir. Öğretmen, öğrenciye hayata uyum konusunda rehberlik etmelidir. Zorlamaya, ezbere dayalı bir eğitim anlayışıdır. Mesleğe ve vatandaşlığa dayalı bir eğitim yaklaşımıdır.

Esasicilikte eğitim öğretmen merkezli olduğundan öğretme işinde aktif rol alır, öğrenci ise öğretmenin gerisinde kalır ve pasiftir.

"Öğretme işini öğretmen yaptığından ve bu iş ondan beklendiğinden, o, etken; öğrenci ise, edilgendir."(Sönmez 2005: 93)

Esasicilik eğitim felsefesinde öğrencilerin değerlendirilmesi öğretme işinde olduğu gibi öğretmene bağlıdır. Öğretmen değerlendirmede de aktif rol oynar. Bu eserlerde öğreten rolündeki dede Ömer Sakıp Bey torunları Fahim ve Seyda'nın eğitiminde öykü ve masalar anlatması dikkat çekmektedir. Bu anlatım sırasında torunlarının onu sessizce dinlemesini ister ve müdahale etmelerine izin vermez. Burada dede ve torunlarının davranışları esasicilik yaklaşımı ile örtüşmektedir.

3.7.5. Varoluşçuluk (Existentialism)

Varoluşçu eğitim anlayışında açık okul sistemi bulunmaktadır. Bu okul sisteminde öğrenciler için konular, kaynaklar, materyaller zaman sınırlaması olmadan sunulmalıdır. Öğrenme seviye ve hızları aynı olanlar bir gruba toplanmalıdır. Öğrencilerin öğrenme etkinlikleri sırasında karşılaştıkları problemlerin çözümünde yine o alanın uzmanı yardımcı olmalıdır. Eğitimde branşlaşma ve branşta eksikliğin olmaması bu okul sistemi için gereklidir. Öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmek için fırsatlar verilmeli ve farklı eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

"Araç-gereç, konu ve kaynaklar çok çeşitli ve değişik olmalı ve öğrenciye her an sunulmalıdır.

a. Öğrencinin yeteneğini geliştirmek için çok değişik ve çeşitli eğitimler düzenlenmeli ve kullanılması için öğrenciye fırsat ve imkân verilmelidir.

b. Öğrenme gereksinimleri aynı olan insanların bir araya gelmeleri kolaylaştırılmalıdır.

c. Özel sorunların çözümünde başvurulacak çok sayıda uzmanlar bulunmalıdır." (Sönmez 2005: 125)

Yazarın çocuk romanlarından "Bastıbacak Ermiş" adlı eserindeki kahramanı "Ermiş'e" verilen eğitim varoluşçuluk eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilmektedir.

Yazarın da bu romanındaki ana karakter Ermiş, yaşıtlarından önce ve anlamlı konuşmaya başlamıştır. Ermiş zekâ ve yetenek olarak yaşıtlarından üstündür. Bu farklılığı sayesinde vali, kaymakam, il sağlık ve milli eğitim müdürü onu ziyarete gelerek Ankara'da eğitim almasına karar vermişlerdir.

"Ankara'daki daha yüce katlara telgraf yağdırdı. Sonunda, yüksek sağlık ve bilim kurumlarından oluşan bir topluluk gelip, Ermiş'i gözetim, denetim altına aldı." (Seyda 1984: 13)

4. SONUÇLAR

Çocuk edebiyatı, çocukların yaşamla ilgili gerçekleri ve sorumlulukları öğrenirken; düşlerinin ve doğallıklarının yok olmasını en aza indiren bir alandır. Çocukların kişiliklerinin şekilleneceği ve yetişkinliğe adım attıkları dönemde çocuk edebiyatına, çocuk edebiyatı yazar ve şairlerine ciddi roller düşmektedir.

Yazarın incelenen çocuk romanlarında, çocukların anne-baba ve eğitimcilere okul öncesi dönemde düzenli bir aile ortamında anne-baba sevgisiyle büyümesinin sağlıklı bir ruh ve kişilik gelişimi açısından önemli olacağı vurgulanmıştır.

Anne ve babaların, incelenen bu çocuk romanlarını okumasıyla çocukların eğitimimde aslında ne kadar da etkili oldukları hatırlatması sağlanır. Özellikle toplumumuzda çocuğun eğitiminin ve gösterdiği bütün davranışlarının sebebinin okul eğitimi ve öğretimi olduğuna inanılır. Bu yanlışın düzeltilmesi açısından da eğitime katkı sağlayacaktır. Yapılan çalışmada yazarın eserlerinde vurguladığı okul öncesi dönemdeki eğitimin altını çizmiştir.

Çocuk edebiyatı tarihimiz içerisinde bu rolü üstlenebilen yazarlarımızdan biri de Mehmet Seyda'dır. Seyda sekiz çocuk romanı, beş hikâye ve bir masal kitabıyla kendi rolüne katkıda bulunmuştur.

5. ÖNERİLER

Çalışma, Mehmet Seyda'nın çocuk romanlarında bulunan çocuk ve eğitim temasını ortaya koymaya çalışmaktadır. Çalışmanın Mehmet Seyda'nın diğer eserleri ve başka eserler üzerine yapılacak akademik çalışmalara yön vereceği düşünülmektedir.

Bu çalışma sonuçları özellikle anne-baba olmaya hazırlanan ve anne babalara olan bireylere ışık tutacağı için tavsiye edilebilir. Çalışmanın anne-babalarının davranışlarının veya kendisiyle ilgili karar verirken bunun çocuklarını nasıl etkileyeceğini bilmeleri açısından önemlidir.

1. Üniversitelerin edebiyat ve eğitim fakültelerin çocuk edebiyatı derslerinde yazarın eserlerin den faydalanmalı ve akademik kitaplara metin olarak yazarın eserlerinden alıntılar yapılabilir.

3 Okul öncesi dönemde çocuğun kişiliğinin oluşumu ve zekâsının gelişimi büyük bir bölümünün herkes tarafından bilinmektedir. Bu nedenle çocuğun her yaşta istenmedik davranışlarının sebebi okul öncesi dönemde okul değil ailedir. Okul öncesi dönemde de çocukların almaları bu eğitimde de çocuk edebiyatından yardım alarak onların dil gelişimine katkıda bulunabilir. Bu gelişime katkıda bulunmak için Mehmet Seyda'nın eserleri kullanılabilir.

4. Yazarın "gururlu peri " ve "cumhuriyet öncesi doğumlu yazarlardan çocuklara hikâyeler " adlı kitapları Milli Eğitim Bakanlığı 'nın ilköğretim okulları için hazırladığı "100 Temel Eser" şeklinde öğrencilere tavsiye edilen eserler arasında yer almıştır. Yazarın diğer çocuk edebiyatı eserlerinde incelenerek öğrencilere tavsiye edilebilir.

5. Eserlerinden bazı bölümler veya eselerinin kısaltılmış halleri ders kitaplarına metin olarak alınabilir.

6.Anne –baba eğitimi veren kurumlarda ve kurslarda ebeveynlere okumaları tavsiye edilebilir.

KAYNAKÇA

Çotuksöken, Y. ve Neydim, N.(2006) Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyat Kurultayı Bildirileri

(11–12 kasım2005) İstanbul Enginün, İ. (2001)Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Hızlan, D. (1967) "Çocuk Romanları Ve Mehmet Seyda İle Konuşma" Hürriyet Gazetesi Kelebek Edebiyat Eki (28–29 Ocak 1967)

Kahraman,M., Kılınç, A. ve Şenol, M.(2004) Türkçe Öğretimi ,Anadolu Yayıncılık ,Ankara.

Kavcar, C. (1982) Edebiyat Ve Eğitim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

Okay, O.(1990) Sanat Ve Edebiyat Yazıları, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Özyalçıner, A. (1986) "Elli Üç Yıllık Bir Çaba" Cumhuriyet Gazetesi Sanat Edebiyat Dergisi (1 Ağustos 1986)

Seyda, M. (1980) Deli Ali, Osmanlı Matbaası, İstanbul.

Seyda, M. (1982)Bir Gün Büyüyeceksin, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

Seyda, M.(1984)Bastıbacak Ermiş, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

Seyda, M. (1977) "Mehmet Seyda'nın Anıları, Varlık Dergisi Romancı Günlüğü 833: 7

Sönmez, V.(2001) Eğitim Felsefesi, Anı Yayıncılık Ankara.

Şirin, M. R.(20009) Çocuk Edebiyatı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

TDK (1998) Türkçe Sözlük–1, Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara.

TDK (1998) Türkçe Sözlük–2,Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara.

Tümer, C. Ş.(2000) Mehmet Seyda (Çeliker) Hayatı Ve Eserleri Üzerine Monografik Bir Araştırma(Yayınlanmamış Doktora Tezi) Atatürk Üniversitesi Erzurum.

BÖLÜM 19

EĞİTİM TARİHİ

HISTORY OF EDUCATION

THE SCİENCE OF GEOLOGY AS İT İS PRESENTED THROUGH THE GREEK LİTERARY AND SCİENTİFİC MAGAZİNES OF 19TH AND 20TH CENTURY

K.Ch. Makri
School of Geology, Faculty of Sciences, Aristotle University of Thessaloniki GR 54124, Thessaloniki
kmakri@geo.auth.gr
pS.B. Pavlide
School of Geology, Faculty of Sciences, Aristotle University of Thessaloniki GR 54124, Thessaloniki
pavlides@geo.auth.gr

ABSTRACT

The geological education in Greece has its roots in the second half of the 19th century, but it was established as a «necessary» science at the end of the above century. The sample of the present paper are several articles in literary and scientific journals of 19th and 20th century, such as the ESTIA, PARNASSOS, PANDORA, KLEIO and the PROMITHEUS, which reflect the size of the conflict of scientists of the above period. This paper examines how the Geology Science is presented through these above scientific magazines.
Keywords: geology, history, scientific magazines, literary magazines, education, Greece

1. INTRODUCTION

The articles in these magazines presented two – faced character, concerning the Education and development of Geological Science.

The vast number of articles concerning the earthquakes, hot springs and the deposits of Greece functioned as an informal education mean of the Greek citizens. Emphasis should be recorded to the fact that the expressed views were not always accurate or correct, as authors were often influenced by social and religious factors.

Furthermore, the publication of several articles mainly in PROMITHEUS magazine and less in other journals, functioned as a communication and opinion-exchange mean among scientists, around issues on Greek volcanic islands, on paleontological finds in Pikermi-Attica, on the Theory of Evolution of Species,[1] etc.

From the end of 19th century to early 20th century, the situation of Geology has not yet obtained a clear character neither at Secondary nor at the Higher Education (Universities), fact that is obvious from the themes in the publications of these magazines and the views expressed within them. Although, the context of the above magazines presents the evolution of the Geology at the Greek educational system.

2. PROBLEM STATUS

In Greece, during the 19th century, many literary and scientific journals were released, but for this study, 5 of them were selected, as the most representatives. The selection criteria were:

a) The period of published articles. At the period (1858-1892), the Greek society was taking the first steps towards western culture, both in science and in education.

b) The authors of the articles. The writers of the selected articles were scientists associated with the issue, scientists not associated with the issue and non-scientists.

The **PANDORA** magazine (1849-1872) was an illustrated, literary, family magazine which planned to offer pleasant and beneficial texts, as well as simplified versions of encyclopaedic knowledge to scholars and readers.

The most important Greek scholars, historians and poets wrote articles in this magazine. Most of geological issues were presented by Bavarian X.Landerer, who was the pharmacist of King Otto, and future Professor of Chemistry and Physics at the Otto's University of Athens.

PANDORA (http://xantho.lis.upatras.gr/pleias/index.php/pandora)	
Vol.. 8, No. 190 (1858)	About the extraction X.Landerer
Vol. 11, No. 258 (1860)	About the animals before flood discovered at Pikermi, X.Landerer
Vol.. 17, No. 400 (1866)	About the metals X.Landerer

All articles are short and have the same writing character. Landerer wants to inform the Greek readership about issues concerning social and economic life. In *Article "About the animals before flood discovered at Pikermi*," refers to species of fossil animals found in Pikermi (Figure 1,2) indicating that most of them no longer appear in Greece, which reinforces the view that they arrived to Greece through Africa in older times, when the Mediterranean was land.

Continuing with the same informative character, Landerer in "*About the extraction* (*and the use of coal*)", presents the advantages of using the coal at European countries. The writer focused on economic data, writing for numberous workers employed in the mines of England , Belgium, Germany and Austria (Figure 3). It also praises the high thermal efficiency of coal and the lowest price compared to oil. It is worth mentioning that at the same period, Greek lignite deposits had become known. In the article *"About the metals"* data for gold and silver mined worldwide was published, pointing out the small stock of the above metals in European countries. (Figure 4).

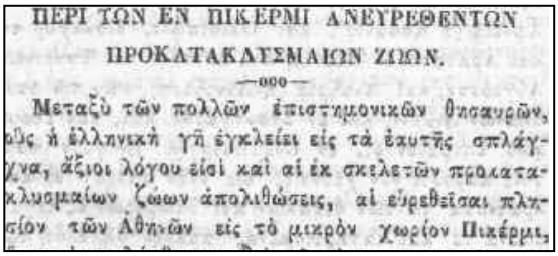

ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΕΝ ΠΙΚΕΡΜΙ ΑΝΕΥΡΕΘΕΝΤΩΝ
ΠΡΟΚΑΤΑΚΑΥΣΜΑΙΩΝ ΖΩΩΝ.
—ooo—
Μεταξὺ τῶν πολλῶν ἐπιστημονικῶν θησαυρῶν, οὓς ἡ ἑλληνικὴ γῆ ἐγκλείει εἰς τὰ ἑαυτῆς σπλάγχνα, ἄξιοι λόγου εἰσὶ καὶ αἱ ἐκ σκελετῶν προκαταακλυσμαίων ζώων ἀπολιθώσεις, αἱ εὑρεθεῖσαι πλησίον τῶν Ἀθηνῶν εἰς τὸ μικρὸν χωρίον Πικέρμι,

Figure 1: details from article *About the animals before flood discovered at Pikermi*

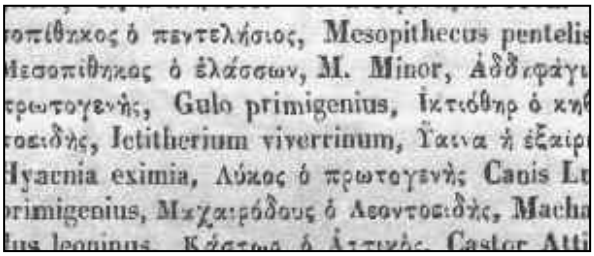
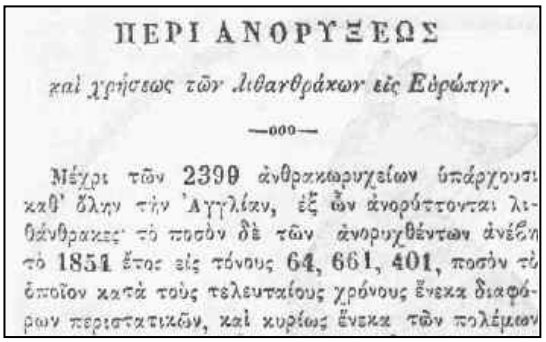

ροπίθηκος ὁ πεντελήσιος, Mesopithecus pentelis
Μεσοπίθηκος ὁ ἐλάσσων, M. Minor, Ἀδδηφάγι
πρωτογενής, Gulo primigenius, Ἰκτιόθηρ ὁ κηθ
τοειδής, Ictitherium viverrinum, Ὕαινα ἡ ἐξαίρε
Hyaenia eximia, Λύκος ὁ πρωτογενής Canis Lu
primigenius, Μαχαιρόδους ὁ Λεοντοειδής, Machi
tus leoninus, Κάστωρ ὁ Ἀττικός Castor Atti

Figure 2: details from article *About the animals before flood discovered at Pikermi (the names of discovered animals)*



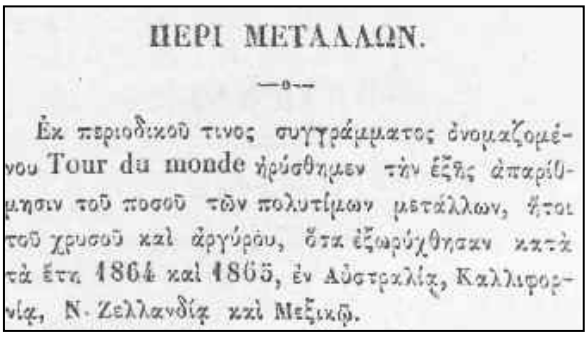
ΠΕΡΙ ΑΝΟΡΥΞΕΩΣ

καὶ χρήσεως τῶν λιθανθράκων εἰς Εὐρώπην.

—ooo—

Μέχρι τῶν 2399 ἀνθρακωρυχείων ὑπάρχουσι καθ' ὅλην τὴν Ἀγγλίαν, ἐξ ὧν ἀνορύττονται λιθάνθρακες· τὸ ποσὸν δὲ τῶν ἀνορυχθέντων ἀνέβη τὸ 1851 ἔτος εἰς τόνους 64, 661, 401, ποσὸν τὸ ὁποῖον κατὰ τοὺς τελευταίους χρόνους ἕνεκα διαφόρων περιστατικῶν, καὶ κυρίως ἕνεκα τῶν πολέμων

Figure 3: details from article *About the extraction*



ΠΕΡΙ ΜΕΤΑΛΛΩΝ.

—o—

Ἐκ περιοδικοῦ τινος συγγράμματος ὀνομαζομένου Tour du monde ἠρύσθημεν τὴν ἑξῆς ἀπαρίθμησιν τοῦ ποσοῦ τῶν πολυτίμων μετάλλων, ἤτοι τοῦ χρυσοῦ καὶ ἀργύρου, ὅτα ἐξωρύχθησαν κατὰ τὰ ἔτη 1864 καὶ 1865, ἐν Αὐστραλίᾳ, Καλλιφορνίᾳ, Ν. Ζελλανδίᾳ καὶ Μεξικῷ.

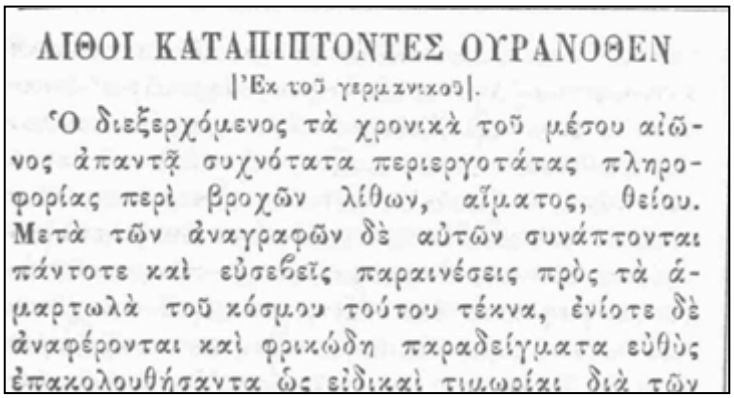
Figure 4: details from article *About the metals*

The **ESTIA** magazine (1876-1892) served as a breeding ground for new talent. Its context consists of books published in Greece, Greek and foreign language, which were about the Greek literature as well as meteorological observations of the National Observatory of Athens.

The feature representative article was selected, because it shows the interest who begins to form about earth sciences. The meteorites were an issue surrounded by prejudices, and the author attempts to overthrow these views through a rational approach at the following article.

ESTIA (http://xantho.lis.upatras.gr/pleias/index.php/estia)	
Vol. 4, No. 103 (1877)	Falling stones from the Sky, Sp.Miliarakis

The author of this article is Sp Miliarakis, who was Director of Physiographic Museum of Athens and Professor at Athens's University. Miliarakis presents an article on meteorites which is translated from German. The text refers to the confirmation of the theory published in 1794 by Ernst Chladni, who believed that the origin of meteors caused in the asteroid belt. It was written that the development of science and especially of the chemical analysis, showed that meteors do not come from the Moon and so the opinion of Chladni is correct. The article is extensive (5 pages) and contains descriptive and scientific vocabulary.



ΛΙΘΟΙ ΚΑΤΑΠΙΠΤΟΝΤΕΣ ΟΥΡΑΝΟΘΕΝ

[Ἐκ τοῦ γερμανικοῦ].

Ὁ διεξερχόμενος τὰ χρονικὰ τοῦ μέσου αἰῶνος ἀπαντᾷ συχνότατα περιεργοτάτας πληροφορίας περὶ βροχῶν λίθων, αἵματος, θείου. Μετὰ τῶν ἀναγραφῶν δὲ αὐτῶν συνάπτονται πάντοτε καὶ εὐσεβεῖς παραινέσεις πρὸς τὰ ἁμαρτωλὰ τοῦ κόσμου τούτου τέκνα, ἐνίοτε δὲ ἀναφέρονται καὶ φρικώδη παραδείγματα εὐθὺς ἐπακολουθήσαντα ὡς εἰδικαὶ τιμωρίαι διὰ τῶν

Figure 5: details from article *Falling stones from the Sky*

The **KLEIO** magazine was published at Leipzig (1885-1891), owned as its main feature the promotion of German culture. The texts were selected mainly from German magazines.

KLEIO (http://xantho.lis.upatras.gr/pleias/index.php/kleio)	
Vol. 5, No. 24 (1889)	Charles Darwin, Anonymous

This article was selected because it is a brief biographical presentation of data and studies of Darwin. Its goal was to indicate the contrast of the author to the prevention of the spread of Darwin's views by certain religious and scientific communities. Darwin was presented as a diligent and important geologist, who recorded severe geological observations through his travels.

ΕΚΔΙΔΟΤΑΙ ΔΙΣ ΤΟΥ ΜΗΝΟΣ ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ.

Τόμος Ε. ΑΡΙΘΜ. 24 (120) ΕΤΟΣ Ε. τῇ 15/27. Δεκεμβρίου 1889.

ΚΑΡΟΛΟΣ ΔΑΡΒΙΝΟΣ.

Οὐδεμία ἐπιστημονικὴ ἀνακαίνισις ἔσχε ποτὲ κατὰ τοὺς νεωτέρους χρόνους τοσαύτην καὶ τηλικαύτην ἐπίδρασιν οὐ μόνον ἐπὶ πάντων τῶν κλάδων τῆς φυσικῆς ἐπιστήμης ἀλλὰ καὶ ἐπὶ πολλῶν ἄλλων, κατὰ τὸ φαινόμενον ἀσχέτων ἐπιστημῶν, ὅσην ἡ Δαρβίνειος θεωρία περὶ τῆς γενέσεως τῶν εἰδῶν. Ἀπεχόμενοι ἐνταῦθα πάσης

νὰ λάβῃ ὡς φυσιοδίφης μέρος εἰς τὸν ὑπὸ τοῦ Fitzroy χάριν ἐπιστημονικῶν σκοπῶν ἐπιχειρηθέντα περίπλουν τῆς γῆς. Τῇ 27. Δεκεμβρίου 1831 ἐπέβη τοῦ ἀγγλικοῦ πολεμικοῦ πλοίου „Beagle" καὶ ἀποπλεύσας ἐκ Devonport, περιηγήθη τὴν βόρ. Ἀμερικὴν, τὴν Βραζιλίαν, τὴν δυτικὴν ἀκτὴν τῆς Νοτίου Ἀμερικῆς καὶ τὰς νήσους τοῦ Εἰ-

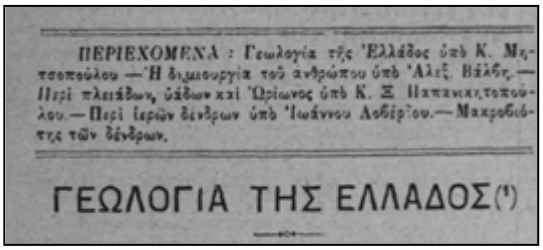
Figure 6: details from article *Charles Darwin*

One of the major journals of the 19th century is the **PROMITHEUS**. The magazine was edited by Professor of Geology at the University of Athens, Con. Mitsopoulos and was very popular in Greek scientific society, although its very short publication (1890-1892).

PROMITHEUS (http://dspace.lib.ntua.gr/handle/123456789/482)	
Vol. 1, No. 16 (1890)	Greek Geology, Con.Mistopoulos
Vol. 3, No. 5 (1891)	The generation of volcanic island, Con.Mistopoulos
Vol. 5, No. 20 (1892)	About protozoa, Her.Mistopoulos

The writer of the article *"Greek Geology"* is Con.Mistopoulos, nephew of the aforementioned Hercules Mistopoulos and was also professor at University of Athens. The scientific article is a summary of the Geological history of the Greek area. (Figure 8). Mitsopoulos writes about the configuration of the current terrain of Greece, for the time that the Aegean Sea, the Corinthian and Saronic Gulf were dry, for the species that lived in the Paleozoic, for orogenesis and for the folds of Cretaceous rocks etc. On other publications of the PROMITHEUS magazine, there are articles on the volcanic islands of Greece, the conformation of the earth's terrain and on the theory of evolution.

It is noteworthy that the writers of **PROMITHEUS** magazine, are only Greeks professors and teachers, which belong to the same scientific team. (eg. C.Mistipoulos, N.Germanos. A.Valvis) and the context of articles is scientific correct and progressive for its period. The teachers Con. Mitsopoulos and N.Germanos were supporters of Darwinism in Greece (K. Krimbas 1993), and due to these views, the magazine was fought severely, leading to its short-period publication.


ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ : Γεωλογία τῆς Ἑλλάδος ὑπὸ Κ. Μη-
τσοπούλου —Ἡ δημιουργία τοῦ ἀνθρώπου ὑπὸ Ἀλιξ. Βέλδη.—
Περὶ πλειάδων, ὑάδων καὶ Ὠρίωνος ὑπὸ Κ. Ξ. Παπανικητοπού-
λου.—Περὶ ἱερῶν δένδρων ὑπὸ Ἰωάννου Λοβίρ'ου.—Μακροβιό-
τητς τῶν δένδρων.

ΓΕΩΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ(¹)

Figure 7: the front pages of article *Greek Geology*

ΓΕΝΕΣΙΣ
ΗΦΑΙΣΤΕΙΟΓΕΝΩΝ ΝΗΣΩΝ
καὶ ἡ ἐν ἔτει 1866 ἐπισυμβᾶσα ἔκρηξις τοῦ
ἡφαιστείου τῆς νήσου Θήρας (Σαντορίνης).
ὑπὸ Κ. Μητσοπουλου

Τὰ ἐν παροξυσμῷ καὶ ἐκρήξει εὑρισκόμενα ἡφαί-
στεια ἢ πυρίπνοα ὄρη ἀπὸ τοῦ ῥήγματος τῆς γῆς, ὅ-

Figure 8: details from article About the extraction *The generation of volcanic island*

The **PARNASSOS** magazine was published for several years and it was one of the most important and valid of that period (1877-1939). Its context was focused on mainly literary, historical, archaeological and naturalistic papers.

PARNASOS (http://xantho.lis.upatras.gr/pleias/index.php/parnassos/index)	
Vol. 17, No. 4 (1894)	The geology as assistant of history. E. Valsamakis.
Vol. 14, No. 5 (1892)	Hercules Mistopoulos, Th Heldreich
Vol. 13, No. 1 (1890)	The Laurio and the greek silver, A.Kordelllas

The article *"The geology as assistant of history"*, was written by Professor Elias Valsamakis at Zografio Girls's School in Istanbul. The author tries to support the Greek history through geology. He refers to mythological animals, like the boar's Erymanthos, the goat Amalthea, the bull of Marathon, the lion of Nemean and the Lernea Hydra, arguing that it is impossible to have lived during the Quaternary on the basis of the findings of Gaudry. Albert Gaudry investigated the fossils at Pikermi and brought to light a remarkable mammalian fauna. The author argues that the presence of a calcareous shell layer of the Corinthian Gulf, reveals that Peloponnese was an island, the relief of Greece has many bays and peninsulas which contributed to the development of shipping, the plains of Attica, Thebes, Macedonia and Sparta are infertile due to permeable layers surrounding them. The marble at Hymettus mountain which were used to build statues were of poor quality causing the destruction of those statues. The author's need to explain by scientific terms the so far known Greek history is perceptible.

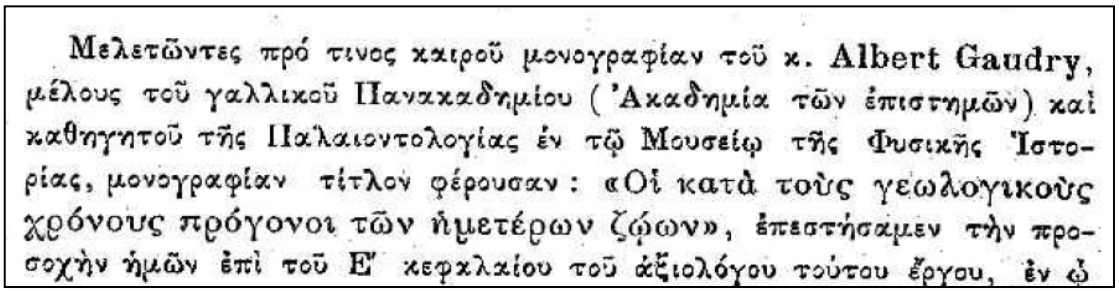
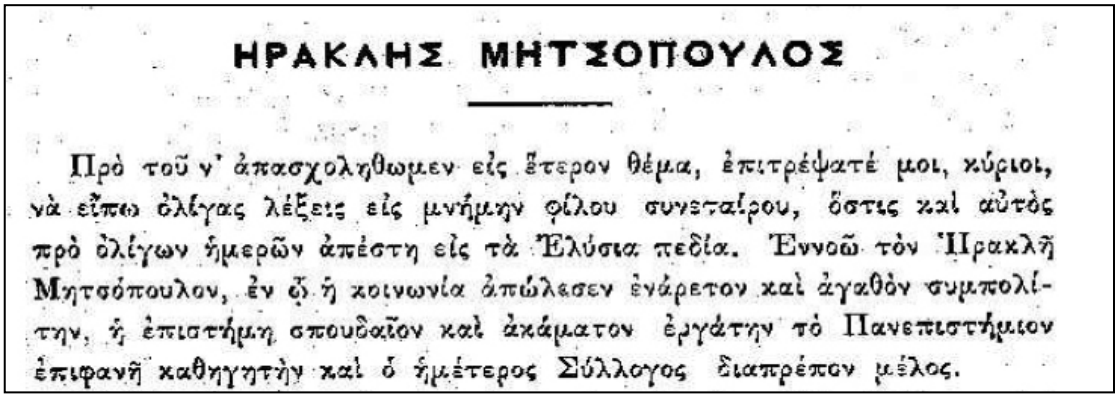

Μελετῶντες πρό τινος καιροῦ μονογραφίαν τοῦ κ. Albert Gaudry,
μέλους τοῦ γαλλικοῦ Πανακαδημίου (Ἀκαδημία τῶν ἐπιστημῶν) καὶ
καθηγητοῦ τῆς Παλαιοντολογίας ἐν τῷ Μουσείῳ τῆς Φυσικῆς Ἱστο-
ρίας, μονογραφίαν τίτλον φέρουσαν: «Οἱ κατὰ τοὺς γεωλογικοὺς
χρόνους πρόγονοι τῶν ἡμετέρων ζῴων», ἐπεστήσαμεν τὴν προ-
σοχὴν ἡμῶν ἐπὶ τοῦ Ε' κεφαλαίου τοῦ ἀξιολόγου τούτου ἔργου, ἐν ᾧ

Figure 9: details from article The geology as assistant of history

The article "*Hercules* Mitsopoulos" is the biography of Professor Hercules Mitsopoulos, who died at the year of publication. He was a Professor at Athens University, where he taught Zoology, Paleontology, Geology and Mineralogy for 45 years. At the same time, he taught Physics and Psychology at Secondary schools, and at Arsakeio Girls's School. His major contribution to Greek culture was the introduction of Naturalistic study of Zoology, of Paleontology, Geology and

Mineralogy, in a contemporary way to the newly created University of Athens. The author of the above article is Th. Heldreich, a renowned scientist and Charles Darwin's friend.

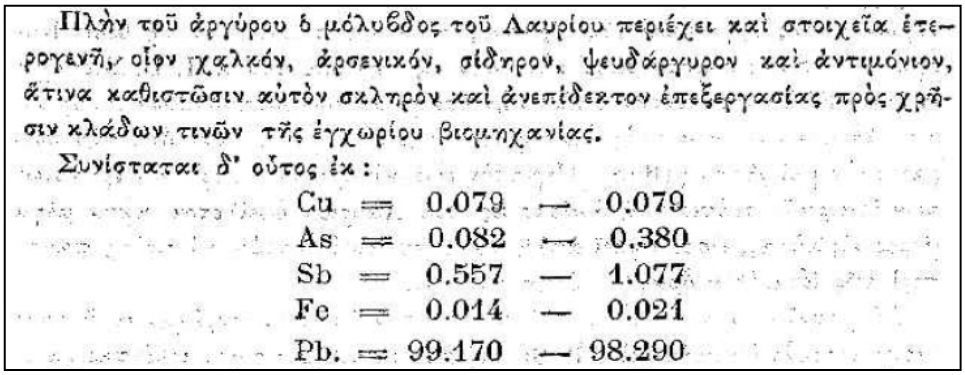


ΗΡΑΚΛΗΣ ΜΗΤΣΟΠΟΥΛΟΣ

Πρὸ τοῦ ν' ἀπασχοληθωμεν εἰς ἕτερον θέμα, ἐπιτρέψατέ μοι, κύριοι, νὰ εἴπω ὀλίγας λέξεις εἰς μνήμην φίλου συνεταίρου, ὅστις καὶ αὐτὸς πρὸ ὀλίγων ἡμερῶν ἀπέστη εἰς τὰ Ἠλύσια πεδία. Ἐννοῶ τὸν Ἡρακλῆ Μητσόπουλον, ἐν ᾧ ἡ κοινωνία ἀπώλεσεν ἐνάρετον καὶ ἀγαθὸν συμπολίτην, ἡ ἐπιστήμη σπουδαῖον καὶ ἀκάματον ἐργάτην τὸ Πανεπιστήμιον ἐπιφανῆ καθηγητὴν καὶ ὁ ἡμέτερος Σύλλογος διαπρέπον μέλος.

Figure10: details from article Hercules Mistopoulos

The article *"Laurio and the Greek silver"* was written by the engineer and mineralogist Andreas Kordellas. Kordellas was the Director of Lavrion Mining Company from 1887 to 1891. He was a member of the scientific team that prepared the Mining Law and wrote the first report on the mines of Laurio. In the article, the author describes the gained experience of 25 years from his work as director at the Mining Company of Lavrion. It is a story about the Kordella's travel at Lavrio, indicating historical, descriptive and scientific evidence for deposits of exploitable silver and other metals. We should mention that the above article was published a year before Kordella's withdrawn as the director of Mining Company of Lavrio.



Πλὴν τοῦ ἀργύρου ὁ μόλυβδος τοῦ Λαυρίου περιέχει καὶ στοιχεῖα ἑτερογενῆ, οἷον χαλκόν, ἀρσενικόν, σίδηρον, ψευδάργυρον καὶ ἀντιμόνιον, ἅτινα καθιστῶσιν αὐτὸν σκληρὸν καὶ ἀνεπίδεκτον ἐπεξεργασίας πρὸς χρῆσιν κλάδων τινῶν τῆς ἐγχωρίου βιομηχανίας.

Συνίσταται δ' οὗτος ἐκ:

Cu	=	0.079	—	0.079
As	=	0.082	—	0.380
Sb	=	0.557	—	1.077
Fe	=	0.014	—	0.021
Pb.	=	99.170	—	98.290

Figure 11: details from article *The Laurio and the greek silver*

3. CONCLUSIONS

The |Geological Science was projected mainly through issues of economic interest, such as precious metals, the use of coal and mines of Laurio.

The European influences are apparent because several articles are mainly German translations. This reveals the German influence to Greek society, given that the Greek state was established according to Bavarian standards.

The **PROMITHEUS** magazine was distinguished due to its reliability, since its publications are modern and scientifically correct.

Finally, it is perceptible that the scientific team consisting of Con.Mistopoulos, Sp.Miliarakis, Th. Heldreich, N.Germanos and A.Valvis, mainly contributed to the development of the Science of Geology in Greece, creating the foundation for the scientific development of Earth Sciences.

REFERENCES

Delo D. M. (1950). "Role of the Earth Sciences in General Education, Science", New Series, Vol. 112, No. 2898.

Cribas K. (1993). "Mirror Fragments", Themelion Editions.

Koulouri Ch. (1988). "History and Geography in Greek schools (1834-1914): Expertise and ideological implications". Historical Archives of General Secretary of Youth. Greece.

Makri K. (2007). "Study of the Education of Geology in Greece at the period 1830-1930". MSc Thesis, Department of Chemistry, Aristotle University of Thessaloniki.

Pavlides S. (2007). "Pan –Gaia", Leader Books Editions, Thessaloniki Greece.

Sotiriadou A.(1990). "The emergence of the evolution theory, data from the Greek area". PhD Thesis, Aristotle University of Thessaloniki.

Historical Archives of National Capodistrian University of Athens: http://pergamos.lib.uoa.gr.

BÖLÜM 20

TÜRKÇE EĞİTİMİ

TURKISH EDUCATION

1998

THE NECESSITY OF TARGET CULTURE IN TEACHING OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Aziz KILINÇ
Associate Professor, Turkish Language Teaching Department, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Esin Yağmur ŞAHİN
Assistant Professor, Turkish Language and Literature Department, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Ömer KOÇER
Assistant researcher, Turkish Language Teaching Department, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey, Corresponding author: omerkocer@comu.edu.tr

Abstract

Turkish culture should be taught to learners of Turkish as a Foreign Language (TFL). Because it is too difficult to learn targeted language without appreciated knowledge about the target culture. TFL teachers should be thereby conscious of this principle. Accordingly, they should use effective techniques in the courses and make their students familiar with Turkish culture. Thus, they can break the prejudices of learners to Turkish values and they can motivate them for better learning. To that end, the aim of the present paper is to demonstrate, by drawing attention to related literature, the necessity of including target culture into TFL courses.
Key words: Target culture, Turkish culture, TFL, TFL teachers

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere hedef kültürünün öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü bir dilin kültürü hakkında yeterli bilgi sahibi olunmazsa hedeflenen dili öğrenmek o oranda zorlaşabilir. Bu durumda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencileri Türk kültürüne aşina kılarak derslerinde etkili teknikler kullanmalıları tavsiye edilmektedir. Öğretmenler böylece öğrencilerin önceden Türklere ya da Türk kültürüne karşı edinmiş oldukları önyargıları yıkabilirler ve daha iyi bir Türkçe öğrenme için onları motive edebilirler. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ilgili alan yazınına ve yapılan deneysel çalışmalara dikkat çekerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kültürün gerekliliğini göstermektir.
Anahtar Kelimeler: Hedef kültür, Türk kültürü, Yabancı dil olarak Türkçe, YDT öğretmenler

SUMMARY

There is a general agreement that target culture should be integrated with language courses because related literature reveals that the terms, “culture and language” are inseparable ones. According to Jiang (2000), language and culture can be called an iceberg in which language is a part

seen above while the other is the invisible swimming portion, namely all estimation by taking into account of the apparent side of iceberg will be shortfall. Then, it can be concluded that having a rich and deep-rooted place across the world cultures, Turkish culture should be taught to learners of TFL for an effective language education environment. However, in light of Kachru's circle theory (1992), when we look at this concept in English language teaching area, it is a controversial topic, because of spread of English across the world, whether to teach target culture or which culture to be taught in English language teaching. This theory can be typically adapted into TFL context because Turkey can be included in inner circle of this theory as a center. Also, teaching of target culture has a motivating effect on learners. The role of target culture as a positive motivation affect on foreign language learners was clarified by scholars such as Gardner and Lambert (1965, 1972 & 1985). For attaining high level of motivation, language courses integrated with target culture have an important role for self-integrating into the target society as its part. To that end, the mission of TFL teachers gains great importance how to integrate Turkish culture into TFL courses. For this, they should develop educational techniques for teaching TFL within a cultural framework.

Target Culture in Language Courses

There is common view among the scholars that language and culture are inextricably linked (e.g., Abdallah-Pretceille 1999; Akarsu 1998; Brown 2000; Byram & Esarte-Sarres 1991; Byram & Feng 2004; Gemalmaz 1989; Hammerly 1985; Kaplan 1998; Kramsch 2002; Lange et Lange 1987; LeBlanc et al. 1990; Lessard-Clouston 1992; Neuner 1998; Ögel 1971; Öztürkmen 1998; Seelye 1984; Singerman 1993; Uygur 1996). However, the relationship between culture and language has always been a controversial topic. Whether the target culture is to be integrated with language courses has been an issue of changing in a rapid way throughout language teaching history. However, it has recently been stated that children learn their own culture together with their own language (Bruner, 1985; Buttjes, 1991; Hasan, 1984; Martin, 1988; Schieffelin & Ochs, 1986). Some writers have also suggested that foreign language learning is often target culture learning (Brown, 1980 cited in Valdes, 1986). For instance, during the early of the 20th century researchers discussed the importance and possibilities of integrating the elements of target culture into foreign language curriculum (Sysoyev & Donelson, 2002). The studies in this framework focus on the undeniable relationship between target culture and foreign language, particularly since 1980s by the studies of researchers (Byram, 1989, 1994a, 1994b, 1997a, 1997b; Kramsch, 1988, 1993, 1996, 2001). It was stated in these studies that with the lack of target culture, there existed a gap in foreign language learning. For students, language learning will be then unreasonable if they do not know anything about target community and the place that language is a communication tool. Thus, learning language signifies much more than learning of lexicon and syntax. According to Bada (2000: 101), *"the need for cultural literacy arises mainly from the fact that most language learners, not exposed to cultural elements of the society in question, seem to encounter significant hardship in communicating meaning to native speakers."* In addition, target culture has recently been provided as an interdisciplinary study field in many foreign language curriculum developments (Sysoyev & Donelson, 2002).

According to the National Standards for Foreign Language Education project (NSFL) (1996), it is not possible for learners truly to learn a new language until they have reached in a mastery level in target culture in which the target language is spoken. It can then be said that learning the target culture has a preponderant effect in attaining the high success in foreign language. Learning the language and its culture can be similar to children's seminal true experiences of family in which they are born, the community to which they belong and environment in which they live (Lu, 1998). For children, they acquire their first language

automatically because their societies, environments and cultures continually feed them. Closely, acquiring a new language, they also need to learn target cultural elements (Kuo, 2007).

When specified the concept of teaching target culture in foreign language courses, there is a common view among the scholars studying on English as a Foreign Language that English is the global language and it is then a lingua franca which is spoken across the world (Crystal, 1997). Lingua franca is a contact language between persons who share neither a common native tongue nor a common national culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication (Firth, 1996). Thus, many learners learn English only by speaking with non-native English speakers across the world, in that case; they do not need to learn target culture (McKay, 2002). Based on this saying, we can say that learners of TFL learn Turkish only by speaking with native persons because Turkish is not a lingua franca and global language. Consequently, they need to learn target culture to function in Turkish language with native persons.

Of all the models describing English world-wide, Kachru's (1992) three circle theory has shown its effect, separating the use of English into three categories across the world: the Inner Circle, Outer Circle and Expanding Circle. Without this theory, it is investigated whose culture should be included in English language courses. Thus, it is examined the benefits and disadvantages that arise from using cultural elements from the local culture, a target culture, or a more general international culture (McKay, 2002).

According to Kachru (1992), Inner Circle means UK, USA, Australia, New Zealand, Canada, and Ireland. Outer Circle means that English is not the native language, but important for historical reasons and an official or dominant language in countries such as Hong Kong, Nigeria, India. Expanding Circle means that English has no governmental role, but is widely used as a lingua franca in Europe and Asia. That is, the use of English is no longer connected to the culture of Inner circle countries. It can then be questioned whether the teaching of culture is necessary to the teaching of international language such as English, which has become de-nationalized and no longer belongs to Inner Circle countries (McKay, 2002). However, when this theory is adapted into TFL, as it is not a global language such as English, Turkish can be included into Inner Circle and it is then needed to teach target (Turkish) culture in TFL courses as a motivating content. Then, it can be concluded that the "present" Inner circle is Turkey in which Turkish language is spoken and that Turkish language has not yet an Outer or Expanding Circle. According to Brown (2000: 189), integrating target culture into classroom can only be succeeded in the country where that language is spoken as a mother tongue. Thus, the "present" Inner circle can be Turkey in which students learn TFL and target (Turkish) culture. In light of this theory, teaching target culture is particularly relevant in TFL classes. According to Kramsch (1993), knowing another culture (gaining cultural competence) does not mean that one has an obligation to behave in accordance with its conventions. It can then be said that an individual may learn about pragmatic differences that exist between cultures, the goal of teaching target culture should not be for students to accept the standards of Turkey, but rather to recognize how particular pragmatic differences might affect their Turkish language competence. So if target culture is crucial to the teaching of Turkish, the question is in what ways is it crucial? One answer to this question is that in order to use Turkish for special purposes, a learner needs to acquire

the culturally influenced ways of using particular discourse, clearly, customs, cultural patterns and ways of life are stated in language itself.

Teaching of target culture has also a motivating effect on learners. The influence of motivation in the field of foreign language teaching has been proved by scholars such as Gardner and Lambert (1965, 1972 & 1985). According to them, culture integrated foreign language courses have a preponderant effect in high motivation for students because they admire target-culture integrated activities, for example, role playing, dancing, singing, etc. Thus, these types of lessons have an increasing effect on learners' curiosity and interest of target country, accordingly, motivation level and density (Gardner, 1985). Gardner's motivation model, the Socio-educational Model, identifies two classes of motivation, integrative and instrumental. Integrative motivation refers a desire to learn the target language in order to be integrated in the target language's culture and be part of that culture. Instrumental motivation refers to a desire to learn the second language in order to attain some instrumental goals such as job advancement (Gardner, 1985; Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2000). However, instrumentally motivated language learners could not be interested in target culture and then they could not learn the targeted new language effectively, namely, integrative motivation facilitates second language acquisition because it reflects an active involvement in language study (Poole, 1992: 222). Thus, it can be concluded that integrative motivation, which needs to be integrated with target culture for learners, has a motivational influence in language learning.

According to research by Koçer and Dinçer (2011), Uchihara (2001), Prodromou (1992), Adaskou, Britten and Fashi (1990), Gardner and Lambert (1965, 1972, 1985), the inclusion of target culture into courses has a better motivating effects on learners. Teaching the items of target culture makes easier learning of language. Moreover, cultural elements provide knowledge on living inner dynamics which are not narrated in written texts of that language (Koçer & Dinçer, 2011). In other words, cultural values and norms of a society have a great effect on mother language of the society (Bayyurt, 2011). For example, learners of TFL lacking of cultural knowledge cannot fully understand any context containing folkloric and cultural proverbs and idioms such as "*Bir eve bir baca, bir kadına bir koca", "Ağlarsa anam ağlar, gayrısı yalan ağlar", "Atanın önünden geçeni Allah sevmez", "Doğurdum oğlum oldu, evlendi komşum oldu", "Oğlan dayıya kız halaya çeker", "Bekârın parasını it yer, yakasını bit", "Kız beşikte çeyiz sandıkta", "Onbeşindeki kız ya erdedir, ya yerde", "Lafın azı uzu, çobana verme kızı; ya koyun güttürür, ya kuzu"* etc. because they do not give any meaning for a learner unfamiliar with Turkish culture. Since a full understanding of the socio-cultural features that are encoded in the linguistic routines, vocabulary and grammar of a language comes only with a better having knowledge about the target culture (Yajuan, 2009). Thus, in order to know a language, one has must comprehend the world from the view point of a native person, that is, thought is so powerful. A person's mind is in a sense the centre of his identity, so if a person thinks in Turkish in order to speak Turkish, one might say that he/she has, in a way, almost taken on a Turkish identity and culture. That is the power and the essence of a language. Language is culture. Language is the soul of the country and people who speak it (Tang, 1999). Accordingly, courses of target culture in Turkish lessons motivate learners to learn by removing the deficiencies about the target culture. These types of courses may improve learners' foreign language abilities specially reading comprehension ability and speaking. When we look at the expression of Tang (1999) as seen below, we can figure out the close relationship between culture and language; and the necessity of target culture in foreign language learning;

> "I remember that, as a student of German, I wanted to watch all the German television programs I could find. I fiddled for hours with my radio set, trying to find a German station. I found myself quietly rooting for anything German. This last was not a conscious choice. I see it as language affecting who I was, for ultimately, language is not dead; it is alive, and as such can never be divorced from the culture that produced it and the people who speak it halfway across the world".

In brief, culture courses could have a motivational influence on learners. They can help learners observe differences and similarities between their native culture and target culture. This can lead them to develop their cultural awareness and to catch a global culture (Fantini, 1997). Then, when considered the place of Turkish culture having a deep-rooted characteristic across the world, teaching of Turkish culture in language courses can have positive effects on learners who learn TFL especially in Turkey for mutual interaction with native persons. It leads them to think Turks whose language they may be trying to learn as those having undeniable rich culture and history in the world. This consideration on Turks is grateful for TFL learners to be well motivated.

Effective Techniques for Teaching TFL by Integrating Culture

Foreign or second language learning implies many different dimensions such as grammatical, communicative, cultural awareness and language proficiency (Thanasoulas, 2001). Language learning implies not only grammatical structures of that language but also cultural items. Therefore, "culture-based techniques will be effective for learners in existing curriculum" (Thanasoulas, ibid.). Thus, it is not technically possible to learn Turkish without being acquainted with Turkish culture especially for those who learn TFL in Turkey (Bayyurt, 2011). Accordingly, effective techniques for including target culture items in the TFL classes are given in this part.

Technique I: Using Characteristic Materials

Using characteristic Turkish materials could provide TFL learners engaging in real cultural experiences. These materials, far from popular culture, can be films, news, television shows, magazines, newspapers, books etc. Teachers can adapt characteristic cultural items according to language level and age of the learners. For instance, learners can watch a film in Turkish and concentrate upon such adapted cultural elements being in real life context. Teachers can give to learners the detailed script when they watch any film, for example, retrieved from *Yeşilçam*[9] sets "which reflects original Turkish culture in an authentic way" (Sözen, 2010). Providing best suited audiovisual materials can then support learners' attitudes towards Turkish culture and enhance their Turkish. Additionally, learners may analyze the conducts and attitudes they observe, afterwards they talk about the differences and similarities looking alike to their native cultures. However, choosing of appropriate materials has a great importance in determining whether the chosen materials can reflect original Turkish culture or not. For this, teachers should be aware of the distinction of popular or original Turkish culture in choosing appropriate materials.

Technique II: Using Proverbs and Idioms

Using proverbs and idioms in language teaching leads learners to see the similarities and differences between their native languages (Ciccarelli, 1996). Providing of idioms and proverbs for

[9] A street located in Istanbul's Beyoğlu district near Taksim. Before 1980s the majority of film companies were located in this street that gave its name to Turkish cinema.

conveying instrument to be aware of two different cultures can lead learners figuring out the differences and similarities of two cultures. Moreover, it is a best-suited technique for learners to be aware of the values which are explained in the idioms and proverbs of both their own culture and the targeted language's culture.

Technique III: Theatrical Activities or Drama

A theatrical activity is an educational technique in the socio-cultural approach. The approach of socio-cultural is one of the powerful techniques currently in foreign language teaching (Wertsch, 1991). Its aim is to enable for learners to learn cultural dialogues among the cultures. According to Savignon (1997), socio-cultural techniques are the most effective ones for learners to attain socio-cultural skill in foreign language speaking. According to Tomalin and Stempleski (1993), role playing activities enable for learners to acquire cultural behavior and patterns of communication.

Technique IV: Using Culture Capsules

Using of cultural capsules is the best suited method in foreign languages teaching contexts (Jerrilou, 1979). It was first used by Sorenson and Taylor in 1961. Its aim for learners is to contrast cultural information between local and target cultures. By contrasting two cultures by the teachers, it will be acquired by learners the skills of self-illuminating about two cultures. Scholars advise to teachers that learners of a new language should be introduced with target cultural items (e.g., images, figurines, tools, jewelry). By so, they will be informed about the target culture of which they are learning the language. And in a deep curiosity they will research this new culture. They will try to write something about this culture by comparing it with their own. Thus they will have practices many activities related to culture. Such kind of activities will orient them for searching for historical, social and linguistic features of this new language.

Technique V: Using Technology as Culture Learning

Educators (Rost, 2002; Salaberry, 1999) underline the importance of existing information technology as for giving many advantages in foreign languages teaching classes. Thus with computer technology language, learners can take advantage of many software offering them to reach real target culture in TFL classes. Accordingly, it allows TFL teachers and learners to provide huge technology being easy to reach in terms of learning target culture.

Additionally it will be appropriate to express that TFL learners come as a first time to Turkey from many different societies throughout the world and have different cultural backgrounds. For this, that will therefore be a harsh situation for teachers to form a homogenous class environment for these heterogeneous learners. However using of technological tools makes it easier for them to reach a multicultural environment in any time of the day either in classroom or in home individually.

When we take into account of 600 million network users throughout the world, it can be said that there exists a huge library for humanity. Accordingly, it is undeniable the place of technology in language teaching classes. TFL learners can then provide culture learning networks for awaking deeply the target culture and Turkish.

Conclusion

Consequently, integration of target culture into TFL courses, by no doubt, is a necessity to pass on general humanistic knowledge. If successful integration takes place with appropriate strategies, TFL learner will be able to act flexibly and sensibly along the lines of Turkish cultural norms that they encounter within the target culture. Thus, the aim of this study was to demonstrate the necessity of target culture in TFL courses. We tried to prove this necessity by emphasizing the inseparable relationship between culture and language on which scholars said so many things. Accordingly, in light of this relationship, instructional techniques were touched upon, by reviewing scholars' views, to help TFL teachers seeing the undeniable place of target culture and apply cultural teaching activities for enhancing their students' Turkish language proficiency. Understanding the intertwined relationship between culture and language will help TFL teachers to find new educational techniques for teaching TFL. In this globalised world, speaking a language is a necessity. According to Kramsch (1993), culture in foreign language classes is not an underestimated one as a skill. Accordingly for attaining a true linguistic comprehension of Turkish, culture and language should be learned together in foreign language classes. Moreover, the more cultural elements a person learns, the more language proficiencies he/she gains; the more language he/she gains, the more competitiveness he/she has.

References

Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle.* Presse Universitaires de France, Paris.

Adaskou, K., Britten, D. & Fashi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Moroco. *ELT Journal 44* (1), 2-10.

Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı.* İnkılap yayınları, İstanbul.

Bada, E. (2000). Culture in ELT. *Çukurova University Journal of Social Sciences* (6), 100-110.

Bayyurt, Y. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür kavramı ve sınıf ortamına yansıması. *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler.* Anı yayıncılık.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching.* London: Longman. Pearson Education Limited.

Bruner, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective? In Wertsch J. V., ed., *Culture communication and cognition:* Vygotskian perspectives, 21-34. Cambridge: C. U. P.

Buttjes, D. (1991). Mediating languages and cultures: the social and intercultural dimension restored, in D. Buttjes & M. Byram, eds., *Mediating languages and cultures*, 3-16. Avon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education.* Avon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Esarte-Sarries, V. (1991). *Investigating cultural studies in foreign language teaching.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. (ed.). (1994a). *Culture and language learning in higher education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. & Morgan, C. (1994b). *Teaching and learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. (1997a). Cultural awareness in vocabulary learning. *Language Learning Journal (16).* 51-57.

Byram M. (1997b). Cultural studies and foreign language teaching. In Bassnett, S. (ed.). *Studying British Cultures. An Introduction*. London: Routledge. 53-65.

Byram, M. & Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching research and scholarship. *Language Teaching, 37* (3): 149-168.

Ciccarelli, A. (1996). Teaching culture through language: Suggestions for the Italian language class. *Italica,73* (4), 563-576.

Crystal, D. (1997). *English as a global language.* Cambridge university press.

Fantini, A.E. (ed.) (1997). New ways in teaching culture. Alexandria, VA: *TESOL.*

Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On "Lingua Franca" English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics, 26* (2), 237-59.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1965). Language aptitude, intelligence, and second language achievement. *Journal of Educational Psychology, 56,* 191-199.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning.* Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold Publishers.

Gemalmaz, E. (1989). Ağız Bilimi Araştırmaları Üzerine Genellemeler. *Türk Kültürü Araştırmaları*, 150-159.

Hammerly, H. (1985). *An integrated theory of language teaching.* Columbia: Second Language Publications.

Hasan, R. (1984). Ways of saying: ways of meaning, in R. P. Fawcett, M. A. K. Halliday, S. M. Lamb & A. Makkai, eds., *The semiotics of cultures and language: Vol. 1 language as social semiotic* 105-162. London: Pinter.

Jerrilou, J. (1979). *Living language: USA culture capsules for ESL students: dialogs on life in the United States for students of English as a foreign language.* Rowley, MA: Newbury House Publishers

Jiang, W. (2000). The relation between culture and language. *ELT Journal, 54* (4), 328-334.

Kachru, B. (1992). Models for non-native englishes. *The Other Tongue. English Across Cultures.* Second Edition. Ed. Braj B. Kachru. Urbana: University of Illinois Press, 48-74.

Kaplan, M. (1998). *Kültür ve dil.* Dergah yayınları, İstanbul.

Koçer, Ö. & Dinçer, A. (2011). The effect of culture integrated languages courses on foreign language education. *US-China Education Review, 8*(2), 20-27.

Kuo, M. (2007). Linguistics across cultures: The impact of culture on second language learning. *Journal of Foreign Language Instruction.*

Kramsch, C. (1988). The cultural discourse of foreign language textbooks. In A. Singerman (Ed.), *Towards a new integration of language and culture,* 63-68. Middlebury, VT: Northeast Conference.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C., Cain, A., & Murphy-Lejeune, E. (1996). Why should language teachers teach culture? *Language, Culture and Curriculum, 9* (1), 99-107.

Kramsch, C. (2001). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, K. (2002). From practice to theory and back again. *Language, Culture and Curriculum, 15*(3), 196-209.

Lange, L. & Lange, D. (1987). Doing the unthinkable in the second-language classroom: a process for the integration of language and culture", *In teaching for proficiency, the organizing principle, Higgs, T., (eds).* 137-177., Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

LeBlanc, C., Courtel, C. & Trescases, P. (1990). *Le syllabus culture : Étude nationnelle sur les programmes de français de base.* Ottawa: Association Canadienne des Professeurs de langues secondes, M. Editeur.

Lessard-Clouston, M. (1992). Assessing culture learning: issues and suggestions. *The Canadian modern language review, 48* (2), 326-341.

Lu, M. (1998). *Language learning in social and cultural contexts*. Eric Digest. Retrieved January 20, 2011, from http://www.ed.gov.databases/ERIC_Digests/ed423531.html

Martin, J. R. (1988). Grammatical conspiracies in Tagalog: Family face and fate - With regard to Benjamin Lee Whorf, in J. D. Benson, M. J. Cummings & W. J. Greaves, eds., *Linguistics in a systematic perspective,* 243-300. Amsterdam: John Benjamins.

Mckay, S. L. (2002). Teaching *English as an international language.* NY: Oxford University Press.

National Standards in Foreign Language Education Project. (1996). *Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century.* Lawrence, KS: Author.

Neuner, G. (1998). Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. *Le français dans le monde,* Numéro Spécial: Apprentissage et Usage des Langues dans le Cadre Européen. Hachette Edicef.

Noels, Kimberly A., Pelletier, Luc G., Clément, Richard & Vallerand, Robert J. (2000). Why are you learning a second language? motivational orientations and self-determination theory, *Language Learning, 50* (1), 57-85.

Ögel, B. (1971). *Türk Kültür Tarihine Giriş-I, Türkler'de Köy ve Şehir Hayatı*. Kültür Bakanlığı Yayınları. Ankara.

Öztürkmen, A. (1998) *Türkiye'de Folklor ve Milliyetçilik.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Poole, D. (1992). Language socialization in the second language classroom. *Language Learning, 42,* 593-616.

Prodromou, L. (1992). What culture ? Which culture ? *ELT Journal, 46* (1), 39-50.

Pulverness, A. (2003). Distinctions & Dichotomies: Culture-free, Culture-bound. Retrieved October 15, 2010 from http://elt.britcoun.org.pl/forum/distanddich.htm.

Rost, M. (2002). *New technologies in language education: Opportunities for professional growth.* Retrieved January 25, 2011 from http://www.longman.com/ae/multimedia/pdf/MikeRost_PDF.pdf

Salaberry, R. (1999). CALL in the year 2000: still developing the research agenda. *Language learning and technology 3* (1), 104-107.

Savignon, S. (1997). *Communicative competence: Theory and practice.* (6th ed). N.Y.: McGraw Hill.

Schieffelin, B. & Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures.* Cambridge: C. U. P.

Seelye, H. (1984). *Teaching culture: strategies for foreign language educators.* Skokie, IL: National Textbook Cooperation.

Singerman, A. (1993). *The cultural component of foreign language learning: A common core defined at four levels of competence with pedagogical aids applied to the French speaking world.* American Association of Teachers of French National Commission on Cultural Competence. Draft version.

Sözen, M. (2010). Türk ve İran kültüründe bedenin yeniden sunumu ve bunun sinemadaki yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Journal of institute of fine arts.* Online journal.

Sysoyev, P. V. & Donelson L. R. (2002). Teaching cultural identity through modern language: Discourse as a marker of an Individual's cultural identity. Retrieved April 04, 2011 from http://www.actr.org/JER/issue4/11.html

Tang, R. (1999). The place of "Culture" in the foreign language classroom: A reflection. *The Internet TESL Journal 5*(8).

Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. Retrieved March 03, 2011 from http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html

Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*, Oxford: Oxford University Press.

Uchihara, A. (2001). Japanese at Mimosa elementary school. *Learning Language, 7*(1).

Uygur, N. (1996). *Kültür kuramı.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Valdes, J. H. ed. (1986). *Culture bound.* Cambridge: C. U. P.

Wertsch, J. (1991). Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University Press.

Yajuan, Y. (2009). On the cultures in foreign language teaching and learning. *Canadian Social Science 5*(2). 74-78

"BAĜIŞLAYIN EFENDİM"AND "KUSURA BAKMA ABİ"

THE NEED FOR THE IMPLEMENTATİON OF PRAGMATİCS İN THE TURKİSH EDUCATİON CURRİCULUM

Tanya KAYA
University of Duisburg-Essen - Germany
tanya.kaya@uni-due.de

Özet

Bu bildiri, 2006-2012 yılları arasında Türkçe-Almanca ikidillilerin dil kullanım edinçlerini, özür dileme sözedimini odak noktası alarak ele alan bir çalışmanın sonuçlarına dayanarak hazırlanmıştır. Sözkonusu sonuçlar dil kullanım bilimin (edimbilim) Türkçe ders programlarında yer almasının gerekliliĝini göstermektedir.. Çalışma açınsayıcı ve betimsel niteliktedir ve laboratuvar yöntemini temel almaktadır. Verinin toplanabilmesi için hem Türkçe hem de Almanca için bir DRPT hazırlanıp sonuçlar videoya çekilmiştir. Çalışma kültürlerarası ve dillerarası dil kullanımı kuramlarına dayanarak yapılmıştır. Yüksek dilbilgisi edincinin yerinde dil kullanımı için yeterli olmaması gerçeĝi, erken yaşlarda dil kullanım eĝitimin, dil kullanım edincindeki eksiklikleri ortadan kaldıracaĝı varsayımını doĝurmaktadır. Ayrıca; ne Almanca ne de Türkçe ders programlarında dil kullanım bilimine (edimbilim) ilkece yer verilmektedir.

Abstract

This paper reports on the need for the implementation of pragmatics in the Turkish education curriculum by adverting to the findings of a study on Turkish-German bilinguals' pragmatic competence with focus on the application of apologizing strategies conducted between the years 2006 and 2012. Using the laboratory method with the aid of a discourse role play test (DCT) in both languages, 70 Turkish-German bilingual subjects had been video-recorded and the data been analyzed. The theory of cross-cultural and interlanguage pragmatics underpins the study in question. Analyses of the data denote that there is need for the implementation of pragmatics in the language classes, as pragmatic failure had been observed in the strategies used in terms of appropriateness. The fact that high grammatical competence is not enough for the use of appropriate language leads to the assumption that early education in pragmatics would help dissolve problems that may occur due to lack of pragmatic competence. Neither in the Turkish education curriculum in Germany nor in the Turkish education curriculum in Turkey pragmatics is directly included as a component.
Keywords: *Pragmatics, teaching pragmatics, speech acts, L1 and L2 curriculum development*

Taking into account the fact that language acquisition and learning is about acquiring and learning rules of a certain language, pragmatics cannot be excluded from this process. Referring to the definition of pragmatic competence which relates to 'a set of internalized rules of how to use language in socio-culturally appropriate ways, taking into account the participants in a communicative interaction and features of the context within which the interaction takes place' (Celce-Murica and Olshtain, 2000:19), we obviously see the need to include pragmatics into language teaching classes.

Considering L2 (second / foreign language) pedagogy, a high awareness for developing teaching models regarding all aspects of communication has been observed in order to provide learners with communication skills on all levels. Hence, pragmatic competence comprises both

pragmalinguistic and sociopragmatic competence, the 'internalized rules' statement postulates practice in pragmatic competence, which is not always the case in SLA/SLL. There are various publications that have underlined the fact that second language pragmatics cannot be excluded and this opinion has been receiving more attention day by day.

This paper is based on the idea that L1 curriculums can be shaped in the light of L2 curriculums and methodology as L1 curriculums seem to disregard the actual needs of learners by postulating high 'language competence' especially in oral and written communication. Language competence includes according to Bachman's model (1990, p. 87ff) two components; 'organizational competence' and 'pragmatic competence'. Organizational competence comprises knowledge of linguistic units and the rules of joining them together at the levels of sentence ('grammatical competence') and discourse ('textual competence'). Pragmatic competence subdivides into 'illocutionary competence' and 'sociolinguistic competence'. 'Illocutionary competence' can be defined as 'knowledge of communicative action and how to carry it out'. 'Sociolinguistic competence' comprises the ability to use language appropriately according to context. It thus includes the ability to select communicative acts and appropriate strategies to implement them depending on the current status of the 'conversational contract' (Fraser, 1990).

As regards the L1 curriculum, it is observed on the one hand that 'organizational competence' is included and given special attention, as far as 'pragmatic competence' is concerned, on the other hand, although indispensable in terms of language competence, this is not the case. As a matter of fact, there is not any study that gives information about how the objectives concerning written and oral skills in the L1 (mother tongue) curriculums are implemented in Turkish classes in Germany. It can be assumed that areas of communicational procedures which are highly sufficient for complex communication situations are neglected. In other words, many important aspects of effective communication (written / oral) are left out by concentrating on grammatical issues which is mostly accounted for in L1 curriculums in both Germany and Turkey. However, one cannot assume that learners master naturally all skills in their L1. Moreover, it is not for granted that they are proficient in applying complex communication acts by only being taught the formal issues in their L1.

The importance of the implementation of pragmatic competence in the Turkish education curriculum becomes more transparent by considering the findings of a doctoral thesis conducted at the University of Duisburg-Essen in the department of Turcistics.

The scope of this study comprises firstly the apologizing strategies in the light of the CCSARP (Cross-cultural speech act realization project) manual that are used by the subjects in both languages. The second part concentrates on the politeness orientation whenever an apologizing strategy is applied in terms of how the self-face saving and other-face saving strategies differ in the usage of both languages considering the cultural effect of individualistic and collectivistic cultures. A third aspect is the possible pragmatic transfer the subjects make while realizing the act of apologizing. For this, a bi-directional perspective has been considered, thereby enabling a backwards perspective. All of these aspects are part of pragmatic competence. The study has been shaped around the following ***research questions*** in order to obtain preliminary data:

i. What apologizing strategies do Turkish-German bilinguals use?

ii. What kind of strategies do they implement pragmalinguistically and on the sociopragmatic level? (Politeness orientation and facework strategies)

iii. Do they make pragmatic transfer (positive, negative and bi-directional)?

The method chosen for the research is of an explorative and descriptive nature and makes use of pragmatic research techniques. Here, data is collected from Turkish-German bilinguals using the *laboratory*[10] method and has been analyzed descriptively comparing their usage in both Turkish and German.

For ***data elicitation*** a range of DRPTs (discourse role-play tests) were designed including two apology settings. The settings were chosen out of a range of role-play-situations, designed for this study and had been piloted in speaking classes at the University of Duisburg-Essen in the department of Turcistics for two semesters (n=67). Unlike the conventional DRPT, the design of the role-cards only requires the reaction to the situation without playing the interaction. More precisely, it prompts subjects' reaction to a certain situation. By doing so, it was aimed at concentrating on the realization of the particular speech act.

Another elicitation tool applied in this study was a questionnaire. Its purpose was to collect information about the subjects' Turkish acquisition / learning process: either only through family and/or through classes at school. Another concern of the questionnaire was the education backgrounds of the subjects' parents, as it is also assumed that the higher the level of education of the parents, the higher the bilingual pragmatic competence of their children. Thus, the questionnaire is an additional data collection instrument for further variables, providing demographic information about the subjects.

As for ***the procedure***, the instrument was administered to all subjects by the researcher. Instructions about how the role-play was going to take place were made verbally. The role- plays were played twice and video recorded: firstly in Turkish and secondly in German. In order to reduce the effect that the answers in one language might have on the other, a two-month break was made before the second video-recording of the other language took place. Moreover, four distracters were randomly included in the role-plays apart from the situations requiring an apology. The method of video recording was used in order to be able to consider paralinguistic data as well, as they constitute an essential part of pragmatic competence.

In total, 1120 reactions were video-recorded. In the case of opted out role-cards the investigator asked for the reason and video-recorded the answer. The answers served as valuable ethnographic data as they showed the different reasons for not reacting; for instance, in one situation the strategy of not reacting was out of respect, while in the other it turned out to be a denial of fault, which is a strategy in diverse direction.

For ***analyzing*** purposes the apologizing data consisting of 1120 reactions were transliterated and then placed into coding cards. For further analyses and data interpretation, each card was coded regarding subject, language and the situation. A coding card with four information lines was developed. On this coding card the first line shows the reaction that was recorded in Turkish, divided into sections which point to an apologizing strategy. In the second line the certain apologizing strategies named are stated. Underneath the same structure for the same subject and the same situation for German is given. Accordingly the possibility was gained to compare both reactions in terms of strategy usage and pragmatic competence and pragmatic transfer. In the sections there is another

[10]This term is to describe the method that linguists apply when carrying out experiments in a laboratory to elicit data from appropriate subjects. This term was introduced along with others namely *armchair* and *field* by Clark and Bangerter (2004), all being ways of doing pragmatic research.

differentiation concerning the Turkish data about the morphemes that were important in terms of both apologizing and politeness strategy. For the analyses morphemes and lexemes, which were relevant in terms of facework, were marked. Also included were noticeable pauses, prolonged sounds, and stress when audibly greater than normal and when they had an effect on the certain utterance. Non-verbal aspects were also comprised, as they constitute essential data in terms of pragmatic ability.

In the following, a taxonomy of apologizing strategies which is a synthesis of mainly the CCSARP and Trosborg's (1987) classification is listed:

APOLOGIZING STRATEGIES	
IFID	An expression of apology *özür dilerim,* *kusura bakma (do not look at the mistake)* *I apologise* *Entschuldigung* An expression of regret *üzgünüm, pardon* *I am sorry* *Tut mir leid* An expression of forgiveness *Bağışla(y)In* *AffedersinIz* *Forgive me* *Verzeihung* An expression of an excuse *Excuse me* *Entschuldige mich*
Explanation	Explicit *The bus was late* *Otobüs gecikti* Implicit *The traffic is always so heavy in the morning* *Sabaları da trafik çok sıkışık oluyor*
Taking on Responsibility	S expresses trait of self-deficiency (thus accepting res.) *I am so forgetful…* *You know me; I am never on time…* Explicit statement of violation *sıranı aldım*

	dinlemedim Lack of Intent *istemeden oldu, war nicht bewusst, wollte ich nicht it was not on purpose* Explicit self-blame *It's my fault/mistake* *Benim hatam* *Es ist meine Schuld* *Justify hearer* *You are so right to be angry.* *Çok haklısın* *Expression of Embarrassment* *Çok utanıyorum* *Shame on me!* Denial of fault Explicit *It's not my fault that it fell down* Implicit *Evades responsibility for example by ignoring a complaint, talking about something else…* *Accepting the offense but not taking on responsibility / Admission of facts but not responsibility* *Justification* *I haven't had time to do it* *Vaktim olmadı* *Blaming someone else* *Attacking the complainer*
Offer of Repair	Specified *I'll pay for it* *karşılığı neyse ödemeye hazırım* Unspecified *I'll see what I can do* *Bakarız bir çaresine*
Promise of Forbearance	*This won't happen again* *Bir daha olmaz* *Passiert nicht noch mal*

The findings of this study show that Turkish-German bilinguals' pragmatic competence bear certain peculiarities which can be seen in two categories; the first comprises the descriptive

appearances of their usages which are not subject to this paper, the second includes those appearances which can be inferred as pragmatic failure and which stand for the need for instruction.

The first pragmatic deficiencies arise in the illocutionary acts namely the formulas for an apology. It was observed that the subjects of this study do not apply various forms of illocutionary force indicating devices (IFID). The most preferred ones are *kusura bakma* followed by *özür dilerim*. A range of possible other IFIDs are scarcely observed, such as IFIDs of forgiveness (bağısla(y)In, affeDIn, affedersInIz). It was also observed that IFIDs of regret are seldom used (üzgünüm, pişmanım). The seldom use of such IFIDs, which demand high pragmatic competence, show the need for implementation of pragmatics at this point. Another area in which subjects showed lack of pragmatic competence was the use of appropriate alerters which are used in combination with the IFIDs. It was observed that subjects preferred alerters of kinship such as *amca, bey amca, abi/abla* etc. in situations in which such applications are not appropriate, for instance, in an interlocution situation with an elderly person at the university cafeteria, such alerters had been observed. There was also pragmatic failure particularly in the interlocution with their boss in which most of the subjects used in the direct interlocution with their boss the alerter *şef* instead of *first name* plus *Hanım* or *Bey*. With respect to the *'no reactions'* throughout the data, they were coded as strategies; addressee dependent, the subjects used this strategy as a sign of respect, a sign of not having the need to apologize (which would stand for a non-verbal negative attitude regarding the offense) and a way of opting out because of not being able to produce a suitable utterance. The assumption that making an apology would be disrespectful is, in our opinion, to be seen as a pragmatic failure as this is literally not the case in either culture. The second way of preferring 'no reaction' could be interpreted as a denial of fault and would not fulfill the aim of an apology namely to bring back harmony into the relationship and is; therefore, not communication-friendly in terms of a conflict situation. The third one definitely denotes a lack of pragmatic competence, as the subjects justified their preference by stating that they would not know what and how to say and how to address that person and would therefore do nothing. Another failure can be seen in the utterances that are of face-threatening nature (FTA). These highly face-threatening and impolite utterances are observed in the strategies of offering repair and are not appropriate in that certain situation.

All these findings mentioned above point to pragmatic failure and are a sign that instruction in pragmatics cannot be neglected. On the grounds that objectives directed to oral and written communication in the Turkish curriculum in Germany do not comprise such failure inevitably entails to include pragmatics into language classes.

As a matter of fact, lack of pragmatic competence is not related to a poor level of grammatical competence. As also stressed by Bardovi-Harlig and Dörnyei (1998) 'a good level of grammatical competence does not imply a good level of pragmatic competence'. It shows that pragmatic competence must be acquired or learned separately. Giving instructions in pragmatics in language classes can help learners avoid the consequences of pragmatic failure such as being impolite and misunderstood by the interaction partner(s). Moreover, the inclusion of pragmatics in classes would comprise *politic behavior and polite behavior* which, in the researcher's opinion, should be part of the general curriculum so that both parties (mono- and multicultural/lingual) can benefit. Accordingly, Watts differentiates between politeness and politic behavior (2003:20):

> *[P]olitic behaviour involves mutually shared forms of consideration for others in a given culture, that impoliteness is an observable violation of politic behaviour which is open to negative evaluation by the participants and the researcher, and that polite behaviour is an*

observable ‚addition' to politic behaviour, which may be positively evaluated, but is equally open to negative evaluation.

Considering this definition, negative and positive evaluation of politic and polite behavior should be part of the curriculum in both the multilingual and monolingual cultural setting so as to enable a common ground in the context of a multicultural environment. This experience can support empathy and openness to other cultures, which is another important dimension of the language program objectives.

References

Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Bardovi-Harlig, K. And Dörnyei, Z. (1998). 'Do language learners recognise pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning', TESOL Quarterly, 32(2):233-59.

Celce-Murica M. and Olshtain, E. (2000). Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark H.H., Bangerter, A., (2004). Changing ideas about reference. In: Noveck, I.A., Sperber, D. (Eds.), Experimental Pragmatics (Palgrave Studies in Pragmatics, Language and Cognition). Palgrave Macmillan, Houndmills, pp. 25–49.

Fraser, Bruce (1990). Perspectives on Politeness. Journal of Pragmatics 14, 219-236.

Trosberg, A. (1987). Apology strategies in natives/non-natives. Journal of Pragmatics, 11, 147-167.

Watts, Richard J. (2003). Politeness. Cambridge: Cambridge University Press.

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ İNTERNETTE TÜRKÇE'Yİ KULLANMA DURUMLARI

Yrd. Doç. Dr. Muamber YILMAZ
Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, HATAY
muammeryilmaz66@gmail.com
Arş. Gör. Mustafa Burak TOP
Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, HATAY
burak_1987_24@hotmail.com
Songül KARATOSUN
Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, HATAY
sngl_krtsn@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının internette Türkçeyi kullanma durumlarını tespit etmektir. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden 100 kişi üzerinde yapılmıştır. Araştırma betimsel nitelikli bir çalışma niteliği taşımaktadır. Araştırmada kullanılan veriler öğrencilerin son bir ayda facebooktaki yazışmaları incelenerek elde edilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde istatistiksel işlemlerden frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının internette Türkçeyi kullanırken yaptıkları hatalar ses özellikleri, kelime kullanımları ve yazım olmak üzere 3 kategoride sınıflandırılmıştır. Ses özellikleri ile ilgili yapılan hatalar: Türkçe karakterli harflerin yerine noktasızlarının kullanılması; v yerine w, k yerine q harfinin kullanılması ve kelime sonundaki r harfinin kullanılmamasıdır. Kelime kullanımı ile ilgili yapılan hatalar: Kelimelerdeki ünlü harflerin yazılmaması, kelimelerdeki ünsüz harflerin yazılmaması, vurgu amaçlı kelimelerdeki ses tekrarları, "z" harfi yerine "s" harfinin kullanılması ve Türkçe kelimeler ile İngilizce kelimelerin birlikte kullanımıdır. Yazım ile ilgili yapılan hatalar ise; bağlaç olan –de, -da' nın bitişik yazılması, bağlaç olan -ki' nin bitişik yazılması, soru eki olan –mi'nin bitişik yazılması, duygu ifade eden kelimeler kullanılması ve zaman eklerinin yanlış yazılması şeklindedir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının %62'sinin Türkçe karakterli harflerin yerine noktasızlarını kullandıkları, %83'ünün ünlü harfleri kullanılmadıkları, %58'inin vurgu amaçlı kelimede yapılan ses tekrarları yaptıkları %50'sinin zaman eklerini yanlış yazdıkları görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, İnternet, Türkçe kullanımı.

1. GİRİŞ

Dünya üzerinde gün geçtikçe artan globalleşme, beraberinde iletişimin de hızlanmasını getirmiştir. Kullanılan iletişim araçları yerini internet üzerinden kurulan iletişime bırakmıştır. İletişimde mutlaka mesaj, mesajı gönderen bir kaynak ve mesajın bir alıcısı bulunmaktadır. İletişim kurduğumuz kanallar değişime uğramakta ve yeni kanallar her geçen gün artmaktadır. İletişimde kanal

karşı tarafa mesajımızı ilettiğimiz yoldur. Günümüzde iletişim için en çok kullanılan kanallardan biriside internettir.

Küresel anlamda yaşanan son gelişmelerle birlikte, insanların iletişim kurma şekli ve dünyayı algılama biçimleri büyük bir değişime uğramış, iletişim alanında bilgisayar ve internet ön plana çıkmıştır (Tayfun, 2010). İnternet üzerinden kurulan iletişimde ise sosyal paylaşım sitelerinin yeri yadsınamayacak büyüklüktedir. Sosyal paylaşım sitelerinin kullanıcılara, iletişim kurma, iletişimde hızlılık, sosyalleşmeyi sağlama, bilgiye çabuk ulaşma gibi yararlarının yanında, zararları da bulunmaktadır. Bu zararların en büyüğü ise Türk dilinin bozulmasında, yozlaşmasında görülmektedir. Kabadayı (2006), Çakır ve Topçu (2005), Merchant (2001) internetin dil üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. İnternet kullanımında İngilizcenin diğer dillere oranla daha fazla hakimiyet kazandığı bilinmektedir. Tarcan (2006) yaptığı araştırmada bazı dillerdeki karakterlerin (Örneğin, Türkçedeki ç,ş,ğ,ü gibi) e-posta adreslerinde kullanılmamasını, İngilizcenin sanal alanda egemenliğini devam ettirdiğini ve diğer dillerin İngilizce karşısında pasif kaldığını ortaya koymuştur.

İnternet gençlerin çok rağbet gösterdiği ve onlar için çok ilgi çekici olan bir iletişim aracıdır. En büyük yararının hızlı bilgi akışını sağlaması olduğu söylenebilir. Ancak mevcut durum dikkate alındığında İnternette Türkçenin dilbilgisi kurallarını ihlal ederek, kötü bir şekilde kullanılması durumu gençler arasında hızla yaygınlaşmaktadır. Hızla yaygınlaşan bu durum Türkçenin sanal alemde yozlaşmasına neden olmaktadır. Konuyla ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde bu durum açıkça göze çarpmaktadır.

Tosun (2005) yaptığı araştırmada, Türkçeye son yıllarda İngilizceden, diğer Avrupa dillerinden çok sayıda sözcük girdiğini ve bu yabancı sözcüklerin Türkçenin dilbilgisi kurallarında bozulmaya yol açtığını ve dilimizi yozlaştırmaya sebep olduğunu ortaya koymuştur. Özezen (2010) Türk Dili ve Edebiyatı, İstatistik ve Bilgisayar Mühendisliği Bölümü öğrencileri ile yaptığı araştırmaya göre; Türkçenin ağ ortamındaki yazımını incelemiş, incelemede dilin internet ortamında kullanımı ile ilgili çok sayıda hata yapıldığını ortaya koymuştur. Temur ve Vuruş (2009) yaptıkları araştırmada internette Türkçenin ses özelliklerinin dikkate alınmadığı ve internet ortamında Türkçenin özensiz kullanıldığı bulgularına ulaşmışlardır. Kara (2006), yaptığı araştırmada ise ağ ortamının çok geniş kitleler arasında hızlı bir şekilde yayılmasına bağlı olarak dil yanlışlarının yaygınlaştığını, internetin dili doğru kullanamama ve argo kelimelerin kullanılması gibi problemleri artırdığını ortaya koymuştur. Aksüt, Batur ve Avşar (2006), yaptıkları çalışmada teknolojik gelişmelerle birlikte sanal ortamda dilbilgisi kurallarının ihlal edildiğini ve Türkçede kullanılmayan yeni karakterlerin kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Yozlaşmaya sebep olan bu durumu Gülsevin (2006), insanların dili kullanırken çok aşırı bir şekilde batıya özendiklerini, bu özentilerini özellikle İngilizce kelimeleri kullanarak yaptıklarını ve bu kullanımında dilde bozulmalara sebep olduğunu ifade etmektedir.

Kurduğumuz iletişimde dili kullanmak bir ihtiyaçtır. İster yazılı anlatım olsun ister sözlü anlatım olsun bütün iletişimimiz dile dayanmaktadır. Karşı tarafa anlatmak istediğimizi doğru bir şekilde ifade etmek için, karşımızdaki kişinin ifadelerimizi, vermek istediğimiz mesajı doğru algılayabilmesi için dili kurallarına uygun bir şekilde kullanmak gereklidir.

Dilimiz her geçen gün yabancı sözcüklerin dilimize girmesi sebebiyle kirlenmekte, kendi kültürel değerini yitirmektedir. Bu durumun birçok sebebinin olmasının yanında, en önemli sebebi yazılı ve sözlü basın; yani kitle iletişim araçlarıdır (Kıbrıs, 2011). Yıldırım ve Tahiroğlu (2006), yaptıkları araştırmaya göre internetin dilde hızlı bir gelişmeye ve değişmeye sebep olduğunu fakat bunun yanında internetin dili yayma, Türkçeyi daha kolay ve etkili öğretme, e-kütüphaneler yoluyla insanlara daha fazla bilgiyi daha kısa zamanda ulaştırma gibi olumlu özeliklerini de ifade

etmektedirler. Günümüzde dil, iletişim kültürünün ortaya çıkardığı medya ve internette, dilin kullanımına özen gösterilmediğinden saflığını kaybedecek duruma gelmiştir. (Temur ve Vuruş, 2009).

Gelecek nesillere yön verecek olan öğretmen adaylarının Türkçe' ye ve kullanımına verdikleri önem, yetiştirdikleri öğrenciler ve Türkçenin geleceği açısından ciddi bir öneme sahiptir. Bu öğretmen adaylarının, okuma yazmayı öğreten, temel becerileri öğrencilere kazandıran sınıf öğretmenleri oldukları düşünülünce bu önem daha da artmaktadır. Dolayısıyla temel becerileri ilk kazandıran vasfına sahip olacak olan sınıf öğretmeni adaylarının Türkçeyi öğrencilere yanlışsız ve eksiksiz öğretebilmeleri için en doğru şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Türkçenin gramer yapısını bilen, bu gramer yapısına uygun konuşan ve yazan öğretmen adayları hem yetiştirecekleri nesilleri güzel konuşan ve yazan bireyler olarak yetiştirecekler, hem de dilimizin geleceğe en güzel şekilde aktarılmasına vesile olacaktır. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının internette Türkçeyi nasıl kullandıklarını ve bu kullanımda yaptıkları hataları ortaya koymaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının internette Türkçeyi nasıl kullandıkları ve Türkçeyi kullanırken hangi tür hatalar yaptıklarını araştırmaktır. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adayları internette Türkçeyi kullanırken Türkçenin yapısal özellikleriyle ilgili yaptıkları hatalar nasıl sınıflandırabilir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının internette Türkçeyi kullanırken;
   a. Ses özellikleri ile ilgili yaptıkları hatalar nasıl sınıflandırılabilir?
   b. Ses özellikleriyle ilgili ne derece hata yapmaktadırlar?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının internette Türkçeyi kullanırken;
   a. Kelime kullanımları ile ilgili yaptıkları hatalar nasıl sınıflandırılabilir?
   b. Kelime kullanımlarıyla ilgili ne derece hata yapmaktadırlar?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının internette Türkçeyi kullanırken;
   a. Yaptıkları yazım hataları nasıl sınıflandırılabilir?
   b. Ne derece yazım hataları yapmaktadırlar?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma betimsel nitelikli bir çalışma olup, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada çalışma evrenini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin 15 Kasım 2011-15 Ocak 2012 tarihleri arasında sosyal paylaşım sitelerinden olan Facebook'taki yazışmaları oluşturmaktadır. Örneklemi ise Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden seçilen 100 kişinin facebook yazışmaları oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin facebook yazışmaları kullanılmıştır. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden 100 kişinin facebook yazışmalarının içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz neticesinde

öğrencilerin internette Türkçe kullanımlarıyla ilgili yaptıkları hatalar üç grupta ele alınmıştır. Bunlar: Türkçenin ses özellikleri, kelime kullanımları ve yazım kuralları ile ilgili yapılan hatalardır.

İnternette Türkçe kullanımında ses özellikleriyle yapılan hatalar şu şekilde sınıflandırılmıştır: Türkçe karakterli harflerin (ç,i,ö,ş,ü,ğ) yerine noktasızları olan (c,ı,s,g,o,u) harflerin kullanılması (Örnek: Dısarı, gorusuruz vb.). "v" yerine "w", "k" yerine "q" harflerinin kullanılması (Örnek: Ewe, çoq vb.). Kelime sonundaki "r" harfinin kullanılmaması (bi sürü, bi şey vb.).

Kelime kullanımlarıyla ilgili yapılan hatalar şöyle sınıflandırılmıştır: Kelimede ünlü harflerin kullanılmaması (Örnek: Slm, nbr vb.). Kelimede ünsüz harflerin kullanılmaması (Örnek: Geliorum vb.). "z" harfi yerine "s" harfinin kullanılması (Örnek: Güsel, kıs vb.). Vurgu amaçlı kelimede yapılan ses tekrarları (Örnek: Çoook vb.). Türkçe ve İngilizce kelimelerin birlikte kullanılması (Örnek: Pc, free vb.).

Yazım kurallarıyla ilgili yapılan hatalar ise şöyle sınıflandırılmıştır: Bağlaç olan "–de, -da" nın bitişik yazılması. Bağlaç olan "-ki" nin bitişik yazılması. Soru eki olan "-mi" nin bitişik yazılması (değilmi? vb.). Duygu ifade eden kelimelerin kullanılması (haha, hıh vb.). Zaman eklerinin yanlış yazılması (Örnek: Çıkmıcaz, bilemicem vb.)

Bu üç ana sınıflandırma altında ele alınan hatalar önce harflendirilmiş, sonra bu harfler rakamsal olarak ifade edilmiş ve frekansları belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Spss 16.0 programından yararlanılmıştır. İstatistiksel işlemlerden frekans ve yüzde kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmadan elde veriler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının İnternette Türkçe Kullanırken Ses Özellikleriyle İlgili Yaptıkları Hata Örnekleri

Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Dışarı	Dısarı
Görüşürüz	Gorusuruz
Çalış	Calıs
Beğenmiyorum	Begnmyn
söylesin	Soylesn
Biraz	Bıraz
çıkmadı	cıkmadı
var	war
sınav	sınaw
çok	çoq
devam	dewam
evet	ewet
birkaç	bikaç
Bir şey	bişey

Tablo 2. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının İnternette Türkçe Kullanımında Ses Özellikleriyle İlgili Yaptıkları Hatalara İlişkin Yüzde Tablosu

Ses Özellikleriyle İlgili Yapılan Hatalar	Hata Yapan Öğrenciler	Hata Yapmayan Öğrenciler	Toplam
Türkçe karakterli harflerin (ç,i,ö,ş,ü,ğ) yerine noktasızları olan (c,ı,s,g,o,u) harflerin kullanılması	%	%	100
	62	38	
"V" yerine "W", "K" yerine "Q" harflerinin kullanılması	28	72	
Kelime sonundaki "r" harfinin kullanılmaması	20	80	

Tablo 2. incelendiğinde öğretmen adaylarının %62'sinin internette Türkçe kullanırken noktalı harflerin yerine noktasızlarını kullandıkları görülmektedir. Örneğin dışarı yerine dısarı, görüşürüz yerine gorusuruz gibi. Öğretmen adaylarının %28'nin "w", "q" gibi Türk alfabesinde yer almayan kelimeleri kullandıkları (evet yerine ewet, çok yerine çoq gibi), %20'sinin ise kelime sonundaki "r" harfini kullanmadıkları (bir şey yerine bi şey vb.) saptanmıştır.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının İnternette Türkçe Kullanırken Kelime Kullanımlarıyla İlgili Yaptıkları Hata Örnekleri

Doğru Kullanım	**Yanlış Kullanım**
Selam	Slm
Merhaba	Mrb
Bencillik	Bencllk
Tamam	Tmm
ortak	ortk
görüşürüz	görşrz
bugün	bugn
iyi	ii
bilmiyorum	bilmiorum
Değil	deıl
sağol	saol
evet	evettttt
çok	çoooook
yalan	yalannn
tamam	tamammm
Kız	kıs
güzel	güsel
bilgisayar	pc
boş	free
Tamam	ok

Tablo 4. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının İnternette Türkçe Kullanımında Kelime Kullanımları İle İlgili Yaptıkları Hatalara İlişkin Yüzde Tablosu

Kelime Kullanımları İle İlgili Yapılan Hatalar	Hata Yapan Öğrenciler	Hata Yapmayan Öğrenciler	Toplam
	%	%	100
Kelimede ünlü harflerin kullanılmaması	83	17	
Kelimede ünsüz harflerin kullanılmaması	35	65	
"Z" harfi yerine "S" harfinin kullanılması	10	90	
Vurgu amaçlı kelimede yapılan ses tekrarları	58	42	
Türkçe ve İngilizce kelimelerin birlikte kullanılması	4	96	

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin büyük bir bölümünün (%83) internette iletişim kurarken kelimelerdeki ünlü harfleri yazmadıkları görülmektedir (merhaba yerine mrb gibi). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin internette Türkçe kullanırken kelimelerdeki ünsüz harfleri kullanmama oranı %35 olarak saptanmıştır (geliyorum yerine geliorum gibi). Öğretmen adaylarının %10'u "z" harfi yerine "s" harfini kullanma hatası yaptıkları (kız yerine kıs gibi), %58'inin cümle içinde bazı kelimelerde ses tekrarları yaptıkları (çoooook vb.), %4'ü ise Türkçe ve İngilizce kelimeleri birlikte kullanılma hatası yaptıkları (free takılıyorum gibi) görülmektedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının İnternette Türkçe Kullanırken Yazım Kurallarıyla İlgili Yaptıkları Hata Örnekleri

Doğru Kullanım	Yanlış Kullanım
Ona da söyle	Onada söyle
Yeter ki	yeterki
Demek ki	demekki
Değil mi?	Değilmi?
Gelecek misin	gelecekmisin
çıkıyorum	çıkıyom
gelemeyeceğim	gelemicem

Tablo 6. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının İnternette Türkçe Kullanımında Yazım Kuralları İle İlgili Yaptıkları Hatalara İlişkin Yüzde Tablosu

Yazım Kuralları İle İlgili Yapılan Hatalar	Hata Yapan Öğrenciler	Hata Yapmayan Öğrenciler	Toplam
	%	%	100
Bağlaç olan "–de, -da" nın bitişik yazılması	17	83	
Bağlaç olan "-ki" nin bitişik yazılması	4	96	
Soru eki olan "-mi" nin bitişik yazılması	27	73	
Duygu ifade eden kelimelerin kullanılması	3	97	
Zaman eklerinin yanlış yazılması	50	50	

Tablo 6'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin internette Türkçeyi kullanırken en fazla zaman eklerinin yanlış kullanılma hatasını (gelmeyeceğim yerine gelmicem gibi) yaptıkları görülmektedir. Bu hatayı sırasıyla %27 oranıyla soru eki olan "-mi" nin bitişik yazılması, %17 oranıyla bağlaç olan "–de, -da" nın bitişik yazılması, %4 oranıyla bağlaç olan "-ki" nin bitişik yazılması, ve %3 oranıyla duygu ifade eden kelimelerin kullanılması hatası (haha , hıh vb.) izlemektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının internette Türkçe kullanırken dilbilgisi kurallarına uymadıkları tespit edilmiştir. İnternette Türkçeyi kullanırken yaptıkları hatalar ses özellikleri, kelime kullanımları ve yazım olmak üzere 3 kategoride sınıflandırılmıştır. Ses özellikleri ile ilgili yapılan hatalar: Türkçe karakterli harflerin yerine noktasızlarının kullanılması; v yerine w, k yerine q harfinin kullanılması ve kelime sonundaki r harfinin kullanılmamasıdır. Kelime kullanımı ile ilgili yapılan hatalar: Kelimelerdeki ünlü harflerin yazılmaması, kelimelerdeki ünsüz harflerin yazılmaması, vurgu amaçlı kelimelerdeki ses tekrarları, "z" harfi yerine "s" harfinin kullanılması ve Türkçe kelimeler ile İngilizce kelimelerin birlikte kullanımıdır. Yazım ile ilgili yapılan hatalar ise; bağlaç olan –de, -da' nın bitişik yazılması, bağlaç olan -ki' nin bitişik yazılması, soru eki olan –mi'nin bitişik yazılması, duygu ifade eden kelimeler kullanılması ve zaman eklerinin yanlış yazılması şeklindedir. Ayrıca araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının %62'sinin Türkçe karakterli harflerin yerine noktasızlarını kullandıkları, %83'ünün ünlü harfleri kullanılmadıkları, %58'inin vurgu amaçlı kelimede yapılan ses tekrarları yaptıkları %50'sinin zaman eklerini yanlış yazdıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar önceki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Temur ve Vuruş (2009) yaptıkları araştırmada internet ortamında Türkçenin özensiz kullanıldığı

Türkçenin ses özelliklerinin dikkate alınmadığı, yazım kurallarının ihmal edildiği, kelime ve cümle yapılarına uyulmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Erdoğan ve Yaman (2007) yaptıkları araştırmada internet ortamında yazı dilinin dikkatsiz ve özensiz kullanıldığı, bu yanında dille ilgili çok sayıda hata yapıldığını ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırmada da internette Türkçenin dilbilgisi kuralarından uzak özensiz kullanıldığı, çok sayıda dilbilgisi hatası yapıldığı tepsi edilmiştir. Öğretmen adaylarının %83'ünün ünlü harfleri kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu hataların sınıf öğretmeni olacak aday öğretmenler tarafından yapılıyor olması işin önem derecesini daha da artırmaktadır. Yine konuyla ilgili olarak Kara (2006), Tarcan (2006), Özezen (2010), Aksüt, Batur ve Avşar (2006) yaptıkları araştırma internette Türkçenin yanlış kullanıldığına dikkat çekmektedirler. Bu sonuç, araştırmadan edledilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Sis (2006) ise yaptığı araştırmada medyada kullanılan dilin gün geçtikçe bozulduğunu, bu bozulmanın ana dil bilincinin yetersizliğinden, yabancı sözcüklere karşı duyulan hayranlıktan kaynaklandığını ortaya koymuştur. İnternette Türkçenin özensiz kullanımı hali devam ettiği takdirde dildeki bu dejenerasyonun sürmesi kaçınılmazdır. Bu durum ileride daha büyük sıkıntılara yol açabilir.

KAYNAKÇA

Aksüt, M., Batur, Z. ve Avşar,T. (9-11 Şubat 2006). Sanalca, Sanal Odalarda (İnternet) İletişim ve Türkçe. Akademik Bilişim Konferansında sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Çakır, H. ve Topçu, H. (2005). Bir iletişim dili olarak İnternet. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19 (2), 71-96.

Erdoğan, Y. ve Yaman, H. (2007). İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: Nitel bir araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 237-249.

Gülsevin, G. (2006). "Dil kirliliği sorunu". (Ed: Gürer Gülsevin ve Erdoğan Boz), *Türkçenin Çağdaş Sorunları,* Ankara: Gazi Yayınevi, s.135-164.

Kabadayı, O. (2006). Ağ ortamındaki Türkçeye genel bir bakış. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi,* Cilt XCI (652), 298-314.

Kara, M. (2006). İnternet Türkçesinin çığlığı: Türkçe dili ve diğerleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 30, 157-170.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kıbrıs, İ. (2011). *Türkçe Sözlü Anlatım Güzel Konuşma/ Diksiyon*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Merchant, G. (2001). Teenagers in cyberspace: an investigation of language use and language change in internet chatrooms. *Journal of Research in Reading*, 24 (3), 293-306.

Özezen, M.(2010). Türkçenin ağ ortamındaki yazımı ve bunun ses bilimsel yapıyla bağlantıları. *Bilig Dergisi*, 53, 233-256.

Sis, N. (2006). "Medya dili sorunu". (Ed: Gürer Gülsevin ve Erdoğan Boz), *Türkçenin Çağdaş Sorunları,* Ankara: Gazi Yayınevi, s.247-284.

Tarcan, A. (2006). Sanal dünyada dil savaşları. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 6 (1), 1-9.

Tayfun, R. (2010). *Etkili İletişim ve Beden Dili*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Temur, T. ve Vuruş, N. (2009). İnternet (genel ağ) ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (22), 232- 244.

Tosun, C. (2005). Dil zenginliği, yozlaşma ve Türkçe. *Journal of Language and Studies*, 3(2), 136-154.

Yıldırım, F. ve Tahiroğlu, T. (2006). "İnternette Türkçe kullanımı sorunu". (Ed: Gürer Gülsevin Erdoğan Boz), *Türkçenin Çağdaş Sorunları*, Ankara: Gazi Yayınevi, s.361-378.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İNTERNETTE TÜRKÇEYİ KULLANMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Muamber YILMAZ

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, HATAY

muammeryilmaz66@gmail.com

Songül KARATOSUN

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, HATAY

sngl_krtsn@hotmail.com

Arş. Gör. Mustafa Burak TOP

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, HATAY

burak_1987_24@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının internette Türkçeyi kullanmalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. sınıf öğrencilerinden 123 kişi üzerinde yapılmıştır. Verilerin toplanmasında 7 maddeden oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında uzman görüşü alınmıştır. Araştırma betimsel niteliklidir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde istatistiksel işlemlerden frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Türkçeyi internette yanlış kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının internette Türkçeyi kullanırken kelime sonundaki akıcı ünsüzü kullanmamak, kelimelerde ünlü veya ünsüz harfleri kullanmamak, zaman eklerini yanlış kullanmak ve kelime içinde harf tekrarları yapmak gibi hatalar yaptıkları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının Türkçeyi yanlış kullanmalarına gerekçe olarak şunları ifade ettikleri tespit edilmiştir: Konuşulduğu gibi yazmak, alışkanlık, moda, kelimeye vurgu yapmak, duyguları daha iyi ifade etmek, kolay ve hızlı yazabilmek.

Anahtar Kelimeler: İnternet, Türkçe kullanımı, sınıf öğretmenliği.

1. GİRİŞ

İletişim, kaynaktan alıcıya farklı yollar kullanılarak iletilen mesaj anlamına gelmektedir. İnsanlar sosyal bir varlık olmanın sonucu olarak her alanda iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar.

Dökmen (2002) iletişimi "bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci" olarak ifade etmektedir (Akt.: Yiğiter, Engin, ve Yağsız, 2007). Bu sürecin hayatımızın her alanında, sözlü veya sözsüz olarak gerçekleştiği görülmektedir.

İnsanlar iletişim kurarken yaşadıkları dönemin imkân ve koşullarına göre farklı iletişim araçlarını kullanmışlardır. Günümüzde ise teknolojinin gelişmesi sonucunda yaygın olarak kullanılan iletişim araçlarına internet eklenmiştir (Çağlak, 2003). İnternet, daha önceki kitle iletişim araçlarının üstün yanlarını bir arada toplamıştır. Bunun sonucunda iletişimde mesajların anında alıcıya ulaşması mümkün olmuştur. Böylece internet ile hızlı bir iletişim süreci başlamıştır (Hamza ve Topçu, 2005). Karasar (2004) internetteki sosyal ağların birçok olanak sağladığını, artık eğitimde öğrencilerin sadece sunulan bilgiyi almaktan çıkıp araştırma, sorgulama becerisine sahip bireyler olmasında ve yaşam boyu öğrenmenin sağlanmasında birçok olumlu etkisinin olduğunu ifade etmektedir.

İnternette iletişim birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Ayhan ve Balcı (2009) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı bir araştırmada üniversite öğrencilerinin interneti kullanmalarında etkili olan dört unsurun olduğunu ifade etmektedirler. Bunlar: Bilgilenme ve etkileşim, sosyal kaçış, ekonomik fayda sağlamak ve eğlencedir. Oral (2004) ise yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının %21'nin interneti iletişim kurmak için kullandığını ifade etmektedir. Günümüzde internet kullanımı adeta zorunluluk halini almıştır. Toplumdaki insanlar her türlü bilgi alışverişini internet üzerinden yapma yolunu seçmektedirler. Çünkü internet her açıdan kullanıcılarına kolaylıklar sağlamaktadır.

İnternet kullanımının olumlu yanlarının yanın da olumsuz yanlarının da olduğunu söylemek mümkündür. İnterneti en büyük zararının dil üzerinde olduğu ifade edilebilir. Çünkü günümüzde internetin yaygın olarak kullanılmasıyla beraber yazılı dilin yanlış kullanılması da söz konusudur. Özellikle gençler arasındaki bu yanlış kullanım şekli hızla yaygınlaşmaktadır. Bu durum dilde yozlaşma endişelerini beraberinde getirmektedir. Adeta Türkçe dışında internet dili diyebileceğimiz bir iletişim dili ortaya çıkmıştır. Örneğin selam yerine slm, kendine iyi bak yerine klm, ikileme düştüm yerine 2leme düştüm, evet yerine ewet gibi farklı bir iletişim dili informal yolla yaygınlaşmaktadır. Maalesef bu dili öğretmen olacak kişilerde kullanmaktadır. Özellikle öğretmen adaylarının Türkçeyi kurallarının dışında kullanma alışkanlığı kazanmaları yetiştirecekleri öğrenciler açısından düşünüldüğünde endişeleri biraz daha artırmaktadır. Durumun böyle devam etmesi ileride Türkçenin yazılı dili açısından ciddi sıkıntılar doğurabileceği muhakkaktır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının internet ortamında Türkçeyi yanlış kullandıkları görülmektedir. Temur ve Vuruş (2009) yaptıkları araştırmaya göre internet ortamında Türkçenin hatalı kullanıldığı bulgularına ulaşmışlardır. Öksüz (2009), sınıf öğretmenliği adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerine yaptığı araştırmaya göre öğretmen adaylarının kurduğu cümlelerin oldukça özensiz, birbiriyle ilgisiz olduklarını, baştan sona bir bozukluk içerisinde ve ne anlatmak istediklerini anlamanın çok mümkün olmadığı ifadelerin kullanıldığını ortaya koymuştur. Karaman, Kurtoğlu (2009), öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının internete bağlandıklarında ilk olarak msn, facebook iletişim kurmayı sağlayan siteleri ziyaret ettiklerini, insanlarla yüz yüze iletişim yerine, sanal alanlarda iletişim kurmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Yine Karaman (2010)'ın Türkçe, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmaya göre, öğretmen adayları haftada ortalama 8-10 saatlerini internet ve televizyon karşısında geçirmektedirler. Öğretmen adaylarının kitle iletişim araçları karşısında bu kadar zaman harcamalarının öğretmen adaylarına getirileri olduğu gibi götürüleri de mevcuttur. Özellikle kitle iletişim araçlarında dilin kullanımına gösterilen özensizlik, dilde bozulmalar, yozlaşmalar bunların başında gelmektedir.

Düşüncenin temeli olan dildeki herhangi bir yozlaşma kültürel yozlaşmanın da temelini oluşturmaktadır (Tombul, 2006). Son derece yoğun olarak kullanılan internetin yararlarının yanında Türkçenin yozlaştırılması açısından da zararlarının olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü internette iletişim kurulurken yazı dilinde birçok hatanın yapıldığı görülmektedir. Bireylerin yaşamlarını şekillendiren bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların önemli bir kısmının ilköğretim döneminde alınan

bilgi ve tutumlarla kazanıldığı yadsınamaz bir gerçektir (Baykara Pehlivan, 2008). Dilin doğru öğrenilmesi ve kullanılması da daha çok bu dönemde şekillenmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının Türkçeyi kullanma konusunda daha duyarlı davranmaları gerekmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin internette iletişim kurarken Türkçenin kullanımında yaptıkları hataların gerekçeleri ele alınmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının internette Türkçeyi kullanırken yaptıkları hataların gerekçelerinin neler olduğunu araştırmaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının;

1. İnternette iletişim kurarken yabancı harfleri kullanmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Kelime sonundaki ünsüzleri kullanmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ünlü ve ünsüz harfleri kullanmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Zaman eklerinin kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Kelime içinde harf tekrarlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Yabancı kelime kullanmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Rakamla harfi aynı kelime içinde ifade etmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma betimsel nitelikli bir çalışma olup, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada çalışma evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Sınıf öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 3. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise 2011-2012 eğitim öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 3. Sınıf öğrencilerinden seçilen 123 kişi oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak için 9 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir ve 30 öğrenciye uygulanmıştır. Soruların kapsamı açık ve anlaşılır olması konusunda uzman görüşü alınmıştır. Ön uygulama ve uzman görüşleri doğrultusunda 2 soru testten çıkarılarak 7 soru 123 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Yapılandırılmış görüşme formu şu soruları kapsamaktadır.

1. İnternette iletişim kurarken yabancı karakterleri kullanıyor musunuz?
   Kullanıyorsanız neden
2. Kelime sonundaki ünsüzleri kullanmadığınız durumlar oluyor mu? Oluyorsa sebebi nedir?
3. İnternette iletişim kurarken kelimelerde ünlü ve ünsüz harfleri kullanmadığınız durumlar oluyor mu?
   Bu şekilde kullanıyorsanız sebebini yazınız.
4. Zaman eklerini yanlış kullandığınız durumlar oluyor mu? Oluyorsa sebebi nedir?

5. İnternette iletişim kurarken kelime içinde harf tekrarları yapıyor musunuz? Yapıyorsanız neden?
6. İnternette iletişim kurarken cümle içinde yabancı kelimeler kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız sebebini yazınız.
7. Rakamla harfi aynı kelime içinde ifade ediyor musunuz? (Örnek: 2leme düştümgibi) Ediyorsanız sebebini yazınız.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin elde edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Veriler önce harflendirilerek gruplandırılmış, sonra harfler rakamlara dönüştürülmüş, Spss programı yardımıyla bu rakamsal ifadelerin frekans ve yüzdeleri alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmadan elde veriler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnternette İletişim Kurarken Yabancı Karakterlerin Kullanılmasına İlişkin Yüzde Tablosu

Soru 1: Internette iletişim kurarken yabancı karakterleri kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız neden?	Evet (%28,5)	Hızlı yazmaya imkân vermesi	% 57,19
		Estetik olması	% 22,8
		Alışkanlık olması	% 19,99
	Hayır (%71,5)		

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 28,5'nin internette iletişim kurarken kelimelerde yabancı karakterlere yer verdikleri (örneğin: Evet yerine ewet, yok yerine yoq gibi), %71,5'inin ise yer vermedikleri görülmektedir. İnternette yazılı iletişimde bu hatayı yapan öğretmen adaylarının büyük bir bölümü (%57,19) yabancı karakterleri kullanmanın iletişim kurarken hızlı yazmaya imkân sağlamasını gerekçe olarak göstermişlerdir. Bu ifadeleri hatalı kullanan sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin %22,8'i "w" "q" gibi yabancı karakterleri, estetik olduğundan dolayı tercih ettiklerini ifade ederken %19,99'u ise bu ifadeyi kullanma gerekçeleri olarak alışkanlık haline gelmesi cevabını vermişlerdir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kelime Sonundaki Akıcı Ünsüzleri Kullanmaya İlişkin Yüzde Tablosu

Soru 2: Kelime sonundaki akıcı ünsüzleri kullanmadığınız durumlar oluyor mu? Oluyorsa sebebi nedir?	Evet (%69,9)	Kolay yazmak için	% 66,23
		Konuşma dilindeki kullanımından dolayı	% 28,87
		Alışkanlık olması	% 4,72
	Hayır (%30,1)		

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının %69,9'unun kelime sonundaki akıcı ünsüzleri kullanmadığını görmekteyiz (örneğin: Bir sürü yerine bisürü, bir şey yerine bişey gibi.). Öğretmen

adaylarının %30,1'i ise internette iletişim kurarken böyle bir hata yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Kelime sonundaki akıcı ünsüzleri kullanmayan öğretmen adaylarının %66,23'ü kolay yazmak için böyle bir kullanımı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu hatayı yapan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %28,87'si günlük hayatta konuşma dilindeki kullanımından dolayı bu hatayı yaptıklarını ifade belirtmişlerdir. Bu hatayı yapan öğretmen adaylarının %4,72'si böyle bir kullanımı alışkanlık haline geldiğinden dolayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ünlü ve Ünsüz Harfleri Kullanmalarına İlişkin Yüzde Tablosu

Soru 3: İnternette iletişim kurarken kelimelerde ünlü ve ünsüz harfleri kullanmadığınız durumlar oluyor mu? Bu şekilde kullanıyorsanız sebebini yazınız.	Evet (%87,8)	Daha hızlı yazmak için	% 82,46
		Alışkanlık olması	% 17,54
	Hayır (%12,2)		

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin büyük bir bölümünün (%87,8) internette iletişim kurarken ünlü ve ünsüz harfleri kullanmadıkları görülürken (örnek: selam yerine slm merhaba yerine mrb gibi.) bu hatayı yapmayanların oranının %12,2 olduğu görülmektedir. Hatalı kullanan kişilerin %82,46'sı daha hızlı yazabilmek için böyle bir kullanımı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. İnternette iletişim kurarken alışkanlık haline gelmesinden dolayı böyle kullandıklarını belirtenlerin oranı %17,54 olarak saptanmıştır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Zaman Eklerini Yanlış Kullanmalarına İlişkin Yüzde Tablosu

Soru 4: Zaman eklerini yanlış kullandığınız durumlar oluyor mu? Oluyorsa sebebi nedir?	Evet (%61)	Konuşma dilindeki kullanımından dolayı	%81,3
		Özen göstermemek	%18,7
	Hayır (%39)		

Tablo 4 incelendiğinde 123 öğretmen adayının %61'inin zaman eklerini hatalı kullandıkları görmekteyiz (örnek: gelemeyeceğiz yerine gelmicez gibi). %39'unun ise doğru kullandıklarını görmekteyiz. Hatalı kullanan öğretmen adaylarının %81,3'ü konuşma dilindeki kullanımından dolayı böyle bir kullanımı tercih ettiklerini belirtmiştir. Özen göstermemekten dolayı hatalı kullandıklarını ifade edenlerin oranı ise %18,7 olarak saptanmıştır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kelime İçinde Harf Tekrarları Yapmalarına İlişkin Yüzde Tablosu

Soru 5: İnternette iletişim kurarken kelime içinde harf tekrarları yapıyor musunuz? Yapıyorsanız neden?	Evet (%85,4)	İlgi çekici olması için	%4,8
		Kelimeye vurgu yapmak için	%58,86
		Duyguları daha iyi ifade etmek için	%36,18
	Hayır (%14,6)		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının %85,4'ünün internette Türkçeyi kullanırken kelime içinde harf tekrarı hatası yaptıkları (örnek: çoooook.), doğru kullananların oranının ise %14,6 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenliği bölümü 3. Sınıf öğrencileri arasında bu hatayı yapanların %58,86'sı cümle içinde o kelimeye vurgu yapmak için böyle bir kullanımı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %36,18'i duyguları daha iyi ifade etmek için bu şekilde kullandıklarını belirtirken bu hatayı yapanların %4,8'i ise böyle bir kullanımın ilgi çekici olduğunu ve bu nedenle böyle bir kullanımı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cümle İçinde Yabancı Kelimeler Kullanmalarına İlişkin Yüzde Tablosu

Soru 6: İnternette iletişim kurarken cümle içinde yabancı kelimeler kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız sebebini yazınız.	Evet (%14,6)	Alışkanlık olması	%16,43
		Moda olduğu için	%83,11
	Hayır (%85,4)		

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının %85,4'ü internette iletişim kurarken cümle içinde yabancı kelimelere yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %14,6'sı ise iletişim kurarken cümle içinde yabancı kelimeleri kullandıklarını belirtmişlerdir (örneğin: free takılalım). Bu adayların %16,43'ü cümle içinde yabancı kelimelere yer vermenin alışkanlık haline gelmesi nedeniyle bu şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu hatayı yapan öğretmen adaylarının %83,11'i ise böyle bir kullanımı moda olduğu için tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cümle İçinde Bazı Kelimeleri Rakamlarla İfade Edilmesine İlişkin Yüzde Tablosu

Soru 7: Cümle içinde bazı kelimeleri rakamlarla ifade ediyor musunuz? Ediyorsanız sebebini yazınız.	Evet (%8,9)	Daha hızlı yazmaya imkân vermesi	%100
	Hayır (%91,1)		

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%91,1) böyle bir hatalı kullanım yapmadıkları, %8,9'unun ise internette Türkçeyi kullanırken cümle içerisinde rakamlarla harfleri aynı kelime içinde ifade ettikleri tespit edilmiştir (örnek: 2leme düştüm). İnternette

Türkçeyi kullanırken cümle içinde kelimelerle rakamları aynı anda kullanan öğretmen adayları böyle bir kullanımı daha hızlı yazabilmek için tercih ettiklerini belirmişlerdir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunu Türkçeyi internette yanlış kullandıkları tespit edilmiştir. İnternette Türkçeyi kullanırken kelime sonundaki akıcı ünsüzü kullanmamak, kelimelerde ünlü veya ünsüz harfleri kullanmamak, zaman eklerini yanlış kullanmak ve kelime içinde harf tekrarları yapmak gibi hatalar yaptıkları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının Türkçeyi yanlış kullanmalarına gerekçe olarak şunları ifade ettikleri tespit edilmiştir: Hızlı yazabilmek (%100), konuşulduğu gibi yazmak (%81,3), alışkanlık (% 19,99), moda (%83,11), kelimeye vurgu yapmak (%58,869, duyguları daha iyi ifade etmek (%36,18), kolay yazabilmek (% 66,23). Konuyla ilgili önceki araştırma sonuçları incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Tarcan (2006), Aksüt, Batur ve Avşar (2006), Sis (2006), Erdoğan ve Yaman (2007) ve Özezen (2010), yaptıkları araştırma internette Türkçenin yanlış kullanıldığını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının neden internette böyle bir yazı dili kullanmayı tercih ettikleri konusunda herhangi bir çalışmaya bulunmamaktadır. Yapılan çalışma ile Türkçeyi internette özentisiz kullanmanın gerekçeleri ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının %100'ü hızlı yazabilmek için Türkçeyi özentisiz, dil bilgisi kurallarına dikkat etmeden yazdıkları ifade ettikleri tespit edilmiştir. Mevcut durumun böyle devam etmesi ileride Türkçenin yozlaşmasına yol açabilir. Bu yüzden öğretmen olacak kişilerin bu konuda daha hassa olmaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Aksüt, M., Batur, Z. ve Avşar,T. (9-11 Şubat 2006). Sanalca, Sanal Odalarda (İnternet) İletişim ve Türkçe. Akademik Bilişim Konferansında sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Ayhan, B. Balcı, Ş. (2009). Kırgızistan' da Üniversite Gençliği ve İnternet: Bir Kullanımlar ve Doyumlar Araştırması. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi,* 48: 13-40.

Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online,* 4(2): 17-23.

Çağlak, E. (2003). Kitle İletişim Araçlarında Türkçenin Yanlış Kullanımı. İstanbul *Ticareti Üniversitesi Dergisi,* 4: 129-136.

Çakır, H. Topçu, H. (2005). Bir İletişim Dili Olarak İnternet. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:* 19 (2): 71-96.

Erdoğan, Y. ve Yaman, H. (2007). İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: Nitel bir araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 3(2), 237-249.

Karaman, M. K. ve Kurtoğlu, M.(2009). Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılığı Hakkındaki Görüşleri. 11. Akademik Bilişim Konferansı Harran Üniversitesi, Şanlıurfa 641-650.

Karaman, M.K. (2010). Öğretmen Adaylarının TV ve İnternet Teknolojilerini Kullanma Amaç ve Beklentilerinin Medya Okuryazarlığı Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(2):51-62.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Karasar, Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri –İnternet ve sanal Yüksek Eğitim- *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* ISSN: 1303-6521 Vol. 3, Issue 4 Article 16.

Oral, B.(2004). Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanma Durumları. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz İnönü Üniversitesi, Malatya.

Öksüz, N. (2009). İki Ayrı Üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Türkçeyi Kullanma Becerilerinin Tespiti ve Karşılaştırılması. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 4(3): 1648- 1661.

Özezen, M.(2010). Türkçenin ağ ortamındaki yazımı ve bunun ses bilimsel yapıyla bağlantıları. *Bilig Dergisi,* 53, 233-256.

Sis, N. (2006). "Medya dili sorunu". (Ed: Gürer Gülsevin ve Erdoğan Boz), *Türkçenin Çağdaş Sorunları,* Ankara: Gazi Yayınevi, s.247-284.

Tarcan, A. (2006). Sanal dünyada dil savaşları. *Üniversite ve Toplum Dergisi,* 6 (1), 1-9.

Temur, T. Vuruş, V. (2009). İnternet (Genel Ağ) Ortamında Türkçenin Kullanımına İlişkin Bir Çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12 (22): 232-244.

Tombul, I. (2006). *Kültürel Yozlaşmanın Göstergesi Olarak Televizyonda Dilin Kullanımı: Televizyon Sunucuları Örneği*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Yiğiter, K. Engin, A.O. Yağız, O. (2007). Öğrenme Sürecinde Bireyler Arası İletişim ve Etkileşim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1:124-157.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA BECERİLERİ

Öğr. Gör. Zerrin ÇETİNDAĞ
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İSTANBUL
zerrin61@gmx.net
Arş. Gör. Funda YEŞİL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İSTANBUL
fundayesil87@gmail.com
Arş. Gör. Kübra ÖZÇETİN
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İSTANBUL
kubra.ozetin@marmara.edu.tr

ÖZET

İnsanların düşüncelerini ifade edebileceği birçok anlatım yolu bulunmaktadır. Bunlardan biri de yazmadır. Yazmanın işlevi düşünceleri aktarmak ve bildirişimi sağlamaktır. Yazma işlevinin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi için kişinin sahip olması gereken bazı nitelikler olmalıdır. Yeterli kelime hazinesine sahip olmak, konuyu sınırlandırmak ve konunun görüş noktasını belirlemek, doğru plan yapabilmek, eleştirel düşünebilmek, dili anlatım bozukluklarına düşmeden kullanabilmek, sayfa düzenine uygun yazmak, yazım ve noktalama kurallarına uymak, düzgün bir yazı ile yazmak bunlardan bazılarıdır.

Yazmanın birçok çeşidi vardır. Bunlardan biri de görsel objeyi yazıya aktarmaktır. Görüleni yazmak; somut bir nesne üzerinden öğrencilerin görüp izlediklerini nesnenin uyandırdığı çağrışımları yazmanın kurallarına bağlı kalarak aktarmalarıdır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmeni adaylarından görselin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri açık ve anlaşılır bir biçimde ifade etmeleri, görselden yararlanarak özgün metinler oluşturabilmeleri beklenir. Resimden yola çıkarak yazılan metinler öğretmen adaylarının sosyo-kültürel alt yapıları, düşünce dünyalarının zenginliği, yaratıcılıkları, ayrıntıları fark edebilme ve ifade edebilme yetenekleri hakkında ipuçları da verecektir.

Yazma etkinlikleri, yazı yazma çalışmaları Türkçe öğretim programının temel kazanımları arasında yer alır. Yazma becerileri, okuma, dinleme ve konuşma becerileriyle ilişki içerisinde olup aynı zamanda bu becerilerden farklı yetiler gerektirir. Bu nedenle bu becerileri geliştirmekle görevli olan Türkçe öğretmenlerinin bu alanda yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Bu gereksinimi karşılamak adına üniversitede yazma eğitimi ve yazılı anlatım derslerinde öğretmen adaylarının yazdıkları metinlerde beklenilen düzeye ulaşıp ulaşmadıklarının belirlenmesi ve elde edilen sonuçların titizlikle değerlendirilmesi mühimdir.

Bu araştırmada somut bir kavramdan yola çıkarak yazılı anlatım çalışması yapan öğretmen adaylarının giriş paragrafında belirtilen özellikleri karşılayıp karşılamadıkları incelenecektir. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek analiz edilecektir. Ulaşılan sonuçların Türkçe öğretmeni adaylarının üniversite öğrenimlerinde uygulanan mevcut yöntem ve tekniklerin değerlendirilmesi, problemlerin belirlenmesi ve yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi bakımından yol gösterici olacağı umulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmenliği, Yazma eğitimi, Öğretmen yeterlilikleri

1. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Sanat ve eğitim kişisel olduğu kadar toplumsal yaşamın da niteliğini artıran iki farklı alandır. Sanat bir duygu, tasarı, güzellik vb.nin anlatımında kullanılan yöntemlerin tamamı veya bu anlatım sonucunda ortaya çıkan üstün yaratıcılıktır. Eğitim; insanın görmesini, düşünmesini, sorgulamasını, yorumlamasını ve yaratmasını bir anlamda özgür olmasını sağlar.

Eğitimde özgürlük bilinci, öğrenme öğretmede bireyselliği ön plana çıkaran yeni bir anlayışı gerekli kılmaktadır. Böylece sanatsal, estetik ve toplumsal içerikli programlarda benlik gelişimini ve sağlıklı iletişimi geliştiren bireysel çalışmalar uygulanır. Bu yetilerin önemsenmesi çocuğun sadece teknik bilgiler kazanmasının ötesinde bir anlayıştır. Yöntem; estetik, teorik ve pratik önermelerin dikkatlice değerlendirilmesini ön görür. (BATUHAN, 1998: 392).

Sanatın eğitime katkılarını bir başka açıdan tartışmak üzere yüzyıllar öncelerine de gidilebilir. Çünkü çizgi ve resimler aracılığı ile kendini ifade eden ilk insanlardan günümüze bu serüven kesintisiz süregelir. Resim, ister sanatsal platformda yer alsın, isterse bir çocuğun olsun, insanın kendisini ifade edebildiği bir alan olmuştur. Yapılış süreçlerinde sanatçının kontrolünde var olurken izlenme boyunca izleyici ile ilişkilidir. Bu noktada bir sanat eserine bağlı görmeyle sağlanan imgeselliğin her öğrenci için farklı olabileceği bilinen bir gerçektir.

Ressamın görme biçimi bez ya da kâğıt üstüne yaptığı imlerle yeniden canlandırılır. Her imgede bir görme biçimi yatsa da bir imgeyi algılayışımız ya da değerlendirişimiz aynı zamanda görme biçimimize de bağlıdır. (BERGER, 1995:10).

Görme becerisini destekleyen sanatsal eğilimli bir eğitimi, insan, yaşamının çocukluk ve yetişkin dönemi olmak üzere iki ayrı evresinde bulabilir. İlk önceleri; yani çocuklukta, kişiliğinin gelişme döneminde ve özellikle okulda sanatın aracılığını kullanmada müzik, resim, heykelle tanışan çocuk, düşünen ve kendisini ifade eden biri olarak yetişir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde; hikâye, hayalde tasarlanan meraklı bir takım olayları anlatarak okuyanda heyecan veya zevk uyandıran ve çoğu ancak birkaç sayfa tutan yazıdır, diye tanımlanır. Kompozisyon, öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve düzgün bir biçimde anlatmaları için yaptırılan yazılı veya sözlü çalışmadır. Gerek hikâye türünde gerekse kompozisyon türünde yazılmış bir yazıyı oluştururken bazı yazma aşamalarından geçmek gerekir.

İnsanoğlu eski tarihlerden beri yaşadıklarını birbirine anlatma ihtiyacı duymuştur. Anlatırken bazen eğlendirmek, bazen eğitmek bazen her ikisini de vermek istemiştir. Gerçeğe uygun hareket ederken bazen yaşananları saptırmış, abartmıştır. Böylece kurgulayarak anlatma başlamıştır. Anlatılanlardan ders çıkarma bizim hikâye geleneğimizde görülmektedir (BOYNUKARA, 2000: 40).

Yazı, günlük hayatın hareketliliği içinde ele alındığında, geliştirilmesi, değişik ve yeni biçimlerde yeniden ele alınması gereken bir eylem olarak görülmelidir. Bu da bazı değişik yazma teknikleriyle mümkündür. Değişik yazma teknikleriyle, yazma alışkanlığı ilerleyeceği gibi, kişinin yazma becerisini geliştirmesi de mümkün olacaktır (BEYRELİ-ÇETİNDAĞ-CELEPOĞLU, 2008: 74).

Yazı yazmaya geçişi sağlayan hazırlık aşamasında birikim kazanma yollarından biri de gözlem yapmaktır. Yaşanılan ya da görülenden hikâye yazmak, bir alışkanlık, bir yetenek gerektirse

de, gözlem yapmayan, yapamayan bireyler için oldukça zordur. Öğrencilerin gözlem gücünü geliştirmek, detaylardan yazı yazabilmek için somut bir resim en iyi alıştırma tekniklerinden biridir. Resim, öğrenciye konuyu verirken aynı zamanda sınırlamış da olur. Bunu yaparken onlara belli noktalara dikkat çekebilecek bir şema verilir. Böylece öğrenci sıralı düşünür; geçmiş, şimdi ve gelecek zamanı algılayarak resmi doğru okur. Düşüncelerini anlatım sırasına göre düzenler. Öğrenci verilen resmin sadece kendi hikâyesini anlatmadığını, her birinin arkasında bir hikâye olduğunu görür.

Öğrenciler ilk olarak resimle ilgili deney ve sonuç çıkarma yaparlar. Daha sonra kendi tahminlerini, yaratıcılık ve hayal güçlerini kullanarak resmin kronolojik sırasına karar vermeye çalışırlar. Hikâyelerde bulunması gereken dört temel unsuru –olay, kişiler, zaman ve yer- resim üzerinden not edilir. Bütün bu bilgileri, verilen yol gösterici yönergeler sayfasına işlerler. Bu not alma sırasında, fikirlerinin dağılmasını önlemiş olurlar. İpuçları toplanarak yazı yazılır ve bir hikâye yaratılmış olur.

Bireyin resim ve yazı gibi sanat kollarıyla ayrı ayrı ya da birlikte ilgilenebilir oluşu kuşkusuz kültürel gelişimini olumlu etkileyen, kişilik yapısını destekleyen bir durumdur. Zira her insanın başarılı resim yapması beklenemeyeceği gibi başarılı yazı yazması da söz konusu değildir. Sanatla özdeğer, özsaygı, özgüven kazanan çocuk, sorunları daha iyi görebilen ve onlarla daha iyi başa çıkabilen bir yapı geliştirebilir. Resimden yazıya çalışması Türkçe Öğretmen adaylarının görsel ve yazınsal çalışmalarının birbirlerini destekleyen özellikleri ile önerilen bir çalışma yöntemidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin, yani Türkçe öğretmen adaylarının, gördükleri bir resmin detaylarını, sahip oldukları kelime bilgilerine göre oluşturdukları hikâyeleri, zaman, mekân, kişi ve hikâyede sonuca varma temaları çerçevesinde betimlemektir.

1.2. Problem

Yaratma yetisinin ortaya çıkması olarak tanımlanan yaratıcılık (TDK); hâlâ üzerinde çalışılan bir süreç olduğu için, yaratıcı kişinin bu yeteneğini ortaya koyabilmesinde onun dış ve iç özelliklerini göz önünde bulundurmak gerektir (SAN, 2004); yaratıcılığın, yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın tüm evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenek olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, kişiler, çocukluk çağlarında da olsa, gördükleri herhangi bir resim ve fotoğraf gibi görsel materyalleri detaylandırarak yazıya dökerken çevresel özelliklerini özgürce sürece dahil ettikleri gözlenmektedir.

Bu araştırmanın problemi, Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin, gördükleri bir resmin detaylarını gözlemleyerek yazıya dökerken, resimde de yer alan figürlerin ve resmin mekânının hangi zaman diliminde geçtiğini betimleme yüzdelerini tespit etmek; daha sonra, resimdeki figürlerin ve resmin mekânının hangi zaman dilimine ait olduğunu betimleme yetileri ile gördükleri tabloda yer alan kişi ve nesneleri inceleyip incelememeleri arasındaki farkı ortaya koymaktır.

1.3. Alt Problemler

Bu araştırmanın alt problemleri aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırmaya alınan örneklemin cinsiyet frekans değerleri nedir?

2. Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin bir resmi hikâyeleştirme sürecinde tespit edilen ana temaların frekans değerleri nedir?

3. Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin bir resmi hikâyeleştirme sürecinde tespit edilen alt temaların frekans değerleri nedir?

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmada, tarama modeli kapsamında yer alan edebiyat taramasına, veri toplama araçları olarak ise; Kişisel Bilgi Formu ve Resimden Yazıya Etkinliğine başvurulmuştur.

2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, İstanbul Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü 2,3 ve 4. sınıf öğrencilerinden basit tesadüfî (random) örnekleme yoluyla belirlenen toplam 85 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Verileri Toplama Araçları

Bilgi Formu, öğrenci hakkında bilgi toplamak amacıyla, öğrencinin cinsiyeti ile görmüş olduğu bir tablodaki kişileri ve nesneleri inceleyip incelememesine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Örnek bir resim aracılığı ile uygulanan Resimden Yazıya Etkinliği uzman görüşüne sunulmuş, sağlanan dönütler doğrultusunda etkinlik yeniden şekillendirildikten sonra örnekleme uygulanmıştır. Örnek resim olarak, Claude MONET'nin "Rue de La Bavalle, Honfleur" çalışması seçilmiştir. Veri toplama araçları 120 dakikalık bir süre içinde uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada, öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların yüzdeleri alınmış ve nitel veri analizi kapsamında yer alan betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Betimsel analiz şu işlemler gerçekleştirilerek yapılmıştır (YILDIRIM ve ŞİMŞEK, 2005; BLACHET ve GOTMAN, 2001). Elde edilen verilerden yola çıkarak tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan tematik çerçeve doğrultusunda, veriler okunarak, temaların frekansları çıkartılmıştır. Düzenlenen veriler tanımlanmış, bu veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiş böylece bulgular tespit edilmiş ve yorumlanmıştır.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin bir resmi hikâyeleştirme sürecinde tespit edilen ana temaların frekans değerleri nedir?

Araştırmaya alınan örneklemin cinsiyet frekans değerleri nedir?

1. Alt probleme ilişkin bulgular aşağıda yer alan Tablo 3.1.'de aktarılmıştır.

Tablo 3.1. Araştırmaya Alınan Örneklemin Cinsiyet Frekans Değerleri

Cinsiyet	N	%
Kız	46	54,1
Erkek	37	43,5
Toplam	85	100

Yorum

Tablo 3.1.' deki analiz sonuçlarına göre, örnekleme alınan öğrencilerin 46'sı (%54,1) kız, 37'si (%43,5) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

2. Alt probleme ilişkin bulgular aşağıda yer alan Tablo 3.2.'de aktarılmıştır.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Resmi Hikâyeleştirme Sürecine İlişkin Frekans Değerleri

	Zaman		**Mekân**		**Kişi**		**Hikâyede Sonuca Varma**	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yanıt Verenler	85	100	85	100	85	100	35	41,1
Yanıt Vermeyenler	0	0	0	0	0	0	50	58,8
Toplam	**85**	**100**	**85**	**100**	**85**	**100**	**85**	**100**

Yorum

Öğrencilerin bir resmi hikâyeleştirme sürecine bakıldığında öğrencilerin hepsinin resimde yer alan kişileri betimleme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. İkinci olarak; zamanı çözümleme, üçüncü olarak; hikâyede sonuca varma, son olarak ise resimde mekân olgusuna ilişkin bilgilere hikâyelerinde yer verdikleri tespit edilmiştir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin bir resmi hikâyeleştirme sürecinde tespit edilen alt temaların frekans değerleri nedir?

3.1. Zaman temasına ilişkin alt bulgular aşağıda yer alan Tablo 3.3.'te aktarılmıştır**.**

Tablo 3.3. Zaman Temasına İlişkin Alt Bulgular

Tema	**Alt Tema**	**f**	**%**
Zaman	Belirsiz bir zaman	2	2,4
	15. yy	1	1,2
	18. yy	1	1,2
	19. yy	25	29,3
	20. yy	3	3,4
	İlkbahar	14	16,5

	Yaz	7	8,1
	Sabah	19	22,4
	Öğle	10	11,8
	İkindi	2	2,4
	Akşam	1	1,2
	Toplam	**85**	**100***

Yorum

Bir resmi hikâyeleştirme sürecinin zaman temasına ilişkin alt bulgularına bakıldığında, öğrencilerin 2'sinin (%2,4) belirsiz bir zaman dilimi içinde resmin hikâyesini kurguladıkları görülmektedir. Öğrenciler tarafından, örneğin; "Öğlen ezanının üzerinden az bir vakit geçmişti…", "1800'lü yılların ortası…", " 19. yüzyılın son çeyreğinde bir temmuz ayının ortalarına doğru…" gibi ifadeler kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin; 25'inin (%29,3) resmin hikâyesini 19. yüzyıla, 3'ünün (%3,4) 20.yüzyıla, 1'inin (%1,2) akşam saatlerine, 19'unun (%22,4) sabah saatlerine, 10'unun (%11,8) öğlen saatlerine, 2'sinin (%2,4) ikindi saatlerine, 1'inin (%2,4) 15. ve 18. yüzyıla ait olduğunu, 14'ünün (%16,5) ilkbahar mevsimini, 7'sinin (%8,1) yaz mevsimini, 2'sinin (%2,4) resmin hikâyesinde zaman temasını işlemediği tespit edilmiştir.

3.2. Mekân temasına ilişkin alt bulgular aşağıda yer alan Tablo 3.4.'te aktarılmıştır**.**

Tablo 3.4. Mekân Temasına İlişkin Alt Bulgular

Tema	Alt Tema	f	%
Mekân	Belirsiz	1	1,2
	Yurt içinde bir mahalle	45	52,8
	Yurt dışında bir mahalle	39	45,9
	Toplam	**85**	**100***

Yorum

Bir resmi hikâyeleştirme sürecinin mekân temasına ilişkin alt bulgularına bakıldığında, öğrencilerin 1'inin (%1,2) mekân temasını resmin hikâyesinde işlemediği görülmektedir.

"Balat'ın cumbalı evleriyle süslü sokakları…", "Üsküdar'ın eski Rum mahallesinde"

gibi ifadelerle; öğrencilerin 45'inin (%52,8) resmin hikâyesinin yurtiçinde bir mahallede geçtiğini belirtmiştir.

"İngiltere'de her sokaktan muhtemel manzara…", "Denrees sokağına…", "Fransa'da Lyon yakınlarında bir kasabada…", "Bavolle Sokağı sakinleri …" gibi ifadelerle; öğrencilerin; 39'unun (%45,9) ise yurt dışında bir mahallede geçtiğini belirtmiştir.

3.3. Kişi temasına ilişkin alt bulgular aşağıda yer alan Tablo 3.5.'te aktarılmıştır**.**

Tablo 3.5. Kişi Temasına İlişkin Alt Bulgular

Tema	Alt Tema	f	%
Kişi	Kadın	85	100
	Erkek	22	8
	Çocuk	74	87
	Toplam*	**181**	**195**

*Uygulama resminde çizilmiş olan kişi figürü fazla olduğundan toplamlar ve yüzdeler farklıdır.

Yorum

Bir resmi hikâyeleştirme sürecinin kişi temasına ilişkin alt bulgularına bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğunun, resimde ön planda bulunan bir kadın ve çocuk temasını işlemiş, diğer karakterleri ise "mahalle halkı" adı altında ele almıştır. Resimde birden fazla kadın vardır. Bir erkek ve bir erkek çocuk figürü bulunmaktadır. Bazı öğrenciler erkek karaktere hiç değinmezken 22'si (%25,8) erkeğe değinmiş ve açıklamıştır. Bütün öğrenciler ön plandaki kadın karakteri mutlaka işlemiş; "Romalı bir kadın ve çocuk…", "Çerkez bir kadın ve oğlu…" ifadeleriyle açıklamış. Resimde görülen diğer kadınları ise genel olarak ele almıştır. Ön planda görülen erkek çocuğunu ise öğrencilerin; 74'ü (%87) tanımlamıştır. Bazı öğrenciler ise bu çocuk figürünü erkek sınıfında işlemiştir.

3.4. Hikâyede sonuca varma temasına ilişkin alt bulgular aşağıda yer alan Tablo 3.6.'da aktarılmıştır**.**

Tablo 3.6. Hikâyede Sonuca Varma Temasına İlişkin Alt Bulgular

Tema	Alt Tema	F	%
Sonuç	Belirsiz	50	58,7
	Mutlu	18	21,2
	Mutsuz	17	20,0
	Toplam	**85**	**100***

.

Yorum

Bir resmi hikâyeleştirme sürecinin Hikâyede sonuca varma temasına ilişkin alt bulgularına bakıldığında, öğrencilerin, 18'inin (%21,2) resme yönelik hikâyesini mutlu bir şekilde sonlandırırken, 17'sinin (%20) mutsuz bir şekilde sonuçlandırdığı tespit edilmiştir. 50 (%58,7) öğrenci ise resme yönelik hikâyesinde mutlu ya da mutsuz bir sonuca gitmemiştir.

4. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının resimden yola çıkarak hikâye yazma çalışmaları incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların yüzdeleri alınmış ve nitel veri analizi kapsamında yer alan betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin, gördükleri bir resmin detaylarını, sahip oldukları kelime bilgilerine göre oluşturdukları hikâyeleri, zaman, mekân, kişi ve hikâyede sonuca varma temaları çerçevesinde betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun kendilerinden istenilen öykü türünde yazmak yerine belirli bir türe ait olmayan türde yazılar yazdıkları görüldü. Özellikle öğretmen adaylarının büyük bir kısmının yazdıkları yazılarda herhangi bir olay örgüsü oluşturmadıkları için sonuç bölümü de yer almamaktadır.

2. Dikkate değer bir diğer nokta da öğretmen adayları yazılarında kâğıt düzeni ve yazım kuralları konusunda özensiz davranmışlardır.

3. Tablo 3.1.'deki analiz sonuçlarına göre, örnekleme alınan öğrencilerin; 46'sı (%54,1) kız, 37'si (%43,5) erkek öğrenciden oluşmaktadır (Bkz. Tablo 3.1.).

4. Resimden yola çıkarak hikâye yazması istenen öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu resimdeki mekânı ve zamanı benzer şekilde algıladıkları gözlemlenmiştir. Örneğin; zaman bakımından eski yüzyılları tercih edip yaz ve bahar mevsimlerine ağırlık verdikleri görülmektedir. Mekân bakımından ise büyük şehirler yerine mahallerden söz ettikleri dikkat çekmektedir.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin bir resmi hikâyeleştirme sürecinde tespit edilen ana temaların frekans değerlerine bakıldığında, birinci olarak; öğrencilerin hepsinin resimde yer alan kişileri betimleme, ikinci olarak; zamanı çözümleme, üçüncü olarak; hikâyede sonuca varma, son olarak ise resimde mekân olgusuna ilişkin bilgilere hikâyelerinde yer verme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 3.2.).

5. Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin bir resmi hikâyeleştirme sürecinde tespit edilen alt temaların frekans değerleri aşağıdaki gibidir.

Zaman Teması

Bir resmi hikâyeleştirme sürecinin zaman temasına ilişkin alt bulgularına bakıldığında, öğrencilerin 2'sinin (%2,4) belirsiz bir zaman dilimi içinde resmin hikâyesini kurguladıkları görülmektedir. Öğrenciler tarafından, örneğin; "Çok eski bir zamanda…" gibi ifadeler kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin; 25'inin (%29,3) resmin hikâyesini 19. Yüzyıla "1800'lü yılların ortası…" "19. Yüzyılın son çeyreğinde bir temmuz ayının ortalarına doğru…" , 3'ünün (%3,4) 20.yüzyıla "1900'lü yılların 8 Nisan günü…", 1'inin (%1,2) akşam saatlerine, 19'unun (%22,4) sabah saatlerine, 10'unun (%11,8) öğlen saatlerine, 2'sinin (%2,4) ikindi saatlerine, 1'inin (%2,4) 15. ve 18. yüzyıla ait olduğunu, 14'ünün (%16,5) ilkbahar mevsimini, 7'sinin (%8,1) yaz mevsimini, 2'sinin (%2,4) resmin hikâyesinde zaman temasını işlemediği tespit edilmiştir(Bkz. Tablo 3.3.).

Mekân Teması

Bir resmi hikâyeleştirme sürecinin mekân temasına ilişkin alt bulgularına bakıldığında, öğrencilerin 1'inin (%1,2) mekân temasını resmin hikâyesinde işlemediği görülmektedir. Öğrencilerin 45'inin (%52,8) resmin hikâyesinin yurtiçinde bir mahallede geçtiğini belirtmiştir. Öğrencilerin; 39'unun (%45,9) ise yurt dışında bir mahallede geçtiğini belirtmiştir(Bkz. Tablo 3.4.).

Kişi Teması

Hikâyelerin büyük bir çoğunluğunda karakterler ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmemiş, karakterlerle ilgili sadece yüzeysel bazı özelliklere değinilmiştir. Bu nedenle karakterlerin hangi amaçla yaratıldığı ve kurgu içindeki rollerinin ne olduğu anlaşılır değildir. Bir resmi hikâyeleştirme sürecinin kişi temasına ilişkin alt bulgularına bakıldığında, öğrencilerin hepsi ön plandaki kadın ve çocuk figürlerini açıklamış, derinlemesine betimlememiştir. Ön planda yer alan kadın figürünü 85 öğrenci ele almış ve incelemiştir. Arka planda görülen erkek figürüne ise 85 katılımcının 22'si değinmiştir. Ön planda yer alan çocuk figürüne ise 74 kişi değinmiş ve açıklamış, bazı öğrenciler de bu çocuk figürünü erkek kategorisinde ele almıştır (Bkz. Tablo 3.5.).

Hikâyede Sonuca Varma Teması

Bir resmi hikâyeleştirme sürecinin hikâyede sonuca varma temasına ilişkin alt bulgularına bakıldığında, öğrencilerin, 18'inin (%21,2) resme yönelik hikâyesini mutlu bir şekilde sonlandırırken, 17'sinin (%20) mutsuz bir şekilde sonuçlandırdığı tespit edilmiştir. 50 (%58,7) öğrenci ise resme yönelik hikâyesinde mutlu ya da mutsuz bir sonuca gitmemiştir(Bkz. Tablo 3.6.). Özellikle öğretmen adaylarının büyük bir kısmının yazdıkları yazılarda herhangi bir olay örgüsü oluşturmadıkları için sonuç bölümü de yer almamaktadır. Bu nedenle bu yazılar araştırmamızda sonuca bağlama bakımından 'belirsiz' olarak değerlendirilmiştir.

4.2.Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir.

1. Öğretmen adaylarına farklı türlerde edebiyat ağırlıklı kitap önerilmeli, metinler arası okuma konusuna ağırlık verilmeli ve öğretmen adaylarının bilgi birikimi çoğaltılmalı.

2. Bu çalışmada, kullanılan resimdeki mekân temasına ilişkin bilgilerin 1 öğrenci tarafından verilmediği görülmüştür. Bu nedenle, öğrenciye verilen örnek resimde yer alan mekân olgusunun, öğrenci tarafından, daha iyi algılanması amacıyla mekâna ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılabilir. Ayrıca; öğrenciye okutulan her kitapta mekân olgusu örneklerle ortaya konularak pekiştirilebilir.

3. Bu çalışmada, belirgin bir zaman dilimini içeren bir resim kullanılmadığı için, öğrencilerin zaman temasına ilişkin vermiş oldukları yanıtların çeşitlilik gösterdiği gözlenmektedir. Bu doğrultuda, öğrenciye gösterilecek olan resimdeki zaman temasının belirgin olmaması, ona, zamanı özgürce işleyebilme imkânı sağlayabilir.

4. Bu çalışmada, resimdeki kişi temasına ilişkin öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların çeşitlilik gösterdiği gözlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrenciye gösterilecek olan resimdeki kişi temasının belirgin olmaması, ona, kişileri özgürce betimleme imkânı sağlayabilir.

5. Öğrenciye verilen 120 dakikalık sürenin yeterli olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın uygulama aşamasında 120 dakikalık süre önerilebilir. Sadece bu çalışma daha alt sınıflarda (ilköğretim öğrencilerine 50 dakika, orta öğretim öğrencilerine 60 dakika gibi) daha kısa zaman dilimleri önerilebilir. Dikkatini toplama ve dağılma dakikaları yaşla orantılı olarak değişkenlik gösterebilir.

6. Öğrencilerin, görsel materyallerdeki detayları incelemeleri öğretilebilir.

7. Üniversite öğrencilerinin bulundukları ildeki kültürel faaliyetlere katılmaları için yol gösterilebilir.

8. Öğrencilerin sadece kitaplardan değil görerek ve dinleyerek de bilgi birikimi yapmaları sağlanabilir.

9. Okudukları kitaplardaki betimlemelere, zaman kavramlarına dikkat etmeleri ve bunları fişlemeleri önerilebilir. Böylece öğretmen adaylarının yazmaları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

BATUHAN, H. (1998). ***Bilim, Din ve Eğitim Üzerine Düşünceler,*** Cogito, YKY, İstanbul.

BERGER, J. (1995). ***Görme Biçimleri***, çev.: SALMAN, Y., Metis Yayınları, İstanbul.

BEYRELİ, L.- ÇETİNDAĞ, Z. – CELEPOĞLU, A. (2008). ***Yazılı ve Sözlü Anlatım***, PegemA Yayınları, Ankara.

BOYNUKARA, H. (2000). "Hikaye ve Hikaye Kavramları", ***Hece Dergisi Türk Öykücülüğü Özel Sayısı,*** sy.46/47, s. 40-47.

BULUT, Ü. (2003). ***Avrupa Resminde Üslup ve Anlam İlişkisi***, Arkeoloji ve Sanat Yayınları, İstanbul.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). ***Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı***, PegemA Yayıncılık, Ankara.

DEMİREL Ö., (1999). ***İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi***, MEB Yayınları, İstanbul.

OKTAY, A., (2002). ***Resim Yazıları***, İstanbul, Bilim Sanat Galerisi

TÜRK DİL KURUMU (2005). ***Türkçe Sözlük,*** TDK Yayınları, Ankara.

YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H., (2005). ***Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri***, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YILDIZ C., OKUR A., ARI G., YILMAZ Y. (2006). ***Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi***, PegemA Yayıncılık, Ankara. 1. Baskı.

EĞİTİM KAVRAMI VE KUTADGU BİLİG

EDUCATION CONCEPT AND KUTADGU BİLİG

Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Yrd. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Çanakkale.

Arş. Gör. Gülnur AYDIN

Arş. Gör. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Erzurum.

Arş. Gör. Fatih KANA

Arş. Gör. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Çanakkale

"Kutadgu Bilig,
hâlâ el sürülmemiş bir abide
hâlinde karşımızda durmaktadır"
(Arat, 1970: 70).

ÖZET

Eğitimin amacı, bireyin her yönden (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) gelişimini sağlamaktır. Eski çağlardan günümüze insanlar topluma uyum sağlamak için davranış düzenleyici bazı ilkeler geliştirmişlerdir. Çoğu zaman sözlü olan bu ilkeler daha sonraları günümüze kadar ulaşan yazılı eserlerde de yerini almıştır. Bunu en iyi örnekleyen eserlerden biri Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig'idir. Din, devlet, siyaset ve eğitim gibi konularda görüşler ve öğütler içeren eser, İslâm kültürü etkisindeki Türk edebiyatının en önemli yapıtlarındandır. Bu öğütlerin dayanağı şüphesiz ki dinin ve toplumun öngördüğü ilkelerdir. Dolayısıyla Kutadgu Bilig'in eğitim kavramıyla çok yakın ilişkisinin olduğu açıktır. Bu çalışmada, Kutadgu Bilig'in eğitim kavramının tanımıyla ve bu tanımda vurgulanan temel ögelerle ilişkisi ele alınmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kutadgu Bilig, eğitim, 11. yüzyıl Türk Edebiyatı.

ABSTRACT

The main purpose of education is to improve individuals in all directions (cognitive, sensational, psychomotor etc.) Man has developed some principles to regulate behaviour to adapt themselves to the society although they did not know the present day definition of education. These principles were oral at the beginning but later they were recorded and thus survived to our time. One of these works that best exemplify this kind of principle is "Kutadgu Bilig" by Yusuf Has Hacib. The work that includes views and advice on such fields as religion, state, politics and education is one of the most important works of Turkish Literature under the influence of Islamic culture. Certainly the advice and views are based on principles established by the religion and society. Therefore, it is highly clear that, Kutadgu Bilig is closely related to the concept of education. In this study, the relation of Kutadgu Bilig with the definition of the concept of education and the basic elements emphasized in this definition will be studied.

Key Words: Kutadgu Bilig, education, 11th century Turkish Literature.

Giriş

Türk-İslâm fikir ve sanat tarihinin başyapıtlarından biri olan Kutadgu Bilig Türk dili ve edebiyatının dışında, sosyal yaşayış, tarih ve kültürümüzle de ilgili pek çok bilgiyi bünyesinde barındırma özelliği ile oldukça önemlidir. Kutadgu Bilig "mutlu olma bilgisi" anlamına gelmektedir. Kitabın yazılma amacı da -adıyla bağlantılı olarak- iki dünyada da mutluluğa ulaşma bilgisini insanlığa sunmaktır. Toplum ve devlet hayatının en iyi şekilde düzenlenmesi için insanlarda bulunması gereken özelliklerin neler olduğu ve bu özelliklerin organizasyonu, kitabın esas konusunu oluşturur. Girişteki şu beyitler kitabın amacını açıkça ifade eder:

"Kutadgu Bilig koydum kitabın adını, / Kutlu olsun okuyana, tutsun elini.

Sözümü söyledim, yazdım kitabı, / Tutacak eldir o, iki cihanı.

Kişi iki cihanı tutsa bahtla , / Mes'ut olur; Sözüm gerçektir, anla."

Balasagun'da yazılmaya başlanıp, 1069 yılında Kaşgar'da tamamlanarak Karahanlı Ebû Ali Hasan İbn Süleyman Arslan Hakan'a sunulan eserin bilinen 3 nüshası mevcuttur. Bunlar: Mısır, Herat, Fergana Nüshalarıdır. Eser üzerinde, yerli ve yabancı Türkologlar çalışmışlardır. Fakat en önemli çalışma, Reşid Rahmeti Arat tarafından yapılmıştır. Prof. Dr. Reşid Rahmeti Arat; üç nüshanın karşılaştırmalı metnini 1947'de, metnin günümüz Türkçesine aktarımını 1959 yılında yayımlamıştır.

Yusuf Has Hacib bu eserle bireye yeni bir hayat felsefesinin kapısını aralarken "olanı değil, olması gerekeni" değişik bir biçimde aktarma yönüyle de eserin farkını ortaya koyar. İnsani özelliklerin kişileştirilmesi ve bu kişilerin birbiriyle olan soru-cevap şeklindeki diyalogları özgün ve yaratıcı bir anlatım tarzıdır. "İdeal insan ana temi eserde monoton bir tasvirle değil, eserin tiyatro yapısına uygun olarak karşılıklı konuşmalar içinde verilir"(Ercilasun, 2004: 309).

"Eserde insan melekeleri adalet, iktidar, idrak ve kanaatten ibaret bulunarak birer kişi olarak canlandırılır"(Köprülü, 1984: 22). Adalet, padişahı temsil eder ve adı Kün-Toğdı'dır. Devlet, veziri temsil eder ve adı Ay-Toldı'dır. Vezirin oğlunu temsil eden aklın adı Öğdilmiş, kanaat kavramını temsil eden vezirin kardeşinin adı ise Odgurmuş'tur. Bu dört karakter öncülüğünde topluma akıl, bilim, dil, eğitim, siyaset ve devlet gibi konularda nasihatler verilir. Verilen nasihatlerinse eğitimin tarihsel temelleriyle doğrudan ilişkili olduğu gerçeği yadsınamaz. Eserin İslâmî değerler ve hadislerle de desteklenmesi ona ayrı bir değer katar. "Otuz üç beytin tamamı Kur'an ile doğrudan ya da atıflarla dolaylı olarak bağlantılı hatta genellikle Kur'an ayetlerinin bire bir, yakın veya serbest çevirisidir. Dinî terimlerin önemli bir bölümü, Kur'an'da da yer alan Tanrı'nın güzel adlarının karşılığı veya bu adlara atıftır." (Eker, 2006: 119).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, bireyleri topluma kazandırma ve onları faydalı, üretken birer insan olarak yetiştirmeyi amaçlayan eğitim kavramının tanımı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

* 11. yüzyıldaki eğitim anlayışı açısından Kutadgu Bilig'in önemi nedir?

* Kutadgu Bilig'in içeriği eğitimin temel ögeleriyle ne ölçüde ilişkilendirilebilir?

Çalışmanın Yöntemi

Çalışma, tarama (betimleme) deseninde ve nitel araştırma yöntemlerinden belge inceleme (doküman analizi) yöntemiyle yapılmış bir içerik çözümlemesi çalışmasıdır. Çalışmaya Reşid Rahmeti Arat tarafından çevirisi yapılmış olan Kutadgu Bilig (1974) kaynaklık etmiş ve bu kaynaktaki eğitim ile ilgili yönler doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Eğitimin Tanımı ve Eğitimin Temel Ögeleri

İnsanoğlunun en önemli ihtiyaçlarından biri eğitimdir. Eğitim kavramı, köken itibarıyla Türkçede eğ- fiil kökünden türetilmiş olup, bükmek, uygulamak, öğretmek, yetiştirmek, geliştirmek, alıştırmak, egemenlik altına almak, ezmek, kırmak, yönlendirmek gibi anlamlara gelmektedir (Eyüboğlu, 1989: 76). Eğitime verilen değer oranında bireyler, toplumlar aydınlanır. Milletler kendi tarihlerinden, sosyal ve kültürel geçmişlerinden ders alarak, bunları günün ihtiyaçlarına göre uygulayarak başarı kazanırlar. İnsanlar eğitim sayesinde toplumda yer edinirler.

Tarihten günümüze eğitimin yüzlerce tanımı yapılmıştır. Yapılan tanımlar bir yandan toplumsal yapıları ortaya koyarken diğer yandan eğitimin bireysel boyutunu temel alır. İnsan ve topluma ait bir kavram olan eğitimin birkaç tanımı şöyledir: Eğitim, toplumun genç üyelerinin yetişkin üyelerince var olan kültüre bilinçli, amaçlı ve düzenli bir biçimde hazırlanma sürecidir (Ozankaya, 1984: 42). John Dewey'e (1958: 7) göre "eğitim, yaşantıyı yeniden inşa yoluyla yetiştirme (veya yetişme)'dir". En yaygın tanımlardan biri de Ertürk'ün (1982: 12) eğitim tanımıdır. O'na göre eğitim, *bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir*. Bütün bu tanımların ortak özelliği istendik yöne teşvik, belirli bir aktarımın olması (yaşantısallık) ve kalıcılıktır. Bu ana ögelere kısaca değinecek olursak:

İstendik Davranış: Eğitim kavramının en geçerli tanımlarına bakıldığında bu ögenin özellikle vurgulandığı görülür. Öyleyse istendik davranış nedir ve bu davranışları kim belirler? Kazandırılması hedeflenen davranışlar nasıl, neye ve kime göre tespit edilir? İnsanı ve onun oluşturduğu toplumsal yapıyı önceden sınırları konmuş davranışların yönettiği söylenemez. Dolayısıyla istendik davranışlar belli bir kuşağın kabul ettiklerinin bütünüdür. Buna o kuşağın ortak sosyokültürel değerleri de denebilir. "Her eğitim etkinliğinin temel hedefi, bireylere bilgi kazandırmanın yanında arzu edilen beceri ve davranışların, onların yaşamlarında somutlaşmasını sağlamaktır" (Yayla, 2005: 11). Arzulanan davranışlar topluma mal olmuş, genel kabul gören davranışlardır.

Yaşantısallık: "Yaşantı" yaşanılanlardan, görülenlerden, duyulanlardan sonra kişide kalan şey, hayat tecrübesi (TDK Sözlük, 2005) olarak tanımlanır. Eğitim açısından ele alındığında bu sözcük geçmiş yaşantılardan elde edilen tecrübe ve çıkarılan dersler aracılığıyla, bireyi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açılardan yönlendirmektir. Eğitim kavramı toplumsallaşmayı öngörür. İçeriğinde öğrenme-öğretme süreci vardır. Bu süreç, birey veya bireylerle kurulan iletişimde yaşantı sonucu elde edilmiş tecrübeleri dikkate alır. Özellikle informal eğitim süreci belli tecrübelerin yönlendirmesine bağlıdır; çünkü tecrübelerin dayanağı yaşanmışlıklardır.

Kalıcılık: Eğitimin öğretme boyutu en çok bu ögeyi ön plana alır. Kalıcılık, bilginin davranış hâline gelmesi ve bu davranışın sürekli olması, her zaman geçerliliğini koruması anlamına gelir. Zira sürekli hâle gelmemiş, belli değişkenlere göre değişiklik gösteren bilgi -eğer eğitim bir davranış değiştirme süreci ise- bireyin davranışa dönüştürebileceği bilgi değildir.

Her birey toplumsallaşma sürecinde başka bir bireye gereksinim duyar. Dolayısıyla eğitim ilk önce informal yollardan gerçekleşir. Zaman geçtikçe bilgi birikiminin artması, informal eğitimin bazı

ihtiyaçları karşılayamamasını beraberinde getirdiğinden, formal eğitim ortaya çıkmıştır. Ancak eğitimin temellerini atan ilk süreç informal eğitim sürecidir.

Kutadgu Bilig'de Ortaya Konan Eğitim Anlayışı

Eski toplumlarda kültürel birikim sınırlı olduğundan birey, bu birikimi aile içinde veya toplum yaşantısına bizzat katılarak kazanabilmekteydi. Eski Türkçede "eğitim" sözcüğü 'terbiye' sözcüğü ile karşılanıyordu (Ergün vd., 1999:1). Geleneksel olarak bazen din bazen toplumun beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda informal yollarla gerçekleştirilen terbiye odaklı eğitim, genellikle bireylerin eski kuşaktan aldıkları nasihatler yoluyla şekilleniyordu. Toplumu çoğu zaman yaşı ve bilgisi itibarıyla önde gelen insanların sözleri, öğüt ve görüşleri yönlendiriyordu. Nasihat niteliği taşıyan bu yönlendirmeler, eğitimin kalıtsal temellerini oluşturmuştur.

Nasihat; tecrübenin, yaşanmış olanın, sınanmış olanın ürünüdür, bilgisidir. Nasihat de din gibi bir eğitim, bir yaşama ve söylemedir. Nasihatler uyarma, deneyimi aktarma ve eğitim amaçlıdır; geçmişte olmuş, gelecekte olabilecek olumsuzlukların önceden gösterilerek tekrar yaşanmaması çabası ve isteğine dayanır. "…Nasihat kültür hayatının bir parçası olup Türk kültürünün tarihsel sürecindeki değişimi ve gelişimiyle günümüzdeki şeklini almıştır. Nasihat hayatın her alanında vardır. Ancak başkalarına aktarıldığında bir forma girerek edebiyata yansır. Söz olarak ortaya çıkan nasihat, yazıya geçirildiğinde edebî bir kimliğe bürünür" (Artun, 2000: 1). Kutadgu Bilig işte bu edebî kimliği taşıyan bir nasihat kitabıdır. Dilaçar'a (1995: 152) göre de eserin başlıca niteliklerinden biri nasihat kitabı (pendnâme) olmasıdır.

İki dünyada mutlu olma bilgisini vermeyi amaçlayan Kutadgu Bilig'in yazıldığı döneme ve bugüne göre eğitimin tanımına uygunluğu tartışılamaz. Çünkü "Kutadgu Bilig bir siyasetname olduğu kadar bir ahlâk ve davranış kitabıdır" (Akyüz, 1994: 25). Yusuf Has Hacib'e göre insan öğrenen ve öğretenden ibarettir ve bu ikisinin dışındaki kişiler hayvandan farksızdır. Öğrenme-öğretme kavramlarına verilen önemi de vurgulayan bu beyitler şöyledir:

"İki türlü insana insan derler: biri öğrenen, biri öğreten.

Bu ikisinden başkasını hep hayvan olarak kabul et, hangisini istersen onu seç."

Yusuf Has Hacib için öğrenme-öğretme, eğitim-öğretim kavramları hayatın özüdür. Bu kavramların amacına ulaşması ise belirli bir akıl ve bilgi seviyesinin olmasını gerektirir. Ancak Yusuf Has Hacib'in asıl kaygısı akıl ile kaynaşmış bilgiyi sürekli eyleme çevirmektir. İnsan bilmekle kalmamalı bildiği şeyi uygulamalıdır. (Arslan, 1987: 24). Bu yüzden eserde bilgi ve akıl konuları üzerinde yoğun bir şekilde durulmuştur. Seçilerek yaratılan insanın değeri de bilgi ve akıl ile donatılmasından gelir.

İnsan, öğretmek için önce öğrenmelidir. Öğrenme her daim ilk basamaktır ve Kutadgu Bilig'e göre ibadetten bile önce gelir:

"Eğer henüz öğrenmedi isen, bilgi öğren ve ibadetlere ondan sonra başla.

Tanrı ibadetine bilgi ile yaklaş; bilgi cehennem kapısını mühürler."

Öğrenmek insana yol gösterir, hayatı kolaylaştırır. Bireyin toplumda saygın bir yer edinmesi, isteklerine kavuşması, işlerinin belirli bir düzende olması gibi kazanımları hep öğrenme sayesindedir. Öğrenmenin kazandıracaklarını anlatan beyitler şunlardır:

"Bilgi ve fazilet öğren, ona hürmet et, bu fazilet sonra sana da hürmet temin eder.

İnsan bilmezse öğrenir, bilir; bildikten sonra arzusuna kavuşur.

İnsan örenerek âlim olur, bilgi sahibi olduktan sonra her işi yoluna girer.

Akıllı ol ve bilgi öğren, bilgi ile söyle, sözün muteber olsun."

Öğretmek ikinci basamaktır. Bireye verilecek olan eğitim öğretene bağlıdır.

Yusuf Has Hacib, iki ayrı eğitim tipinden söz ediyor. Bunlardan biri, yöneticileri yetiştirmeyi amaçlayan ve bütünüyle hükümdarın denetim ve gözetiminde yapılan eğitimdir; diğeri ise sade, fakat iyi bir insan yetiştirmeyi amaçlayan ve babanın nezaretinde yapılan eğitimdir (Akyüz, 2002: 165).

1. Yönetici Eğitimi

Kutadgu Bilig'de dikkati çeken ilk eğitim tipi yöneticilere yönelik öğretilerin yoğunlukta olduğu eğitim tipidir. Gerçek bir devlet adamı olabilmek için belirli şartların yerine getirilmesi gerekir. Konumu ne kadar üstte olursa olsun, unvanı ne olursa olsun yönetici de bir insandır ve fanidir. Vakit gelince hükümdar, bey, köle fark etmeyecek, herkes toprak olacaktır. İnsanları idare edenlerin bu bilinçle yaşamaları gerekmektedir.

"Senden önceki dünya beyleri dünyayı bırakıp gittiler, işte mezarları, yatıyorlar.

Büyüklük ölüme karşı fayda etmedi, ölümden kaçan, kaçacak bir yer bulamadı.

Büyüklük ve şöhretle başın ne kadar göklere yükselirse yükselsin, sonunda girip yatacağın yer kara toprağın altıdır.

Ben büyüğüm diyeni ölüm yakaladı, ben uluyum diyeni ölüm yendi.

Ey hükümdar, sen saray ve köşkler yaptırma, kara toprak altında senin evin yatıyor.

Göçecek kimse köşk ve saray yaptırmaz, seyyah olan kimse yolda aylar ve yıllarca kalmaz."

Yusuf Has Hacib'e göre yöneticinin ana görevlerinden biri halkı (=budun) yönetmektir. Halkı yönetmenin en önemli aracı ise kanun (=törü)'dur. Kanun ile halkı yönetmede varılması gereken tek amaç ise adalet olmalıdır. …Halka iyilik yapmanın en kestirme yolu adaleti sağlamaktır (Arslan, 1987: 26). Tanrı katında kimse kimseden üstün değildir ve eşittir. Buna riayet etmek yöneticinin öncelikle kulluk görevidir.

"Kötü teâmül kurma, iyi kanun koy, ömrün iyi geçer ve saadet sana yâr olur.

İyi kanun yap, iyi kanun koy, kötü kanun yapan kimse, daha hayatta iken ölmüş demektir.

Kanunu doğruluk ile tatbik et ve halkı zenginleştir.

Adaletle iş gör, buna gayret et, hiçbir zaman zulüm etme, Allah'a kulluk et ve O'nun kapısına yüz sür.

Yönetici görevini yerine getirirken zorbaca davranmaktan kaçınmalıdır. Zulmetmek günahtır ve cezası ağırdır. Halka zulmeden yönetici devletin yıkılmasına da zemin hazırlamış olur.

Zâlim adam, uzun müddet beyliğe sahip olamaz, zâlimin zulmüne uzun müddet dayanılmaz.

Zulüm, yanan ateştir, yaklaşanı yakar; kanun sudur, akarsa nimet yetişir.

Başkalarının malını alma ve kan dökme; ölüm döşeğinde insan, bu iki günah yüzünden inler."

Yönetici akıllı, bilgili, ihtiyatlı olmalıdır. Çünkü o, aklı ve bilgisi sayesinde halkın başına geçmiştir. Halka egemen olmak da akıl ve bilgi ile mümkündür. Devleti yönetirken ihmalkâr olunmamalı, her türlü olumsuzluğa karşı tedbirli davranılmalıdır. Bu durum şu beyitlerle anlatılır:

"Bey bilgili, akıllı, halka muamelesi iyi, cömert, gözü tok ve gönlü zengin olmalıdır.

Bey, halkı bilgi ile elinde tutar, bilgisi olmazsa akıl işe yaramaz.

Bilgili, akıllı ve hâkim hükümdarın her iki dünyada da makamı yüksek olur.

Hükümdarların ihtiyatlı olması memlekete fayda getirir, bu fayda ile memlekette huzur temin edilir.

Gafil olma, her işte ihtiyatlı ol; her iki dünyayı bir tedbir ile dile."

Yöneticinin sahip olması gereken bazı fazilet ve erdemler vardır. Bunlar; cömert ve alçak gönüllü olma, temiz kalpli, gönlü zengin ve merhametli olma, aslını unutmamadır. Bu erdemleri ifade eden sözler şöyledir:

"Memleketinde gözünü ve kulağını keskin tut, merhametini herkese ulaştır.

Ey hükümdar, hasis olma, cömert ol. Cömertliğin adı ebedî kalır, ölmez.

Gurur ile insan göğe yükselmez, alçak gönüllü olmak ile de iş bozulmaz.

Ey hükümdar dikkat et, şaşırma, aslını unutma, bunu daima aklında tut ve düşün.

Beye cömertlik ve alçak gönüllülük yaraşır; alçak gönüllülük ile birlikte tabiatı da sakin olmalıdır.

Bey mağrur, kabadayı ve kibirli olmamalıdır. Gurur, insanı doğru yoldan çıkarır.

Küstahlık, acelecilik, zevzeklik, bunlar basit insan tabiatıdır, bey bunlardan uzak olmalıdır.

Kim büyüklükten sarhoş olup kendini kaybederse, sonunda kara toprak altında bunun cezasını çeker.

Büyüklük ve beylik sana yüz çevirebilir, yalnız iyilik sana yüz çevirmez.

Bu ikbâle inanma, elinden gelirse iyilik et, bil ki bugün sende ise yarın başkasındadır."

Eserde yönetici eğitimi açısından üzerinde durulan konulardan biri de dil ve sözün önemidir. Dilin faydası çok olduğu gibi, zararı da çoktur. İnsan söz ile yükselmekte, ancak gene söz ile düşmektedir. Dil, insanın değerini hem artırır hem de düşürür. Halka baş olan hükümdarın sözleri sıradan insanlarınkinden çok daha önemlidir. O, doğru sözlü olup verdiği her sözü tutmalıdır.

"Beyin dili dürüst ve kalbi temiz olmalı ki halka faydalı olsun ve güneşi doğsun.

Beyin gönlü, tabiatı ve dili düzgün olmazsa, saadet o memlekette dolaşmaz, kaçar.

Sözünde durmayan beye ümit bağlama, ömrün boşa geçer ve pişman olursun.

Beyliğin temeli doğruluktur, beyler doğru olursa, dünya huzura kavuşur.

Ey devletlû hükümdâr, en kötüsü beylerin adının yalancıya çıkmasıdır."

Yönetici her işinde halkı göz önünde bulundurmalıdır. Halkla arasında oluşturacağı sevgi ve saygı bağı onunla işbirliği içinde olmasına bağlıdır. İyi insanların ve muhtaçların yanında olmalı, kötülerden ve kötülükten uzak durmalıdır.

"Beyler iyi insanları kendilerine yakın tutarlarsa, memleketin işi yoluna girer ve iyi ad bırakırlar.

Bütün iyilere hürmet göster ve onları yükselt, kötülere yüz verme, onları kapına dahi yaklaştırma.

Aç gözlü kimseye memlekette mevki verme, onun memleket nizamını bozacağından şüphe etme.

Beyler kötü olmadıkça, o memlekette kötülerin yüzü gülmez.

Halka faydalı ol, muhtaçlara yardım et, akrabalarına yakınlık göster.

İnsanların seçkini, faydalı olan kimsedir, halk nazarında mûteber kimse merhametli olan kimsedir."

Yönetici kendisine verilen "egemen olma (kut)" görevinin sorumluluklarını bilmeli, halka karşı alçak gönüllü olmalı; ama sınırlarını da korumalıdır.

Bir kimsenin adı bey, tabiatı avamınki gibi olursa, o halk arasında avamdan daha aşağı görülür.

Yusuf Has Hacib yönetici eğitimine çok daha fazla önem vermekle birlikte, verilen nasihatlerin hepsi, her konumdan insana hitap etmektedir. Eser, kahramanları aracılığıyla ideal insan ve devlet yapısını net olarak vermekte, diyaloglardaki soru ve cevaplar herkese, her kesime ders vermeyi amaçlamaktadır. Kısacası Kutadgu Bilig tam anlamıyla bir eğitim kitabıdır.

Kısaca özetlemek gerekirse, Kutadgu Bilig, Karahan devrindeki Türk aydınlarının genel kültürleri, din ve dünya görüşleri, sosyal yaşantıları hakkında bilgiler veren, birçok fikir ve öğüdü

bugün de uyulacak kadar doğru ve gerçekçi olan, her bakımdan ibret verici üstün bir eserdir (Silahdaroğlu, 1996: IX).

2. Sade İnsan (Baba) Eğitimi

Kutadgu Bilig'de dikkati çeken ikinci çeşit eğitim ise, sade insanı temsil eden 'baba' tarafından verilen eğitimdir. Çocuğun yetişmesinde babanın etkin bir rolü vardır. Topluma ideal bireyler kazandırmanın ilk adımını baba atar. Baba nasıl yönlendirirse çocuk ona göre davranır. Eğitimin kalıtsallığını ifade eden bu durum bir soya çekim olarak da adlandırılabilir. Babanın bu rolü tam olarak yerine getirebilmesi için verilen nasihatler şunlardır:

"Baba oğlunun yetişmesi için emek sarfederse, oğlu o terbiye altında iyi olarak yetişir.

Baba çocuğunu sıkı terbiye altında yetiştirirse, annesi ve babası bundan dolayı saadet duyar.

Çocukların tavrı, hareketi kötü ise, o kötülüğü baba yapmıştır; çocuğu iyi olmaktan mahrum eden odur.

Baba çocuğunu sıkı bir terbiye altına alıp, ona her şeyi öğretirse, çocuğu yetişip-büyüyünce, sevinir.

Ey baba olan, çocuğunu sıkı terbiye et, arkadan gelenler sana gülmesinler.

Senin ay gibi bir kızın ve oğlun doğarsa onu kendi evinde terbiye et, bu işi başkalarına bırakma.

Oğul-kıza bilgi ve edep öğret, bu her iki dünyada onlar için faydalı olur.

Oğula bütün faziletleri tam olarak öğret, o bu faziletlerle ileride mal sahibi olur.

Çocuk babası alim ve zeki ise, oğluna daima sıkı bir terbiye vermelidir; bunun usûlü ve çaresi budur.

Çocuklara fazilet ve bilgi öğretmeli ki, onlar iyi ve güzel yetişsinler."

Yusuf Has Hacib, çocuğa küçük yaştan itibaren terbiye ve ilim öğretilmeye başlanması gerektiği görüşündedir. Çünkü küçük yaşta öğrenilenler unutulmaz.

"Çocuk bilgi isterse, öğrenmeye küçük yaşta başlamalıdır.

İnsan, küçük çocuk iken, bilgi öğrenir ve büyüyünce, dileğine kavuşur."

Öğretim de bazı usullerle yapılmalı, gerektiğinde ceza verilmelidir. Çocuğun her dediği yapılmamalı; çocuk, çok serbest de bırakılmamalıdır.

"Kim çocuklarını naz içinde yetiştirirse, o kimseye ağlamak düşer, keder ona mukadderdir.

Baba çocuğunu küçüklüğünde başı-boş bırakırsa, kabahat ve suç çocukta değil babadadır.

Oğulu başıboş dolaşmaya bırakma; başı-boş kalırsa her tarafa gider ve yazık olur."

Tartışma ve Sonuç

Eğitim, bireyin saygınlık kazanmak, kendini gerçekleştirmek, beklentileri karşılamak, bütün alanlarda gelişim ve üretim göstermek gibi amaçlarla ilk çağlardan günümüze çeşitli gelişmeler göstermiştir. Eski çağlarda informal yollarla gerçekleştirilen eğitim zamanla formal eğitim desteğini de beraberinde getirmiş, ihtiyaçları karşılama yolunda ciddi adımlar atılmasına yardımcı olmuştur. Ancak kalıtsal temeller gösteriyor ki eğitimin ilk durağı informal bir yapıyı öne sürüyor. Bu bakımdan, terbiyeyi ön plâna alan, davranış ve ahlâk kitabı olarak vurguladığımız Kutadgu Bilig, informal eğitimin ilk eseri olarak dikkate değerdir. Yapılan incelemede de görüldüğü gibi eser, eğitim kavramının temel ögeleriyle doğrudan bağlantı göstermektedir. Eğitimde amaçlanan "kendini gerçekleştirerek mutlu olma ve olanı değil olması gerekeni ortaya koyma" unsurları, iki dünyada da mutlu olmanın yollarını anlatan Kutadgu Bilig'in ana meseleleridir.

Birçok ilki bünyesinde barındırma özelliği ile Türk dili, Türk edebiyatı, Türk kültürü, Türk sanatı, din vs. konularında geçmişimizi önümüze serebilecek nitelikte bir içeriğe sahip olan Kutadgu Bilig, tarihimizle aramızda köprü oluşturacak ve her daim başvurulabilecek bir kaynaktır. Eserin eğitim kavramının tanımı açısından incelenmesi sonucunda 11. yüzyılda eğitim şeklinin medrese usûlüne oldukça yakın olduğu dikkatimizi çekmiştir. Eserden hareketle o dönemde Orta Asya Türk toplumlarında eğitim ve öğretimin ileri bir seviyede olduğunu söyleyebiliriz.

Kutadgu Bilig millî kimliğimizin edebî dilidir. "Millî bir eğitim yapabilmemiz ve gerçek anlamdaki Türk insanını yetiştirebilmemiz için, başta Kutadgu Bilig'den faydalanmamız gerekir. Bugün okullarımızda Kutadgu Bilig'in dile getirdiği anlamda bir eğitim yaptırabildiğimizi söylemek zor olsa gerektir" (Arslanoğlu,1996: 43-48).

Kaynakça

Akyüz, H. (2002). *Kutadgu bilig'de sosyo-pedagojik ve siyasal söylem.* Erzurum: Eser Ofset.

Akyüz, Yahya (1994). *Türk eğitim tarihi.* İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Arat, R. R. (1974a). *Kutadgu Bilig II* (Çeviri), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Arat, R.R. (1970b). Kutadgu Bilig ve Türklük Bilgisi. *Türk Kültürü.* Sayı: 98.

Arslan, M. (1987). *Kutadgu bilig'deki toplum ve devlet anlayışı.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Arslanoğlu, İ.(1996). Kutadgu bilig'de eğitim bilim ve akıl. *Kültür ve Sanat Dergisi,* Sayı: 20, Sayfa: 43-48.

Artun, E. (2000). Günümüz adana aşıklık geleneğinde nasihat (Öğütleme). *Balıkesir Kültür Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri.* Balıkesir.

Dewey, J. (1958). *Democracy and education.* New York: Macmillan Company.

Dilaçar, A. (1995). *Kutadgu bilig incelemesi.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Eker, S. (2006). Kutadgu Bilig'de(teñri Óazze ve celle ögdisin ayur) Türkçe İslami Terimlerin Kaynakları Üzerine. Ankara: *Bilig Dergisi*, Sayı: 38, Sayfa: 103-122.

Ercilasun, Ahmet (2004). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla türk dili tarihi.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Ergün, M., Ergezer, B., Çevik İ., Özdaş, (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: Ocak Yayınları.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Eyüboğlu, İ. Z. (1989). *Türkçe kökler sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Köprülü, F. (1984). *Türk edebiyatında ilk musavvıflar*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Ozankaya, Ö. (1984). *Toplumbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Savaş Yayınları.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Silahdaroğlu, F. (1996). *Günümüz Türkçesi ile kutadgu bilig uyarlaması*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 11, Sayı:1. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/A_yayla.doc (13.09.2008)

SÖZLÜ TÜRKÇENİN KELİME HAZİNESİ[11]

Okt. Hayrettin TUNÇEL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi, ÇANAKKALE

hayrettin_tuncel@comu.edu.tr

Doç. Dr. Aziz Kılınç

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türk Dili Bölüm Başkanı, ÇANAKKALE

akilinc@comu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite yerleşkesi içerisinde bulunan kantin, öğrenci işleri, kütüphane, yemekhane, fotokopi ve kırtasiyede ihtiyaç duyacağı kelimeleri ve kelime gruplarını belirleme amacı ile yapılmıştır.

Sözlü Türkçenin kelime sıklığı ve yaygınlığını belirleme çerçevesinde yapılan bu çalışmada evren Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yerleşkesidir. Örneklem olarak kullanılan alanlar ise yerleşke içerisinde bulunan kantin, kırtasiye, öğrenci işleri, fotokopi, kütüphane ve yemekhanedir.

Araştırmada örneklem olarak seçilen yerlere farklı gün ve saatlerde ses kayıt cihazı yerleştirilmiştir. Ses kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Aynı ortamlarda doğal işleyişe müdahale etmeden doğal gözlemler yapılmıştır. Doğal gözlem sırasında tespit edilen kelimeler yine bilgisayar yardımı ile yazıya aktarılmıştır. Bu sayede bir kelime havuzu oluşturulmuştur.

Elde edilen veriler daha sonra değişik özelliklerine göre gruplanmıştır. Oluşturulan tablolar bu özellikler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Kelimeler sadece sıklıklarına ve yaygınlıklarına göre gruplanmamıştır. Yapılan gruplamalardan bazıları şunlardır: Kantinde öğrenciler tarafından kullanılan soru kalıpları, kırtasiye ve fotokopide kullanılan soru kalıpları, yerleşke içerisinde kullanılan fiiller. Toplam 22 farklı tabloda kelimeler çeşitli özelliklerine göre gruplara ayrılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sözlü Türkçe, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Kelime Sıklığı, Bütünce Çalışması.

ABSTRACT

This study has been prepared with the aim of identifying groups of words which need by foreign students in canteen, students office, library, dining hall, photocopy place and stationery in the universty campus.

The universe of the study which has been prepared in the framework of spoken word frequency and prevalence of Turkish language is the education campus of the Canakkale 18 Mart University. Stationnery, canteen, photocopy place, student office,labrary and dining hall are the fields which are used as a sample.

A voice recorder was placed in the selected fields as a sample. The voice recording were made in writting on the computer. Natural observations were made in the same places without interfering with the natural environment. Words detected during the natural observations were written down with the help of the computer.

The date was grouped according the diffirent characteristics of them. They were not groupted only according to their prevalence and frequency. Here are some of the groups: Question patterns used

[11] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 2011 yılında yapılmış olan yüksek lisans tezinden faydalanılmıştır.

in the canteen, question patterns used in the stationery and photocopy place, verbs used in the campus. Words are grouped according to various characteristics in totaly 22 tables.
Key Words: Spoken Turkish, Teaching Turkish To Foreigners, Word Frequency, Corpus Study.

GİRİŞ

Gerek Sovyetler Birliğinin dağılma sürecinden sonra bağımsızlığını ilan eden Orta Asya devletleri tarihi ile olan tarihi bağlarımız nedeniyle, gerek Türkiye'nin ekonomik anlamda göstermiş olduğu başarılar sonucunda, gerekse genç ve dinamik işgücü sayesinde yabancı yatırımcılar için cazip bir ülke haline gelmeye başlaması, Türk dilini öğrenmek isteyen yabancı uyruklu kişi ve ülkemize gelen yabancı öğrenci sayısının artmasına sebep olmuş ve Türk dilinin yabancılara öğretimini veya popüler adı ile "*Yabancılara Türkçe öğretimi*" gereksinimini ön plana çıkarmıştır.

Türk dilinin yabancılara öğretilmesi bugünlere kadar gözde bir alan olmadığı ve talep azlığından ötürü fazlaca materyal üretimi ve tasarımı yönünden gereksinim duyulmayan bir saha olarak görüldüğü için, günümüzde Türkçenin yabancılara öğretimi hedeflenerek tasarlanmış kaynakların hayli sınırlı olduğu söylenebilir. Ana dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış materyallerin ve kitapların, yabancı dil öğretimi mantığından çok uzak oldukları ve YDT(Yabancı Dil Türkçe) alanında kullanmaya uygun olmadıkları söylenebilir.

Günümüzde sıcak savaşların kalmadığı, bu türden savaşların yerini soğuk savaş denilen, farklı boyutlarda yapılan savaşlara bıraktığı bir gerçektir. Soğuk savaşın ise üç silahı vardır: (1) Ekonomik bakımdan güçlü olmak, (2) teknolojik bakımdan gelişmiş olmak ve (3) dilini yabancılara öğretmek. Bu anlamda Avrupa ülkelerinde XIX. Yüzyıl ortalarından itibaren başlayan ve dil öğretimine verilen önem inanılmaz boyutlara ulaşmış ve eğitim alanı ile birlikte dünya çapında büyük bir endüstriye dönüşmüştür(Benhür 2002: V). Başta Amerikan Birleşik Devletleri ve İngiltere olmak üzere, İspanya, Almanya gibi gelişmiş ülkeler kategorisinde bulunan ülkelerin kendi dillerini öğretmek için yaptıkları yatırımlar neredeyse hayatın her alanına yayılmıştır. Sinemadan, müziğe, oradan farklı alanda yazılmış popüler kitaplara, ayrıca sadece dil öğretimi için hazırladıkları materyallere kadar çok geniş kapsamlı yatırımları bulunmaktadır.

Türk dilinin dünya dili haline gelmesi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin altyapısının güçlü olmasıyla da yakından ilgilidir. Dünyada en çok konuşulan 5 dil arasında bulunan Türkçenin sağlam bir geçmişi ve köklü bir dilbilgisi yapısı vardır. Türk dili yabancılara Türkçe öğretimi açısından çalışılmayı beklemektedir.

Türk dilini yabancılara öğretim açısından ele alan ve bu bağlamda Türkçenin en yaygın ve sık kullanılan kelimelerinin tespitine yönelik çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu alanda materyal üretimi ve tasarımı çok gereklidir ancak üretilecek dil materyallerine gerekli malzemeyi sağlayacak çalışmalara da ihtiyaç bulunmaktadır. Yazılı ve sözlü Türkçenin kelime varlığının bilimsel metotlarla tespit edilerek ortaya dökülmesi de önem arz etmektedir. Dokuz Eylül Üniversitesinde 2007 yılında Türkçenin temel söz varlığı üzerine yapılan bir tez çalışmasında, adı geçen çalışmadan önce sözlü Türkçenin kelime sıklığını belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmadığı belirtilir(Aşık 2007: 23). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde yapılan bu çalışma sözlü Türkçe üzerine yapılmış az sayıdaki çalışmadan birisi ve en günceli olmuştur.

Türk üniversitelerine gelen yabancı uyruklu öğrenciler, *yabancılara Türkçe öğretiminin* doğrudan hedef kitlesidir. Üniversite yerleşkesine adım atmış yabancı bir öğrenci yerleşke sınırları içerisinde günlük ihtiyaçları için kullanmak zorunda olduğu kantin, kırtasiye, kütüphane, öğrenci işleri

gibi alanlarda insanlarla iletişim kurmak ve aynı zamanda işlerini halletmek için hangi kelimeleri bilmelidir? Kantine gittiği zaman hangi kelimeleri kullanmalı, kırtasiyede, fotokopi odasında neyi, nasıl istemeli veya sormalıdır? Hangi kelimeleri öğrenmeye öncelik vermelidir? Bu temel ihtiyaçlar bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı; üniversite yerleşkesine gelen yabancı bir öğrencinin kantin, kütüphane, kırtasiye, öğrenci işleri gibi alanlarda hangi kelimelerin, hangi soru kalıplarını ve kelime gruplarının kullanıldığının tespit edilmesidir.

Bu temel amaca bağlı olarak yanıt aranacak alt soru ve durumlar şunlardır:

- Üniversite yerleşkesinde bulunan öğrencilerin kullanımına açık alanlarda hangi kelimeler kullanılmaktadır?
- Üniversiteye adım atmış yabancı bir öğrenci yerleşke içerisindeki sosyal hayat içerisinde iletişim sorunu yaşamamak için hangi kelimeleri öğrenmeye öncelik vermelidir?
- Yerleşke içerisinde kantin, öğrenci işleri, kütüphane, fotokopi ve kırtasiyede hangi soru kalıpları kullanılmaktadır?
- Yerleşke içerisinde en sık olarak kullanılan kelimeler hangileridir?
- Yerleşke içerisinde en yaygın olarak kullanılan kelimeler hangileridir?
- Yerleşke içerisinde en sık kullanılan fiiller nelerdir?

Çalışmanın evreni Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Anafartalar Yerleşkesinde bulunan altı mekândan oluşmaktadır. Bu mekânlar; kantin, öğrenci işleri, kütüphane, kırtasiye, fotokopi ve yemekhanedir. Belirlenen mekânlara yerleştirilen ses kayıt cihazları ile haftanın farklı günlerinde ve farklı saatlerinde kayıtlar yapılmıştır. Kayıtlar sonucu elde edilmiş veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu sırada bilgisayarda istatistiksel yöntem kullanılarak kelimelerin kullanım sıklığına ve yaygınlığına ulaşılmıştır. Her mekân için ayrı istatistik sonuçları hazırlanmıştır. Ayrıca çalışmamızda tüm mekânlardan elde edilen verilerin birlikte kullanıldığı istatistiklere de yer verilmiştir. Çalışma sonucunda yerleşke içerisinde kullanılan sözcüklerden oluşan bir kelime havuzu ortaya çıkmıştır.

Belirlenen mekânlarda yapılan konuşmalarda, müşterilerin ve görevlilerin kendi aralarındaki konuşmalar (hal hatır sorma ya da güncel konular gibi) dikkate alınmamıştır.

Çalışmamız ilgili alan yazında bütünce çalışması olarak adlandırılır. *"Bütünce; belirli amaçlar doğrultusunda yazılı veya sözlü dile dayalı ürünlerin birtakım işaretleme ölçütleriyle bir araya getirilmesinden oluşan bütündür."*(Say ve diğerleri: 2002). Dilimiz üzerine yapılmış bütünce çalışmaları sınırlı sayıda da olsa bulunmaktadır. ODTÜ-Türkçe Derlemi yazılı kaynaklar kullanılarak hazırlanmış bütünce çalışmalarına örnek olarak gösterilebilir.

Çalışma sırasında tespit edilen kelimeler farklı gruplama yöntemleri kullanılarak ayrıştırılmıştır. Çalışmanın ilgili alana getirmiş olduğu bir yenilik aslında burada ortaya çıkmaktadır. Daha önce hem yazılı hem de sözlü dile dayalı olarak yapılan bütünce çalışmalarında sadece kelime tespiti ile yetinilmiştir. Çalışmada kelime grupları ve soru kalıpları da ayrıca tespit edilmiştir. Tespit edilen sözcükler içerisinden filler de ayrıca tablolaştırılmış ve kullanım biçimleri de ifade edilmiştir. Çalışmada yapılan gruplamalar şu şekildedir:

Tespit edilen sözcüklerin listesi, tespit edilen fiillerin listesi, soru kalıplarının listesi, kelime gruplarının listesi, kelimelerin sıklık ve yaygınlıklarının listesi, genel ve özel olarak yerleşke içerisinde kullanılan en sık ve yaygın sözcüklerin listesi.

Yerleşke içerisinde yapılan bu çalışma sonucunda eğitim fakültesi yerleşkesinde bulunan kantin, öğrenci işleri, fotokopi, kütüphane, yemekhane ve kırtasiye hem öğrenciler hem de görevliler tarafından kullanılan yaklaşık *390 tane farklı kelime* ve *kelime grubu* tespit edilmiştir. Tespit edilen kelime ve kelime gruplarından *108* tanesi *soru anlamı* içermektedir.

Teşekkür ifade eden kelimeler değişik şekiller ile (teşekkür ederim, teşekkür ediyorum, teşekkürler) 65 kez yemekhanede, 62 kez kantinde, 14 kez kütüphanede ve 28 kez de kırtasiyede olmak üzere toplam 169 kez kullanılmıştır. Sadece kantinde 1000'in üzerinde farklı kişinin üzerinde gözlem yapıldığı düşünülürse bu sayının ne kadar az olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alışverişten sonra kullanılan k*olay gelsin* ifadesi 201 kez, *sağolun, sağolasın* ifadesi 98 kez kullanılmıştır. Öğrenciler çoğunlukla alışveriş yaptıktan sonra *teşekkür ederim* demek yerine *kolay gelsin* demeyi tercih etmişlerdir.

Yerleşke içerisinde gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarından bir tanesi de n*e kadar?* soru kalıbı ile ilgili olan kısım olmuştur. Bu kalıbı 550 farklı öğrenci 568 kez almak istedikleri şeyin fiyatını sorarken kullanmıştır. *Kaç lira?* ifadesi sadece 7 öğrenci tarafından kullanılırken *kaç para?* ifadesi hiç kullanılmamıştır.

Adın(ız) ne? soru kalıbının görevliler tarafından farklı şekillerde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu soru kalıbı *ne adın senin?, ne adın?, adın neydi?* gibi şekillerde devrik biçimlerde de kullanılmıştır.

Yok kelimesi sözlü Türkçede hem görevliler hem de öğrenciler tarafından 67 kez *hayır* anlamında kullanılmıştır. Örneğin kırtasiye görevlileri tarafından öğrencilere sorulan *bu sizin mi?* sorusuna öğrenciler; *yok benim değil* şeklinde cevaplar vermişlerdir. Kütüphane görevlisine sorulan *bu kitap 2 hafta bende kalabilir mi?* sorusuna görevli tarafından; *yok, kalamaz, izin verilmiyor* şeklinde cevap verilmiştir. Bu örneklerde görüldüğü gibi yok kelimesi günümüzde hayır kelimesinin yerine de kullanıldığı görülmektedir.

Aşağıda çalışma sonucunda ulaşılan verilerden örnekler görülmektedir:

Tablo 1: Kantinde Öğrenciler Tarafından Kullanılan Soru Kalıpları

(bir) tane (de) (çay) alabilir miyim?	
(…) ne kadar?	ücret
(…) var mı?	
(…) nerede?	Su nerede? gibi
neyli var? (neli var?)	
(…) hazır mı?	Tost için kullanılmıştır.
uzun sürer mi?	Tost için kullanılmıştır.
şunlar neyli?	Poğaça için
ne kadar oldu?	Ücret
borcum ne kadar?	Ücret
(…) değil mi? (de mi?)	Peynirli değil mi ? Ya da (1) lira değil mi ?
ne kadar tuttu?	Ücret
kaç lira?	Ücret
(…) daha ilave yapabilir miyiz?	Genel olarak çay için kullanılmıştır.
kaç dakika sonra çıkar?	Tost
ne kadar hepsi?	Ücret
(…) alabilir miyiz?/alabilir miyim?	

Tablo 2: Kantin Görevlileri Tarafından Kullanılan Sorular/Soru Kalıpları

(…) kaç tane?	
başka?	
hangisinden?	
neyli olsun? (neli olsun?)	Özellikle poğaça için kullanılmıştır.
sizin ne vardı?	Sıra bekleyen öğrencilere
Ne alcan? (alacaksın)	
Burdan (bundan) ne alıyorum?	

Tablo 3: Kantinde Tespit Edilen Kelimelerin Listesi

Kelime	Sıklık	Yaygınlık
(Bir) tane (de)	1279	983
çay	1189	978
alabilir miyim?	670	644
ne kadar ?	568	550
poğaça	331	312
alayım	285	280
bu sizin	209	4
nescafe	205	192
(…) var mı?	183	167
bir (tane) veya (...)daha	177	160
kahve	145	117
açma (yiyecek)	142	110
büyük (bardak) çay	141	86
buyurun (buyurun)	136	110
kolay gelsin	134	129
küçük (bardak) çay	133	78
tost	122	110
açık (olsun) (çay için)	101	101
sağol (sağolun-sağolasın)	98	79
(...) kuruş	97	5
karışık (tost için)	97	63
(...) lira	89	3
patatesli	81	52
sade	79	63
tabi	77	3
soda	77	67
var	76	3
(…) kaç tane ?	72	33
zeytinli	68	56
sandviç	67	55
ikisi bir arada	66	49
üçü bir arada	65	58
evet	65	29
peynirli	64	53
tamam	63	4
teşekkürler (teşekkür ediyorum)	62	56
ben de	56	53
başka?	55	47
alabilir miyiz?	55	49
kaşık	54	37
fincan	54	27
ketçap (lı)	54	28
afiyet olsun	53	4
(…) lı olsun	47	43

(…) alıcam (alacağım)	43	40
bol kahve	41	40
hangisinden?	40	2
hepsi (…) lira	38	26
(…) kalmamış	35	3
demli (olsun)	35	35
bozuk (para için)	34	26
çikolata,	34	29
ikisi (…) lira	33	2
yok	32	2
para üstü	28	26
neyli var?	28	26
o zaman (…) alayım	28	29
yok (hayır anlamında)	28	27
(…) neyli olsun?	27	14
hepsi beraber	26	24
pipet	25	25
(…) nerede?	24	20
plastik	23	21
sizin ne vardı?	23	3
kola	23	21
(…) lira yeter	23	2
tekli-çiftli (şeker)	22	21
(…) hazır mı?	22	21
sigara	21	19
o zaman (…)olsun	21	20
su	20	18
ne kadar tuttu?	19	18
o da olur	18	17
(…) değil mi? (de mi?)	18	17
bozuk yok	18	17
şunlar neyli?	17	17
sakız	17	13
pardon	17	14
gerek yok	17	13
uzun sürer mi?	16	13
merhaba	15	6
kaşarlı	15	13
(cam) bardak (-ta) ile	15	11
(…) (2) oldu	15	11
fark etmez	15	12
ne kadar hepsi?	15	15
(…) versene	14	14
şekersiz	14	13
borcum ne kadar?	14	11
(…) daha ilave yapabilir miyiz?	14	13
kaç dakika sonra çıkar? (tost)	14	14
sosisli	12	8
ne kadar oldu? (ücret)	12	12
sıcak (su)	12	12
nane-limon	12	11
sallama çay	12	12
Türk kahvesi	12	11
biraz bekleyin	11	2
hepsi (…) yapıyor (ücret)	11	3
baharatlı	10	9
(…) tane olsun?	10	9
kaç lira?	7	7

efendim?	6	4
tepsi	4	4
pil	2	2
çokonat	2	2

Tablo 4: Öğrenci İşlerinde Öğrenciler Tarafından Kullanılan Soru ve Kelime Kalıpları

numaran kaç?	Öğrencilere sorulan en sık sorulardan birisi
hangi bölümdesin?	Çok sık sorulan sorulardan birisi
kaçıncı sınıftasın?	Öğrencilere sorulan bir soru
ne istedin?	Kabaca görünse bile bu şekilde sorulmuştur.
nasıl?	Anlamadım manasında
geçerli (mi)	Belgeler için
ne vardı senin?	Sırada bekleyen öğrencilere sorulmuştur.
soyadın ne?	
haberi var mı?	Yetkilileri ilgilendiren konularda
ne zaman?	
var mı?	
oluyor mu? (böyle)	Bu şekilde yapınca usule uygun mu? anlamında
senin neydi?	Sırada bekleyen öğrencilere sorulan bir soru
neyin kayıp?	Çeşitli belgeleri kayıp olan öğrencilere sorulan bir soru
soyadın ne?	
biz de mi okuyorsun?	
belli değil	Henüz açıklanmadı anlamında
devam zorunluluğu	
daha (henüz) belli olmadı	İlanlar-sınav tarihi vs.gibi konular
belli olur	açıklanır anlamında
istediğin zaman	
(…) ayı sonu itibariyle	

Tablo 5: Yemekhanede Kullanılan Soru Kalıpları ve Kelime Gruplarının Listesi

afiyet olsun	
ne kadar?	fiş ücreti sorulmuştur.
bu ne?	yemekler için
biraz daha koyar mısın?	çorba vs. için (eklemek) anlamında
(…) liralık olsun	yemek kartı
biraz eksik olsun	yemekler için
doldurabilir misiniz?	yemek kartı
az daha alayım	
(ben) yarım porsiyon (alabilir miyim?)	
kaç para var?	kartı kastedilmiştir.
(çorba) ne çorbası?	çorba çeşidi sorulmuştur.
(…) lira(-lık) (3) tane	yemek kartı
bu bana çok	yemek benim için fazla anlamında
(…) kuruş(un) var mı?	bozuk para sorulmuştur.
(…) var mı ?	
(bir) tane yemek fişi	
bozuk var mı?	görevli tarafından sorulmuştur.
bozuk yok	
(iki) tane alabilir miyim?	yemek fişi
tuzlu mu?	

Tablo 6: Kırtasiye ve Fotokopide Kullanılan Soru Kalıpları ve Kelime Gruplarının Listesi

Kelime	**Sıklık**	**Yaygınlık**
ne kadar ?	356	346

(…) tane	220	219
pardon	170	17
nasıl? (tekrar eder misin? anlamında)	125	16
(…) sizin mi ?	32	4
fotokopi	215	210
not	78	75
(…) var mı ?	95	95
hangi bölüm ?	56	4
kaçıncı sınıf ?	63	4
hangi hoca ?	71	4
var	97	12
var galiba	15	15
göndersene	19	3
sayfa	46	43
(4.) makine	18	2
alabilirsin	26	10
göndermek	34	4
dosya kağıdı (A4)	78	77
sizin ne vardı?	122	3
kayıtlı (bilgisayarda)	12	3
çektirmek	146	142
(…) yapıyor (ücret)	286	3
aynı mı?	85	4
kayıp etmek	2	2
yeniden	17	16
çıkartmak	101	95
tabi	56	50
bir şey soracağım	65	65
hepsi	196	195
(böyle) gerekiyormuş	5	5
şunlar da var	28	28
alabilir miyim?	45	40
cilt	16	16
cilt olacak mı?	36	3
zımbalayabilir miyim?	18	18
zımba	78	74
istiyorsan	56	4
teşekkürler	28	28
kaç tane yapcaz? (yapacağız?)	86	3
bunların dışında?	72	65
Kalabalık	11	3
(…) a kadar çektim	195	3
burdan alır mısınız?	98	98
(…) hocanın (final) notları	86	86
bunun ücreti ne kadar?	76	76
bizde yok	18	2
sayfası ne kadar?	24	24
(…) diye bir not varmış	37	37
eksik	25	25
buyurun	152	150
kolay gelsin	35	35

(…) tane falan	11	11
boş cd-dvd	3	3
şu değil mi?	5	5
evet o	5	2
son eklenen not	17	2
yanlış çekilmiş	5	5
kaç para?	4	4
bu kaçlı? (dosya için)	9	9
arkalı-önlü (mü?)	305	290
çıktı (fotokopi makinesinden)	8	3
(…)bekleyen var mı?	56	3
ne kadar yapıyor?	146	146
(…) lira yapıyor	154	2
ayrı-ayrı mı?	86	3
poşet dosya	52	50
toplam olarak	37	3
hazır var mı? (not için)	95	90
hangisiydi?	26	25
sıra var	48	3
çok az (fotokopi için)	45	24
ayırıyorum	7	3
(…) isteyen var mı?	37	3
birkaç tane (…)	49	49
fotokopi kuyruğu (var)	16	3
var mı bekleyen?	28	3
(…) kaç tane olacak?	89	4
burdan ne alcaz?	56	4
(…) yaprak	5	5
fotokopi bekliyorum	7	6
dışarıda	6	2
bunu (da) istiyor musun?	51	2
Bunlardan (bir) tane daha çekilecek	37	37
tekrar	5	5
farklı	46	46
çoğalt	96	3
başka	58	3
ordan alın	6	2
(…) nın makalesi	52	51
bunlardan (…) tane mi?	37	2
(…) şer tane	74	74
(…) lık mı? (dosya için)	55	3
kalem	35	35
asetat	18	18
kaç tane?	79	79
eksik sayfa var	2	2
(…) tane daha olacak	15	15
sayayım (fotokopi sayfası için)	23	3
(…) den itibaren	85	85
pilot (kalem)	7	7
lastik	5	5
geldi mi?(çıktı mı? anlamında)	21	3
çıktılar kimin?	37	3
ne kadar veriyoruz?	25	25

burada kalmış	1	1
bunlar da var	45	45
kaç tane lazım?	94	3
komple mi?	37	3
(bunlar) orijinal (fotokopi için)	43	40
(bu) senin mi?	56	3
(…) kuruş var mı?	86	2

Tablo 7: Kütüphanede Kullanılan Soru Kalıpları ve Kelime Gruplarının Listesi

Kelime	**Sıklık**	**Yaygınlık**
ödünç (almak)	176	176
kitap	184	180
kimlik	126	2
buyurun	117	2
getirdim	197	197
ansiklopedi	113	110
Raf	136	134
alabilir miyim?	175	175
bakıyorum	135	2
yardımcı olabilir misiniz?	151	151
tabi	170	70
(…) gün (önce)	149	2
ne zaman?	156	156
isminiz?	101	2
öğrenci kartı	34	2
üye	27	25
süresi dolmuş	128	2
ne kadar kalabilir?	125	125
(…) tane alabilir miyim?	93	93
yok (hayır anlamında)	67	2
olmaz	127	2
bilgisayardan arayabilirsin	132	2
yardımcı olur musunuz?	145	145
(…) öğrencide	51	2
nasıl?	76	68
burda olması lazım	24	2
adınız?	167	2
kitap burada	148	2
(…) sizin mi?	11	2
almak istiyorum	132	32
fotokopi	12	12
izin verilmiyor	83	2
günü geçmiş	117	110
zamanı dolmuş	37	34
dergi	23	23
numaranız kaç?	184	2
kimin adına?	37	5
(…) a kadar	38	2

iade etmek (istiyorum)	25	25
yok	65	2

Tablo 8: Yerleşke İçerisinde En Sık Kullanılan Kelime Gruplarının Listesi

Kelime Grubu	Sıklık	Açıklama
(bir) tane (de)/(kaç)tane?/(…)şer tane/ (birkaç)tan/(bir)tane daha/(…)tane mi?	2571	İçinde "tane" kelimesi geçen farklı kullanımlar ölçüt alınmıştır.
ne kadar?/ ne kadar yapıyor?/ne kadar tuttu?/ borcum ne kadar?/ne kadar kalabilir?	1679	"Ne kadar ?" kalıbının farklı kullanımları dikkate alınmıştır.
arkalı-önlü (mü?)	305	
(ben) yarım porsiyon (alabilir miyim?)/burdan alır mısınız?/(iki) tane alabilir miyim?/alabilir miyim?/alabilir miyiz?/(…) tane alabilir miyim?	1934	"Alabilir miyim ?sorusunun yanda verilen kullanımları dikkate alınmıştır.
(…) yapıyor (ücret)	568	
ne kadar?	1174	Ne kadar sorusunun farklı şekilleri dikkate alınmıştır.
afiyet olsun	305	
(bunlar) taze	286	
teşekkür ederim (teşekkürler)	215	
numaranız kaç?	184	
bu ne?	116	
numaran kaç?	110	
hangi bölümdesin?	110	
biraz bekle	84	
(…) a kadar çektim	195	
(…) var mı?	714	

Tablo 9: Yerleşke İçerisinde Fiyat/Ücret Sormak için Kullanılan Sorular

Kelime	Sıklık
ne kadar veriyoruz?	25
sayfası ne kadar?	24
bunun ücreti ne kadar?	76
ne kadar yapıyor?	146
ne kadar?	346
burdan alır mısınız?	98
ne kadar hepsi?	15
borcum ne kadar?	14
kaç lira?	7
ne kadar tuttu?	19

Tablo 10: Yerleşke İçerisinde Kullanılan Fiiller

Fiil	Sıklık	Açıklama
Öğrenebilmek	78	
Anlamak	54	
Anlamamak	27	

Başvurmak	41	
Gerekli (olmak)	74	
Geçerli (olmak)	32	
Açıklanmak	27	
Alabilmek-almak	1379	Alayım, Alabilir miyim?, alabilir miyiz?,alabilir miyim?, (…) alıcam (alacağım),(…) tane alabilir miyim? almak istiyorum, o zaman (…) alayım
Beklemek	22	
Oluyor mu ? (böyle)	17	
Bitirmek	14	
Mezun olmak	18	
Doldurmak	43	
İstemek	76	ne istemiştin?, Ne istedin?
Belli olmak	37	
(…)dan alacaksın	32	
Belli olmak	28	
Bakmak	161	açıklanmak anlamında
Yollamak	25	kontrol etmek anlamında
Gitmek	24	
Söyle(mek)	19	
Vermek	13	
(…)		

Tablo 11: Yerleşke İçerisinde Tespit Edilen Fiillerin Farklı Kullanımları

Fiiller	**Sıklık**	**Yaygınlık**
Yapmak	**577**	**49**
hepsi(…) yapıyor (ücret)	26	25
(…) yapıyor (ücret)	14	13
(…) lira yapıyor	11	3
kaç tane yapcaz?	286	3
ne yapmam lazım?	154	2
(…) daha ilave yapabilir miyiz?	86	3
Çekmek- çektirmek	**237**	**184**
çektirmek istiyorum (fotokopi)	146	142
(…) a kadar çektim	195	3
bunlardan (bir) tane daha çekilecek	37	37
yanlış çekilmiş	5	5
(…)		

Tablo 12: Yerleşke İçerisinde En Sık Kullanılan İlk 10 Kelime

Kelime	**Sıklık**	**Yaygınlık**
tane	2571	1914
ne	2181	1687

bir	1841	1443
kadar	1679	1277
çay	1576	1255
alabilmek-almak	1379	1254
var	1283	663
kaç	766	172
lira	443	134
bu	413	209

Kaynaklar

Benhür, Mehmet Hadi.(2002). Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar, Yayınlanmayan Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Aktaran; Gedik, Doğan. (2009). Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Aşık, Ufuk.(2007). Yabancılar İçin Temel Türkçe Sözcük Varlığının Oluşturulması, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Say Bilge; Umut Ö. Oflazer K.(2002). Bilgisayar Ortamında Derlem Geliştirme Çalışması(Konya, Akademik Bilişim Konferansında sunulmuş bildiri),Konya.

TÜRKÇENİN İLETİŞİMDEKİ FONKSİYONLARI BAĞLAMINDA BİLMECE VE NİNNİLER

Doç. Dr. Aziz KILINÇ, Fatih Mehmet TÜRKER
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ÇANAKKALE
akilinc@comu.edu.tr, mfatihturker@hotmail.com

ÖZET

Başta bilmece kavramı üzerinde duruldu. Bilmecelerin tanımı, kısaca tarihi, evrenselliği ve bizim edebiyat ve kültürümüzdeki yerini izah ettik. Sonraki bölümde ise esas konumuz olan bilmecelerde iletişimdeki yeri bağlamında örnekler sunduk. Sonuç bölümünde ise unutulmaya yüz tutmuş bu eşsiz kültür hazinemiz olan bilmeceler için bugün ne gibi geliştirici ve iletişim dünyamıza daha yeni taze olarak sunabiliriz sorunu hakkında kanaatlerimizi paylaştık.

Ninniler iletişimin ilk basamağı olması yönüyle en önemli basamağıdır diyebiliriz. Her millette ninniler vardır. Anneyi ninnisiz, ninniyi de annesiz düşünemeyiz. Anneler her ninniyle hayatın her karesini, sevinçlerini, hüzünlerini, söylediklerini ve söyleyemediklerini çocuklarıyla paylaşır ve iletişimin en önemli aşamasında yaşadıklarını bazen dua, bazen şükür, bazen de ibadet coşkusuyla çocuklarının kulağına fısıldarlar. Bu bağlamda ninniler annelerin yüzyıllardan bugüne uzanan doyumsuz, içten gelen samimi serzenişleri, duaları, hayalleri, umutları kısacası söyledikleri ve söyleyemedikleriyle her şeyleridir. Hayatımızın ilk sanat eserleri, ilk mutluluk kaynağımız olan ninnileri farklı bir bakış açısıyla ele aldık.

Anahtar kelimeler; iletişim, ninni, bilmece, edebiyat, kültür,

Türkçenin İletişimdeki Fonksiyonları bağlamında

BİLMECELER VE NİNNİLER

1. Bilmeceler

"Dağlardan taşlardan;
Canlıdan cansızdan;
Yiyilir, içilirden;
Yiyilmezden, içilmezden;
Ben söyliyeyim, sen bil!"

Edebiyatın her türünde olduğu gibi anonim halk edebiyatı ürünlerinden bilmeceleri de sağlıklı bir iletişim kaynağı olarak görmek mümkündür. Çocukların oyunlarında söyledikleri, mani, sayışma ve tekerlemeler; düşünmelerini, eğlenmelerini sağlayan bilmeceler, mutlulukla dinledikleri masallar, fıkralar çocuklar için öykünecekleri birer dil modeli oluşturur, toplumun kültürüne ilişkin ipuçları sunar.(Sever, 2003) Çocukların düşünme eğitiminde ister okul öncesi isterse ilköğretim yıllarında bilmecelerin önemli fonksiyonları olduğunu söyleyebiliriz. Düşündürülen varlık, obje veya durum çocuğun hayatı daha iyi tanımasını algılamasını ve öğrenmesini sağlayacaktır.

Türk dünyasında da bilmece hakkında pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar içerisinde en yetkin olanlarından biri de Azeri araştırmacı Paşa Efendiyev'in, sözlü edebiyat geleneğinin türlerini incelediği çalışmasında bilmece için yaptığı *"Tapmaca, halg edebiyatının en geniş yayılmış janrlarından biridir. Tapmaca bu veya diğer eşya, hadise ve mefhum haggında yaranır. Hemin eşya ve hadisenin bir elameti, bir keyfiyeti dolayı yolla söylenilir, başga cehetleri ise gizli sahlanılır... Tapmaca insanların düşüncesini yohlamag megsed ile düzeldilen bu veya diğer hedise ve eşyanın poetik tesviridir*

İnsanoğlunun Gizeme Meyilli Oluşu/Merak Duygusu, Eğitme ve Eğlenme İhtiyacı İnsan gizemli bir varlıktır, gizemi sever. Çocukluktan itibaren gizlemekten ve gizlenmekten zevk alır. Bu durum, onun söz ve davranışlarından eserlerine kadar yansır. Mecazın, günlük konuşma dilinden kitap isimlerine değin geniş bir alanda bu denli yoğun kullanımı bunun bir göstergesi olsa gerek. Gizemli kılma-merak uyandırma, halkın eğlence ve eğitim vasıtalarının başında gelir. Eğitim ve öğretimin, eğlence imkanlarının bu kadar yaygın olmadığı dönemlerde, Türk halkı kendi okulunu kendisi kurmuş, eğlence vasıtalarını kendisi icat etmiştir. Olağanüstü motiflerle süslediği hayalî kurgularla, bir yandan iç içe yaşadığı tabiatın gizemli varlık ve olaylarının tılsımını çözmüş, bir yandan heyecan duyup eğlenmiş, bir yandan da küçüklerini, kurmuş olduğu bu gelenek okulunda hem eğlendirmiş hem de eğitmiştir. Eğlenmede, saklılık olgusu ve saklama eyleminin önemi, açıktır. Bu yüzden saklambaç çocukların vazgeçilmez oyunlarının başında gelir. Üç yaşındaki bir çocuğun, kapı arkasına gizlenerek, "–… beni bulamaz." diyen kişinin yargısını boşa çıkarma sevinci, görülmeye değerdir. İşte varlıkların türlü örtüler altına saklandığı halk bilmeceleri de bir tür saklambaçtır. Ancak saklambaç öğeleri, çoğu zaman insanlardır. Bazen bir nesnenin saklandığı da olur. Bilmecede ise, gizlenen, evrendeki *somut veya soyut* herhangi bir şeydir. Saklambaçta, gizleme eylemi daha çok bir mekânla sağlanırken, bilmecede imajlarla gerçekleştirilir. Her ikisinde de insanoğlunun en değerli duygularından biri olan merak duygusunun tatmini, gizlenenin bulunmasıyla sağlanır. Bilmecede saklılık olgusu eğlenmenin yanında bilgiye de vasıtadır. Zira bilmecelerde evren kitabının satır aralarındaki gizlilikleri çözmenin yanında, eşyanın yeniden tanınması söz konusudur. Bu ise kişiyi bilgiye ulaştırır. Zaten "bilmece" teriminin kökünde de bu yatmıyor mu?(Karademir, 2008)

Bilmeceler; arama ve aradığını bulma eğitimini daha anne kucağından itibaren çocukluk dönemlerinde alan çocukların hayatlarının ileriki safhalarında bulmaları gereken gerçek varlığı bulma ve keşfetmelerinde çok önemli bir hazırlayıcı rol üstlenecektir. *"Bilmece bir sözlü edebiyat türüdür. Halk edebiyatında sözlü olmak, üç ayrı niteliği içerir: Bunlardan biri bilmecenin sözlü yaratılmış olması demektir. Hiç bir halk bilmecesi, kalemi ele alıp yazmakla ortaya çıkmaz. Bilmece insanın zihninde, çoğu zaman bir gösterim anında yaratılır ve dil ile söylenir. Gösterimden evvel insanın zihninde hazırlanan bilmeceler elbet vardır, ama bu da sözlü olmak kuralını değiştirmez. Sözlü olmak, gösterimin sözlü yapıldığına da işarettir. Gösterime katılanlar ellerinde kitap taşımaz veya karşılığı bulmak için kitaba bakmaz. Sözlü olmak, yayılma işinin de insanlar ve kuşaklar arasında, ağızdan kulağa, sözlü aktarılmış olmasını da içerir. Gerçi 18' inci yüzyıldan sonra cönklerde yazıya geçen bilmeceler yok değildir. Ama bilmecenin yayılması sözlü olur."* (Başgöz-Tietze 1999:4).

İletişimin iki önemli unsuru vardır; konuşma ve dinleme. Bu bağlamda bilmeceler hem konuşan yani bilmeceyi soran hem de dinleyen açısından merak ve doğru cevap verme duygusunun da verdiği güçle önemli bir karşılıklı iletişim sağlar. Dinlemek işitmek değildir. Çünkü işitme eylemi kulakta olurken, dinleme eylemi zihinde olur. Bu bağlamda bilmecelerin karşılıklı çocukla- yetişkin, çocukla- çocuk arasında yoğun bir dinleme ortamı oluşturduğunu görmekteyiz. Oluşan bu ortamı muhteşem bir iletişim köprüsü olarak görebiliriz.

Bazı bilmece örnekleri:

1. Helec'oğlunun katırı, ne yükletsen götürü, (köprü) -Beyoğlunun katırı, ne yükletsen götürü.

2. Ağadan hatın aldım, belayı satın aldım, (nezle) - Haneye hatın aldık, belayı satın

3. Eğri ağaçta kar durmaz, (keçinin boynuzu) - Eğri ağaçta kar durmaz.

4. Karşıdan gördüm yeşil türbe, yanına gittim estafulla tövbe, (ısırgan)-Dışardan yeşil türbe, içine girdim estağfulla tövbe.

5. İndiri mindiri beyleri attan indiri. (çiş yapmak)- Atlıyı attan indirir.

6. Ham iken tatlı, olmuşu acı. (çocuk) - Ham iken tatlı, olmuşu acı.

7. Sen seni bil sen seni, sen seni bilmez isen patlatırlar enseni, (çivi ve keser)-Sen seni bil sen seni, sen seni bilmez isen patlatırlar enseni.

8. Beş paralık nışadır, dört köşeyi kuşatır, (mum ve lamba)- Beş kuruşluk nışadır**,** dünyayı kuşatır.

9. Yattığı yerde ot bitmez, (ateş)- Bastığı yerde ot bitmez.

10. Büyük baş içi boş, tut kulağından çifte koş. (anormallik) - Üstü cıcık cebi boş, tut kulağından çifte koş.

11. Boynu ip gibi, karnı küp gibi. (testi)- Çöp gibi boyun, küp gibi karın.

12. İçi taş dışı taş, ha dolaş ha dolaş, (minare) - Hamiş taş, hamiş taş, eli kuru gözü yaş, ha dolaş ha dolaş.

13. Zenbil, ben söyleyim sen bil. (kelime oyunu, zenbil)- Zenbil, ben söyleyim sen bil.

14. Şık şık eder nalçadır, iş bitiren akçadır, (para)- Şık şık eden nalçadır, iş bitiren akçadır.

Sonuç:

- Bilmeceler sosyal hayatımızda çok önemli bir iletişim vasıtasıdır.
- Bilmecelerin oluşumunu hazırlayan en önemli etkenler, insanın gizemi sevmesi ve onu çözmekle merak duygusunu tatmin etmesi; hayat ve çevre şartlarıdır.
- Bilmecelerin oluşumuna katkı sunan ve imgelerini anlamlı kılan hayat ve çevre şartları değişmiş; sosyo-kültürel değişim yeni kavramları öne çıkarmıştır. Değişen bu kavramlar la birlikte günümüzde bilmecelerden doğan yarışmalar; bilgi yarışmaları, televizyon programları, ödüllü yarışmalar, değişik şekillerde yapımlar hazırlanarak geleneksel kültür varlığımız olan bilmeceler bugün de devam ettirilmektedir.
- Bilmecelerin yapı dil ve üslup bakımından biçimlenmesini sağlayan en önemli etkenler sorucu ve gösterim ortamı ile sözelliktir. Çoğu zaman gösterim ortamında vücut bulduğu için bilmecelerin kurgusu, üslup örgüsü ve dil özellikleri, geleneksel bilmece sorucusunun ve gösterim ortamının derin izlerini taşır.
- Halkımız, bilmece kurgusunda, deyimlere, masal tekerlemelerine vb. unsurlara yer verdiği gibi, matematiksel soruları, divan şiirinden aldığı muammayı, lugazı, kimi zaman aynen kimi zaman da taklit ederek, bilmece diye sormuş ve yer yer mani veya atasözünü de bilmeceye dönüştürmüştür.
- Günümüz bilgi toplumunda, teknolojiyle bu kadar içli dışlı olunan ortamlarda; aile, okul, iş vs, iletişimi güçlendirmek için bilmecelerden esinlenerek, yeni yarışma programları hazırlanabilir. Aileler yarışıyor, mahalleler yarışıyor gibi yarışma programları geliştirilebilir.

- İnternet ve sanal ortamın bu denli hayatımızın içine girdiği toplumumuzda, çocuklara ve gençlere faydalı merak uyandıran yarışmalar da hazırlanabilir.
- Binlerce yıllık geleneğimizin ürünü olan ve bugünlere gelen bilmecelerimiz, gençlerimize ve çocuklarımıza çok değişik ve güzel çağdaş halde sunulabilir ve insanlar arası iletişime yeni ve merak uyandıran yapısıyla katkısı sağlanabilir.

2. Ninniler

Dil, bilgi iletmek için, sınırsız birleşimi olan istemli sembollerin kullanıldığı karmaşık bir iletişim sistemidir. Dil duygusal ve sosyal iletişimin en önemli birimlerinden biridir. Bir anda akla gelemeyecek kadar çok yönlü, farklı nitelikleri olan, bugün bile tam olarak çözülememiş bir varlıktır. Dil insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek, bilim, sanat, teknik, kültür gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.(Aksan, 1998)

Çocuk yaşamının ilk günlerinden başlayarak anadilini ve kültürünü öğrenmeye başlar. Bunu gerçekleştirirken görsel, işitsel, dokunsal vb tüm duyu organlarını kullanır. Bu süreçte farkına varmadan bazı öğrenme teknikleri kullanabilirler. Çocuklar bazen dil modelini dinleyerek ve bu modellere öykünerek bazen de geri-iletimi algılayarak, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşarak öğrenebilmektedirler. Çocuk dil ve kültürü kazanırken ağırlıklı olarak ilk modelleri anne- babaları, diğer aile bireyleri, daha sonra toplumsal çevre ve okul ortamında etkileşimde bulundukları diğer bireyler olabilmektedir. Modeller kadar çocuklar sunulmuş, zenginleştirilmiş dil ve kültür çevreleri de onların dili kazanmalarında ve yaratıcı şekilde kullanmalarında, destekleyici etkenler olarak görülebilir (Güven ve Bal, 2000, s.200). Çocuklar için ilkokul deneyiminin folklorumuzun önemli unsurlarından ninnilerle başladığını söyleyebiliriz.

Bebeklerin sese karşı hassasiyet kazanmasından sonra ninnilerin okunması ve o zaman tesirli olması tabiidir. Nitekim çocuklar *ninni ile sükûn buldukları gibi deve vesaire hayvanatta güzel sesle söylenen nağmelerle yol alırlar, yüreklerinin ağırlığını bu suretle hafifletirler. (İz, 1969)* Hatta ninni bazı çocuklar için bir alışkanlık halini alır.(Çelebioğlu, 1995)

Ninnilerin ilk bakışta, bebekleri uyutmak ve dinlendirmek gibi bir fonksiyonu olduğu düşünülse de, aslında ninnilerin yeni doğan çocuğun dil, düşünce, müzik/ritmik, sosyal kişilik gelişimini şekillendiren ilk öğrenci-öğretmen deneyimi olduğunu söyleyebiliriz.

Ninniler iyi tahlil edildiğinde ninnilerin, bebekleri ve çocukları uyutmanın çok ötesinde, onları eğitmek için söylendiği açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Daha doğrusu 0-6 yaş grubunun yani günümüz okul öncesi eğitiminin temelinin binlerce yıl önce atıldığını söyleyebiliriz

Ninniler konusunda pek çok tarif yapılmıştır. Bu tarifler özetle; *ninnilerin manzum olduğu; çocuklara anneleri veya yakınları tarafından çeşitli biçimlerde özellikle ezgili söylendiği ağlayan çocukları susturmak ve uyutmak veya uyku vakti gelen çocukları uyutmakla ilgili bulunduğu; mısralara birtakım ahenkli klişe sözler ilave edildiği; kafiye ve ahenk özellikleri taşıdığı; beste ile terennüm edildiği* yönündedir(Çelebioğlu, 1995)

Davranışçı kuram, dilin öğrenilmesini belirli davranışlar sonucunda ortaya çıkması şeklinde açıklamaktadır. Bu görüşe göre, bebekler sesleri tekrar ederken gündelik dildeki kelimelere benzer sesler çıkardıklarında çevresi tarafından pekiştirilirler. Böylece bebek, çevresi tarafından pekiştirilen sesleri daha sık kullanır ve dilini geliştirir.(Calp, 1995) Bu bağlamda folklorumuzun önemli öğelerinden ninnilerin çok önemli katkısını olduğunu görmekteyiz. Böylece çocuk yaşamında yer alan

ilk ana dilini öğrenmeye ve bunu anlamlı- anlamsız tekrarlarla edinmeye başlar. Ninniler vasıtasıyla anadiliyle ilk iletişimini sağlayan çocuk, sözel imgeleri kullanarak dilini geliştirir.

Dil öğreniminin temel basamakları hayatın ilk iki yılında oluşur. Bazı araştırmacılar iki yaşından sonra, çocuğun sentaks, fonoloji ve dilin semantiğini, dilin bütün cümlelerini kurabilmek için gerekli kuralları soyutlayarak edindiğini belirtirler. Bu noktadan hareketle, birey yaşam deneyimlerini, devamlı olarak simgeler oluşturma ve simgeleri kullanma yeteneğiyle sürekli olarak birleştirir[12]. Çocuğun annesinden dinlediği ninnilerle anadilin öğrenilmesinde ve pekiştirilmesinde önemli bir eğitim süreci yaşanmış olur. Anneler tam olarak bilemedikleri belki bazen yarım bazen bir parça söyledikleri ninnilerle çocuğun anadilini öğrenmesinde çok önemli bir rol modellik görevini yerine getirmiş olurlar.

Ninniler dünyanın bütün dillerinde vardır. Ve her kültür kendi ninni hazinesini tarihi boyunca zenginleştirmiştir. Bizim ülkemizde de her yörenin kendine özgü ninnileri vardır. Bu ninniler çok değişik konularda olabilir. Bu çeşitliliği sağlayan faktörleri çocuğun cinsiyeti, ekonomik durumlar, yöresel gelenek ve görenekler, beklentiler, dilek ve temenniler, bebeğin gelişim evreleri vb pek çok sebep olarak sıralayabiliriz. Konusu ne olursa olsun ninnilerin çocuğun anadil gelişimine katkısı değişmemektedir.

Aşağıdaki ninni örneklerinde özellikle tekrar edilen seslerin çocuk tarafından tekrar edilerek nasıl kazanımlar sağladığına birkaç örnek olarak karşımıza çıkmaktadır:

Dandini dandini dan ister,

Dandini dandini danadan,

Dandini dandini danalı bebek,

Dandini dandini danası,

Dandini dandini danaylı,

Dandini dandini dastana,

E, e ,e, e, dedim

E yavruma e, e, e ,

(Çelebioğlu, 1995)

Arkalığın karadan

Kara bargım yaradan

Bala lay lay bala lay lay

Hu hu hu Allah

İyilik sağlık ver Allah

Uyusun da büyüsün inşallah

Tıpış tıpış yürüsün Maşallah[13]

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi birbirini takip eden ses tekrarlarının çocuğun ilk dil öğrenim egzersizleri olduğunu söyleyebiliriz. Ünlü ve ünsüz harflerin sürekli tekrarı çocuklarının ilk öğrendikleri ve annesiyle beraber sürekli tekrar ettikleri zevkli ve mutluluk verici bir anadil öğrenim egzersizi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Birey dinleme becerisi sayesinde, anadilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte, konuştuğu dilin hemen hemen bütün özelliklerini kazanmakta ve bunu hayatı boyunca kullanmaktadır. İnsanın en önemli vasıflarından biri olan ana dili becerisi, dinleme becerisi sayesinde kazanılmaktadır. Bu kazanımlarda en önemli faktörün sözcük tekrarlarıyla davranış haline dönüştüğünü söyleyebiliriz.

Davranışçı yaklaşımın bir ileri boyutu olan sosyal öğrenme kuramı da dil kazanımını doğrudan taklit ve model alma ile ilişkilendirmektedir. Bu kuramda dil öğreniminde sosyal ve kültürel ortamın ne kadar etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu etkileşim sürecinde çocuğun ana dil öğrenimine katkıda bulunan en önemli unsurlardan birisinin ninniler olduğunu görmekteyiz. Çevreden gelen birçok ses ve uyarıcının zamanla sınıflandırılması, şekillendirilmesi ve benzer durumlarda aynı ses ve tepkilerin verilmesi gerçekleşmektedir. Anne ve diğer yakın ebeveynin çocukla iletişiminde vermiş oldukları tepkiler çocuk tarafından zamanla dile dönüştürülür.

Çocuğun içinde bulunduğu sosyal ortam ve annesinin doğal olarak bazen de zorunlu olarak ona söylediği ninniler anadil öğrenim ve gelişim sürecini hızlandırmaktadır. Bu sosyal ortam bağlamında ana dilini öğrene ve geliştiren çocuk eşsiz bir öğrenim ortamına kavuşmuş ve bu ortamda dil gelişimini sürdürmüş olur. Sosyal ortam çocuğun sözel, simgesel, anlamsal ve motor bellek gelişiminde doğal bir ortam hazırlayarak, en uygun öğrenme becerisinin kazanılmasını sağlamaktadır.

Aşağıdaki ninni örneklerini sosyal ortam bağlamında inceleyelim.

Ninni ninni kapa gözlerini
Uykuda melekler
Getirir bebekler
Kuzular koyunlar
Ne güzel oyunlar
Uyusun canım ninni
……
Beşiği var hurma dalından
Örtüsü yeşil halıdan
Bunların kılıçları
Kaldı hazreti Ali'den
Mini mini yavrum ninni
……
Ayağ ucun ayva dalı
Başucum sırma dalı
Oğlum neni neni
Eşrefim neni

……

İstanbul'un kuyuları

Çayır çimen kuzuları

Kitap okur dayıları

Ninni yavrum ninni

……

Yukarıdaki ninni örneklerinde de gördüğümüz gibi ninniler çocuklar için her dizesinde ayrı bir sosyal ortam resmi çizmektedir. Bu sosyal ortamda çocukların ana dil gelişiminde eşsiz katkılar sağlamaktadır.

Sonuç

Ana dil eğitiminde ele aldığımız ninniler; hem davranışçı kurama göre hem de sosyal öğrenmeci kurama göre çocuklar için mükemmel bir eğitim ortamı sunmaktadır. Bu bağlamda elde ettiğimiz sonuçları şöyle sıralayabiliriz:

- 0- 6 yaş dönemi ana dil öğretiminde ninnilerin çok önemli fonksiyonu vardır
- Davranışçı kurama göre ninniler çocuğun anadilini öğrenmesine katkıda bulunur
- Sosyal öğrenmeci kurama göre ninniler anadil öğreniminde önemli bir yere sahiptir.
- Folklor unsurlarımızdan ninniler yüzlerce yıldan günümüze kadar anadil öğreniminde önemli bir yer tutmaktadır.
- Çocuğun dil eğitiminde ailenin çok önemli bir yeri vardır
- Çocuk dilini öğrenirken evrensel değerleri, kültürünü, tarihini, folklor unsurlarıyla birlikte daha kalıcı olarak öğrenmektedir.
- Günümüzde unutulmaya yüz tutmuş folklor unsurlarımıza bugünde geçmişte olduğu gibi çok ihtiyacımız vardır.
- Günümüzde her geçen gün ihtiyaç duyduğumuz, çocuklarımız için üretilen hikâye, çizgi roman, çizgi film, sinema filmleri yapılırken mutlaka folklor unsurlarımızdan yararlanmalıdır.
- Çocuklara anadilimizi daha iyi öğretmek amacıyla, ninnilerden ilham alınarak çocuk şarkıları yapılabilir.

Türkçenin iletişimdeki fonksiyonları bağlamında folklorumuzun eşsiz hazinelerinden kabul ettiğimiz ninnilere bugün zengin bir madene döner gibi dönülmeli ve yeni ürünler ortaya konulmalıdır.

KAYNAKÇA

CALP, Mehrali, Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi, Konya 2005

ACAR, N.V, Ergen ve Çocukla İletişim, Ankara, 2000

ÇELEBİOĞLU, Amil.(1995). Türk Ninniler Hazinesi, Kitabevi Yayınları. İstanbul

ORTA, Nedim, Van ve Yöresinde Söylenen Ninniler, TFA, 1976

İZ, Mahir. (1969). Tasavvuf, Kitabevi Yayınları. İstanbul.

DEMİR, Necati, Türk Ninnilerinin Dili. (Yayımlanmış Makale)

AKSAN, Doğan. (1998). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 1, Türk Dil Kurumu, Ankara,

SEVER, Sedat- KAYA, Zekeriya- ASLAN, Canan.(2011). Etkinliklerle Türkçe Eğitimi, Tudem Yayınları. İzmir.

ÖZBAY, Murat.(2005) Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi, Akçağ Yayınları. Ankara,

CEMİLOĞLU, Mustafa. (2004). İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi. Alfa Yayınları. İstanbul,

SEVER, Sedat. (2008). Çocuk ve Edebiyat. Tudem Yayınları. İzmir

AKYOL, Hayati. (2006) Türkçe Öğretim Yöntemleri. Kök Yayınları. Ankara.

HECE, Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, Ankara, 2005

ERGİN, Arif- BİROL.(2000) Cem, Eğitimde İletişim. Anı Yayıncılık. Ankara,

Başgöz, İlhan ,"Türk Bilmecelerinin Fonksiyonları", *Folklora Doğru-Bilmece Sayısı, İstanbul* (1974)

Başgöz, İlhan ,"Bilmecelerin Toplumla İlgisi", *Folklor Yazıları,* Adam Yayınları,

İstanbul, (1986),

Başgöz, İlhan; Tietze, Andreas , *Türk Halkının Bilmeceleri (THB)*, Kültür Bakanlığı yayınları, Ankara.(1999)

Karademir, Fevzi, *Türk Halk Bilmecelerinin Yapı Dil ve Üslup Özellikleri*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi. s. 64-84.

DRAMA YOLUYLA OKUMA EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİ

Ar. Gör. Erhan YEŞİLYURT
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ZONGULDAK
erhan.yesilyurt@karaelmas.edu.tr
Necmi AYTAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Doktora Öğrencisi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, günümüzde eğitimdeki yeri ve önemi gittikçe daha iyi anlaşılan drama yönteminin okuma eğitiminde de yer alabileceğini belirtmek ve bu konuda kullanılabilecek örnek etkinlikler sunmaktır. Türkçe öğretiminde birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemler yapıca birbirinden farklı olmakla birlikte hepsi aynı amaca hizmet etmektedir. Uygulanan yöntemlerin temel amacı eğitim – öğretim faaliyetlerinin daha verimli ve daha kaliteli şekilde sürdürülmesini sağlamaktır. Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri de dramadır.
Anahtar Kelimeler: Drama Yöntemi, Okuma Eğitimi, Türkçe Öğretimi

GİRİŞ

Dramanın temeli eyleme dayanır. Özellikle yapılandırmacı eğitim sistemine geçtikten sonra aktif öğrenme isteği ve öğrenciyi derste etkin duruma getirme çabası, dolayısıyla drama eğitimde büyük önem arz etmeye başlamıştır. Drama, öğrencinin çevresiyle ilgili yaşantı geçirmesini sağlar. Böylece öğretilmek istenen bilgi daha kolay ve daha kalıcı olacak şekilde öğretilebilir. Dramada eylem ön plandadır. Bu nedenden öğrencinin etkin bir şekilde öğrenme ortamında bulunmasını, dolayısıyla derste etkin öğrenmeyi sağlar.

Drama yöntemi, eğitim ortamına getirdikleriyle önemli bir yöntem olduğunu göstermiştir. Drama yöntemi; dersin hem öğretici, hem de eğlenceli geçmesini hedefler, katılımcıların beş duyu organına seslenerek öğretilenlerin kalıcılığını arttırır. Öğrenci, bu yöntemle derslerde aktif rol oynar. Drama yöntemi, bu özellikleriyle Türkçe öğretiminde de kullanılabileceğini göstermiştir.

"Drama sözcüğü Yunanca "dran"dan gelmektedir. " Dran " yapmak, etmek, eylemek anlamı taşımaktadır. Drama sözcüğü bugünkü anlamına yakın biçimde Yunanca Dramenon'daki "Seyirlik olarak benzetme" olgusuna dayalıdır ve eylem anlamı taşır" (Aral, Drama, 2000, s. 44).

Dramada bir lider, yani bir başkan bulunmalıdır. Başkan, bazen etkinliklere de katılır. Eğitim ortamında dramayı yöneten kişi çoğu zaman öğretmen olur. Bu durum aynı zamanda öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin gelişmesine de olumlu yönde etki eder.

Drama, öğrencinin bilgiyi yaşantı yoluyla edinmesini sağlaması sebebiyle öğrencinin ezberci eğitimden de kurtulmasını sağlar. Ezber yoluyla yapılan eğitim, eğitim sayılamaz. Öğrenci bu yolla öğrendiklerini kısa zamanda unutacağı için aslında bir şey öğrenmiş de sayılmayacaktır.

"Özellikle insanın insanla ya da başka objelerle olan her iletişimi ve etkileşiminde, eylemsel ve edimsel anlar oluşmakta ve bu oluşum dramatik alan olarak tanımlanmaktadır. (Aral, 2003, s. 44)

Dramada üretme vardır. Öğrencinin sınıfta derse katılmasını, öğrencinin derste aktif hâle gelmesini ve en önemlisi bir şeyler üretmesini gerektirir. Üreten öğrencinin öz güveni gelişir. Böylece drama öğrencinin psikolojik gelişimini de destekler.

" Drama denince akla eğitim, oyun ve tiyatronun kesişme noktasında duran, eğitime oyun ve tiyatronun yöntem ve araçlarının farklı amaçlarla dâhil edildiği bir süreç gelmelidir. Öğrenciler drama yoluyla merkezinde dramatik deneyim ve katılımcı olan bir sürece girer. Bu sürecin temel niteliği rol alma yoluyla kişinin kendini ve dünyayı algılamasıdır" (Sağlam, 2007, s 17).

Drama süreci üç aşamadan söz edilebilir. Bu aşamaları şu şekilde sıralayabiliriz:

1) Isınma ve rahatlama çalışmaları

2) Oynama (Esas çalışma)

3) Rahatlama ve değerlendirme çalışmaları (Akalın, 2006, s 40).

Eğitimde drama ve faydaları

Drama yönteminin eğitimde kullanılması eğitim ortamına olumlu yönde birçok yenilikler getirmiş, öğrencinin derse ilgisi ve katılımı artmıştır.

"Eğitimde drama; herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir kümeyle ve küme üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır" (Ataman, 2010, s. 13). Drama etkinliklerinde katılımcılar hem kendi hayatlarında yaşadıklarından hem de diğer katılımcıların yaşadıklarından faydalanırlar. Bu durum öğrenmeyi artırdığı gibi paylaşımı ve etkileşimi de artırmaktadır.

Eğitimde dramanın kullanılması öğrenciye birçok açıdan fayda sağlamaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

1. Özgüven duygusunun gelişmesini
2. Bireyin bilişsel, dil, meslek ve sosyal açıdan gelişmesini
3. Kendisini başkasının yerine koyarak(empati) çok yönlü düşünmesini
4. İşbirliği, danışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini
5. Kendini ifade edebilmeyi
6. Öğrenilen şeylerin kalıcılığı
7. Bireyin değişik yaşantıları tanımasını
8. Eğitim ve öğretimde aktif rol almayı
9. Rahatlamayı (oyunun değişik ihtiyaçlarını gidermeyi)
10. Sorumluluk duygusunun gelişmesini
11. Bireyin farklı görüş açılarına sahip olmasını, eleştirmeyi, tartışmayı öğrenmesini sağlar. (Aral, 2000, s. 43).

Drama yöntemi ve Türkçe öğretimi

Drama yönteminin Türkçe Öğretimindeki yerini daha iyi anlayabilmek için Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2006 yılında yayınladığı İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programına bakmamız faydalı olacaktır. Programda drama yönteminin kullanımını destekleyen bazı ibareler bulmak veya programda drama yönteminin adı geçmese dahi bu yönteminin amacıyla aynı doğrultuda amaçların yer alması bir nevi bu yöntemin Türkçe Öğretiminde kullanılmasının faydalı olabileceğini gösteren bir belge olacaktır.

Programa baktığımızda: "Türkçe öğrenimi, anlama yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşur." denmekte, programda Türkçe öğreniminin mahiyeti yukarıdaki gibi açıklandıktan sonra "Sözü geçen temel dil becerileri birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır."(MEB, s. 2) denilmektedir. Türkçe öğretiminin bir ayağını da dil bilgisi öğretimi oluşturmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin eksiksiz bir şekilde gerçekleşebilmesi için ise dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma gibi dil becerileriyle etkileşim hâlinde olması elzemdir.

Drama yönteminin diğer birçok yöntemde bulunmayan bir işlevi de gözler önüne serilmektedir: Drama yöntemi Türkçe Öğretim Programı (2006, s. 2)'nda belirtilen "… temel dil becerileri birbiriyle etkileşim halinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır." yargısını gerçekleştirmede önemli bir yöntemdir.

Türkçe Öğretim Programı, öğretimde yapılandırmacı yaklaşımı esas almaktadır. Bu yaklaşım, öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze almakta ve öğrencinin bu süreçte aktif rol oynaması esasına dayanmaktadır. Öğrencinin ders ortamında aktif rol oynamasını sağlayan yöntemlerden biri, belki de en önemlisi drama yöntemidir. Bu yöntem sayesinde öğrenci başka bir dünyada, başka bir varlık olarak yaşıyormuş gibi yaparken ders ortamında aktif olarak yer almakta ve bilgileri bizzat yaparak – yaşayarak öğrenmektedir.

Türkçe Öğretimi dört temel beceri alanı üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bunlar; dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileridir. Bu temel dil becerilerinden konuşma ve yazma anlatmaya bağlı dil becerilerinden iken dinleme ve okuma anlamaya bağlı dil becerilerindendir.

Okuma

Okuma becerisi ile ilgili tanımlar, okumanın belli bir süreçten ibaret olduğunu vurgulamaktadır. Okuma becerisi zaman içerisinde aşamalı olarak gelişir. Okuma becerisi, semboller tanımlanması ve tanımlanan sembollerin anlamlandırılmasıyla gün yüzüne çıkmaktadır.

Güneş ise okumayı yapılandırmacı yaklaşıma göre ele almakta ve okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak değerlendirmektedir. (Güneş, 2009, s. 3) "Okumak, herhangi bir konuda bilgi edinmek, estetik ve sanat duygularını harekete geçirmek yahut vakit geçirmek için yapılan bir uğraşın genel adıdır" (Aktaş, 2005, s. 17).

Beyreli, okumanın zamanla sınırlı olmayıp ömür boyu geliştirilebilen bir süreç olduğunu belirtir. (Beyreli, 2006, s. 174) Okuma becerisinin gelişiminde süreç hiç bitmez. Çünkü okuma ile ilgili etkinlikler gerçekleştikçe her an okuma becerisi gelişmekte ve bu gelişim hiçbir zaman sona ermemektedir.

Okuma becerisinin kazandırılabilmesi için öncelikle beceriye sahip olacak kişide okumaya karşı ilgi ve istek oluşturulması gerekmektedir. Bunun için de başarıya karşı açlık, eğlenme isteği, yaşama dönüklük ve işbirliği / paylaşma isteği gibi faktörlerden yararlanılmalıdır.

Okuma, insanların sadece bilgi edinmesinde araç olarak görev yapmamakta, aynı zamanda analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerilerinin de gelişmesini sağlamaktadır. Böylece İnsan yaşantısında gelişim açısından hayati öneme sahip olan okuma becerisinin geliştirilmesinde drama yöntemi de büyük önem taşımaktadır.

Drama yönteminde gönüllülük esastır. Öğrenciler, isteyerek etkinliklere katıldıklarında ders ortamında verilenleri daha iyi algılamakta ve derslerde daha başarılı olmaktadırlar. Drama yöntemiyle öğretimde öğrenciler etkinliklere gönüllülük esasına göre katılırlar. Etkinliklerin yaşama dönük olması, katılımcıların etkinlik sırasında eğlenmesini sağlaması, işbirliğini özendirmesi, paylaşma duygusunun gelişmesini sağlaması ve özellikle bireyin kendini ifade edebilmesini sağlaması gibi olumlu birçok özelliği nedeniyle drama yönteminin okuma becerilenin geliştirilmesinde kullanılması öğrencinin okuma becerilerinin gelişmesinde olumlu etkiye sahip olabilmektedir. Bu konuda Kırkkılıç ve Akyol (2007, s. 17) Çocuğun yaşantısıyla özdeşleşen okuma etkinlikleri düzenlememizi, her çocuğun okumanın haz duyulacak bir etkinlik olduğunu keşfetmesinin ve başarıyı tatmasının amaçlanması gerektiğini vurgular. "Dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinlikleri birbirini bütünleyen bir anlayışla gerçekleştirilmeli…" (Sever, 2006, s. 21) Eğitim – öğretim çalışmalarında dil becerileri birbirlerini bütünleyici konumda olmalı, becerilerin öğretiminde diğer dil becerilerinden de faydalanılmalıdır. Bu açıdan drama yöntemi önemli bir fonksiyon üstlenir.

Okuma eğitiminde öğrencilere kazandırılan beceri ve alışkanlıklar vardır. Bu beceri ve alışkanlıklardan bazıları şunlardır:

1) Sözcük dağarcığını geliştirme
2) Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme
3) Düzeye uygun iyi kitaplar seçebilme
4) Kitap okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama
5) Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme (Calp, 2005, s. 84).

1- Etkinlik

Süre: 40 Dakika

Araç ve gereçler: Oyunda kullanılabilecek yapay araç-gereçler

Yöntem: Yaratıcı Drama Yöntemi

Kazanım: Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme

İşleniş

Hazırlık - Isınma:

1. Gönüllü öğrencilerin tahtaya gelerek iki eşit gruba ayrılması istenir. Oluşan iki grubun karşı karşıya durması istenir. Bu gruplardaki öğrencilerin sırasıyla akıllarına gelen ilk kitap ismini söylemeleri istenir. 5 saniye içinde kitap ismi söyleyemeyen öğrenciler elenir. Son iki kişi kazanmış olur.(5 dk.)

Oynama:

Gönüllüler arasından 2 öğrenci seçilir. Öğrencilere roller dağıtılır ve öğrencilerden oyunun devamını getirmeleri istenir.

Oyun şu şekildedir:

Cem ve Ahmet, Ahmetlerin evinde bilgisayar oyunu oynamaktadır. Oyunun en heyecanlı yerinde birden elektrikler gider. Bu duruma canı çok sıkılan Cem söylenmeye başlar. Ahmet bu durum karşısında üzülür ve Cem'e:

- "Üzülme cem, biz de kitap okuruz." der.

Cem, "kitap mı?" diye sorar. "Ben kitap okumak istemiyorum. Kitaplar bilgisayar oyunları gibi eğlenceli değil."

Bunun üzerine Ahmet odada bulunan kitaplığa yaklaşır ve oradan bir kitap seçer. Ahmet elinde kitapla beraber Cem'in yanına gelir ve kitabın kapağındaki başlığı gösterir. Kitabın üstünde "Ninja Kaplumbağalar" yazmaktadır. Cem atılır: "Ama bu bizim bilgisayarda oynadığımız oyun. Ninja Kaplumbağalar'ın kitabı da mı varmış! O heyecanla Ahmet kitabı açar ve sesli bir şekilde okumaya başlar. Kitabı okurken okunanları Cem'in de anlaması için kelimeleri dikkatli ve anlaşılır şekilde okumaya özen göstermektedir.

Öğrencilerden oyunun geri kalan kısmını tahmin etmeleri ve oyunun sonunu doğaçlamaları istenir.

Değerlendirme:

1) Öğrencilerden oyundan yola çıkarak boş zamanlarda kitap okumanın ne tür faydalar sağladığını söylemeleri istenir.

2- Etkinlik

Süre: 40 Dakika

Araç ve gereçler: Kitaplar (Tutunamayanlar ve Yalnız Efe)

Yöntem: Yaratıcı Drama Yöntemi

Kazanım: Düzeye uygun iyi kitaplar seçebilme

İşleniş

Hazırlık - Isınma:

1. Gönüllü öğrencilerin tahtaya gelerek iki eşit gruba ayrılması istenir. Oluşan iki grubun karşı karşıya durması istenir. Bu gruplardan birinci gruptaki öğrencilerden sırasıyla akıllarına gelen ilk kitap ismini söylemeleri istenir. İkinci gruptaki öğrencilerden de söylenen kitabın yazarını tahmin etmeleri istenir. Doğru cevap geldiğinde ikinci grup, yanlış cevap geldiğinde birinci grup puan kazanır. 5 dk.)

Oynama:

Gönüllüler arasından bir grup oluşturulur. Bu grup sınıfta ders ortamını canlandıracaktır. Öğrencilere roller dağıtılır ve öğrencilerden oyunun devamını getirmeleri istenir.

Oyun şu şekildedir:

İlköğretim 8. Sınıfa giden Ali ve Ezgi sıralarına oturmuş, çantalarından kitaplarını çıkarmakla meşguldürler. Ezgi çantadan Ömer Seyfettin'in yazdığı "Yalnız Efe" adlı kitabı çıkarırken Ali, Oğuz Atay'ın "Tutunamayanlar" romanını çıkarır. Ezgi bunu gördüğünde Ali ile Ezgi arasında şu konuşma geçer:

Ezgi: O kitap fazla kalın değil mi?

Ali: Olsun, öğretmen ödev olarak kitap getirin dedi, ben de getirdim.

Ezgi: Ama okuyabileceğimiz tarzda olmasını istedi.

Ali: Ne fark eder, ben de okur gibi yaparım.

Tam bu esnada içeri öğretmen girer.

Öğrencilerden oyunun geri kalanını doğaçlamaları ve Ali'nin planının tutup tutmadığını bulmaları istenir.

Değerlendirme:

1) Öğrenciler oyunun sonunda Ali'nin planının tutmadığını bulduklarında onlara bunun nedenini sorun.

2) Öğrencilerden Ezgi'nin durumu hakkında konuşmalarını isteyin.

3) Öğrencilere, "Eğer Ali de 'Tutunamayanlar' gibi hacimli ve dili ağır bir kitap yerine düzeyine uygun bir kitap getirseydi, Ali'nin durumu ne olurdu?" sorusunu sorun.

3- Etkinlik

Süre: 40 Dakika

Araç ve gereçler: Oyunda kullanılabilecek yapay araç-gereçler

Yöntem: Yaratıcı Drama Yöntemi

Kazanım: Kitap okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama

İşleniş

Hazırlık - Isınma:

1. Gönüllü öğrenciler arasından dört öğrenci seçilerek iki grup oluşturulur. Bu öğrencilere okul kütüphanesinden beşer kitap ismi söylenir ve bu kitapları en hızlı bulan grup yarışmayı kazanır. (5 dk.)

Oynama:

Gönüllüler arasından bir grup öğrenci seçilir. Öğrencilere roller dağıtılır ve öğrencilerden oyunun devamını getirmeleri istenir.

Oyun şu şekildedir:

Ders biterken öğretmen sınıfa ödev verir. Cem, her zamanki gibi okul çıkışı bilgisayar oyunu oynamaya gidecektir. Yolda yürürken bir yandan da "Ödevi de yine google amcadan araştırır, çıktı alıp evde okurum." Diye düşünür. İnternet kafeye geldiğinde bilgisayarın arama motorundan ödevi araştırır ama bulamaz. Daha sonra yakın arkadaşı Caner'i görür. Bir süre Caner ile konuştuktan sonra bilgisayar oyununa dalarlar. Ertesi gün ders başlarken yanına oturan Ahmet kendi yaptığı ödevi çıkarır. Bunu gören Cem ödevi yapmadığını hatırlar ve Ahmet'e: "Bilgisayarda ödevi bulamadım, sen nasıl yaptın?" diye şaşkın bir şekilde sorar. Ahmet konunun ansiklopedide bulunduğunu ve kendisinin de ödevi oradan araştırarak yaptığını anlatır.

Öğrencilerden oyunun geri kalanını doğaçlamalarını isteyiniz.

Değerlendirme:

Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.

1) Bilgi edinme yolları nelerdir?

2) Kitaplardan bilgi edinilir mi?

3) Cem'in yerinde siz olsaydınız bilgisayarda ödevi bulamayınca ne yapardınız?

Kaynaklar

Akalın, Ş., (2006). Türkçe eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2005). Yazılı ve sözlü anlatım, Akçağ Yayınları, Ankara.

Aral, N., (2000). Eğitimde drama, Ya – Fa Yayın Pazarlama, İstanbul.

Aral, N., (2003). Eğitimde drama, Ya – pa Yayın pazarlama, İstanbul.

Ataman, M., (2010). Türkçe derslerinde kullanılabilecek yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı yazma örnekleri, Kök Yayıncılık, Ankara.

Beyreli, L., Çetindağ, Z. Celepoğlu, A., (2006). Yazılı ve sözlü anlatım, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Calp, M., (2005). Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi, Eğitim Kitabevi, Konya.

Güneş, F., (2009). Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kırkkılıç, A., Akyol, H., (2007). İlköğretimde Türkçe öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Sağlam T., (2007). Kendi oyununu kendin yap, Deniz Kitabevi, Ankara.

Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C., (2006). Türkçe öğretimi, Morpa Yayıncılık, İstanbul.

ANALYZING OF FAIRY TALES AND STORIES OF TURKISH SECOND GRADE EDUCATION BOOKS IN TERM OF CHARACTER EDUCATION

Necmi AYTAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi

Ar. Gör. Erhan YEŞİLYURT

Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

ÖZET

Bu çalışmada, karakter kavramı, karakter eğitimi, çocuk ve 13-15 yaş grubu çocukların gelişimi, masal ve hikâyelerin özellikleri yer almaktadır. Ayrıca İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki masal ve hikâye metinlerinde karakter özelliklerinin ne kadar bulunup bulunmadığı aktarılmaya çalışılmaktadır. Karakter eğitimi açısından bu metinlerde ne gibi karakterler var, bu karakterler metinlerde nasıl işlenmiş, karakterlerin öğrencilere kazandırdıkları nelerdir gibi sorulara cevap aranmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman tarama yöntemi kullanılmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki masal ve hikâye metinlerinde tespit edilen karakterler ve iletiler incelenmiş, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Metinlerdeki karakterle ilgili sözcüklere kendi yazdığımız bir program kullanılmıştır.

16 Tablo 1. Sınıflara Göre Metinlerin Dağılımı

Sınıf	Masal	Hikâye	Toplam
6	4	12	16
7	1	8	9
8	0	11	11
Genel	**5**	**31**	**36**

Karakter eğitimi açısından bakıldığında iki yayınevinin(Koza ve MEB) Türkçe kitaplarında bulunan masal ve hikâyelere yer verilmiş olup bunların sayıları yukarıda gösterilmiştir. Çalışmanın sonunda, incelenen masal ve hikâyelerin karakter eğitimi açısından sonuçları verilir. Masal ve hikâyelerde karakter özellikleriyle ilgili önerilerde bulunulur. Ayrıca örnek bir tablo sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Karakter, Karakter Eğitimi, Masal, Hikâye

ARAŞTIRMANIN AMACI

Türkçe kitaplarında öğrenciler birçok temayla karşılaşır. Masal ve hikâye metinleri bu temaların içindedir. Araştırmamızın amacı bu metinlerdeki karakter unsurlarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçtan yola çıkılarak tam metin verilip şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Açık ve Kapalı karakterlerin incelenmesi.
2. Karakter gelişiminin anlatılması
3. Metinlerdeki iletilerin ortaya çıkarılması

4. Metindeki karakter özelliklerinin tespit edilmesi

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

Eğitimin temel işlevlerinden biri topluma, ülkesine, insanî değerlere ve inançlarına sahip çıkan bireyler yetiştirmektir. Daha anne karnında başlayan eğitim, okul, sosyal çevre ve diğer etkenlerle birlikte kişiyi şekillendirmeye başlar. Eğitim, doğuştan insanda bulunmayan fakat yaşadığımız ortam ile sonradan kazanılan bir karakter ortaya çıkarır. Karakter eğitimi burada önem kazanır. Günümüzde bu konuda çalışmalar yapılmakta fakat yeterli olmamaktadır. Karakter eğitimi bazı ülkelerde okulların müfredat programında yer almakta, Türkiye'de ise karakter eğitimi okullardaki bazı derslerin içinde işlenmektedir. Ayrıca bir ders olarak okutulmamaktadır.

Karakter eğitim programlarında belirlenen belli başlı kırktan fazla karakter özelliği vardır: Sabır, kararlılık, inanç, özgüven, barış, dostluk, vefa, hoşgörü, alçakgönüllülük, duyarlılık, dürüstlük, sorumluluk, güvenirlilik, bilimsellik, saygı, adil olma, cesaret, sevgi, vatan sevgisi, iyilik, yardımseverlik, misafirperverlik, dayanışma, merhamet, tutumluluk, paylaşma, kanaatkârlık, çalışkanlık, temizlik, zamanı kullanma, bağlılık, onur, özgürlük, nezaket, estetik, şefkat, azim, huzur, doğaya saygı, öz saygı, aileye bağlılık gibi. Masal ve hikâyeler bu özelliklerin en çok bulunduğu türlerdir.

Çocuk ve Eğitim

Bin yıllardan bu yana süregelen insanlık tarihi içinde eğitimin amaçları, eğitilmiş mükemmel bir şahsiyetten beklenen temel özellikler ve insandan istenen beceri ve üstün başarılar devamlı olarak değişmiştir. Amaçlar ve beklentiler toplumdan topluma, bölgeden bölgeye farklılık göstermektedir. Toplumların tarihî ve kültürel geçmişi, o zaman kesiti içindeki gelişmişlik durumu ve ihtiyaçları, gelecekteki çıkarları ve hedefleri kişiden beklenen özelliklere, dolayısıyla sosyalleşmeye ve eğitim düzenine doğrudan etki etmektedir. Her toplum, kendi toplumsal kurumları olan eğitim-öğretim sistemi ve okullarıyla kendisini o andaki durumuna ve gelecekteki amaçlarına uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Ergün 1994: 32).

Toplumlar ailelerle oluşur. Toplumun temel taşlarından olan aile, çocuğunun en iyi şekilde yetişmesini arzu eder. Onun karakterli, bilinçli ve çevresine uyumlu bir birey olması için elinden geleni yapar. Ailenin bu çabası bir yere kadardır. Çocuk belli bir yaşa gelince ailenin yanı sıra okul da işin içine girer. Çocuk ikinci bir mekân olarak okulu benimser. Çocuğun ailede oturmaya başlayan kişiliği okulla desteklenir. Çocuk için aile ve okul bir bütündür. Okullarda verilen eğitim çocukların sonraki yaşamlarını da şekillendirir. Böylece ailede başlayan süreç okulda da devam eder.

Karakter, okulda uygulanan programlarla, uygulanan bir program yoksa bazı derslerin içinde çocuğa aktarılır. Çocukların bir plan dâhilinde alacağı karakter eğitimi uygulaması yoksa çocuk derslerin içeriğine göre örtük ve açık olarak bu değerleri alır. Türkçe dersleri bu karakter özelliklerini alma adına diğer derslerden daha etkilidir. Hem ana dili hem de içerik olarak çocuğa daha uygundur. Türkçe ders kitaplarında (Türkçe Ders Kitapları, Öğretmen Kılavuz Kitaplar ve Çalışma Kitapları) çocuklara karakter özellikleri aktarılırken MEB'in planladığı çerçevede verilir. Türkçe kitaplarındaki metinler de temalar da bu amaçla hazırlanmıştır. Bu amaçlar ders kitaplarında metinlerin içinde düz ve dolaylı bir şekilde bulunmaktadır. Fakat günümüzde çocukların ilgisini daha çok masal ve hikâyeler çekmektedir. Masal ve hikâyenin eskiden beri çocukların ilgisini çeken bir yazı türü olduğu bilinmektedir (Oğuzkan 2001: 17).

Karakter Kavramı

İnsanı kavramak için onun iç ve dış özelliklerinin iyi anlaşılması gerekir. İnsan gerçeğini tanımamız, onun fiziksel özelliklerini bütün incelikleriyle öğrenmemiz yeterli olmaz. İnsanı duygu, düşünce ve eylemlerinin bileşkesi olan karakter özellikleriyle tanımamız, bilmemiz gerekir (Sever 2007: 96).

Karakter, kişilikle eş anlamda kullanılır. Kişiye özgü davranışların bütünü olup insanın bedensel, duygusal ve zihinsel faaliyetlerine çevrenin verdiği değerdir. Bireyin karakteri, kişisel özelliklerle içinde yaşanılan çevrenin değer yargılarından oluşur (Çağdaş 2002: 96).

Karakter, insanın ruhi yeteneklerinin kişide özel olarak toplanmasıdır. Aynı zamanda insanın içinde bulunduğu çevrenin toplumsal değerlerinden ve ahlaki kurallardan meydana gelir. Karakter özellikleri, zamanla ve eğitimin etkisiyle değişir, gelişir (Uysal 2008: 6).

Karakter, bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen ana özellik, seciye, huy, tabiat, öz yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda bir insanı başkalarından farklı kılan zihinsel, duygusal, düşünsel ve ruhsal özelliklerin yanı sıra, alışkanlıklar, davranış tarzları, bakış açısı gibi öğelerin; yaşanılan toplumun ve kişinin yetiştirilme tarzının sosyokültürel değerler ile yorumlanarak değerlendirilmesi kişinin karakterini oluşturur (Karaca 2008: 44).

Karakter kavramının anlaşılması için Mizaç, Kişilik, Kimlik ve Açık- Kapalı karakterlerin açıklanması yerinde olacaktır.

Mizaç

Mizaç, bireye ait bazı temel ve ayırt edici özellikleri ifade eden günlük yaşantı içinde bireye özgü, oldukça sınırlı, belirli duygusal tepkilerin nitelik ve nicelik bakımından değişmesidir (Köknel 1984: 24).

Mizaç, karakter ve yetenek kavramlarının kişilikle yakın bir ilişkisi vardır. Mizaç, bireyin özellik gösteren tutumları, son derece kişisel olan davranış ve düşünceleridir. Karakter çoğu kez insan kişiliğinde bulunan doğuştan var olan ve çevrenin tesiriyle kuvvetli olarak ortaya çıkan eğilimlerin tümüdür. Yetenek denilince bireyin sahip olduğu zihinsel ve bedensel kapasitesinin tamamından söz edilmektedir (Aytaç 2000: 156).

Mizaç, karakter ve yetenek insanda bir bütün halinde bulunur. Bu da kişiliği ortaya koymaktadır.

Kişilik

Kişilik, sözcük olarak bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerin bütünüdür (TDK Türkçe Sözlük 2005) Latince "persona" kelimesinden türetilen kişilik, bireyin ayırıcı özelliği şeklinde tanımlanabilir (Aytaç 2000: 156).

İnsanı bütün yönleriyle içeren bir kavramdır. Karakter, mizaç, benlik, kimlik gibi kavramlar kişilikle ilgilidir. Karakter kişiliğin ahlaki yönünü oluşturur. Huy ve mizaç da kişiliğin duygusal tarafını açıklayan bir kavramdır. Benlik insanın algı ve değerlendirmelerinden meydana gelir. Kimlik ise benlik ve kişilik yerine de kullanılmaktadır. Bir bireyin belirli bir

kimse olmasını sağlar (Kulaksızoğlu 1999: 106).

Kimlik

13- 15 yaş grubu çocuklarını karakter, kişilik, mizaç gibi özelliklerinin yanında kimlik açısından da ele almak gerekir. Kimlik, bireyi yansıtan bir belirtidir. Onun bütün özelliklerini kapsayıcıdır. Hem kişinin kendisini nasıl gördüğü, hem de toplum tarafından nasıl görüldüğü, kimlik kavramıyla ilgili konulardır. Kişilik ise bir örgütlenmedir. Kişilik, bireyin kimlikler içinde ve kimliklerle bir örgütlenmesidir. Zira birey, kimlikler aracılığıyla toplumsal çevreye uyum sağlar (Aşkın 2007: 213).

Açık ve Kapalı Karakter

Masal ve hikâyelerde karakterlerin yüklendiği görev ve iletiler vardır. Metinlerdeki karakterlerin yüklendiklerinin tam anlamıyla yerine getirmesi her kesime hitap etmesiyle olur. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler kendilerini buldukları, özdeşleştikleri karakterlere ilgi duyarlar. Masal ve hikâyede sürükleyici ve değişen karakterler onların ruh dünyalarını daha çabuk etkiler.

Her insanın iç ve dış görünüşü, yaşayışı, varlığı vardır. Başka bir deyişle, her birimizde iki insan yer alır. Bunlardan biri dış insan, diğeri de iç insandır. Dış insan, şahsiyetin görünen kısmıdır. Sözlerimizle, davranışlarımızla, işlerimizle herkesin gözüne çarpan bazı niteliklerin ve hususların mal edildiği yanımızdır. Çevre için bir insanın karakteri bu niteliklerin ve kusurların toplamıdır. İç insan ise, şahsiyetin en önemli ve esrarlı yanıdır (Özgü 1969: 238).

Açık karakter, roman, öykü, masal ve anlatılarda birçok özelliği ile okura tanıtılan, inandırıcı nitelikleriyle öne çıkan, okurun iyi bildiği karakterdir. Bu karakter yazarın aktarmak istediği iletilerin okurlarla paylaşılmasında etkin bir sorumluluk üstlenir. Kapalı karakter, özellikleri yüzeysel olarak tanıtılan, okurun iyi tanımadığı karakterdir. Bu karakterlerin çocuklara yaşam gerçekliğini anlatmada çok az katkıları vardır (Sever 2007: 96).

Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi; öğrencilerin özellikle davranış bakımından iyi nitelikler geliştirmeleri üzerinde duran, öğrencilerde belli bir ahlak anlayış ve ölçüsüne göre birtakım özellikler geliştirme amacını güden eğitimdir.

Karakter eğitimi; çocuklukta oluşmaya başlayan kişilik için karakter oluşumuna katkıda bulunacak, ailenin yanı sıra eğitim kurumlarında sistemli olarak verilerek sağlıklı bir toplum oluşması açısından gerekli olan eğitimsel bir çalışmadır. Birey doğumdan itibaren önce aileden daha sonra yakın çevresinden, okulundan, medyadan bir kısım değerler alır veya öğrenir (Karaca 2008: 44).

Bu aldığı veya öğrendiği değerler karakter eğitimi vasıtasıyla insanda bir kişilik oluşturur. Yukarıda söylediğimiz konular MEB'in Türkçe ders programında da yer almaktadır. Bu konu programda karakter anlatımı örtük veya açık olarak ifade edilmiştir. Belirli bir plan dâhilinde yapılan ve müfredatta işlenen programlara açık program, diğeri ise öğrencilerin ihtiyaçlarından doğan, sosyal faaliyetlerle kazanılan, ahlaki disiplinler aracıyla elde edilen bir programdır ki buna da örtük program denir. Uysal bu iki programı "Yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olmak" şeklinde açıklamaktadır (Uysal 2008: 23).

Karakter eğitimi yoluyla öğrenciler hayatın zorluklarıyla başa çıkmaya çalışır. Olumlu yaklaşımlar sergileyerek saygı ve sorumluluk gibi karakter özelliklerini öğrenir. Karakter eğitimi öğrencileri dinlemek, paylaşmak ve öğrendiğini göstermek için cesaretlendirir ve böylece öğrenciler seçim yapmayı öğrenir (Gossett 2006: 141).

Bunlar yapılırken, değer telkin etme, değer açıklama, değer analizi önemli yöntemlerdir. Değer telkin etme, çocuklara örnek olay anlatma ve tarihi şahsiyetleri örnek gösterme, öğüt verme temeline dayanır. Değer açıklama, değer seçimini kişinin hiçbir dayatmaya maruz kalmadan özgürce yapmasıdır. Değer analizi, bu yöntem değerler arası ilişkileri ortaya çıkarmayı, herhangi bir olay veya durum karşısında akılcı düşünerek harekete geçme becerisi edinmeyi amaçlar (Karatay 2011: 1402).

Bu değerlerin de ilk oluşum yeri ailedir. Fakat bu yeterli değildir. Aile, okul çağına gelene kadar çocuk için hangi değerlerin kazanılacağı konusunda temel kurum olsa da okullardaki eğitim değerlerin kazandırılmasında merkezi bir role sahiptir (Kılınç 2010).

Karakter eğitimi bu rolü yerine getirirken belli başlı prensipler benimsemiştir. Karakter eğitimi iyi karakterin temeli olarak, ana ahlaki değerleri teşvik eder, kapsamlı olarak, düşünme, hissetme ve davranış kazanmadır, okul hayatının bütün temel değerlerini teşvik eden istençli ve aktiviteye yönelik yaklaşımları gerektirir. Karakteri geliştirmek için öğrencilerin ahlaki davranışlar sergilemelerine fırsatlar verilmelidir. Etkili karakter eğitimi, bütün öğrencilere saygı duyan ve onların öğrenmelerine yardım eden anlamlı ve rekabetçi program içerir. Karakter eğitimi öğrencilerin içsel motivasyonunu geliştirmeye çalışmalıdır. Tüm okul personeli ile öğrencilerin eğitimlerine rehberlik eden, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlak topluluğu olmalıdır. Hem akademik personelden hem de öğrencilerden ahlakî öncülüğü, iyi model olmayı gerektirir (Destebaşı 2011: 24).

Çocuk ve Çocuk Gelişimi

Çocuk, iki yaşından ergenlik çağına kadar süren büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu veya henüz erinlik dönemine erişmemiş kız veya erkektir (Oğuzkan 2001: 2).

Çocuk bir başlangıçtır hayatın başında. Toplumun kara kutusudur. 2-14 yaşları arasında bir zaman dilimine aittir, fakat çocuk mantığı tam kavranamamıştır. Çocuğun karakter oluşumu bir devamlılık arz etmektedir. Her yaş grubunda farklı özellikler gösterir. Çocukta karakter gelişimini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar biyolojik kalıtım, fiziksel ve sosyal çevre, sağlık durumudur. Kısacası karakter gelişimi geniş ölçüde değerli ve tutarlı tecrübelere bağlı bulunmaktadır. Çocuğun karakter gelişiminde Freud'a göre doğuştan sahip olduğu id, ego, süperego ilişkileri çok önemlidir. İd, ego ve süperego gibi kavramlar çocuğun gelişmesiyle bağlantılıdır. Bu da 7 yaşında başlar, 20 yaşına kadar devam eder.

Bilişsel gelişim bireylerdeki düşünme, akıl yürütme, bellek ve kavrama sistemlerinde meydana gelen değişmelerdir. Bilişsel gelişim, dünyayı anlamayı ve öğrenmeyi sağlayan zihinsel faaliyetlerdeki gelişimdir. Bilişsel düşünmenin büyük bir bölümü bu dönemde başlar. 7-11 yaş arası dönem somut işlemler dönemi olarak adlandırılır. Çocuk artık nicel olan, gerçek olan ve algılayabildiği şeylerle düşünür ve eyleme geçer. Benmerkezci düşüncenin yerini artık işlevsel düşünce almıştır. Yani çocuk kendi dışındaki şeylere de gittikçe genişleyen bir açı ile bakmaya ve bir başkasının görüş açısından görmeye başlar. Sınırlı da olsa mantıklı düşünme başlar. Belirli özelliklerine göre artık gruplandırma yapabilir. İki özellik arasında nedensellik

bağı kurar ve sonuca varır. Bu dönemdeki çocuklar artık kuralların nedenselliğini kavrayabilirler ve kurallara uyarlar. Değer yargılarını anlar ve kendi değer yargılarını geliştirmeye başlar.

Yaşı 11-18 arası olan genç, soyut düşünme, nedenselliği görme, kavramları tanımlayabilme yeteneklerine kavuşur ve geliştirir. Düşünce soyut, sistematik, mantıklı ve sembolik bir anlamda belirgin gelişmeler gösterir. Dil kullanımı çok gelişmiş olup mantık kurallarını içerir ve dilbilgisi düzgünleşmiştir. Soyut düşüncenin gelişmesinin diğer delilleri gencin bu dönemde felsefe, din, politika ve etikle ilgilenmesidir. (Albay 2011).

Çocuk Edebiyatında Masal

Masal yüzyıllardır çocukların hep ilgisini çekmiştir. Her insanın bir masal çağı vardır. Günümüzdeki gelişmelerin aksine eski dönemlerde insanlar duygu ve düşüncelerini sözlü gelenekle anlatmışlardır.

Batılı anlamda roman, öykü, tiyatro, şiir, eleştiri gibi edebi türlerin insanımıza ulaşması, Tanzimat'la başladığına göre, bundan önce özelde insanımız, genelde de yazılı edebiyat gelişmeden önce, tüm insanlar duygu ve düşüncelerini nasıl anlatıyorlardı sorusunun yanıtı, sözlü edebiyatla anlatıyorlardı olacaktır. Bu sözlü edebiyat ürünlerinin başında da masallar, efsaneler, destanlar, bilmeceler, ninniler gelir (Yavuz 2002: 1)

Masalın çocukların dünyasındaki yeri apayrıdır. Anlatıma dayalı ve kendine has bir mantığı olan masal, hemen bütün milletlerde çocuk edebiyatının ilk ve en önemli kaynağı olarak kabul edilmektedir. Çocuklar masal yardımıyla hayalden gerçeğe geçer, gerçeği hayalleriyle kıyaslayarak somutlaştırır (Yalçın; Aytaş 2005: 60).

Masallar yerinde ve zamanında ustaca kullanıldığında çocukların duygu dünyalarını, düşsel evrenlerini beslemelerinde, sözcük dağarcıklarını geliştirmelerinde ve sözcükleri zamanlara uygun olarak kullanmalarında etkili birer araç olabilirler (Güleryüz 2006: 201).

Her milletin kültüründe önemli bir yere sahip masalların çocukların dünyasında ayrı bir yeri vardır. Çocukları hayata hazırlama aşamasında, hayatla ilgili ilk tecrübeleri kazandırmada, gerçek dünya ile hayali dünyanın çizgilerini fark etmelerinde masalın işlevi büyüktür.

Çocuklar için seçilen masalların nitelikleri önemlidir. Anne-babalar ve yayıncıların buna dikkat etmeleri gerekir. Bu nitelikler şu şekilde sıralanabilir:

1.Masalı oluşturan olaylar canlı ve hareketli olmalıdır.

2. Masalın dili sade, anlatımı akıcı olmalıdır.

3. Masalda düğüm noktası ustaca işlenmiş olmalı, olaylar beklenmedik biçimde sonuçlanmalıdır.

4. Tasvirler, kahramanların davranışları ve beğenileri çocuklarda iyilik ve güzellik duygusunun gelişmesine yardımcı olmalıdır.

5. Masalda anlatılanlar zaman zaman çocukları neşelendirmeli, güldürmeli ve eğlendirmelidir.

6. Masal konusu ve kahramanları bakımından, çocukları korkutmaktan ve üzmekten uzak olmalıdır.

7. Masalda çocukları uyuşukluğa, boş inançlara yönelten telkinler bulunmamalıdır (Oğuzkan 2001: 26).

Çocuk Edebiyatında Hikâye

Masal gibi hikâyenin de çocuklarda yeri ayrıdır. Gelişim çağına göre yaş büyüdükçe çocukların ilgi alanları da değişmektedir. Masaldan öyküye, romana, şiire doğru bir eğilim başlamaktadır.

Öykü, şiir ile roman arasında hassas bir yapıya sahip olan ve göründüğünden çok daha önemli özellikleri olan anlatmaya dayalı edebî bir türdür (Yalçın; Aytaş 2005: 145).

Hikâyelerin çocukların dünyasına hitap etmesi önemlidir. Kız-erkek onların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun hikâyeler seçilerek onlara okunabilir ve okutulabilir.

Özellikle çocuk hikâyelerinde başlıca bulunması gereken bazı özellikler vardır.

1. Çocukların ilgilerine, hayat tecrübelerine ve kavrayış güçlerine uygun olmalıdır.
2. Çocuk düşüncesine aykırı olmayan sade ve gerçekçi bir düzende olmalıdır.
3. Sonuçları mantıklı olan olaylar bulunmalıdır.
4. Somut, doğru ve dikkati dağıtmayan ayrıntılar olmalı.
5. Özellikleri iyi anlatan, gerçekliğe uygunluğu bakımından hiç kuşkuya yer vermeyen kişiler, kahramanlar olmalıdır.
6. Kısa cümle ve paragraflar ile kısa, bol ve canlı konuşmalara dayalı sürükleyici bir anlatım olmalı.
7. Çocukların seviyelerine uygun basit ruh çözülmeleri verilmeli
8. Kabalığa kaçmamak ve yerinde olmak şartıyla güldürücü sahneler ve konuşmalar bulunmalı.
9. Ayrıntılara karşı bir ilgi uyandırılmalıdır
10. Anlatılanların heyecanlı yanlarının belirtilmesi
11. Metinle ilgili güzel ve anlamlı resimler konulmalıdır (Oğuzkan 2001: 109)

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE BULGULAR

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman tarama yöntemi kullanılmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki masal ve hikâye metinlerinde tespit edilen karakterler ve iletiler incelenmiş, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Metinlerdeki karakterle ilgili sözcüklere kendi yazdığımız bir program kullanılmıştır

Çalışma, MEB ve Koza yayınları Türkçe Ders Kitaplarında geçen masal ve hikâyelerdeki karakter eğitimi içinde yer alan sabır, kararlılık, inanç, özgüven, barış, dostluk, vefa, hoşgörü, alçakgönüllülük, duyarlılık, dürüstlük, sorumluluk, güvenirlilik, bilimsellik, saygı, adil olma, cesaret, sevgi, vatan sevgisi, iyilik, yardımseverlik, misafirperverlik, dayanışma, merhamet,

tutumluluk, paylaşma, kanaatkârlık, çalışkanlık, temizlik, zamanı kullanma, bağlılık, onur, özgürlük, nezaket, estetik, şefkat, azim, huzur, doğaya saygı, öz saygı, aileye bağlılık gibi özellikler dikkate alınarak incelenmiş, elde edilen veriler de sonuç bölümünde tablo ve grafikler halinde verilmiştir.

Örneklem, Veri Analizi

Araştırmanın çalışma evrenini Koza ve MEB yayınlarından çıkan; 6, 7 ve 8. sınıf için MEB yayınları ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabı ile Koza Yayınları ders kitabının ele alınması oluşturur. Araştırmanın örneklemi ise bu kitaplarda bulunan ve karakter özelliklerinin arandığı 5 masal ile 31 hikâyedir.

Çalışmada yer alan veriler kaynak tarama yoluyla ve bilgisayarda analiz yapılarak elde edilmiştir. Koza ve MEB Yayınları Türkçe Ders Kitapları incelenmiştir. Buradaki masal ve hikâyeler orijinal halleriyle Ekler'de verilmiş, metinlerdeki karakterler, karakter özellikleri ve iletiler tespit edilmiştir. Karakter, Karakter Eğitimi ve tarihçesiyle ilgili kitap, makale ve diğer çalışmalardan derlenen bilgiler bu sıralamayla verilmiştir. Çocuk ve çocuk gelişimi derlenen bilgiler ışığında sunulmuş olup çocuk, masal ve hikâye konularına da açıklık getirilmiştir. Bu masal ve hikâyeler 36 metinle sınırlıdır. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki metinler, cevabı aranan sorular açısından incelenmiştir. 6, 7 ve 8. Sınıf metinleri ayrı ayrı ele alınarak metinlerle ilgili sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma, masal ve hikâyelerdeki karakterler özellikleri, gelişimi, ana ve yardımcı iletiler tek tek tespit edilip yorumlanarak sonuca gidilmiştir. Bu sonuçlar tablo ve grafikler halinde verilerek genellemeye varılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Karakter eğitimi açısından Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Grafik 1, Grafik 2, Grafik 3'e bakıldığında metinlerdeki sözcük yoğunluğunun zaman sözcüğü üzerinde yoğunlaştığı görülür. İncelenen metinlerin masal ve hikâyeler olduğu düşünüldüğünde bunun anlamlı olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla sevgi, aile, cesaret gibi karakter özellikleri gelmektedir.

2. Tablo 5, 6, 7, Grafik 4, 5, 6 incelendiğinde metinlerdeki açık ve kapalı karakter yoğunlukları görülmektedir. Karakter ve gelişimleri dikkate alındığında özellikle kapalı karakterlerin bazı metinlerde hiç kullanılmadığı, kullanılanların da geliştirilmediği sonucuna varılmıştır. Metinlerin içerikleri de bu anlamda zayıf kalmıştır. Bu eksiklikler metin incelemelerinde belirtilmiştir.

3. İncelenen metinlerin ileti yoğunluğunda sevgi, tecrübe, diyalog, fedakârlık, anlayış, değer verme, duyarlılık diğerlerine göre daha fazla kullanılmıştır. Bunlar da çocukların karakter gelişiminde önemli özelliklerdir.

4. Karakter özelliklerinin yoğunluna bakıldığında bu özelliklerin 6. sınıf metinlerinde daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen metinlerden elde edilen karakter özellikleri tabloda da verildiği gibi dil sevgisi, bilinci ve önemi, yardımseverlik (4), iyilik (4), fedakârlık (4), sevgi, başarı, bilimsellik, azim (2), akıllı davranma, kararlılık (2), cesaret, öz güven, doğa sevgisi (2), çevre kirliliği, hayvan sevgisi, acıma (3), ağaç sevgisi, ayakta kalabilme, okuma alışkanlığı (4), zorluklarla mücadele, icat etme, araştırma, kitap sevgisi, nasihat dinleme, okuma sevgisi (2), sabır, ümit, saygı, vefa (2), vatan sevgisi ve millet bilincidir.

5. Karakter özellikleri 7. sınıf metinlerinde ise, iyilik (2), doğaya saygı (2), inanç (2), öz güven (3), dostluk, kitap sevgisi, doğa sevgisi (3), duyarlılık, sorumluluk, acıma (2), hayvan sevgisi, kararlılık (3), saygı (2), sevgi, affedicilik, millî değerler, vatan sevgisi, azim, bilimsellik (2), cesaret, dayanışma, zamanı kullanma, girişimcilik, çalışkanlık (2), estetik ve yardımlaşma gibi kavramlarla tespit edilmiştir.

6. İlköğretim 8. sınıfların karakter özellikleri incelendiğinde, kararlılık (2), inanç (2), öz güven, çalışkanlık (2), zamanı kullanma (2), doğa sevgisi, doğaya saygı (2), milli değerler, değişim, diyalog, yardımseverlik, fedakârlık (3), komşuluk, dayanışma (4), dostluk kardeşlik, yardımlaşma (3), iyilik, duyarlılık (2), cesaret, azim (2), hayvan sevgisi (2), sorumluluk, şefkat, acıma, millî şuur, insana saygı, değer verme,

mesleki saygı, sevgi, saygı (2), inanç, bilimsellik, güvenirlik ve dürüstlük gibi karakter özellikleri tespit edilmiştir.

7. İlköğretim 6. sınıf metinlerinde biraz daha iç duygulara, çocuksuluğa seslenen ve her şeyi öğrenmek isteyen bir karakter görülürken mesela 8. sınıflarda daha çok toplumsallığa yöneliş vardır. Ortaya çıkan karakter özellikleri de bunu göstermektedir.

8. Metinlerin sınıflara dağılımı olarak masalların 6. sınıflarda daha fazla olduğu görülür. 7. sınıflarda daha az ve 8. sınıflarda masal metni verilmemiştir. Çocukların gelişim düzeylerine göre masaldan hikâyeye, şiire ve romana geçtikleri bilindiğinden Tablo 1'deki dağılım normaldir.

9. Son olarak metinlerin içinde çocukların manevi boşluklarını dolduracak, milli değerleri anlatan birkaç metin dışında inanç meseleleriyle alakalı herhangi bir metne rastlanmamıştır. Ortaya konan karakterlerin çeşitliliğinde de eksiklikler vardır. Metinlerin betimleme, sunma ve akıcılık gibi bazı yönlerde de zayıflığı göze çarpmaktadır.

Öneriler

İnsanın kendisini ve içinde yaşadığı toplumu anlaması, ona ayak uydurması, bazı insanî değerlerle olmaktadır. Bu çalışmada kişinin karakter olarak farklı özelliklerinin olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Metinler üzerinden yapılan bu çalışma aynı zamanda okullarda okutulan (masal ve hikâyenin dışında) tüm metinler için de yapılabilir. Bu çalışmanın ışığında bazı öneriler söylenebilir.

1. Henüz okullarımızda bir müfredat haline gelmemiş olan karakter eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığının müfredat programına girebilir, bu yönde plan ve projeler hazırlanabilir.
2. Karakter eğitimi alanında çalışma yapacak olanlar desteklenebilir.
3. Ders kitaplarına alınacak metinler karakter eğitimi doğrultusunda seçilebilir,
4. Çocuklara verilmeye çalışılan karakter özelliklerinin bazı derslerle sınırlı kalmaması daha faydalı olabilir.
5. Karakter eğitimi çalışmaları aile-okul ve öğrenci iş birliğinde okulun dışında da devam edebilir.
6. Karakter eğitimi için devlet kendi eliyle bir kampanya başlatmalı ve bunun için maddi imkânlar sunmalıdır.
7. Sivil toplum kuruluşlarından destek alınarak bu alanda faaliyetler düzenlenebilir.

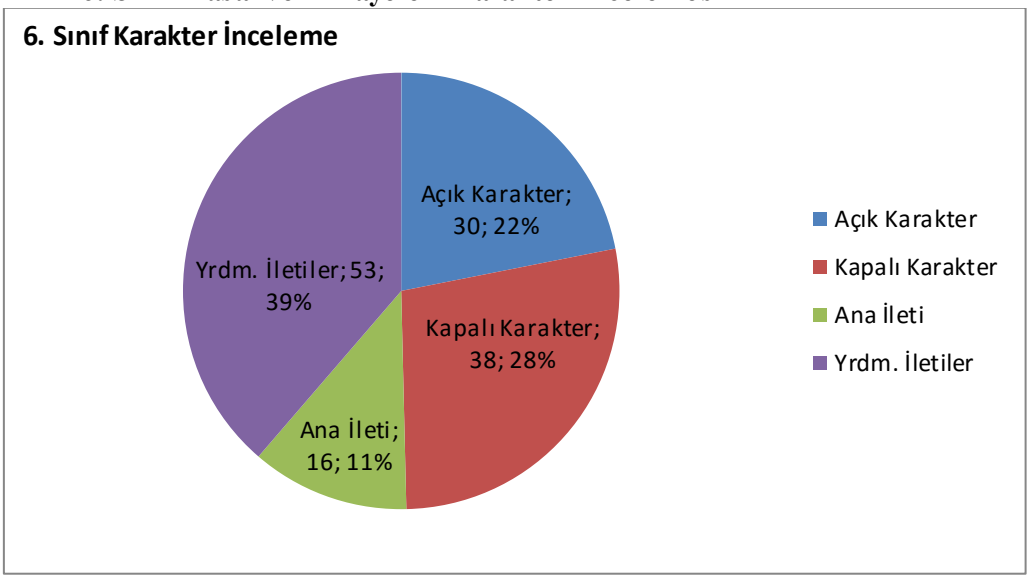
Tablo 2 - 6. Sınıf Masal ve Hikâyeleri Karakter İncelemesi

6. SINIF						
SR	**Metin Adı**	**Açık Karakter**	**Kapalı Karakter**	**Ana İleti**	**Yrd. İletiler**	**Karakter Özellikleri**
1	**Eskici**	**2**	**2**	**1**	**4**	Hikâyenin çeşitli yerlerinde dil sevgisiyle ilgili cümlelerle çocuğa **dil sevgisi, dil bilinci, dil anlayışı, dilin önemi** verilmeye çalışılır.
2	**Keloğlan ile sihirli Kuş**	**3**	**2**	**1**	**4**	...**yardımsever, iyiliksever** bir karakter olduğunu gösterir….ne kadar **düşünceli ve fedakâr** olduğunu...Masalın bütününe bakıldığında karakter olarak öğrencilere **sevginin gücünün** kavratılmaya çalışıldığını görmek mümkündür

3	**Az Gittim Uz Gittim**	**4**	**3**	**1**	**3**	Bu masal öğrencilere, bir şeye kafa yorulur, onun üzerinde **çalışılırsa, uğraşılan her neyse onun başarılabilineceğini, bilimsellik, azimli olma, akıllı davranma, kararlı olma, bunun sonunda da başarının elde edilebilineceğini** kavratır.
4	**İlk Uçuş**	**1**	**3**	**1**	**2**	Bu hikâyede, **cesaret, başarı, özgüven** gibi karakter özellikleri görülür. Özellikle **kişisel gelişim** açısından çocuklara faydalı bir hikâye seçilmiştir.
5	**Süperme n İstanbul' a Düştü**	**1**	**4**	**1**	**3**	Bu hikâyede **yaşadığımız çevrenin, doğanın önemine** dikkat çekmek için özellikle **çevre kirliliği anlatılarak, doğanın korunması, çevreye gereken önemin verilmesi gerektiği** çocuklara aşılanmaya çalışılmıştır. **Doğa ve çevre bilinci kazandırılmaya** gayret edilmiştir.
6	**Çocuk ile Geyik**	**1**	**3**	**1**	**2**	Bu hikâyede Ronny karakteri üzerinden **hayvan sevgisi, acıma duygusu, yardımseverlik ve iyi niyetli olma** gibi karakter özellikleri bir kurgu içinde(geyiği avlama- geyiği kurtarma)verilmiştir.
7	**Gümüş Söğüt**	**1**	**2**	**1**	**3**	Gümüş Söğüt adlı Doğa ve Evren temalı bu metinde, bir çocuğun üzerinden aktarılmaya çalışılan **doğa sevgisi, ağaç dikme, ağacı sevme, ağacı koruma, onun yaşaması için fedakârlıkta bulunma, üzülme, ayakta kalabilme** gibi kavramlar benimsetilmeye çalışılmıştır.
8	**Prensi Olmayan Masal Kitabı**	**2**	**3**	**1**	**5**	Bu hikâyede karakter eğitimi açısından, **okuma alışkanlığı ve hayatta zorluklarla mücadelenin önemi, insanın hayatta maruz kaldığı olumsuzlukları nasıl yeneceği** çocuklara verilmeye çalışılmıştır. Bunları ifade eden bölümler "Metindeki Karakterler" kısmında ifade edilmiştir.
9	**Masal Adam**	**2**	**1**	**1**	**2**	Bu metin, Okuma Kültürü temasının bir alt teması olan "Okuma Zevki"nde verilmektedir. Metinde çocukların **bir şeyler ortaya koyma, araştırma, gayret, azim ve kararlılık** gibi karakter özellikleri işlenmiştir.
10	**İmza Günü**	**2**	**1**	**1**	**4**	Hikâyede **kitap sevgisi, okuma aşkı, gerçek hayatla kitapların hayatları arasındaki farkların kavratılması** gibi karakteristik özellikler sunulmuştur.
11	**Çocuk Kitaplığı nda Sabah Tartışma sı**	**5**	**3**	**1**	**5**	Bu metin Okuma Kültürü ana teması adı altında "Kitaplar" temasıyla verilir. Hikâyeyi genel çerçevede değerlendirirsek, **kitap, okuma ve okuma kültürü çocuklara verilmeye çalışılmıştır. Metinde, çocuklara ayıca kitapların dünyasından parçalar sunularak onlara hayatla ilgili dersler de verilir. Ders alma, nasihat dinleme, esprili olma** gibi karakter özellikleri verilir.
12	**Kitap Kuşum Uçuverdi**	**1**	**4**	**1**	**2**	Metinde **okuma kültürü, okuma sevgisi, okuma heyecanı** gibi karakter özellikleri vardır. Parçadan ayrıca **sabır, ümit ve başkalarına ait bir şeyin izinsiz alınmaması gerektiği** gibi kavramlar da çıkabilir.
13	**Ömür Boyu Mutluluk**	**1**	**2**	**1**	**2**	Bu metinde **yardım etme, yardımlaşma, mutlu olma, insanlık için bir şeyler yapma, ortaya koyma** gibi karakter özelliklerimizin olması gerektiği üzerinde durulmuştur.
14	**Küçük Balık**	**1**	**1**	**1**	**4**	Bu hikâyede karakter olarak "Yoksul Adam" var. Onun çevresinde şekillenen hikâyede başta **gariplik, çaresizlik** görülür. Sonra **acıma duygusu** verilir. Ardından da **bir kişinin karşısındakini küçümsemesi** verilir. Sonra **yapılan bir iyiliğe karşı vefa** vardır. Hikâyenin sonunda da **olanlardan ders alma, hayatı 'iyilik' üzerinden yaşama** vardır. Karakter eğitimi açısından **acıma, iyilik ve iyi niyet, vefa, fedakârlık** gibi karakter özellikleri verilir.
15	**Bir Masal Ülkesinde Anadolu**	**2**	**1**	**1**	**5**	...sonunda **mahcup olacağımız sözler** verilmemelidir. Burada aynı zamanda **verilen bir hedefin gerçekleşmesi, rakip olunacak bir konuda işbirliğinin olması** göze çarpar. **Yardımlaşma, fedakârlık, umut ve hedefe kilitlenme** vardır.
16	**İstanbul Liseli Küçük**	**1**	**3**	**1**	**3**	Bu hikâye **vatan sevgisi, vatan, toprak, yurt, millet bilinci, zorlu durumlar ve düşmanla mücadele, vatan savunması** gibi karakter özellikleri verilir.

	Hasan					
	Genel Toplam	**30**	**38**	**16**	**53**	

17 Grafik 4 - 6. Sınıf Masal ve Hikâyeleri Karakter İncelemesi



KAYNAKÇA

Aytaç, Serpil. (2000). İnsanı Anlama Çabası, Ezgi Yayınları, Bursa

Albay, Bedia. (2011). 7-20 Yaş Arası Bireylerin Fiziksel, Bilişsel, Kişisel ve Ahlaki Gelişimleri, mail.baskent.edu.tr/~20393092/kişisel_site/odev/hedef_kitle.doc,

Aşkın, Muhittin. (2007). Kimlik ve Giydirilmiş Kimlikler, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Journal Of Graduate School Of Socıal Scıences, Cilt 10, Sayı 2

Aytaç, Serpil. (2000). İnsanı Anlama Çabası, Ezgi Yayınları, Bursa

Çağdaş, Aysel. (2002). Anne-Baba-Çocuk İletişimi, Nobel Yayınları, Ankara

Destebaşı, Fatih. (2011). Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karakter Gelişimine Etkisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Bolu

Ergün, Mustafa.(1994). Eğitim Sosyolojine Giriş, Ocak Yayınları, Ankara

Gossett, H.A. (2006). The Missing Link: Character Education, Unpublished Dissertation, Capella University, Minosata, USA

Güleryüz, Hasan. (2006). Yaratıcı Çocuk Edebiyatı, Pegem Yayıncılık, Ankara

Karaca, F. Betül. (2008). Karakter Eğitimi 1, Eğitim Bülteni Dergisi, Yıl 6, Sayı:22

Karatay, Halit. (2011). Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı, , Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 6/1 Winter, P. 1398-1412

Kılınç, Aziz. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, ÇOMÜ Türkçe Eğitimi, Çanakkale

Kulaksızoğlu, Adnan. (1999). Ergenlik Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul

Oğuzkan, A. Ferhan. (2001). Çocuk Edebiyatı, Anı Yayınları, Ankara

Özgü, Halis. (1969). Şahsiyet, Özgü Yayınları, İstanbul

Sever, Sedat. (2007). Çocuk Edebiyatı, Kök Yayınları, Ankara

Sılay, Nur. (2010). Yüksek Öğretimde Karakter Eğitiminin İncelenmesi, , Marmara Üniversitesi Doktora Tezi, İstanbul

Thomson, George. (1976). İnsanın Özü, (Çev. Celal Üster), Payel Yayınları, İstanbul

Uysal, Ferhat. (2008) Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Yalçın, Alemdar; Gıyasettin Aytaş. (2005). Çocuk Edebiyatı, Akçağ Yayınları III. Baskı, Ankara

BÖLÜM 21

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

ÇOCUKLARIN SAĞLIKLI KİŞİLİK GELİŞTİRMELERİNDE AHLAKİ VE İNSANİ DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

THE IMPORTANCE OF ETHİCAL AND HUMANITY VALUES EDUCATİON IN HEALTHY PERSONALİTY DEVELOPMENT OF CHİLDREN

Yrd. Doç. Dr. KASIM TATLILIOĞLU
Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakultesi, Psikoloji Bölüm Başkanı
kasimtatlili@hotmail.com

ÖZET

21. y.y.'da kitle iletişim araçlarının hızla gelişmesi neticesinde dünyamız küçük bir köy haline dönüşmüştür. Küreselleşmenin doğal bir sonucu olarak bireylerin başta değer algısı olmak üzere onların duyuşsal, düşünsel, davranışsal, sosyal, psikolojik ve kişilik olarak gelişimleri etkilenmiş ve değişmiştir. Öz-değerlerinden gittikçe uzaklaşan bireylerin sayısının günümüzde hızla artması, milli bünyemizi, sosyal dokumuzu ve geleceğimizi tehdit eder bir hale gelmiştir. Bu konuda başta ebeveynler olmak üzere, eğitim kurumlarına, akademisyenlere, sivil toplum kuruluşlarına ve toplumda model olan herkese büyük sorumluluklar düşmektedir.

Bu bildirinin amacı, çocukların sağlıklı kişilik geliştirmelerinde onlara verilen ahlaki ve insani değerlerin ve eğitim uygulamalarının onların tutum ve davranışlarına etkisi incelenerek, bu alanda yapılmış olan kuramsal ve deneysel araştırmalardan hareketle özgün bir kuramsal görüş ortaya konmuştur.
Anahtar Kelimeler: Kişilik, gelişim, ahlak eğitimi, insani değerler, vicdan

ABSTRACT

In 21. Century, as a result of the rapid development of mass media our world has turned into a small village. As a natural result of globalization, this developments have influenced particularly individuals' emotional, intellectual, behavioral, social, psychological and personality including the perception of the value of them. The rapid increase in the number of individuals moving increasingly away from their self-values has become to threaten our national structure and the social texture. At this regard, great responsibilities are given to mainly parents, educational institutions, we academics, NGOs and all those who are models in the community.

The aim of this paper is to reveal the influence of moral, humane and conscientious values and educational practices on children's attitudes and behaviors in their healthy personality development and to state an original theoretical view by examining the theoretical and experimental research made in this area.
Key words: Personality, development, moral education, humanity values, conscientious.

Problem Durumu

Bireyin ruhsal yaşantıları ve davranışları ile ilgilenen araştırmacıların insan gelişiminde değerleri göz ardı etmesi düşünülemez. Modern psikoloji her ne kadar değer konusuna yakın zamana kadar ilgisiz kalsa da günümüzde artık değer kavramıyla ilgilenmeye başlamıştır. Bir çok ruhsal sorunun kaynağı ahlaki sorunlar olduğuna göre, psikoloji bilimini artık ahlaki değerlerden

soyutlayamayız. Günümüzde meydana gelen hızlı değişimler, bireylerin fiziksel, bilişsel, dil, psikolojik, sosyal, duygusal ve ahlak gelişimlerini değişik şekillerde etkilemektedir. Değişen koşullara göre de bireylerin değer algısı değişmektedir. Değer birey ve toplum açısından vazgeçilmez bir süreçtir. Bireylerin öncelikle içinde yaşadığı toplumla bütünleşmesi ve sosyalleşmesi ancak eğitim yoluyla kazandırılan değerlerle mümkün olabilmektedir.

Bireyde küçük yaştan itibaren oluşan değer algısı onun hayatına yön vermekte ve tüm yaşamı boyunca etkisini göstermektedir. Küreselleşen dünyada yok olmaya yüz tutmuş ahlaki, insani ve vicdani değerlerin küçük yaştan itibaren çocuklarımıza kazandırılması geleceğimiz açısından büyük bir önem taşımaktadır. Dünyanın her tarafında, öğrencilerin şiddete uğrama oranları giderek yükselmekte, öğrencilerin birbirlerine ve etrafındaki diğer bireylere, karşı saygılarının da azaldığı görülmektedir (Tillman, 2000;akt: Yaşaroğlu, 2011).

Bu çalışmada, "çocukların sağlıklı kişilik geliştirmelerinde onlara verilen değerler eğitimin bireylerin duygu, düşünce, davranış ve kişilik gelişimi üzerindeki etkileri nelerdir?" Sorusu ele alınmıştır.

Amaç

1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, yüksek karakterli ve ahlak sahibi bireylerin yetiştirilmesi, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarındandır. Bu çalışmada, çocukların sağlıklı kişilik gelişimlerinde onlara kazandırılmaya çalışılan değerlerin önemi, var olan kuramsal ve deneysel araştırmaları inceleyerek bu konuda özgün bir görüş geliştirilmeye çalışılmıştır.

Toplumda temel ahlaki değerlerde hızlı bir çöküş, yozlaşma ve değerlerden uzaklaşma yaşanmaktadır. Bu durum, Kırgız yazar Cengiz Aytmatov (1985)'un *"Gün Uzar Yüzyıl Olur"* adlı eserinde değindiği gibi, *"mankurtlaştırılmış bireylerin"* (belleği temizlenmiş, boşaltılmış, amaçsız, hedefsiz) yetişmesine neden olmuştur. Bunun sonucunda da kendisine ve içinde yaşadığı topluma saygısı olmayan, öz değerlerine yabancılaşmış, psikolojik sorunlu, bunalımlı, şiddete meyilli, tahammülsüz, gelecekten ümidini kesmiş bireylerin sayısı gittikçe artmaktadır. Yaşadığımız dünyada, sadece çok bilen bireylere değil, daha ahlaki ve insani değerlere sahip yüksek karakterli bireylere ihtiyaç vardır. Bireyin hayatında başarılı olabilmesi için, mesleki ve teknik bilginin yanında, toplum hayatına uyum sağlayabilme ve katkıda bulunmak için gerekli sorumluluk, başkalarına saygı ve yardımlaşma gibi değerlere de ihtiyacı vardır (Şişman, 2010; Erkan, 2003).

1. GİRİŞ

Psikolojide değerler, bireyin bilişsel dünyasında merkezi bir role sahip bir unsur olarak bireyin, duyguları, algıları, tutumları, güdüleri, inançları, olaylara bakış açıları, değerlendirme biçimleri, toplumun norm ve beklentileri ile birleşerek bir bütün halinde varlık gösterir.

Değer, tutum ve davranışlar birbirine bağlı olup bir bütün halinde, bireyin psikolojik dünyasını etkilemektedir. Davranış kazanmada, değerler ve tutumlar öncelikli olup, merkezi bir role sahiptir. Değerler değişmediği sürece, bireyin tutum ve davranışları da değişmemektedir. Değerler değiştiğinde buna bağlı olarak, tutum ve davranışlarında değiştiğini söyleyebiliriz (Silah, 1998; akt: Cebeci, 2005). Değer, bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca tekabül etmektedir (Dilmaç, 2002).

Hayatın anlamlı yaşanmasında *"ahlaki ve insani değerler"* bireye olumlu hedefler gösterir. Bireyin kişilik sahibi olması, ancak değerleri kazanarak onları kişiliğinin bir parçası haline getirmesi ile mümkündür. Değerler ruhla kavranır ve özümsenir. Dolayısı ile insanın iç dünyasında mevcut olan, ahlaki değer yoksunluğu bireyi ahlaki bunalıma sürüklemektedir. Hayatın anlam ve yüceliği ancak değerleri kavramakla sağlanabilir (Kıllıoğlu, 1988). Bu noktada din, değerin en önemli kaynağı, en üstün ilkesi, tüm insani ve evrensel değerlerin teşvikçisi ve koruyucusu olup nihai hedefi, *"insanı uygun bir ahlak ve karakterle donatmak, olgun ve yetkin bir kişilik modeli inşasına rehberlik yapmak"*tır (Hökelekli, 2011).

2. DEĞER KAVRAMI:

Literatürdeki en yaygın tanımı ile değerler, *"arzu edilen, kişilerin hayatlarına klavuzluk eden, önem dereceleri farklı, durum ötesi hedefler"*dir (Schwartz, 1992; Rokeach, 1973; Kluckhn, 1951; akt: Mehmetoğlu ve Mehmetoğlu, 2006). TDK'ya göre değer, *"bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık"* şeklinde tanımlanmıştır. Şirin (1986)'e göre ise değer, *"belli bir durum veya şartlara bağlı kalmaksızın arzu edilen, yararlı görülen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslar"*dır.

Değerler insanların iyiyi, doğruyu, güzeli ve çirkini tanımlamak için ortaya koydukları standartlardır. Bireyin geçekleştirmesi gereken ve eylemlerini düzenleyen bir organa ihtiyaç vardır.

2.1. Ahlak:

Kant'a göre ahlak, insanlarda, doğal ve evrensel olarak bulunan ortak bir niteliktir. Pieper (1999)'a göre, "İnsanın insanca yaşamasına yardımcı olan ve yaşamla doğrudan ilgili olup, her dönemde eğitimin amacı ve konusu olarak varlığını sürdürmüştür. Güngör (2000)'e göre ahlak, "başkalarının bizden beklediği, bizim başkalarından beklediğimiz davranışlar bütünü"dür.

Ashley (2000)'e göre, bir eylemin ahlaki olabilmesi ve ahlaki bir nitelik kazanabilmesi için, *"sevgiye, adalete ve cesarete dayanması"* gerekir. Güngör (2010)'e göre ahlak, *"bir öğrenme hadisesi"*dir. İnsanlar arasında iyi münasebetlerin yürümesini ve gelişmesini sağlayan bir sistemdir. Ona göre ahlak normlarla desteklenmelidir ve eğitim sistemiyle çelişmemelidir.

İnsanın mutlu olması, sevgi, sevinç ve umut duyguları ile dolu olmasına bağlıdır. Mutluluk insana haz veren bir duygulanım durumudur. Bu durumun tersi olan kaygı, korku, stres ve korkular ise bireyin önce ruh sağlığını, sonra da beden sağlığını bozmaktadır (Mehmetoğlu ve Mehmetoğlu, 2006). Selçuk (2003)'e göre, insan geliminin "duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor" olmak üzere üç yönü olup, ahlaki gelişim, duygusal gelişimin bir boyutunu oluşturur.

2.2. Vicdan:

TDK'ya göre vicdan, *"Kişiyi kendi davranışları hakkında bir yargıda bulunmaya iten, kişinin kendi ahlak değerleri üzerine dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapmasını sağlayan güç"tür*. Bireyin ahlakında asıl önemli role sahip olan, ahlakla ilgili duygularıdır. İşte burada vicdan devreye girmektedir. Vicdan, bireydeki ahlaki bilincin merkezidir. Vicdan, bireylerin doğruyu yanlıştan ayırmalarını sağlayan fikirler, tutumlar ve iç denetim araçları ile görev ve sorumlulukları anlamaya yarayan fikirlerin oluşturduğu bir sistemdir (Zulliger, 1997). Vicdan, düşünce ve duygularla alınan terbiyenin bireyde meydana getirdiği bir ruh ölçüsü olarak kabul edilir. Çocuklar ortalama sekiz yaşına kadar, dünyayı kendileri ile olan münasebetlerine göre idrak ederler. Bu yüzden küçük çocuklarda

vicdandan söz edemeyiz. Vicdan ancak belli bir olgunluk seviyesine ulaşmakla mümkündür (Güngör, 2000).

2.3. Değerlerin İşlevi:

Değerler; kendisiyle ve çevresiyle barışık, mutlu, üretken, sorumlu, enerjik, iyi bir birey ve iyi bir insan yetiştirme de önemli bir işlevlere sahiptirler. Ne olduğumuzu ve nasıl olmamız gerektiğini bize hatırlatır. Çalışkur (2010)'a göre, değerlerin duygusal ve bilişsel yönleri hayatımızda bir arada işlev görmektedir. Değerler hayata anlam verip, insanı hayata bağlar ve onu yüceltir. Hem kişide gelişir ve hem de kişiyi geliştirir (Tozlu, 2003). Değerlerin bireysel ve toplumsal yaşamda çok büyük bir rolü vardır (Özkalp, 2003). Değeler toplumu ayakta tutan temel dinamiklerdir. Demokrasi ile yönetilen bir ülkede, öncelikle demokratik değerlerin öğretilmesine ihtiyaç vardır (Akbaş, 2008).

2.4. Değerlerin özellikleri:

1-İnsan ve toplum hayatını anlamlı, düzenli yaşanabilir kılarlar.

2-Bireyin kişiliğini (şahsiyetini) şahsiyetini şekillendirirler.

3-İnsanların motivasyonunu arttırır ve insanları cesaretlendirirler.

4-İnsanların zorluklara karşı dirençlerini arttırır. (Psikolojik dayanıklılık).

5-Birlik, beraberlik ve dayanışmayı sağlarlar.

6-Bireyin sosyal rollerini seçmesinde bireye yardımcı olur.

7-Sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır.

8-Bireylerin dikkatini, istenilir, önemli ve yararlı kültür nesneleri üzerinde odaklaşmasını sağlarlar.

9- İçten bir güç olarak bireysel davranışları etkiler.

10-İnsan kişiliğinin çeşitli boyutlarını (duygusal, sosyal, psikolojik, etik, estetik vs) içerir (Altın, 2010; Deveci ve Ay, 2009, Tezcan, 1995; Hökelekli , 2011).

2.5. Değer ve Kişilik İlişkisi:

Bireyin kişilik gelişiminin temelleri büyük oranda 0-5 yaş döneminde şekillendiği bilinmektedir. Bunun için bireylerin sağlam bir kişilik ve karakter yapılanmasında değerlerin çok önemli bir yeri vardır. Ahlaki değerlerin kazanılması, çocuğun ruhsal gelişmesi, kişiliğin oluşumu ve bilişsel gelişimi ile sıkı sıkıya ilişkilidir (Dilmaç, 1999). Değerler bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarına yön vermekte ve sonuçta da onların kendilerine özgü kişiliklerini oluşturmaktadır. Değeler bir toplumun çimentosudurlar. Çünkü, sağlıklı toplumun temellerini, sağlıklı bireyler oluşturur. Sağlıklı bireylerden sağlıklı aileler ve sağlıklı ailelerden de sağlıklı toplum ve sağlıklı milletler oluşur. Toplumların huzur, mutluluk ve barış içerisinde yaşaması ve geleceğe güvenle bakmasında değerler çok önemli fonksiyon üstlenirler. Aydın (2003), ahlak ile kişilik ilişkisini, *"insanın kendisi de dahil olmak üzere, evrendeki tüm varlıklara karşı, vazifesini yerine getirmesi için, sahip olması gereken özelliklerin tümü"* olarak görmektedir.

Kişilik gelişimini etkileyen 2 faktör vardır:

1- Soyaçekim (Irsi vesayet):

2- Çevre: 3 şekilde ele alınır:

a)Doğum öncesi çevre

b) Doğum sırası çevre

c)Doğum sonrası çevre: Aile ve toplum çevresi. Ahlaki değerlerin kazılmasında ve kazandırılmasında en önemli fonksiyonu sosyal çevre oynamaktadır. (Güngör, 2010). "Kendisini bilmek" ve "kendini tanımak" değerlerin başı ve sonudur. Bir toplumda, değerler sarsılır ve önemini yitirirse, çocuk ve gençlerden sağlam bir kişilik geliştirmeleri beklenemez. Bireyin ve toplumun ruh sağlığı ciddi anlamda tehlikeye düşer. Ünlü Fransız Sosyolog, E. Durkheim (1897) "İntihar" adlı eserinde, bu durumu "anomi" (yozlaşma) olarak ifade etmektedir. Böyle bir toplum yapısında da intiharlar artmaktadır.

Smith (1969)'a göre değerler, kişilik örgütünün içinde genellikle merkezi bir role sahip olup ben'i oluşturan aşamalardan biridir. Bir çocuk kişiliğe sahip olmadan önce değerleriyle doğrudan bir ilişkisi yoktur. Çocuk dili kazandıkça, sosyal dünyadan gelen ham malzemeler çocuğun kendi değerleriyle yapılandırılır.

Günümüzde küreleşme bireyleri, kültürleri ve toplumları derinden etkileyerek, *"Tüketim kültürünü"* ve *"Hedonizmi"* (hazcılığı) ön planda tutan yeni bir Narsit insan modeli ortaya çıkarmıştır. Günümüz Narsist insanın bazı özellikleri şunlardır:

-Bireycidir (egoisttir).

-Kendini beğenir.

-Günlük mutluluk ve çıkarları peşinde koşar.

-Vaktinin büyük bir kısmını sanal alemde geçirir.

-Gerçek sevgiden mahrumdur

-Bağlılık duyguları zayıftır.

-Geçmişe ve geleceğe ilgi duymaz

-Her yolu mübah görür.

-İsteklerinde sınır tanımaz.

-Suçluluk duygusu duymaz.

-Cinselliği ve cinsel yönünü ön planda tutan

-İçerisinde sürekli bir boşluk yaşar.

-Kendi değerlerini sahip oldukları ile bir tutar.

-Tüketim çılgınlığına kendini kaptırmış bireylerdir (Bozkurt, 2000; akt: Hökelekli, 2011).

2.6. Değerlerin Nasıl Kazandırılacağı:

Günümüzde değerlerin nasıl kandırılacağı tartışılan sorunların başında gelmektedir. Öğretim yöntemlerini saf duyuşsal ve ya da saf bilişsel şeklinde ayırmak mümkün olmadığından, değerlerin kazandırılmasında farklı teknikler kullanılabilir. Bunun için, "öğrencinin kendi değerlerinin farkına varmasını sağlama, değer açıklama, telkin yöntemi, rol oynama, alıntılama, panel ve münazara, küçük ve büyük grup tartışmaları, konferans, gösteri, smülasyon, alan gezisi, örnek olay, gösterip yaptırma, drama, eğitsel oyunlar, dönüt sağlama gibi yöntemler kullanılabilir (Bacanlı, 1999; Lovat ve Toomey, 2009).

BİR DEĞER ETKİNLİĞİ ÖRNEĞİ:

3. SINIF – 4.ETKİNLİK

Etkinliğin Adı: SORUMLULUK SAHİBİYİM

Sınıf: 3. sınıf

Yeterlik Alanı: Okula ve Çevreye Uyum

Kazanım: Sorumluluklarını yerine getirmemenin sonuçlarını fark eder. (Kazanım Numarası -8-)

Öğrenci Sayısı: Tüm Sınıf

Süre: 40 Dakika

Ortam: Sınıf

Sınıf Düzeni Oturma Düzeni

Araç-Gereç: -

Süreç:

1. Öğretmen öğrencilere "evde, sokakta ve okulda yerine getirmeniz gereken sorumluluklarınız nelerdir?" sorusunu yönelterek grup etkileşimini başlatır.

2. Öğrenciler tarafından belirlenen sorumluluklar tahtaya yazılır.

3. Öğretmen, belirlenen sorumluklar yerine getirilmezse neler olabileceğini öğrencilere sorar ve cevaplamalarını ister.

Örnek:

***** Ödevlerimi yapmazsam …… olur.

* Ders araç gereçlerimi yanımda bulundurmazsam …… olur.

* Okula zamanında gelmezsem …… olur.

* Yatağımı toplamazsam ……..…… olur.

* Küçük kardeşimin bakımına yardımcı olmazsam ….. olur.

* Sofra kurulmasına yardım etmezsem …… olur.

* Sokağımızı temiz tutmazsam …… olur.

* Çocuk bahçesindeki salıncaklara zarar verirsem olur.

* Sokaktaki ağaçlara zarar verirsem …… olur.

4. Aşağıdakilere benzer sorularla grup etkileşimi devam eder.

. Sorumluluklarınız arasında yerine getirmedikleriniz var mı? Hangileri? Niçin?

. Sorumluluklarınızı yerine getirmediğinizde sonuçlar neler olabilir?

5. Sorumlulukları yerine getirmenin önemi ve gerekliliği vurgulanarak etkinlik sonlandırılır (MEB, 2007).

Değerlendirme: …….

3. Sonuç

Bir toplumun geleceği, iyi yetişmiş, yetenekli, donanımlı ve sağlam karakterli ve kişilik sahibi gençlerin varlığı ile mümkündür. Bunun için çocuk ve gençlerimizi akademik olduğu kadar, ahlak ve karakter yönlerinden de iyi yetişmelerine özen daima göstermeliyiz. Çocukların kişilik gelişimlerinde onlara kazandırılan insani ve ahlaki değerlerin önemi şüphesiz önemli bir etkiye sahiptir. Yapılan kuramsal ve deneysel araştırmalarında bu düşünceyi desteklediği görülmektedir. Sonuçta, kazandırılan ahlaki ve insani değerlerle, çocukların sorumluluk almalarında bir artış olduğu, sahip oldukları değerlere sahip çıktıkları, kendileriyle ve çevreleriyle barışık oldukları, öz-saygılarının arttığı, kendisine ve çevresine dürüst, saygılı ve hoşgörülü davrandıkları gözlenmiştir.

4. Tartışma

Cebeci (2005) "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi" adlı araştırmasının sonucuna göre, *"davranışlarında dini inançların etkisinin olduğu, ahlaki yönden tv ve arkadaşlarından olumsuz yönde etkilendikleri, din kültürü derinse ilgi duyan öğrencilerin ahlaki değer kazanımlarının daha yüksek çıktığı"* sonucu elde edilmiştir.

Dilmaç (2007). Bir Grup Fen-Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması" konulu çalışmasında, Deney grubu öğrencilerine 14 oturum süresince verilen "değerler eğitimi" programının sonunda, "*sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, dürüstlük hoşgörü vb"* kazanımların deney grubundaki öğrencilerin lehinde anlamlı olduğu sonunca ulaşmıştır.

Demirhan-Iscan ve Senemoğlu (2009) "İlköğretim 4. sınıf Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği" konulu çalışmasında, "değer eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur ve gerçekleştirilen görüşmelerde kontrol grubu öğrencilerine göre değerlerin özelliklerini yansıtan daha fazla ifade kullandıkları" sonucunu elde etmişlerdir.

5. Öneriler:

1- Ahlaki tutum ve davranışların kazanılmasında "model olma" önemli bir yer teşkil ettiğinden, anne-baba, öğretmen ve diğer yetişkinlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

2- Çocuklara empatik olma becerileri kazandırmaya özen gösterilmelidir, sevgisi unsuru, *"sen dili"* yerine *"ben dili"*, ve *"öz-saygı geliştirici"* bir dil kullanılmalı, hayata aktif katılımlarını sağlamalıyız.

3-Çocukların istenmedik davranışları pekiştirilmemelidir.

4-Örnek vak'alar, dramatik olaylar, üzerinde tartışmalar yaparak, çocukların ahlak ve vicdan duyguları geliştirilmelidir.

5-Ahlaki ve vicdani değerlerin kazandırılmasında, çocukların gelişim özellikleri "Din Eğitimi"nin etkisi asla göz ardı edilmemelidir.

KAYNAKÇA (REFERENCES)

AKBAŞ, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6 (16), 9-27.

ALTIN, T.F. (2010). Mevlana'nın Eserlerinde Dostluk ve Samimiyet Değerlerinin İşlenişi ve Eğitim Açısından Tahlili. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

AYDIN, M.Z. (2003). Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi. Ankara: Nobel Yayınları, s.16.

AYTMATOV, C. (1985). Gün Uzar, Yüzyıl Olur. İstanbul: Cem Yayın Evi.

BACANLI, H. (1999). Duyuşsal Davranış Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

CANAY, D.I. ve Senemoğlu, N. (2009). Efectiveness of Values Education Curriculum For Fourth Grades. Education and Science. 34 (153), 1-14.

CEBECİ, A. (2005). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlak iDeğerlerin Eğitimi ve Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

ÇALIŞKUR, A. (2010). Psikolojik Değerler ve Gençlik (1. Basım). İstanbul: Papatya Yayıncılık.

DEVECİ, H., AY, S.T. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değeler. Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2 (6), 167-181.

DİLMAÇ, B. (2002). İnsanca Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

DİLMAÇ, B. (1999). İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

DİLMAÇ, B. (2007). Bir Grup Fen-Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması. Doktota Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

DURKHEİM, E. (1986). İntihar. (Fransızca Orjinali: 1897). (Çev: Ö. Ozankaya). Toplumbilimsel İnceleme. Ankara: Türkiye Tarih Kurumu Basımevi.

EKAN, S. (2003). Rehberlik Nedir? İköğretimde Rehberlik. Ankara: Nobel Basım Yayım Dağıtım. (Editör: Yıldız Kuzgun).

GÜNGÖR, E. (2010). Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.

GÜNGÖR, E. (2000). Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırma. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.

HÖKELEKLİ, H. (2011). Değerler Psikolojisi ve Eğitimi. (1. Basım). Aile Eğitimi-15. İstanbul: Timaş Yayınları.

KILLIOĞLU, İ. (1988). Ahlak-Hukuk İlişkisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, İlahiyat Vakfı Yayınları.

LOVAT, T., TOOMEY, R. (2009). Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect.

MEB (2007). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı İlköğretim Etkinlik Örnekleri. Ankara.

PİEPER, A. (1999). Etiğe Giriş. (Çev: V. Atayman, G. Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları, s.130.

ŞİŞMAN, M. (2010). Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme. Eğitimde Bakış, 6 (17), 4-9.

ÖZKALP, E. (2003). Kültür. (Editör: ÖZKALP E.). Davranış Bilimlerine Giriş. (2.Baskı). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları, 58-74.

ŞİRİN, A. (1986). Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ŞİŞMAN, M. (2010). Öğrenmede Yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme. Eğitime Bakış. Eğitim-Öğretim be Bilim Araştırma Dergisi. 6 (17), 4-10.

TEZCAN, M. (1995). Sosyolojiye Giriş. (4. Baskı). Feryal Matbaası.

TDK (1994). (Türk Dil Kurumu). Türkçe Sözlük. Ankara.

YAŞAROĞLU, C. (2011). Değerler Eğitimi açısından Hayat Bilgisi Öğretim Programının İncelenmesi. Değerler Eğitimi Sempozyumu.Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi. 26-28 Ekim, 2011.

YURDAGÜL, M., MEHMETOĞLU, A.U. (Editörler). (2006). Küreselleşme, Ahlak ve Değerler. İstanbul: Litera Yayıncılık.

ZİYA, S. (2003). Gelişme ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ZULLİGER, H. (1940). Çocuk Vicdanı ve Biz. (Çev. K. Sipal). İstanbul.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN STRESE YATKINLIK VE STRESLE BAŞA ÇIKMA DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE STATE OF PREDISPOSITION TO STRESS AND DEALING WITH STRESS OF SECONDERY SCHOOL STUDENTS FOR THE SEVERAL VARIABLES

Arzu Özyürek
Yrd.Doç.Dr., Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi,Eğitim Bilimleri Bl., KARABÜK
a.ozyurek@karabuk.edu.tr
Hasan Gümüş
Rehber Öğrt., Milli Eğitim Müdürlüğü, KARABÜK
hasangumus78@hotmail.com

Özet

Ortaöğretim öğrencilerinin strese yatkınlık ve stresle başa çıkma durumlarının incelendiği araştırmada, Karabük İli'nde ortaöğretime devam eden 1861 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Veri toplamada "Strese Yatkınlık Ölçeği" ve "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 16.0 programında yapılmıştır. Yüzde ve frekans dağılımları çıkarılmış, kişisel özellikler ve ölçek alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın olması durumda farklılığın kaynağının belirlenmesinde Scheffe testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin yaşı ile strese yatkınlık ve stresle başa çıkma düzeyi puanları arasında; öğrencilerin anne-baba öğrenim durumu, devam ettikleri okul türü ile öğrencilerin strese yatkınlık ve stresle başa çıkma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, strese yatkınlık, stresle başa çıkma

Abstract

In order to examine student predisposition to stress and dealing with stres, 1861 students of secondary schools in Karabük were taken as a sample. "Predisposition to Stress Scale", "Styles of Coping with Stress Scale" are used for data collection. The data was analyzed by SPSS 16.0 program. Percentage and frequency distributions were made and t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to determine the relationship between the personal characteristics and the scale sub-dimensions. In case of significant difference, Scheffe test was performed to determine the source of that difference. As a result of the research, a meaningful difference was found out between, the age of the students and predisposition to stress and level of coping with stress scores; and between parents' educational status of students, type of school they are attending and predisposition to stress and coping with stress scores.
Keywords: Secondary education, susceptibility to stress, coping with stress.

1.GİRİŞ

Sosyal bir varlık olarak insan, yaşadığı hızlı değişiklikler karşısında kendi sınırlarını zorlayarak bu değişime uyum sağlama çabasına girer. Günlük yaşamda karşılaşılan zihinsel, fiziksel, ruhsal yönden değişikliklere neden olabilecek durumlar, günlük yaşamın bir parçası haline gelen strese yol açar (Güçlü, 2001:92; Demirkıran, 2009).

Stres; iç ve dış ortamlardan kaynaklanan etkenlerin, birey tarafından tehdit edici ya da zararlı olarak değerlendirmesi sonucunda, bedensel ve psikolojik boyutlarda ortaya çıkan aşırı uyarılma hali, insanların bir tehdit ya da zorluk olarak algıladıkları durumlara karşı göstermiş oldukları içe dönük bir tepki olarak da tanımlanabilir (Aydın, 2006; Özmutaf, 2006: 76; Demirkıran, 2009; Eryılmaz, 2009:22; Kara, 2009:256). Stres yaşantısı; gündelik yaşantının basit gerilimlerinden, iş/okul yaşamından, fiziksel çevreden, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarındaki değişimlerden (gelişimsel stres), travmatik yaşam olaylarından, bireyin akılcı ve gerçekçi olmayan inanç, düşünce ve bilinci düzenleme biçimlerinden kaynaklanabilir (Aydın, 2006).

Stres bir dengesizlik durumu olmasına ve olumsuz etkilerine karşın, insan hayatındaki zorlanmalar sonucunda yenilikler aramak, çalışmak ve yeni ürünler geliştirmek için harekete geçirici bir etki oluşturmaktadır. ***Yapıcı stres***, bireyin biyolojik olarak yaşamda kalmasını ve çevreye uyumunu sağlar. Orta düzeyde stres, organizmanın çalışması, davranışla bulunması, gelişmesi, engelleri aşması, sorunları çözebilmesi, yaratıcı gücünü harekete geçirebilmesi, performansını artırabilmesi için gerekli bedensel ve psikolojik güçlerin toplamından oluşan bir güdüdür. ***Yıkıcı stres*** ise, stresin birey için sağlıksız, olumsuz, yıkıcı sonuçları anlamına gelir. Yıkıcı stresin çeşitli davranışsal, psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin; alkol bağımlılığı, ilaçların kötüye kullanımı, kazaya yatkınlık, saldırganlık, uyku bozuklukları, depresyon, aile problemleri, kalp hastalıkları, ülser, vb. olumsuz sonuçlar yıkıcı stresi ifade eder (Ilgar, 2001:1; Aydın, 2006; Demirkıran, 2009:28).

Stresin oluşması için insanın içinde bulunduğu ya da hayatını sürdürdüğü ortam ve çevrede meydana gelen değişimlerin insanı etkilemesi gerekir. Ortam değişiklikleri her bireyi etkilemekle birlikte, bazı bireyler bu değişmelerden daha çok veya daha yavaş etkilenmektedirler (Güçlü, 2001; (Erkmen ve Çetin, 2008: 232). Hayatın kaçınılmaz bir parçası olan stresin yoğunluğu, duruma göre değişebilir. Kişiden kişiye stres faktörleri değişiklik gösterir. Bunlar; ekonomik sorunlar ve kültürel değişmeler gibi genel çevreden kaynaklanan stres faktörleri, kişilik yapısı ve gelişimsel özellikler gibi bireysel stres kaynakları ve aile ve işle ilgili sorunlar gibi sosyal hayattan kaynaklanan stres faktörleri olarak el alınabilir (Güçlü, 2001; Ilgar, 2001: 15-32; Kara,2009; Özer, 2010).

Her ne sebeple olursa olsun, ortaya çıkan stres durumunda organizma çeşitli tepkilerle cevap verir. Stres durumunda, aynı koşullar altında bile her insanın farklı tepkiler gösterdiği görülür (Ilgar, 2001:38). ***Alarm aşamasında;*** birey bir stres kaynağı ile karşılaştığında, bedende oluşan fiziksel ve kimyasal değişmeler nedeniyle, stres kaynağı ile yüzleşmeye ya da kaçmaya hazır hale gelir. Kalp atışları hızlanır, kan basıncı ve solunum artar. ***Direnme aşamasında;*** alarm aşamasında kaybedilen enerji, yeniden kazanılmaya ve bedendeki tahribat giderilmeye çalışılır. Birey, strese karşı koymak için elinden geleni yapar. Stres kaynağına uyum sağlanırsa her şey normale döner. ***Tükenme aşamasında;*** uyum aşamasındaki gerilim kaynakları ve yoğunluk dereceleri azalmaz ya da artış gösterirse, bireyin gayreti kırılır. Stres kaynağı hala mevcuttur, kişi tükenmiştir ve uzun süreli stres kaynakları ile mücadele edemez (Güçlü, 2001).

Stres karşısında, vücut olumsuz yönde etkilenir ve ruhsal, sosyal, duygusal ve fiziksel olarak

somut belirtiler gözlenebilir. Örneğin; iştahsızlık veya fazla yeme gibi sindirim bozuklukları, uykusuzluk veya aşırı uyuma isteği gibi uyku bozuklukları, ense ve baş ağrıları, yaşamaya isteksizlik, sigara ve alkole yönelme, insanlardan uzaklaşma, sürekli endişe hali ve ümitsizlik hali görülebilir (Ilgar, 2001:34; Aydın, 2006; Eryılmaz, 2009:27; Kara, 2009).

Stresli durumların neden olduğu olumsuz duyguların ve psikolojik uyarılmanın rahatsız edici olması, kişiyi bu durumdan kurtulmaya ya da durumu düzeltmek için bir şeyler yapmaya güdüler. Böylece bireyler, stres karşısında duygularını yöneterek, davranışlarını düzenleyerek, stresin kaynağını azaltarak strese uyum sağlama sürecini yaşarlar (Güney, 2001:538; Eryılmaz, 2009:26). Stresle başa çıkmak ve yaşam kalitesini artırmak amacıyla, durumu ya da duruma verilen tepkileri değiştirmeye ***stres yönetimi*** denir. Bireysel olarak stresle başa çıkmada bedensel hareketler (egzersiz), solunum egzersizi, meditasyon, biyo feedback (biyolojik dönüt), gevşeme (relaxation), beslenme ve diyet, toplumsal destek alma, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılma, masaj, dua ve ibadet, zaman yönetimi gibi teknikler yararlı olabilir. Braham (1998), stresle baş etmede DKBY modelini geliştirmiştir. Değiştir (D); imkan varsa, içinde bulunulan olumsuz durumu değiştirmektir. Kabul et (K); kontrol edilemeyecek durumlarla karşılaşılaşıldığında öfkelenmeden kabul etmek ve pozitif yaklaşımı kaybetmemeyi öğrenmek gerekir. Boşver (B); duygusal, zihinsel ve ruhsal açıdan işe yarayan güçlü bir yöntemdir. Yaşam tarzını yönet (Y); egzersiz, diyet, rahatlama ve duygusal destek yoluyla, gelecekte stres oluşturabilecek unsurlarla bu günden mücadele etmeyi sağlar (Akt.;:Güçlü, 2001:102-107).

1.1. Ergenlerde Stres

Ergenlik çağı, belirgin ve hızlı fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimlerin görüldüğü, çeşitli gelişimsel görevleri içeren ve çocukluktan yetişkinliğe geçişi ifade eden bir yaşam dönemidir (Basut ve Erden, 2005:49). Bu dönemin neredeyse tamamı ortaöğretim süreci içinde yaşanmaktadır. Birey ortaöğretime geçmiş, gelecekteki yaşam koşulları için daha belirleyici bir eğitim öğretim sürecine başlamıştır. Psiko-sosyal gelişim özellikleri açısından bakıldığında, bilişsel gelişimin temelde yer aldığı görülür. Birey, bilişsel gelişim alanında oluşan değişimlerle birlikte yaşanan duygusal değişimlere uyum sağlamak durumunda kalır. Uyum sağlama çabaları, deneyim eksikliği nedeniyle bireyin karşısına sorun olarak çıkar (Eylen Özyurt,1997; Temel ve Aksoy, 2001; Oral, Çok ve Kutlu, 2005:111; Çobanoğlu ve ark., 2008).

Ergenliğin ilk yıllarında ergenler, duygusal, fizyolojik ve psikolojik açıdan pek çok stresörle karşı karşıyadırlar. Elkind'e göre (1986), ergenlerin karşı karşıya oldukları üç çeşit stresör bulunmaktadır. Bunlar; madde kullanması ve kuralların çiğnenmesi gibi görülebilir stresörler, doğal afetler ve yakınların ölümü gibi görülemez ve önlenemez stresörler, sınavlar gibi görülebilir fakat önlenemez stresörlerdir. İçinde stres barındıran yaşam deneyimleri, ergenlerin sağlıklı gelişmeleri için bir tehdit oluşturmaktadır. Çocuklar ve ergenler, sıklıkla stres içeren yaşam olayları ile karşı karşıyadırlar. Genel olarak ergenler için stres oluşturan faktörler; gelişimsel görevler, aile ve akranlarla ilişkiler, okul ve sınavlardan kaynaklanan sorunlar, önemli birinin ölümü, sağlık problemleri ve cinsellikle ilgili problemler, astım, baş ve karın ağrısı gibi rahatsızlıklar olarak sıralanabilir (Akt.;:Eryılmaz, 2009:24)

Yapılan çalışmalar, ergenlerin stresle başa çıkma becerilerinin eksikliğinden dolayı psiko-sosyal sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Düşük düzeyde akademik başarı gösterme, uyum problemleri, kaygı, depresyon, yeme bozuklukları ve şiddet, bu sorunlara örnek verilebilir. Yine, yapılan çalışmalar ergenler için, yaşam olayları ile birlikte, başa çıkma becerilerindeki eksikliğin önemli stres kaynağı olduğunu göstermiştir (Kovacs, 1997; Frydenberg ve ark., 2004) (Akt.;:Eryılmaz,

2009:27). Bazı çalışmalarda, suçlu ergenlerin genel olarak suç kabul edilen davranışları öncesinde yaşamlarında istismar, ihmal, şiddete maruz kalma, vb. stresli yaşam olayları oranının yüksek olması ve bu durumla bağlantılı olarak travma sonrası stres bozukluğu belirtilerini yüksek oranda sergiledikleri bulunmuştur. Stresle başa çıkmak için suça yönelen ergenlere aileleri tarafından sosyal desteğin yeterli düzeyde sunulmaması ya da bu desteğin ergen tarafından kullanılmaması, stres karşısında daha yüksek savunmacılığa karşın daha düşük başa çıkma örüntüleri sergileme; sorun çözme ve sosyal destek arama becerilerinde zayıflık, bilişsel kaçınmayı daha çok kullanma; stresi inkar etme ya da yaşanan stresi saldırgan davranışlar ile dışa vurma; işlevsel olmayan ve kaçınmacı başa çıkmaları daha çok kullanma; psikosomatik şikayetlerin yüksek oranda bildirilmesi; cezaevine yeni girenlerde, daha uzun süredir bu ortamda bulunanlara oranla yüksek düzeyde stres bildirme gibi bir takım özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir (Akt.;:Basut ve Erden, 2005:49).

Ergenliğin ilerleyen yıllarında, artan deneyimleri aracılığı ile bu becerilerini geliştirirler. Bu süreçte aile ve yetişkinlerin etkisi önem kazanır. Ergen tarafından geliştirilen başa çıkma örüntüleri, yetişkinlikteki başa çıkma örüntülerinin temelini oluşturduğu ve genç yaştaki deneyimlerin sonraki gelişime etki ettiği düşünülmektedir (Basut ve Erden, 2005:49). Ergenlik döneminde, ergen için anlamlı olan diğer kişilerle kurulan yakın ilişkiler uyumlu ya da uyumlu olmayan başa çıkmaları için model olmaktadır. Uyumlu çözümler üretebilen ebeveynler, ergenlere aktif başa çıkma için model oluşturur. Katı ya da pasif başa çıkma davranışı gösteren ebeveynler, bu yönde model oluştururlar. Ergenlik döneminde, arkadaşlık grubu ile kurulan ilişkiler ve yaşanan stres ile başa çıkmanın bir yolu olarak madde kullanımına yönelme arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu dönemde, bir toplumsallaşma kaynağı olarak arkan grubu, ergenin bazı maddeleri rahatlama ve sorunlardan uzaklaşma aracı olarak görmesinde etken olabilmektedir. Ergenlik döneminin bitimi ile antisosyal davranışların azaldığı düşünülmektedir (Basut ve Erden, 2005:50). Özellikle, okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanmasında, yürütülmesinde ve değerlendirilmesinde psikolojik danışmanlar, öğretmenler, öğrenciler, idareciler, ebeveynler ve toplum katılımı ve işbirliği gereklidir (Siyez, 2007). Böylece, ergenlerde çeşitli sebeplerden kaynaklanan stres durumları ve buna bağlı olumsuz sonuçların azaltılması veya ortadan kaldırılması daha muhtemel olabilecektir.

Alan yazın incelendiğinde, suça yönelen ergenlerin yaşamlarındaki stres etkenleri karşısında uygun başa çıkma yöntemlerini kullanmadıkları veya kullanamadıkları görülmektedir. Bu nedenle, ergenin gelişim görevleri kapsamında eğitim öğretim yaşantılarında yer alan bu dönem stres kaynaklarının ve başa çıkma düzeylerinin belirlenmesi, stresle başa çıkmanın geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Orta öğretim öğrencilerinin kişisel durumlarını ve akademik başarılarını önemli ölçüde etkilediği düşünülen strese yatkınlık düzeylerinin belirlenmesi, stresle başa çıkmada etkili yöntemlerden yararlanıp yararlanmadıklarının bilinmesi, stresin istenmeyen sonuçlara neden olmasını önlemek için gerekli adımları atma konusunda yardımcı olabilir. Çalışmada, elde edilen veriler ışığında şu sorulara cevap aranmıştır:

- Ortaöğretime devam eden öğrencilerin, kişisel özellikleri ile strese yatkınlık düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

- Ortaöğretime devam eden öğrencilerin, kişisel özellikleri ile stresle başa çıkma durumları arasındaki ilişki nasıldır?

Bu çalışmada, bulgulardan yola çıkarak ortaöğretim öğrencilerinin stresle başa çıkmada etkili yöntemler kullanmaya yönlendirilmesi, stresin olumsuz etkilerinden koruyacak tedbirlerin alınmasına yönelik öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2008:77). Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin strese yatkınlık ve stresle başa çıkma yöntemlerin betimlenmesi amaçlanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Karabük İli ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Evrenden kendilerine ulaşılabilen ve her iki ölçek maddelerini tam olarak cevaplayan 1861 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Örnekleme alınan öğrencilerin %54'ü (n=1005) genel lise, %44'ü (n=856) meslek liselerine devam eden öğrencilerden oluşmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin strese yatkınlık düzeylerinin belirlenmesinde, 20 maddeden oluşan "Strese Yatkınlık Ölçeği" kullanılmıştır. Strese Yatkınlık Ölçeği, 1-5 arası puanlama ile değerlendirilen Likert tipi bir ölçektir (Miller, Smith ve Mehler, 1988). Türk örneklemler (N=539 ve N=343) üzerinde yapılan iki ayrı çalışmada ölçeğin güvenilirliği ve geçerliliği incelenmiştir. Güvenilirlik ölçümü olarak hesaplanan Cronbach alfa katsayılarının .74 (N=539) ve .78 (N=343) olduğu bulunmuştur (Şahin ve Durak, 1994: 48).

Öğrencilerin stresle başa çıkma durumlarının belirlenmesinde, "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği" kullanılmıştır. Stresle Başa Çıkma Ölçeği, Lazarus ve Folksan tarafından geliştirilen Basa Çıkma Yolları Envanterinden (Ways of Coping Inventory) hareketle oluşturulmuştur. Ölçeğin probleme yönelik/etkili yollar ile duygulara yönelik/etkisiz yollar olarak isimlendirilen iki boyutu vardır. Bu iki boyut, faktör analizlerinde tutarlı olarak "Kendine Güvenli", "İyimser", "Çaresiz", "Boyun Eğici" yaklaşımlar ve "Sosyal Desteğe Başvurma" adı verilen beş alt faktörde toplanmaktadır (Sahin ve Durak, 1995: 56) Bu çalışmada ölçek toplam puanı dikkate alınmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında, ölçme araçları okul rehber öğretmenlerine ulaştırılarak kendilerinden sınıf ortamında öğrencilere uygulamaları istenmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına girilerek SPSS 16.0 programında analiz edilmiştir. Yüzde ve frekans dağılımları çıkarılmış, kişisel özellikler ve ölçek alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın olması durumda farklılığın kaynağının belirlenmesinde Scheffe testi yapılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, örneklem grubunun kişisel özellikleri ile strese yatkınlık düzeyleri ve stresle başa çıkma durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 1.Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulguların Dağılımı

Cinsiyeti	N	%
Kız	951	51,1
Erkek	910	48,9
Yaşı		
14	19	1,0
15	502	27,0
16	472	25,4
17	492	26,4
18	320	17,2
19	56	3,0
Kardeş Sayısı		
Tek çocuk	80	4,3
2 kardeş	367	19,7
3 kardeş	724	38,9
4 kardeş	460	24,7
5 kardeş	149	8,0
6 ve daha fazla kardeş	42	2,3

Tablo 1 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin %51,1'i kız, %48,9'u erkek; %27'si 15 yaş, %26,4'ü 17 yaş, %25,4'ü 16 yaş, %17,2'si 18 yaş grubundadır. Öğrencilerin kardeş sayısına bakıldığında %4,3'ünün tek çocuk, %19,7'sinin iki kardeş, %38,9'unun üç kardeş, %24,7'sinin dört kardeş, %8'inin beş kardeş ve %2,3'ünün altı ve daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Anne Baba Öğrenim Durumuna İlişkin Bulguların Dağılımı

Öğrenim Durumu	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Okur yazar değil	54	2,9	4	0,2
İlkokul	1123	60,3	594	31,9
Orta okul	315	16,9	413	22,2
Lise	258	13,9	507	27,2
Yüksekokul	111	6,0	343	18,4
TOPLAM	1861	100,0	1861	100,0

Tablo 2'ye göre, annelerin %60,3'ü, babaların %31,9'u ilkokul mezunu; annelerin %16,9'u, babaların %22,2'si ortaokul mezunu, annelerin %13,9'u, babaların %27,2'si lise mezunu ve annelerin %6'sı, babaların %18,4'ü yüksekokul mezunudur.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Strese Yatkınlık ve Stresle Başa Çıkma Ölçeği Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Strese Yatkınlık		Stresle Başa Çıkma	
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Kız	951	70,96	9,17	85,42	10,67
Erkek	910	70,84	9,84	85,79	9,73
t Testi Sonuçları		t: 0,299 p: 0,765		t: -0,796 p: 0,426	

Tablo 3'e göre, öğrencilerin cinsiyeti ile strese yatkınlık ve stresle başa çıkma ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (p>.05). Buna göre, öğrencilerin strese yatkınlık ve stresle başa çıkma durumlarının cinsiyetlerinden etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4. Öğrencilerin Yaşına Göre Strese Yatkınlık ve Stresle Başa Çıkma Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Testi Sonuçları

		Strese Yatkınlık		Stresle Başa Çıkma	
Varyansın Kaynağı	**SD**	Kareler Ort.	F	Kareler Ort.	F
Gruplar arası	5	193,684	2,285*	599,118	5,805**
Gruplar içi	1860	84,749		103,204	

* p<.05, ** p<.001

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin yaşı ile strese yatkınlık (p<.05) ve stresle başa çıkma (p<.001) düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Anlamlı farkın kaynağına bakıldığında, 15 ve 17 yaşındaki öğrencilerin stresle başa çıkma puanının ($\bar{x}$=86,47; $\bar{x}$=86,57) 16 yaşındaki öğrencilerin puanına göre ($\bar{x}$=83,66) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Strese yatkınlık düzeyi puanı en düşük öğrencilerin 15 yaş grubundaki öğrenciler olduğu ($\bar{x}$=71,81) bulunmuştur. Buna göre; öğrencilerin yaşı arttıkça strese yatkınlık ve stresle başa çıkma düzeyinin arttığı söylenebilir.

Stresle başa çıkma stratejilerinin etkililiği ya da etkisizliğinde, içinde yaşanılan kültür, değerler sistemi ile yaş ve cinsiyet gibi bireysel özellikler belirleyici olabilir. Yapılan araştırmalar, artan yaş ile birlikte geleceğe yönelik kaygıların da artış gösterdiğini öne sürmektedir (Akt.; Aydın, 2006). Bu bulgu, araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Ergenlik dönemindeki kişiler arası ilişiler ve sınavlar nedeniyle strese yatkınlığın artabileceği söylenebilir. Ergenliğin ilk yıllarında ergenler, duygusal, fizyolojik ve psikolojik açıdan pek çok stresörle karşı karşıyadırlar. Fakat henüz yeterli başa çıkma becerilerine sahip değildirler. Ergenliğin ilerleyen yıllarında, artan deneyimleri aracılığı ile bu becerilerini geliştirirler. Gelişen soyut düşünceyle birlikte ergenler, düşüncede birden fazla faktörü göz önünde bulundururlar. Soyut düşünerek geçmiş deneyimler ile gelecekteki olasılıklar arasında bağlantı kurarlar. Böylece varsayımlar üretirler. Tüm bu kazanımlar, ergenlerin problem çözme kapasitelerini geliştirerek problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullanmalarını sağlar (Eryılmaz, 2009:27).

Tablo 5. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Strese Yatkınlık ve Stresle Başa Çıkma Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Testi Sonuçları

		Strese Yatkınlık		Stresle Başa Çıkma	
Varyansın Kaynağı	**SD**	Kareler Ort.	F	Kareler Ort.	F
Gruplar arası	6	569,604	6,824**	271,647	2,612*
Gruplar içi	1860	83,473		103,996	

* p<.05, ** p<.001

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin kardeş sayısı ile strese yatkınlık (p<.001) ve stresle başa çıkma (p<.05) düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Anlamlı farkın kaynağına bakıldığında, 6 ve daha fazla kardeş ($\bar{x}$=65,45) ve 5 kardeş olanların strese yatkınlık puanının($\bar{x}$=68,12) diğerlerine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Tek, iki veya üç kardeş olan öğrencilerin stresle başa çıkma puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre; kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin strese yatkınlığının, aynı zamanda stresle başa çıkma düzeyinin de azaldığı söylenebilir.

Kardeşler arası ilişkilerden ergenin kazandığı bilgi, arkadaş çevresine uyum sağlarken ergenin işine yarar. Tek çocuk, bu temel sosyal eğitimden yoksundur. Kardeşlerin varlığı yarışma, işbirliği ve saldırganlık gibi davranışlar çocuklarda ilk toplumsallaşma davranışlarıdır (Temel ve Aksoy, 2001:99).

Tablo 6. Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Strese Yatkınlık ve Stresle Başa Çıkma Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Testi Sonuçları

		Strese Yatkınlık		Stresle Başa Çıkma	
Varyansın Kaynağı	**SD**	Kareler Ort.	F	Kareler Ort.	F
Gruplar arası	4	1595,553	19,509**	510,950	4,929*
Gruplar içi	1860	81,786		103,661	

* p<.01, ** p<.001

Tablo 6 incelendiğinde, anne öğrenim durumu ile öğrencilerin strese yatkınlık (p<.001) ve stresle başa çıkma (p<.01) puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Anlamlı farkın kaynağına bakıldığında, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin strese yatkınlık puanı ($\bar{x}$=64,61) annesi ortaokul ve yüksekokul mezunu öğrencilerin puanından; annesi ilkokul mezunu öğrencilerin strese yatkınlık puanı ($\bar{x}$=70,07), annesi yüksekokul mezunu olan öğrencilerin aynı puanından ($\bar{x}$=74,34) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Buna göre, annesi yüksekokul mezunu olan öğrencilerin strese yatkınlık düzeylerinin annesi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, stresle başa çıkma puanı en düşük grup annesi okuryazar olmayan öğrenciler ($\bar{x}$=82,01) iken annesi yüksekokul mezunu öğrencilerin en yüksek puana ($\bar{x}$=88,38) sahip oldukları görülmüştür. Buna göre, anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin hem strese yatkınlık hem de stresle başa çıkma düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ergenlik sürecinde, aile ve yetişkinlerin etkisi önem kazanır. Bireyler, okul öncesi dönemde ve ilkokul döneminde yetişkinleri model alarak problem çözme becerilerini geliştirirlerken; duygu odaklı başa çıkmayı, duygulara ilişkin farkındalığın gelişimi ve duyguları yönetme becerisinin artması ile birlikte çocukluğun son dönemlerinde ve ergenliğin ilk dönemlerinde geliştirirler (Eryılmaz, 2009:27).

Tablo 7. Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Strese Yatkınlık ve Stresle Başa Çıkma Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Testi Sonuçları

		Strese Yatkınlık		Stresle Başa Çıkma	
Varyansın Kaynağı	**SD**	Kareler Ort.	F	Kareler Ort.	F
Gruplar arası	4	1544,102	18,854*	696,384	6,744*
Gruplar içi	1860	81,897		103,261	

* p<.001

Tablo 7 incelendiğinde, baba öğrenim durumu ile öğrencilerin strese yatkınlık (p<.001) ve stresle başa çıkma (p<.001) puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Anlamlı farkın kaynağına bakıldığında, babası okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin strese yatkınlık düzeyi puanlarının ($\bar{x}$=57,75; $\bar{x}$=68,94; $\bar{x}$=70,05;) babası lise ve yüksekokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Babası lise ve yüksekokul mezunu olan öğrencilerin stresle başa çıkma düzeyi puanları ($\bar{x}$=86,99; $\bar{x}$=86,60) babası ilkokul mezunu öğrencilerin aynı puanından ($\bar{x}$=84,13) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Buna göre, baba öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin strese daha fazla yatkın oldukları, buna rağmen stresle başa çıkmada daha başarılı oldukları söylenebilir.

Öğrenim düzeyi yüksek olan anne ve babaların ergenle ilgili sorunları daha yakından takip etmesi, sosyal ve akademik yönden yüksek beklentiler içinde olması gibi nedenlerle ergenlik dönemini yaşayan gençte stres artırıcı bir faktör olabilir. Aynı zamanda, anne ve babanın stresle başa çıkmada olumlu rol model olması, ergenin stresle başa çıkma davranışını olumlu etkileyecektir. Ergenlik döneminde, ergen için anlamlı olan diğer kişilerle kurulan yakın ilişkiler uyumlu ya da uyumlu olmayan başa çıkmaları için model olmaktadır. Uyumlu çözümler üretebilen ebeveynler, ergenlere aktif başa çıkma için model oluşturur. Katı ya da pasif başa çıkma davranışı gösteren ebeveynler, bu yönde model oluştururlar (Basut ve Erden, 2005:50).

Tablo 8. Okul Türüne Göre Öğrencilerin Strese Yatkınlık ve Stresle Başa Çıkma Ölçeği Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Strese Yatkınlık		Stresle Başa Çıkma	
		$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Genel Lise	1005	71,62	8,64	86,09	10,26
Meslek Lisesi	856	70,06	9,79	85,02	10,15
t Testi Sonuçları		t: 3,635		t: 2,254	
		p: 0,000**		p: 0,024*	

* p<.05, ** p<.001

Tablo 8'e göre, öğrencilerin devam ettikleri okul türü ile strese yatkınlık (p<.001) ve stresle başa çıkma puanları arasında anlamlı bir fark vardır (p<.05). Genel liseye devam eden öğrencilerin strese yatkınlık puanı [$t_{(1005)}$=3.635, p<.001] meslek lisesi öğrencilerinin puanından daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, genel lise öğrencilerinin stresle başa çıkma düzeyi puanlarının [$t_{(1005)}$=2.254, p<.05] meslek lisesi öğrencilerinin puanından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Genel liseye devam eden öğrencilerin meslek lisesine devam eden öğrencilere göre strese yatkınlıklarının daha fazla olduğu ve stresle başa çıkmada daha başarılı oldukları söylenebilir. Meslek lisesi öğrencilerinin gelecekte eğitim gördüğü alanla ilgili ara eleman olarak iş bulabilme şansının olması, akademik olarak yükseköğretime hazırlık aşamasında genel olarak kendilerinden üst düzey beklentilerin olmayışı; bunun tersine genel lise öğrencilerinin akademik olarak daha fazla başarı beklentisiyle karşı karşıya kalması strese yatkınlık düzeyine ilişkin bulguyu açıklayabilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaöğretim öğrencilerinin strese yatkınlık ve stresle başa çıkma durumlarının incelendiği araştırmada 14-19 yaş grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin yaşı ile strese yatkınlık (p<.05) ve stresle başa çıkma düzeyi puanları (p<.001) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışmada, 15 ve 17 yaş grubu öğrencilerin stresle başa çıkma puanlarının diğerler yaş grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin kardeş sayısı ile strese yatkınlık (p<.001) ve stresle başa çıkma düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.05). Beş ve daha fazla kardeş olanların strese yatkınlık puanının, diğerlerine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu; tek, iki veya üç kardeş olanların stresle başa çıkma puanının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anne ve baba öğrenim durumu ile öğrencilerin strese yatkınlık (p<.001) ve stresle başa çıkma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.01). Anne baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin stresle başa çıkma düzeyi puanlarında artış olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin devam ettikleri okul türü ile strese yatkınlık (p<.001) ve stresle başa çıkma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.05). Genel liseye devam eden öğrencilerin strese yatkınlık ve stresle başa çıkma puanları meslek lisesi öğrencilerinin puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Literatür bilgileri ve araştırma bulguları ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

- Ergenliğin devam ettiği ortaöğretim yıllarında karar verme, amaç belirleme, iletişim becerileri, çatışma çözümü ve karakter eğitimi gibi alanlarda öğrencilere farkındalık ve becerilerin kazandırılmasına yönelik programlar geliştirilebilir.

- Kapsamlı bir okul rehberlik programının hazırlanıp uygulanmasıyla öğrencilerin kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlanabilir. Öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanımaları, olumlu bir sınıf atmosferi oluşması ve anne babaların çocuklarının gelişimleriyle ilgili bilgi edinmelerini sağlanabilir.
- Öğrenciler sosyal etkinliklere yönlendirilerek stres oluşturan durumlardan ve olumsuz duygulardan uzaklaşmaları, sosyal paylaşımlarda bulunarak destek almaları sağlanabilir.

- Öğrencilere üst eğitim kurumları, meslekler ve iş yaşamıyla ilgili bilgi aktarılması, gelecek kaygılarının azalarak stres nedeni olmasını engelleyebilir ya da en aza indirebilir.

- Stres önleyici çalışmaların yapılması, kriz yönelimli çalışmalar yerine gelişimsel rehberlik anlayışıyla çalışılması, grup rehberlik programlarının etkin uygulanması gibi çalışmalar, ergenlerin karşılaşabilecekleri stres kaynaklarını tanıma ve baş etme stratejileri geliştirmelerinde etkili olabilir.

- Öğrencilerin verimli çalışma ve test çözme teknikleriyle ilgili alışkanlıklarının değerlendirilip geliştirilmesi, eğitsel rehberlik desteğinin sağlanması kendilerini daha güçlü hissetmelerine, akademik başarısızlık kaynaklı streslerinin azalmasında etkili olabilir.

- Ailelerle ve öğretmenlerin konuyla ilgili seminer, konferans, vb. eğitim uygulamalarına dahil edilmesi ve sosyal sorumluluk projelerinin yürütülmesi ile stres yönetiminde ergenlere sosyal destek sağlamaları ve olumlu rol model olmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, K.B. (2006). Stresle Başa Çıkma (Ed.:Uğur Öner), Uygulamalı Grup Programları Dizisi, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Basut, E. ve Erden, G. (2005). Suça Yönelen ve Yönelmeyen Ergenlerin Stres Belirtileri ve Stresle Başa Çıkma Örüntüleri Yönünden İncelenmesi, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 12,(2):48-55.

Demirkıran, B. (2009). Stres ve Tedavisi, http://www.makaleler.com/bilim-makaleleri/stres-ve-tedavisi.htm. [Erişim: 07.02.2011].

Erkmen, N. ve Çetin, Ç. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Stresle Başaçıkma Tarzlarının Bazı Değişkenlerle İlişkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19:232.

Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik Döneminde Stres ve Başa Çıkma, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, VI (II):20-37.

Güçlü, N. (2001). Stres Yönetimi, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1):91-109.

Güney, S. (2001). Stres ve Stresle Başa Çıkma, Yönetim ve Organizasyon (Ed.:Salip Güney), Ankara: Nobel Yayınları.

Ilgar, Ö. (2001). Örgütsel Stresin Çalışan Kadınlar Üzerindeki Etkileri ve Stresle Başa Çıkma Yolları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çobanoğlu, F., Şentürk, İ. ve Kıran D. (2008). Liselerde Yaşanan Şiddet Olaylarının Nedenleri ve Çözüm Önerileri(Denizli İli Örneği).Pamukkale Üni.Eğt.Fak. Dergisi,24:127-139.

Eylen Özyurt, B. (2007). Gelişim Konularına Genel Bakış, (Ed.:A.Kaya) Eğitim Psikolojisi, Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Kara, D. (2009). Eğitim Öğretim Yaşantısında Stres Yaratan Faktörler ve Aile Özelliklerine Göre Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Davranışlarının İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22:255-263.

Karasar, N.(2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara:Nobel Yayıncılık.

Oral, A., Çok, F. ve Kutlu, Ö. (2005). Eğitim Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Düzeyini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4(7):109-127.

Özer, M.A. (2010). Yerel Yönetimler Personeli İçin Stres Analizi, Mahalli İdareler Dergisi, [Erişim: http://www.mahalliidarelerdergisi.org/, 26.03.2012].

Özmutaf, N. M. (2006). Örgütlerde İnsan Kaynakları ve Stres: Ampirik Bir Yaklaşım, Ege Üniversitesi Su Ürünleri Dergisi, 23(1/2):75-81. www.isarder.org.

Siyez, D.M. (2007). Yıllık Psikolojik Danışma Faaliyetlerinin Planlanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi, Rehberlik (Ed.:Betül Aydın), Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Şahin, N.H. ve Durak, A. (1995). Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması, Türk Psikoloji Dergisi, 10(34):56-73.

Temel, F. ve Aksoy, A. (2005). Ergen ve Gelişimi, Yetişkinliğe İlk Adım, Ankara: Nobel Yayıncılık.

BÖLÜM 22

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

EDUCATIONAL MEASUREMENT AND EVALUATION

PERFORMANCE PREDİCTİON AT COLLEGE LEVEL WİTH HİERARCHİCAL DATA

Turker Toker

University of Denver, Morgridge College of Education, Department of Research Methods and Statistics, Denver, Colorado, USA

Turker.Toker@du.edu

Duan Zhang

University of Denver

University of Denver, Morgridge College of Education, Department of Research Methods and Statistics, Denver, Colorado, USA

Duan.Zhang@du.edu

ABSTRACT

This study investigated that if there was a statistically significant effect on first year college GPA by gender, high school GPA and students' best test score. In addition to this, the effect of college size, selectivity ratio and school's private-public status on mean student first year college GPA and a moderating effect of high school GPA by college size, selectivity ratio and student faculty ratio on first year college GPA were also studied.

The dataset is consisted of individual-level and school-level variables for 5,762 students at 130 colleges. In this study, a Hierarchical Linear Modeling (HLM) analysis was conducted via HLM7 Statistical Software (2011). As a result of this study, educators in Turkey should note that student selection system is becoming older than it is supposed to be. Although standardized test results are still a big part of selection, the system should be converted to a more modern system via adding different aspects to it.

The results of the present study can help policy makers and Higher Education Institute (YOK) as well as universities in Turkey to evolve the system to a more modern approach.

Keywords*: Student Selection System, standardized test score, Hierarchical Linear Modeling , first year college GPA*

Introduction

Educational evaluation has changed from grading one's achievement level to being diagnostically useful for every step in education (Bolt, 2007). Evaluation affects grades, placement, advancement, instruction, curriculum, and in some cases, funding. Evaluation is an integral part of education, as it defines whether the goals of education are being met or not. Evaluation is an important part of college acceptance. A higher institution's acceptance criteria should ideally be related with specific admission goals and with the educational mission of the school. College admissions officials typically use both high school GPA and scores on college entrance tests (such as the ACT Assessment and the SAT) to predict, formally or informally, an applicant's probability of academic success in the first year of college (Breland et al. 2002).

In a more modern system, colleges then look for memberships in organizations, community service, sports participation, etc. There is often a written essay on controversial topics that will tell the college about students' writing skills. Colleges do not want students who will memorize and study during their education. In order for the college to be successful they need students that will actively participate in clubs and events. They want students who will be involved in the campus community. Colleges actively look for these students and accept them into their school.

Past studies has emphasized that high school GPA and college entry test (ACT, SAT) scores are the strongest predictors of first year college GPA (Basten et al., 1997). School admission offices are using data provided by applicants to predict candidates possible first year college GPA. So that, they can see how an applicant will do at their school. Importance of both high school GPA and test scores have been studied widely in educational science.

However, there are more women than men in both applications to college and degrees earned, which shows gender affords some male applicants the extra boost they need to gain admission. An analysis by *U.S. News & World Report* in 2007, used the data sent by colleges for the magazine's annual rankings, found that the admissions rate for women averaged 13 percentage points lower than that for men which shows that overall percentage of men is still higher but in reality this number was effected by science, engineering and math based subjects. In these areas of study women number is still very low. So with the exclusion of those areas rest is having women applicants and earned degrees by women with higher proportion.

Research Question

The main goal of this paper is to examine following questions;

1. What are the effects of gender, high school GPA and students' best test score on first year college GPA.

2. What are the effects of college size, selectivity ratio and school's private-public status on mean student first year college GPA?

3. Are there significant moderating effects of high school GPA by college size, selectivity ratio and student faculty ratio on first year college GPA?

Since number of public and private universities is increasing with a high growing rate in Turkey, the student selection system should evolve to a more modern system.

In this study, it is expected that there will be statistically significant effects on first year college GPA by the predictors, so that, the study can be used as an example to showcase the potential reform approaches to be adopted in Turkish student selection system in higher education.

Method

Participants

In this study, college student self reported data will be used. The data was collected from business colleges of 130 colleges across the nation by *U.S. News & World Report 2007*. The data consist of individual-level and school-level variables for 5,762 students at 130 colleges. There were 2,347 females with a mean of 3.35 high school core academic course GPA (*sd*= .53) and a mean of 2.77 first year college GPA (*sd*= .65). There were also 3,415 males with a mean of 2.98 high school core academic course GPA (*sd*= .58) and a mean of 2.45 first year college GPA (*sd*= .65) (See table 1).

Table 1 *Gender, High School Core Class GPA and First Year College GPA*

Gender	Count	Mean High GPA	Mean First Year GPA
Female	2347	3.35 (*sd* = .53)	2.77 (*sd* = .65)
Male	3415	2.98 (*sd* = .65	2.45 (*sd* = .65)

Variables

In this study the effects on the first year college GPA were studied by gender, high school GPA and students' best test score. In addition to this, the effects of college size, selectivity ratio and school's private-public status on mean student first year college GPA and a moderating effect of high school GPA by college size, selectivity ratio and student faculty ratio were also studied. The variables will be explained in detail in upcoming paragraphs.

High School GPA

The college admission offices think that if the best a student can do is being an average student in high school then s/he will very likely struggle to pass in college. According to census data (2011) on college freshmen almost 48% of the students entering college had high school GPA's in the A- to A+ range. This would mean the median high school GPA for college freshman is around 3.4 to 3.5 range. Another 47% of freshmen had high school GPA's in the B- to B+ range. Only 4.5% of entering college students in 2009 had high school grades of C or lower.

Noble and Sawyer (2002) studied the correlation between GPAs received in high school by students and the college GPAs achieved by those same students. The data included over 200,000 students and tracked their grades in college and compared them to their high school GPAs. They found that, there is a high correlation between high school GPA and college GPA.

Best Test Scores (ACT or SAT)

Both SAT and ACT's primary purpose is to measure a student's potential for academic success in college. Although high school GPA is a better predictor than both SAT and ACT scores to predict first year college GPA, since it is not enough by itself, most colleges are requiring their candidates to take one or the other exam too see their abilities (Zwick & Sklar, 2005).

Students' standardized test scores are an important part of college admission process. Studies show that there is a moderate relationship between standardized test scores and first year college GPA (Rothstein, 2004; Alon, 2009; (Espenshade & Chung, 2009; Hoxby, 2009)

Gender

On average, women score lower on the SAT, but their later grades tend to be *underpredicted* (Zwick & Sklar, 2005). Since there is a relationship between standardized test scores and gender, we are assuming that there should be relationship between gender and first year college GPA. The gender has an effect on college performance. Males graduate from college at lower rates than females; 42% of bachelor's degrees were earned by men in 2005-06 in spite of males were having 46% of freshmen population in 2002, showing that male students are not getting their degrees even after they got in to colleges at the beginning (Snyder, Dillow, and Hoffman 2008). Gender differences in college enrollment are big problem for college administrators who want gender-balanced populations in their schools (Gibbs, 2008). But they also seek for successful college completion.

Conger and Long (2010) suggest that males earn 0.43 less credits than females in their first semester, and earn even less in later semesters, hence that by the end of their sixth semester, males have a total disadvantage of 6.6 credits. Since there is a gap between male and female attendants of college level education, it was thought that it is important to add gender as a factor in the analysis of admission process.

College-level Predictors

In addition to level one data, at level two college size (number of students attending), institutions' public/private status, student-faculty ratio (number of undergraduate students divided by number of faculty at the college), and admissions selectivity of the college (100 times the ratio of the number of acceptances divided by the number of applications received). Since these are common terms in education there was no need to explain them in detail.

Analysis

The results from college student self report were used in this study via HLM 7 Statistical Package. An HLM analysis was run. The results of descriptive statistics were shown in following table (see Table.1). The results were explained in the next chapter.

Results

Hierarchical linear modeling was used to analyze the data structure where students (level-1) were nested within colleges (level-2).

Model testing proceeded in 4 phases: intercept-only model, means-as-outcome model, random-regression coefficients model, and the intercepts- and slopes-as-outcomes model. Assumptions were tested and met.

The intercept-only model revealed an intraclass correlation coefficient of .06. Thus, 6% of the variance in popularity scores is between-colleges and 94% of the variance in first year college GPA is at the student-level. The means-as-outcomes model added college size, selectivity ratio and school's private-public status as level-2 predictor variables. The regression coefficients relating selectivity ratio and schools public/private status to first year college GPA were positive and statistically significant ($B_{SELRATIO}$ = .0026, $p_{SELRATIO}$ = .019, B_{PRIV} = .148, p_{PRIV} = .004). However, the regression coefficient relating college size to first year college GPA was positive and not statistically significant (B_{LOG_N} = .118, p_{COL_N}= .015). Students who are at the schools with higher selectivity ratio tends to have higher GPA. In addition to this, students at the private schools have better GPA at their first year (see table 2).

Table 2 *Final estimation of fixed effects (with robust standard errors)*

Fixed Effect	Coefficient	Standard error	*t*-ratio	Approx. *d.f.*	*p*-value
For INTRCPT1, β_0					
INTRCPT2, γ_{00}	2.578453	0.016465	156.601	126	<0.001
SELRATIO, γ_{01}	0.002721	0.001153	2.360	126	0.020
PRIV, γ_{02}	0.153006	0.063622	2.405	126	0.018
LOGN, γ_{03}	0.117810	0.081127	1.452	126	0.149

Next, the random-regression coefficients model was tested using gender, high school GPA and students' best test scores as predictor variables. The regression coefficients relating high school GPA and students best test scores to first year college GPA were positive and statistically significant (b_{HSCGPA} = .520, p_{HSCGPA} < .001, $b_{BESTTEST}$ = .0011, $p_{BESTTEST}$ < .001). On the other hand, the regression coefficient relating gender to first year college GPA was negative and statistically significant (b_{GENDER} = -.112, p_{GENDER} < .001). Students' first year GPA's were higher when their high school GPA and test scores were also higher. Also, the gender effect shows us that females are more likely to have higher GPA's in their first year in college (see table 3).

Table 3 *Final estimation of fixed effects (with robust standard errors)*

Fixed Effect	Coefficient	Standard error	*t*-ratio	Approx. *d.f.*	*p*-value
For INTRCPT1, β_0					
INTRCPT2, γ_{00}	2.577233	0.017298	148.992	129	<0.001
For SEXMALE slope, β_1					

INTRCPT2, γ_{10}	-0.112257	0.015383	-7.297	5629	<0.001
For HSCGPA slope, β_2					
INTRCPT2, γ_{20}	0.520384	0.018121	28.718	5629	<0.001
For BESTTEST slope, β_3					
INTRCPT2, γ_{30}	0.001075	0.000071	15.082	5629	<0.001

Finally, the intercepts- and slopes-as-outcomes model was tested with all predictors tested in the model simultaneously. The regression coefficient relating selectivity ratio and schools public/private status to first year college GPA continued to be positive and statistically significant ($B_{SELRATIO}$ = .0027, $p_{SELRATIO}$ = .019, B_{PRIV} = .142, p_{PRIV} = .032). The regression coefficient relating college size to first year college GPA was still positive and not statistically significant (B_{LOG_N} = .092, p_{COL_N}= .026). It was found that there was a positive statistically significant moderating effect between high school GPA and student-faculty ratio of college ($B_{STFACRAT}$ = .009, p_{COL_N}= .004). Also there was a negative statistically significant moderating effect between high school GPA and college size (B_{LOG_N} = -.174, p_{COL_N} < .001). However, there was no statistically significant moderating effect between high school GPA and selectivity ratio of the college ($B_{SELRATIO}$ = .002, $p_{SELRATIO}$ = .107) (see table 4).

Table 4 *Final estimation of fixed effects (with robust standard errors)*

Fixed Effect	Coefficient	Standard error	*t*-ratio	Approx. *d.f.*	*p*-value
For INTRCPT1, β_0					
INTRCPT2, γ_{00}	2.577601	0.016613	155.159	126	<0.001
SELRATIO, γ_{01}	0.002701	0.001140	2.369	126	0.019
PRIV, γ_{02}	0.141846	0.065314	2.172	126	0.032
LOGN, γ_{03}	0.091621	0.080948	1.132	126	0.260
For SEXMALE slope, β_1					
INTRCPT2, γ_{10}	-0.113638	0.015338	-7.409	129	<0.001
For HSCGPA slope, β_2					
INTRCPT2, γ_{20}	0.529041	0.017898	29.558	126	<0.001
SELRATIO, γ_{21}	0.002168	0.001337	1.621	126	0.107
STFACRAT, γ_{22}	0.008842	0.003047	2.902	126	0.004
LOGN, γ_{23}	-0.173586	0.050274	-3.453	126	<0.001
For BESTTEST slope, β_3					
INTRCPT2, γ_{30}	0.001115	0.000071	15.724	129	<0.001

Discussion

Students are both incomes and outcomes of educational systems. Hence, both incomes and outcomes of education need to meet globally accepted criteria at college level. Students must be able to think wisely and critically, to examine in detail, and to make inferences (Gierl, 2007). The results of this study show that students' first year GPA's are higher when their high school GPA and standardized test scores were also higher. Also, the gender effect shows that females are more likely to have higher GPA's in their first year in college. Gender difference has a statistically significant effect on first year college GPA. Moreover, at level 2, students, in schools with higher selectivity ratio, tend to have higher GPA in their first year. In addition to this students in private schools have better GPA in their first year. There was also significant moderating effect on high school GPA by college size and student faculty ratio.

The main aim of this study is to inform policy makers in Turkey. The recent university entrance system can be called summative assessment. Although high school GPA has an effect on the system, the effect is not great enough. This paper presents that student with high GPA tends to be more successful in their first year in college. Also high school GPA is a better predictor than standardized test results. This means high school GPA should take more important role than it is now. Giving more weight to high school GPA can shift the system to have more formative assessment as well as process evaluation.

Furthermore, gender difference also affects the first year college GPA. Girls are more successful in their first year than boys. There are more women than men in both applications to college and degrees earned, which shows gender affords some male applicants the extra boost they need to gain admission. An analysis by *U.S. News & World Report* in 2007, used the data sent by colleges for the magazine's annual rankings, found that the admissions rate for women averaged 13 percentage points lower than that for men which shows that overall percentage of men is still higher but in reality this number was effected by science, engineering and math based subjects. In these areas of study women number is still very low. Since the data was taken from American educational system, gender difference is not generalizable to Turkish educational system. Basturk (2008) suggests that gender does not have statistically significant effect on achievement on university entrance exam in Turkey. But this does not mean there is no difference. Girls still do better than boys but it is only not statistically significant according to his study.

Past studies emphasized that high school GPA and college entry test (ACT, SAT) scores are the strongest predictors of first year college GPA (Basten et al., 1997). School admission offices are using data provided by applicant to predict their first year college GPA so that they can see how an applicant will do at their school. Importance of both high school GPA and test scores have been studied widely in educational science. At some point, the system should change to a more modern direction. High school GPA should take more weight than it is right now. Instead of adding up high school GPA and standardized test results, system should be able to predict college success through analysis.

According to TIMMS-2007 (Trends in International Mathematics and Science Study) results, there were 48 countries at 8th grade level and Turkey placed 31st in the study with a score of 432. Turkey's mathematics score was higher than that of 19 countries, and lower than that of 28 countries (mean = 500, sd = 50). For comparison, the United Stated placed 9th; Singapore placed 1st in 2007. Top two countries were Singapore and South Korea (TIMSS-2007 Technical Report, 2008). Their university entrance system models will be given below;

Singapore

As all other countries Singapore also has a standardized test which is a big but not only factor for college entrance. Students' high school GPA is as important as standardized test results'. On top of this students should write an essay on a given topic. Projects students had done during high school and extracurricular activities they had attended are also parts of the evaluation system (Tan & Gopinathan, 2000).

South Korea

Each university has its own standardized exam along with the national one. High school GPA is very important part of the admission in Korea. Statement of purpose letters, essays and reference letters are also important (Lee, 2000).

As it can be seen, countries with more successful system have more formative and process assessment based systems instead of one exam based problematic system. Sources have been wasted for the purpose of growing better test takers and memorizers in Turkey. Current outcomes of higher education are not meeting the needs of the country. Quality of the manpower needed in Turkey is a lot higher than what we have been producing from our universities. To solve all of these problems the college admission system should change its direction to more modern systems. A country's development is highly connected to its higher education system. Better quality outcomes from the educational system can only be supplied by better quality higher education system. The results of the present study could help policy makers, YOK and OSYM (Student Selection and Placement Center) ensure that the utilized educational policies and methodologies would help country to be in better and leading position in the world.

References

Alon, S. (2009). The evolution of class inequality in higher education: Competition, exclusion, and adaptation. *American Sociological Review, 74*, 731–755.

Basten Jay et al. (1997). *Redefining the Virtuous Cycle: Replacing the Criterion of Race with Socioeconomic Status in the Admissions Process in Highly Selective Institutions*. Paper presented at the 22nd ASHE Annual Meeting.

Basturk, R. (2008). Predictive validity of the science and technology pre-service teachers' civil servant selection examination. *Elementary Education Online, 7(2),* 323-332.

Bolt, D. (2007). The present and future of IRT-based cognitive diagnostic models (ICDMs) and related methods. *Journal of Educational Measurement, 44*(4), 377-383.

Breland, H., Maxey, J., Gernand, R., Cumming, T. and Trapani, C. (2002) *Trends in college admission 2000: A report of a national survey of undergraduate admission policies, practices, and procedures*. Retrieved January 23, 2012 from http://airweb.org/trends.html.U.S. Census Bureau, Statistical Abstract of the United States, (2011).

Conger, D., & Long, M. C. (2010). Why are men failing behind? Gender gaps in college performance and persistence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 627,* 184–214.

Espenshade, T. J., & Chung, C. Y. (2009). *Diversity implications of SAT-optional admission policies at selective colleges*. Unpublished manuscript, Princeton University, Office of Population Research, Princeton, NJ.U.S. News & World Report, (2007).

Gibbs, N. (2008). Affirmative Action for Boys. *Time Magazine*. [accessed January 24, 2012]. Available from http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1727693,00.html.

Gierl, M. J. (2007). Making diagnostic inferences about cognitive attributes using the rule space model and attribute hierarchy method. *Journal of Educational Measurement, 44,* 325–340.

Hoxby, C. M. (2009). The changing selectivity of American colleges. *Journal of Economic Perspectives, 23*(4), 95–118.

Lee, J. K. (2000). Administrative Structure and Systems in Korean Higher Education. *Higher Education Management, 12 (2),* 43-51.

Noble, J., & Sawyer, R. (2002). *Predicting different levels of academic success in college using high school GPA and ACT Composite score*. (ACT Research Report 2002-4). Iowa City, IA: ACT.

Olson, J. F., Martin, M. O., & Mullis, I. V. S. (Eds.). *TIMSS 2007 Technical Report.* Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2008; http://timss.bc.edu/TIMSS2007/techreport.html.

Rothstein, J. (2004). College performance predictions and the SAT. *Journal of Econometrics, 121,* 297–317.

Snyder, Thomas D., Dillow S. A., & Hoffman C., M. (2008). *Digest of Education Statistics 2007*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. (NCES 2008-022)

Tan, J., & Gopinathan, S. (2000). Singapore: towards greater creativity and innovation? *NIRA Review, 7 (3),* 5–10.

U.S. News & World Report, (2007).

Zwick, R., & Sklar, J. C. (2005). Predicting college grades and degree completion using high school grades and SAT scores: The role of student ethnicity and first language. *American Educational Research Journal, 42,* 439–446.

ÇAĞDAŞ ÖLÇME DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMINDA PORTFOLYO KULLANIMI

Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü ÇANAKKALE

durukanh@yahoo.com.tr

ÖZET

Günümüz öğretim modelleri ve ölçme değerlendirme uygulamaları öğrenciyi çok yönlü ve bir süreç içerisinde tanımaya yöneliktir. Klasik testlerde, artık bireyin çok yönlü tanınması söz konusu değildir. Çağdaş değerlendirme anlayışı öğrencinin bütün yönleriyle tanınması için onun performansına öncelikle bakmaktadır. Öğrenci yeterliliklerini en iyi değerlendirme şekli de süreç temelli portfolyodur.

Portfolyo (Portföy) "Öğrenci gelişim dosyası" anlamına gelmektedir. Öğrencilerin çalışmalarının toplandığı dosyadan yapılan değerlendirmedir. Öğrencilerin Öğretim süreci boyunca ortaya koyduğu ürünler düzenlenerek portfolyo değerlendirmesine alınmaktadır.

Portfolyo değerlendirmesinde; öğrenci çok yönlü olarak gözlenmekte, ne öğrendiği, nasıl bir yol izlediği, bilgiyi nasıl yapılandırdığı ve sorunları nasıl aştığı gibi sorulara cevap aranmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tümel Değerlendirme, Standart Testler, Yapılandırmacı Program

GİRİŞ

Çağımızda Bireylere Hazır kalıp bilgilerin aktarıldığı öğretim modelleri ve buna bağlı ölçme uygulamalarından çok bilgiyi üreten, problem çözme gücü yüksek, iletişim becerilerine sahip ekip halinde çalışabilen birey öngörülmektedir. Bu nedenle öğretim modelleri ve yöntemleri ile ölçme yaklaşımları da değişmektedir. Çağdaş değerlendirme hem sürece hem de ürüne dönük olarak yapılmaktadır.

Çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımları bireyi esas alarak belli bir süre içerisinde onu gözleyip ayrıntılı inceleyip değerlendirmeyi esas almaktadır.

Ölçme değerlendirme anlayışındaki değişiklik sonucunda öğrencideki bilgi düzeyini ölçmeyi amaçlayan standart testlerin yerini, günümüzde öğrencilerin bilgiye ulaştığı ve gerçekçi koşullarda uygulamaya çalıştığı performans değerlendirme yaklaşımları olmuştur.

Öğrencinin yeterliliğini ölçmeye çalışan ve alternatif ölçme uygulaması olarak kabul edilen portfolyo ile otantik değerlendirme uygulamaları da önemli öğretim ve ölçme uygulaması olarak kabul edilmektedir. Böylece ölçme değerlendirme sürecinde geleneksel (klasik) yaklaşımların yerini, tamamlayıcı (süreç temelli) yaklaşımlar almaya başlamıştır. (fem akademi s.45 2010)

Öğretim programlarının bireyselleştirilmesi gerektiğini ileri süren yapılandırmacı yaklaşım tekniklerinden biri olan portfolyo ile değerlendirme, bireyselleştirilerek ve daha kapsamlı yapılarak geleneksel değerlendirmenin yarattığı sorunlar giderilebilir.

Portfolyo (portföy) İngilizce "evrak, ürün dosyası" anlamına gelmektedir. Öğrenci çalışmalarının toplandığı dosyadan (öğrenci gelişim dosyası) yapılan değerlendirmedir. Portfolyo, öğrencilerin öğretim süreci boyunca ortaya koyduğu ürünlerin ve çalışmaların sistematik olarak ve kronolojik bir sıraya göre bir dosyada toplanmasıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın gereği olarak portfolyo değerlendirmesiyle her öğrenci diğerlerinden bağımsız olarak ele alınır ve bütün gelişim yönleri esas alınarak bir değerlendirme yapılır.

Klasik değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin ne kadar başarılı olduklarını, sadece sosyal verilerle ortaya koyarken, portfolyo; öğrencinin neyi, nasıl yaptığını da ortaya koyar. Ayrıca, portfolyada değerlendirmeye esas olan ürünler seçilirken öğrencinin katkısı da alınır ve öğrenci hakkında en iyi bilgiyi verebilecek ürün seçilir.

Portfolyo değerlendirmede; öğrencinin ne öğrendiği, öğrenirken nasıl bir yol izlediği, yeteneklerini, düşünce ve analiz gücünü yeterince kullanıp kullanmadığı, hangi soruları sorduğu, bilgiyi nasıl oluşturduğu, karşılaştığı güçlükleri nasıl açtığına yönelik sorular cevaplandırılmaya çalışılır.

Portfolyo öğrencilerin anaokuluna başladıkları günden itibaren, her sınıf düzeyinde tüm eğitimsel etkinlikleri, bu etkinliklerden ortaya çıkan ürünleri, dosyalama temeline dayanır. Her eğitim kademesinde, her öğrenci için ayrı bir dosya açılır.

Portfolyo geleneksel, klasik ölçme araçlarını kullandığı gibi öğrencinin performansını ölçmede kullanılan dereceleme, rubrik, kontrol listesi ve gözlem listeleri gibi ölçekleri de kullanır. Bu yönüyle portfolyo bütünseldir.

Portfolyo değerlendirmede "Öğrenci Ne Biliyor" sorusuna cevap aranır. Oysa Klasik ölçme araçları "hangi Öğrenci Çok Biliyor?" sorusuna odaklanır. Bu yönüyle bu teknikte, öğrenciler bireysel olarak ele alınır ve birbirlerine göre bir başarı sırasına tutulmaz.

Portfoly, öğrenciye ve başkalarına, öğrencinin bir ya da fazla alandaki başarılarını sunmak için, öğrenci çalışmalarının sunulmasıdır. Bu dosyayı öğrenci kendisi hazırlar, ancak öğretmen ve veli bu konuda rehberlik yapar. Bu açıdan, portfolyo öğrenci gelişimini takip edebilmek ve değerlendirmek için bireyin öğrenme sürecinin göstergesi olarak, öğrenci çalışma örneklerinin toplanması için kullanılır. Portfolyo ile değerlendirme; yeni bir değerlendirme yaklaşımı olarak eğitim sistemimizde kullanılmaya başlamıştır. En temel özelliği ise, öğrencilerin gelişim düzeyleri hakkında ayrıntılşı bilgi vermesidir.

Portfolyo, öğrencilerin belli zamnanlarda yaptıkları çalışmalarla ne kadar yetenekli oldukları, ne öğreniyor oldukları ve düşüncelerinin derinliğini değerlendirmek açısından öğretmenlere bir testin verebileceğinden daha çok bilgi sağlar. Öğrenciler tüm dönem boyunca gerek sınıf içinde gerekse dışında gerçekleştirdiği ürünlerle öğretmeniyle, ailesiyle, gerekse diğer öğretmenlerle ve arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde dosyalarını oluşturabilirler.

Öğrenci başarısının ölçülmesi söz konusu olduğunda genellikle kağıt- kalem testleri olarak adlandırılan klasik sınavlar kullanılmaktadır. Son çalışmalar göstermiştir ki özellikle ilköğretimde

öğrenci performansının değerlendirilmesi sadece kağıt- kalem testleri ile yapılamamaktadır. Başarıya etki eden faktörler, motivasyon, gelişim düzeyi ve hızı vb. ayrıca incelenmesi gerekmektedir. Bu ise, süreç içerisinde ancak çağdaş değerlendirme teknikleriyle ortaya konabilir.

Portfolyo, öğrencilerin bilişsel ve psikomotor dönemlerde, gösterdiği gelişim sürecini izlemeye imkan tanıyan çok boyutlu ve kapsamlı değerlendirmeyi sağlayan bir ürün dosyasıdır. Değerlendirme sürecinde öğretmenin yanısıra öğrencinin kendisinin de yer alması öğrenciye hem sorumluluk alma duygusunu kazandırır hem de değerlendirme sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar.

Porttfolyolar matematik ve bilim alanlarında, resim, edebiyat, müzik gibi sanatsal alanlarda oluşturacağı gibi iki veya daha fazla alanı kapsayan projeler için de oluşturulabilir.

Portfolyolar, öğrencilerin kendilerini açıkça yansıtabilmelerine, yaratıcılıklarını ortaya koyabilmelerine yardımcı olduğu gibi kendi kendilerini analiz etme özelliklerini geliştirmelerine de katkı sağlar (Güler. S. 85 2011)

Kulanımdaki Temel Amaçlar:

*Öğrencinin gelişimini aşama aşama izlemek,

*Öğrenciyi araştırmaya özendirmek,

*Öğrenciye kendi öğrenmesinde sorumlu olduğu duygusunu kazandırmak,

*Öğrencinin ilgi ve yeteneğini açığa çıkarmak,

*Öğrencinin aktif olmasını sağlamak ve yaratıcılığını geliştirmek,

*Öğrenciye, arkadaşlarıyla beraber işbirliği içerisinde çalışma becerisi kazandırmak,

*Öğrenciyi sosyalleştirmek,

*Öğrencinin kendi kendine keşfetmesini sağlamak,

*Öğrencinin ders dışı etkinliklerinde izlenmesini sağlamak,

*Öğrenci, öğretmen ve aile arasındaki iletişimi arttırmak,

*Öğretmene öğrenci gelişimindeki aşamaları bir bütün olarak (bütüncül yaklaşım) göstermek,

Portfolyoda yer alabilecek çalışmalar

- Yazılı ödevler (Tamamı yada bir kısmı)
- Kitap inceleme yazışması, Şiir derlemesi,
- Öğrenci tarafından çeşitli kaynaklardan edinilmiş yazılar,
- Grup çalışması raporları,
- Fotograf, resim, şema, ses kasetler, görüntü kayıtları,
- Sınav sonuçları,
- Gözlem ve görüşme kayıtları, araştırma konuları,
- Proje çalışmaları, deneyler,
- Gelişim dosyası içeriğiyle ilgili öğretmen yada veliye yazılan mektuplar,
- Diğer öğretmen ve öğrencilerin görüşleri,
- Tartışma raporları,seminer notları,

- Otobiyografi
- Öz değerlendirmeler,
- Kavram haritaları,
- Arkadaşlarıyla ilişkileri,
- Öğretmen kontrol listeleri,
- Problem ve çözümünde kullanılan yöntemler

Öğretmenin yapması gereken incelemeler:

- Öğrenci ne öğrendi?
- Yeteneklerini kullanabildi mi?
- Hangi düşünme yollarını kullandı?
- Sorduğu ilginç sorular nelerdi?
- Bilgiyi yapılandırabildi mi?. Nasıl?
- Arkadaşları ile birlikte çalışabildi mi?
- Engellerle karşılaştığında nasıl davrandı?
- Çevresiyle iletişim kurabildi mi?

Portfolyoların Yararları:

- Öğrenciye kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırır,
- Öğrencinin bütün gelişim yönleri izlenir,
- Öğrencinin üstün ve zayıf yönleri tespit edilir,
- Öğrencinin yetenek ve ilgi alanları geliştirilir,
- Aile iletişimini sağlar,
- Yaşam boyu öğrenme ilkesini uygulanmasını sağlar,
- Öğrencinin bağımsız öğrenme alışkanlığını kazanmasını sağlar,
- İşbirlikçi çalışmayı özendirir,
- Ürün ve süreç birlikte değerlendirilir,
- Öğrenci merkezi bir yöntemdir,

Portfolyoların sınırlılıkları:

- Kalabalık sınıflarda portfolyo hazırlama uzun zaman alabilir,
- Okula ve velilere önemli bir mali yük getirebilir,
- Değerlendirmenin sübjektifolabilmesi,
- Üst düzey bilişsel özellikleri ölçerken, bilgi basamağındaki davranışları ölçmede yetersiz kalabilmesi,
- Veliler tarafından fazla itibar edilmemesi,
- Sınıf dışındaki süreçleri kontrol zorluğu,

- Öğrencinin portfolyonun oluşumunda başkalarından yardım alma ihtimalinin olması,

- Portfolyo ile öğrencinin, ne bilmediğini değil, ne bildiği ölçüldüğünden öğrenmeyle ilgili olarak eksik ve yanlış bilgilerin tespiti güçleşir,

SONUÇ

Günümüzde çok farklı değişken etkisinde kalan ve çok değişik davranışlara sahip gençliğin davranışının temelinde yatan sebepleri elbette kısa sürede ve klasik değerlendirme teknikleriyle açığa çıkarmak mümkün değildir. Bireyin, çok yönlü uzun bir süreçte çağdaş tekniklerle incelenmesi gerekmektedir.

Portfolyo değerlendirmelerinde öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmektedir. Bu yaklaşım, öğrenciyi kendi öğrenmesinden sorumlu tutmakta ve öğrenci okulda yapılan faaliyetlerin günlük hayatta iç içe olduğunu kendisi yaparak algılamaktadır. Bütün bunları yaparken öğrenci hangi boyuttan güçlü hangi boyuttan zayıf olduğuna kendisi karar verir. Olayları yüzeysel, değil kavramsal olarak algılamayı başaran öğrenci çağdaş öğrenci teorilerinin amaçladığı satandartların bir çoğunu yerine getirmiş olur.

Portfolyo; çocuğu çok yönlü tanımada uzunca bir süre içerisinde gelişimindeki bütün ilerlemeleri görmede, engelleri nasıl aştığını izlemede birey olarak ona bağımsız iş yaptırmada önemli bir araçtır. Ancak bu tekniğin kullanılmasında sınıfların çok kalabalık oluşu velilerin itibar etmemesi ve sınıf dışındaki süreçleri kontrol zorluğu gibi etkenler karşımıza bir sınırlılık olarak çıkmaktadır. Ayrıca, öğrencinin ne bilmediğini değil, ne bildiği ölçüldüğünden öğrenmeyle ilgili olarak eksik ve yanlış bilgilerin tespiti de güçleşmektedir.

KAYNAKÇA

- Durukan H.(2008) **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** Lisans yayıncılık İstanbul
- Fem Akademi (2011) **Akademi Yayınları** İstanbul
- Garip E. Edu: (2007) **Pegem Yayıncılık** Ankara
- Güler N. (2011) **Pegem Yayıncılık** Ankara
- Pegem Akademi (2008) **KPSS Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** Pegem Yayıncılık Ankara

HOW HOME ENVİRONMENT AFFECTS STUDENTS' ACADEMİC ACHİEVEMENT

Name: Erkan ATALMIŞ
University of Kansas, United States
erkanatalmis@gmail.com

Name: Eyyup ESEN

University of Kansas, United States

eyyupesen@gmail.com

Literature Review

During the last 30 years, there is an incontrovertible and well-known fact that home environment critically influence children's learning, cognitive development and academic achievement. Researchers have defined home environment in various ways and different perspectives. According to Bradley and Caldwell (1995), home environment is a place involving parents-children interaction, educational activities, and learning materials. Another study states that home learning environment includes everything in the home such as objects, forces and conditions which make contributions to children's physical, intellectual and emotional development (Muola, 2010). Therefore, in different research, components of home environment are different according to purpose of the research. To illustrate, Murphy (1986) used toys, games and reading materials as factors of home environment to predict reading ability for preschool children. Muola (2010) considered parental encouragement, parents' occupation, parents' education, family size, learning facilities at home as home environment elements to assess academic achievement motivation of students whose ages ranged between 13 and 17 years. Another study offered two types resources to define home environment for students from third grade to sixth grade: a) good inputs - nutritious food, comfortable housing, and reading materials - and b) time inputs - the time that parents or other caregivers spend with children for any activities such as reading and talking - (Murnane, Maynard & Ohls, 1981). In addition, Gottfried, Fleming and Gottfried (1998) used three instruments for home environment from age 8 through age 13: home observation for the measurement of the environment, home environment survey, and family environment scale for children's academic motivation. Moreover, Slaughter and Epps (1987) state that parents are the most important and dominant factor of the home environment to predict academic achievement of preschool children.

In this study, two factors will be applied for home environment in order to determine students' academic achievement for Turkish student who are15 age years old. One of the factors is home possessions, which are directly and indirectly related to learning and influence children's learning and academic achievement. There are seventeen variables for home

possessions, covering family wealth possession, cultural possession and home educational resources (OECD, 2009). The other one factor is highest educational level of parents. According to OECD (2009), home possessions and highest educational level of parents are two of three components constructing the index of economic, social and culture status. In addition, a number of studies showed that home possessions and parental education level were the components of socioeconomic statues (SES) (Baker, Goesling & Letendre, 2002; Chiu & Xihua, 2008)

These two factors are not considered separately in home environment, but they are associated with each other. Okpala, Okpala, and Smith (2001) expressed that the physical environment plays an important role on not only students' academic achievement, cognitive ability, and emotional level, but also on parenting behavior. To illustrate, home possessions like a computer leads parents to buy educational software and connect to the internet. This environment encourages their children to reach knowledge in a quick and easy manner, read from different sources about different perspectives and solve math problems with interactive methods.

A number of studies examined that the correlation between home environment and students' academic achievement was significant. Morrison and Cooney (2001) stated that home environment plays an important role in students' academic achievement. The studies showed that home environment significantly affected students' reading skills (Griffin& Morrison, 1997; Cunningham& Stanovich, 1997) in different grade-levels: elementary, secondary, and high school. In addition to these studies, other findings indicated that home environment has been strongly related to students' math skills in preschool, kindergarten, and elementary school (Young-Loveridge, 1989; Melhuish et al., 2008). We will utilize reading and math scores in this paper in order to measure students' academic achievement.

Specifically, the highest educational level of parents and home possessions are applied as part of home environment in this study. Different research showed a positive and small correlation between home possessions and academic achievement in different grade level although it is significant (Sukon & Jawahir, 2005; Chepete, 2008). Other research indicated that parental educational level influence individual academic achievement (Caldas&Bankston, 1997; Rowe, Jacobson&Oord, 1999).

Method

Participant:

Participants (Data) in this study are recruited from data named Program for International Student Achievement (PISA) from the Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). PISA focuses on the capabilities of 15-year olds in three main subjects: mathematics, science, and reading. This age group is selected because 15-year olds generally come to the end of their compulsory education in most OECD countries and should have acquired a certain amount of knowledge, skills, and attitudes (OECD, 2009).

PISA was performed first in 2000 and has been repeated every three years. Four assessments have been implemented thus far (in 2000, 2003, 2006, and 2009). In all these cycles, the number of countries participating in the assessment is different: 43 countries in PISA 2000, 41 countries in PISA 2003, 57 countries in PISA 2006, and 65 countries in 2009 participated in the assessment. PISA assessments provide information about students' real-life knowledge and their preparedness for higher education levels and future adult participation in society. In other words, in addition to students' knowledge of the school curriculum, PISA addresses essential skills required in adult life. PISA also measures students' interests and tendencies toward Information and Communication Technologies (ICT), math, and science. Furthermore, PISA contains a great deal of data about characteristics of students, families, and schools. Hence, it allows researchers to investigate the relationship between a variety of variables and students' achievement, and it makes possible comparing students' performances across a large number of countries.

Turkey has participated in PISA since 2003. However, only data from 2003 and 2006 cycles is currently available for Turkey, since the data of PISA 2009 has not yet been released. Hence, **the latest available data, from PISA 2006, was used in this study. PISA 2006 was implemented in 160 schools across 78 provinces in seven geographical regions of Turkey. For implementation of PISA 2006, 35 students from a list of all 15-year-old students in each school were randomly selected. The Turkish data for PISA 2006 had a sample of 4942 fifteen-year-old students (2290 girls and 2652 boys) in 160 schools attending 7th (n=23), 8th (n=93), 9th (n=2007), 10th (n=2671) and 11th (n=148) grades.**

Measurement and variables

Two independent variables, home possessions and highest education level of parents as home environment, were selected in this study to predict the Turkish students' reading and math performance. Five plausible reading values and five plausible math values showing respectively the students' **reading and math performance in PISA 2006 are used as dependent variables.** Seventeen variables were examined for home possession as a latent variable. These 17 variables are shown in Table 1. The latent variable was generated by Item Response Theory (IRT).

Table 1 : Variables about Home Possessions

(ST13Q01)	A desk to study at
(ST13Q02)	A room of your own
(ST13Q03)	A quiet place to study
(ST13Q04)	A computer you can use for school work
(ST13Q05)	Educational software
(ST13Q06)	A link to internet
(ST13Q07)	Your own calculator
(ST13Q08)	Classic literature
(ST13Q09)	Books of poetry
(ST13Q10)	works of art (e.g. painting)
(ST13Q11)	Books to help with your school work

(ST13Q12)	A dictionary
(ST13Q13)	A dishwasher
(ST13Q14)	A <DVD or VCR> player
(ST13Q15)	An air conditioning[1]
(ST13Q16)	A fitness Equipment (e.g. exercise bike)[1]
(ST13Q17)	Home Cinema System (5+1)[1]

Notes:
[1] country-specific wealth item

Procedures for Data Analysis

Item Response Theory (IRT) is a general statistical theory offering many models to scale dichotomously scored data (Van Der Linden & Hambleton, 1997). IRT models predict the probability of a particular response for each examinee. IRT assumes the relationship between that probability and the underlying trait to follow a logistic curve called item characteristic curve or function (ICC or ICF) (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991). In this paper, before IRT to scale data is applied, model-data fit analysis is required. There are some steps to test model-data fit: evaluate model assumptions and assess residuals and standardized residuals. **These assumptions are unidimentionality, local independence, monotonicity of ICC, and parameter invariance (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991).**

Unidimensionality basically states that a set of items in a test measure only one trait or ability such as algebra ability, geometry ability, verbal ability. Principal Components Analysis (PCA), mathematical procedure that transforms a set of observations of possibly correlated variables into a set of latent (unobserved variables) of uncorrelated variables called principal component, is applied to analyze dimensionality in order to determine that the numbers of "components" or "dimensions" are necessary to explain a significant amount of total variance. It is expected that the first component explains a "significant" amount of total variability and is dominant to infer the unidimentionality. After data is analyzed by using PCA, as shown table-2, in SPSS, it is concluded that the data is unidimensioanlity.

Table2: Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.825	22.499	22.499
2	1.724	10.141	32.64
3	1.235	7.265	39.905
4	1.162	6.837	46.741

Fit of ICC is the second important assumption to test model-fit. ICC is a mathematical expression that indicates relationship between the probability of success on an item and the ability measured by the test and characteristics of the item **(Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991)**. The three most popular ICC are used: the one- (1-PL), two-(2-PL), and three-parameter (3-PL) logistic model. Guessing parameter is not applied in data because students answer seventeen questions as "yes" (1) or "no" (0). Thus, 3-PL model is not be used. We use 1-PL or 2-PL model. Several methods are utilized to determine better model: likelihood ratio test (LRT), the number of not significant ICC for each item, and distribution of residuals.

The LRT, a statistical test of the goodness-of-fit between two models, approximately follows a chi-square distribution by using BILOG MG. Table-3 summarize the LRT for 1-PL and 2-PL.

Table 3: Likelihood Ratio Test

	1-PL(L1)	2-PL(L2)
-2Log-L	73051.7963	71595.076
LR[1]	1456.7205	

Notes:

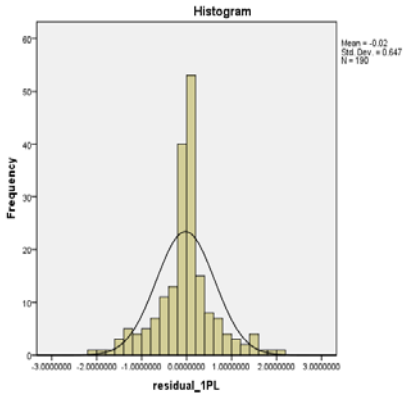
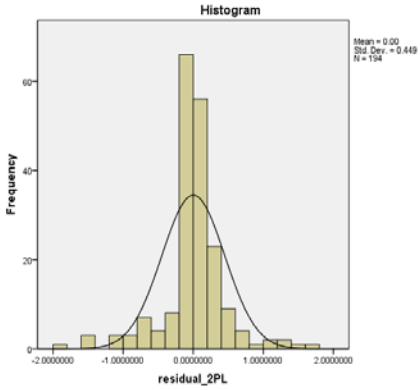
[1] LR=2(LnL1-LnL2)

LR is statistically significant (1456.7202>6.63, (α=0.01)), which shows that 2-PL is better than 1-PL. This result is expected due to using a large data set.

ICC is the second method to determine model. It is assumed that the shape of ICC for each item increase monotonically and should be "S" by applying chi-square test. Chi-square test would be used to compare observed frequency distribution to expected frequencies and determine how much they differ. This difference is assumed to be small because "goodness-of-fit" test tells us how well a particular observed distribution fits an expected distribution. Therefore, chi-square should not be significant for each item. The result from BILOG-MG presents that the number of insignificant chi-square is 4 for 1-PL and 0 for 2-PL (α=0.01), concludes that goodness-of-fit for 1-PL is more acceptable than 2-PL. The shapes for each items for 1-PLand 2-PL presented in Appendix –A.

The last method in judging model-fit is to analyze residuals, which is the difference observed item performance and expected item performance. However, residuals analysis does not take into account the error associated with the expected proportion correct. Thus, standardized residuals are used to take into account the error each **(Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991)**. Standardized residuals are assumed to be homoscedastic and follow an approximate normal distribution. Figure-1 indicates histograms standardized residuals for 1-PL and 2-PL.

Figure 1: Histograms of Standardized Residuals

1-PL	2-PL
	

According to the histograms, the standardized residuals for 1-PL are more normally distributed than 2-PL. Finally, it is found the correlation for abilities for each examinee between 1PL and 2-PL. The result is r=0.95.

Local independence is the third assumption of IRT. Local independence is that when a person's ability level is known, his/her responses to items are independent of one another **(Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991). In this paper, the level of local independence is measured by employing Yen's (1984) Q3 statistics. In this statistic,** the correlation between d values should be zero across pairs of items.

$$d_{ik} = u_{ik} - \hat{P}_i(\hat{\theta}_k) \quad \text{and} \quad Q_{3ij} = r_{d_i d_j}$$

The result indicated that 48 percent of 119 correlations between d values are smaller than .10.

The last assumption is parameter invariance, the equality of item and examinee parameters from different examinee populations. The same ICC is obtained for the test item although distribution of ability across the group of the two populations **(Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991). The finding from seventeen home possessions shows that item parameters are invariant over two groups, shown as table-4 and Appendix-B.**

Table 4: Parameter Invariance

	Group-1	Group-2
b	0.73564	0.73884
item 1	-1.84696	-1.70998
item 2	-0.82985	-0.86648
item 3	-1.78585	-1.64511
item 4	0.49046	0.4339

item 5	1.10377	1.12288
item 6	1.17918	1.14546
item 7	-1.92698	-1.90138
item 8	-0.78921	-0.75067
item 9	-0.67947	-0.72472
item 10	0.64757	0.55507
item 11	-1.96761	-1.89425
item 12	-3.08511	-3.0985
item 13	0.11186	0.15282
item 14	-1.09242	-1.11346
item 15	1.13955	1.08091
item 16	2.44981	2.32309
item 17	1.74728	1.73917

In conclusion, in light of LRT, the number of not significant ICC for each item, and distribution of residuals, parameter invariance we conclude that 1-PL fits better than 2-PL.

Results

A multiple regression analysis was conducted to predict students' reading and math scores from highest educational level of parents (HELP) and home possessions (HP). The results of this analysis indicated that HELP and HP accounted for a significant amount of reading and math variability. For reading scores, R^2= .12, F (2, 4669) = 308.39, p<.001, indicating that more HP and HELP tended to have higher scores in reading performance. For math scores, R^2= .15, F (2, 4669) = 403.66, p<.001, showing that more HP and HELP tended to have higher scores in math performance. Coefficients for math and reading scores are indicated in Appendix-C. In addition, the correlation between dependent and independent variables are shown in table-5.

Table 5: Correlations between Dependent and independent variables

	Math Performance	Reading Performance
Highest Educational Level of Parents	0.329*	0.276*
Home Possessions	0.325*	0.304*

* correlation is significant at the 0.01 level

Conclusion

The purpose of this study was to find out how home environment, home possessions and highest educational level of parents influences students' reading and math performance. With this aim, the relationship between Turkish students' reading and math scores in PISA 2006 and their home environment. Item Response Theory (IRT) with 1-PL model was used for scaling home possessions as one variable because IRT enabled us to build a latent variable from observed variables. Furthermore, regression analysis was applied to predict reading and math scores by the use of home possessions and highest educational level of parents. The findings show that home possessions and highest educational level of parents as home environment influenced reading and math scores positively. These findings are consistent with the findings of previous studies (Morrison&Cooney, 2001; Griffin& Morrison, 1997; Cunningham& Stanovich, 1997;Young-Loveridge, 1989; Melhuish et al., 2008; Sukon & Jawahir, 2005; Caldas&Bankston, 1997; Rowe, Jacobson&Oord, 1999), which respectively investigated the relationship between Turkish students' mathematics and reading performance in PISA and home environment.

In general, our findings suggest that students who come enriched home environment show more achievement in reading and math. At this point, home environment plays important role on students' school success by increasing their academic motivation and cognitive development because students spend too much time at home to have interaction with parents by using home possessions such as watching TV, playing computer games, and using internet. However, quality and content of activities between parents and children by using these materials are very important for children to develop their academic motivation and cognitive development. Future studies will focus on this issue.

There are also some limitations in this study. First, the findings of this study cannot be generalized to other countries since the sample of this study only included 15-year-old students from Turkish high and middle schools. Second, PISA 2006 included a limited number of home possessions. Hence, the number of independent variables in this study might not be suffient to show the relationship between home environment and students' performance in reading and math. We will add mother oocupation, mother educational level, father occupation, and father educational level as a part of home environment. Lastly, home possessions are examined as one latent variable in this study. However, these home possessions items derives different indices: country-specific wealth item, family wealth possessions, cultural possessions, and home educational resources (OECD, 2009). Future study will focus on how home possessions as different indices affect students' performance.

References

Baker, D.P., Goesling, B. & Letendre, G. K. (2002). Socioeconomic Status, School Quality, and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on Mathematics and Science Achievement. *Comparative Education Review*, 46(3), 291-312

Bradley, R.H. & Caldwell, I.M. (1995). Caregiving and the Regulation of Child Growth and Development: Describing Proximal Aspects of Caregiving Systems. *Developmental Review*, 15(1), 38-85

Caldas, S.J. & Banston, C. (1997).Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement. *The journal of Educational Research*, 90(5), 269-277

Chiu, M.M. & Xihua, Z. (2008). Family and Motivation Effects on Mathematics Achievement: Anayses of Students in 41 Countries. Learning and Instruction, 18(4), 321-336

Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-94

Gottfried, A.E., Fleming, J.S. & Gottfried, A.W. (1998).Role of Cognitively Stimulating Home Environment in Children's Academic Intrinsic Motivation: A Longitudinal Study. *Children Development*, 69(5), 1448-1460

Griffin, E.A. & Morrison, F.J. (1997). The Unique Contribution of Home Literacy Environment to Differences in Early Literacy Skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233-243

Hambleton, R.K., Swaminathan, H. & Rogers, H.J. (1991). Fundemantals of Item Response Theory. Sage Publications

Melhuish, E.C., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Brenda Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114

Muola, J.M. (2010). A study of the Relationship between Academic Achievement Motivation and Home environment among Standard Eight Pupils. Educational Research and Review, 5(5), 213-217

Murnane, R.J., Maynard, R.A. & Ohls, J.C. (1981). Home Resources and Children's Achievement. *The Review of Economics and Statistics*, 63(3), 369-377

Murphy, D.M. (1986). Educational Disadvantagement: Associated Factors, Current Intervention and Implications. *Journal of Negro Education*, 55(4), 495-507

Okpala, C.O, Okpala, A.O. & Smith, F.E. (2001). Parental Involvement, Instructional Expenditures, Family Socioeconomic Attributes, and Student Achievement. The Journal of Educational Research, 95(2), 110-115

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2009. *PISA 2006 Techical Report*. OECD, Paris.

Rowe, D.C., Jaconson, K.C. & Van den Oord, E.J.C.G. (1999). Genetic and Environmental Influences on Vocabulary IQ: Parental Education Level as Moderator. *Child Development*, 70(5), 1151-1162

Slaughter, D.T. & Epps, E.G. (1987). The Home Environment and Academic Achievement of Black American Children and Youth: An Overview. *The Journal of Negro Education*, 56(1), 3-20

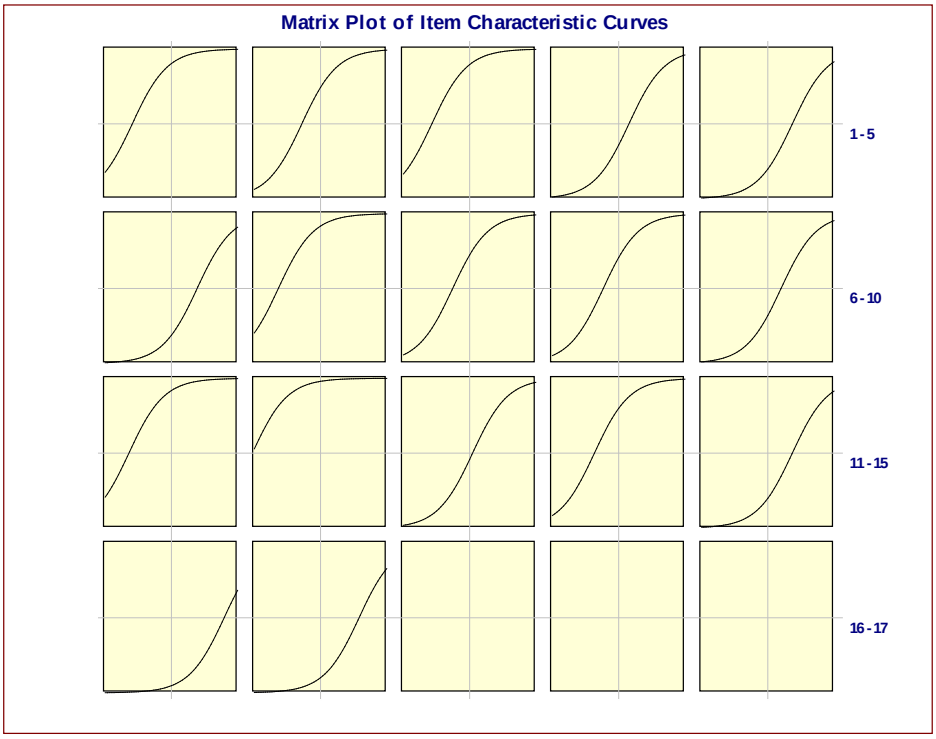
Sukon, K.S., Jawahir, R. (2005). Influence of home-related factors in Numeracy performance of fourth-grade children in Mauritius. *Internal Journal of Educational Development*, 25(5), 547-556

Van Der Linden, W.J. & Hambleton, R.K. (1997). Item response Theory: Brief History, common models, and extensions. New York: Springer

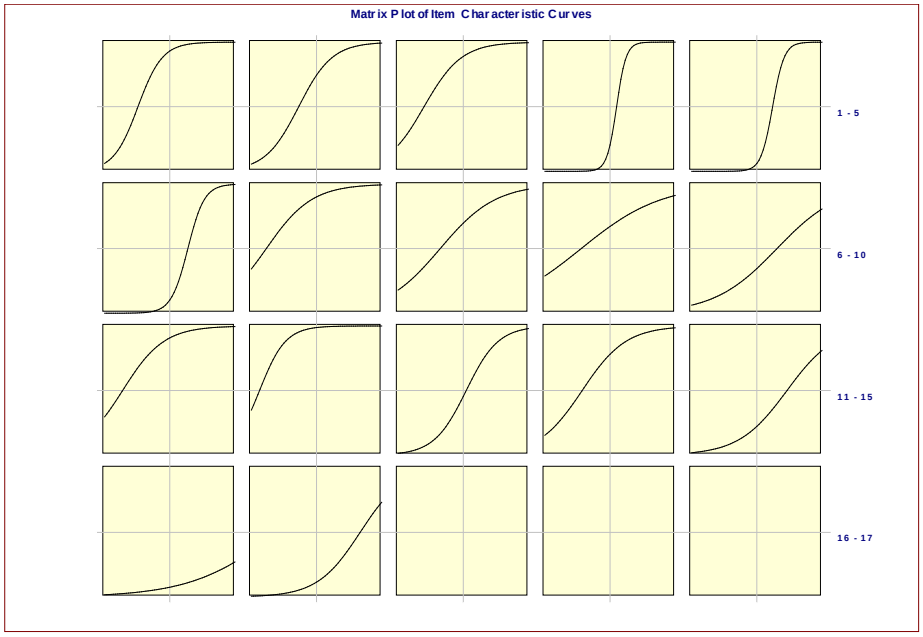
Young-Loveridge, J.M. (1989). The relationship between children's home experiences and their mathematical skills on entry to school. *Early Child Development and Care*, 43(1), 43-59

Appendix-A: 1-PL vs 2-PL

1-PL

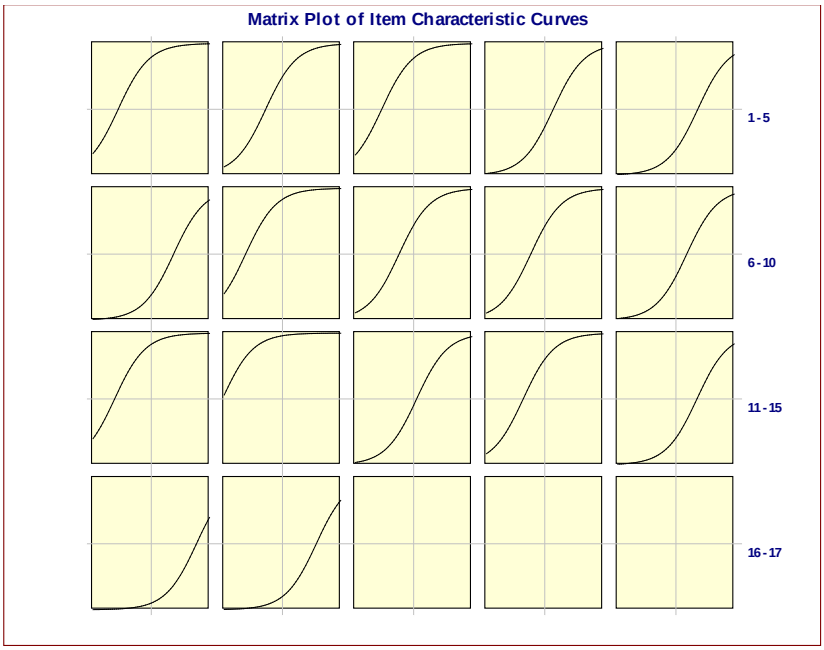


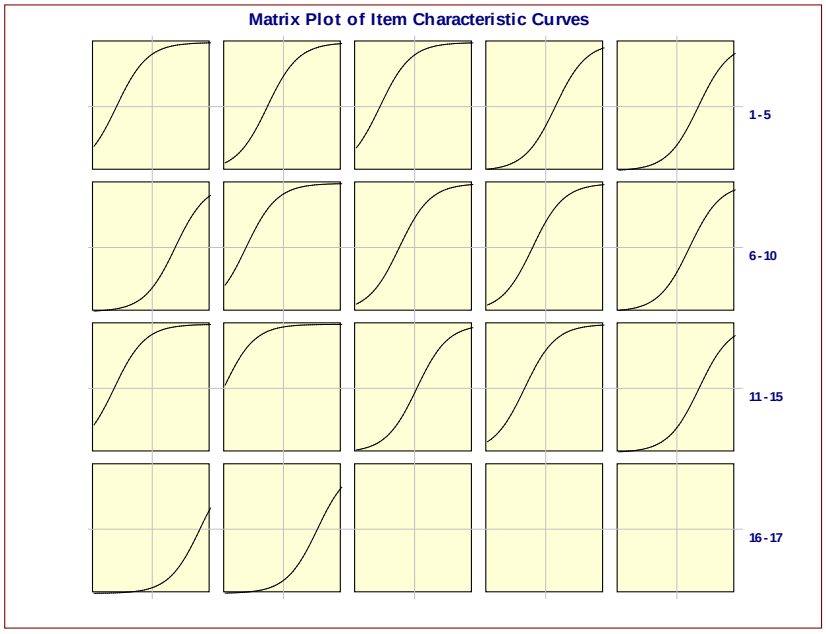
2-PL



Appendix-B: Parameter Invariance

Group-1





Appendix-C: Coefficients for Math and Reading Scores

Coefficients for Math Score

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	400.459	2.352		170.271	0
Home Possessions	22.133	1.515	0.221	14.607	0
Highest Level Education of Parents	11.095	0.734	0.229	15.111	0

Coefficients for Reading Scores

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		

(Constant)	433.178	2.216		195.51	0
Home Possessions	20.83	1.427	0.225	14.592	0
Highest Level Education of Parents	7.82	0.692	0.174	11.306	0

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİ KULLANMA SIKLIKLARI VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Ayhan ÖZÇELİK
Kayapınar İlköğretim Okulu
ayhan-72@hotmail.com
Murat HEVEDANLI
Dicle üniversitesi, Eğitim fakültesi, Biyoloji eğitimi bölümü
mhevedanli@hotmail.com
Rıfat EFE
Dicle üniversitesi, Eğitim fakültesi, Biyoloji eğitimi bölümü
rifatefe@dicle.edu.tr
Ümit YAPICI
Dicle üniversitesi, Eğitim fakültesi, Biyoloji eğitimi bölümü
iuyapici@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma, fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri anket uygulanarak toplanmıştır. Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan 96 Fen ve Teknoloji öğretmenin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklıkları Anketi v Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma/Kullanmama Sebepleri anketi uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan anketin likert kısmı SPSS 16 programı ile analiz edilmiştir. Analizde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalamalar (X) ve standart sapmalar (SS) hesaplanmıştır. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları arasında cinsiyet, eğitim durumu, mezun oldukları fakülte, ders yükü, kıdemleri, mezun oldukları alan ve okuttukları sınıfların mevcutları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları arasında hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre, hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ölçme, Değerlendirme, Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme. III

ABSTRACT

This study aims at the frequency of the usage of assessment and evaluation techniques by science and technology teachers, and the problems they face. The data was collected by means of surveys. Usage frequency of assessment and evaluation techniques survey, and a survey about reasons for assessment and evaluation use/non-use for 96 Science and Technology Teachers in central districts of Diyarbakır city were conducted. Surveys, the quantitative part of the research, were analyzed by means of the SPSS 16 program. Frequency (f), percentage (%), arithmetic means (X) and standard deviations (sd) were calculated. In regard to the Science and Technology teachers' use frequency of

assessment and evaluation methods, there was not any statistically significant difference in gender, educational status, faculty of graduation, course load, seniority, field of graduation and sizes of the classes they master. With respect to the and Technology teachers' use frequency of assessment and evaluation methods, there was a statistically significant difference, in terms of in-service educational background, in favour of the teachers who have taken in-service education.

Key Words: Assessment, Evaluation, Traditional and Alternative Assessment and Evaluation.

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Yaşadığımız çağın gerektirdiği insan tipini yetiştirmede mevcut eğitim sisteminin yetersiz ve uzak olduğu düşüncesi, çağın gerektirdiği özelliklerle donanmış bireylerin yetiştirilmesi çabası "eğitimde reform" çalışmalarını başlatmış ülkelerin eğitim sistemlerinde ve eğitim programlarının yeniden oluşturulmasına, eğitim ortamlarının yeniden düzenlenmesine kadar değişiklerin olmasına sebep olmuştur. (Bahar, ve ark, 2008)

Ülkemizde de 2005-2006 eğitim- öğretim yılından itibaren uygulamakta olan "Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli" Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından, her öğrencinin, farklı öğrenme ve zekâ türüne sahip olduğu ve bu nedenle tüm öğrencilerin öğrenebileceği yaklaşımından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Öğrenci Merkezli Eğitimin öğrencileri, öğretmenleri, anne babaları ezbercilikten kurtaran, eleştiren, üreten, problem çözmeyi öğrenen, öğrenmeyi sağlarken öğrencinin kendine güven duygusunu sağlayan bir yaklaşımdır.(MEB, 2007)

Bu durum, eğitim sürecinde önemli olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yüklenen anlamın değişmesine sebep olmuş, bir yandan da sistem içinde kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinde de önemli değişikliklerin oluşmasını beraberinde getirmiştir. (Bahar, M. ve ark., 2008)

Eğitim sürecinde yapılan değerlendirmeler, eğitimde geri bildirim sağlayarak (öğrenme eksikliklerini belirterek) aksayan noktaların ortaya çıkarılmasınve eğitimin verimliliğinin arttırılması sağlamaktadır. Eğitim süreci sonunda yapılan değerlendirmeler ise öğrencilerin hedeflenen kazanımları kazanıp kazanmadıkları belirleme, ya da ne derece kazandıklarının tespiti amacı ile yapılmaktadır. Aynı zamanda değerlendirme, öğrencinin öğrenim seviyesinin belirlenmesi ve öğrenci seviyesine göre öğretim etkinlikleri düzenlemesinde de kullanılmaktadır.

Eğitimde ölçme amacına bağlı olarak eğitim sürecinin başında, süreç sırasında ve süreç sonunda yapılan ölçme sonuçlarına dayanır. Öğrenci ve onun eğitimi için alınacak kararların doğruluğu ölçme işlemin doğru yapılmasına bağlıdır. Uygun ölçme yöntemlerinin seçilmesi, geliştirilmesi, kullanılması ve elde edilen sonuçlara dayalı olarak değerlendirmenin yapılması ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi ve becerilerin kazanılmasına bağlıdır. (Atılgan, H. ve ark. 2009)

Öğrenci merkezli eğitim programının uygulamaya başlaması ile birlikte geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine ek olarak alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımını beraberinde getirmiştir. Bahar ve arkadaşlarına (2008) göre, geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin, öğretmenlerin çoğu tarafından bilindiğini ve her kademede öğretim süreci içinde kullanıldığını belirtip, yazılı yoklamalar, kısa cevaplı testler, doğru yanlış testleri, eşleştirme soruları,

çoktan seçmeli testler ve matematikte problem çözme testleri şeklinde sıralamışlardır. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini ise; tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme teknikleri dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsadığını belirtmiştir. Bunları; tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, portfolyo, proje, performans değerlendirme, gözlem tekniği, kavram haritası, görüşme tekniği, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme şeklinde sıralamışlardır.

Tabak'a (2007) göre; planlı olarak çağın gereklerine göre bireylere istendik özellikleri kazandırabilmemiz göz önünde bulundurulursa; fen bilimlerinde yapılacak köklü değişiklikler fen okuryazarlığını önemli ölçüde arttıracaktır. Eğitimde geleneksel yöntemlerden uzaklaşıp alternatif yöntemlerin üzerinde durulmalı ve öğrenme ve öğretme süreçlerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmelidir.

Bu yönleri ile bakıldığında Fen ve Teknoloji Programı'nın eldeki imkânlar ölçüsünde "yapılandırmacı yaklaşımı" benimsediği söylenebilir (Korkmaz, H. ve ark., 2010). Dolayısıyla programdaki ölçme değerlendirmenin de yapılandırmacı yaklaşıma göre olması gerektiği söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim programında öğrenci öğrenme sürecinin merkezindedir. Ürün kadar sürecin değerlendirmesi de önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programda ölçme ve değerlendirmede sadece ürünü değerlendiren geleneksel yöntemlerinin yanında süreç odaklı alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri olarak adlandırılan yöntemler önem kazanmıştır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını savunanların birçoğu bu yöntemlerin öğrencilerin performanslarını ölçmede daha geçerli ve doğru sonuçlar verdiklerini savunmuşlardır (Bahar, ve ark. 2008; Adanalı, 2008; Baki ve Birgin, 2002; Bal, 2009;).

Bunun yanında bütün eleştirilere rağmen geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modelin'de alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile birlikte kullanılması önerilmektedir. (MEB, 2007)

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve kullanırken karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel araştırma modeli olan tarama yöntemi ile veri toplanmıştır. Tarama modeli; şuanda var olan geçmişte olan bir durumu olayı olduğu şekilde betimlemeyi çalışan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın konusu olan olay, olgu, nesne kendi özüne dokunulmadan açıklanmaya çalışılır. Onları değiştirme ve etkilemeye çalışılmaz. (Karasar, 2009). Çepni (2009) ise, alan taraması çalışmalarını mevcut durumun tespiti amacıyla yürütülen araştırma olarak tanımlar. Ayrıca; yarı yapılandırılmış mülakat ile de veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatla araştırmacı, araştırma başlamadan sorularını hazırlar, mülakat sırasında koşullar ve bireylerin durumunu göz önünde bulundurarak esnek davranabilir. Sorularını yeniden düzenleyebilir veya sorular üzerinde geniş tartışmalara olanak sunabilir. (Çepni, 2009)

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini Diyarbakır il Merkezinde bulunan özel ve devlet okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmamızda örneklem seçiminde, küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemi, Diyarbakır ili merkezinde bulunan özel ve resmi okullardan yansızlık kuralına göre seçilmiş ilköğretim okullarındaki 96 Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplanma Araçları

Araştırmada, veriler anket ve görüşme yöntemleri ile toplanmıştır.

Uygulanan anket Ersoy tarafından geliştirilmiştir(Ersoy, 2008). Fen ve Teknoloji dersi ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma sıklıklarını tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Anket gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Anketin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. Örnekleme yönelik Fen ve Teknoloji Öğretmelerin kişisel bilgilerinin yer aldığı 7 soruluk bölüm ve Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma sıklıklarını ölçmeye yönelik 17 soruluk anket kullanılmıştır. Maddeler "çoğu zaman", "ara sıra" ve "hiçbir zaman" şeklinde üçlü olarak derecelenmiştir.

2.4.Verilerin Analizi

Anketin uygulanması ile elde edinilen veriler düzenlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İstatistiksel teknikler uygulanarak analiz edilen veriler için SPSS 16 paket programından yaralanılmıştır. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin anket formundaki sorulara verdikleri cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapmaları (SS) hesaplanmıştır. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin anket sorularına verdiği cevapların bağımsız değişkene göre dağılımının anlamlılığı t testi, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

Verilerin analizinde, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanma sıklıklarına verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla da ankette yer alan maddelere "Çoğu Zaman" için 3, "Ara sıra" için 2, "Hiçbir Zaman" 1 puan verilmiştir. Çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular, 1.00-1.66'e kadar "Hiçbir Zaman", 1.67-2.33'e kadar "Ara sıra", 2.34-3.00'a kadar "Çoğu Zaman" aralıkları temel alınarak analiz edilmiştir. Anketin

3.BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve bulgulara dayalı olarak tartışmaya yer verilmiştir.

3.1 Bulgular

Çizelge 3.1 Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Özellikleri

ÖZELLİK	**f**	**%**	**ÖZELLİK**	**f**	**%**
Cinsiyet			**Ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ilgili Hizmet İçi Eğitim**		
Bayan	42	43.8	Aldım	51	53.1
Bay	54	56.2	Almadım	45	46.9

TOPLAM	**96**	**100**	**TOPLAM**	**96**	**100**
Eğitim Durumu			**Mesleki Kıdem**		
Lisans	89	92.7	5 yıldan az	10	10.4
Yüksek Lisans	3	3.1	6-10 yıl	22	22.9
Diğerleri	4	4.2	11-15 yıl	25	26.0
TOPLAM	**96**	**100**	16-20 yıl	25	26
Mezun Olunan Fakülte			21 yıl ve üstü	14	14.6
Eğitim Fakültesi	64	66.7	**TOPLAM**	**96**	**100**
Fen Fakültesi	28	29.2	**Mezun Olunan Alan**		
Diğer	4	4.2	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	38	39.6
TOPLAM	**96**	**100**	Fizik	18	18.8
Ders Yükü			Kimya	26	27.1
16-20 saat	50	52.1	Biyoloji	14	14.6
21-25 saat	36	37.5	Diğer	0	0.0
25 saat ve üstü	10	10.4	**TOPLAM**	**96**	**100**
TOPLAM	**96**	**100**			
Okuttukları Sınıfların Mevcutları					
25 öğrenciden az	3	3.1			
26-35 öğrenci	23	24.0			
36-45 öğrenci	50	52.1			
46 ve üstü öğrenci	20	20.8			
TOPLAM	**96**	**100**			

Çizelge 4.1 icelendiğinde araştırmaya katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin %43.8'i bayan, %56.2'si baydır. araştırmaya katılan öğretmenlerin % 92,7'si lisans mezunu, %3,1'i yüksek lisans mezunudur. Ayrıca %4,2 oranında eğitim durumu için" diğer" seçeneği belirtmişlerdir. Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin %66.7'si eğitim fakültesi mezunu, %29.2'si fen fakültesi mezunu, % 4.2'si de diğer seçeneğini belirtmektedir. Ders yüküne göre öğretmenlerin %52.1'i 16-20 saat ders, %37.5'i 21-25 saat ders, %10.4'ü 26 saat ve üstü ders yükü olduğunu belirtmektedir. Ölçme –değerlendirme konusu ile ilgili olarak hizmet içi eğitim alıp /almama durumuna ilişkin öğretmenlerin %53.1'i hizmet içi eğitim aldıklarını, %46.9'u hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmektedir. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin %10.4'ü 5 yıldan az çalıştıklarını belirmektedir. Öğretmenlerin %22.9'u 6-10yıl, %26.0'sı 11-15 yıl, %26.0'sı 16-20 yıl ve %14.6'sı 21 yıl ve üstü kıdemi olduğunu belirtmektedir. mezun olunan alana göre öğretmenlerin %39.6'sı fen ve teknoloji öğretmenliği mezunu, %18.8'i fizik, %27.1'i kimya, %14.6'sı biyoloji mezunu olduğunu belirtmektedir. Okuttukların sınıfların mevcutlarına göre öğretmelerin %3.1'i 25 kişiden az kişilik sınıflarda, %24.0'ü 26-35 kişilik sınıflarda, %52.1'i 36-45 kişilik sınıflarda ve %20.8'i kişilik sınıflarda derse girdiğini belirtmektedir.

3.1.2. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma sıklıklarına İlişkin Görüşleri

Çizelge 3.2 Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemlerini kullanma sıklığı

	Çoğu Zaman		**Ara sıra**		**Hiçbir zaman**	
Ölçme Değerlendirme Araçları	**F**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Çoktan seçmeli testler	74	77.1	22	22.9	0	.0
Sözlü sınavlar	17	17.7	54	56.2	25	26.0
Eşleştirme soruları	44	45.8	47	49.0	5	5.2
Yazılı sınavlar	54	56.2	32	33.3	10	10.4
Tamamlama (Boşluk doldurma) soruları	57	59.4	35	36.5	4	4.2
Performans değerlendirme	38	39.6	52	54.2	6	6.3
Ürün seçki dosyası (Portfolyo)	19	19.8	53	55.2	24	25.0
Kavram haritaları	22	22.9	59	61.5	15	15.6
Yapılandırılmış grid	6	6.2	40	41.7	50	52.1
Tanılayıcı dallanmış ağaç	11	11.5	55	57,3	30	31.2
Kelime ilişkilendirme	25	26.0	54	56.2	17	17.7
Gözlem	45	46.9	40	41.7	11	11.5
Proje	30	31.2	61	63.5	5	5.2
Drama	10	10.4	56	58.3	30	31.2
Görüşme	14	14.6	62	64.6	20	20.8
Grup ve/veya akran değerlendirmesi	19	19.8	46	47.9	31	32.3
Kendi kendini(öz değerlendirme) değerlendirme	15	15.6	51	53.1	30	31.2

Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma sıklığının ölçme yöntemine göre frekans ve yüzdeleri çizelge 4.2.'de verilmiştir. Çizelgeye göre öğretmenler en fazla çoktan seçmeli testleri (f:96, %100), tamamlama boşluk doldurma soruları (f:92, %95.8), proje (f: 91, %94.8) kullandıkları görülmektedir. öğretmenlerin en az kullandıkları ölçme-değerlendirme araçları ise yapılandırılmış grid (f:46, %47.9), grup ve/veya akran değerlendirmesi (f: 65, %67.7), kendi kendini(öz değerlendirme) değerlendirme (f: 66, %68.7) ve sözlü sınavlardır (f: 71, %73.9).

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin tamamının çoktan seçmeli testleri, performans yöntemini ve boşluk doldurma yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Öğretmelerinin çoğunluğunun eşleştirme sorularını, kavram haritaları ve ürün seçki dosyası (portfolyo) kullandıkları görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, gözlem, drama, görüşme, grup ve akran değerlendirmesi ve kendi kendini değerlendirme (öz değerlendirmeyi) çok az kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Cinsiyet, Eğitim durumu, Mezun olunan fakülte, Ders yükü, Mezun Olunan Alan, Kıdem Yılı, Sınıf Mevcutları temelli karşılaştırma yapıldığında ölme değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 3.3 Hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma sıklıklarının t testi sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	Ort	SS	Sonuç
Aldım	51	2,1926	,25289	t:2.724
Almadım	45	2,0261	,34358	sig:.008

Hizmet İçi Eğitim alanlar temelli karşılaştırma yapıldığında (çizelge 3.3) hizmet içi eğitim alan öğretmenler ve hizmet içi eğitim almayan öğretmenler arasında ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<05$). Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda hizmet içi eğitim alan öğretmenler, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre ölçme değerlendirme araçlarını sıkça kullandıkları görülmektedir.

3.2. Tartışma

Fen ve teknoloji öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları incelendiğinde, öğretmenlerin klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerden daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda, araştırmayı destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. (Adanalı ve Doğanay, 2010; Çepni ve Çoruhlu, 2010;Şimşek, 2011; Metin ve Birişçi, 2011;Erdal ve Halat, 2009). Çelikkaya ve arkadaşları (2010), öğretmenlerin öğrencilerin başarısının belirlenmesinde kendilerini daha yeterli gördükleri geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını daha çok tercih ettikleri ifade etmektedirler. Adanalı (2008), öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri birlikte kullandıkları, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine daha çok yöneldikleri görüşünü ifade etmiştir. Karakuş ve Demirbaş (2011) araştırmalarında, coğrafya öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli olarak gördükleri geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri tespit ettiklerini belirtilmektedir. Özsevgeç ve Karamustafaoğlu'nun (2010) çalışmalarında, KTÜ'deki (Karadeniz Teknik Üniversitesi) öğretmen adaylarının geleneksel sınavları kullanılmayı tercih ettikleri, yapılandırmacı ölçme-değerlendirme yaklaşımları ise kullanılmak istenmediğini belirtilmiştir. Çelikkaya ve arkadaşları (2010), öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını sıklıkla kullandıklarını belirtmektedirler. Karadüz (2009), öğretmenlerin uygulamadaki alışkanlıklarından dolayı yapılandırmacı anlayışı yansıtmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada anket sorularına cevap veren öğretmenlerin tamamının klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden çoktan seçmeli testleri kullandıklarını, doğru yanlış testleri, yazılı sınavları ve tamamlama (boşluk doldurma) sorularını çoğu zaman kullandıklarını belirtmiştir. Fen ve teknoloji öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakat verilerine göre öğretmenlerin klasik ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak tabir ettiği çoktan seçmeli testleri, boşluk doldurma ve eşleştirme soruları çoğunlukla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan benzer çalışmalarda bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Çelikkaya ve arkadaşları (2010), çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoktan seçmeli testleri sıklıkla kullandıklarını belirtmektedir. Karakuş ve Demirbaş (2011) öğretmenlerin Öğrenci Seçme Sınavı'ndan (ÖSS) dolayı çoktan seçmeli testleri kullandıklarını açıklamıştır. Çakan (2004), ilköğretim

öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çoktan seçmeli testleri kullandıklarını, orta öğretim öğretmenlerinin ise yazılı sınavları kullandığını belirtmektedir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin Eşleştirme sorularını ve sözlü sınavları ise ara sıra kullandıkları görülmektedir. Anket ile elde edilen verilerde öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden ise performans, proje, kavram haritaları, gözlem ve kelime ilişkilendirme araçlarını sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Görüşmeden elde edilen veriler de ise alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden ise çoğunlukla proje, performans, öğrenci ürün dosyası araçlarını kullandıkları görülmektedir. Çelikkaya ve arkadaşlarının (2010) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden kavram haritasını kullandıklarını belirtmiştir. Görüşme verileri, Öğretmenlerin çoğunluğu alternatif yöntemlerden yapılandırılmış grid, kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç araçlarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yapılandırılmış grid yöntemini ise çok az kullandıkları görülmektedir. Okur (2008), yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç araçlarının öğretmenler tarafından az bilinmesinden dolayı sık kullanılmayan yöntemler olduğunu belirtmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıklarının cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olduğu fakülte, okuttukları ders yükü, hizmet içi eğitim alıp alamama durumu, mesleki kıdem, mezun olduğu alan ve okutulan sınıfların mevcudu değişkenlerine göre incelendiğinde hizmet içi eğitim alan öğretmeler lehine anlamlı bir fark olduğu, diğer değişkenler açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Çelikkaya ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışmada ise, Sosyal bilgiler öğretmenlerinden yeni programın önerdiği ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin hizmet içi eğitim almış olanlar ile almamış olanlar arasında alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı arasında ortalama puanlar açısından fark tespit edilmediğini belirtmektedirler. Bu bulgu yaptığımız çalışmalardan elde dilen bulgularla örtüşmemektedir. Araştırmadan elde edilen veriler, fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunları; sınıfların kalabalık oluşu, ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulamanın ve hazırlamanın zaman alması, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğrenci ve öğretmen açısından maliyetli olması, ilköğretimde SBS'nin (Seviye Belirleme Sınavı) uygulanması şeklinde belirtmektedir. Gelbal ve kelekçioğlu (2007) sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliğinin öğretmenler açısından sorun olduğunu ifade etmiştir. Karakuş ve Demirbaş'ın (2011) yaptığı çalışma araştırma bulgularını destekleyen niteliktedir. Araştırmalarında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada karşılaştıklarını sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu, maliyet ve zaman yetersizliği belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, çoktan seçmeli testleri, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına tercih etmelerinin temel nedenini Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) olarak belirttikleri ifade edilmektedir. Araştırmadaki diğer sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı ve hazırlanması konusunda acilen hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir. Aslan ve arkadaşları (2009), öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilişkili teorik bilgilerin yanı sıra uygulamaya dönük pratik bilgileri de içeren ek formasyonun verilmesi önermektedirler. Çakan (2004), öğretmenlerin önemli bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmiştir. Çelikkaya ve arkadaşları (2010), ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunları sınıfların kalabalık oluşu, maliyet ve zaman yetersizliği olarak sıralamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif yöntemleri kullanma ve hazırlama konusunda hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğunu sonucuna varmışlardır. Adanalı (2008), sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken hem öğretmenler hem de öğrenciler birçok güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu güçlüklerden; zamanın yetersizliği, çevre ve okul olanaklarının yöntemler için uygun olmaması, öğrenci algılarında yaşanan sorunlar, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, ailelerdeki bilgi ve ilgi eksikliği gibi alt yapının hazırlanmasından kaynaklı sorunları sıralamıştır. Yıldırım ve Öztürk (2009), öğretmenlerin Türkçe programının ölçme değerlendirme öğesini genel olarak olumlu bulduklarını ifade etmiştir. Ancak programda önerilen ölçme araçlarını

kalabalık sınıflarda kullanmanın zor ve zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin programın öngördüğü ölçme ve değerlendirme uygulamalarını büyük ölçüde gerçekleştirdiğini; programda yer alan ölçme araçlarından en çok performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyaları ve proje değerlendirme formunu kullandıklarını, buna karşılık tutum ölçekleri, akran değerlendirme formu ve grup öz değerlendirme formu gibi araçları kullanma sıklıklarının çok düşük olduğunu saptadıklarını belirtmişlerdir. Gök ve Erdoğan (2009), öğretmen adaylarının yeni Türkçe programındaki ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunların araştırıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan adayların yarısına yakını yeni Türkçe programındaki ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma konusunda herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken, yarısından fazlası ise çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtiklerini ifade etmiştir. Adayların en çok yaşadığı sorunlar; ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasında zaman probleminin yaşanması, öğrencilerin uygulanan formları anlamasının ve yöntemlerin uygulanmasının güç olması şeklinde ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları, süreç değerlendirmesi yapıldığı için her ders sonunda öğrencilere dağıtılan ölçme ve değerlendirme formlarının toplanmasının güç olması, kılavuz kitaba bağlı kalmak zorunda olmaları, puanlamada objektif olunamaması, puanlama güvenirliğinin sağlanamaması, ödevleri veliler tarafından yapılması, ölçme ve değerlendirme formlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması, öğrencilerin yönergeleri anlamamaları, uzun ölçeklerde sıkılmaları, öğrencilerin kendileri ile ilgili değerlendirme yaparken kendilerini ifade edememeleri, puanlama aşamasında kendilerini yeterli görmemeleri ve sınıfların kalabalık olması konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin klasik yöntemlerden, çoktan seçmeli testleri, yazılı sınavları, tamamlama soruları ve gözlem yöntemini çoğu zaman kullandıkları, sözlü sınavları, eşleştirme sorularını kullandıkları görülmüştür. Alternatif yöntemlerden ise performans değerlendirme, ürün seçki dosyası (portfolyo), kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, drama, görüşme, grup ve/veya akran değerlendirme ve kendi kendini (öz) değerlendirme araçlarını ara sıra kullandıkları, yapılandırılmış grid yöntemini ise hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma sıklığı puan ortalamalarının, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, ders yükü, kıdemleri, mezun oldukları alan ve okuttukları sınıfların mevcutları değişkenine göre aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı; sadece hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulamalara ve yeni araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya yönelik öneriler.

1. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili olarak içeriği dolu hizmet içi eğitimler verilebilir.

2. Milli Eğitim Müdürlüklerinde ölçme değerlendirme dairesi (şubesi) açılabilir.

3. Öğretmen kılavuz kitaplarında ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı ile ilgili detaylı anlatım olmalıdır.

4. İlköğretim müfredatında öğretmenlerin müfredattın yetiştirilmesinden kaynaklı çalışmalar yapılarak, ölçme değerlendirme ile ilgili zaman problemi ortadan kaldırılabilir.

5. Seviye Belirleme sınavının öğretmenler tarafından dikkate alınmasından dolayı alternatif yöntemlere başvuramadıklarını yapılan mülakatlarda anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenin başarısının SBS sınavlarına bağlanması da ayrıca bir kaygıya neden olmaktadır. Öğrencinin bir üst okula kaydının yapılmasında SBS türü sınavların kullanılmaması ve öğrencinin süreç temelli başarısına göre seçilmesini sağlayacak yeni bir sistemin geliştirilmesi sağlanabilir.

1. KAYNAKLAR

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

Adanalı, K, ve Doğanay, A., (2010). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Alternatif Ölçme- Değerlendirme EtkinlikleriAçısından Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt :19(1), Sayfa: 271-292.

Akçadağ T. 2010. Öğretmenlerin ilköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları. Bilig sayı 53: 29-50

Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N. 2009. Eğitimde Ölçme Değerlendirme. Anı Yayıncılık, sayfa: 468, Ankara.

Baki, A. ve Birgin, O. (2002). Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Yöntem OlarakBireysel Gelişim Doyası Uygulaması.V. Ulusal Fen ve Matematik Kongresi Bildiri Özeti. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Bal, P., A., (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, S. (2008). Geleneksel- Alternatif Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Yayıncılık, sayfa:212, Ankara.

Bayrak, B., Erden, A.M. 2007.Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi.Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (1): 137-154.

Çakan, M. 2004. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37 (2): 99-114.

Çelikkaya, T., Karakuş, U., Ö. Demirbaş, Ç. 2010. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1):57-76.

Çepni, S. 2009. Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Pegem Yayıncılık, sayfa: 310, Ankara.

Çepni, S. ve Çoruhlu Ş. T., (2010). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Kursundan Öğretime Yansımalar. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 2(28), Sayfa: 117-128,

Ersoy E. 2008. İlköğretim 1. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamasının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale. 324.

Erdal, E. ve Halat, H. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Ölçme Araçları ve Ölçme Araçları İle İlgili Bilgi Düzeyi.XVI. Ulusal Eğitim Kongresi Bildiri Özeti. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Evrekli E., İnel D., G. Balım A. & Kesercioğlu T., (2009). Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Türk Fen Eğitimi Dergisi cilt 6 (2): 134-148

Gelbal S. & kelekçioğlu H. 2007. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33: 135-145

Gök, B., Erdoğan, T. 2009. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Düzeyleri. Ç.Ü. Sosyal bilimler enstitüsü dergisi, 18 (1): 233–246.

Karadüz, A. 2009. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının "Yapılandırmacı Öğrenme" Kavramı Bağlamında Eleştirisi. Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (1): 189-210.

Karakuş, U., Ö. Demirbaş, Ç. 2011. Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri (Kırşehir Örneği).Milli Eğitim, 189:71-86.

Karasar, N. 2009. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayıncılık, sayfa: 310, Ankara.

Korkmaz, H., Tatar, N., Kıray, A. & Kibar G. 2010. 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretmen Kılavuz Kitabı. Pasifik Yayıncılık, sayfa: 408, Ankara.

MEB, 2007. Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**.** Millî Eğitim Basımevi. Ankara.

Metin, M. vBirişçi, S. (2011). Farklı Branşlardaki İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Durum Belirleme Hakkındaki Düşünceleri.Eğitim Bilim Dergisi, Cilt:36, Sayı:159.

Okur, M. 2008. 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yüksel lisans tezi, Zonguldak Karaelmes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak. 131.

Özsevgeç, T., Karamustafaoğlu, S. 2010. Öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik profilleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8 (2): 333-354.

Şimşek, N. (2011).Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılması: Nitel Bir Çalışma. Fırat üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:21, sayı:1, Sayfa: 149-168.

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

Tabak R. 2007. İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme- Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi (Muğla İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla. 128.

Turgut, M.F. ve Baykul, Y. 2010. Eğitimde Ölçme Değerlendirme. Pegem Yayıncılık, sayfa: 440, Ankara

Yıldırım F. & K. Öztürk B. 2009. Türkçe Dersi Programının ölçme Değerlendirme Öğesi Hakkında Öğretmen Görüşleri. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (37): 92-108

BÖLÜM 23

YÜKSEKÖĞRETİM

HIGHER EDUCATION

YAŞAM BOYU ÖĞRENMEDE ÜÇÜNCÜ YAŞ PERSPEKTİFİ ÜÇÜNCÜ YAŞ ÜNİVERSİTESİ: ÖĞRENME İÇİN 65 YAŞ GEÇ DEĞİL

THIRD AGE PERSPECTIVE ON LIFELONG LEARNING UNIVERSITIY OF THE THIRD AGE : 65 YEARS IS NOT TOO LATE TO LEARN)

Prof. Dr. Ercan TATLIDİL
Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, İzmir / Türkiye
Öğr. Gör. Esma ESGİN GÜNDER
Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Manisa / Türkiye

Özet

Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme idealine yeni bir perspektif olarak üçüncü yaş üniversitelerinin (University of the Third Age (U3A)) bir eksiklik üzerinden tanımlanan yaşlanma kavramı yerine "aktif yaşlanma" ve toplumun dönüştürülmesinde ekonomik ve kültürel alanlarda aktif vatandaşlığın sürdürülmesindeki rolü üzerinde durularak, farklı Avrupa ülkelerindeki uygulamalardan örnekler tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yaşlanma, Üçüncü yaş, Yaşam boyu eğitim, Üçüncü yaş üniversite.

Giriş

Yaşlılığa ilişkin tüm bilgi ve tanımlar diğer bilgi türleri gibi sosyal olarak inşa edilmektedir. Yaşlanma, biyolojik bir süreçtir ancak bu sürece atfedilen anlamlar ve yapılan değerlendirmeler, sosyal inşanın ürünüdür (Featherstone vd. 2005). Bu haliyle yaşlanma biyolojik / fizyolojik bir olgu olmanın yanı sıra aynı zamanda sosyal olarak tanımlanmış bir dönemi ifade eder. Zorunlu emeklilik uygulaması ile özellikle profesyonel meslek grubundan emekli olan yaşlılar, sahip oldukları bilgi ve deneyim potansiyelini kullanamadan çalışma yaşamına veda etmektedirler. Diğer yandan toplum da yaşlıların katma değer yaratma ve toplumu değiştirme gücünden mahrum kalmaktadır.

Günümüzde özellikle Avrupa toplumlarında, yaşlıların işgücü dışına itilmeleri ve deneyim zenginliklerinin göz ardı edilmeleri yerine sahip oldukları potansiyeli kullanmalarını sağlayarak hem bireysel bir tatmin hem de toplumsal katkı sağlamak adına Üçüncü Yaş Üniversiteleri önemli bir eğitim uygulaması olarak yaşam boyu öğrenme ideali içinde yer bulmaktadır.

Üniversitelere, küresel ve toplumsal değişme sürecinde insan kaynaklarının yeniden yapılandırılması sürecinde, 1970'lerden itibaren özellikle Avrupa Birliği'nin temel politikaları arasında ayrıcalıklı bir konum verilmektedir. AB eğitim politikalarının temel felsefesi olan "öğrenmeyi öğrenme" ve "öğrenmenin yaşam boyu sürmesi" ilkeleri eğitimin AB çatısı altında ortak bir "AB kimliği" oluşturulmasının yanı sıra yaşam kalitesinde ortak değerlerin yaratılmasında ve paylaşılmasında da önemli rol oynamaktadır (Tatlıdil,2011).

Avrupa Birliği'nin yaşam boyu eğitim politikaları içinde önemli bir yeri olan, sürekli eğitimle ilgili ilk çalışma 1993 yılında hazırlanan Yeşil Bültendir. Yaşam boyu öğrenme konusunda birliğin amaçlarının belirlendiği diğer bir çalışma ise, 1995 yılında komisyon kararlarının raporlaştırıldığı "Öğrenen Topluma Doğru" başlığını taşıyan Beyaz Bülten'dir. 1990'lı yıllardan itibaren; aktif

vatandaşlığın ve sosyal bütünleşmenin gelişmesi için temel bir politika olarak kabul edilen yaşam boyu öğrenme etkinliği yönünde atılan bir diğer adım da 1996 yılının "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmesidir.

Yaşam boyu öğrenme ilkesi çerçevesinde öğrenme için ayrılan zamanın (senkronize – asenkronize), öğrenme etkinliğinin gerçekleştirildiği mekanın ve materyallerinin çeşitlenmesi eğitimin gündelik hayatta yaşamın her alanında gerçekleştirilebilir olmasının yanı sıra, öğrenme ve öğretme rollerinin farklı zamanlarda ve yerlerde yer değiştirebileceğinin (değişebileceğinin) fark edilmesini sağlaması açısından önemlidir. Bu haliyle eğitim ve öğretim faaliyetleri kendi içinde yalnızca bir sistem olmamakta, tüm toplumun sorumluluğu haline gelmektedir.

İnsan ömrünün uzamasıyla toplumda yaşlı nüfus oranının artışının yanı sıra nüfusun daha eğitimli, aktif ve bilinçli olması eğitime yönelik erişim talebini de arttırmaktadır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme ideali çerçevesinde gelecekteki eğitim politika ve programlarının hazırlanmasında Üçüncü Yaş grubundaki (50 – 75 yaş) bireylerin öğrenme gereksinimlerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Bunun için öncelikle, *öğrenen toplumun* varoluş nedenleri olan "yaşam boyu öğrenme" ve "aktif vatandaşlığın" yeniden tartışılması ve tanımlanması için öğrenmede Üçüncü Yaş perspektifinin tanımlanmasına öncelik verilmelidir. Peter Laslett (1989:196)'ın da ifade ettiği gibi, yaşlılar en az gençler kadar sosyal geleceğimizin sorumluluğunu üstlenmektedir, bu nedenle yaşam boyu öğrenme idealinin tüm bireyler için daha kapsayıcı hale getirilmesinde onların (yaşlıların) eğitime yönelik bakış açılarının ve beklentilerinin belirlenmesi önemli bir adım olarak görülebilir.

Yaş Türleri ve Üçüncü Yaş

Yaş, bireylerin hem yaşam seyri üzerindeki hem de toplumsal yaşamdaki konumunu belirleyen sosyal bir kavramdır. Bu haliyle yaş, "bireyler arasında toplumsal rolleri dağıtan ve bireylerin belirli toplumsal faaliyet alanlarına girişini belirleyen toplum içerisinde önemli düzenleyici bir ögedir." (Victor,2005:36-37 Akt: Erol, 2011:31)

Yaşın sosyolojik olarak ele alınıp irdelendiği çalışmalarda yaş türleri genel olarak üç kategoride değerlendirilmektedir. Bunlar :

1. Kişinin doğumdan itibaren yaşadığı yılların sayısının toplamı olarak tanımlanan ve 'takvim yaşı' adı da verilen : Kronolojik Yaş.

2. Kişilerin görünüşleri ve yapabilmeye muktedir oldukları işler (yaşlının, günlük işlerde kendine yetebilme düzeyi) üzerinden tanımlanan yaş : İşlevsel Yaş.

3. Kişinin kendini kaç yaşında hissettiği üzerinden tanımlanan yaş : Öznel Yaş.

Yaş türleri sınıflamasında öznel yaş genellikle işlevsel yaşla yakından ilişkilidir. Çünkü bireyler hissettikleri yaşlarını devam eden ya da etmeyen işlevleri ile değerlendirme eğilimindedirler. Örneğin; 90'larında olup hâlâ üretken olan bir birey kendini daha genç hissederken, henüz 50'lerinde olan ve kronolojik bakımdan yaşlı bile sayılmayan, ancak yaşamındaki işlevlerin oldukça azaldığını düşünen bir başka birey ise öznel olarak kendini daha yaşlı hissedebilir (Erol,2011:33)

Yaşlanma, organizmanın "yaş" almasından dolayı fiziksel ve psiko-sosyal yönlerde görülen her türlü değişim sürecidir. Yaşlanma, biyolojik bir süreçtir ancak bu sürece atfedilen anlamlar ve yapılan değerlendirmeler, sosyal inşanın ürünüdür (Featherstone vd. 2005). Bu haliyle yaşlanma

biyolojik / fizyolojik bir olgu olmanın yanı sıra aynı zamanda sosyal olarak tanımlanmış bir dönemi ifade eder.

Yaşlanma sürecini, biyolojik bir süreç olarak değil, sosyal boyutu ile ele alan yaşam seyri kavramı; toplumsal yaşamın çeşitli yaş gruplarında bireylerden farklı kararlar, davranışlar ve toplumsal roller beklediğine gönderme yapmaktadır. Buna göre, yaşam seyri kavramı çerçevesinde yaşlanma da "emekli olma, dul olma, ilerleyen yaşla birlikte çeşitli sağlık sorunlarının yaşanması, çocukların evlenerek ya da ekonomik özgürlüklerini elde ederek evden ayrılması, yaş yetmiş iş bitmiş, yalnızlık, …vb. kavramlarla ve konumlarla nitelendirilerek bir eksiklik üzerinden tanımlanmaktadır.

Yaşlanmanın etkilerinin yaşa bağlı olarak ilerleyen yıllarla birlikte giderek hissedilmesi, yaşlıları da kendi içinde yaşa bağlı olarak kategorileştirme ihtiyacını doğurmuştur. 1974 yılında Neugarten tarafından yapılan ilk kategorileştirmede yaşlılar; yaşa dayalı olarak, 55 – 74 yaş grubundakiler; "genç yaşlılar" ve 75 yaş ve üzerindekiler de "yaşlı yaşlılar" olmak üzere iki kategoride toplanmıştır (Binstock, 2002).

Yine Laslett (1989: Ch:X.) de yaşamı, birinci,ikinci, **üçüncü** ve dördüncü **yaş** olarak kategorileştirmiştir. Laslett'in yapmış olduğu bu kategorileştirmede; Birinci Yaş : Bağımlılık dönemi olarak da nitelendirilen birinci yaş, eğitim kurumlarında öğretime başlamayla birlikte sosyalizasyon sürecinde yetişkin rollerine hazırlıkların yapıldığı, toplumsal sorumlulukların alınmaya başlandığı dönemdir. İkinci Yaş: Üretkenlik dönemidir. Bu yaş kategorisinde bireyler, gelir getirecek bir işe sahiptirler ve aktif çalışma hayatı içinde yer alırlar. Evlilik ilişkileri kurulmaya başlanmış ve hatta bireyler çocuk sahibi olmaya, mal – mülk edinmeye başlamışlardır. *Üçüncü Yaş*: Emeklilik dönemidir.Yaşamın tacıdır. Çünkü bu yaş grubundaki bireyler artık aktif çalışma koşulları içinde yer almasalar bile, evsel ve ailesel pek çok sorumluluklarının azalmasıyla (ya da bitmesiyle) birlikte kişisel ihtiyaçlarını ve tutkularını gerçekleştirebilecekleri bir özgürlüğe (zamana ve ortama) kavuşurlar. Dördüncü Yaş : Yeni bir bağımlılık dönemi ve yaşam seyrinde ölümden önce, yaşam beklentisinin kalmadığı son yaşlılık dönemidir.

Weiss ve Bass (2002:5) da "üçüncü yaş" için yapılan tanımların çok çeşitli ve tartışmalı olmasına rağmen bu kavramın "genç yaşlı" olarak tanımlayabileceğimiz 50 – 75 yaş grubuna karşılık geldiğini, bu yaş grubundaki bireylerin günlük yaşamlarında artık düzenli / aktif bir işin ve aile geçindirme sorumluluklarına bağlı olmadığını ifade etmektedirler. Bir anlamda bu yaş grubunda bireyler toplumsal yaşamdaki sorumluluklarının değişmesiyle, yaşam seyirlerinde ertelemiş oldukları isteklerini yerine getirmeye çalışarak, kendilerine karşı bir sorumluluk üstlenmektedirler.

Yaşlılık dönemine karşılık gelen üçüncü ve dördüncü yaşlar içerisinde özellikle *üçüncü yaş* Laslett tarafından *kişisel tatmin* dönemi olarak adlandırılır ki bu yaş O'na (1989:193) göre *öznel yaşın* en önemli olduğu dönemdir. Çünkü, üçüncü yaşta bireyler aktif işgücü dışında olmalarına rağmen sosyal etkinliklerini sürdürmektedirler. Bu dönemde bireyler kendilerini kronolojik yaşlarından daha yaşlı daha genç hissedebilirler ki bu değerlendirmeleri de onların *aktif yaşlanmalarında* ve *aktif vatandaşlıklarında* belirleyiciliğe sahiptir.

Laslett (1989:101 – 102), üçüncü yaşın, öznel yaşın en önemli dönemi olmasının yanı sıra, bu yaş döneminin toplumdan topluma ve bireyden bireye değişiklik gösteren özel bir süreç olmasından dolayı kronolojik olarak da tanımlanamayacağını ifade eder. Üçüncü yaş, yaşam beklentisinin uzamasıyla kişilerin emeklilik dönemlerini daha uzun yaşadıkları, harcanabilir gelirlerinin yüksek olduğu, kendilerinin sağlıklı ve *aktif* oldukları ve belki de bu nedenle Laslett'in "yaşamın tacı" olarak nitelendirdiği bir döneme işaret etmektedir.

Üçüncü yaş aynı zamanda, yaşam beklentisinin uzun olduğu toplumlarda bireylerin yaşamlarının erken dönemlerinden itibaren bu bilgiye sahip olarak ileri yaşlarındaki yaşamlarını planladıkları bir dönemdir. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek üçüncü yaş yaşlıları, tüketim kültürü içerisinde önemli bir pazar olarak kabul edilir. Üçüncü yaştan farklı olarak dördüncü yaş ise artık yaşlının sağlık sorunlarının arttığı ve yaşamdan beklentisinin ve topluma katkısının azaldığı bir dönemdir (Erol,2011:113).

Yaşam Boyu Öğrenmede Üçüncü Yaş Perspektifi

Yaşam boyu öğrenme ideali her ne kadar küreselleşme süreci ve bilgi toplumu ile birlikte günümüzde daha yaygın paylaşılıyor olsa da insanların yaşamları süresince öğrenmeye devam ettikleri düşüncesi yeni değildir. 1920'lerde Lindeman, "Eğitim Yaşamdır" derken eğitimin bir bitim noktasının olamayacağını, yaşamın bütününün öğrenme olduğunu belirterek, yaşama bağlı bir süreç olarak eğitimin amacının 'yaşamın bütününe anlam vermek olduğu'nu vurgulamıştır.

Yine 1931 yılında Alfred North Whitehead "Artık insanların gençliklerinde öğrendikleri şeylerin onların yaşamları boyunca kullanmaları savı geçersiz hâle gelmiştir" diyerek bugün çok önemli değişimlerin meydana gelme süresinin bir insanın ömründen daha kısa olduğunu ve bundan dolayı yapılacak eğitim de insanları olabilecek yeni koşullara hazırlıklı olmalarını sağlaması gerektiğini belirterek; eğitim, yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak tanımlanmak zorunda olduğunu vurgulamıştır (Knowles, 1996:168). Böylece herkes için (hem yetişkinler hem çocuklar) en önemli öğrenme, öz yönetimli araştırma becerileri kazandırarak nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesidir.

Yaşam boyu eğitim örgün ve yaygın eğitim süreçlerinde gerçekleşen öğrenme pratiklerini kapsayan bir kavramdır. Yaşam boyu eğitim, örgün eğitimin bir alternatifi değil, örgün eğitimde eksik ve yetersiz kalan verilerin sonradan tamamlanması veya daha önce keşfedilmemiş yeteneklerin keşfedilmesi olarak görülebilir. Bu bağlamda, Yaşam boyu öğrenme aktif ve sürekli bilgi kullanımını gerektirir. Herhangi bir sorunun çözümünde ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, eriştiği bilgiyi kendi durumuna uydurabilen, buna yenilerini ekleyebilen kişiler yaşam boyu öğrenme yeteneğine sahip kişilerdir (Polat ve Odabaş,2008).

1972 yılında UNESCO eğitimin geliştirilmesi komisyonunda, eğitimin yaşam boyu süren bir etkinlik olduğu kararına varılarak çeşitli öneriler sunulmuştur. Sunulan bu öneriler arasında; eğitimin zaman ve mekanla sınırlı tutulmasının yanlış olduğu, artık eğitsel etkinlik misyonunun çok daha esnek olması ve tüm yaşamı kapsayan bir süreç haline dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmıştır (Knowles,1996:170).

1972'de Edgar Faure'un başkanlığındaki komisyonca hazırlanan "*Var Olmayı Öğrenmek*" adlı UNESCO raporunun iki önemli tezi vardır. Bunlar : "Sürekli Öğrenme" ve "Öğrenen Toplum". Birincisi, eğitim politikalarının kilit taşı durumundadır; ikincisi ise, bütün bir toplumu öğrenme sürecine sokacak bir stratejiyi öngörmektedir (Tanilli, 2004; aktaran, Ayhan, 2005: 6). Bu şekilde Faure Raporu'nda; eğer öğrenme, kişinin tüm yaşamını içine alıyorsa ve hem yaşam süresi hem de çeşitlilik anlamında, eğitsel olduğu kadar toplumsal ve ekonomik kaynaklarıyla bütün toplumu ilgilendiriyorsa, eğitim sistemini onarmanın yeterli olmayacağı, öğrenen bir toplum olmaya yönelinmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğrenen toplum anlayışının yeni bir dünya tasarımının eğitim alanındaki yansıması olduğu düşünülebilir.

Yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları arasında da öncelikli öneme sahip çalışmalardan biridir. 1995 yılında komisyon kararlarının raporlaştırıldığı "Öğrenen Topluma Doğru"

başlığını taşıyan Beyaz Bülten ile yaşam boyu öğrenme konusunda birliğin amaçlarının ve yapılması gerekenlerin belirlenmesinin ardından 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak ilân edilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002:155).

2000 yılına gelindiğinde ise Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde yaşam boyu öğrenme adına atılan adımların değerlendirildiği *Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi* yayınlanmıştır. Bu bildiriye göre, yaşam boyu öğrenmenin iki temel amacı vardır. Bunlardan biri, *aktif Avrupa vatandaşlığını* tanıtmak ve bunu yerleştirmektir. Diğer amacı ise, yeni bilgi temelli topluma uyum sağlamak ve sosyal ve ekonomik yaşama tam olarak katılmak için gerekli olan meslekî becerileri kazandırmaktır. Bu haliyle yaşam boyu öğrenme, bireylerin çeşitli araçlar kullanarak kendi gelişimlerini sağlayan ve yeni teknoloji alanlarında gerekli becerilere sahip, modern toplumda aktif rol alabilen Avrupa vatandaşları olarak yeterlikler kazandırmak için tasarlanmıştır. http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11047_en.htm

21. yüzyılın toplumunda varolabilmek için öğrenme, yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreçtir. Yaşamın kendisi sürekli bir öğrenme sürecidir, ancak her insanın toplumsal ve teknik değişimlere ayak uydurması, kendine özgü koşullar çerçevesinde meydana gelen (evlenme, anne – babalık, mesleki durum ve **yaşlılık** gibi) değişikliklere uyum sağlaması ve bireysel gelişim açısından gücünün en son noktasına ulaşması için gerek mesleki gerek genel alanda daha ileri düzeyde ve yeni bazı eğitim fırsatlarında yararlanmaya gereksinimi vardır (UNESCO, 1985:38).

Öğrenen toplumun varoluş nedenleri olan "yaşam boyu öğrenme" ve "aktif vatandaşlığın" gerçekleştirilebilmesi için öğrenmede Üçüncü Yaş perspektifinin tanımlanması öncelik verilmelidir. Özellikle yaşam boyu öğrenme idealinin tüm bireyler için daha kapsayıcı hâle getirilmesinde yaşlıların eğitime yönelik bakış açılarının ve beklentilerinin belirlenmesi önemli bir adım olarak görülebilir.

Yaşam boyu öğrenmede üçüncü yaş perspektifi hakkında henüz ortak bir görüş birliğine varılmamış olmasına rağmen, bu konuda Williamson (1995 : 1) iki temel savı ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki; yaşlılar arasında öğrenme alışkanlıklarının ve eğitim çabasının yok denecek kadar az olması ikincisi ise; Üçüncü yaş grubunun öğrenen olma özelliklerinin, toplumdaki diğer yaş gruplarından (çocuklar, gençler ve genç yetişkinler) farklı düşünülemeyeceğidir.

Friedan (1993:25), üçüncü yaşta üretken ve sağlıklı yaşlanmanın anahtarı olarak, ilerleyen yıllarla birlikte fizyolojik ve bilişsel kapasitenin dikkatli kullanılması gerektiğini ve bunun yanı sıra zihni aktif tutarak besleyen aktiviteler aracılığıyla öğrenmeye devam edilmesinin de başarılı ve üretken yaşlanmanın bir sonucu olduğunu ifade etmiştir. Bu haliyle, "aktif yaşlanma" kavramının temel bileşeni olan yaşam boyu öğrenme perspektifinin yaşam seyri karşısında öğrenmenin genel doğası içinde devam ettiği kabul etmelidir.

Peter Laslett, "A Fresh Map of Life" (1989:Ch.X) adlı eserinde, İngiltere'deki pek çok yaşlının, tüm yaşam seyri (life course) içerisinde İkinci Yaş dönemine ait mesleki statü ve uğraşılar ile toplumsal sorumluluklarının ardından, emeklilikle birlikte tembelleştiklerini ifade eder. Oysa ki, ikinci yaş boyunca aile kurma ve kariyer sahibi olma yönündeki çabalar sonunda, üçüncü yaşta amaç artık *kendini gerçekleştirme*dir. Bu nedenle de üçüncü yaş Laslett tarafından "yaşamın tacı" (crown of life) olarak nitelendirilir. Ancak, üçüncü yaştaki beklentilerin gerçekleştirilebilmesi, ömür boyu yapılacak dikkatli ve özverili bir çabayı gerektirmektedir.

Bu nedenle, özellikle yaşam beklentisinin uzun olduğu toplumlarda bireylerin ileriki yaşlarındaki yaşamlarını planladıkları bir dönem olan üçüncü yaş kuşağındaki bireylerin toplam nüfus

içindeki oranındaki artışla birlikte yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin de düzenlenmesi önemli bir gerekliliktir. Çünkü toplumsal sorumlulukların gerçekleştirilmesi ve geleceğin şekillendirilmesinde, politikaların hazırlanmasında en az gençler kadar yaşlılar da sahip oldukları yaşam deneyimleri ve bilgi birikimleriyle önemli rol oynamaktadırlar. Öyle ki Laslett, (1989:153) genç yaşlılar olarak da adlandırılan üçüncü yaş yaşlılarının gençlerden daha çok toplumsal sorumluluğa sahip olduğunu ve bu sorumluluklarının da artarak devam ettiğini belirtmektedir. Pek çok toplumda yaşlılara imkan ve fırsat verilirse, onlar sahip oldukları sorumlulukları üstlenirken, geleceğin de en az bugün olduğu kadar iyi olabilmesi için ellerinden geleni yapacaklardır. Bu nedenle üçüncü yaş yaşlılarının geleceğin mütevellisi (trustees) olduğu düşünülebilir.

İkinci yaşta yaşanan kariyer ve evlilik planlarının gerçekleştirilmesinin yanı sıra karşılaşılan problemlerin aşılmasında yaşam boyu öğrenme vazgeçilmez bir unsur gibi görünse de özellikle üçüncü yaşta; toplumsal bütünlük bilincinin geliştirilmesinde, yaşlıların kendi sorumluluklarını tanımasında ve de yaşam deneyimlerinin paylaşılması yoluyla toplumsal yaşamda yaşlıların sürekliliğinin sağlanmasında, aktif yaşlanma ve aktif vatandaşlığın gerçekleştirilmesinde yaşam boyu öğrenme faaliyetleri daha da önem kazanmaktadır (Thornton, 1991:36).

Sonuç olarak, üçüncü yaş perspektifinden bakıldığında, eğitim ve öğrenme faaliyetleri, sağlayacağı bireysel ve toplumsal faydanın dışında kendi başına bir değerdir ve bireylere emek ve zaman harcamaya değecek sınırsız deneyimler kazandırır. Üçüncü yaş öğrenenlerinin mevcut yaşam koşullarına ve sosyal çevrelerine uygun, öğrenme potansiyellerini ortaya çıkaracak eğitim ortam ve uygulamaları ise şu şekilde sıralanabilir : Üçüncü Yaş Üniversitesi, Halk eğitim merkezleri, Huzur evleri, kitle iletişim araçlarıyla ve çeşitli yayınlarla gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, yaşam boyu öğrenmede yeni bir perspektif olarak üçüncü yaş üniversiteleri ve bu üniversitelerdeki eğitim uygularımı üzerinde durularak, farklı Avrupa ülkelerindeki uygulamalardan örnekler tartışılacaktır.

Üçüncü Yaş Üniversiteleri ***(University of the Third Age UTA)***

Aktif işgücünden emekli olarak ayrılan yaşlılar arasındaki özellikle profesyonel meslek sahipleri, çalışma yaşamları boyunca edinmiş oldukları bilgi ve deneyimi yeterince kullanamadan iş yaşamlarına veda etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum, yaşlıların yaşamlarında bir tür süreksizliğe neden olmakta ve aynı zamanda onların topluma katkı sağlama, onu dönüştürme ve değiştirme yönündeki potansiyellerini açığa çıkarmaları önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu nedenle özellikle kentsel işgücünün yoğun olduğu endüstrileşmiş bazı ülkeler, yaşlılarının bu potansiyellerini kullanmalarına ve böylece hem topluma yönelik önemli katkılarda bulunmalarına hem de kişisel olarak tatmin olmalarına olanak sağlayan Üçüncü Yaş Üniversiteleri adı altında organizasyonlar geliştirmişlerdir (Erol,2011: 42).

Yaşlılar için öğrenme fırsatı sunan en başarılı eğitim kurumlarından biri olarak kabul edilen üçüncü yaş üniversiteleri, üçüncü yaş öğrenenleri için sahip oldukları bilgileri paylaşmalarının yanı sıra, sahip oldukları bilgilere yeni bilgiler ekleyebilecekleri sosyo-kültürel merkezler olarak da tanımlanmaktadır (Formasa, 2010:198).

Yaşlıların için alternatif bir yetişkin eğitim uygulaması olarak üçüncü yaş üniversiteleri, öğrencilerinin kendi deneyimlerini ve bilgi birikimlerini paylaşmalarına olanak sağlamasının yanı sıra, uygulamalı dersleri ve rekreasyon faaliyetleri ile yaşam boyu öğrenmede üçüncü yaş perspektifinin oluşturulmasına da olanak sağlar.

1972 yılında kuruluşundan günümüze kadar bu üniversiteler,beş kıtada ve milyonlarca emekliye öğrenme imkanı sağlamaktadır. 2000 yılının başında yalnızca Çin'de, 19.300 eğitim merkezi ve 1.800.000 üyesinin bulunduğunu söylemek yeterli olacaktır (Thompson, 2002:) . Üçüncü yaş üniversitesinin ilk örneği olarak kabul edilen, Toulouse Üniversitesi'ndeki (Fransa – 1972) ilk uygulamaların talep görmesiyle üçüncü yaş üniversiteleri başta Fransa ve İngiltere olmak üzere, Belçika, Hollanda, Almanya, İtalya, İspanya ve Finlandiya gibi pek çok Avrupa ülkeleri ile Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Çin ve Japonya gibi ülkelerde sayısı artarak yayılmaktadır. Üçüncü Yaş Üniversitesi resmi web sitesinden alınan verilere göre; 2009 yılında Avustralya'da 211 (64.535 üye), Yeni Zelanda'da 60 (10.154 üye) ve İngiltere'de 731 (228.873 üye) merkez bulunmaktadır (The Third Age Trust, 2009).

Üçüncü yaş üniversitelerini konu edinen pek çok çalışma (Huang, 2005; Lemieux, 1995; Yenerall, 2003)[14] bu öğrenme merkezlerinin toplum için sağladıkları faydaların yanı sıra genç yaşlıların (üçüncü yaş) **aktif** ve başarılı yaşlanmaları yönündeki çabalarda oynadıkları önemli rolü sergilemektedir. Formasa (2010:198) da benzer olarak üçüncü yaş üniversitelerinin üyelerine yaşamlarını sürdürmelerinde bir amaç ve sorumluluk duygusunun geliştirilmesinin yanı sıra, özerklik kazanma, aidiyet duygusu geliştirme, bireysel farkındalık , kendini (benliğini) kabul gibi psikolojik açıdan bir anlamda manevi bir katkı sağlamanın yanı sıra entelektüel potansiyellerinin de arttırılmasıyla **yaşlıların topluma entegrasyonuna ve kendi toplumsal ortamlarını yaratmalarına** yardımcı olduklarını vurgulamaktadır.

Uygulanan eğitim programlarının ve rekreasyon etkinliklerinin (resim, dans, tiyatro, el işleri, spor faaliyetleri ve düzenlenen geziler) ; özellikle ağır, yorucu ve stresli profesyonel mesleklerden emekli olanlar için bir terapi programına benzetilmesi de üçüncü yaş üniversitelerinin diğer bir işlevi olarak görülebilir.

Ancak bazı çalışmalar (Alfageme, 2007; Findsen, 2005; Formosa, 2000)[15] da üçüncü yaş üniversitelerinin yer vermiş olduğumuz bu toplumsal faydalarının yanı sıra, bu üniversitelerin; daha çok üst ve özellikle orta sınıf yaşlılarının ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermesini, üyelerinin kadınlardan çok erkeklerden oluşmasını bir eksiklik olarak görmektedir. Yine genişleyen katılımcı sayısına rağmen kırsal alanlarda yaşayanların ve etnik grupların beklenti ve öğrenme ihtiyaçları karşısında duyarsızlığın sürdürülmesi ve bu üniversitelerde gündeme alınmayışları da eleştirilen diğer konulardır.

Formasa (2010:198) üçüncü yaş üniversitesine yönelik bu eleştirilerin hasır altı edilmesinden ziyade yöneltilen tüm bu eleştirilerin aynı zamanda sosyal ve politik alanda da çözüm bulunması gereken acil gereksinimler olduğunu belirterek toplumsal sorumluluğun paylaşılmasında ve toplumsal sorunlara öneriler geliştirilmesinde üçüncü yaş üniversitelerinin dönüştürücü bir eğitim aracı olabileceğini ortaya koymaktadır.

---

[14] Huang, C. (2005). The development of a University of the Third Age in Taiwan: An interpretative perspective. Educational Gerontology, 31, 503-519.
Lemieux, A. (1995). The University of the Third Age: The role of senior citizens. Educational Gerontology, 21, 337-344.
Yenerall, J. (2003). Educating an aging society: The University of the Third Age in Finland Educational Gerontology, 29, 703-16.

[15] Alfageme, A. (2007). The clients and functions of Spanish university programmes for older people: A sociological analysis. Aging & Society, 27, 343-361.
Findsen, B. (2005). Learning later. Malabar, FL: Krieger.
Formosa, M. (2000). Older adult education in a Maltese University of the Third Age: A critical perspective. Education and Ageing, 15, 315-339.

Üçüncü yaş üniversiteleri, sürekli eğitim programları ve akran öğrenme ortamları ile yaşlıların yaşam kalitesi arttırma yönündeki çabaların yanı sıra gerontolojik çalışmalara ve araştırma programlarına da ev sahipliği yapmaktadır. Üçüncü yaş üniversitesi için milat sayılan 1972 yılındaki kuruluşunda **Fransa**'daki Toulouse Üniversitesi'nde düzenlenen gerontoloji dersleri buna örnek olarak verilebilir.

Çalışmamızın pek çok bölümünde de referans alarak paylaştığımız Peter Laslett'in *eğitim*in, bireyin kendini gerçekleştirmesi açısından *kendi içinde bir değer* olduğu görüşü ve üçüncü yaş öğrenenlerinin eğitim gerekçeleri yönünde ileri sürdüğü düşünceleri; 1981 yılında **İngiltere**'de Üçüncü Yaş Üniversitesinin kurulmasına aracılık ederek bu üniversitede kök salmıştır.

Günümüzde İngiltere ve Fransa'daki üçüncü yaş üniversitelerinin yanı sıra Çin'de, Kuzey Amerika'da ve Güney Amerika'da olmak üzere toplam beş modelden söz edilebilir. Bunlar arasından Fransa'daki ve İngiltere'deki modeller daha çok kendilerine ev sahipliği yapan bir üniversiteye bağlıdır. "Akrandan öğrenme" tarzında gerçekleşen eğitim programlarında hazırlanan müfredatta üyeler bazı derslerde öğretmen bazı dersler de öğrenci konumundadır. Eğitmenlerin de eğitilmesi gerektiği görüşü paylaşılır. Çin'deki modelde ise müfredatta yer alan dersler arasında; vatandaşlık, kültürel çeşitlilik, felsefe, kişisel bakım, sağlık ve gerontoloji yer almaktadır. Kuzey Amerika modeli ise daha çok seminer toplantıları şeklinde gerçekleşmektedir. Konuk öğretim üyeleri ve konuşmacılar tarafından verilen dersler şeklinde izlenir. Organizasyonun yönetimini üyeler oluşturmaktadır. Son olarak Güney Amerika'daki uygulamalara baktığımızda bu model daha çok Fransız modeline çok benzemekle birlikte, üyelerini daha çok dezavantajlı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen yaşlılar oluşturmaktadır (Levesque ,2006)

Model adı ne olursa olsun bu üniversitelerde yer alan öğrenciler için sunulan pek çok faaliyetin temel amacı rekreasyoneldir.

Çeşitli uzmanlık alanlarına sahip farklı meslek gruplarından emekliler, üçüncü yaş üniversiteleri aracılığıyla sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimi kullanıma açabilmektedir. Her üyenin kendi uzmanlık alanına uygun görev dağılımının yapıldığı bu üniversitelerde aynı zamanda yaşlılara ilgi alanlarını geliştirme fırsatı ve ortamı da sunulmaktadır (Laslett,1989:221). Bu haliyle öğretmen – öğrenci statü ve rollerinin yer değiştirebildiği bu üniversitelerde katılımcıların hem öğretmen hem de öğrenci oldukları üçüncü yaş üniversitelerinde, yaşlı üyeler kendi örgütlenmelerini gerçekleştirip, kendileri içinden belirledikleri üyelerce yönetilmekte, farklı yaşam deneyimlerini paylaşarak, oluşturdukları gruplarda beyin fırtınası oluşturup farklı konularda tartışma açabilmektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Öğrenen toplumun varoluş nedenleri olan "yaşam boyu öğrenme" ve "aktif vatandaşlığın" gerçekleştirilebilmesi için öğrenmede Üçüncü Yaş perspektifinin tanımlanması öncelik bir öneme sahiptir. Özellikle yaşam boyu öğrenme idealinin tüm bireyler için daha kapsayıcı hâle getirilmesinde yaşlıların eğitime yönelik bakış açılarının ve beklentilerinin belirlenmesi bu konuda atılacak önemli bir adım olarak görülebilir.

Yaşam boyu öğrenmede üçüncü yaş perspektifi olarak üçüncü yaş üniversiteleri yalnızca eğitim uygulamalarına ve öğrenme yaklaşımlarına getirdikleri yenilikle değil aynı zamanda üçüncü yaşın toplumda görülebilirliğini sağlaması ve ona yeni anlamlar yüklemesi bakımından da özgün örgütlenmeler olarak tanımlanabilir. Üçüncü yaş, günümüzde 'genç yaşlılık' olarak da adlandırılan yeni

bir döneme gönderme yapmaktadır ki bu dönem özellikle Laslett'in çalışmalarında 'yetişkinlik' ile 'yaşlılık' arasında bir geçiş dönemi ve hatta tampon bölge olarak tanımlanmaktadır.

Üçüncü yaş üniversiteleri, üyelerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamanın ötesinde üyelerine sunmuş olduğu demokratik ortamda kendini gerçekleştirme fırsatı da onları toplumda görülebilir kılmakta ve sosyal yaşamda süreklilik sağlamaktadır. Üniversitedeki faaliyetlere katılarak daha sağlıklı ve üretken (aktif) yaşlanma imkanı bulan üyeler, sosyal yaşamdan kopmadan ve hatta öğrenme ve öğretme gibi sorumluluklar üstlenerek, toplumsal katma değerin yaratıldığı bu organizasyonlar aracılığıyla aktif vatandaşlıklarını da sürdürebilecekleri düşünülmektedir.

Özellikle Türkiye gibi, yaşlı nüfusun ve bu yaşlı nüfus içerisinde üst düzeyde eğitimli bireylerin giderek artış gösterdiği ülkeler için "aktif vatandaşlık"ın gerçekleştirilmesinde üçüncü yaş üniversiteleri bir model olarak alınabilir. Kurulacak olan üçüncü yaş üniversiteleri ile özellikle yükseköğretim kurumlarından emekli olmuş öğretim üyeleri ile diğer profesyonel meslek emeklilerinin sahip oldukları bilgi ve deneyim birikimi (zenginliği) paylaşıma açılarak üçüncü yaşın toplumla entegrasyonu da gerçekleştirilmiş olacaktır.

Kaynaklar:

Akbaş, O. & Özdemir, S.M., 2002, "Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme", *Milli Eğitim Dergisi* , Sayı 155-156.

Ayhan, S. , 2005, "Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme", *Yaşam Boyu Öğrenme*, (Ed. Fevziye Sayılan & Ahmet Yıldız) , PegemA Yayınları, Ankara.

Binstock, R. H. , 2002, "In Memoriam : Bernice L. Neugarten" , *The* Gerontologist, Vol.42, No:2.

Commission Memorandum of 30 October 2000 on Lifelong learning,

http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11047_en.htm (Erişim Tarihi : 08.03.2012)

Erol,Ö. P., 2011, *Sosyolojik Perspektiften Demografik Yaşlanma : Toplumsal, Ekonomik ve Politik Alanlarda Yaşlı Failliği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, (Danışman : Yrd. Doç. Dr. Göknur Bostancı Ege), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Featherstone M.& Hepworth M., 2005, "Images of Positive Aging", *Images of Aging*, Taylor&Francis Online.

Frıedan, B. ,1993, *The Fountain of Age* ,New York: Simon & Schuster.

Formasa, M. , 2010, "Universities of the Third Age: A Rationale for Transformative Education in Later Life" in *Journal of Transformative Education*, 8 / 197-219,publ. by SAGE.

Knowles, M., 1996, *Yetişkin Öğrenenler, Göz Ardı Edilen Bir Kesim*, Çeviren: Serap Ayhan, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, s.168.

Laslett, P.,1989, *A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*, London: Weidenfeld & Nicolson.

Levesque, J. L.,2006), "What Kinds of Futures for U3As?", *Retrieved* July 21, 2009, from http://www.aiuta.org/documents/workshopfederici.pdf

Polat, C. & Odabaş, H., 2008, "Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı", *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Tatlıdil E. ,2011, "Bilgi Toplumu Anlayışında Eğitim Politikaları ve Yüksek Öğretime Yönelik Yaklaşımlar" , *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan, Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Eğitim ve Kültür Yazıları*. s.1193-1207, PegemA Yayınları, Ankara.

The Third Age Trust, University of Third Age web site : www.u3a.org.uk

Thompson, J.,2002, "The Amazing Universities of the Third Age in China Today", *Retrieved* , July 21, 2009, from http://www.worldu3a.org/worldpapers/u3a-china.htm.

Thornton, J. E.,1991, "Lifelong education and the Third Age", in J. E. Thornton and S. A. Harold (eds), *Education in the Third Age: Canadian and Japanese Perspectives* (Vancouver: Pacific Educational Press).

UNESCO, 1985, *Yetişkin Eğitimi Terimleri,* Milli Eğitim Komisyonu, (Çev: Ferhan Oğuzhan), Ankara.

Weiss, R. S. & Bass, S. A.,2002, "Introduction" in R. S. Weiss & S. A. Bass (Eds.), *Challenges of The Third Age: Meaning and Purpose in Later Life* (pp. 3-12). New York, NY: Oxford University Press.

Wıllıamson, A.,1995, "Ageing and Learning: a Case Study of The Liverpool U3A, Sydney", in C. E. Saw (ed.), *Proceedings of the National Rural Conference on Ageing - Re-Writing the Future* (Albury: Gerontology Studies, Charles Sturt University).

Yenerall, J.,2003, "Educating an Aging Society: The University of the Third Age in Finland" in *Educational Gerontology*, 29, 703-16.

MESLEKİ VE TEKNİK ÖN LİSAN PROGRAMLARINDA KALİTE ARAYIŞI: "SINAVSIZ GEÇİŞ"

PURSUİT OF QUALİTY İN VOCATİONAL AND TECHNİCAL ASSOCİATE DEGREE PROGRAMS: PASS 'WİTHOUT EXAM

Battal Odabaşı

Yrd.Doç.Dr. İstanbul Aydın Üniversitesi

battalodabasi@aydin.edu.tr

ÖZET

2002 yılında çıkarılan 4702 sayılı kanun kapsamı uyarınca "mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olacakların/olanların istedikleri taktirde, bitirdikleri programın devamı niteliğinde veya buna en yakın programların uygulandığı, öncelikle kendi mesleki ve teknik eğitim bölgesi içinde yer alan veya bölgesi dışındaki meslek yüksekokulları ile Açıköğretim önlisans programlarına sınavsız olarak yerleştirme işlemleri ÖSYM tarafından" yürütüleceği belirtilmiştir. Mesleki ve teknik liselerden meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş/METEB projesi olarak adlandırılmıştır. Bu kanun sayesinde, meslek lisesi mezunlarının herhangi bir sınava tabi olmaksızın öncelikleri belli olan kriterlere göre; alanları ile ilgili meslek yüksek okullarına yerleştirmeleri ve böylece bu basamaktaki kurumlara nitelikli öğrenci akışını sağlamak amaçlanmaktaydı. Günümüzde üniversiteye geçiş sisteminde birçok yeni düzenleme yapılmasına rağmen sınavsız geçiş sistemi, 2002 yılından itibaren olduğu gibi uygulanmaya devam etmektedir. Bu durum nitelikli olmayan öğrencilerin ön lisans programlarına yerleşmesine neden olmuştur.

Bu çalışma mesleki ve teknik önlisans programlarının öğrenci kabul koşulları ile ilgili olumsuzlukları tespit etmeyi ve çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır.
Anahtar Kelimeler: Meslek, Teknik, Önlisans, Sınavsız geçiş

ABSTRACT

According to the law legislated in 2002 numbered 4702 ' it is mentioned that the people who gradusted from high schools or will graduate –if they wish- they will be able to pass to an associate degree program coherent with their branches and near their neighbourhood and this pass can be in open faculty. This procedures are to be carried out by OSYM. This is called pass without exam /METEB. Thanks to this law, it is aimed thatb the students graduated from vocational high schools will be able to pass to an associate degree program without an exam,this was also aimed for selecting qualified studentsat their branches for universities. Today, in spite of a lot of regulations on university passing system , the same passing without exam system is still being implemented . this situation causes unqualified students passing to universities' associate degree programs.

This study aimes at detecting the negativenesses about accepting circumstances on vocational associate degree programs and producing solution offers.
Keywords: professions, technical , associate degree, passing without exam

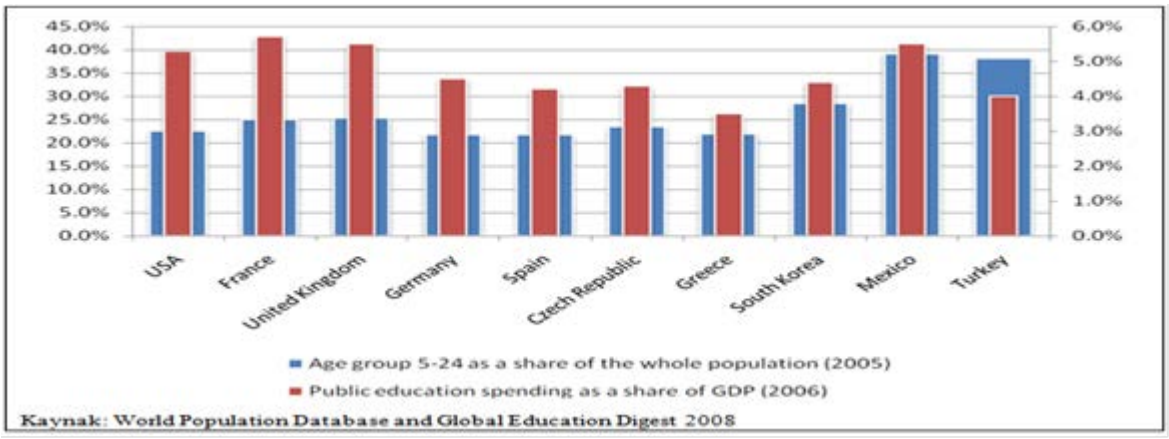
INTRODUCTION

The need for qualified work force is a vital issue for all countries in their development process. Economic Congress in Izmir and I. Economic Congress (17th February- 4th March 1923) was held to create the Turkish bourgeoisie and nationalize the resources by taking decisions on new Republican

reconstruction process. In modern days, Turkish Economy are in need of qualified labor force to gain international competition force. The major problem in growing world market is creating and selling products having quality and brand identity. The production of quality products and qualified work force are needed in world market. The economic policy that seeks integration with the world requires not only the increase of the quality and the productiveness of work force but also it obliges the support and development of the economic growth by educating the qualified work force. For this reason the need for the educational instutions that educate qualified work force is increasing each passing day. In this sense, the level of developments of the countries are parallel with their budget for education. The education budget in Turkey is not as much as it is in Western Countries but it has been increasing day by day.

The population rate between 5-24 age groups in chosen countries and the ratio of public expenditure of education in GSYH. I

Table 1



As it is seen in the table above, the public expenditure for education has been increased in real terms during the recent years but the proportion of these spendings to GSYH has stayed in the limited level as %3-4. The educational expenditure was 1.74 in 1997, 2.29 in 2005 and 2.57 (%3.8) in 2010 among the GSYH ratio. Nearly %1.6 of GSYH was spent for preschool education and primary schools, % 0,8 was spent for middle schools, another %0,8 was spent for third level education and the rest of the ratio was spent for peripheral service, R&D and other additional needs.In 2011 this rate was increased up to 2.81 (34.112.163.000TL), it was insufficient, though. State Planning Organization reserved %4 of GSYH for education expenditure in 2011. In the meantime, as it is compared with the OECD average (%5,8) and when the UNESCO's suggestion (%6) for developing countries is taken into consediration, the public expenditure for education is still rock bottom. Moreover, it should be taken into consideration that when it is compared with most of the OECD countries the large part of Turkey's population is at the compulsory formal education age.The estimations about public expenditure of education per a student was mentioned in the 2010 Education Report that was published by Education Reform Initiative. According to this report, 2010 expenditure per a student including the spendings of local level was 1,583 TL in preschool education and primary school level, 2,406 TL in middle school, 2,723 TL in vocational and technical middle school. These rates show that the necessary budget for education has been increasing in each passing day but it is still far from the level of developed countries. Furthermore, investment for a student who studies at a vocational training school is rather higher than the investment for a regular high school student.It also shows that vocational education is costly.

The vocational training policy of Turkey is discussed in the same direction with EU. ‘’ In 2000 Lisbon Summit, EU intended to catch up with the competitive power of the USA in 2010.China and India attract our attention and make us think with their spurt every day. Especially, India is not interested in belief, ideology, skin color or race but appreciates talent and performance... ‘’ The green document’’ that was prepared within the scope of the vocational training reinforcement project(MEGEP), which was signed between Turkish Government and EU, should be analyzed and evaluated as a significiant document(Kavi,2007:29). ‘’ The green document’’ approaches vocational training in the concept of ‘’life long learning’’. Not only does this paper improve the cooperation between YÖK and MEB but it also improves productive cooperation between employers, employees and occupational organizations. In parallel with decisions on qualified skill improvement, quality enhancement of the education system should be dealed in a vital way. In this sense, our test-based education system is not in the same direction with the improvement of vocational training. For this reason, there is not enough academic study on vocational training and level of competence.In order to have qualified and modern vocational training, along with the curriculum and content changes, evaluation phase should also be considered to create useful training programme.Evaluation phase, extent and measurement means of the programme has also influence on choosing qualified labor force. In this regard, it is important that shortcomings in evaluation phase should be analyzed carefully.

1.0.PURPOSE AND IMPORTANCE OF THE STUDY

As the main concern of vocational training, qualification feature has been analyzed in this study. Moreover, it has been determined that the student selection and placement criteria of MYO (vocational school of higher education - associate degree program) is not adequate to select qualified students. What’s more, the employment policy of Turkey should be dealed as an important matter like in other countries. Because the employment of vocational high-school graduates is far more below from the ratio of developed countries. In Turkey, the employement rate has been increased simultaneously with educational level and it is higher in the countryside as compared with urban region. When it is analyzed for both gender, the effect of educational level and geography on the employment rate is much more on female than male. The employment rate of female is less than male’s rate in all categories, though. In rural regions, the low level of education and female participation to education are less than male’s rate dramatically. (MEGEP, 2006).

Table.2

(25-54 age) Share Of Sector in Total Employment in 2005 (%)[16]				
Country	Total	Services	İndustry	Agriculture
Turkey	100	45.8	24.8	29.5
Eu	100	68.8	25.1	6.0

This table shows the total share of all sectors in employment in Turkey and EU member countries and the increase of employment between 2000 and 2005. In spite of %16 decrease between 2000 and 2005, it is shown in the table that one third of working population of Turkey is employed in agricultural sector. This rate is far more than the average (%6) of EU. It is even higher than any other EU member countries’ average. The rate of Turkish working population in the industry is similar to the rate of EU but the employment rate of service sector is pretty low.The increase of employment in EU varies among countries: employment has decreased % 14 in Romania and it has increased %17 in Spain. Although the data is acquired from different resource it seems that the employment rate of

[16] http://epp.eurostat.ec.europa.eu

Turkey is much more lower than EU's rate. The rate of employment in agricultural sector in Turkey has been decreasing faster than the average of EU but it is not as fast as Slovakia, Estonia, Lithuania, Ireland and Hungary. On the other hand the employement rate in sercive sector and industry in Turkey has been increased more rapid than EU. Only the employment increase in Lithuania is massive than Turkey or we can say that it can be compared with Turkey. Having regard to the increase rate in the table above it is possible that employment distribution by sectors in Turkey will be similar to EU.

Having important role in vocational training, vocational and technical high-school is an educational institution that trains personnel both in business and vocational area. Moreover, it also prepares students to higher education. For this reason, it is a important institution that educates the qualified work force. The high level of educational efficiency of the high-school gradutes, who will get into university, should be regarded carefully to have qualified labor force in the future. In this sense, our testing system (ÖSS, open admission and vertical transfer) is far from the purpose of having qualified labor force get higher education. Without a question, coefficient of field is the major problem of vocational high-school gradutes who want to continue their education in a university. The coefficient regulation has been made several times. The higher multiplication gap is, the less students have tendency to enroll a vocational training high-school. With the coefficient regulation of 20003 the gap between coefficients was minimized thus the importance of the vocational training high-school was increased. And by the coefficient regulation of 2011 the coefficient gap was closed completely. The demand for vocational training has been increased thanks to these regulations. The rate of vocational training high-school is %48 in 2012 but the real intention is to increase this rate up to %65.

Is the %65 rate of vocational training that Ministry of National Education and other Institutions pursue realistic? Is the major problem of vocational training in Turkey demographic or quality ? When we analyze the rate of vocational training in Europe and other developed countries, it is % 24 in Japan, % 24 in Korea (the education system is based on labor force and employment sector.), % 33 in England, % 45 in USA, % 40 in Canada. Taking account of %28 ratio average in some certain countries Turkey has satisfying rate of vocational training students (Eşme,2007;17,Mıkhael,2007;50, Özkul,2007;72). Moreover, the low rate of employment of graduates indicates the quality of the education. The question of the Chairman of TEKDER in International Vocational and Technical Training Conference (15th-16th January 2007) is the answer of this problem;

'' Only the %8 students of 220 technical schools , 82 school for economics, 26 health faculties, 46 agriculture schools, 7 maritime college are employed in their field. %92 of them work in other sectors (out of their fields).'' The chairman said these in order to learn the situation in the West. The western expert said the following : '' More than %95 of the entire vocational training gradutes is employed within 10 months after their graduation in Germany. That situation shows a little difference in England. If I should talk about my company, like I said before we have 38.000 students. 6.000 of those students work full time, %70 of them work part-time and they are employed directly to their workplace (Reid,2007;60). % 48,5 - %54,1 of the graduates is employed in Japan (Rolla,2007;80).

In that case, the major problem is the quality of education in vocational training schools and higher schools. In this study, we focus on the problem of the the qualified student selection with open admission. The inadequacy criteria of open admission in associate degree programmes is a crucial problem and it should be solved absolutely. This study aims to present this problem.

1.1.METHOD OF THE STUDY

This study is a screening model. Screening model is a research method that intends to identify the preexisting condition in present and in the past (Karasar, 2002).

1.2.SCOPE AND LIMIT OF THE STUDY

The quality and characteristics of students in 16 MYO department that have open admission policy is subject to research in this study.

2.0.THE HISTORY OF THE COEFFICIENT CALCULATION IN ÖSS

With regulation of the higher education placement requirements of 1999 a new period in education system was started in Turkey. This hotly-debated subject in the public has been resorted to jurisdiction many times and it has attracted public attention in Turkey. The Weighted High School Grade Point Average (AOBP) with single-stage examination and coefficient practice was put into action through the new regulation. While the student's diploma grade is calculated as student success grade (OBP), the ÖSS grade average of the school (based on the success level) is added to student success grade (OBP) in order to calculate The Weighted High School Grade Point Average (AOBP). Within the scope of this decision, according to the weighted high school grade point average of regular high school and vocational training high-school graduates, who want to get higher education, the concept of related-field and out of field will be taken into consederation. If the student wants to choose a department that is not in his field his grade is multipled with a less coefficient (out of field;0.2, related-field:0.5; after 2003 these coefficients: out of field;0.3, related-field:0.8) and the result is added to his total grade.

Table.3 Number of students in secondary education **(Kenar,2010)**

Years (**Yıllar**)	**Total(Toplam) (1)**	General Secondary Education **(Genel Orta Öğretim) (2)**	Vocational and Technical **(Mesleki ve Teknik)(3)**	**3/1 (%)**
1997-1998	2.129.989	1.166.195	963.794	45,2
1998-1999	2.280.676	1.282.605	998.071	43,8
1999-2000	2.316.350	1.399.912	916.438	39,6
2000-2001	2.362.943	1.487.415	875.528	37,1
2001-2002	2.579.819	1.673.363	906.456	35,1
2002-2003	3.023.602	2.038.027	985.575	32,6
2003-2004	3.014.392	1.963.998	1.050.394	34,8
2004-2005	2.949.449	1.937.055	1.012.394	34,3
2005-2006	3.258.254	2.075.617	1.182.637	36,3
2006-2007	3.386.717	2.142.218	1.244.499	36,7
2007-2008	3.245.322	1.980.452	1.264.870	39,0
2008-2009	3.837.164	2.271.900	1.565.264	40,8

The new regulation aggrieves especially the students of vocational and technical training schools. When these students want to choose a different department they have to risk 30-50 points lose. When the deparments related to their field, which is illustrated in the table 4, is considered as out

of their field, their chance for having higher education is low possibility. The vocational teaching at the level of bachelor degree is the only exception. This difference was sought to reduce with the practice that was put into action in 2003. The demand for vocational training school was increased with the reduction of this disadvantageous difference.

- Each weighted score in ‘’ Higher Education Exam’’ and ‘’ Undergraduate Placement Exam ‘’ is converted to maximum 500, minimum 100 in itself.

-‘’50-100’’ score interval,which is mentioned in ‘’ instruction of The Weighted High School Grade Point Average and high school grade point average calculation that was enacted with the law number 2002.8.103 by the Board of Higher Education in 6.9.2002, is replaced with ‘’100-500’’.

With the amendments of 45 articles in the YÖK law no. 2547 in 201, the coefficient gap was closed completely.

- For the calculation of placement score ‘’ The Weighted High School Grade Point Average ‘’ is multipled with ‘’0,15’’ coefficient. (with the amendment of this article coefficient affect was equalised.)

- In case the graduates of the Teacher High School and Vocational High School select departments in their field, the sum, which is acquired by multipling ‘’ the weighted high school grade point average ‘’ with ‘’0.06’’ additional score, is added to placement score that is calculated as regards to article no. 3. If they choose four-year license as a follow-up of their field they will get additional score that is acquired by multipling the weighted high school grade point average with 0.06 (minimum additional score 100x0.06=6; maximum additional score: 500x0.06=30)

-For every program that the graduates of vocational high school can choose in their field, one type of LYS score and one type of YGS score are calculated. No matter if they are vocational school graduates or not the biggest one of these two types of score is predicated (Özdemir,2010)[17].

Conclusion:

A: As Coefficient : The gap has been closed. When a vocational training school graduate choose a department in his field he can get minimum 6 maximum 30 additional score.

Table 4

	1999	2010-2011	2012 ve sonrası
Public high school (Genel lise)	0.8x100=80	0.15x500=75	0.12x500=60
Vocational Technical high school (Meslek-Tek. Lise)	0.3x100=30	0.12x500=60	0.12x500=60
Difference (Fark)	50	15	0

[17] https://basin.yok.gov.tr/?page=duyurular&v=read&i=90

B. As a selection and placement advantage

As a result of this amendment the vocational training school graduates are given three different placement chances:

These are:

1.The vocational and technical training schools' students or graduates have right to keep on their education about their field in the vocational higher school or associate degree in distance education program without any placement exam (open admission). The ones who get 140 scores in YGS can choose associate degree program or four-year distance education program and the ones who have more than 180 scores in YGS can choose appropriate undergraduate programmes.(Tourism Faculty and School of Art and Design have limited quota for vocational training school students.)

The vocational training school graduates who have more than 180 scores in any section of YGS can take LYS exam. Having more than 180 score in any section of LYS, the vocational training school graduates can choose any other undergraduate programmes whichever they want like other regular high school graduates.There is not a different practice related to coefficent for the vocational training school graduates anymore.

2. The vertical transfer option:

The vocational and technical training school graduates can get benefit from open admission of Anadolu University Distance Education Associate Degree Programmes related to their departments. There is not any limited quota for these programmes. Most of these programmes have meanly Social Science contents therefore they do not appeal to the vocational training school graduates. Distance Education Associate Degree program graduates can take The Vertical Transfer Exam (DGS) and as long as they have sufficient score they can continue their education either in Distance Education Undergraduate Programmes or in undergraduate degrees of formal education. Formal education universities' quota for DGS is not more than 1 or 2 students. For this reason, four-year undergraduate programme is not more than a dream for the students of associate degree programmes that have open admission policy. Moreover, associate degree graduates who have enough DGS score for undergraduate degree programmes have to pass exemption exam and they also have to take proficiency training that is pretty tough. Therefore, for most of the vocational training school graduates open admission system means losing the chance of having four-year undergraduate degree.

3.High Technology Faculties.

In four-year technology faculties that were established for the first time in 2010, the vocational training students of Tourism Department and School of Art and Design can get benefit from the quota that is reserved just for them.

Table.5 2005-06 ve 2010-11 Number of Students in Associate(Önlisans) Degree Level (ÖSYM,2006 ve 2011:152)

	New Record (Yeni Kayıt)			Total (Toplam Öğrenci Sayısı)			2009-10 Graduate Student (Mezun)			2010-2011 Total Number of Students attending		
	Tot	Female	Male	Tot	Female	Male	Tot	Female	Male	Tot	Female	Male
2011	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2072487	894762	1177725

2010-2011	228409	90119	138290	595052	224672	370380	165451	76015	89436			
2005-2006	175.931	--	--	441.074	--	--	81.866	--	--			

As a result of coefficient regulation, the rate of vocational training high schools is %48 in 2012 and the desired rate is %65 (MEB, 2011). The vocational high schools are made attractive with regulations. Furthermore, the rate of higher education placement is more advantageous than regular high-schools.

Table.6

		2011 Compacting a ÖSYS Program (Bir ÖSYS Programına Yerleşen)									
type of school (Okul türü)	Admitted to ÖSYS	License	%	Associate(Önlisans)				AÖF	%	Tot	%
				no exam	%	YGS	%				
Industrial Vocational High School (Endüstri Meslek L.)	188009	3764	2.0	56881	30.3	4724	2.5	16017	8.5	81386	43.3
İmam High School (İmam-Hatip L.)	88569	11788	13.3	0	0.0	3970	4.5	14932	16.9	30690	34.7
Vocational School for Girls (Kız Meslek L.)	130713	4858	3,7	21776	16,7	5313	4,1	20292	15,5	52239	40,0
hospitalitv and tourism high school(Otelcilik ve Turizm)	10301	1655	16,1	2854	27,7	215	2,1	962	9,3	5686	55,2
Vocational School of Health (Sağlık Meslek L.)	32767	1293	3,9	7767	23,7	276	0,8	6934	21,2	16270	49,7
Secretarial Vocational High School (Sekreterlik Meslek L.)	51	2	3,9	3	5,9	2	3,9	20	39,2	27	52,9
Technical High Schools(Teknik Liseler)	50781	5980	11,8	15340	30,2	1762	3,5	3016	5,9	26098	51,4
Commercial High School(Ticaret Meslek L.)	102936	3456	3,4	37641	36,6	1901	1,8	15026	14,6	58024	56,4
Other Vocational Schools (Diğer Meslek Liseleri)	6077	488	8,0	1636	26,9	162	2,7	662	10,9	2948	48,5
Grand Total	610204	33284	5,5	143898	23,6	18325	3,0	77861	12,8	273368	44,8

The rate of the vocational training school students that have been placed in any of the OSYS programme is nearly half. Associate Degree Programmes (with open admission) and Distance Education Program have the biggest rate of placement ratio. The most advantegeous group that has been placed in any of undergraduate programmes of OSYS are the graduates of tourism and hotel management and religious vocational high school. Anatolian vocational high school graduates also have advantages. Industrial vocational high school graduates have the lowest placement rate (%2) in an undergraduate program.

The desired success in employment of the students has not been achieved. Only %8 of the graduates have been employed in their fields.The most obvious reason of this situation is the requirements of the Vocational Higher Education Schools. The followings are the requierements:

The placement process via the open admission to Vocational Higher School is executed from the center according to following priorities:

1. The applicants who have bigger graduation year (newly graduates) have the priority.

2. The placement of the applicants who graduated in same year is executed according to their departments:

1.Anatolian Technical High School

2. Technical High School and Anatolian Vocational High School

3. Vocational High School

4.The graduates of Institutes that was active in the past.

3.The applicants who have the same graduation year and same department have the priority if they are in the same METEB.

4.Among the applicants who have the same graduation year and the same METEB feautures the one who has the biggest OBP(GPA) has the priority.

5. If all the requirements that is mentioned above is same, the one who is younger has the priority.

GPA: High School Grade Point Average

The vocational and technical high school graduates who want to make advantage of open admission can select one of the departments of their local Technical and Vocational Training Region's (METEB) **vocational high school, if the quota of these schools are occupied they can go any other vocational high school that is out of their region and takes students out of their METEB region.**

These conditions are among the reasons of having under-qualified students. The vocational training high school graduates and Anatolian Vocational High School graduates should be placed in the deparments related to their fields with additonal scores.But this process is not same in all contemporary countries. In developed countries academic programmes in the vocational training schools have crucial importance. The quality level of vocational schools is determined according the science and maths success. This academic level also determines the mental performance and the qualified work force. The European Union advises the quality increase in science and maths teaching.

There is not only vocational training high school in western education system. They also have high schools that have general and vocational curriculum(ÖSYM,2007:188). So, the graduates of these schools have the opportunity of getting associate degree education. The regular high school graduates also have the same opportunity. Although the regular high school graduates are successful academically in Turkey, the score requirements of some departments are very tough. Owing to the placement requirements above;

1. The other students can not be placed before the placement (by open admission) of students who graduated from Anatolian Vocational School or Technical School with the least success.In fact, because of this binding rule the regular vocational school graduates,who are enviable, can not draw away the Anatolian Vocational High School students,who are unsuccessful.

2. The coefficient inequity has been turned against regular high schools with the new regulation. The Vocational School graduates have the same rights with the regular high school graduates in the placement of four-year license programmes.But they are utterly unadvantageous in the placement of associate degree programmes. Even if they have high score, it is impossible for them to be placed in associate degree programmes. While the Anatolian Vocational High School graduates have right to choose Computer Engineering or Biomedical Enginering Associate Degree Programmes, the regular high school graduates do not have the opportunity to choose Computer Engineering or Biomedical Enginering Associate Degree Programmes**. All of these reasons hinder the placement of qualified students from Associate Degree Programmes.**

TABLE :7. The table 7 is the quota of 2010-2011 Programme in 2010[18].

Bölüm Code	**Üniversity**	Part Name	**MYO**	Score Type	**2010** filled without examination	Year of graduation	Type of high school	Base **OBP**
1065044	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	Tourism Guidance	Beypazarı MYO	DİL-1	x	2010	---	100,000
1275142	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	Computer Programming	Teknik Bilimler MYO	YGS-1	x	2010	4	163,680
1145012	DİCLE ÜNİVERSİTESİ	Computer Programming	Diyarbakır MYO	YGS-1	x	2010	4	152,053
1495128	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	Computer Programming	Teknik Bilimler MYO	YGS-1	x	2010	4	150,029
1217743	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	Computer Programming	Ankara MYO (İkinci Öğretim)	YGS-1	x	2010	4	117,799
1355176	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	Biomedical Equipment Technology	Teknik Bilimler MYO	YGS-1	x	2010	4	157,059
2095992	FATİH ÜNİVERSİTESİ	Biomedical Equipment Technology	Ankara MYO (Tam Burslu)	YGS-1	x	2010	4	135,922
1175114	EGE ÜNİVERSİTESİ	Biomedical Equipment Technology	Ege MYO	YGS-1	x	2010	4	126,783
1275159	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	Biomedical Equipment Technology	Teknik Bilimler MYO	YGS-1	x	2010	4	111,097
1345512	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	Biomedical Equipment Technology	Köseköy MYO	YGS-1	x	2010	4	116,721
1427051	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	Electronics Technology	MYO (İkinci Öğretim)	YGS-1	x	2010	4	225,213
1355408	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	Electronic Communication Technology	Teknik Bilimler MYO	YGS-1	X	2010	4	157,377
1505302	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	Electronics Technology	Yıldız MYO	YGS-1	X	2010	4	152,824
1055804	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	Rail Systems, Electrical and Electronic Technology	Porsuk MYO	YGS-1	X	2010	4	115,661
1355416	MARMARA	Electronics	Teknik	YGS-1	X	2010	4	111,097

18 2010-2011 Programın 2010 Yılı Genel Kontenjanıdır.

	ÜNİVERSİTESİ	Technology	Bilimler MYO					
1176154	EGE ÜNİVERSİTESİ	Electronic Communication Technology	Ege MYO	YGS-1	X	2010	4	137,870
1625529	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ	Rail Systems, Electrical and Electronic Technology	Refahiye MYO	YGS-1	X	2010	4	110,056

The demanded departments of the prestigious universities has been selected in the table above. As it is seen in the table, the students of these demanded departments of the prestigious universities are the graduates of the High School Type 4 (4- Anatolian Technical High School). Some of them have the scores between 100 and 200. When it is considered from 500 score the lowest gpa holders of the school have been placed into that departments.

2.1. CONCLUSION:

This requirements that are created by OSYM are inefficient for student selection and they also disregard the principle of equality in education. This testing and student selection system is a major handicap against both hardworking graduates of the vocational and technical high school, and regular high school graduates who can transfigure into vocational training. For this reason, the criterias should be reviewed and reorganized.

Surely,the vocational high school graduates should be given the opportunity to get additional scores with the new regulation. Yet, a new system should be formed in a way that gives opportunity for the successful graduates of regular vocational high school (not the Anatolian one) and regular high school. While this regulation motivates the regular high school graduates, it also creates competition among hardworking students. Among all students, more qualified and hardworking ones can be selected for vocational traning with this system. Moreover, this regulation has the quality improvement by letting the regular high school graduates,who want to get academic technician programmes, select the techician programmes.

BİBLİOGRAPHY

-Aydın,R. (2007). Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansın (15-16 Ocak 2007),Meteksan A.Ş.,Ank.

-Dünya Bankası (2005). Eğitim Sektörü Araştırması – Türkiye.

-Ertepınar,A. (2007). Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansın (15-16 Ocak 2007),Meteksan A.Ş.,Ank.

-Eşme,İ. (2007). Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansın (15-16 Ocak 2007)Meteksan A.Ş.,Ank.

-Eurostat: http://epp.eurostat.ec.europa.eu

-Kavi,H. (2007). Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansın (15-16 Ocak 2007)Meteksan A.Ş.,Ank.

-Kenar Necdet (2010) Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Genel Değerlendirmesi, http://www.messegitim.com.tr/ti/577/0/MESLEKI-VE-TEKNIK-EGITIM-SISTEMININ-GENEL-DEGERLENDIRMESI

-MEB(2011). 2010-2011 MEB İstatistikleri (Örgün Eğitim) MEB Resmi İstatistik Programı Yay. Ank.

-MEB(2010). 2009-2010 MEB İstatistikleri (Örgün Eğitim) MEB Resmi İstatistik Programı Yay. Ank

-MEB(2005). 2005-2006 MEB İstatistikleri (Örgün Eğitim) MEB Resmi İstatistik Programı Yay. Ank

-Mıkhael,S. (2007). Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansın (15-16 Ocak 2007),Meteksan A.Ş.,Ank.

-ÖSYM(2011). ÖSYS- Yüksek öğretim Programları ve kontenjanları Kılavuzu, Böl. Tablo 3A, Meteksan A.Ş.,Ank.

-ÖSYM (2011), 2010-2011 yılı Yükseköğretim İstatistikleri, ÖSYM Yayınları, Meteksan A.Ş.,Ank.

-ÖSYM (2006), 2005-2006 yılı Yükseköğretim İstatistikleri, ÖSYM Yayınları, Meteksan A.Ş.,Ank.

-Özdemir,E.(2010).Üniveristeye Girişte Katsayı Uygulamasına İlişkin YÖk ve Danıştay Kararları Hakkında İnceleme ve Değerlendirme, TOBB AB Müzakere ve Uyum Müdürlüğü Yay.

-Özkul, A.E. (2007). Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansın (15-16 Ocak 2007),Meteksan A.Ş.,Ank.

-Reid,V. (2007). Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansın (15-16 Ocak 2007),Meteksan A.Ş.,Ank.

-Reinhard,R. (2007). Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansın (15-16 Ocak 2007),Meteksan A.Ş.,Ank.

-TÜSİAD, "Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Projesi Çalışma Toplantısı Raporu", 3 Haziran 2003.

-European Training Foundation (2004). Achieving Lisbon Goals. The Contribution of Vocational --Education and Training in Turkey. (Avrupa Eğitim Vakfi (2004) Lizbon Hedeflerine Ulaşılması. Mesleki Eğitim ve Öğretimin Türkiye'deki Katkısı.)

http://www.unicef.org.tr/tr/content/detail/56/children-in-the-formal-education-system-2.html

www.messegitim.com.tr/.../Mesleki-ve-Teknik-Egitim-Sisteminin-Ge...

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK HAREKETLİLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Fatma KÖYBAŞI
İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya-TÜRKİYE
koybasi.fatma@gmail.com
Necdet KONAN
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya –TÜRKİYE
necdet.konan@inonu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin Erasmus Programına ve akademik hareketliliğe ilişkin bilgilerini ve görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın evreni, 2011-2012 öğretim yılında, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Evrenden, veri toplama aracını gönüllü olarak yanıtlamayı kabul eden 243'ü kız, 141'i erkek olmak üzere toplam 384 öğrenci seçkisiz olarak alınarak araştırmanın örneklemi oluşturulmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "Akademik Hareketliliğe İlişkin Bilgilerin Değerlendirilmesi" adlı anket formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin frekansları gösterilmiş ve ki-kare testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, üniversite öğrencilerinin Erasmus Programına, akademik hareketliliğe ilişkin ilgilerinin olduğunu fakat bu konuda yeterli bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda fakültelerde akademik hareketliliğe ilişkin seminerler ve bilgilendirme toplantıları düzenlenmesi gerektiğini önerebiliriz. Öğrenciler için üniversiteler tarafından akademik hareketliliğe ilişkin yapılabilecek faaliyet alanları genişletilebilir ve öğrenciler bu konuda fakültelerinde yönlendirilebilir.
Anahtar kelimeler: Akademik Hareketlilik, Erasmus Programı, Eğitim Fakültesi Öğrencisi

ABSTRACT

Aim of this study is to present level of university students'opinions and knowledge related to Erasmus Program and academic mobility. The population of the study comprised at 2011-2012 semester in Inonu University students at Education Faculty. The sample of the study was consisting 385 (243 females, 142 males) selected from the population by random sampling method. Research instrument of the study a questionnare has 20 questions whose name is evoluation of knowledge related to academic mobility developed by researchers. Datas were analiyzed by frequencies and ki kare test. Results showed that univesity students are intersted in Erasmus Program but not enough knowledge on this subject. According the study's result we can suggest that symposium and meetings about academic mobility should be organize in faculties. Branches of activity should be increased for students and they were able to directed in their faculties.
Keyword: Academic Mobility,Erasmus Program, Education Faculty Student.

1. GİRİŞ

Bu bölümde ilgili kavramsal çerçeve yanında bu araştırmanın yapılmasına temel oluşturan problem durumu ile araştırmanın önemi ve amacına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Eğitim politikaları, ülke eğitim sistemlerinin şekillenmesinde ve eğitimle ilgili atılacak adımların belirlenmesinde en önemli faktörlerdendir. Bir ülkenin eğitim sisteminin gelecekte nasıl şekilleneceği ve eğitimde önceliklerin neler olacağı eğitim politikalarında belirlenmektedir (Bayrakçı, 2005). Gelişime uyum sağlamak için atılan adımların bıraktığı izleri sistemli bir yapıya büründürmek sabit bir eğitim programının olmamasına dayanak oluşturur.

Tüm ülkeler farklı geçmişlere, ihtiyaçlara, çıkarlara sahiptirler ancak ortak olan nokta hepsinin eğitim konusunda kaynak sorunlarından, ihtiyaçlara cevap veremeyen eğitim politikalarından, öğrenci yığılmalarından şikâyetçi olmalarıdır. Yeni bir yüzyıla girerken eğitim aracılığı ile uygun bir yapının geliştirilmesi savunulmaktadır (TÜBİTAK, 2002). Eğitimin her kademesi için eğitim programlarında yapılan değişim ve gelişim faaliyetleri, her kademe için sonuçlarını gösterir. Özellikle kişisel gelişimi tamamlama, meslek edinme ve üretime geçme evresi olan yükseköğretimde bu değişme ve gelişme alanları sonuçları bakımdan diğer kademedeki değişme ve gelişmelerin yordayıcısı olarak daha önemli bir konuma sahip olduğu ileri sürülebilir.

Yükseköğretim alanında rekabet en önemli faktörlerden biri haline gelmiştir ve bunu gerçekleştirebilmek için sürekli olarak yenilenmek, eğitim konusunda dünyada atılan adımları yakından takip etmek gereklidir (Kaplan, 2004). Avrupa ülkeleri bu amacı gerçekleştirebilmek için harekete geçmiş, yükseköğretim sistemlerinde pratik sonuçlar çok daha fazla önemsenmeye başlanmıştır (The World Bank, 1994). Türkiye de dünyanın gelişmiş ülkeleriyle arasındaki gelişme açığını kapatabilmek için, yükseköğretiminde önemli atılımlar yapmak zorundadır (YÖK, 2007).

Bir ülkede ulusal eğitim politikası belirlenirken ülkenin uluslararası düzeyde yapmış olduğu anlaşmalar ve ülke gereksinimlerinin temel alınması zorunludur (Adem, 1993). Türkiye'de gelecek yönelimli eğitim politikası, Avrupa ve daha geniş düzeyde dünyadaki gelişmelerden bağımsız olarak biçimlenemeyeceği söylenebilir (Council of the European Union, 2001). Türkiye'nin Avrupa Yükseköğretim Alanı ile ilgilenmesinin tek sebebi Avrupa Birliği'ne giriş süreci değildir. Eğitim sisteminde birçok sorunlar yaşamaktadır ve bunlara çözüm aranmaktadır (YÖK, 2007).

Bologna Ortak Deklarasyonu'nda 25 Mayıs 1998 tarihli Sorbonne bildirisine atıfta bulunularak; (i) lisans ve lisansüstü olarak kademelendirilmiş bir sistem oluşturulması; (ii) Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin (ECTS) benimsenmesi ve sömestir sistemine geçilmesi; (iii) Öğrenci, öğretim elemanları, araştırmacı ve idari personelin serbest dolaşımını kısıtlayan unsurları ortadan kaldırılarak hareketliliğin arttırılması; (iv) Akademik dereceler için farklı yerlerde tanımlanabilir, karşılaştırılabilir olmayı sağlayacak eğitim içeriğini özetleyen "diploma eki" verilmesi; (v) yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak için Avrupa ülkeleri arasında işbirliği yapılması; (vi) yükseköğretimde bulunması gereken Avrupalılık bilincinin artırılması; (vii) yükseköğretim kurumlarının eğitim ve araştırmalarında Avrupa'ya özgü konulara gerekli ağırlığı vermesi kararları alınmıştır (The Bologna Declaration, 1999). Bologna Ortak Deklarasyonu'nda alınan kararlarla akademik hareketliliğe (üniversite öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği) doğru bir yol açılmış olmaktadır. Akademik hareketliliği sağlayan Erasmus Programı kapsamındaki faaliyetler, öğrenci öğrenim hareketliliği, öğrenci staj hareketliliği, personel ders verme hareketliliği, personel eğitimi hareketliliği, hareketliliğin organizasyonu, Erasmus yoğun dil kursları olmak üzere sınıflandırılmıştır. Üniversite lisans ve lisansüstü eğitimi, bu alanda işbirliğini ve karşılıklı öğrenci değişimini konu alan

Erasmus Programı'nın amacı, yüksek öğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmektir (Aykın ve Oğuz, 2003).

Erasmus öğrenci değişimi, öğrencilere yeni ve/veya bildikleri bir yabancı dil konusundaki becerilerini geliştirebilmelerine, akademik bir konuda farklı yaklaşımları öğrenebilmelerine, uluslararası arkadaşlıklar kurabilmelerine ve Avrupa içindeki diğer ülkelere kültürel ziyaretler yapabilmelerine olanak sağlar (Eğitim ve Gençlik, 2006). Öğrenci staj hareketliliği, bir yararlanıcının başka bir katılımcı ülkede ortak bir işletme ya da organizasyon bünyesinde mesleki eğitim alma ve/veya çalışma deneyimi kazanma sürecidir (Öztürk, 2009). Ders verme hareketliliği faaliyeti çerçevesinde diğer bir Avrupa ülkesinde işbirliği yapılan üniversitenin resmi programı içinde yer alan genellikle kısa süreli dersler için misafir öğretim elemanı niteliğinde ders vermek üzere öğretim elemanlarına destek sağlanmaktadır. Kısa süreli olan bu faaliyet çerçevesinde katılımcı üniversitelerden birinde en az bir hafta destek ödeneği sunulmaktadır (Serbest, 2005). Personel eğitimi hareketliliği; Erasmus Üniversite Beyannamesi sahibi yükseköğretim kurumu öğretim elemanları, yönetici kadrosu ve idarî personeli ile isletme personelinin eğitim amaçlı hareketliliğine olanak sağlayan alt faaliyet alanıdır (Öztürk, 2009). Hareketliliğin organizasyonu çerçevesinde, hareketlilik programında uygun koşulların oluşturulması için yükseköğretim kurumlarına hareketliliğin organizasyonu desteği sağlanmaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin diğer katılımcı ülkelerde işbirliği yapılan kurumlarda misafir olarak kaldıkları sürelerin ve yaptıkları çalışmaların karşılıklı tanınması, öğretim elemanlarının akademik programlara tam olarak katılması, bütünleştirilmiş kısa süreli dersleri misafir öğretim üyesi sıfatıyla sorunsuz verebilmesi, Avrupa Kredi Transfer Sistemi ve Diploma Eki uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi hedeflenmektedir (Serbest, 2005). Yoğun dil kursları ise yaygın sayılamayacak kadar az kullanılan ve öğretilen dillerin konuşulduğu program ülkelerinde, gelen öğrencileri Erasmus dönemine hazırlamak için kısa süreli yoğun dil kursları düzenlenmektedir (Öztürk, 2009). Erasmus programında akademik hareketliliğin sağlanması için yapılan faaliyetlerin sonucu uygulandığı ülkelere göre akademik hareketlilikte canlanma ve akademik gelişimi sağlama açısından farklılık gösterebilir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin akademik hareketlilik açısından ilgi, isteklilik ve bu konu ile ilgili bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak ve akademik hareketlilik konusunda ileriye dönük yapılacak düzenlemelere yol gösterici önerilerde bulunmaktır. Öğrencilerin akademik hareketliliğe karşı ilgisi ve istekli olması açısından cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüme göre bir farklılık olup olmadığı ortaya çıkarılacaktır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, üniversitede öğrencilerinin akademik hareketlilik açısından ilgi, isteklilik ve bu konu ile ilgili bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak amaçlandığı için betimsel tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve

olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2011-2012 akademik yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 5215 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 243'ü kız, 141'i erkek olmak üzere toplam 384 Eğitim Fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin belirlenmesinde kolayda ulaşılabilir örnekleme yöntemi uygulanmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesinde, alanyazın taranarak oluşturulan madde havuzu, daha önce benzer çalışmalar yapan üç öğretim elemanına sunularak uzman görüşü alınmış, daha sonra ise denemelik anket formu 30 üniversite öğrencisinin katıldığı bir ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Bu ön uygulama sonucu doğrultusunda işlerliği olmayan maddeler gözden geçirilip yeniden düzenlenerek ankete son şekli verilmiştir.

Verilerin analizinde ankette yer alan tüm maddeler cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre frekansları belirtilmiştir. Cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri ile ilgi ve bilgi boyutunda bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak için ki kare testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik hareketliliğe ilişkin ilgilerinin, bilgilerin ve Erasmus Programı ile ilgili yönlendirme olup olmadığının belirlenmesine çalışılmıştır. Erasmus Programına yönelik ilgilerin, bilgilerin ve Erasmus Programı ile ilgili yönlendirme olup olmadığının cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre ilişkisi incelenmiştir. Öğrencilerinin akademik hareketliliğe ilgi düzeylerini belirlemeye yönelik sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Öğrencilerinin Akademik Hareketliliğe İlgi Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Sorulara Verdikleri Yanıtlar*

Sorular	Yanıtlar	f
Erasmus Programı ile ilgili seminerlere, bilgilendirme toplantılarına katıldınız mı?	Evet	41
	Bir kez	60
	Hayır	283
Erasmus Programına yönelik dergi, kitap v.b yayınları takip eder misiniz?	Evet	22
	Hayır	362
Erasmus Programı hakkında bir şeyler öğrenmek ilginizi çeker mi?	Evet	255
	Hayır	129

Daha önce bir Erasmus Programına katıldınız mı?	Evet	35
	Hayır	349
Erasmus Programına katılmak/tekrar katılmak ister misiniz?	Evet	205
	Hayır	179
Erasmus programı hakkında arkadaşlarınızla ve öğretmenlerinizle paylaşımda bulunur musunuz?	Evet	191
	Hayır	193
Erasmus Programı ile bir ülkeye gitmek ister misiniz?	Evet	299
	Hayır	85
Erasmus Programı internet sayfasını ziyaret ettiniz mi?	Evet	62
	Hayır	322
İnternet sayfasını bundan sonra ziyaret etmek ister misiniz?	Evet	201
	Hayır	183

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik gelişimleri için Erasmus Programına yönelik faaliyetlerde bulunmadıkları ama Erasmus Programına ilgilerinin olduğu görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin görüşlerini sayısal olarak ifade edecek olursak ilgili konuda evet cevabının hayır cevabından daha çok olduğu maddeler şunlardır: Erasmus Programına ilişkin uygulamalar hakkında bir şeyler öğrenmek (f=255), Erasmus Programına katılmak/tekrar katılmak ister misiniz? (f=205), Erasmus Programına katılma olasılığınız olsa istediğiniz bir ülkeye gitmek ister misiniz (f=299), Erasmus Programı internet sayfasını bundan sonra ziyaret etmek ister misiniz (f=201). Ayrıca öğrencilerin Erasmus Programı ile en fazla gitmek istedikleri ülkeler İtalya (f=34), İngiltere(31), Amerika (f=27), Almanya (f=20) olup gitme nedenleri kendilerini geliştirmek ve gitmek istemeleri ile gidecekleri ülkeleri merak etmektir. Öğrencilerinin akademik hareketliliğe ilişkin bilgilerini belirleyen yanıtlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Konuya İlişkin Bilgi Düzeyini Belirleyen Cevapların Frekansları*

Sorular	Yanıtlar	f
Erasmus programına ilişkin bilgiyi en çok nerden elde ettiniz?	Fakülteden	56
	İnternetten	69
	Arkadaşlarımdan	149
	Ab ofisinden	4
	Diğer kaynaklar	7
	Hiçbiri	99
Erasmus programına katılabilmek için yabancı dil şartı aranıyor mu?	Evet	287
	Hayır	95
Erasmus programına başvuru dönemleri hakkında bilginiz var mı?	Evet	71
	Hayır	313
Seyahat giderinin ne kadarı Erasmus hibe desteği	Bilmiyorum	285
	Tamamı	24

tarafından karşılanır?	Bir bölümü	75
Erasmus hibe desteği yararlanıcıya ne zaman ödenir?	Bilmiyorum	324
	Seyahatten önce	43
	Seyahatten sonra	17
Seyahatten Sonra bir değerlendirme raporu isteniyor mu?	Bilmiyorum	8
	Evet	318
	Hayır	58
Erasmus ziyareti kapsamında nerelere gidilebilir?	Bilmiyorum	167
	Üniversitelere	198
	Ticari işletmelere	11
	Organizasyonlara	8
Öğrenci hareketliliği altındaki programlardan haberdar olduklarınız hangileridir?	Bilmiyorum	271
	Öğrenim H.	93
	Staj H.	12
	Öğrenim ve Staj	8
Erasmus Programına kimler katılabilir?	Ön Lisans	29
	1.Sınıf	20
	Lisans	192
	Y.Lisans	12
	Doktora	7
	Önlisans, Lisans, Y. Lisans, Doktora	49
	Lisans ve Y. Lisans	32
	Y. Lisans ve Doktora	32
	1. Sınıf, Lisans	10
Bölümünüzün Erasmus koordinatörünü biliyor musunuz?	Evet	46
	Hayır	338

Tablo 2'de görüldüğü gibi üniversite öğrencileri Erasmus programına katılmak için yabancı dil şartı arandığını(f=287) ve Erasmus Programında seyahatten sonra bir değerlendirme raporu istendiğini (f=318) bilmektedirler. Buna karşılık Erasmus Programı ile ilgili diğer soruları bilmedikleri anlaşılmaktadır. Ankete katılan üniversite öğrencilerinden 180'i görüşlerini Erasmus Programı ile ilgili daha fazla bilgi almak istiyoruz şeklinde açıklamışlardır. Bunun için Erasmus Programı ile ilgili bilgilendirme veya yönlendirme yapılıp yapılmadığı sorusuna verilen cevaplar incelenmiştir. Bu konuya ilişkin frekanslar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*Erasmus Programı ile İlgili Bilgilendirme Yapılıp Yapılmadığına İlişkin Frekanslar*

	Yanıtlar	f
Erasmus Programı ile ilgili bilgilendirme veya yönlendirme yapılıyor mu?	Evet	105
	Hayır	279

Tablo 3'te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin bu konudaki görüşleri Erasmus Programı ile ilgili bilgilendirme veya yönlendirme yapılmadığı(f=279) şeklindedir. Üniversite öğrencilerin akademik hareketliliğe ilişkin ilgilerinin cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüme göre bağımlılığını test etmek üzere ki kare testi uygulanmıştır.

Tablo 4. *Konuya İlişkin İlgilerinin Cinsiyet Değişkeni ile İlişkisini Test Eden Ki Kare Testi Sonuçları*

	x^2	Sd	p
Akademik gelişim programları (Erasmus Programı) ile ilgili seminerlere, bilgilendirme toplantılarına katıldınız mı?	4,09	2	,12
Akademik gelişim için (Erasmus Programına yönelik faaliyetler)dergi, kitap v.b yayınları takip ediyor musunuz?	4,18	1	,04
Erasmus programına ilişkin uygulamalar hakkında bir şeyler öğrenmek ilginizi çeker mi?	3,82	1	,05
Daha önce bir Erasmus Programına katıldınız mı?	,00	1	,99
Erasmus Programına katılmak/tekrar katılmak ister misiniz?	3,07	1	,07
Akademik gelişimleri (Erasmus Programı) takip etmek için arkadaşlarınızla ve öğretmenlerinizle paylaşımda bulunur musunuz?	3,03	1	,08
Erasmus Programına katılma olasılığınız olsa bir ülkeye gitmek istersiniz?	1,67	1	,19
Üniversitemizin Erasmus Programı internet sayfasını ziyaret ettiniz mi?	8,67	1	,00

Tablo 4'te görüldüğü gibi Akademik gelişim için (Erasmus Programına yönelik faaliyetler)dergi, kitap v.b yayınları takip etme (x^2=4, 18; p< .05) ve üniversitenin Erasmus Programı internet sayfasını ziyaret etmeye(x^2=8,67; p<.05) yönelik cinsiyet değişkeni rol oynamaktadır. Erasmus Programına yönelik ilgiyi test eden diğer maddelerde cinsiyet değişkeni rol oynamamaktadır. İlişkili olan bu maddelerin cinsiyet değişkenine göre değişiklik göstermesi bu maddelerde gözlenen sayıların beklenen sonuçlarla benzerlik göstereceğini düşünebiliriz. İlişkili olan bu maddelerin cinsiyet değişkenine göre frekansları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Cinsiyet Değişkeni ile İlgi Boyutunda İlişkili Olan Maddelerin Frekansları*

Sorular	Yanıtlar	Kız	Erkek
Erasmusa yönelik dergi, kitap v.b yayınları takip ediyor musunuz?	Evet	8	14
	Hayır	235	127
Erasmus Programı internet sayfasını ziyaret ettiniz mi?	Evet	29	33
	Hayır	214	108
	Toplam	243	141

Tablo 5'te görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine ilişkin bağımlılık gösteren maddelerde erkeklerin evet cevabının (f=127; f=108) kızlara oranla (f=8; f=29) daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Akademik gelişim yönünde ilgili maddelerden alınan cevaplar doğrultusunda erkekler kızlara göre daha ilgili oldukları söylenebilir. Üniversite öğrencilerin akademik hareketliliğe ilişkin ilgilerinin öğrenim gördükleri bölümle bağımlılığını test etmek için ki kare testi uygulanmış ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Akademik Hareketliliğe İlişkin İlgilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkeni ile İlişkisini Test Eden Ki Kare Testi Sonuçları*

Sorular	X^2	sd	p
Erasmus Programı ile ilgili seminerlere, bilgilendirme toplantılarına katıldınız mı?	135,03	12	,000

Erasmus Programına yönelik dergi, kitap v.b yayınları takip ediyor musunuz?	9,14	6	,166
Erasmus programı ilginizi çeker mi?	124,76	6	,000
Daha önce bir Erasmus Programına katıldınız mı?	48,86	6	,000
Erasmus Programına katılmak/tekrar katılmak ister misiniz?	51,26	6	,000
Arkadaşlarınızla ve öğretmenlerinizle paylaşımda bulunur musunuz?	71,80	6	,000
Erasmus Programı ile bir ülkeye gitmek ister misiniz?	80,41	6	,000
Erasmus Programı internet sayfasını ziyaret ettiniz mi?	23,73	6	,001
Erasmus Programı internet sayfasını bundan sonra ziyaret etmek ister misiniz?	88,75	6	,000

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrenim görülen bölümle akademik hareketliliğe ilişkin ilgi akademik gelişim için dergi, kitap v.b yayınları takip etme (x^2=9,14; p>.05) dışında diğer maddelerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Erasmus Programına yönelik ilgiyi test eden maddelerden "Akademik gelişim için (Erasmus Programına yönelik faaliyetler) dergi, kitap v.b yayınları takip ediyor musunuz" maddesi hariç diğerlerinde öğrenim görülen bölüm değişkeni rol oynamaktadır. Akademik gelişim için (Erasmus Programına yönelik faaliyetler) dergi, kitap v.b yayınları takip ediyor musunuz" maddesi cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterirken öğrenim görülen bölüme göre farklılık göstermemesi de beraberinde getirdiği sonuçlardan biridir. İlgili maddelerin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre frekansları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Konuya ilişkin İlgilerin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Frekansları*

	Yanıtlar	Sınıf	Sosyal alanlar	Fen alanları	Güzel sanatlar	Okul öncesi	PDR	BÖTE
Seminerlere, bilgilendirme toplantılarına katılma	Evet	0	1	9	51	0	2	1
	Birkaç kez	18	11	30	22	6	1	5
	Hayır	94	34	98	158	41	132	1
Erasmus programına ilgi	Evet	71	32	108	103	28	132	2
	Hayır	41	14	29	128	19	3	5
Daha önce bir Erasmus Programına katılma	Evet	7	2	7	44	4	2	3
	Hayır	105	44	130	187	43	133	4
Erasmus programına katılmak/tekrar katılmak isteme	Evet	64	29	80	84	20	96	2
	Hayır	48	17	57	147	27	39	5
Arkadaşlarla ve öğretmenlerle paylaşımda bulunma	Evet	58	21	83	60	23	87	1
	Hayır	54	25	54	171	24	48	6
Erasmus Programı ile bir ülkeye gitmek isteme	Evet	82	45	121	135	37	121	7
	Hayır	30	1	16	96	10	14	0
Erasmus Programı internet sayfasını ziyaret etme	Evet	7	9	34	45	12	33	4
	Hayır	105	37	103	186	35	102	3
Erasmus İnternet sayfasını bundan sonra ziyaret etme	Evet	48	36	68	77	29	106	4
	Hayır	64	10	69	154	18	29	3

Tablo 7'deki verilerden öğrenim görülen bölüme göre Erasmus Programına yönelik ilgi maddelerine verilen cevapların farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Üniversite öğrencilerin akademik hareketliliğe ilişkin bilgilerinin cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümle bir ilişki olup olmadığını test etmek için ki kare testi uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerin akademik hareketliliğe ilişkin bilgilerinin cinsiyet değişkeni ile ilişkiyi test etmek üzere Tablo 8'de ki kare testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. *Konuya İlişkin Bilgilerinin Cinsiyet Değişkeni ile İlişkisini Test Eden Ki Kare Testi Sonuçları*

Sorular	X^2	Sd	p
Erasmus programına ilişkin bilgiyi en çok nerden elde ettiniz?	24,17	6	,000
Erasmus programına katılmak için yabancı dil şartı aranır mı?	,189	1	,663
Erasmus Programına başvuru dönemleri hakkında bilginiz var mı?	11,13	1	,001
Seyahat giderinin ne kadarı Erasmus hibe desteği tarafından karşılanır?	2,34	2	,309
Erasmus hibe desteği yararlanıcıya ne zaman ödenir?	10,64	2	,005
Seyahatten sonra bir değerlendirme raporu istenmekte midir?	,67	2	,967
Erasmus ziyareti kapsamında nerelere gidilebilir?	5,16	3	,160
Öğrenci hareketliliği kapsamında alt programların hangisinde bilgi sahibisiniz?	11,28	3	,010
Erasmus Programına kimlerin katılabilir?	22,02	9	,009
Bölümünüzün Erasmus koordinatörünün kim olduğunu biliyor musunuz?	,991	1	,320

Tablo 8'de görüldüğü gibi akademik hareketliliğe ilişkin bilgi Erasmus programına ilişkin bilgiyi en çok nerden elde ettikleri, Erasmus Programına başvuru dönemleri hakkında bilgi, Erasmus hibe desteğinin yararlanıcıya ne zaman ödendiği, Erasmus Programı altındaki programlarının öğrenci hareketliliği kapsamında haberdar olma durumları ve bölümlerinin Erasmus koordinatörünün kim olduğunu bilme ile ilgili maddelerin cinsiyet değişkeni ile ilişkisi olduğu anlaşılmıştır ($p < .05$). Özellikle Erasmus programı ile araştırılıp öğrenilmesi gerekilen konuların cinsiyet değişkeni üzerinde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. İlişkisi olan maddelerin frekansları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Cinsiyet Değişkeni ile Bilgi Boyutunda İlişkisi Olan Maddelerin Frekansları*

	Yanıtlar	K	E
Erasmus hibe desteği yararlanıcıya ne zaman ödenir?	Bilmiyorum	206	122
	Seyahatten Önce	33	12
	Seyahattan Sonra	4	7
Erasmus Programına başvuru dönemleri hakkında bilginiz var mı?	Evet	22	31
	Hayır	221	110
Öğrenci hareketliliği kapsamında alt programların hangisi hakkında bilginiz var?	Bilmiyorum	188	100
	Öğrenim Hareketliliği	49	28
	Staj Hareketliliği	2	11
	Öğrenim ve Staj Hareketliliği	4	2
Erasmus Programına başvuru dönemleri hakkında bilginiz var mı?	Evet	24	27
	Hayır	219	114
	Ön Lisans	16	14
	1.sınıf öğrencileri	16	2
	Lisans öğrencileri	131	79
	Yüksek lisans öğrencileri	7	3
	Doktora öğrencileri	6	2

Erasmus Programına kimler katılabilir?	Ön L., lisans, y. lisans doktora öğrencileri	30	3
	Lisans ve doktora öğrencileri	7	23
	Yüksek Lisans ve doktora öğrencileri	15	9
	Önlisans hariç diğer öğrenciler	8	6

Tablo 9 incelendiğinde sorulara verilen cevapların belirli bir yanıtta toplanmadığı, verilen cevapların frekansların çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Üniversite öğrencilerinin akademik hareketliliğe ilişkin bilgileri boyutunda öğrenim gördükleri bölüm değişkeni ile bağımlılığını test etmek için Tablo 10'da ki kare testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. *Konuya İlişkin Bilgilerle Öğrenim Gördükleri Bölüm Arasındaki İlişkiyi Test Eden Ki Kare Testi Sonuçları*

	X^2	Sd	p
Erasmus programına ilişkin bilgiyien çok nerden elde ettiniz?	208,15	30	,000
Erasmus programına katılmak icin yabancı dil şartı aranmakta mıdır?	7 ,07	6	,314
Erasmus Programına başvuru dönemleri hakkında bilginiz var mı?	43,04	6	,000
Seyahat giderinin ne kadarı Erasmus hibe desteği tarafından karşılanmaktadır?	11,40	12	,000
Erasmus hibe desteği yararlanıcıya ne zaman ödenir?	65,11	12	,000
Seyahatten sonra bir değerlendirme raporu istenmekte midir?	67,94	12	,000
Erasmus ziyareti kapsamında nerelere gidilebilir?	76,40	18	,000
Öğrenci hareketliliği kapsamında alt programların hangisi hakkında bilginiz var?	75,12	18	,000
Erasmus Programına kimler katılabilir?	205,66	54	,000
Bölümünüzün Erasmus koordinatörünün kim olduğu biliyor musunuz?	53,34	6	,000

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğrencilerin Erasmus Programına ilişkin bilgiyi en çok nerden elde ettikleri ve Erasmus Programına başvuru dönemleri hakkında bilgileri ile seyahat giderinin ne kadarı Erasmus hibe desteği tarafından karşılandığı, Erasmus hibe desteğinin yararlanıcıya ne zaman ödendiği, Erasmus programında seyahatten sonra bir değerlendirme raporu istendiği, Erasmus ziyareti kapsamında nerelere gidildiği, Erasmus Programı altındaki programlarının öğrenci hareketliliğine ilişkin alt programlar hakkındaki bilgileri, Erasmus Programına kimlerin katılabileceği ve bölümlerinin Erasmus koordinatörünün kim olduğu ile ilgili maddelerin öğrenim gördükleri bölümle ilişkisi olduğu görülmüştür ($p<.05$). İlişkisi olan maddelere ilişkin frekanslar Tablo11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. *Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkeni ile Bilgi Boyutundaki Maddelerin Frekansları*

		Sınıf	Sosyal	Fen	G. Sanat	O.Öncesi	PDR	BÖTE
Erasmus programına ilişkin bilgiyi en çok nerden elde ettiniz?	Fakülteden	4	5	9	9	0	1	4
	İnternetten	10	8	26	34	6	18	0
	Arkadaşlarımdan	27	21	72	54	21	51	3
	Ab Ofisinden	0	0	0	4	8	0	0
	Diğer Kaynaklar	5	0	0	10	0	5	0
	Hiçbiri	66	12	30	120	12	60	0
Başvuru dönemleri hakkında bilginiz var mı?	Evet	17	10	37	32	12	12	6
	Hayır	95	36	100	199	35	123	1

Seyahat giderinin ne kadarını hibe desteği karşılar?	Bilmiyorum	82	30	88	186	26	117	3
	Tamamı	18	2	1	13	6	0	4
	Bir bölümü	12	14	48	32	15	18	0
Hibe desteğinin yararlanıcıya ne zaman ödenir?	Bilmiyorum	98	44	95	208	35	125	3
	Seyahatten Önce	8	1	30	18	10	10	2
	Seyahatten Sonra	6	1	12	5	2	0	2
Bir değerlendirme raporu isteniyor mu?	Evet	109	40	96	195	37	131	6
	Hayır	3	6	41	36	10	4	1
Erasmus kapsamında nerelere gidilebilir?	Bilmiyorum	51	12	62	133	14	61	3
	Üniversitelere	52	27	69	87	33	72	4
	Ticari İşletmelere	0	1	6	8	0	2	0
	Organizasyonlara	9	6	0	3	0	0	0
Öğrenci hareketliliği kapsamında alt programların hangisi hakkında bilginiz var?	Bilmiyorum	88	38	77	178	31	109	3
	Öğrenim Hareketliliği	24	8	46	42	12	23	2
	Staj Hareketliliği	0	0	5	11	0	3	1
	Öğrenim ve Staj	0	0	9	0	4	0	1
Erasmus'a kimler katılabilir?	Önlisans	0	1	8	24	3	18	0
	1. Sınıf	0	1	20	6	0	2	0
	Lisans	63	35	62	119	25	68	2
	Y.Lisans	0	0	3	9	0	9	1
	Doktora	12	0	0	3	0	0	0
	1.Sınıf hariç diğerleri	19	8	15	21	13	13	1
	Lisans ve doktora	3	1	17	13	6	6	3
	Yüksek Lisans, doktora	11	0	8	30	0	17	0
	Önlisans hariç diğerleri	4	0	4	6	0	2	0
Bölümünüzün Erasmus koordinatörünün kim olduğunu biliyor musunuz?	Evet	8	2	28	19	6	1	4
	Hayır	104	44	107	212	41	134	3

Erasmus Programı ile ilgili bilgilendirme veya yönlendirme yapılıp yapılmadığına ilişkin algıların cinsiyet dağılımına göre ilişkili olup olmadığı Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *Bilgilendirme veya Yönlendirme ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Test Eden Ki Kare Testi Sonuçları*

	X^2	Sd	p
Erasmus programı ile ilgili bilgilendirme veya yönlendirme yapılıyor mu?	1,13	1	,287

Erasmus programı ile ilgili bilgilendirme veya yönlendirme yapılıp yapılmadığına ilişkin verilerin cinsiyet değişkeni ile ilişkisi olmadığı görülmüştür (x^2=1,13; p >.05).

Erasmus programı ile ilgili bilgilendirme veya yönlendirme yapılıp yapılmadığına ilişkin verilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkeni ile bir ilişki olup olmadığını test etmek üzere ki kare testi uygulanmış ve Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *Bilgilendirme Durumu ile Öğrenim Görülen Bölüm Arasındaki İlişki Testi*

	X^2	Sd	p
Sınıf Öğrt. Fen Alanları Sosyal Alanlar Güzel Sanatlar Okul Öncesi Pdr Böte	13,18	6	,04

Erasmus programı ile ilgili bilgilendirme veya yönlendirme yapılıp yapılmadığına ilişkin verilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkeni ile ilişkili olmadığı görülmüştür (x^2=13,18; p<.05).

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular doğrultusunda, akademik hareketlilikteki Erasmus Programının amaçları ışığında, geleceğe yönelik bazı kestirmelere ve önerilere temel oluşturabilecek bir değerlendirme yapılabilir. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler belirtilmiş ve bu verilerden yola çıkarak öneriler geliştirilmiştir.

Bu konuda araştırma sonuçlarında üniversite öğrencilerinin Erasmus Programına ilgili olduğu ama ilgisini uygulamaya aktarmadığı ortaya çıkmıştır. Bu konudaki öngörüler, 21.yüzyılda küreselleşmenin etkisiyle farklı kültürleri tanıyan ve o kültürleri anlayan kişilerin iş hayatında olması eskiye oranla daha da önem kazanacağı yönündedir. Yeşilyaprak'a (2008) göre 21. yüzyılda yaşanan paradigma değişimi değerlendirilerek mesleki kimliğin yeniden tanımlanması ve mesleki rollerin buna göre biçimlendirilmesi zorunludur. Öğrencilerin akademik hareketliliğe ilgili olması ancak herhangi bir girişimde de bulunmaması öğrencilerin bu konuda yeterli bilgileri olmamasından kaynaklanabilir ki bu konuda öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları da araştırma sonuçlarından bir diğeridir.

Öğrenci değişim programı ile öğrencilerin; sosyal farklılıkları tanıma ve bu farklılıklarla birlikte yaşama, yeni bakış açıları edinme, kendi değerlerini sorgulama ve özgüvende olumlu sonuçlarından dolayı her öğrencinin bu olanaklardan yararlanması sağlanabilir (İşeri, 2005). Fakültelerde akademik hareketliliğe ilişkin seminerler ve bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir. Öğrenim görülen bölüm akademik hareketliliğe ilişkin ilgi ve bilgide önemli bir değişkendir. Her bölümdeki öğrenciler için bölüm koordinatörü tarafından Erasmus Programından yararlanabilmeleri ve her bölümde Erasmus Programının tanıtımı ve teşvik edilmesi sağlanabilir. Bode (2006) tarafından yapılan çalışmada Erasmus Programı ile ulaşılan ana sonuçlar şunlardır; Erasmus programı ailelere çocuklarını yurtdışında okutabilme olanağı vermiştir. Programdan yararlanan öğrencilerin % 80'inden fazlası ailelerinde bu olanağı bulabilen ilk kişilerdir. Öğrencilerin % 90'ına yakını yurtdışında okuma dönemlerini yararlı ya da çok yararlı olarak değerlendirmiştir. Öğrenciler yabancı dil yeteneklerini geliştirme olanağı bulmuş ve ikinci bir dil kullanarak çalışabilme oranı Erasmus Programı'na katılmayanlara göre % 40 ile % 60 arasında artmıştır.

Farklı ülkelerde eğitim görmek, Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliği sürecinde ilerlemesi, küresel rekabet gücünü yükseltmesi açısından son derece önem taşımaktadır. İnsani Gelişme Endeksi'nin 2008 raporuna göre, Türkiye 179 ülke arasında 76. sırada yer almaktadır (Human Development Report, 2008). Bulunduğumuz konumun daha iyi yerlere gelmesi için eğitimde geliştireceğimiz her olumlu gelişme bir fırsat olarak değerlendirilebilir. AB adaylığı sürecinde Türkiye son yıllarda eğitim sistemini özellikle ilköğretim okulları düzeyinde iyileştirmede büyük ilerleme kaydetse de, yerli ve yabancı uzmanlar, yaşanan eğitimsel problemlerin giderilmesinde Türk eğitim kültürünün değişmesini şart koşmaktadırlar (Endruweit, 1998; Tatlıdil & Xanthacou, 2004; Vorkink, 2005; Yaka, 1997). Erasmus programında kültürlerarası etkileşimin eğitim ortamında yaşanması da eğitim kültürümüzün değişmesine olanak verecektir.

Kaynakça

Adem, M. (1997). Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, 52 (1),51-65

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programı Merkezi (2008). Gençlik Programı Kılavuzu, Ankara.

Aykın, S.M. ve Oğuz, C. U. (2003). Eğitimde Avrupa Boyutu: Socrates, Leonardo Da Vinci ve Gençlik Programları, AB ve Türkiye. Erdem, M.Ş. (Ed.). Bursa: Ezgi Kitabevi

Bode,C.(2006). The Bologna Process and Its Impact on Translantic Relations, Bonn: www.daad.de/presse adresinden 12.03.2012 2012 tarihinde edinilmiştir.

Council of European Union (2001.). The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. 5980/01 EDUC 23.

Endruweit, G. (1998). Turkey and the European Union: A Question of Cultural Difference. http://www.sam.gov.tr adresinden 11.03.2012 tarihinde edinilmiştir.

Human Development Report (2008). www.hdr.undp.org/en/statistics adresinden 11.03.2012 tarihinde edinilmiştir.

İşeri, A.(2005).Avrupa Birliği Giriş Sürecinde Erasmus Programı Uygulamasına İlişkin Uzman Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kaplan, Z.(2004), Avrupa Birliğinde Bilim ve Teknoloji Politikaları ve Adaylık, 3. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri. Eskişehir.

Karasar, N.(2006) .Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Öztürk, C.(2001). "21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme," 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi.(Yayına Hazırlayanlar: Orhan Oğuz, Ayla Oktay ve Halis Ayhan). İstanbul: Sedar Yayınları

Serbest, F. (2005). Avrupa Birliği Yükseköğretim Programı Erasmus ve Türkiye'nin Katılımı, Ankara Üniversitesi ,ATAUM Avrupa Çalışmaları Dergisi. 4,(2),105-123.

Tatlıdil, E. ve Xanthacou, Y. (2004). Türk İşgücünün Yapısı ve Avrupa Birliği İstihdam Politikaları. http://155.223.1.158/edergi/akademikb/c2s2/1.pdf. adresinden 14.03.2012 tarihinde edinilmiştir.

The Bologna Process (1999). http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html adresinden 27.08.2012 tarihinde edinilmiştir.

The World Bank Report (2003). Implementing a National Assessment of Educational Achievement , Web:www.worldbank.org. adresinden 14.03.2012 tarihinde alınmıştır.

Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK).(2002).Türkiye'nin Avrupa Birliği Bilim ve Teknoloji Altıncı Çerçeve Programına Katılımı Değerlendirme Raporu, Ankara.

Vorkink, A. (2005). Türkiye'de Eğitim Reformu, http://www.sendika.org/yazi. php?yazi_no=4162 adresinden 14.03.2012 tarihinde edinilmiştir.

Yaka, A. (1997). Türkiye'nin Avrupa ile Bütünleşme Sürecinde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 50, 5-12.

Yeşilyaprak, B.(2008).Meslek danışmanlığında yeni paradigmalar. htpp://www.euroguidance.iskur. gov.tr adresinden 16.03.2012 tarihinde edinilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK).(2007). Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Yükseköğretim Sistemleri.http://www.yok.gov.tr/egitim/ab/ab.html adresinden 14.03.2012 tarihinde edinilmiştir.

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMDE KÜRESEL STANDARDİZASYONU YAKALAMADA İKMEP: ÖRNEK ÜLKELERLE KARŞILAŞTIRMA

Berjan DEMİRTAŞ
İstanbul Üniversitesi, Veteriner Fakültesi MYO, İSTANBUL
e-posta:berjan@istanbul.edu.tr

ÖZET

Küreselleşme dünyada tüm sektör ve kuruluşlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da ortak bir düzen ve bir örneklilik getirme zorunluluğu doğurmuştur. Türkiye, küreselleşen dünyaya alanında küresel standart becerilere sahip bireyler yetiştirebilecek ve uluslararası paydaşlarınla rekabet edebilecek bir yükseköğretim sistemine sahip olarak uyum sağlayabilecektir.

Küreselleşen dünyada, yükseköğretimde elde edilen ulusal yeterliliklerin küresel yeterliliklerle uyum içinde olması gerekmektedir. Türkiye'de ilk olarak meslek liselerinde Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) ve "İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Gerçekleştirilmesi Projesi (İKMEP)" ile gerçekleştirilen ve daha sonra yükseköğretimde meslek yüksekokullarına adapte edilen İKMEP küresel eğitim anlayışına bir başlangıç adımıdır.

Bu çalışma, meslek yüksekokullarına adapte edilme sürecinde olan İKMEP'sini uygularken nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlamak ve yükseköğretimin diğer tüm seviyelerinde küresel eğitim anlayışını ve standardizasyonu yakalayabilmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, İKMEP'e dahil bir önlisans programı ile internet üzerinden özellikle Singapur ve İngiltere Birleşik Krallığındaki aynı seviyedeki yüksekokul programları karşılaştırılarak yapılmıştır.

Sonuç olarak İKMEP'sinin küresel eğitim anlayışına ve Bologna sürecine uygun olduğu ve model olarak Singapur eğitim sistemine çok yakın olduğu gözlemlenmiştir. Örnek ülkelerde yükseköğretim seviyesinde modül kavramı bir programda, bir sömesterde verilen, başarıyla tamamlanması halinde kredi ödülü verilerek öğrenciye yeterlilik kazandıran derinlemesine derstir. Öğrenci her bir modülden kazandığı krediyi biriktirerek istediği zaman ve istediği yerde eğitimine devam etme şansı kazanır. Bu ülkelerde, kredilendirme Bologna sürecine uygun öğrenci iş yükü üzerinden hesaplanır. İKMEP'sinde modül kavramı ünite olarak kullanılarak kredilendirme bir üniteye harcanan öğrenci iş yükü üzerinden hesaplamıştır. Ortaöğretim yükseköğretime göre daha dar (alt düzey) bir eğitim seviyesi olduğundan ortaöğretimde modülü ünite olarak ele alınması doğru bir yaklaşım olabilir. Fakat yükseköğretimde her bir modül kredi ödülü sağlayarak daha geniş alanda yeterlilik kazandırdığından programı oluşturan dersler olarak ele alınması küresel yükseköğretim anlayışına daha uygundur. Örnek ülkelerde ve Bologna süreci kapsamında olduğu gibi kredilendirmenin derse (modüle) harcanan iş yükü üzerinden hesaplanması yükseköğretimdeki esneklik anlayışı ve kredi toplama sistemiyle hayat boyu sertifika, diploma ve derece elde edebilme açısından daha uygun olduğu düşünülmektedir. Örnek ülkelerde yükseköğretimin tüm disiplin alanlarına, seviyelerine (4, 5, 6, 7) ve türlerine (akademik ve mesleki) göre farklı modüller (dersler) oluşturulmuştur. Türkiye'de de yükseköğretim de tüm disiplin alanları, seviyeleri ve türlerine göre modüller oluşturularak küresel eğitim anlayışına uygun hayat boyu eğitim sistemine geçilebilir.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, standardizasyon, modül, hayat boyu eğitim, İngiltere, Singapur

1.GİRİŞ

20. yüzyılın sonlarında teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte bilgi akışı hızlanmış, zaman, mekân, mesafe algıları değişmiş (Yurdabakan, 2002), sosyal, siyasal, ekonomik, mesleki ve kültürel alanlarda ülkeler arasında sınırlar kalkmış, tüm ilişki ve faaliyetler uluslar arası nitelik kazanmıştır. Küreselleşme olarak adlandırdığımız bu süreçte dünyadaki sınırların kalkmasıyla ülkeler ve bireyler arasındaki rekabet de artmıştır. Ülkeler arasındaki bu rekabet sürecinde uluslar arası tüm sektörler birbirleriyle olan ilişkilerini kuvvetlendirmek ve birbirlerini anlayabilmek için ortak bir dil, düzen ve bir örneklilik oluşturma çabasına girmiştir.

Bilginin çok hızla değiştiği bu dönemde küresel anlayışa uygun bireyleri yetiştirmek eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biridir. Küreselleşmeyle birlikte küresel eğim anlayışı doğmuştur. Bu anlayışta öğrenci merkezli, bireyin mezun olduktan sonra neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olabileceği önem kazanmıştır. Zaman ve mekân kavramları ortadan kalktığından öğrenci istediği zaman, istediği ülkede eğitimine devam edebilme zorunluluğu doğmuştur. Öğrenci herhangi bir ülkenin yükseköğretiminden elde ettiği yetkinliğin dünyanın diğer ucunda tanınabilmesini istemektedir. Küreselleşen dünyada, yükseköğretimlerden elde edilen ulusal yeterliliklerin küresel yeterliliklerle uyum içinde olması gerekmektedir.

Türkiye, küreselleşen dünyaya alanında küresel standart bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirebilecek ve ulusal yeterliliklerinin uluslar arası kabul edilebilir olabileceği yükseköğretim sistemine sahip olarak uyum sağlayabilecektir.

Türkiye'de ilk olarak meslek liselerinde "Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP)" ve "İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Gerçekleştirilmesi Projesi (İKMEP)" ile gerçekleştirilen ve daha sonra yükseköğretimde meslek yüksekokullarına adapte edilen İKMEP küresel eğitim anlayışına bir başlangıç adımıdır.

Bu çalışma, meslek yüksekokullarına adapte edilme sürecinde olan İKMEP'ni uygularken nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlamak ve yükseköğretimin diğer tüm seviyelerinde küresel eğitim anlayışını ve standardizasyonu yakalayabilmek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma, İKMEP'ne dahil bir önlisans programı (Gıda Teknolojisi) ile internet üzerinden özellikle Singapur ve İngiltere Birleşik Krallığındaki aynı seviye ve türdeki yüksekokul programları karşılaştırılarak yapılmıştır.

2. TÜRKİYE' DE EĞİTİM SEKTÖRÜNDE STANDARDİZASYON ÇALIŞMALARI

Türkiye'de eğitim sektörü denilince öncelikle "okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim örgün ve yaygın eğitim sistemiyle" Milli Eğitim Bakanlığı (MEB); "önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi" ile Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) akla gelmektedir. Türkiye'de ortaöğretim, genel ve mesleki eğitim olarak 2'ye ayrılmaktadır. Ortaöğretimin devamı olan yükseköğretim de akademik ve mesleki ağırlıklı olmak üzere ayrılmaktadır.

Küresel eğitim tüm dünyada ortak eğitim düzeni ve bir örneklilik sağlama yani ortak yeterlilikler oluşturma zorunluluğu getirmiştir. Tüm dünya ulusal eğitim sistemlerini ve yeterliliklerini bu ortak anlayışa uygun olarak değiştirmektedir.

MEB ve YÖK ulusal eğitim sistemimizi küresel eğitim anlayışı doğrultusunda uluslar arası paydaşlarımızla uyumlu hale getirebilmek için birçok proje ve çalışma gerçekleştirmiştir.

MEB, meslek liselerinde MEGEP ve İKMEP' ni gerçekleştirmiştir. Bu projelerde genel amaç meslekî eğitim sistemimizi, AB ve gelişmiş ülkelerdeki standartlara yükseltmek ve hayat boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda güçlendirmektir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar küresel ve ulusal standartlara uyumlu meslek standartlarının ve mesleki eğitim standartlarının belirlenmesinde önemli role sahip olmuştur.

YÖK, Bologna süreci dahilinde Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (QF-EHEA) ile Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (EQF-LLL)'ni referans alarak Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) oluşturmuştur. Ayrıca yükseköğretim meslek yüksekokullarının (mesleki, 4. ve 5. seviye) pilot programlarında mesleki eğitim standartlarını oluşturmak üzere IKMEP'sini gerçekleştirmiştir (YÖK, 2010).

3.KÜRESEL YÜKSEK ÖĞRETİMDE MODÜLER SİSTEM

Dünya ekonomisi hızla ve sürekli olarak değişmektedir. Yeni iş alanları meslekler doğmakta insanlar hayatları boyu birden fazla farklı mesleğe yönelmektedirler. Küresel çağda değişimler çok hızlı olmakta ve bireylerin sürekli olarak yeni bilgi, beceri yeterlilikleri kazanma gereksinmeleri doğmaktadır.

Yükseköğretimde modül kavramı bu hızlı değişim sürecinde ortaya çıkmıştır. Modüler sistem başta İngiltere olmak üzere birçok ülkede uygulan bir sistemdir. Bu sistemin amacı sürekli olarak değişen ve gelişen bilgi ve teknoloji çağında her şeyi bilen değil, belli konularda daha çok bilgiye sahip bireyler yetiştirmektir.

Yükseköğretimde modül; amacı, içeriği, öğrenme çıktıları, işleniş yöntemi, süresi belli olan ve öğrenci iş yükü üzerinden kredilendirilip öğrenciye tek bir yeterlilik kazandıran derinlemesine derstir. Her modülün eğitim hayatında ve iş hayatında bir değeri vardır. Modüllerden kazanılan yeterlilikler kredi toplama sistemiyle biriktirilir. Böylece öğrenci hayat boyu eğitim anlayışı doğrultusunda biriktirdiği kredilerle sırasıyla sertifika, diploma ve dereceler elde etme şansı kazanır.

3.1.İngiltere Yükseköğretiminde Modüler Sistem

İngiltere'de yükseköğretimde birçok kolej ve üniversite modüler sistemi uygulamaktadır. İngiltere'de modül sistemiyle öğrenciye az fakat derinlemesine eğitim verilmektedir. Modüller, disiplin alanı ve eğitim seviyelerine göre kodlanmıştır (University of Leeds, 2012a). Bir modül belgesinde modülün amacı, içeriği, öğrenme çıktıları, süresi, kredisi yazılıdır. Her modül öğrenci iş yükü hesabıyla kredilendirilmiştir (University of Leeds, 2012b). Modülü başarıyla tamamlayan öğrenme çıktılarını başarıyla tamamlar ve o modülle ilgili sadece bir yeterlilik kazanarak belgelendirilir. Kredi Toplama ve Transfer (CATS) sistemiyle öğrenci modül kredilerini biriktirerek yükseköğretimde sırasıyla sertifika, diploma ve derece elde edebilir (Demirtaş ve ark., 2009). Ön lisans ve lisans programlarındaki modüller genelde 10, 15 veya 20 CATS kredi değerine sahiptir. (University of Leeds, 2012a,b). 1 CATS yaklaşık 12- 15 saatlik öğrenci iş yükü olarak kabul edilir. Tam zamanlı bir yükseköğretim programına kayıtlı öğrenci 120 CATS krediyi bir yılda tamamlayarak sertifika, 240 CATS tamamlayarak önlisans, 360 CATS tamamlayarak lisans dereceleri (lisans derecesi:3 yıl) elde eder (Reseath College, 2010a). Avrupa kredi toplama sistemine (AKTS) uyum yapılırken CATS kredisi 2'ye bölünür (Sheffield Hallam University, 2012). Yükseköğretim programlarındaki modüller büyük çoğunlukla zorunlu modüldür. Programlardaki seçmeli modüller sayısı çok azdır (Reseath College 2010b). Tam zamanlı 5. seviye önlisans derecesinde öğrenci

yaklaşık toplamda 16-20 adet modül alır. Böylece devam ettiği programdan belli konularda fakat daha çok bilgiyle donanımlı olarak yeterlilikler kazanarak derecelendirilir.

3.2. Singapur Yükseköğretiminde Modüler Sistem

Singapur'da yükseköğretimde modüler sistem İngiltere'den biraz farklıdır. Singapur, İngiltere'nin derinlemesine eğitim veren modül sistemini, Amerika'nın modül (ders) sayısını fazla tutan çeşitliliğiyle birleştirmiştir (NUS, 2011). Her programda zorunlu ortak, zorunlu mesleki, seçmeli mesleki ve disiplinler arası ortak modüller vardır. Örneğin Temasek Polytechnic meslek yüksekokulunda, diploma kredisinin % 15'i zorunlu ortak, %60'ı zorunlu mesleki , %22'si seçmeli mesleki, % 7'si disiplinler arası seçmeli modüllerden elde edilir (Temasek Polytechnic, 2011). Burada, zorunlu ortak Temasek Polytechnic'in belirlediği tüm disiplinlerde uygulanması gereken modüllerdir. Zorunlu mesleki, belli bir programın uzmanlık modülleridir. Seçmeli mesleki modüller programın dahil olduğu bölümün (disiplin alanı) ortak havuzundan seçilir. Disiplinler arası seçmeli modüller farklı bölümler arası seçilen modüllerdir (Temasek, 2011).

Her modülün disiplin alanı ve eğitim seviyesini gösteren kodu vardır (NUS, 2011). Her üniversitenin kendi havuzunda bulunan modüller disiplin alanı ve eğitim seviyesine göre kodlanmıştır (NUS, 2011, Module-Review Pte, 2011).

Modül içeriği, öğrenme çıktıları, süresi ve kredisi belli olan ve öğrenciye bir yeterlilik sağlayan derstir. Modüller öğrenci iş yüküne göre hesaplanır.1 modül kredi (MC) haftada o modül üzerine harcanan öğrenci iş yükü üzerinden hesaplanır. Bir modülün ortalama kredisi 4-5 MC'dir (NUS, 2011). Tam zamanlı bir yükseköğretim programında sertifika programı için en az 60 modüler kredi (MC), önlisans için 120-130 modüler kredi elde edilmelidir. Bologna süreci ve AKTS ile uyumludur.

3.3.Türkiye Yükseköğretiminde Modüler Sistem ve İKMEP

Türkiye'de modüler sistem ortaöğretimde MEGEP ile birlikte Meslek liselerine uygulanmıştır. MEGEP'de modül kavramı bir dersin içeriğini oluşturan ünite olarak ele alınmıştır (MEGEP, 2004).

Yükseköğretimde çeşitli Avrupa Eğitim Birliklerinden akredite olmuş az sayıda üniversitelerde modüler sistem küresel anlayışa uygun olarak uygulanmaktadır.

YÖK, IKMEP dahilinde mesleki eğitim veren meslek yüksekokullarının 52 programında modüler sistemi oluşturmuştur(IKMEP, 2010). IKMEP'si yükseköğretimde modül kavramını ortaöğretimdeki gibi dersleri oluşturan "ünite"ler olarak ele almıştır (IKMEP, 2010). Her bir üniteden elde edilen öğrenme çıktılarına göre yeterliliği tanımlamıştır. Kredilendirmeyi ünite üzerine harcanan öğrenci iş yüküne göre yapmıştır. Dersler (örnek ülkelerdeki modül) zorunlu, mesleki ve seçmeli olarak belirtilmiştir. Disiplinler arası dersler (modül) "ortak dersler" havuzuna konmuştur. Programlardaki zorunlu dersleri temel genel dersler ile mesleki dersler oluşturmaktadır. Ancak bazı programlarda zorunlu mesleki ders oranı (örn: Gıda Teknolojisi:%8) çok az tutulmuştur. Mesleki derslerin çoğu seçmeli olarak bırakılmıştır. Seçmeli derslerin oranının % 25 olması gerektiği ve bunların mesleki ve disiplinler arası ortak havuzdan seçilebileceği belirtilmiştir. IKMEP'sinde disiplin alanlarına (bölümler) göre dersler oluşturulmamıştır.

4.TARTIŞMALAR VE SONUÇ

Yükseköğretimde IKMEP'si küresel standardizasyonu sağlamada ulusal mesleki eğitim yeterliliklerinin oluşturulmasında atılmış bir adımdır.

Örnek ülkelerde yükseköğretim seviyesinde modül, kredilendirilerek veya sertifikalandırılarak kısa sürede fakat yoğun bir şekilde öğrenciye yeterlilik kazandıran eğitimdir. Her bir modül ile tek bir yeterliliğe dair bilgi ve beceriler kazanılır. Modülün amacı, içeriği, öğrenme çıktıları, işleniş yöntemi, süresi ve kredisi bellidir. Modülün birden fazla öğrenme çıktıları olur ve bunlar tek bir yeterlilik kazandirir.

IKMEP' sindeki dersler aslında örnek ülkelerde ve küresel yükseköğretim anlayışındaki "modül"lerdir. IKMEP'sinde modül kavramı "ünite" olarak ele alınmıştır. Modül kelime anlamıyla bir bütünü oluşturan parçalardır. Eğer dersi bütün olarak ele alırsak modül ünite olarak ele alınabilir. Bu ortaöğretim açısından doğru bir yaklaşım olabilir. Çünkü ortaöğretimdeki program kavramı da içerik açısından daha dar alanı kapsadığından yükseköğretimdeki program anlayışından farklıdır. Aslında tüm dünyada küreselleşmeyle birlikte eğitimde bir anlam kargaşası yaşanmaktadır. Hatta ülkelerin kendi içinde bile farklı kurumların farklı eğitim terimleri kullanması karışıklığa yol açmaktadır. Ortaöğretimden yüksek öğretime geçerken seviye atlandığından program anlayışı da içerik olarak genişler. Bu bakımdan yükseköğretimde modülün ünite olarak değil de ders olarak ele alınması doğru yaklaşımdır. Zira yükseköğretimde her bir modül iş hayatında da tanınan bir yeterlilik kazandırmaktadır.

Örnek ülkelerde modüllerin kredilendirilmesi Bologna sürecine uygun öğrenci iş yükü üzerinden hesaplanır. Öğrenci her bir modülden kazandığı krediyi biriktirerek istediği zaman ve istediği yerde eğitimine devam etme şansı kazanır. İKMEP'sinde modül kavramı ünite olarak kullanılarak kredilendirme bir üniteye harcanan öğrenci iş yükü üzerinden hesaplamıştır. Bu şekilde de doğru kredi hesaplanmasına gidilebilir. Ancak örnek ülkelerdeki gibi yapılması yükseköğretimdeki esneklik anlayışı ve kredi toplama sistemiyle hayat boyu sertifika, diploma ve derece elde edebilme açısından daha uygun olduğu düşünülmektedir.

IKMEP'sinin uyguladığı sistem, Singapur modüler sistemine mesleki seçmeli modüllerin olması dolayısıyla benzemektedir. Küresel standardizasyonu sağlamada ülkelerin sistemleri birbirinden örnek alması bir örnekliliği yakalama açısından gayet doğal ve gereklidir.

IKMEP'sinde zorunlu mesleki derslerin (modüllerin) sayısı birçok programda (örn:Gıda Teknolojisi) çok azdır. IKMEP'si mesleki derslerin (modüllerin) seçilebilmesi yoluna gitmiştir. YÖK bununla üniversitelerin ve yörenin ihtiyacı doğrultusunda mesleki derslerin (modüllerin) seçilebilmesini olanak sağlamış olabilir. Fakat bu durum ulusal mesleki standardizasyonu sağlama da ve eğitim hayatında yatay geçişlerde sorunlar yaratabilir. İngiltere programlarında mesleki seçmeli modüller yok denecek kadar azken, Singapur'da zorunlu mesleki modüllerin oranı çok yüksek (%60-65) tutulmuştur. Türkiye' de de programlardaki zorunlu mesleki derslerin (modüllerin) oranı mesleki uzmanlık alanını belirlediğinden fazla olmalıdır.

IKMEP'sinde ortak ders (modül) havuzu farklı programların kendi disiplin alanlarının dışındaki derslerdir. Singapur örneğinde de disiplinler arası (bölümler) ortak modül havuzu vardır. Öğrenci üniversitesinin veya meslekyüksekokulunun içindeki herhangi bir alandan bu dersi seçebilir. Singapur'da mesleki seçmeli modüller bir bölümdeki yani aynı disiplin alanında bulunan programların ortak havuzundan seçilir. YÖK, IKMEP'sini meslekyüksekokullarına adapte ederken öncelikle

programların dahil olduğu bölümleri belirlemeli ve o bölüme ait mesleki dersleri koymalıdır. Aynı bölüm içinde (aynı disiplin alanı) farklı programlardaki öğrenciler mesleki seçmeli derslerini bu alandan seçmeleri daha uygun olur.

Örnek ülkelerde üniversite ve meslekyüksekokulları özerk yapılardır. Bir fakülte veya meslekyüksekokulundaki programlar modüllerini ulusal standardlara uygun olarak ortak paydaşlarla beraber kendi hazırlarlar. Her modülün disiplin alanını ve eğitim seviyesini gösteren kodu vardır (Module Review, 2011). Aslında Türkiye'de de her üniversitedeki bölümlerin yapılarındaki programlara göre modül havuzu kurması daha uygundur. Programlar, müfredatlarını ulusal ve küresel anlayışa uygun olarak zorunlu ortak (üniversitenin belirlediği), mesleki zorunlu (programa özgü), mesleki seçmeli (bölüm içindeki programlar arası) ve disiplinlerarası (bölümler arası) seçmeli modüllerden oluşacak şekilde hazırlayabilirler.

IKMEP'sinde modül sistemi yükseköğretimin mesleki 4. ve 5. seviyelerine uygulanmıştır (IKMEP 2008) . Örnek ülkelerde modül sisteminde modüller her disiplin alanı, eğitim seviyesi ve türü (akademik veya mesleki) için hazırlanmış ve kodlanmıştır.

Sonuç olarak, yükseköğretimde TYYÇ ve IKMEP birbirinden farklı standardizasyon çalışmaları olarak değil bir bütünün parçaları olarak birbirlerine entegre edilebilir.

YÖK, IKMEP'sini TYYÇ ile entegre ederek modüler sistemi yükseköğretimin mesleki ve akademik 7. seviyesine kadar uygulayabilirse mesleki ve akademik eğitim hayat boyu eğitim anlayışıyla süreklilik kazanır.

Türkiye yükseköğretimin tüm disiplin alanları ve seviyelerine göre modüller oluşturularak küresel eğitim anlayışına uygun hayat boyu eğitim sistemine geçilebilir.

KAYNAKLAR

Demirtaş, B., Kılçarslan M.R. & Şenünver A. (2009). Türkiye'de ve örnek ülkelerdeki atçılıkla ilgili meslek yüksekokullarının program ve ders içeriklerinin karşılaştırılması. 1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 27-29 Mayıs 2009, Selçuk Üniversitesi Kadınhanı Faik İçil Meslek Yüksekokulu, Konya.

İKMEP (2010). IKMEP MYO Programları 2010. İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi, 5 Şubat 2012 tarihinde http://ikmep.yok.gov.tr/?page=KatDown&view=list&fileid=152&c=72&i=88 adresinden erişildi.

MEGEP (2004). Mesleki ve Teknik Eğitim Program ve Modülleri. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2 Nisan 2012 tarihinde http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/ adresinden erişildi.

Module Review Pte (2011). Make the right choices through the power of knowledge. 14 Nisan 2012 tarihinde http://module-review.com/#main-panel adresinden erişildi.

NUS (2011). National University of Singapour- Modular System. 15 Mart 2012 tarihinde http://www.nus.edu.sg/registrar/edu/modular.html adresinden erişildi.

Reaseath College (2010a). Programs Explained. 1 Nisan 2012 tarihinde http://www.reaseheath.ac.uk/wordpress/?page_id=1697 adresinden erişildi.

Reaseath College (2010b). Food Technology/Foundation degree: Food Industry with Food Management. 12 Mart 2012 tarihinde http://www.reaseheath.ac.uk/wordpress/?page_id=504 adresinden erişildi

Sheffield Hallam University (2012). How you will be assed. 3 Nisan 2012 tarihinde http://www.shu.ac.uk/international/exchange-programmes/assessed.html adresinden erişildi.

Temasek Polytechnic (2011). Diploma in Appllied Food Science and Nutrition. 11 Nisan 2012 tarihinde http://wwwas.tp.edu.sg/asc_home/asc_courses/asc_ft_courses/asc_courses_afsn.htm adresinden erişildi.

University of Leeds (2012a) 2011/ 2012 undergraduate module cataloge. 8 Mart 2012 tarihinde http://webprod1.leeds.ac.uk/catalogue/dynmodules.asp adresinden erişildi.

University of Leeds (2012b). FOOD5045M Microbiological and Chemical Food Safety. 10 Mart 2012tarihinde http://webprod1.leeds.ac.uk/catalogue/dynmodules.asp?Y=201112&M=FOOD-5045M adresinden erişildi.

Yurdabakan, İ. (2002). Kürelleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim, Eğitim Araştırmaları, 6, 61-64

Yükseköğretim Kurulu (2010). "Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları". 1 Nisan 2012 tarihinde www.yok.gov.tr adresinden erişildi.

BÖLÜM 24

DİN EĞİTİMİ

RELIGIOUS EDUCATION

ABD YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARINDA DİNİ ÖZGÜRLÜK, SOUTHERN METHODİST UNİVERSİTY (SMU) ÖRNEĞİ

RELİGİOUS FREEDOM İN AMERİCAN COLLEGES AND UNİVERSİTİES: CASE STUDY OF SOUTHERN METHODİST UNİVERSİTY, DALLAS, TEXAS, USA

Yard. Doç. Dr. Bilal Yorulmaz

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü İstanbul

bilalyorulmaz@marmara.edu.tr

Özet

İnsanın en temel hak ve özgürlüklerinden biri de inanç ve ibadet özgürlüğüdür. İnanç özgürlüğü bireyin doğuştan ve vazgeçilemez olarak sahip olduğu bir haktır. Bu hakkın hiçbir şart ve mekanda, hiçbir kimse tarafından kısıtlanmasına müsaade edilmemesi gerekmektedir. Kişilerin temel hak ve özgürlüklerine riayet edilmediğinde toplum-devlet çatışmaları ortaya çıkmakta, motivasyon eksikliğinden kaynaklanan verimsizlikler ve beyin göçleri ile ülkeler zarara uğramaktadır.

Bu bildiride temel hak ve özgürlüklerin uygulanmasına örnek olarak ABD üniversitelerindeki dini özgürlükler ele alınacaktır. Öncelikle ABD ve Texas eyalet anayasalarındaki dini özgürlüklerle ilgili maddelerden bahsedilecek ve ABD yükseköğretim sisteminin yapısı incelenecektir. Ardından Texas eyaletinin Dallas şehrindeki Southern Methodist University (SMU)'deki uygulamalara yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: İnanç Özgürlüğü, Dini Özgürlük, İbadet Özgürlüğü, Amerikan Yüksek Öğretim Sistemi

Abstract

The freedom of religion and worship is an important, natural, and indefeasible right of all men. No person or law should restrict this right. However, religious freedom in our universities is restricted. Consequently, our country suffers a loss of inspired motivation.

This article discusses "Passive Secularism" as an example of religious freedom that exists in American universities. We identify how religious freedom is defined in the Constitution of the United States, the Constitution of Texas, and the higher education system in America. Finally, the religious freedom available and demonstrated at Southern Methodist University (SMU) in Dallas, Texas, is presented more fully as a case study.

Key Words: Religious Freedom, Freedom of Worship, Religious Freedom at the Universities, American Higher Education System

Giriş

Dünyadaki bütün laik ülkelerin kendine has bir laiklik uygulaması bulunmaktadır. Bu laiklik uygulamaları genel olarak iki gruba ayrılabilir. Bunlardan ilki Fransa'nın uygulaması olan ve 1940'lardan itibaren yumuşama sürecine giren "dışlayıcı laiklik"tir. Dışlayıcı laiklik'te devlet dini tamamen kamusal alanın dışına itmeyi amaçlamaktadır. Diğer bir model ise ABD'nin uygulaması olan "pasif laiklik"tir. Pasif laiklik'te ise devlet kamusal alanlardaki dini söylem, kıyafet ve davranışlara karşı pasif bir tutum sergilemekte ve bunların kamusal alanda özgürce yaşanmasına müsaade etmektedir (Kuru, 2009, ss. 44-236).

Ülkemizde ise model alınan Fransa'nın bile yumuşattığı dışlayıcı laiklik uygulamaları hakimdir. Dışlayıcı laiklik uygulamaları ülkemizde din-devlet, toplum-devlet çatışmalarına sebep olmaktadır. Bu çatışmalar vatandaşların motivasyonunu, üretkenliğini ve mutluluğunu olumsuz yönde etkilemekte, böylece ülkenin kalkınmasında önemli rol oynayacak olan huzur ortamı oluşturulamamaktadır. Ayrıca sürekli beyin göçü veren bir ülke olarak güç kaybedilmekte, maddi-manevi zarar ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde toplum-devlet çatışmalarının sona erdirilebilmesi için yeni bir laiklik anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bakımdan dışlayıcı laiklik anlayışı bir kenara bırakılıp dini hak ve özgürlüklere öncelik tanıyan pasif laiklik modeline geçilmelidir.

Bu çalışmamızda camiye/kiliseye gitme, kendini dindar olarak tanımlama vb. bakımlardan Türkiye'ye Fransa'dan daha çok benzeyen ABD'deki dini özgürlükler incelenecektir. ABD ve Texas anayasalarındaki dini özgürlüklerle ilgili maddelere değinilecek ve Dallas şehrinde bulunan Southern Methodist University'deki (SMU) dini özgürlük uygulamalarına yer verilecektir.

Amerika Birleşik Devletleri kuruluşundan bu yana vatandaşlarına sağladığı dini özgürlükler konusunda hassas bir devlet olmuştur. Bu nedenle tarih boyunca dünyanın çeşitli bölgelerinde dinlerini rahat yaşayamayan kitlelerin akınına uğramıştır. Son yıllarda Amerika'ya göç eden gruplar arasında Müslümanların sayısı da giderek artmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'ni oluşturan eyaletler, birleşmeden önceki yasalarında da dini özgürlüklerin savunucusu olmuşlar, birleşmeden sonraki federal anayasaya da bu tutumlarını aktarmışlardır. Anayasa'nın 6. Maddesi, I. Düzeltme maddesi (I. Amendment), Dini Özgülükleri Düzenleme Kanunu(Religious Freedom Restoration Act) ve Uluslararası Din Özgürlüğü yasası gibi kanunlarla din özgürlüğü anayasal güvenceye alınmıştır. Bu kanunlarla insanların kamusal alanda dinlerinin gereklerini özgürce yerine getirmeleri sağlanmış, din özgürlüğünü engelleyici kanunların çıkarılması engellenmiştir. Anayasa mahkemesi ise ortaya çıkan anlaşmazlıklarda dini özgürlükler lehine kararlar vermiştir.

ABD'de eğitimden eyaletler sorumludur. Her eyalet eğitimle ilgili kanunları ve politikaları kendisi belirler. Fakat her eyalet din özgürlüğü konusunda federal anayasa ile aynı hassasiyetlere sahip olduğu için bu durum bir olumsuzluk oluşturmamaktadır.

Genellikle Amerikan üniversitelerinde çok dinli bir yapı söz konusudur. ABD'ye yılda 700 bine yakın yabancı öğrenci gelmekte, yüzbinlerce farklı din ve mezhebe mensup Amerikan vatandaşı ile birlikte eğitim görmektedir. Bu öğrencilerin hepsine üniversite kampüslerinde kendi dinlerini yaşama, ibadetlerini yapma ve diğer dindaşları ile bir araya gelip birlik kurma özgürlüğü tanınmaktadır.

Bu özgürlük ortamına sahip üniversitelerden biri de Texas eyaletinin Dallas şehrinde bulunan Southern Methodist University (SMU)'dir. Hristiyanlıktaki Protestan mezhebinin bir alt mezhebi olan Methodistler tarafından kurulan üniversitede yaklaşık 30 farklı dine ve mezhebe ait birlik bulunmakta ve bütün öğrencilerin dinlerine uygun bir hayatı kampüs içerisinde yaşayabilmeleri için imkanlar sağlanmaktadır.

ABD Anayasasında Dini Özgürlükler

ABD kuruluşundan itibaren vatandaşları için din ve ibadet özgürlüğünün koruyucusu bir ülke olmuştur. Çünkü keşfedilen yeni kıtaya anavatanlarında dinlerini özgürce yaşayamayan ve dinlerini özgürce yaşayabilecekleri bir yer arayan insanlar akın etmiştir. Bu durum yeni teşekkül eden eyaletlerin anayasalarına dini özgürlüklerle ilgili maddeler koymalarına sebep olmuştur. Eyaletler birleşip Amerika Birleşik Devletlerini oluşturduklarında, dini özgürlüklerle ilgili maddeler federal anayasaya da taşınmıştır. Sonraki yıllarda anayasa mahkemesine gelen davalarda mahkeme dini özgürlükler lehine karar vermiştir.

Amerika Birleşik Devletleri anayasası ilan edilmeden önceki dönemde çoğu eyaletin anayasasında dini özgürlüklere yer verilmiştir. Virginia, New Jersey, Delaware, Pennsylvania, Maryland, North Carolina, South Carolina, Georgia, New York, Massachusetts ve New Hampshire anayasalarının dinle ilgili maddelerinde genel olarak şu konulara değinilmiştir:

- Bütün insanlar inançlarını özgürce yaşama hakkına sahiptir.
- Hiç kimse dini inançları sebebiyle medeni haklardan mahrum bırakılamaz.
- Bütün insanlar kendi anlayışlarına ve inançlarına göre ibadet etme hakkına sahiptir.
- Hiç kimseye vicdani hakları kontrol ve müdahale hakkı verilmemelidir.

Toplumun huzurunu bozmamak ve diğerlerinin ibadetlerine müdahale etmemek şartıyla hiçbir dini grubun dinini yaşamasına engel olunamaz. Bu kişiler hiçbir şekilde taciz edilemez (Adams & Emmerich, 1990, ss. 115-120).

Eyaletlerin dini özgürlükler lehine takındığı bu tutum federal anayasada da görülmektedir. Amerikan anayasasındaki dini özgürlüklerle ilgili ilk ifade 6. Maddede geçmektedir:

Senatörler, Temsilciler, federal ve eyalet yürütme ve yargı görevlileri bu anayasaya bağlı kalıp onu koruyacaklarına dair yemin etmek zorundadırlar. Amerika birleşik Devletlerinde hiçbir memuriyet için herhangi bir din/inanç şart koşulmayacaktır (US Constitution, Section 6). Bu maddeyle kamusal alanda insanların dinlerinden dolayı bir hak mahrumiyetine uğratılmayacakları ifade edilmektedir. Buna göre hangi dine mensup olursa olsun her vatandaş kamu kurumlarında görev alabilir ve kamusal alanda kendi dininin gereklerini yerine getirebilir.

Dini özgürlüklerle ilgili ikinci belge Amerikan anayasasının 1. Ek/Düzeltme maddesidir (I. Amendment):

Kongre bir dine öncelik tanıyan ya da onun yaşanmasını engelleyen, ifade ve basın hürriyetini engelleyen, insanların huzur içerisinde toplantı yapma hakkını kısıtlayan ve hükümete karşı şikayet dilekçesi vermesini zorlaştıran bir yasa çıkaramaz (US Constitution, I. Amendment). Bu düzeltme maddesine göre insanların dinlerini yaşamalarını engelleyebilecek hiçbir kanun çıkarılamaz. Bu madde ile hükümetlerin dini özgürlükler aleyhine muhtemel keyfi uygulamaları önceden engellenmektedir.

Amerikan anayasasını korumakla görevli olan anayasa mahkemesi (Supreme Court) günümüze dek dini özgürlükler lehine birçok karara imza atmıştır. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

- Ortodoks Yahudi bir psikiyatristin ordudaki görevi sırasında kipa• takması yasaklanmıştır. Fakat Yahudilerin orduda kipa takmasını engelleyen karar anayasa mahkemesi tarafından iptal edilmiştir. Böylece mahkeme kamusal alanda da olsa insanların inançları gereği giydikleri kıyafetlere karışılamayacağını kararlaştırmıştır (Hammond vd, 2004, s. 91). Aynı şekilde ABD'de kamusal alanlarda Müslüman kadınların başörtüsü takması da serbesttir. ABD'de insanların dinleri gereği giydikleri kıyafetlerin serbest olması çok sıradan bir durumdur. Bu nedenle başörtüsünün Türkiye'de kamusal alanlarda yasak olması Amerikalılar tarafından anlamlandırılamamaktadır. Başörtüsünün ABD'de serbest olup olmadığı sorusu ise insanları şaşırtmaktadır.
- 1993 yılında Florida mahkemesi tarafından Afrika/Karayip orjinli bir inanca mensup kişilerin hayvan kesme ibadetlerine yasaklama getirilmiştir. Bunun üzerine anayasa mahkemesi avcılığın ve diğer dinlerdeki kurban ibadetinin yasak olmadığını ifade ederek bu yasağı kaldırmıştır (Hitchcock, 2004, s. 75-76). Bu karar Müslümanların kurban kesmelerinin serbest olması emsal gösterilerek alınmıştır. Buna benzer birçok konuda dinlerin uygulamaları serbest bırakılmaktadır.
- 1979 yılında bir ateist Amerikan doları üzerindeki "In God We Trust/Allah'a tevekkül ederiz" ifadelerinin kaldırılması için anayasa mahkemesine başvurmuş fakat mahkeme bu başvuruyu reddetmiştir (Çaha, 2008, s. 104). Allah'a inancın ve tevekkülün Amerikan toplumunun temel taşlarından biri olduğu ve ABD'de mensubu bulunan bir çok dinin bu inanca sahip olduğu gerekçesiyle mahkeme böyle bir karara varmıştır.
- Seküler grupların çeşitli dönemlerde okul kampüslerindeki dini faaliyetler, mezuniyet esnasında yapılan dini ritüeller, okullardaki İncil kulüpleri aleyhine açtıkları davaların tümü anayasa mahkemesi tarafından reddedilmiştir (Çaha, 2008, s. 104). Böylece eğitimin her kademesinde insanların inançları gereği yaptıkları etkinlikler serbest bırakılmıştır.

1993 yılında Dini Özgülükleri Düzenleme Kanunu (Religious Freedom Restoration Act) çıkarılarak hükümetlerin hiçbir şekilde dini özgürlüklere müdahale edemeyeceği ifade edilmiştir (Greenawalt, 2006, s.32). Bu kanunla dini özgürlükler konusundaki tartışmaların önüne geçmek amacıyla dini özgürlükler lehine düzenleme yapılmıştır. Bundan 5 yıl sonra ise Uluslararası Din Özgürlüğü Yasası çıkarılarak bu olumlu tutum perçinlenmiştir.

Amerikan Kongresi tarafından 1998 yılında oybirliği ile kabul edilen Uluslararası Din Özgürlüğü Yasasının giriş bölümünde şöyle denilmektedir:

"Din özgürlüğü hakkı, Birleşik Devletlerin en temel kaynağı ve mevcudiyetinin sebebidir. Milletimizi kuranların çoğu, dışarıdaki dini zulümden, kalplerinde ve zihinlerinde din özgürlüğü idealini taşıyarak kaçmışlardır. Onlar din özgürlüğü hakkını temel bir hak ve milletimizin temel umdesi olarak hukukta inşa etmişlerdir. Birleşik Devletler dini özgürlük mirasına doğuşundan bugüne kadar sahip çıkmıştır…" (Gunn, ts, s.20).

Texas Eyalet Yasalarında Dini Özgürlükler

"Yüce tanrının ihsanını umarak Texas eyaleti halkı bu anayasayı düzenler." (The Texas Constitution, Preamble). sözleriyle başlayan Texas Eyalet anayasasının 1. Maddesinin (haklar bildirgesi) 6. Bölümünde şu ifadelere yer verilmektedir: "Herkes kendi inancına göre yüce Allah'a ibadet etme hakkına doğal ve iptal edilemez bir şekilde sahiptir. Kimse razı olmadığı bir işi sürdürmeye ya da herhangi bir ibadet yerini destekleme ve katılmaya zorlanamaz. Hiçbir beşeri otorite dini konularda inanç hakkına hiçbir şekilde karışamaz. İnanç konularında hiçbir kontrol hakkına sahip değildir. Hiçbir kanun dini toplumlara ve ibadet şekillerine müdahale edemez. Bu konularda tercih hakkına sahip olamaz. Fakat meclis her bir dini mezhebin eşit ve barış içerisinde toplu ibadetlerini yapabilmelerini sağlamak için kanunlar koyabilir." (The Texas Constitution, Bill of Rights).

• Başın üst kısmını örten küçük takke.

Southern Methodist University'nin de topraklarında bulunduğu Texas anayasası da haklar bildirgesinin 6. Maddesi ile dini özgürlükler vurgu yapmaktadır. Buna göre her vatandaş kendi inancına göre ibadet etme hakkına sahiptir. Bu konuda hiçbir otorite insanların ibadet etme şekillerine karışamaz ve onların aleyhine yasa çıkaramaz. Meclis ancak dinler ve mezhepler arası uyum için kanun çıkarabilir.

Texas'ta öğrencilerin okullarda dinlerini rahatça yaşayabilmelerini sağlayan, anayasal haklarını koruyan Texas Gençlik Komisyonu (Texas Youth Commission) adlı bir kurum bulunmaktadır. Texas Gençlik Komisyonu (Texas Youth Commission) öğrencilerin sahip oldukları hakları sıralamış ve bunlardan biri ihlal edildiği zaman kendilerine şikayet edilmesini istemiştir. Bu haklardan üçüncüsü dini özgürlük hakkıdır ve şöyle denilmektedir: "İstediğiniz bir dini aktiviteye kendi rızanız doğrultusunda katılma ya da katılmama hakkına sahipsiniz." (Youth Complaint & Grievance Guide). Texas Gençlik Komisyonu (Texas Youth Commission) dini konularda sıkıntı yaşayan öğrencilerin şikayetlerini değerlendirmekte ve ilgili kurumları uyarmaktadır.

Amerikan Yüksek Öğretim Sistemi

ABD 50 eyaletten oluşan bir devlettir. Her eyaletin kendisine mahsus bir anayasası ve haklar bildirgesi vardır. (Eroğul, 2001, s. 119). Eyaletler eğitim konusunda yasal yetki ve sorumluluklara sahiptirler. Her eyalet eğitim konusunda kendi eyalet yasasını oluşturmuştur. Eyalet meclisi, eyalet eğitim kurulu ve bölge eğitim kurulları aracılığı ile her seviyedeki eğitime yön verirler (Paige, 2003, s.28). Dolayısıyla yükseköğretim sistemi federal kanunlar yerine eyalet kanunları ile yönetilmektedir. Ülke çapında her eyalette yükseköğretim kurumlarının gelişmesi, yaygınlaşması, işbirliğinin sağlanması, kaynakların dağıtılması, yükseköğretimle ilgili standart ve müfredatların düzenlenmesinden sorumlu bir Eyalet Yüksek Öğretim Kurulu (Board of Higher Education) bulunmaktadır. Eyaletteki bütün kolejler, teknoloji enstitüleri, özel ve devlet üniversiteleri bu kurula karşı sorumludur (Akyol, 1991, s.131).

ABD'de eğitim yasal olarak eyaletlere bırakılmış olsa da federal düzeyde eğitime etki eden kuruluşlar da vardır. Bunların başında "US Office of Education" gelir. Bu kurum aracılığıyla federal hükümetin eğitim konusundaki genel işlevleri şu şekilde sıralanabilir:

- Fırsat eşitliğini sağlamak için burslar vermek ve kanuni düzenlemelerde bulunmak.
- Eğitimle ilgili istatistikler toplamak.
- Ar-Ge çalışmaları yapmak.
- Hizmet içi eğitim çalışmaları yapmak (Erdoğan, 1998, s. 75).

US Office of Education'ın dışında, tarım, ticaret, savunma, enerji ve sağlık bakanlıkları da kendi alanları ile ilgili çalışmaları mali yönden destekleyerek eğitim kurumlarına yön vermektedirler (Paige, 2003, s.31).

ABD'de yükseköğretim kurumları (Üniversite ve kolejler) özel, eyalete bağlı ve eyalet tarafından yönetilenler şeklinde sınıflandırılabilir (Cengizhan, 2005, s. 89). 4 yıllık kolejlerin yanında 2 yıllık kolejler (community college) de bulunmaktadır. Bu kolejler genellikle eyalet tarafından yönetilen ve daha ucuza eğitim veren okullardır. Öğrenciler hem çalışıp hem okuyarak bu okulları bitirebilir daha sonra 3. ve 4. sınıfları okumak için bir üniversiteye transfer olabilirler.

ABD'de 600'ü devlet, 1800'ü özel olmak üzere toplam 2400 4 yıllık üniversite ve kolej, (Paige, 2003, s.23). 1700 adet de iki yıllık community college vardır(US Department of Education,

2002, Table 5). 4 yıllık yüksek öğretim kurumlarından 1200'ü lisansüstü eğitim programı sunmaktadır (Harmancı, 2007, s. 41).

ABD'de yaklaşık 15 milyon yüksek öğrenim öğrencisi bulunmaktadır (NCES tables 02). 25 yaşın üzerindeki nüfusun %29.5'i 4 yıllık bir üniversite veya kolejden mezundur(NCES tables 08). 2008-2009 eğitim öğretim yılında 262.416 Amerikalı öğrenci İngiltere, İtalya, İspanya, Fransa ve Çin gibi ülkelerde yüksek öğrenim görürken, 671.616 yabancı öğrenci eğitim için ABD'ye gelmiştir. Ayrıca 113. 494 misafir araştırmacı da lisansüstü araştırmalarını yürütmek için ABD'yi tercih etmiştir. En çok öğrenci gönderen 5 ülke Hindistan, Çin, Güney Kore, Japonya ve Kanada iken en popüler alanlar işletme, İktisat, Mühendislik, Matematik ve bilgisayar bilimleridir. ABD yabancı öğrencilerden 17.8 milyar dolar gelir elde etmiştir (Open Doors Reports, 2009, s.38).

ABD'ye bu kadar çok öğrencinin yurtdışından gelmesi üniversite kampüslerini de çok dinli bir yapıya büründürmüştür. Hindu, Budist, Müslüman, Yahudi ve Hristiyanlığın çeşitli mezheplerinden olan öğrenciler aynı kampüsü paylaşmaktadırlar. ABD üniversite ve kolejlerinde yaklaşık 700 bin yabancı öğrenci bulunmasına rağmen kampüslerde Protestan mezhebinden olmayan öğrenciler mevcudun yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bunun nedeni ABD vatandaşı olan ve farklı din ve mezheblere bağlı yüzbinlerce öğrencinin yüksek öğrenim görmesidir. ABD nüfusu ile ilgili istatistikler bu durumu ortaya koymaktadır:

2010 yılı nüfus sayımına göre ABD'nin nüfusu yaklaşık 310 milyondur. Toplam nüfusun yaklaşık 200 milyonu beyaz, 50 milyonu hispanic, 40 milyonu siyah, 14,5 milyonu Asyalı, 3,5 milyonu çeşitli bölgelerdeki yerliler, 5,5 milyonu ise birden fazla ırkın karışımı kişilerden oluşmaktadır (Census Tables, Table11). Yapılan bazı araştırmalara göre nüfusun % 51.3'ü protestan, %23.9'u Katolik, %0.6'sı Ortodoks, %1.7'si Yahudi, %0.7'si Budist, %0.6'sı Müslüman, %0.4'ü Hindu ve %16'sı ateist, agnostik ya da ankete herhangi bir cevap vermeyenlerden oluşmaktadır (Pew Forum, Report1). Nüfus sayımında din hakkında soru sorulmadığından bu rakamlarda kurumlar arası değişiklikler olmaktadır. Örneğin The Council on American-Islamic Relations (CAIR)'in araştırmalarına göre ABD'de yaklaşık olarak 7 milyon Müslüman yaşamaktadır (Wilsoncenter, s.7). Bu da yaklaşık % 2 demektir. Müslüman nüfusun %38'ini beyazlar, % 26'sını siyahlar, %20'sini Asyalılar ve %4'ünü hispanicler ve %16'sını diğer ırklar oluşturmaktadır (Pew Research, s.17). Müslüman nüfusun 1 milyonunu sonradan İslam'a giren siyahlar, 100 binini ise beyaz Amerikalılar oluşturmaktadır. Ayrıca bu sayı giderek artmaktadır. Çünkü İslam, ABD'de en hızlı yayılan dindir. 1600'lü yıllarda Avrupa'da dinlerini rahatça yaşayamayanların yeni vatanı olan Amerika günümüzde aynı işlevi Müslümanlar için görmektedir. Özellikle İran ve Türkiye'den göç eden bir çok Müslüman dinlerini daha iyi yaşayabilmek için Amerikayı tercih etmektedir. 2001 yılında Türkiye'den 2 milyona yakın kişinin Green Card'a başvurması bu durumu göstermektedir (Çaha, 2008, s.124-125).

ABD eğitim sisteminde ırk, cinsiyet, inanç ve sosyo-ekonomik duruma göre ayrımcılık yapmak kesinlikle yasaktır (Fiske & O'grady, 2000, ss.29-47). Dolayısıyla azınlıklar ve yabancı öğrenciler dinlerini yaşama konusunda her türlü eşit hakka sahiptirler. Yurtdışından gelen öğrencilere dinlerini yaşama konusunda tanınan bu haklar ABD'ye beyin göçünü hızlandıran etmenlerden biri olmaktadır. Yapılan araştırmalara göre misafir araştırmacı ya da öğrenci olarak ABD'ye gelenlerin bir çoğu öğrenimlerinden sonra da ABD'de kalmakta ve bu ülkeye hizmet etmektedir (Erdoğan, 1998, s.70).

SMU'da Dini Özgürlükler ve Uygulamalı Örnekler

Southern Methodist University kampüsu dini özgürlükler bağlamında çok canlı bir örnektir. Üniversite kampüsü içerisinde iki kilise bulunmaktadır. Her Pazar saat 11:00'de kampüs içerisindeki Perkins Chapel'de üniversite öğrencileri, öğretim elemanları, çalışanları ve eski mezunların katılımıyla Metodist mezhebine göre ibadet yapılmakta ve çeşitli dini konularda vaazlar verilmektedir (SMU University Worship). Diğer kilise Highland Park United Methodist Church ise halkın da rağbet ettiği büyük bir kilisedir. Buraya eski başkan George W. Bush'un da aralarında bulunduğu bir çok kişi gelmekte ve Pazar ibadetine katılmaktadır. Kampüs içerisinde Müslüman öğrencilere yönelik mekanlar da bulunmaktadır. Örneğin Hughes Trigges öğrenci merkezindeki Portico salonu Müslüman öğrencilerin Cuma namazı kılması için ayrılmıştır. Ayrıca aynı bina içerisinde vakit namazları kılmak için de bir oda bulunmaktadır. Müslüman öğrenciler açısından bir diğer özgürlük ise başörtüsü konusundadır. Lisans ve lisansüstü düzeydeki bir çok Müslüman kız öğrenci başörtülü olarak derslere girebilmektedirler.

Dini konularda öğrencilere tanınan haklardan biri de dini bayram tatilleridir. SMU yönetmeliğinin 1.9. maddesine göre dini bayram günleri Din İşleri ve Dini Yaşam Bürosu tarafından tespit edilir ve bugünlerde ilgili öğrenciler isterlerse izinli sayılabilirler. Bu bayram günleri şu şekilde belirlenmiştir:

2009-10
Hristiyan
Aralık 25, 2009 Cuma Christmas Day
Şubat 17, 2010 Çarşamba Ash Wednesday (Lent begins)
Nisan 2, 2010 Cuma Good Friday (13:00-15:00)
Nisan 4, 2010 Pazar Easter Sunday
Nisan 4, 2010 Pazar Easter Sunday Orthodox Christian

Hindu
Ekim 17, 2009 Cumartesi **DEEPAVALI (Diwali)

Yahudi**
Eylül 19-Eylül 20, 2009 Cumartesi-Pazar *ROSH HASHANAH
Eylül28, 2009 Pazartesi *YOM KIPPUR
Ekim 3-9, 2009 Cumartesi-Cuma*Sukkot
Aralık 12-19, 2009 Cumartesi- Cumartesi *Hanukkah
Mart 30-31, 2010 Salı-Çarşamba*PESACH (Passover) ve Nisan 5-6, 2010- Pazartesi-Salı*PESACH
Mayıs 19-20, 2010 Salı-Çarşamba *Shavuot

*İlk gün
**Yahudi bayramları önceki günün gün batımında başlar.

Müslüman
Ağustos 22, 2009 Pazar Ramazanın İlk Günü (30 gün)
Eylül 21, 2009 Pazartesi Ramazan Bayramı
Ekim 28, 2009 Pazar Kurban Bayramı
Aralık 18, 2009 Cuma İslami Yeni Yıl
Aralık 27, 2009 Pazar Aşure (Muharrem'in 10. günü) (SMU Religious Holidays Policy).

SMU kampüsündeki Hughes-Trigges öğrenci merkezinde öğrencilere dini konularda hizmet veren departman "Din İşleri ve Dini Yaşam Bürosu" (Office of Chaplaincy and Religious Life)'dır. Bu departmanın işlevi şu şekilde tanımlanmaktadır: Din İşleri ve Dini Yaşam Bürosu, öğrencilere kendi dini inançlarını geliştirebilecekleri uygun bir ortam sağlar. Öğrenciler manevi ihtiyaçlar veya kişisel konularda danışma için buraya uğramakta özgürdürler. Ayrıca bu departmanın bünyesinde farklı dini anlayışların temsil edildiği 30'dan fazla kampüs dini hizmet biriminden (Campus Ministries) meydana gelen bir Kampüs Dini Hizmetler Konsülü bulunmaktadır (Department At Hughes Triggs). Bu dini hizmet birimlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

Hristiyan:

- Asian Christian Fellowship
- Baptist Student Ministry

- BYX - Beta Upsilon Chi
- Campus Crusade for Christ
- Canterbury House (Episcopal)
- Catholic Campus Ministry
- Chi Alpha Christian Fellowship
- Christian Legal Society (CLS)
- Christian Science Organization
- Cox Christian Business Society
- Crossroads
- Dallas Christian Leadership (Faculty Commons)
- Destino Movement
- Fellowship of Christian Athletes
- HIS - Eta Iota Sigma
- Highland Park Presbyterian Church
- Highland Park United Methodist Church
- International Student Fellowship
- Intervarsity Christian Fellowship
- Latter-Day Saint Student Association at SMU
- Orthodox Christian Fellowship
- Preston Road Church of Christ
- RUF (Reformed University Fellowship)
- Victory Campus Ministries-PULSE
- Watermark
- The Wesley Foundation
- Young Life

Hindu:
- Bhakti Yoga Club
- Hindu Student Organization

Müslüman
- Muslim Student Association

Yahudi:
- SMU Hillel

Dinlerarası
- Interfaith Dialogue Student Association

Sih:
- Sikh Student Association (Campus Ministries)

Bu birliklerden Muslim Student Association (Müslüman Öğrenciler Birliği) ve Chi Alpha International Student Ministry(Yabancı Öğrenciler Din Hizmetleri)/Chi Alpha Christian Fellowship Ministry(Hristiyan Kardeşlik Din Hizmetleri) faaliyetleri incelenecektir.

Muslim Student Association (Müslüman Öğrenciler Birliği) Faaliyetleri

1. **Ikra Müzakere Toplantıları:** Perşembe günleri saat 16:00'da Müslüman öğrencilerin bir araya gelerek aralarından birinin liderliğinde Kur'an'dan bazı sure ve ayetleri müzakere ettikleri toplantılardır. Bu toplantılarda öğrenciler sure ve ayetler hakkında kişisel fikir ve deneyimlerini paylaşırlar.
2. **Öğrenci Tanışma Toplantısı:** Yeni ve eski öğrencilerin bir araya gelerek tanıştıkları, barınma, kırtasiye, ulaşım gibi konularda birbirlerine danıştıkları yemekli bir toplantıdır.

3. **Genel Grup Toplantısı:** Birlik üyesi öğrencilerin bir araya gelerek projeler ve etkinlikler planladıkları toplantılardır. Bu toplantılarda birlik olarak yapılan etkinlikler, verilen seminer ve konferanslar değerlendirilmekte ve kampüs içerisinde yaşanan sorunlar tartışılmaktadır.

4. **Cuma Namazları:** Cuma günler saat 14:00'te Müslüman öğrenciler Hughes Triggs Student Center binasında üniversite yönetimince kendileri için ayrılan Portico salonunda Cuma namazlarını kılmaktadırlar (SMU, MSA).

5. **Birliğin Web Sayfasındaki Forum Tartışmaları:** Birliğin web sayfasında bulunan forum bölümünde öğrenciler "İslam'da kadının yeri", "İslam'a göre Hz. İsa kimdir?", "Hz. Muhammed (sav) kimdi?", "İslam'ın temel ilkeleri nelerdir?" gibi konuları tartışmaktadırlar (SMU, MSA).

Chi Alpha International Student Ministry(Yabancı Öğrenciler Din Hizmetleri)/Chi Alpha Christian Fellowship Ministry(Hristiyan Kardeşlik Din Hizmetleri) Faaliyetleri

Chi Alpha Amerika genelinde bir çok üniversite kampüsünde hizmet veren bir organizasyondur. Bu organizasyon üyeleri bir yandan Amerikan vatandaşı Hristiyan öğrencilerle ilgili faaliyetler yürütürken bir yandan da yurt dışından gelen ve farklı dinlere mensup öğrencilere yönelik misyonerlik çalışmaları yapmaktadırlar. Chi Alpha'nın faaliyetlerini şu şekilde sıralayabiliriz.

1. **Ücretsiz Mobilya Günü**: Güz ve Bahar dönem başlarında üniversitenin kadrolu chaplain'i (din görevlisi) Mandy Pathak tarafından bir kamyonet kiralanarak yabancı öğrencilere yatak, minder, kitaplık, masa ve sandalye gibi ihtiyaçları ücretsiz olarak dağıtılmaktadır.

2. **Ücretsiz Ulaşım:** Özellikle dönem başlarında ve bazı günlerde yabancı öğrencilerin etnik marketlere, büyük alış veriş merkezlerine ulaşımı ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Ayrıca öğrenciler Dallas'a ilk ulaştıklarında havaalanında karşılanmakta ve SMU kampüsüne ulaşımları sağlanmaktadır.

3. **Özel İngilizce Sınıfları:** Salı akşamları yabancı öğrenciler için ücretsiz İngilizce dersleri ve konuşma grupları oluşturulmaktadır.

4. **Geçici Barınma Yardımı:** Her sene başında 1-2 hafta süreyle aile yanında ya da diğer öğrencilerle birlikte kalınabilecek mekânlar temin edilmektedir.

5. **Akşam Yemeği ve Tartışma Grubu:** Paula Walwoord adlı Amerikan bir bayanın ev sahipliğinde ve Mandy Pathak'ın liderliğinde Amerikalı ve yabancı öğrenciler bir araya gelmekte ve akşam yemeğini müteakiben çeşitli konular tartışılmaktadır. 2009-2010 yıllarında tartışılan konulardan bazıları şunlardır: "Noel nedir?", "Nuh tufanı nasıl gerçekleşti?", "Amerikan yaşam stilini bütün dünya kabul mü etmeli ret mi etmeli?", "İran, Türkiye, Çin, Hindistan, Almanya ve Amerika diğer ülkelerde nasıl algılanmaktadır, aslında nasıldır?"(her hafta ayrı bir ülke ele alınmıştır.)

6. **Cuma Öğle Yemekleri:** Cuma 12:30'da ücretsiz pizza eşliğinde Mandy Pathak tarafından seçilen çeşitli konular tartışılmaktadır. Mekân her hafta değişmektedir.

7. **Mülakat ve CV Danışmanlığı:** Mezun olup Amerika'da çalışmak isteyen öğrencilerin iş başvurularında yardımcı olunmakta ve mülakatlar konusunda danışmanlık hizmeti verilmektedir.

8. **İbadet Gecesi:** Salı akşamları chaplain Mandy Pathak ve Vinnie Mosquera önderliğinde Hıristiyan öğrenciler bir araya gelerek Hughes Trigges Student Center'da kendilerine ayrılan Atrium salonunda ibadet etmektedirler.

9. **Geziler:** Hafta sonları ve dini bayramlarda öğrenciler yakında bulunan eyalet ve şehirlere uygun fiyatlarla geziye götürülmekte, bazen de kamplar organize edilmektedir.

10. **Ücretsiz Telefon Kartları:** Eğitim dönemi başında yabancı öğrencilere ücretsiz telefon kartları temin edilmektedir.

11. **Özel Tatil Etkinlikleri:** Şükran günü, Noel, Easter gibi bayramlarda Amerikan ailelerin ev sahipliğinde bir araya gelerek kutlamalar yapılmaktadır. Ayrıca Super bowl (Amerikan futbolu final maçı) ve dünya kupası gibi maçlar chaplainler Mandy Pathak ve Kyle Cotterel'in evinde bir araya gelerek izlenmektedir.

12. **Acil Yardım:** Öğrencilerin arabalarının yolda kalması, hasta olmaları gibi acil durumlarda organizasyon üyeleri yardımda bulunmaktadırlar.

13. **İncil Dersleri:** Salı akşamları 6:30'da isteyen öğrencilere İncil ve Hıristiyanlık hakkında genel bilgiler verilmektedir.

14. **Derinlemesine İncil Dersleri:** İncil ve Hıristiyanlık hakkında daha fazla bilgi almak isteyen öğrencilere yönelik dersler verilmektedir (SMU, Chi Alpha).

Sonuç

Dini hak ve özgürlükler Amerikan federal ve eyalet anayasalarında çok güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır. Bu hak ve özgürlükler anayasa mahkemesi tarafından korunmakta ve yönetimler (federal/eyalet) tarafından uygulanmaktadır. Dini hak ve özgürlüklerin uygulanması konusunda kamusal/özel alan ayrımı yapılmamakta, insanların tüm ülkede inançlarının gereğini yerine getirmeleri sağlanmaktadır.

ABD'de inanç ve ibadet özgürlüğü'nün en iyi uygulandığı yerlerden biri de üniversite ve kolejlerdir. Üniversite kampüslerinde öğrenciler inançları gereği istedikleri kıyafetleri giyebilmekte, dini bayramlarda izin kullanabilmektedirler. Ayrıca ibadetlerini kampüs içerisinde kendilerine ayrılan salonlarda yapabilmektedirler. Bu konuda hiçbir din ve mezhep ayırt edilmemekte, hepsinin ihtiyaçları karşılanmaktadır.

Dinlerini rahat bir şekilde yaşayan öğrenciler mezuniyet sonrasında çalışmak için ABD'yi tercih etmekte ve bu ülkeye hizmet etmektedirler. Böylece ABD sağladığı dini özgürlükler karşılığında yabancı öğrencilerden kazandığı milyarlarca doların yanında yüz binlerce yetişmiş insan gücünü de elde etmektedir.

Öğrencilerine inançlarına göre yaşama hakkı tanıyan binlerce Amerikan üniversitesinden biri de bu makalede örnek olarak incelenen Southern Methodist University'dir (SMU). Bu üniversite de sahip olduğu yüzlerce Hristiyan, Müslüman, Yahudi, Hindu, Budist ve Sih öğrencilere dinlerini yaşama konusunda her türlü imkânı sağlamaktadır.

Hristiyan öğrenciler kendilerine ait iki kilisede, Müslümanlar kendilerine tahsis edilen iki farklı mescitte ve diğer din mensupları da kendi ibadet mekanlarında ibadetlerini yapmaktadırlar. Her dinin mensubu dini bayramını kutlamakta ve inancı gereği giyinerek derslere devam edebilmektedir.

ABD üniversitelerindeki din özgürlüğü demokratik ve laik ülkeler için güçlü bir örnek teşkil etmektedir. Din ve vicdan hürriyeti insanların doğuştan sahip oldukları temel haklardandır. Demokratik rejimlerin bu hakları teminat altına alması ve hükümetlerin keyfi uygulamalarına karşı anayasa ile koruması gerekmektedir. Ayrıca bu temel haklar hiçbir şarta bağlanmadan uygulanması gereken haklardır. Dolayısıyla inanç özgürlüğü için kamusal ya da özel alan ayrımı yapmak bu hakları gasb etmek demektir. Bütün demokratik rejimlerin ABD yasa ve uygulamalarında olduğu gibi inanç ve ibadet özgürlüğünü kamusal, özel ayrımı yapmadan uygulaması en doğru yol olacaktır.

Din ve vicdan özgürlüğü'nün teminat altına alınması bir ülkenin beyin göçü vermesini, yetişmiş insanını kaybetmesini engelleyen, beyin göçü almasını sağlayan en önemli etmenlerden biridir. Manevi ihtiyaç ve sorumluluklarını yerine getirme sıkıntısı yaşamayan bireylerin çalışma performanslarının artacak olması da inanç özgürlüğünün bir diğer faydasıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde din ve vicdan özgürlüğünün sadece bireyler için değil devlet ve toplumlar için de ne kadar hayati bir mesele olduğu anlaşılacaktır.

KAYNAKÇA

Adams, A. M.; Emmerich, C. J. (1990). *A Nation Dedicated to Religious Liberty*. Pensylvania: University of Pennsylvania Press.

Akyol, A. (1991). *Amerikan Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: MEB.

Campus Ministries, http://smu.edu/chaplain/campusministries/

Cengizhan, S. (2005). ABD Eğitim sistemi. Füsun Akarsu (Ed.), Ülkeler ve eğitim sistemleri:

Karşılaştırma Yazıları içinde (81-103). Ankara: Nobel.

Chi Alpha International Students Recources, http://smu.edu/international/forms/International%20Student%20Resources.pdf

Çaha, Ö. (2008). *Bitmeyen Beraberlik; Modern Dünyada Din ve Devlet.* İstanbul: Timaş.

Departments At Hughes-Triggs, http://smu.edu/htrigg/tips4u/Departments.pdf

Erdoğan, İrfan. (1998). *Çağdaş Eğitim Sistemleri.* İstanbul: Sistem.

Eroğul, C. (2001). *Çağdaş Devlet Düzenleri.* Ankara: İmaj.

Fiske, E. B., O'grady B. (2000). Education For All: A Global Commitment, , Washington DC: Academy For Educational Development.

Greenawalt, K. (2006). *Religion and The Constitution*. Princeton: Princeton University Press.

Gunn, T. J.(tarihsiz). *Din Özgürlüğü ve Laisite; ABD ve Fransa Arasında Bir Karşılaştırma*, çev: Hüseyin Bal-Ömer Faruk Altıntaş, Ankara: Liberte.

Hammond, P. E.; Machacek, David W.; Mazur, Eric Michael. (2004). *Religion On Trial*. California: Altamira Press.

Harmancı, F. M. (2007). ABD eğitim Sistemi, Ali Balcı (Ed.), Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri içinde. Ankara: PegemA.

Hitchcock, J. (2004). *The Supreme Court and Religion In American Life*. Princeton: Princeton University Press,

Kuru, A. T. (2009). *Secularism and State Policies toward Religion: The United States, France, and Turkey (Cambridge Studies in Social Theory, Religion and Politics).* New York: Cambridge University Press.

Muslim Americans; Middle Class and Mostly Mainstream, http://pewresearch.org/assets/pdf/muslim-americans.pdf.

Muslims In The United States, http://www.wilsoncenter.org/topics/pubs/DUSS_muslims.pdf.

Open Doors 2009, Report On International Educational Exchange, Institute of International Education, National Press Club, Washington DC, November 16, 2009.

Paige, R. (2003). *Education in The United States, A Brief Overview*. Washington DC: US Department of Education.

SMU Religious Holidays Policy, http://smu.edu/chaplain/religiousholiday/default.asp

The Texas Constitution, Article 1 Bill of Rights, sec. 6 Freedom Of Worship, http://www.statutes.legis.state.tx.us/SOTWDocs/CN/htm/CN.1.htm

The Texas Constitution, Preamble, http://www.statutes.legis.state.tx.us/Docs/CN/pdf/CN.PR.pdf

University Worship, http://smu.edu/chaplain/universityworship/default.asp

US Constitution, Section 6. http://www.usconstitution.net/const.html#A1Sec6

US Constitution, I. Amendment. http://www.usconstitution.net/const.html#Am1

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES), *The Nation's Report Card: Reading Highlights 2002*. (Washington, D.C.: NCES, 2002). Table 5.

Youth Complaint & Grievance Guide, Your Basic Rights, http://www.tyc.state.tx.us/programs/bro_grievance_guide.html

http://www.census.gov/compendia/statab/2010/tables/10s0011.pdf

http://religions.pewforum.org/reports

http://msaatsmu.webs.com/apps/blog/

http://msaatsmu.webs.com/apps/forums/

İSVİÇRE'DE DİN EĞİTİMİ

Mehmet Faik Yılmaz
Yıldız teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlk Öğretim Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr., İstanbul
mfaikyilmaz@hotmail.com

Giriş

İsviçre'de dini eğitim, ülkenin yapısına uygun çok kültürlü bir sistemie sahiptir. Her kantonun belirlediği ve devletle işbirliği çerçevesinde verdiği dini eğitim kantonların mezhep ve din anlayışına göre belirlenmiştir. Kantonların homojen veya heterojen yapısına göre düzenlenen eğitim sürecinde, faklı dinlerden olan veya çocuklarının bu eğitimi almasını istemeyen aileler muaf tutulmuştur. Birçok kantonda da ahlak bilgisi temelli din dersleri, her inançtan veya herhangi bir inanç sistemlerine bağlı olmayan kişilerin de katılabilecekleri bir ders olarak hazırlanmıştır. Çok kültürlü toplum olma açısından İsviçre'nin din eğitimi uygulamalarını incelerken sadece Almanca konuşulan bölgelerle sınırlamak istedik. Ama incelemelerde bulunurken diğer kantonlar, Fransızca ve İtalyanca konuşulan kantonlar da Almanca konuşulan bölgelerdekine benzer uygulamaya rastladık. Laik kantonlarda farklı bir uygulama olması hasebiyle o kantonlarda verilen eğitimle ilgili kısa bir açıklama yapmayı uygun gördük. Örneğin, kutsal kitaplarda yaratılış kıssasına ters düşen evrim teorisi, bazı kantonlarda ortaokuldan itibaren anlatılmaya başlanmasına rağmen, bazı kantonlarda sadece kısaca değinilmektedir. Birçok kantonda uygulanan zorunlu din derslerinde kutsal kitaplardaki dini hikâyeler ve ahlaki bilgiler verilmektedir. Her dinden çocukların katılabileceği bu derslerin yanı sıra birçok kantonda uygulanan başka dine mensup öğrencilerin kendi din ve mezheplerinde cemaatlerin ücretlerini ödedikleri din dersi öğretmenlerinin verecekleri din derslerine okul içerisinde izin verilmektedir. Ders saati içinde daha önce belirlenen süreye ve dersin toplam süresine göre çocuklar kendi dinlerine göre eğitim alabilmektedir. Yalnız bu eğitimi verecek olan cemaatin devlet tarafından tanınmış olması gerekmektedir. İsviçre'de modern devletin ortaya çıkmasıyla, Okulların yönetimi ve işleyişi her bir kantonun inisiyatifine bırakılmıştır. Bu da ortaya çeşitli okul sistemlerine ek olarak din eğitimi ve din öğretimi ile ilgili çok farklı kuralları ortaya çıkarmıştır.[19]

İsviçre'de laik iki kantonun dışında din eğitimi önemli bir yere sahiptir. Dini bayramların okullarda tiyatro eserleriyle dramatize edilip çocukların daha iyi anlamaları için semboller kullanılmaktadır. Her sene okullarda sahnelenen dramalarda küçük İsa, Meryem ve Yusuf figürleri için elemeler yapılmakta, elişi derslerinde dekor hazırlıklarında da çocuklar görevlendirilmektedir. Aynı şekilde Paskalya bayramı öncesinde elişi derslerinde paskalya yumurtaları boyatılıp dini bayramlara hazırlıklar yapılmaktadır. Anaokulu ve birinci sınıf öğrencileriyle daha önce öğretmenler tarafından ya da velilerle yapılan iş birliği içerisinde gönüllü velilerin katılımıyla saklanan paskalya yumurtaları çimenler arasından toplanmakta, en çok yumurta bulan öğrenci ödüllendirilmektedir. Kış ve bahar aylarına gelen bu bayram kutlamalarında okullar iki haftalık sürelerle tatil edilmektedir. Dini hayatın içerisine katma çabasında olan kilisenin medya üzerindeki tesiri de çok kuvvetlidir, denebilir. Bayram kutlamalarında alış veriş merkezlerinin kapalı olduğu İsviçre'de sadece tren garlarında ki küçük marketlerden alış veriş yapabilirsiniz. Farklı kiliselerin ortaklaşa veya bireysel olarak

[19] Andrea Belliger, Thomas Glur-Schüpfer, Beat Spitzer, *Staatlicher und Kirchlicher Religionsunterricht an de öffentlichen Schulen der deutschschweizer Kantone, 1999 Ebikon, s. 2.*

hazırladıkları paneller, sempozyumlar sıkça yapılmakta, başka dinlerin kendilerini ifade etmeleri ve dinlerini yaşama konusundaki serbestliğe de önem verilmektedir. Dinler arası diyalog kapsamında birçok din mensubunun dini problemleri tartışılmakta ve farklı dinlerin tanıtılması için etkinlikler düzenlenmektedir. Kültürel bağlamda çok uluslu olan bu toplum çok mezhepli olmaya alışık bir yapısı olması nedeniyle şimdilerde başka dinleri de kendi bünyesinde tolere etme çabasındadır. Bununla ilgili kanunlar ve düzenlemeler yapılmasının burada yaşayan azınlıklar için iyi bir adım olacağı kesindir.

İsviçre'deki imtiyazlı gruplar içersinde olan Yahudi cemaati, din dersi eğitimi açısından farklı bir kategoride incelenmesi gerektiği için bu konumuzun dışında tuttuk. İsviçre Yahudi cemaatinin kendi içerisinde kapalı bir topluluk olması hasebiyle özel okulları mevcuttur. Devlet tarafından desteklenen bu okullarda din temelli eğitim verilmektedir. Dindar olmayan Yahudi aileler çocuklarını devlet okullarına göndermekte burada da çocuklar, din dersinden ailelerinin isteği doğrultusunda din dersinden muaf tutulmaktadır.

Farklı Hıristiyan mezheplerine ait dini okulların bulunduğu İsviçre'de diğer din mensuplarına da bu konuda bir sınırlama getirilmemektedir. İsteyen kendi dini inançları çerçevesinde okul açabilmektedir. Yalnız bir grup veya cemaatin okul açabilmesi için, devlet tarafından tanınmış bir cemaat veya buna denk bir yapıda olması koşulu aranmaktadır. Farklı dinlerde ve ya mezheplerde verilen din derslerinde hazırlanan eğitim materyalleri ve eğitim içeriğinin devlet ve yerel eğitim bakanlığınca onaylanması gerekmektedir. Öğretmene ödenecek ücret de yine bu cemaatler tarafından karşılanması gerekir. Öğretmen seçiminde cemaatler serbest bırakılmakla birlikte, yeterli ve kalifiye bir eleman olma koşulu aranır. Ancak din dersi formasyonu almış kişilerin okullarda din dersi vermesine izin verilir. Birçok kantonda BS, LU, ZH, gibi devlet okullarında İslam dini din dersi olarak verilmektedir. Bu dersi verecek olan kişilerin din dersi formasyonu dışında anlaşılır bir Almanca konuşması aranmakta, dersin Almanca verilmesi ve önceden belirlenen ders içeriğinin dışına çıkılmaması da gerekli görülmektedir.

Bunun dışında din dersi öğretimi içerisinde öğrencilerin farklı dinleri anlayıp tolere edilebilmesi için, İsviçre'de yaşayan dini toplulukların kendi dinlerini tanıtmalarıyla ilgili okullarda projeler gerçekleştirilmekte, cemaatlerden dinlerini tanıtması için yetkin kişiler talep edilebilmektedir. Bu kişilerin ders saati ücretleri okul tarafından karşılanmaktadır.

İsviçre'de her kantona göre ayrı bir uygulama olması, bu yapının anlaşılması ve araştırma konusu yapılması bakımından bazı güçlükleri beraberinde getirmektedir. Son dönemlerde sıkça gündeme gelen ve İsviçrelilerin de bu konuda daha anlaşılır ve daha az karmaşık bir yapıyı oluşturmak istedikleri görülmektedir. Üniversitelerin eğitimle ilgili birimlerinde bu konu çerçevesinde çalışmalar yapılmaktadır. Kiliseler (farklı mezheplere mensup Kilislerde de) bu çalışmalar devletten bağımsız olarak -ama daha sonra bir öneri olarak sunulmak üzere- yapılmaktadır. Yaşadığımız yüzyılın din anlayışına göre şeffaflaştırılmak istenen din eğitimi, önümüzdeki yıllarda karşımıza daha farklı bir uygulamayla çıkacağa benzemektedir.

İsviçre'nin tarafsız yapısından dolayı sürekli göç alması, özellikle üçüncü dünya ülkeleri vatandaşları açısından tercih edilmesine neden olmuştur. Çok kültürlü bir toplum olan İsviçre'nin buna rağmen kendi içerisinde aslında kapalı bir toplum olması -ki bu pradoks gibi görünse de- farklı üç dilin konuşulması ve farklı mezheplerin olması, kültürel olarak insanların birbirine çok benzemesini engellememektedir. Nüfusun gittikçe yaşlanması, devlet politikası olarak gelen göçleri kabul etme ihtiyacını doğurmuştur. İsviçre'de doğan ve kendini İsviçreli olarak gören yabancılara verilen vatandaşlık hakkı, kültür farklılığı ve eğitimle ilgili problemleri de beraberinde getirmiştir. Afrika, Asya ve uzak doğu gibi kıtalardan da göç alan İsviçre, kendi halkını bu farklı kültürlere alıştırmak için

yoğun bir çaba harcamaktadır. Özellikle yaşlı vatandaşların çok çabuk kaynaşamadığı yabancılarla ciddi uyum problemleri yaşanmaktadır. Yeni ve eskiden gelen göçmenlerin uyum sağlamaları için yoğun eğitim faaliyetleri gösteren İsviçre, artık bu kadar multi-kültürel bir toplum olarak hala kilisenin hâkim olduğu eğitim sistemini sorgulamaktadır[20].

Günümüzde din ve dindarlık iki karşıt durum olarak karşımıza çıkmaktadır: birincisinde artan farklı inançlar, toplumda farklı dini eğilimlerin seçilebileceği imkânlar oluşturmaktadır. Ülkenin dışarıdan göç almasıyla birlikte, önceleri yabancı din ve kültür olarak görülen inanışlar, artık komşu din halini almış bulunmaktadır. Böylece büyük dinlerin yanı sıra farklı inanışlar da ortaya çıkmaktadır. Modern insanın gittikçe karmakarışık olan dünyasında doğruyu arama çabası, yaşamın anlamını sorgulamayı ve yeni dini arayışları da beraberinde getirdi. Diğer açıdan bakıldığında da laiklik süreci aydınlanmadan bu yana din ve toplumu birbirinden uzaklaştırmıştır. Bu gün din daha çok bireysel bir tercih olmuştur. Globalleşme bu uzaklaşmayı daha da hızlandırmış dini toplulukların etkinliğini yitirmesine sebep olmuştur.[21]

Mattihas Pfeiffer'in altını çizdiği bu toplumsal değişim, yaşamın her alanında kendini göstermeye başlamasıyla, İsviçre'de öğrenim gören öğrencilerin birçok kantonda % 40'ın üzerinde yabancı olması, İsviçreli öğrencilerin okullarda farklı din ve kültürlerin etkisinde kalmalarını kaçınılmaz kılmıştır. Daha önceleri aile içerisinde ve bağlı bulundukları dini cemaatlerin kontrollerinde olan gençler, günümüzde dinlerini sorgulama ve bunu bireysel deneyimleriyle çözme çabasındadırlar. Sadece İsviçre'ye özgü olmayan bu problem, diğer batı Avrupa ülkelerini de ciddi bir şekilde meşgul eden bir problem haline geldi. 1993 yılında Avrupa parlamentosunda bununla ilgili bir tavsiye kararı da çıkmış bulunmaktadır. Bu karara göre: "Din ve Ahlak dersi, okulda verilen mecburi eğitimin bir parçası olarak, farklı dinlerin, inanış biçimlerinin farklılığını işleyen ve bunların tolerans çerçevesinde öğretilmesini amaçlayan bir yapıda olmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra farklı kültürleri ve dinleri daha iyi anlamak için kendi kültürel ve dini kimliğinin alt yapısının da sağlam olması gerektiğinin altı çizilmiştir. Gerçek toleransın oluşabilmesi ve önyargılardan kurtulmanın yolu olarak, Avrupalı çocuklara dinlerini öğretme kararı tavsiye olarak parlamentodan çıkmıştır.

Çok toplumlu bir kültürel yapıya alışmaya çalışan İsviçre ve batı Avrupa ülkeleri, yaşadıkları uyum sürecini aşmaya çalışmaktalar. Bir taraftan yeniden hortlayan yabancı düşmanlığı ve diğer taraftan Avrupa ülkelerinin gittikçe azalan nüfusun karşısında bir bakıma genç yabancı göçmenlere duydukları ihtiyaç gittikçe artmaktadır. Bu çelişkili durumla başa çıkabilmek için sürekli yeni arayışlar içerisinde olan devlet, çok dinli, çok ırklı bir toplumun kaynaşmasını sağlayacak formüller geliştirme çabasındadır. Bu bağlamda Friedrich Schweizer, "Religion für alle" / "Her kes için din" adlı makalesinde 7 maddelik bir tez ortaya atmaktadır:

1. Herkes için din eğitimi, Kilise ve devletin birbirinden ayrılmasıyla gerçekleşecek bir durumdur. Bununla beraber dini cemaatlerin de din eğitimi üzerindeki etkisinin kalkması gerekmektedir. Din eğitimi, güncelliğini batı toplumun kültürel ve dini çoğulculuğundan almakta, bu da farklı kültürlerle beraber yaşamak için barış ve tolerans zorunluluğunu doğurmaktadır.

2. Hâlihazırdaki din eğitim modeli, bütünsel anlamda eğitim ve öğretim için kaçınılmaz bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Okullarda verilen din eğitiminin belirli din ve mezhep etkisinin

[20] Mattihas Pfeiffer, *Religion und Kultur, -die Konturen des neuen Faches,* Religion und Kultur Ein Schulfach für alle? Teologischer Verlag, *Theologischer Verlag, Zürih 2005,* s. 31.
[21] Mattihas Pfeiffer, *Religion und Kultur, -die Konturen des neuen Faches,* Religion und Kultur Ein Schulfach für alle? Teologischer Verlag, *Zürih 2005,* s. 31.

ortadan kalkmasıyla, başka sorunların da ortaya çıkmasına zemin hazırlamış olacağı da düşünülmelidir. Okullarda sadece ahlak ve felsefi tabanlı din eğitiminin verilmesi durumunda, okul dışında kilise ve mezhep tabanlı veya farklı dinlerin cemaat yapıları içerisinde alınabilecek din eğitiminin kontrol edilememesi halinde bir takım sorunların ortaya çıkabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

3. Farklı din eğitimi modelleri üzerinde yapılan tartışmalar anlamlı olmakla beraber, sadece bir tip eğitim modeli üzerinde karar kılmak bütün problemlerin çözülebileceği anlamına gelmez.

4. Okullarda verilen din eğitimi, bazı ön koşulların sağlanması gerekliliğini beraberinde getirir; örneğin çok kültürlülük, demokrasi, devletin tarafsızlığı gibi, bu ön koşulların oluşabilmesi için önce bazı gerginlik yaratan ve çıkmaza sürükleyen sorunların üstesinden gelmek gerekir: a- Din dersi ve dini kabul, b- Tararafsız öğretmen ve diyalog partneri, c- objektiflik ve kişisel dini yorumlar, d- evrensellik ve bölgesellik, e- devlet ve sivil toplum.

5. İyi bir din eğitimi, sadece politik-yasal belirli bir ders programının araştırma çalışmaları içerisinde ele alınmamalı, din öğretisinin kapsamı içerisinde değerlendirilmelidir.

6. Bağlayıcı öğretilerin kapsadığı alanlar, çocukluktan başlayarak gençlik dönemine kadar pedagojik destekle devam eden dini eğitim ve öğretim süreci, gençlerin çok özel gelişim dinamiklerini de hesaba katarak, dini çoğulculuk ve bireysellik ön plana çıkarılmalı, dini kimlik arayışı dengelenmeli ve farklı dinlerle ilişki kurma olasılığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

7. Şimdiki öğrenim modeli yeni pedagojik din öğretisi modeline uyum sağlayacak durumda değildir. Din öğretisinde teolojik yaklaşımın din bilimine ya da din felsefesine dönüştürülmesi tek başına bir çözüm olamaz. Daha karmaşık modellerin üzerinde çalışılmalı, teoloji ve din bilimleri arasındaki gerginlik giderilmeye çalışılmalı bu konuda sosyal bilimlerden ve pedagojiden yardım alınmalı, ortak bir çalışma zemini hazırlanmalıdır.[22]

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere din eğitimiyle ilgili arayışlar, İsviçre toplumunu ve diğer Avrupa ülkelerini uzun süre daha meşgul edeceğe benzemektedir. Çok kültürlüğün ve çeşitliliğin getirdiği yük, çözülmesi gereken eğitim problemlerinin yanı sıra, kültürel ve sosyal problemleri de beraberinde getirmektedir. Aslında İsviçre'nin birçok ulusa göre farklı dini inanışlara toleranslı bir yaklaşım sergilemesine rağmen, eğitimle ilgili ileriye yönelik kalıcı çözümler üretilmeye çalışılması, dikkate değer bir davranış olarak görülebilir. İleride çıkacak sorunların şimdiden hesaplanması ve ince ayarlamaların yapılması, din eğitimine verilen öneme işaret etmektedir. İsviçre'de XXI. yüz yıldan başlayarak kilisenin din eğitimi üzerindeki otoritesinin azalması ve kilisenin istem dışı aradan çekilmeye başlamasıyla onun boşluğunu doldurabilecek çok kültürlü bir din modeli üzerine çalışmalar başlatılmış bulunmaktadır.

Roma Katolik, Evangelist Protestan ve Hıristiyan Katolik Kilisesi, İncil eğitimi ile ilgili devlet okullarına yeni bir ivme kazandırma çabasıyla, daha ileri bir temel din eğitimi sunmak amacıyla "Ekümenik İncil öğretisi" adı altında bir proje geliştirmiş ve temel din eğitimine tüm çocukların katılabileceği bir din dersi programının hazırlanmasına karar verilmiştir.

Din ve vicdan özgürlüğü açısından çocukların ve din dersi verecek olan öğretmenlerin inanç özgürlüğü garanti altına alınmalıdır. Sınıflarda birlikte ders gören çeşitli dini ve ahlaki değer

[22] *Friedrich Schweizer, "Religion für alle"-ein religionspaedagogischer Kommentar,* Religion und Kultur Ein Schulfach für alle? Zürich 2005, Teologischer Verlag, s. 179-180.

sistemlerine bağlı, farklı toplumsal yapılardan gelen ve farklı dini cemaat veya dinlere mensup çocuklar, bir çatı altında ders görebilmeli ve ilkokullarda herkese din eğitimi "Dini Okuryazarlılık" adı altında verilmelidir. Farklı ahlaki ve dini değer sistemlerinin entegrasyonu çocuklar ve öğretmenler için bütünsel bir eğitim şansı olabilir. Öğretmenlere, temel eğitimde din dersleri çerçevesinde yeni bir müfredat ve uygun öğretim materyalleri hazırlamaları konusunda yetkili kişiler tarafından destek verilmelidir. Mecburi din eğitiminin yanı sıra, kilise ve mezhepsel din eğitimleri cemaat yapıları içerisinde daha etkilidir. İlköğretim okulunda verilen eğitimden bağımsız olarak isteğe bağlı olan bu eğitimde, kilise ve çeşitli dini topluluklar, kendi inanç sistemlerine göre dini eğitim verme özgürlüklerine sahiptir.

İsviçre'de Laik Kantonlar: Cenevre ve Neuchaetel'de Din Eğitimi

Cenevre 1907'den, Neuchaetel ise 1941'den bu yana Laiklikle yönetiliyor. Kilise vergilerinin mecburi tutulmaması kilise gelirlerini düşürdüğü için devletin tüm mezhep kiliselerine ödediği para yıllık 1,5 milyon İsviçre Frangını bulmaktadır. Kantonlardaki okullarda dini eğitimin yapılmaması laikliğin uygulanmaya başlandığı ilk yıllarda kilise ve cemaati tarafından çok tepkilere maruz kalmış, hatta şeytani yönetim diye ağır suçlamalarda bulunulmuş ve birçok aile çocuklarını kendi mezheplerine bağlı din okullarına göndermiştir. Uzun yıllardan beri laiklikle yönetilen bu kantonlarda geçtiğimiz yıllardan bu yana gençlerin dini bayramlar ve Hıristiyan ve Yahudi kökenli dini hikâyelerden bi haber yetişmeleri, öğretmenlerin de içinde bulunduğu bir grup aydın tarafından eleştirilip kültürel anlamda da olsa, Hıristiyanlık öğretisinin okullarda verilmesi gerekliliği üzerinde tartışmalar başlatılmıştır. Dinin yerine konacak başka bir alternatif olmayışından dolayı aileler de eğitimciler de rahatsızlık duymaktadır. Diğer kantonlardan farklı olarak bu iki kanton, "dini yeniden okul döneminde ki çocukların hayatına nasıl sokarız?" sorusuyla bir hayli meşgul olmaktadırlar.[23]

İsviçre'deki Din Eğitimi Uygulamaları

İsviçre'deki din eğitimi ile ilgili buraya kadar verilen teorik bilgiler doğrultusunda bu ülkedeki din eğitimi uygulamalarından örnekler verilecektir. Bu araştırmanın hacmi göz önüne alınarak, eğitim sistemi araştırılan 21 kantondan yalnızca yedi tanesindeki uygulamalar buraya alınacaktır:

1. **Kanton Appenzell - Ausserrhoden:**

Din Eğitimi ile İlgili Yasa ve Yönetmelikler: Halk Eğitim Kanunu Madde 19: İncil hikâyeleri ve din dersi. Bu müfredatta İncil'deki tarih öğretimi, öğretmenler tarafından verilmektedir. Ailenin isteği doğrultusunda öğrenci din dersinden muaf tutulabilir. Din eğitiminden, kilise sorumludur.

Okul Yasasının 19. Maddesi halen uygulanmakta olup Eğitim Yasası yenilenme aşamasındadır. İleri bir tarihte yürürlüğe girmesi bekleniyor. Yürürlükteki bu yasada "İncil Tarihi" üzerine daha fazla yorum yapılmayacaktır.

Haftalık Ders Planı

	Okulun verdiği ders	**Kilisenin verdiği ders**
1. Sınıf	7-7'/2 İnsan ve Çevre / Almanca	-
2. Sınıf	8-8^2 İnsan ve Çevre / Almanca	-
3. Sınıf	10-10 '/2 İnsan ve Çevre / Almanca	-

[23] Walo Hutmacher, *Religiöse Kultur im laizistischen Staat, Eine politisch-soziologische Sicht am Beispiel Genf,* Religion und Kultur Ein Schulfach für alle? Zürih 2005, s. 83-86.

4. Sınıf	10	İnsan ve Çevre / Almanca	-
5. Sınıf	10	Insan ve Çevre / Almanca	-
6. Sınıf	10	Insan ve Çevre / Almanca	-
7. Sınıf	2	Hayat Bilgisi ve Yaşam Beceri Dersi	-
8. Sınıf	2	Hayat Bilgisi ve Yaşam Beceri Dersi	-
9. Sınıf	I	Hayat Bilgisi ve Yaşam Beceri Dersi	-

Okul müfredatının bir parçası olan "İncil Hikâyeleri" ayrı bir konu olarak listeye alınmamıştır, ama ilk ve ortaokullarda hayat bilgisi dersine eklenmiştir. Bu ders devlet okullarında sınıf öğretmeni tarafından verilmektedir.

•**Katolik kilisesi:** Kilisenin din eğitimi okul müfredatına entegre değildir. Kilise, okul saatleri dışında her sınıfa dini eğitim verir. Kilise dersin içeriğini belirler ve öğretmenlerin ücretlerini karşılar. Özellikle ilköğretim okullarında, din görevlileri ders verirler.

•**Protestan Reform Kilisesi:** Kilise'nin dini eğitim verme yetkisi büyük ölçüde belediyelere bağlıdır. Şu an için herhangi bir müfredatı yoktur. Kilise için konu ile ilgili yeni bir anayasa çalışması yapılmaktadır ve bu çalışmaya ders müfredatı da dahildir.[24]

2. Kanton Appenzell - Innerrhoden

Din Eğitimi ile İlgili Yasa ve Yönetmelikler: Nisan 1984 tarih ve 421 No.lu Eğitim Yasası: Madde 17, müfredatın zorunlu ve seçmeli konuları ve öğrenme hedeflerini tanımlar. Bu müfredatta ders sayısı ve süresi hazırlanan toplam ders programına göre belirlenmiştir. Bunlar, sırasıyla, öğretmenler ve kilise yetkilileri ile görüşüldükten sonra, tüm okullar için geçerlidir. Ders planına göre, Kanton Appenzell-Innerrhoden'de Bölgesel Eğitim Komisyonu İncil Tarihi ders planını belirler.

Madde 18. Kilise cemaatleri din eğitiminin masraflarını karşılarlar. Din dersinin öğretim amaçları ilgili kilise birimleri tarafından Okul Kanunun 17.maddesine göre belirlenir. Din dersi öğretmenleri ilgili kilise tarafından seçilir ve atanır.

Haftalık Ders Planı

	Okulun verdiği ders	Kilisenin verdiği ders
1.Sınıf	1 Incil Tarihi Dersi	-
2.Sınıf	1 İncil Tarihi Dersi	1 Din Dersi
3. Sınıf	1 İncil Tarihi Dersi	1 Din Dersi
4. Sınıf	1 Incil Tarihi Dersi	1 Din Dersi
5. Sınıf	1 Incil Tarihi Dersi	1 Din Dersi
6. Sınıf	1 Incil Tarihi Dersi	1 Din Dersi
	Okulun verdiği ders	Kilisenin verdiği ders
7. Sınıf	Realschule: 1 İncil ve Hayat Bilgisi Sekundarschule: 1 Hayat Bilgisi	Realschule: 1 Din Dersi Sekundarschule: 1 Din Dersi
8. Sınıf	Realschule: 1 İncil ve Hayat Bilgisi Sekundarschule: 1 Hayat Bilgisi	Realschule: 1 Din Dersi Sekundarschule: 1 Din Dersi

[24] Andrea Belliger, Thomas Glur-Schüpfer, Beat Spitzer, *Staatlicher und Kirchlicher Religionsunterricht an de öffentlichen Schulen der deutschschweizer Kantone, 1999 Ebikon, s.9-10.*

9. Sınıf	Realschule: 1 İncil ve Hayat Bilgisi Sekundarschule: 1 Hayat Bilgisi	Realschule: 1 Din Dersi Sekundarschule: 1 Din Dersi

İncil Tarihi Dersi, okul müfredatının bir parçası olarak değerlendirilir ve sınıf öğretmenleri dersi vermek ile birlikte, maaşları devlet tarafından ödenmektedir. Din dersi ise; kilise tarafından atanan din görevlilerince verilir.

•**Roma Katolik Kilisesi:** Kilise cemaatleri ders planını ve içeriğini belirlerler, ayrıca din dersi öğretmenlerinin atamalarından da sorumludurlar.

•**Protestan Kilisesi:** Appenzell-Ausserrhoden'daki uygulamanın aynısıdır. Din dersi eğitiminin sorumluluğu kilise cemaatlerindedir. Şu anda belirli bir ders planları yoktur. Yeni ders planı için çalışmalar yapılmaktadır.[25]

3. Aargau Kantonu

İlgili Yasa ve Yönetmelikler: Mart 1981 tarih ve 17 no.lu Eğitim Yasası'na göre, ders Müfredatı; matematik, dil bilgisi, iş eğitimi ile hayat bilgisi, güzel sanatlar ve beden eğitimi derslerini içerir. Bireysel konular, öğrenme hedefleri ve malzeme seçimi Hükümet tarafından Eğitim Kurulu ile görüşüldükten sonra belirlenir. Ebeveynlerin dilekçe vermeleri şartıyla, öğrenci din dersinden muaf tutulabilir.

Haftalık Ders Planı

	Okulun verdiği ders	Kilisenin verdiği ders
1. Sınıf	1 Din Dersi	2 Din Dersi
2. Sınıf	1 Din Dersi	2 Din Dersi
3. Sınıf	1 Din Dersi	2 Din Dersi
4. Sınıf	1 Din Dersi	2 Din Dersi
5. Sınıf	1 Din Dersi	2 Din Dersi
6. Sınıf	1 Din Dersi	2 Din Dersi
7. Sınıf	1 Din Dersi	2 Din Dersi
8. Sınıf	1 Din Dersi	2 Din Dersi
9. Sınıf	1 Din Dersi (Seçmeli)	2 Din Dersi

Okul Yasasında iki tip eğitim profili belirlenmiştir: Okullarda din eğitimi zorunlu derslerden biridir. Genellikle tüm sınıfa sınıf öğretmeni tarafından verilir. Okulun verdiği din dersleri, eğitim kurulunun denetimi altındadır. Kilise Din Eğitimi Ulusal Kiliseler tarafından desteklenmektedir. Yasal olarak dini topluluklara din öğretimi için haftada iki saat, okul binasını kullanma hakkı tanınmıştır.

Okullardaki Din Dersi, tüm öğrenciler için zorunlu bir derstir. Bu dersin dinler arası bir karakteri vardır ve müfredatı diğer din mensupları da düşünülerek hazırlanmıştır. Ebeveynlerin dilekçe vermek şartıyla, öğrenci din dersinden muaf tutulabilir. Eğitim Bakanlığı eğer isterse sınıf öğretmenini özel bir dilekçe vermek şartıyla, zorunlu din dersini vermekten muaf tutmaya hakkı vardır. Din dersi içeriği müfredata kaydedilir. Bu dersi veren öğretmenlerin ücretlerini devlet karşılar. Bu öğretim

[25] Andrea Belliger, Thomas Glur-Schüpfer, Beat Spitzer, *Staatlicher und Kirchlicher Religionsunterricht an de öffentlichen Schulen der deutschschweizer Kantone, 1999 Ebikon, s.10-11.*

programları yeniden ele alınarak düzenlenecektir.

•**Katolik Kilisesi:** Okul Yasasına göre, Roma Katolik Kilisesi okul saatleri içinde haftada 2 saat olmak üzere kilise din dersi verme hakkına sahiptir. Kilise bu dersleri, kendi öğretmenleri ile koordine eder, sınıfları belirler.

•**Protestan Reform Kilisesi:** Protestan Reform Kilisesi, din eğitiminin sorumluluğunu üstlenir. Aargau Reform Kilisesi 1996 yılından beri eğitimin gelişmesine, yenilenmesine, mezhep ve dini sosyalleşmedeki etkili rolü ile önemli rol oynamaktadır. Eğitim modeli dört motife göre tasarlanmıştır. Bunlar birliği kabullenme, öğretimde sorgulama, yetişkin dünyasına transfer, vaftiz onayı'dır. Çocukların ve ergenlerin farklı yaş grupları ile ilişkilidir. Bu çocuk ve ergenlerde eşlik etmek amacıyla "doğrulama eyleminin" bir şeklidir. Evanjelik Reform Kilisesi zorunlu din eğitimi ile kilise eğitiminin bir bütün olduğunu, birbirini tamamladığını, farklı olsalar da aralarında zıtlıklar bulunmadığını vurgulamaktadır.

•**Hıristiyan Katolik Kilisesi:** Din eğitiminden kilise ile iş birliği içinde papaz sorumludur. Eğitiminin içeriği; Din Görevlileri Komisyonu tarafından hazırlanır ve Eğitim Bakanlığı tarafından da onaylanır. Papazların ücretleri, o bölgenin kilise cemaatleri tarafından karşılanır. İncil ve Din eğitiminin temel amacı; bilgi aktarımının yanı sıra, çocukların kilise ile bütünleşmeleri içinde çaba harcar. Uygulamada, Kilise'nin eğitimi her çocuğun farklı bir siyasi topluluğunun içinde olduğu göz önünde alınarak, kiliseye gelen çocukların birlikte organize etmek zor olduğundan dolayı kilisenin amaçlarından biri de bu organize sistemini uygulamaya geçirmektir.[26]

4. Kanton Basel-Land

İlgili Yasa ve Yönetmelikler: 26 Nisan 1979 tarihli Okul Kanunu'na göre İncil Tarihi ve Din Dersi ile ilgili yapılan düzenlemeler: İncil Tarihi Dersi, Sınıf Öğretmeni tarafından verilir. Din dersinin içeriği, farklı dinlere mensup çocukların derse katılımı göz önünde bulundurularak hazırlanır. Din dersi kilise veya diğer dini cemaat sorumluları tarafından verilir. Din dersi için gerekli sınıflar okul tarafından hizmete sunulur.

Haftalık Ders Programı

	Okulun verdiği ders	Kilisenin verdiği ders
1. Sınıf	1 İncil Tarihi Dersi	1 Din Dersi
2. Sınıf	1 İncil Tarihi Dersi	1 Din Dersi
3. Sınıf	1 İncil Tarihi Dersi	1 Din Dersi
4. Sınıf	1 İncil Tarihi Dersi	1 Din Dersi
5. Sınıf	1 İncil Tarihi Dersi	1 Din Dersi
6. Sınıf	-	1 Din Dersi
7. Sınıf	-	1 Din Dersi
8. Sınıf	-	1 Din Dersi
9. Sınıf	-	1 Din Dersi

İncil Tarihi Dersi, 1. sınıftan 5. sınıfa kadar zorunlu bir derstir. Sınıf öğretmenleri tarafından verilir. 5. sınıftan sonra İncil Tarihi Dersi ders planında yoktur.

[26] Andrea Belliger, Thomas Glur-Schüpfer, Beat Spitzer, *Staatlicher und Kirchlicher Religionsunterricht an de öffentlichen Schulen der deutschschweizer Kantone, 1999 Ebikon, s.12-13.*

İncil Tarihi dersi 6. sınıftan 9. sınıfa kadar verilmemektedir. Eğitim Fakültesinde İncil Tarihi dersi ilahiyatçılar tarafından verilmektedir. Kilise, Eğitim Fakültesine atanan ilahiyatçıları seçme ve atama hakkına sahiptirler. Eğitim Komisyonu, İncil Tarihi dersinin müfredatını belirler. Ayrıca bu ders müfredatı, sonradan yapılan öneriler ve tamamlayıcı bilgilerle desteklenmektedir. İncil Tarihi dersi, tüm diğer dersler gibi o bölgeye ait belediye tarafından finanse edilir. Din dersi ise, kilisenin sorumluluğu altındadır. Eğitim Komisyonunda, kiliseyi bir kişi temsil eder.

•**Roma Katolik Kilisesi:** Din Dersi'nin ders planının yapılması ve dresi veren öğretmenin masraflarının karşılanması Roma Katolik Kilisesine aittir. İncil Tarihi ders müfredatını kilise ve okul temsilcileri beraber çalışarak belirlerler. İlköğretimde dersi din görevlileri verirler. Kantons Basel-Land'ın din dersi müfredatının temel bilgileri, kilise ders planını esas almakla beraber, ekümenik düşünce ile geliştirilerek düzenlenmiştir.

•**Protestan Kilisesi:** Protestan Kilisesinin verdiği Din dersleri ise; bölgeden sorumlu papazların denetimi altındadır. Kanton Kilisesinin ve Kilise Birliği'nin birlikte hazırladığı ders müfredatı göz önünde alınarak, din dersinin içeriği oluşturulmuştur. Din dersi öğretmenlerinin ücreti kilise tarafından ödenir. Kilisenin belirlediği ya da atadığı öğretmenler (din görevlileri veya papazlar), tüm sınıf gruplarına din dersi verirler. Lise'de okutulan din dersi için yeni metotlar düşünülmekte ve araştırılmaktadır.

•**Hıristiyan Katolik Kilisesi:** Hıristiyan Katolik Kilisesi, din dersi ve içeriğini belirler. Din Dersini papazlar tarafından verilir. Öğretmenlerin ücretlerini kilise birliği tarafından ödenir. İlköğretimde din görevlileri ve papazlar dersi verirler.[27]

5. Kanton Basel-Stadt

Kanun ve Düzenlemeler: Okul Kanunun 77. Maddesine göre: Okullardaki Din dersi, dini cemaatler tarafından verilir. Okul, haftada iki saat olmak üzere bu cemaatlere sınıflarını açmak suretiyle ders verme imkânını sunar. Ders içeriği de, Dini cemaatlerin ve Eğitim Komisyonu'nun beraber hazırladığı ders planı çerçevesinde hazırlanır.

1973 Mayıs'ında Din dersinde yapılan yeni düzenlemeye göre: Kiliseye bağlı cemaatler, din dersi saatlerini sömestr başlangıcından dört ay önce okul müdürleri ile birlikte belirlerler. Din dersinin devam etmesindeki amaç; ders saatleri dışında öğrencilere bilgi verilmesini sağlamaktır. 7. sınıftan 9. sınıfa kadar dersler öğleden önce ve mümkün olduğunca salı ve cuma günü arasında verilmesi uygun görülmektedir.

16 yaşın üzerindeki öğrenciler, din dersinden kendi istekleri ile muaf olabilirler. Kiliseler sömestr başlamadan önce din dersi için atanılan öğretmenlerin listesini okul müdürlüklerine gönderirler. Din dersi öğretmenlerinin görevleri, okul yasası yönetmeliğinde belirlenen görevlerle eşittir. Devlet tarafından yıllık verilen ders saatleri göz önüne alarak, din derslerine verilen zamanın zorunlu verilecek saat hesaplanıp kiliseye bildirilmesi ve kilisenin de bu ders saatlerini vermesi gerekir. Okul Yönetmeliği ile kilise arasında herhangi bir anlaşmazlık söz konusu olduğunda ise, Yönetim Kurulu kararı doğrultusunda bir anlaşmaya varılır.

[27] Andrea Belliger, Thomas Glur-Schüpfer, Beat Spitzer, *Staatlicher und Kirchlicher Religionsunterricht an de öffentlichen Schulen der deutschschweizer Kantone, 1999 Ebikon, s.14-15.*

1.2 Haftalık Din Dersi Planı

	Okulun verdiği ders	Kilisenin verdiği ders
1. Sınıf	-	1 Ders
2. Sınıf	-	2 Ders
3. Sınıf	-	2 Ders
4. Sınıf	-	2 Ders
5. Sınıf	-	2 Ders
6. Sınıf	-	2 Ders
7. Sınıf	-	4 Uygulamalı Ders (Kilise'de verilir)
8. Sınıf	-	2 veya 1 Ders
9. Sınıf	-	2 veya 1 Ders

1910'dan bu yana kilise ve devlet kurumları ayrı olduğu için, okulda verilen din dersinin sorumluluğu (içerik ve masrafları da dâhil) kiliseye aittir. Okulda İncil Tarihi Dersi verilmemektedir. Kilise, buna karşılık haftada 2 saat okullarda din dersi verme hakkına sahiptir. Bugünkü aşamada Kilise ve dini cemaatler din dersi ile ilgili yenilikler hakkında çalışmalarını sürdürmektedirler.

Roma Katolik Kilisesi: Din dersinin içeriğini Katolik Kilisesi belirler. Din dersi öğretmenlerinin ücretleri de kilise tarafından ödenir. Kiliseden ayrılan üyeler nedeniyle; dersler için ayrılan bütçe sorunu yaşanmakla birlikte konu ile ilgili gelecek yıllar düşünülerek proje çalışması yapılmaktadır.

Protestan Reform Kilisesi: 1. sınıftan 6. sınıfa kadar verilen din eğitimi ile ilgili kararlardan sorumlu Kanton Kiliseler Birliği ve Okul Yönetimi sorumludur. İlköğretimde din dersini veren din görevlileri, tam zamanlı ya da yarı zamanlı olmak üzere din dersini verirler. Okul yetkililerinin din eğitimi konusunda kilisenin de katıldığı ortak eğitim etkinlikleri planlamaktadır. 7. sınıftan itibaren, kilisenin verdiği din dersleri mahalli kiliselerde verilir. 7. sınıftan sonraki sınıflarda ders müfredatının sorumluluğu, öğretmenlerin ataması ve ücreti, Kanton Kilisesi'ne aittir. Kiliseden çıkış problemi düşünüldüğünde, bu hizmetin daha geniş kitlelere sunulmasının gittikçe zorlaştığı görülmektedir.[28]

6. Kanton Bern

Yasa ve Yönetmelikler:

19 Mart 1992 tarihli Devlet Okulları kanunu, Madde 10: İlköğretim okulunda zorunlu eğitim alanlarını da içermektedir. İnsan / Toplum / Din / Ahlâk (...)

Madde 16: Kilise'de öğretim: Okul Yönetimi ile Kilise'nin ortak hazırladığı programda, son öğretim yılında alınacak zorunlu derslerin dışında, haftada iki saat olmak üzere din dersi verilmesi kararlaştırılmıştır. Program çerçevesinde zorunlu verilen ders saatinin dışına çıkılmamalıdır. Yerel kilise ve okul yetkilileri arasında, 1. Paragrafta belirlenen toplam öğretim süresi serbest bırakılmalıdır.

Haftalık Ders Planı

	Okulun verdiği ders	Kilisenin verdiği ders
1. Sınıf	6 İnsan ve Çevre	-
2. Sınıf	6 İnsan ve Çevre	-

[28] Andrea Belliger, Thomas Glur-Schüpfer, Beat Spitzer, *Staatlicher und Kirchlicher Religionsunterricht an de öffentlichen Schulen der deutschschweizer Kantone, 1999 Ebikon, s.16-18.*

3. Sınıf	7 İnsan ve Çevre	-
4. Sınıf	7 İnsan ve Çevre	-
5. Sınıf	7 Insan ve Çevre	-
6. Sınıf	7 İnsan ve Çevre	-
7. Sınıf	9 İnsan ve Çevre	-
8. Sınıf	9 İnsan ve Çevre	-
9. Sınıf	8 Insan ve Çevre	2

İlköğretim okulunda din eğitiminin sorumluluğu, devlete aittir. Son bir kaç yıldan buyana Bern kantonunda ilköğretimde din ve yaşam becerileri derslerinde yeniden yapılanma söz konusudur. 1996'ya kadar, ilköğretim okullarında din eğitimi, hayat bilgisi dersleri ile birlikte ele alınırken, 1996'dan sonra ayrı bir ders olarak müfredata girmiştir. İnsanın tabiat ilişkileri ve ahlak konularına etik bir şekilde yaklaşımına ve din derslerine entegre edilmesi hedef alınarak, din dersi işlenmektedir. Din dersi içeriğinin zorunlu bir müfredata göre işlenir. Bu dersi veren öğretmenleri devlet seçer ve ücretlerini devlet öder. Din eğitimi veren öğretmenler tarafsız ve bağımsız olmak koşuluyla mezhep farkı gözetmeksizin bu dersi verirler. Hiç bir şekilde kiliselerin karar verme yetkileri yoktur.

Katolik Kilisesi: Dini eğitimi, okul saatleri dışında, kilisede din görevlileri tarafından verilir. Bu din görevlileri iki yıllık bir din dersi eğitimini tamamlanmış din görevlileri verirler. Roma Katolik Kilisesi ile Protestan Reform Kilisesinin ortak amaçları, kilisenin verdiği din dersleri ile okulda görülen din derslerinin birbirini tamamlamasıdır.

Protestan Reform Kilisesi: Bern Kantonu İlköğretim Okullarında 9. sınıf müfredatına, öğrencilerin haftada 2 saat olmak üzere din dersi koymuştur. Din dersi kiliseler tarafından yönetilmektedir, fakat din ve hayat bilgisi dersi alanı, kilisenin sorumluluğu altında değildir. 1993'den bu yana Din dersinin yeni bir eğitim modeli "Kilise Eğitimi" adı altında tüm kilise cemaatlerine sunulmuştur. Deneysel aşamada 1989 yılından bu yana test edilen bu yeni eğitim modeli, dini dogmaları öğretme konusunda değil, onları toplum yaşamında çocuklara ve gençlere tanıtmaktır.

Hıristiyan Katolik Kilisesi: Hıristiyan Katolik din eğitiminin verilmesi, kilise içinde düzenlenmiştir. Din dersinin sorumluluğu kilise cemaatlerindedir, fakat bunlar rahip tarafından koordine edilir. Okul dışında düzenlenen Hıristiyan Katolik eğitim konusu ile ilgili sorumluluğu rahip taşır. Bu talimatın içeriği İsviçre Hıristiyan Katolik Kilisesi tarafından belirlenir. Kiliseye bağlı din görevlileri ve rahipler, Bern kantonunda kamu çalışanları konumundadır ve ücretleri belediyeler tarafından ödenmektedir.[29]

7. **Zürih Kanton**

Yasa ve Yönetmelikler: 5 Nisan 1981 tarihli Devlet Okulları Kanununa göre, İncil tarihi ve toplumsal eğitim dersleri, ilköğretimde sınıf öğretmeni tarafından verilir.

4 Ağustos 1987 tarihli Eğitim Kurulu Kararı esas alınarak yapılmış olan ve Zürih okulları üst sınıflarındaki din eğitimi için yapılan yönergelere göre, Zürih kantonunda din dersi üst sınıflarda seçmeli derstir. Okul Yöneticileri Zürih ilkokullarında üst sınıflarda, mezhepler arası işbirliği doğrultusunda sunulan din dersini zorunlu ders olarak sunmakla yükümlüdürler. Ebeveynler eğer isterlerse okul yönetmeliğine bir dilekçe vererek, çocuklarının dersten muaf tutulmasını sağlayabilirler.

[29] Andrea Belliger, Thomas Glur-Schüpfer, Beat Spitzer, *Staatlicher und Kirchlicher Religionsunterricht an de öffentlichen Schulen der deutschschweizer Kantone, 1999 Ebikon, s.19-20.*

Okul din dersleri, okul kurulu ve bağlı olduğu kiliselerin yerel temsilcileri ile istişare halinde belirlenir. Protestan, Katolik ve Hıristiyan Katolik Kilisesi ve teologlar tarafından veya ilköğretim okulu veya üniversite öğretmenler tarafından ortaklaşa yapılmaktadır. Okul kurulu din dersleri için verilen ücretleri karşılarlar.

1991 tarihli Zürih ilköğretim okulları ve liselerdeki Hıristiyan öğrencileri için verilen din dersi ve bunlardan muaf tutulacak öğrenciler için yönergeler: Üst sınıflarda okul tarafından verilen din dersi yerine kilise tarafından verilen din dersi tercih edilebilir. Kilise tarafından verilen din dersleri, bölgesel temsilciler tarafından istenildiğinde mezhepsel uzlaşımcı ya da mezhepsel ayrışımcı olarak da düzenlenebilir. Mezhepsel ayrılıkların söz konusu olduğu durumlarda, kilise tarafından verilen din dersi için harici dershaneler kullanılabilir. Okul ve Kilise tarafından düzenlenen din dersi, yarıyıllarda çifter ders olarak da organize edilebilir. Üst sınıflarda kız öğrencilerin kilise ya da mezhepsel olarak ayılmış olan din derslerinden muafiyeti mümkündür.

Haftalık ders planı

	Okulun verdiği ders	Kilisenin verdiği ders
1. Sınıf	1 İncil Tarihi Dersi	-
2. Sınıf	1 Incil Tarihi Dersi	-
3. Sınıf	1 İncil Tarihi Dersi	-
4. Sınıf	1 İncil Tarihi Dersi	-
5. Sınıf	1 Incil Tarihi Dersi	-
6. Sınıf	1 Incil Tarihi Dersi	-
7. Sınıf	2 Incil Tarihi Dersi	-
8. Sınıf	1 İncil Tarihi Dersi	ya da Din Dersi
9. Sınıf	-	-

İncil Tarihi dersi ilkokullarda mezhepler arası ders olarak verilmektedir. İncil Tarihi dersi sınıf öğretmenlerin sorumluluğunda olmayıp, başka öğretmenler tarafından da verilebilir. Bu derslere uzman eğitmenlerde tahsis edilebilir. Bunlar; başka bir yerde sınıf öğretmeni olarak çalışmayan öğretmenler, Mezhepler arası eğitim dersini verebilecek din görevlileri tarafından verilebilir. 1991 yılında Eğitim Konseyinin üst ilköğretim okulunda din eğitimi için düzenlediği yönetmelikteki kuralların amacı; okulda ve kiliselerde verilen din dersi arasında ayrım sağlamaktır. Okulda verilen derslerin yanında, kantonel düzenlemenin 64.maddesine göre; devlet tarafından din dersini verme yetkisine sahip olan kişiler, ders saatlerini kilise projelerinde değerlendirmek üzere kullanabilirler.

1992-1993 Eğitim yılının başlaması ile birlikte, ilkokulların üst sınıflarında mezhepsel uzlaşmaya dayalı din dersinin kademeli olaraktan uygulanmasına başlanmıştır. Okulda Din dersini verebilecek öğretmenlerin dışında, kilise tarafından eğitilen din görevlileri de bu dersi verebilme yetkisi vardır.

Okul Kurulu din dersinin sunumuna dair sorumluluğu üzerlerinde taşımaktadırlar. Din dersinin içeriği Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenir ve kilise ile iş birliği içinde konular işlenir. Kiliseler, fikir beyanında bulunma hakkına sahiptir. Din dersi veren öğretmenleri okul belirler ve ücretlerini devlet karşılar. Bu kişiler uzman eğitimci olarak değerlendirilir ve bölgesel kiliseler ile iş birliği içerisinde atanırlar.

Katolik kilisesi: Kilise ilköğretim düzeyindeki sınıflarda okul dışı din dersi eğitiminden sorumludur. Bu derslerde kısmen okulun araç ve gereçleri kullanılmakta, kısmen de kilise cemaatleri lokallerinde ders işlenmektedir. Üst sınıflarda da din dersi, okul ve kilisenin sorumluluğu altındadır.

Kilisenin verdiği din derslerinde, din görevlerinin ücreti kilise tarafından ödenir. Aynı zamanda ders içeriği kilisenin sorumluluğu altındadır. Din dersi, İlköğretimin 1. ve 2. sınıflarında ev ödevi şeklinde görülür. Din dersi veliler tarafından, özellikle anneler tarafından gösterilir. Bunun yanı sıra din dersi din görevlileri tarafından da verilir. Üst sınıflarda din dersi ise; sınıf öğretmenleri tarafından, kısmen de kilise çalışanları tarafından verilir.

Protestan Reform Kilisesi: Zürih Evanjelik Reform Kilisesinin görevi, yerel kiliselerin, okul yetkilileri ve gelişmekte olan eğitim ve malzeme planlarının öğretmenlere dağıtılmasında yardımcı olmak. Okuldaki din dersinin yanı sıra kilisenin verdiği din derslerinde de organizasyon ve ders yapısı ile ilgili detayları kilise yönetir. Din dersi konusundaki tüm eğitim konularında koordinasyonu sağlamak kilise üyelerinin sorumluluğu altındadır. Gerekirse okul ve Roma Katolik Kilisesinin yetkili yerel liderleri ile düzenli olarak buluşulan bir okul komisyonu kurulur. Geleneksel vaftiz dersi, 1959 yılından beri kilise tarafından 9. sınıflarda gösterilir.

Hıristiyan Katolik Kilisesi: Din dersi müfredatı kilise merkezince düzenlenir. Din dersinin sunumundan sorumlu olan, din dersinin içeriğini de belirler. Öğretmenlerin ücreti yerel kiliseler tarafından ödenir. Tüm sınıf gruplarında ders, din görevlileri ve papaz tarafından verilir.[30]

Kaynaklar:

Belliger, Andrea , Glur-Schüpfer, Thomas, Spitzer, Beat,

Staatlicher und Kirchlicher Religionsunterricht an de öffentlichen Schulen der deutschschweizer Kantone, 1999 Ebikon.

Walo Hutmacher,

Religiöse Kultur im laizistischen Staat, Eine politisch-soziologische Sicht am Beispiel Genf, Religion und Kultur Ein Schulfach für alle? Teologischer Verlag, Zürih 2005.

Pfeiffer, Mattihas,

Religion und Kultur, -die Konturen des neuen Faches, Religion und Kultur Ein Schulfach für alle? Teologischer Verlag, Zürich 2005.

Schweizer, Friedrich,

Religion für alle"-ein religionspaedagogischer Kommentar, Religion und Kultur Ein Schulfach für alle? Teologischer Verlag, Zürich 2005.

[30] Andrea Belliger, Thomas Glur-Schüpfer, Beat Spitzer, *Staatlicher und Kirchlicher Religionsunterricht an de öffentlichen Schulen der deutschschweizer Kantone, 1999 Ebikon, s.51-53.*

BÖLÜM 25

EĞİTİM FELSEFESİ / SEVGİ EĞİTİMİ

PHILOSOPHY OF EDUCATION / PEDAGOGY OF HUMAN LOVE

DEĞİŞEN DÜNYADA YENİ BİRER AYDINLANMA DEĞERİ OLARAK 'EĞİTİM FELSEFESİ' VE 'EĞİTİM ETİĞİ'

Yrd. Doç. Dr. Banu MUSTAN DÖNMEZ

Arş. Gör. Derya KARABURUN

İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Müzik Bölümü, MALATYA

banumustan@inonu.edu.tr

dkaraburun@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada 'eğitim felsefesi' ve 'etiği konusu', değişen dünyanın geliştirilmesi gereken yeni bir değeri olması bakımından irdelendi. Değişen dünyada bilgi ve bilim, artık çağdaş silahlar konumundadır; bu iki unsur, gerek toplumları yönlendiren ideoloji üretiminde, gerekse ulusal savunmada birincil bir silah olmaya doğru gitmektedir.

Dolayısıyla tekke ve medreselerin yerini alarak bilgi ve bilimin üretildiği çağdaş birer merkez olma durumuna geçen üniversitelerin, eğitim felsefesi ve etiği açısından tekrar güncellenmesi; eğitimin, felsefe ve etiğin ayrılmaz bir parçası olarak algılanması gerekmektedir. Kökünü akademia geleneğinden alan bilim yuvalarının, Aristo, Platon, Kant gibi mihenk taşı filozofların da dünya görüşleri ve eğitim felsefeleri baz alınarak, çağdaş zeminde tekrar güncellenmesi gereklidir. Bu bağlamda aydınlanma ve hümanizma kavramları tekrar sorgulanmalı, eğitim bu düşüncelerin sağladığı 'ödev ahlakı' ve 'özerk düşünce' ilkeleri baz alınarak tekrar düzenlenmelidir. Bu nedenle çağdaş eğitimde aşağıdaki maddeler önerilmektedir:

Eğitime aklın, mantığın ve bilimin yön verebilmesi için, felsefe belirleyici olmalı, felsefi muhakemeler ışığında açık uçlu bir üniversite eğitim sistemi geliştirilmelidir.

Eğitimde 'öteki' gibi algılanan ve kendilerine alt kimliksel bir sosyal statü atfedilen 'engelliler', 'kadınlar', 'farklı cinsel tercihlere sahip olanlar' ve 'etnik/cemaatsel ayrıma maruz kalanlar', gerek üniversitelerde hizmet alan, gerek hizmet veren konumunda da olsalar, 'pozitif ayrımcılık' a tabi tutulmalıdırlar.

Üniversitelerde, ezberci eğitim sistemini ortadan kaldırabilmek için, analitik, eleştirel, işlevsel ve yaratıcı düşünceye odaklanılabilen bir eğitim müfredatı oluşturabilmek adına, bilimsel ve sanatsal eğitim, felsefi temelleriyle birlikte verilmelidir.

Din eğitimi, daha insan merkezci ve hümanist bir minval üzerine oturtulmalı, farklı dinsel ve inançsal sistemlere ait bilgiler de ilköğretim ve lise müfredatına alınmalı, korkudan çok sevgi esas alınmalıdır.

Platonun 'bilgi erdemdir' düsturundan hareketle, öğretim görevlilerinin özellikle yoksul ve başarılı öğrencilerin eğitimi adına 'sosyal sorumluluk' misyoneri gibi davranmaları ve sosyal sorumluluk projelerinin düzenlenmesinde ve uygulanmasında etkin rol oynamak için birbirlerini teşvik etmelerini sağlayacak bir yönetim ve denetim sistemi oluşturulmalıdır.

Öğretim görevlilerinin ve öğrencilerin, kurumların ve kişilerin sağlamış olduğu eğitim ve proje burslarından faydalanabilmeleri ve bilgiye kolay sağlanabilmesinin önü açılmalıdır.

Başta eğitim kurumları olmak üzere tüm kurumlarda mobbing, taciz vb. türdeki kadın ve çocuk istismarlarının önlenebilmesi için ataerkil yönetim sistemine alternatif olarak, kurum ve kuruluşlarda adil bayan yöneticilerin bulundurulabilmesi için gerekli pozitif ayrımcılığın sağlanmasına ilişkin yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Eğitim ve bilim adına oluşturulan tüm bu ve benzeri öneriler, nihayetinde bizden sonraki kuşaklara devredeceğimiz fani dünyanın, daha temiz, daha güzel ve daha yaşanılası bir yer olması içindir.
Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Eğitim Etiği, Aydınlanma, Hümanizma, Değer

ABSTRACT

In this study, the 'philosophy' and the 'ethics' of education as the new value that needs to be developed in the changing world are investigated. Knowledge and science of this changing world are thought to be the modern arms. These components have been changing into the primary armament not only in producing the ideologies to lead societies but also for national defense systems.

Accordingly, the universities that were transformed into the modern centers and substituted for the Islamic monastery and madrasa require updating themselves in terms of educational philosophy and ethics, and perceiving education as the integral part of the philosophy and ethics. The scientific centers that descend from the tradition of academia must be updated again within the main scope of worldviews and educational philosophy of benchmark philosophers such as Aristotle, Plato and Kant. Therefore, the concepts of enlightenment and humanism are to be re-evaluated, and education is to be rearranged according to the principles of 'work ethics' and 'autonomous thinking' which these worldviews have brought up. Thus, the following principles are recommended for modern education:

Philosophy has to be decisive in order for education to be headed by the mind, logic and science. An open-ended university education system needs to be developed under the light of philosophical judgments.

The 'disabled', 'women', the 'ones with different sexual choices', 'the ones exposed to ethnical and congregational discriminations', which are all perceived as the 'other' and attributed to the sub-identical social status, must be provided with 'positive discrimination' even though they are in the position of either laboring or employing.

In order to demolish the learn-by-rote education system, scientific and artistic education must be given with the philosophical background in the name of a curriculum that focuses on the analytical, critical, functional and creative ideas.

Religious education must be based on a more anthropocentric and humanistic way. Primary and high school curricula must also include the knowledge of other religious and believing systems, and love needs to be taken into account rather than fear.

Under the light of Plato's motto 'Knowledge is virtue', a system of management and monitor is required in order for academicians to motivate each other for their support in acting as the missionaries of 'social responsibility' and in playing an active role for the organization and application of social projects.

Academicians and students must have more opportunity to acquire the scholarships of education and projects provided by the charity institutions and volunteers, and to facilitate the ways of getting information.

Certain legal arrangements are required to pave the way for the positive discrimination for positioning female managers fairly at work as an alternative for the recent patriarchal management system, and the arrangements should aim at preventing child's and woman's abuses, such as mobbing and harassment in the institutions esp., of education.

All these recommendations in the name of education and science belong to the purpose of turning this world of mortality into a much purer, livelier and nicer place for our next generations.
Key Words: Philosopy of Education, Ethic of Education, Enlightenment, Humanism, Value.

1. GİRİŞ: 'HÜMANİZMA' VE 'AYDINLANMA' FELSEFESİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ

Bu çalışma, değişen dünyada yeni birer aydınlanma değeri olarak kabul edilmesi düşünülen 'eğitim felsefesi' ve 'eğitim etiği'nin ne gibi bir niteliğe sahip olması gerektiği üzerinde durmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, oluşturulması ön görülen modern 'eğitim felsefesi' ve 'etiği' için, aydınlanma ve hümanizma felsefesinin baz alınması gerektiği savunulacaktır. Dolayısıyla bu çalışmada, eğitim felsefesi ve etiği adına, kuramsal çerçeve olarak, 'aydınlanma' ve 'hümanizma' baz alınacaktır.

Çalışmada öncelikle 'aydınlanma' ve 'hümanizma' kavramları üzerinde genel olarak durulduktan sonra, bu kavramların eğitim ile ilintisi ve eğitim için gerekliliği ele alınacak, özellikle içinde bulunduğumuz dönemde eğitimde ön görülen köklü değişiklikler için, bu kavramların niçin rehberlik etmesi gerektiği üzerinde durulacaktır.

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirildi. Çalışmada, sayısal verilerin yorumu değil, belirli bir literatür taraması ışığında, aydınlanma felsefesinin özü ve hümanizma üzerine gerekli derlemeler yapıldıktan sonra, bu derlemelerin modern eğitim felsefesi ve etiği alanına ne şekilde aktarılması gerektiği felsefi-bilimsel bir analiz yoluna gidilerek ifade edildi.

Bu çalışmada, 'eğitim felsefesi' ve 'eğitim etiği' için aydınlanma akımı temel alınacağından, öncelikle aydınlanmaya ait temel düşünce taşlarının genel bir panoramasını çizmemiz gerekmektedir. Aydınlanma felsefesini oluşturan temel düşünce taşları 'ezoterizm', 'Antik Yunan Düşüncesi' ve 'Rönesans-Reform' dur. Bu üç düşünce sisteminin ana özelliği, 'dogmatik' değil, insan merkezli, yani 'hümanistik' olmasıdır. Bu nedenle aydınlanma felsefesini oluşturan bu temel düşünce sistemleri üzerinde genel olarak durmak gerekir.

1.1. Ezoterizm (Bâtınilik/ İçrekçilik)

Farklı inanç sistemleri içinde var olan ezoterizm, "Asıl dinsel gerçeklerin anlayabilecek yetenekte ve bilgide olanlara bildirilebileceği görüşü"dür (Hançerlioğlu, 2010: 209). Dolayısıyla ezoterizm düşüncesi, herkese anlatılması uygun düşmeyen hakikatler olduğunu var sayar. Ancak belirli ekol ya da okullar aracılığıyla nesilden nesle aktarılacağı varsayılan hakikatlerin bulunduğu düşüncesi, aslında gerek Antik Yunan, gerek Rönesans-Reform, gerekse aydınlanma düşüncesinin temelini oluşturmaktadır. Bu düşüncenin özü, Antik Yunan'da, Hıristiyanlıkta, İslamiyet'te ve Yahudi gizemciği olan Kabala'da mevcuttur (a.g.e.).

Ezoterik düşünce, Tasavvufi algılamanın da temelini oluşturması yönüyle önemlidir. Çünkü Uzak Doğu'dan Avrupa'ya kadar tüm dinlerde farklı isimler ya da kavramlar altında var olduğu bilinen Tasavvuf, kaynağını ezoterizmden alır. Antik Yunan düşüncesi, Hıristiyanlık, İslam ve Yahudi sufiliği olan Kabala, her zaman için tasavvufi bir düşünce sistemi içerir. Bu düşünceye göre: "İnsan Tanrısal bir görünüştür. Tanrı, insanda dile gelir; nesnelleşir, somut bir varlık olarak görünüş alanına çıkar (Eyuboğlu: 1987: 25).

Ezoterim ve Tasavvuf alanında, Anadolu'nun öz kaynakları da oldukça zengindir. Gener' e göre Alevi-Bektaşilik, Yesevilik, Ahilik ve Mevlevilik hem ezoterik, hem de tasavvufi görüşü içinde barındıran İslami oluşumlardır (233-311). Bu bağlamda mutasavıfların şiirlerinden kısa örnekler vermek yerinde olur. Yunus Emre'nin birçok şiirinde mutasavvıflık çok güzel bir biçimde işlenir. Ozan, evren-Tanrı ve insanı birbirinden ayırmaz:

"Evvel kadim önden sonra zevali yok sultan benem

Yidi iklime hükmedip zevali yok sultan benem

Ben bu yiri yaradıcak yir üstine gök turıcak

Ulu deniz mevc urıcak Nuh'a tufan viren benem" (Tatcı, 1998: 201).

Aynı biçimde Mevlana mutasavvıflığına da bir örnek verecek olursak:

"Enelhak kadehiyle bir yudumcuk içen sızdı Tanrılık şarabından

Şişelerle, küplerle içtim ben, sızmadım, ben sultanların aradığı sultan" (Gölpınarlı, 1985: 292).

Dizelerde de görüldüğü gibi insanı Tanrıdan ayırmama, bir anlamda 'vahdet-i vücut' ya da 'panteizm' düşüncesi, insana değer biçmek, başka bir deyişle hümanistik düşünceyi içselleştirmek anlamına gelir. Dolayısıyla buradan varılacak sonuç şudur ki, aslında aydınlanmacı-hümanistik düşüncenin ruhu, Anadolu İslam mutasavvıfları olan Yunus Emre, Mevlana, Hacı Bektaşi Veli gibi ozan ve ulularda zaten mevcuttur. Dolayısıyla Türk ulusunun, aydınlanmacılık ruhuna uygun bir 'bilim felsefesi' ve 'bilim etiği' inşa edebilmesi için, kendi öz kaynakları da pekâlâ yeterlidir.

1.2. Antik Yunan Düşüncesi

Her ideoloji, kendi içinde belirli bir dogmaya sahiptir. Antik Yunan dönemi de, mevcut siyasal sistemin korunması adına belirli dogmalara sahipti. Nitekim Sokrates'in muhteşem savunmasını yapsa da zehirlenmiş olması, politik sistemlere ait dogmaların bir sonucudur. Bu durumu, *Sokrates'in Savunması* adlı yapıtın girişinde Erhat-Eyuboğlu, "Meletios, Anytos ile Lycon, devletin Tanrılarını tanımamakla, ortaya yeni kutsal yaratıklar atmakla, gençliği baştan çıkarıp doğru yoldan ayırmakla suçlandırdıklarında Sokrates yetmiş yaşındaydı" diyerek dile getirir (1993: 5). Ne var ki buna karşın, Antik Yunan felsefesinin skolâstik dönemle karşılaştırıldığında daha hümanistik ve aydınlanma ruhuna daha yakın olduğunu görebilmekteyiz. Gerek doğa, gerekse insan felsefesinin kökleri, bu dönem filozoflarının düşünsel sistemleri içinde mevcuttur.

1.3. Rönesans-Reform

Nitekim Rönesans-Reform Dönemi'nin düşünsel ve sanatsal bakımdan Antik Yunan ve Roma felsefesinden beslenmesi de, Antik Yunan Dönemi ve Rönesans-Reform Dönemi ruhuna ait derin bağlantıdan kaynaklanmaktadır. Gener'e göre Rönesans-Reform hareketi, Antik Yunan düşüncesini de içine alan ezoterik doktrinlerden doğmuştur (2077: 379-380). Macit Gökberk, Rönesans felsefesini ve hümanizmayı da kapsayan *Felsefe Tarihi* çalışmasında, Rönesans Dönemi içinde yer bulmuş olan Platoncuları, Aristocuları, Atomistleri ve Şüphecileri detayıyla ele alır ki, bu akımlar insanlığa Antik Yunan Dönemi'nin bir mirasıdır (1990: 188-199).

Rönesans-Reformcuların, yalnızca felsefi-kültürel alanda değil, sanatsal alanda da Antik Yunan Dönemi'nden etkilendiğini biliyoruz. Rönesans Dönemi'nde dogmanın eleştirilmesi, sanatsal anlamda da Ortaçağ dinsel etki ve üslubunun azalmasını sağlamakta idi (Turanî, 2010: 345). Bu nedenledir ki Michalengelo ya da Raphael gibi Rönesans sanatçılarının birçoğu, mitolojik karakterleri tekrar sanatlarında canlandırmışlardır. Sanatta Antik Yunan Dönemine geri dönülmesi durumu, özellikle de Rönesans Dönemi'ne ait olan uluslararası sanat müziğinin din dışı türlerinden operada görülmüştür. Bu durumu Say, şu şekilde destekler: "Özünde dinamik olan Rönesans doğa felsefesi, Antik Çağın doğa felsefesini yeniden değerlendirmiş ve Antik Çağın klasik sanatını yeni çağa

taşımıştır" (1995:166). Tüm diğer sanatlar gibi opera da, Antik Yunan Sanatının canlandırılmasına yönelik bir sanattı ve opera sanatı için büyük ölçüde Antik Tragedyalar temel alınmıştı.

1.4. Aydınlanma

Bilindiği gibi hiçbir felsefi döneme ait düşünce ekolü, var olan dönemin politika ve ideolojisinden bağımsız olarak düşünülemez. Antik Yunan felsefesinin önemli kaynaklarından birinin Yunan mitolojisi olması; skolâstik dönem felsefesinin Ortaçağ dogmalarının etkisi altında kalması, Rönesans-Reform felsefesinin bu dönemdeki kültürel ve sanatsal olgularla paralellik arz etmesi, aydınlanma döneminin endüstri devrimi ile eşzamanlı olması ve 18. yy. Fransız filozofu Voltaire'nin, üretim ilişkilerindeki köklü değişikliğin habercisi olan Fransız Devrimi Dönemi filozofu olması da ideoloji-politika ve düşün ilişkisinden kaynaklanan bazı örneklerdir.

Aydınlanma dönemi düşünürlerinden bazılarını burada sayacak olursak Kant, Berkeley, Herder, Hume, Leibniz, J. J. Rousseau, Voltaire, Locke, Montesquieu gibi belli başlı filozofları anmak gerekmektedir. Ancak aydınlanmacıların savundukları ortak felsefe, bu çalışma içinde ileride ana hatlarıyla ifade edileceği gibidir. Kant'ın tanımına göre "Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir 'ergin olmama' durumundan kurtulmasıdır. Bu 'ergin olmayış' durumu ise, insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna baş vurmadan kullanamayışıdır….Aklını kendin kullanmak cesaretini göster! Sözü, imdi Aydınlanmanın parolası olmaktadır" (Kant, 1984: 213).

Dolayısıyla çalışmanın ileriki bölümünde aydınlanma felsefesi-eğitim ilişkisi ele alınacağına göre, aydınlanma dönemi felsefesini hazırlayan çağ ruhuna ve ideolojik boyuta genel olarak değinmek gerekmektedir. 19. yy. ın başlarına tekabül eden Aydınlanma Dönemi, İngiltere'nin öncülük ettiği bir dizi endüstriyel yeniliğin endüstri devrimine dönüştüğü bir dönemdir: "Sanayi Devrimi ilk kez İngiltere'de ortaya çıkmış, buradan diğer ülkelere devrimin yöntemleri, teknikleri, hızla yayılmıştır" (Akgündüz, 2010: 371). Dolayısıyla bu döneme ait çağ ruhunun safsatalara değil, akılcılığa ve bilime dayalı olması gerekmektedir. Çünkü her alanda endüstri devrimini sağlayacak olan bilimsel bilgi, bu dönemden itibaren yeni bir güç ve silah halini almaya başlayacaktır.

Doğal olarak bu döneme epistemolojik bağlamda karakteristiğini veren değerler sistemi, üzerinde rahatlıkla bilgi üretilebilen hurafe dışı 'somut olgular'dır. Olgular, bilimsel bilgi üretiminin aşamalarını oluşturmada temel birer veri olduğu ve duyusal algılara dayandığı için, döneme ait düşünce içinde 'deneycilik' ve 'olguculuk' önemli bir rol oynamaktadır. Hume ya da Locke gibi deneyci filozofların aynı zamanda aydınlanma dönemine tesadüf etmesi de bu savı desteklemektedir. Deneycilik geleneğine dâhil olan filozofların büyük bir yüzdesinin endüstri devriminin öncülüğünü yaptığı İngiltere'ye ait olması da, bu nedenle anlamlıdır.

Fransız Devriminin ve endüstri devriminin de ön ayak olduğu bu olguculuk ve deneycilik algılaması, yalnızca doğa bilimleri alanında değil, sosyal bilimler alanında da çığır açmıştır. Doğa bilimlerinin temelini sağlayan deterministik düşünce, toplumsal alan için de geçerli kabul edilmiş, böylelikle sosyolojinin ve ardından gelen sosyal bilimlerin de temeli atılmıştır (Celkan, 1990: 13). Bu anlamda Comte, Durkheim, Marx gibi sosyolojinin öncüsü olan dönem düşünürlerini de aydınlanmacı oluşum içine dâhil etmek gerekmektedir.

Aydınlanma döneminin temel düşünce karakteristikleri içinde en az deneycilik ve olguculuk kadar önemli olan diğeri ise, elbette ki insanın algılanmasına ve inanç sistemlerine döneme özgü biçimini veren 'hümanizma' ya da 'insan merkezcilik'tir. Hümanizma, "İnsanı ve insan sevgisini her şeyin merkezine koyan, insani değerlerin temellendirilmesinde insanüstü ve doğaüstü güçlerin

yardımına başvurmaya gerek görmeyen, insanın varlık ve çıkarlarını her şeyden üstün gören yaklaşım" olarak tanımlanır (Demir-Acar, 2002: 196). Aydınlanma ruhunun bilim ve teknolojiye yönelik düsturu nasıl 'olguculuk' ve 'deneycilik' ise; insan eğitimine ve etiğe yönelik temel düsturu da 'hümanizma' ya da 'insan merkezcilik'tir. Çünkü hümanistik düşünce olmaksızın dogma ve hurafelerin yıkılması mümkün olamayacağı gibi, yine hümanistik düşünce olmaksızın insana gereken değerin atfedilebilmesi ve insan kaynaklarının uygun bir biçimde kullanılabilmesi de mümkün olamayacaktır.

2. BULGULAR: DEĞİŞEN DÜNYADA YENİ BİRER AYDINLANMA DEĞERİ OLARAK ÜNİVERSİTELERDE 'EĞİTİM FELSEFESİ' VE 'EĞİTİM ETİĞİ'

Aydınlanma düşüncesinin temelleri her ne kadar 19. yy. başlarında atılmış olsa da, bu temelin gelişmekte olan ülkelerde uygulanabilmesi girişimi henüz çok yenidir ve günümüzde Türkiye'de de tam olarak uygulamaya konabilmiş bir süreç değildir. Çevre düzenlemesinde engellilerin göz önünde bulundurulmasından kurumlarda kadına yönelik pozitif ayrımcılığa; yoksul öğrencilerin bursluluğundan çocuk istismarının engellenmesine yönelik hukuki düzenlemelere kadar her sosyal sınıftan ya da topluluktan insanın kayırıldığı hümanistik bir politika, elbette ki hümanistik bir eğitim sistemiyle de paralellik arz etmek zorundadır ve bu alanda daha henüz hedeflenen doğrultuda bir arpa boyu yol alınabilmiş değildir.

Aydınlanma ilkesinin temellerinin Fransız Devrimiyle paralellik göstermesini sağlayan süreç, dönemin modern üniversitelerin de doğmasını sağlamış ve modern üniversiteler burjuvazinin emrine girmiştir (Timur, 2000: 64-65). 'Eğitim felsefesi' ve 'eğitim etiği' alanında yapılacak olan aydınlanmacı reform, aslında aydınlanmacı düşüncenin her alanda uygulamaya geçmesinin önünü açacaktır ve bu alanda öncü kurumlar, yine bilimsel hareketin öncüsü olan üniversiteler olacaktır. Bu nedenle, hümanizmanın temelini oluşturan eşitlikçi anlayışın bir ulus içindeki ilk hareket noktası, elbette ki eğitim felsefesinin ve etiğinin sağlam temeller üzerine oturtulabilmesi adına son derece önemli olan üniversiteler olmak zorundadır. Üniversitelerin aydınlanma felsefesine uygun temel ilkesi, bu kurumlar içerisinde hizmet veren ve hizmet alan herkesi kucaklayabilmek olmalıdır.

Yukarıda da değinildiği üzere bu çalışmanın yazarları, eğitim felsefesinin ve etiğinin aydınlanmacı bir temel üzerine oturtulması gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla eğitimin amacı ne olmalıdır? sorusunun yanıtı anlamlandırılmaksızın, eğitim uygulamalarının doğru yürütülüp yürütülemediğine ilişkin anketsel ve istatistiki verilerin ölçüm için kullanılması nafiledir.

2.1. Aydınlanmacı Eğitim Felsefesi

Kant, üniversitelerde aydınlanmacı etiğin temelini atmıştır. O, üniversitelerin Ortaçağ dogmalarından kurtulup modern özerkliğe geçebilmesi için bir felsefe fakültesinin olması gerektiği ve bu fakültenin diğer fakülteleri denetlemesi gerektiğini savunmuştur (Timur, 2000: 71).

Üniversitelerde ve diğer eğitim kurumlarında aydınlanma ve hümanite düşüncesi temel alınacaksa, eğitim nasıl olmalıdır? İnsan merkezli, eş deyişle insan sevgisinin temel alındığı eğitimde 'öğrenmek' sözcüğünden biz eğitimcilerin kastettiği 'ezberlemek' değil 'anlamak' olmalıdır. Elbette ki ezberlemenin bellek üzerindeki olumlu katkısı tartışılamaz bir gerçektir. Ancak ne var ki belleği geliştirmeye ve zinde tutmaya yönelik bu tür bir uygulama, bu amacın gerçekleştirilebilmesi için yalnızca bir araç olmalıdır. Yazılı kültürün ve elektronik ortamın sayesinde bilginin zaten fazlasıyla depolandığı gerçeği göz önünde bulundurulduğu zaman, insanın bundan daha farklı bir niteliğe sahip olması gerektiği gerçeği de hemen göze çarpar. O halde insanın ayrıcalığı ne olmalıdır sorusunu

sormak gerekir. İnsanın ayrıcalığı 'anlamak' olmalıdır. Öğrenmek, 'ezberlemek' değil, 'anlamak' olarak algılanmalıdır.

Nedir anlamak? Anlamak, düşünsel yaratıcılığın ve doğurganlığın temelidir. Anlamak edimi olmaksızın yorumlamanın ve yaratıcılığın olabilmesi mümkün değildir. Turgut'a göre bu tür bir eğitim, bir çocuğun imgelem gücünü artırarak, Sokrates'in dediği gibi çocuğa bir ebe gibi bilgi doğurtabilecek bir özelliktir (1994: 2). Bu nedenledir ki hermeneutikçiler, anlama-imgelem edimine ve yorum bilgisine çok değer vermektedirler. Buhar makinesinin icadından, yerçekimi yasasının keşfine kadar tüm dâhiyane icat ve keşiflerin yolu anlamaktan ve yorumlamaktan geçer.

'Ezberlemekten' farklı olarak 'anlama' edimine 'düşünsel bir haz' ve 'oyun' eşlik etmektedir. Bu düşünsel haz ve oyun, birbiriyle özdeştir ve birbirinden ayrılamaz. Onun içindir ki çocuklar, kendilerine düşünsel bir haz veren oyunu oynarken, aslında anlayarak öğrenirler. Bu nedenledir ki Kale, oyunu çocuğun dünyayı anlama gereci olarak düşünür (2004: 63). Başka bir deyişle gerçek anlama sürecini aslında çocuklar, zaten oynarken yaşamaktadırlar.

Morin, anlamayı iki temel düzlemde ele alır: "Düşünsel, zihinsel ya da nesnel anlama derecesi ile özneler arası insani anlama derecesi" (2006: 66). Çalışmanın bu bölümünde ele alınan 'anlama', yazarların düşünsel-nesnel-zihinsel anlama dediği, analitik bağlamdaki anlamadır. Ancak Morin'in 'özneler arası insani anlama' ifadesi, duygudaşlık (empati) kurma becerisiyle ilişkili olmakla birlikte, bu anlamdaki anlamaya, çalışmanın 'Aydınlanmacı Eğitim Etiği' adlı bölümünde zaten dolaylı olarak değinilecektir.

Tablo 1. Ezberci ve anlamacı eğitim sistemlerinin farkları

Ezberci Eğitim	**Anlamacı Eğitim**
Eski medrese usulü eğitim	Çağdaş eğitim
Oyunla teşvik edilmeyen eğitim	Oyunla teşvik edilen eğitim
Baskıcı eğitim	Ozgürlükçü eğitim
Dini merkezli eğitim	İnsan merkezli eğitim
Dogmatik eğitim	Analitik yeteneği geliştiren eğitim
Öğrenme aşamasında sıkıntı veren eğitim	Öğrenme aşamasında oyun ve haz sağlayan eğitim
Kısır eğitim	Bilgi üretmeye yönelik doğurgan eğitim

Elbette ki her eğitim kurumu, yukarıdaki tabloda ele alındığı biçimlerden yalnızca birine dâhil olmak durumunda değildir. Bu çalışmanın yazarları, yalnızca geçmişte var olan ancak bugün ortadan kalkması gereken uygulamaların farkını belirgin olarak gösterebilmek adına bu tabloyu oluşturmuştur.

O halde öğrenme, beşikten başlayarak çok ileriki yaşlara kadar oyunla sürdürülmelidir. İlköğretimde matematikten Türkçeye ve sosyal bilgilere kadar tüm dersler, bilgisayarlarda müzik ve filmlerle işitsel ve görsel olarak desteklenen paket CD'ler aracılığıyla verilmeli, kitaplar yetenekli çizerlerin konuyla ilgili güzel resimleriyle dolu olmalıdır. Çocuklar yalnızca matematik ve Türkçe gibi temel derslerle boğulmaktan kurtarılmalı, resim, müzik, tiyatro gibi güzel sanatlar alanları her çocuğun ilgisi dâhilinde, zorlanmadan desteklenmelidir. Başka bir deyişle eğitimde anlamanın ön koşulu, kendisine 'haz' ve 'oyun' un eşlik ettiği 'güzel sanatlar' olmalıdır.

Aydınlanmacı eğitim felsefesi ile ilgili olarak buraya kadar ileri sürülmüş olan düşünceler, eğitimin daha çok bireysel anlamdaki başarı hedefiyle ilgilidir. Ancak bireyin ayakta kalabilmesi ve içinde yaşadığı toplumla entegre olabilmesi için, yalnızca bireysel kalkınmaya yönelik eğitim yeterli değildir (Celkan, 1990: 58). M. Montaigne, Durkheim ya da Gökalp gibi hümanistik eğitimin savunucularına göre eğitim, bireyin toplumla uyumlu yaşamasını sağlayan kültürel gereksinimleri de karşılamalıdır (a.g.e.: 58). Bu anlamda yalnızca bireysel kalkınmayı sağlayacak bilim ve teknoloji eğitimi, bir ulusun kendine özgü kültürel değerlerini barındırmadığı için ve bireyin, içinde bulunduğu toplumla olan entegrasyonunu sağlayamayacağı için yetersizdir. Nitekim 19. ve 20. yy.ın eğitim anlayışı da genel olarak, bireysel kalkınmanın ve toplumcu-kültürel eğitimin bir sentezi biçiminde düşünülmektedir (a.g.e. 57). Bu nedenle her ulus, kendi dilinin, geleneklerinin, inançlarının, destanlarının, bilgelerinin, özellikle de sanatının ve müziğinin değerlerini, yeni nesle aktarmak zorundadır. Ziya Gökalp'in eğitim sosyolojisinde savunduğu gibi hem bireysel kalkınmanın, hem de kültürel değerlerin sentezlenerek verildiği bir eğitim, yeni neslin diasporik hareketlilik karşısında asimile ya da dejenere olmaksızın, farklı topluluklara entegre olup uyum göstermesini sağlaması bakımından, son derece önemlidir.

2.2. Aydınlanmacı Eğitim Etiği

Aydınlanmacı eğitim etiğine girmeden önce, Kant'ın 'aydınlanma ahlakına kısaca değinmek yerinde olur. Filozof, popülist çıkar ahlakının karşısına ödev ahlakını koymaktadır (Kant, 1984: 157). Dolayısıyla uygulaması hayli zor olan bu ahlaki görüş, aydınlanmış bireyin kendi töresini kendisinin koymasını sağlamaktadır. Kant'ın tabiriyle özerk bir iradeye sahip olan birey, kendi yasasını kendi koymakta ve koymuş olduğu yasanın evrensel olmasını gözetmektedir (a.g.e. 187). İşte aydınlanmış insanın etiği böyle bir etiktir ve eğitim etiğinin temel ilkesi de bu aydınlanmacı etik olmak zorundadır.

Ancak böyle bir etiğe ulaşabilmek, gelişmiş bir mental ve entellektüel düzey gerektirmektedir. Dolayısıyla Rousseau'nun da *Emile* adlı eserinde savunduğu gibi, erdem belirli bir bilinçle uygulanması gereken yüce bir anlayıştır; ancak yazar, çocuk eğitiminde ilk erdem öğretisinin öykünmenin yoluyla gerçekleştirilmesinin zorunlu olduğunu savunur (2003: 88).

Günümüz eğitim etiği için de hümanizma, kaçınılmaz bir ilke olarak benimsenmek zorundadır. Kale'nin de savunduğu gibi şiddet, cinsler arası eşitsizlik, özgürlük ve demokrasi eksiği gibi çağımızın birçok sorunu, ancak hümanistik bir anlayışla çözümlenebilecektir. Günümüz eğitiminin hümanistik bir eğitim olması, Sönmez'in değimiyle "sevgi eğitimi" olması anlamına geçmektedir. Yazar sevgiyi insan sevgisi, doğa sevgisi ve Tanrı sevgisi olarak gruplandırmıştır (Sönmez, 2003: 53-67). Ancak yukarıda ezoterizmi ele alırken de vurgulandığı gibi Tasavvufi görüşte insan, doğa ve Tanrı birbirinden ayrılamayan bir varlık ise, bu sevgi türlerinin de birbirinden ayrılması beklenemez ve özellikle üniversitelerimizdeki ve diğer eğitim kurumlarımızdaki eğitim etiğine yönelik sorunların üstesinden, ancak bu bütüncül sevgiyle gelinebilmesi mümkündür.

Sonuç kısmında eğitim ilkeleri olarak sıralayacağımız maddeler, olgunlaşmış vicdana sahip olan her eğitimcinin uygulama yükümlülüğü hissetmesi gereken prensipler olacaktır. Olgunlaşmış vicdan, tasavvufi görüşe göre olgun insana (insan-ı kâmil) ait bir özelliktir. Eğitimin ve bilginin öncelikli hedefi de zaten, olgunlaşmış bir vicdana sahip, kâmil ve erdemli insanlar yetiştirmek olmalıdır. Morin'in ifade ettiği 'duygudaşlık' (empati) kurmayı engelleyen benmerkezcilik, etnik merkezcilik, toplum merkezcilik (2006: 68-69) gibi tüm engeller, ancak kamil insanın sahip olduğu aydınlanmacı eğitim etiği, sevgi ve hoşgörü ile aşılabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak eğitim reformu, yalnızca Türkiye'de değil tüm Dünya'da, insanlığın gereksinim duyduğu en önemli reformdur. Endüstri devrimi nedeniyle hızla değişen dünyamızda, yalnızca geçim kaynaklarımızda ve mesleklerimizde değil, kültürü öğrenme, aktarma ve iletişim biçimlerimizde de köklü dönüşüm ve değişimler olmaya başlamıştır. Bu değişikliklere ayak uydururken, çocuklarımızın mesleki donanımsızlığa ve değer erozyonuna uğramadan yaşama tutunabilmeleri için, Aristoteles'in yıllar öncesinde vurguladığı gibi eğitim işinin yasal olarak düzenlenmesi ve bu işe kesinlikle devletin el atması gereklidir (Aristoteles, 2008: 148).

Eğitim reformunun başlayacağı ilk yer, Antik Yunan Dönemi'nde temeli atılmış olan 'akademia' lar, başka bir deyişle bugünün üniversiteleri olmalıdır. Bu nedenden dolayı da, özel eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim ve lise ve dengi okulların müfredatını belirleyerek topluma ışık tutma misyonuna sahip olması gereken üniversitelerin 'eğitim fakülteleri' çok fazla önemsenmelidir.

Sönmez, eğitim bilimleri için felsefi bir muhakemenin gerekli olduğunu vurgular. Bu muhakemenin nedeni, yazara göre "... her bilim dalının ve konu alanının ve özellikle de eğitimle doğrudan ilişkili olan (psikoloji, ekonomi, hukuk, sosyoloji, antropoloji, biyoloji, genetik vb.) disiplinlerinin bilgi ve yöntemleri arasındaki bütünlüğün sağlanması gereklidir. Bunu ancak felsefe yapabilir (Sönmez: 2002: 49). Bu nedenle diyebiliriz ki felsefesiz bir eğitim, eğitsel düşünceden yoksun bir felsefe sistemi olmamalıdır.

Ödev ahlakının ve özerk yasa koyuculuğun temel ilke olarak kabul edildiği aydınlanma felsefesinin üniversitelere ve dolayısıyla tüm diğer örgün ve yaygın eğitim kurumlarına taşınmasıyla birlikte, hümanist ve eşitlikçi bir eğitim felsefesi ve etiği oluşturulması gerekmektedir. Bu nitelikteki bir eğitimin temel noktalarından bazıları, aşağıda sıralandığı gibidir:

*Eğitime aklın, mantığın ve bilimin yön verebilmesi için felsefe belirleyici olmalı, felsefi muhakemeler ışığında açık uçlu bir üniversite eğitim sistemi geliştirilmelidir.

*Eğitimde ‘öteki’ gibi algılanan ve kendilerine alt kimliksel bir sosyal statü atfedilen ‘engelliler’, ‘kadınlar’, 'farklı cinsel tercihlere sahip olanlar' ve ‘etnik/cemaatsel ayrıma maruz kalanlar’, gerek üniversitelerde hizmet alan, gerek hizmet veren konumunda da olsalar, ‘pozitif ayrımcılık’ a tabi tutulmalıdırlar.

*Üniversitelerde ezberci eğitim sistemini ortadan kaldırabilmek için analitik, eleştirel, işlevsel ve yaratıcı düşünceye odaklanılabilen bir eğitim müfredatı oluşturabilmek adına, bilimsel ve sanatsal eğitim, felsefi temelleriyle birlikte verilmelidir.

*Din eğitimi, daha insan merkezci ve hümanist bir minval üzerine oturtulmalı, farklı dinsel ve inançsal sistemlere ait bilgiler de ilköğretim ve lise müfredatına alınmalı, korkudan çok sevgi esas alınmalıdır.

*Platonun ‘bilgi erdemdir’ düsturundan hareketle, öğretim görevlilerinin özellikle yoksul ve başarılı öğrencilerin eğitimi adına ‘sosyal sorumluluk’ misyoneri gibi davranmaları ve sosyal sorumluluk projelerinin düzenlenmesinde ve uygulanmasında etkin rol oynamak için birbirlerini teşvik etmelerini sağlayacak bir yönetim ve denetim sistemi oluşturulmalıdır.

*Öğretim görevlilerinin ve öğrencilerin, kurumların ve kişilerin sağlamış olduğu eğitim ve proje burslarından faydalanabilmeleri ve bilgiye kolay sağlanabilmesinin önü açılmalıdır.

* Başta eğitim kurumları olmak üzere tüm kurumlarda mobbing, taciz vb. türdeki kadın ve çocuk istismarlarının önlenebilmesi için ataerkil yönetim sistemine alternatif olarak, kurum ve kuruluşlarda adil bayan yöneticilerin bulundurulabilmesi için gerekli pozitif ayrımcılığın sağlanmasına ilişkin yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

*Eğitim ve bilim adına oluşturulan tüm bu ve benzeri öneriler, nihayetinde bizden sonraki kuşaklara devredeceğimiz fani dünyanın, daha temiz, daha güzel ve daha yaşanılası bir yer olması içindir.

KAYNAKLAR

Akgündüz, Ü. (2010). Sanayi Devrimi ve Sanayileşme. İçinde İ. Güven (Ed.), *Uygarlık Tarihi* (s.371-379), Pegem Yayıncılık, Ankara.

Aristoteles (2008). Eğitim Üzerine. Yay. Haz. J. Burnet, Çev. A. Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul.

Celkan, H. Y. (1990). Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi, M.E.B, İstanbul.

Demir, Ömer; Acar, Mustafa (2002). Sosyal Bilimler Sözlüğü, Vadi Yayınları, Ankara.

Eflatun, (1993). Sokrates'in Savunması. Çev. T Aktürel, Remzi Kitapevi, İstanbul.

Eyuboğlu, İ. Z. (1987). Gün Işığında Tasavvuf, Tarikatlar, Mezhepler Tarihi, Geçit Kitapevi, İstanbul.

Gener, C. (2007). Ezoterik-Bâtını Doktrinler Tarihi, Yurt Yayınları, Ankara.

Gökberk, M. (1990). Felsefe Tarihi, Remzi Kitapevi, İstanbul.

Gölpınarlı, A. (1985). Mevlana Celaleddin, İnkılâp Kitapevi, İstanbul.

Hançerlioğlu, O. (2010). Dünya İnançları Sözlüğü, Remzi Kitapevi, İstanbul.

Kale, N. (2004). Etik Sorunsallar ve Eğitim Seçkin Yayınları, Ankara.

Kant, I. (1984). Seçilmiş Yazılar. Çev. N. Bozkurt, Remzi Kitapevi, İstanbul.

Morin E. (2006). Geleceğin Eğitimi İçin Yedi Temel Bilgi. Çev. H. Dilli Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Rousseau, J. J. (2003). Emile. Çev. M. Baştürk-Y.Kızılçim, Babil Yayınları, Erzurum.

Say, A. (1995). Müzik Tarihi, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

Sönmez, V. (2003). Sevgi Eğitimi, Anı Yayınları, Ankara.

Sönmez, V. (2002). Eğitim Felsefesi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Tatcı, M. (1998). Yunus Emre Divanı, Akçağ Yayınları, Ankara.

Timur, T. (2000). Toplumsal Değişme ve Üniversiteler, İmge Kitapevi, Ankara.

Turani, A. (2010). Dünya Sanat Tarihi, Remzi Kitapevi, İstanbul.

Turgut, İ. (1994). Eğitim Sistemimizde Eksik Olan Şey: Felsefe. İçinde H. R. Açar (ed.), *Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van.

NEDEN DUYGU EĞİTİMİ

Prof.Dr. Nurten Gökalp

Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, ANKARA

gokalp@gazi.edu.tr

ÖZET

İnsan duygusal özellikleri inkâr edilemeyen bir varlıktır. Duygularının onun yaşamındaki rolü ve etkisi küçümsenemeyecek kadar fazladır. Duygunun doğası, ahlâk felsefesi, felsefî psikoloji, zihin felsefesi, motivasyon psikolojisi, öğrenme teorisi, eğitim psikolojisi, psikiyatri, meta psikoloji ve teolojiyi de içine alan çok sayıdaki disiplinin ortak konusudur. Ancak her disiplin bu konuyu kısmen aydınlatmakta ya da yalnızca kendi alanı ve yöntemi ile ilgili ele almaktadır.

İnsanı tanımak ve anlamak onun sahip olduğu bütün özellikleri ile değerlendirmekle mümkündür. Aslında temel amacı insanın kendisini ve başkalarını tanıyarak onlarla uyumlu ve huzurlu bir beraberliği yaşamak için sahip olduğu ham yetenekleri geliştirmek olan eğitimin bu amacını gerçekleştirebilmesi insanın kendisini bilmesi ile doğru orantılıdır. Dolayısıyla eğitimin insanın kendisini bilmesine yardımcı olacak şekilde planlanması ve sürdürülmesi gerekmektedir. Bunun için de insanın önemli bir boyutu olan duygularını tanıması önemlidir. İşte bu nedenle duygu eğitimi, eğitimin önemli bir boyutudur ve gerekli önem verilmelidir.

Bu bildiride duygu eğitiminin gerekliliğine dair bir içerik ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: Duygu, insan, duygu eğitimi, felsefe

ABSTRACT

It cannot be denied that man has emotional properties. The roles and effects of emotions in his life are great. The nature of emotion is studied by different disciplines like morality, philosophy, philosophical psychology, philosophy of mind, psychology of motivation, learning theory, educational psychology and theology. But each discipline examines this issue from their points of views.

It is possible to understand man with recognizing and evaluating his all properties. Main purpose of education is to develop the raw capabilities of man for living the other people harmoniously and peacefully. This goal directly related with man's knowing himself. Therefore it is need to plan the education accomplishing this goal. For this reason it is important to recognize the emotions of man. Also emotion training is an important dimension of education.

The necessity of emotion training will be discussed in this presentation.

Key words: Emotion, man, emotional training, philosophy

Temel amacı insanın kendisini ve başkalarını tanıyarak onlarla uyumlu ve huzurlu bir beraberliği yaşamak için sahip olduğu ham yetenekleri geliştirmek olan eğitimin bu amacının gerçekleşebilmesi insanın kendisini bilmesi ile doğru orantılıdır. Bu nedenle eğitimin insanın kendisini bilmesine yardımcı olacak şekilde planlanması ve sürdürülmesi gerekmektedir.

İnsanın kendini bilmesi problemi felsefenin en eski ve en temel problemlerindendir. Antik Yunan filozofu Sokrates (M.Ö.470-399) bu düşünceyi sistemli olarak dile getiren ilk filozoftur. Sokrates'in "Kendini bil" tavsiyesi hem bilme hem de bilgiyi kullanma eylemini içermekte ve bütüncül bir anlam yüklenmektedir. Ona göre insan kendini tanımalı, insan olmasının gereğini kavramalı ve anlamalı, kendini ona uygun biçimde şekillendirmelidir. İnsanın hem insan olarak sahip

olduğu niteliklerini bilmesi hem de kendi farklılığını ortaya koyması gerekmektedir. İnsanın bunları gerçekleştirmesi sürecinde en büyük yardımcısı ise aklıdır. Aklı ile insan doğru bilgiye sahip olacak ve bu bilgiyi kullanarak bir insan olarak anlamını açığa çıkaracaktır. Sokrates'in bu düşüncesi insan olmanın önemine ve anlamına bir vurgudur ve bu süreçte akıl, insanın ayırıcı özelliği olarak görülmekte ve övülmektedir.

Sokrates'in öğrencisi Platon (M.Ö.427-347) da insanın ayırıcı özelliği olan düşünebilme üzerine temellenen bir insan doktrini oluşturmuştur. Ona göre insan, ölümsüz olan ruh ile ölümlü olan bedenin birlikteliğine, iyi ile kötünün bir arada idare edilmesine dayalı olarak anlaşılır. Ruh insanın en değerli parçasıdır. Ancak beden ile ilişkisi de inkâr edilemez. Platon'a göre insanda her şey ruha, ruhun kendisi de akla bağlıdır. Ruh ile beden ilişkisinde ruha komutanlık ve efendilik, bedene ise kölelik ve boyun eğme verilmiştir. (Platon, 1980, s.52)

Akıl ile insan, doğruya güzele ve iyiye ulaşır. Akıl insanı aldatıcı olan görünüşler âleminden, gerçek âlem olan ideler âlemine yükseltir. O bedeni yöneten, yönlendirendir. Bedensel eğilimler ve tutkular akıl dışıdır ve uzaklaşılması gerekir.

Platon'a göre, tüm coşku ve istekler ölümlü olan bedene ait özellikler olarak görüldüğü için onlardan kaçınılması, uzaklaşılması tavsiye edilmektedir. Dolayısıyla insanın duyguları ve duygusal boyutu aşağılanmaktadır.

Benzer biçimde Antik dönemin sonunda baskın bir felsefe olan Stoa felsefesinde, insanın içinde aklî olanın yanı sıra akıldışı ve kontrolsüz dürtüler ya da duygulanımlar olduğu ve erdemin de aslında bu duygulanımlarla bir mücadele olduğu ifade edilmiştir. Çünkü duygulanımlar ya da dürtüler çoğu kez akıl ve itidal ile zıttırlar, sadece sakinleştirilmeleri yeterli olmayabilir. Ortadan kaldırılmaları da gerekebilir. Duygulanımların aksine erdem ruhun aklî bünyesine dayanır. İlk şartı ne yapıp ne yapmama konusunda doğru görüşlere sahip olmaktır. Dolayısıyla erdem bilgi olarak, zaaf yahut kötülük de cehalet olarak tanımlanır, duygulanımlar ise yanlış değer yargılarına bağlanır. (Zeller, 2001, s.270)

Antik felsefede başlayan ve aklı övüp duyguları aşağılayan bu eğilim modern felsefenin kurucusu kabul edilen Descartes ile daha keskin bir biçime kavuşmuştur.

Descartes bu görüşünü iki faklı töz olarak kabul ettiği ruh ile beden arasında yaptığı ayırıma dayandırmıştır. Ruh ve beden iki ayrı tözdür ve bilginin ilerleyişine bağlı olarak varlıkları hakkında herhangi bir şüphe yoktur. Onların birbirinden ayırt edilmesine vesile olan öznitelikleri vardır. Ruhun özniteliği düşünce, cismin özniteliği uzamdır. Cisimli töz olan bedenin özünü uzunluk, enlilik ve derinlik yani uzam teşkil ederken, düşünce düşünen tözün yani ruhun özünü teşkil etmektedir. Ruh düşünen bir tözdür dolayısıyla maddesizdir. Beden ise maddedir. Bu iki töz nasıl olup da insanda bir araya gelmektedir?

Descartes, ruh ile bedenin birlikteliğini ikisinin bütünleşmesi olarak değil de iki ayrı şeyin bir arada çalışması ve birbirini etkilemesi olarak anlar. Yalnızca yer kaplayan beden ile yalnızca düşünce olarak varolan ruhun birleşmesine, ruhun bedeni hareket ettirmesi ve bedenin de duygular veya ihtiraslar oluşturmak suretiyle ruha etki etmesi anlamı yüklenir. Dolayısıyla duygular da bedenin fizyolojik özellikleriyle ilişkilendirilir.

Descartes'e göre ruh ve bedenden oluşan insan, aklını gücü yettiği kadar iyi kullanan, bütün işlerinde en iyi olduğuna hükmettiği şeyi yapabilmek için sağlam ve sabit bir iradeye sahip olan bir

varlık olmak zorundadır. İnsanın temel düşüncesi ruhun gerçek gıdası olan bilgeliği aramak ve böyle büyük bir iyiliği istemektir. "Bu, bir üstün iyi, hakikatin ilk nedenlerle bilinmesinden, yani felsefenin incelediği bilgelikten başka bir şey değildir." (Descartes, 1986, s.8) O halde bu ilkeleri elde etmeye, doğru düşünmeye, yani iyi hüküm vermeye ve en yüksek ilim elde etmeye çalışmak lazımdır. Zira bunu elde etmeye gücü yetmeyecek hiçbir zihin yoktur. Bu türlü ilkeleri ve ondan çıkarılacak şeyleri anlayacak kadar akıl herkeste vardır. Sadece zihni olgunlaştırmak, bunun için de bu üstünlükleri elde edebilecek şeyleri tatbik etmek, aklı kullanmak gerekir.

Descartes sonrası pek çok filozof da benzer biçimde akıl ile duygu arasında karşıtlık ilişkisi olduğunu kabul etmiş ve bu ilişkide aklın duygu karşısında üstün olduğunu ve olması gerektiğini düşünmüştür. Buna göre rasyonel değerlendirmenin daha insani duygusal değerlendirmenin ise zayıflık olduğu iddiası güçlenerek günümüze kadar varlığını sürdürmüştür.

İnsan eğitimi üzerine düşünenler de aynı şekilde insanın rasyonel bir varlık olarak sahip olduğu akli yeteneklerini geliştirmesine yönelik düşünceler ve uygulamalar üzerinde yoğunlaşmışlardır. Örneğin genetik epistemoloji ve bilişsel gelişim alanında çalışmalar yapmış olan İsviçreli psikolog Jean Piaget (1896-1980) insanın dış dünyadan yalnızca izlenimler almakla kalmayıp zekâsını etkin bir tarzda yapılandırdığını ve birey çevre ilişkilerinin önemli olduğunu iddia etmiştir. İnsanın zekâsını en etkili biçimde geliştirmesinin yollarına, bilişsel gelişimin önemine ve bu gelişimi sürdürecek bir eğitim planlamasının önemine dikkat çekmiştir. Eğitim tarihinde benzeri örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Yani aslında eğitim insanın tek boyutunu değil bütünlüklü bir yapı içerisinde sahip olduğu tüm özelliklerini geliştirmektir. Bu durumda insanın eğitimi sadece zihinsel yeteneklerini geliştirmeye odaklanmış diğer boyutları ihmal edilmiş olmaktadır. Yani insanın zihinsel özellikleri geliştirilirken manevi ve duygusal özelliklerini geliştirecek olan duygu eğitimi göz ardı edilmektedir.

Oysa insan duygusal yanı ve özellikleri inkâr edilemeyen varlıktır. Karar vermesi ve uygulaması sürecinde duyguların yeri ve etkisi çoğu kez aklının etkisinden daha fazladır. New York Bilimleri Merkezinde çalışan Joseph LeDoux adlı bir nörolog insan beyninde bulunan amigdala adındaki badem şeklindeki bir kütlenin duygusal fonksiyonların merkezi olduğunu keşfeden kişidir.(Goleman: 1998, s.30-31)

Buna göre insanın öğrenme ve hatırlama süreçlerinin büyük bir kısmı beynin limbik yapılarında, duygusal durumlar ise amigdalada gerçekleştirilmektedir. Duygularımızın akılcı, zihinden bağımsız olarak görüş edinebilen kendilerine özgü bir zihni olduğu kabul edilmektedir. Bu durumda bizler "aslında iki zihne sahibiz; birisi düşünüyor, diğeri ise hissediyor"(Goleman: 1998, s.23) Birbirinden tamamen farklı bu iki kavrama tarzı, zihinsel yaşantımızı oluşturmak için etkileşim halindedir. Akılcı zihin, çoğunlukla farkında olduğumuz bir kavrama tarzıdır; bilincimize daha yakındır, düşüncelidir ve tartıp yansıtabilir. Bunun yanı sıra fevrî ve güçlü, bazen de mantıksız olan bir kavrama sistemi daha vardır; bu da duygusal zihindir. Biri duygusal, diğeri akılcı olan bu iki zihin çoğunlukla bir uyum içinde ve farklı bilinç biçimlerini kaynaştırarak hayatta yol almamıza yardımcı olur. Bu bilimsel keşifte de görüldüğü gibi duygular insanın önemli özelliğidir ve eğitim süreci içinde hak ettiği yeri alması gerekmektedir.

Peki, duygu eğitimi nedir?

Duygu eğitiminin temeli insanın kendini bilmesine dayanmaktadır. Bir insanın kendini bilmesi öncelikle bir insan olarak sahip olduğu özelliklerini keşfetmesi daha sonra bir birey olarak sahip

olduğu ayırıcı özelliklerini ortaya çıkarması ile ilgilidir. İnsanı insan yapan temel özellikler bütün insanlarda ortaktır. Bu özelliklere sahip olmak bakımından insanlar arasında fark da yoktur. İnsan türüne has özelliklerinin farkına varan bireyin kendi değerlerini kazanması, onlarla kendini biçimlendirmesi ve kişiliğini oluşturması kendini bilme süreci ile ilişkilidir. Felsefede kendini bilmenin önemine dikkat çeken ilk filozof İlkçağ Yunan filozofu Sokrates'tir. Ancak Sokrates'in bu tavsiyesinde duygunun değil aklın eğitimine vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla kendini bilmenin içeriğine bütüncül değil kısmi bir anlam yüklenmiştir. İnsanın ne olduğu sorusunun cevabı da buna bağlı olarak sınırlı kalmıştır.

18. yüzyıl Alman filozofu I. Kant insanın kendini bilmesinin insanın ne olduğunu bilmesi ile alakalı olduğunu ifade ederken insanın iki farklı boyutuna dikkat çekmiştir. Kant'a göre insan iki farklı açıdan incelenebilir: o, bir yanı ile doğal bir varlık, bir yönü ile özgür, otonom bir varlıktır. İnsan, doğal yönü ile her doğal nesne gibi doğa yasalarına bağlı iken otonom yönü ile özgür ve sahip olduğu yetenekleri geliştirmeye olanaklı bir varlıktır. Sahip olduğu bu yetenekleri geliştirme imkânını kullanan birey, insan olmanın amacını da gerçekleştirmiş olacaktır. Bu durumda Kant'a göre insanın otonom yönünün geliştirmesi ve güçlendirmesinde özgürlüğünü kazanıp kullanması belirleyici olmaktadır. Dolayısıyla kendini bilmek özgürlükle alakalıdır ve insanın kendi özgürlüğünün farkına varıp ahlaki değerlendirmeler ve düzenlemeleri temellendirebileceği bir dayanak oluşturabilir. (Atıcı, 1997:329)

Kişinin kendini ve başkalarını belirleme sürecinde önemli bir faktör olan özgürlük, felsefe sözlüklerinde "kişinin kendi kendini belirlemesi, denetlemesi ve düzenlemesi, bireyin kendisini, dış baskı, etki ya da zorlamalardan bağımsız olarak, kendi arzu edilir ideallerine, motiflerine ve isteklerine göre yönlendirmesi durumu" (Cevizci, 1996:408) olarak tanımlanmaktadır. Özgürlük, insan olmanın en önemli özelliklerinden biridir. Özgürlük hali insanın ahlaki bir varlık olarak kendi tercihlerine uygun kararlarına ve iradesinin buyruklarına göre davranması durumu olarak betimlenebilir.

Bir hak olarak özgürlük insanın doğuştan sahip olduğu, vazgeçilemez ve devredilemez haklarından olup insanın seçimlerini kendisi yapan bir varlık olmasını sağlar. Seçme süreci kişinin başkalarıyla özdeşleşmesi ve kendi dışında başkalarının da söz konusu olduğunu kabul ederek karar vermektir. Bunun anlamı kişinin kendini başkasının yerine koyması hayata onun gözüyle bakmaya çalışmasıdır. Kendinin ve başkalarının bilinçli ve bilinçdışı duygulanımlarının ayrımına varmak onlar için yalnızca sempati duymayıp onlarla birlikte empati duymak; karar alma sürecinde kendi dürtülerini kavramak ve onları hesaba katmaktır. Kişinin başkasının varlığını hesaba katması başkasına değer yüklemesi ile ilişkilidir. Yani karar verme sürecinde kişinin kendisi ve başkası arasındaki ilişkiyi ve farklılığı kavramasıdır. Bu kavrayış 17. yüzyıl Alman filozofu Leibniz'e göre insanın özgürlüğü ile ilişkili bir kavrayıştır ve mantıksal değil ahlaki bir zorunluluğa dayanmaktadır. İnsan özgür olup olmamayı seçemez ama eğitim ile özellikle de duygu eğitimi ile özgürlüğünü fark ederek onu kullanmayı öğrenebilir. Öte yandan özgür olmak rahat ve ölçüsüz olmak değil, var oluşun sonsuz zorluklarını tanımak, davranışların hazır reçetelerinin olmadığını fark etmek demektir. (Billington, 1997:301)

Davranışların ahlaki çerçevesini oluşturma süreci konusunda araştırma yapan 18.yüzyıl İngiliz filozofu David Hume (1711-1776) ahlakın tümünün haz ve acı ilişkisi üzerine kurulduğuna işaret eder. İnsan davranışlarının belirleyici tutkulardır. Pasif ve etkin olmayan bir güç olan aklın dinamik bir alan olan ahlakta etkili olamaz ve davranışları denetleyemez. Akıl iradi eylem için bir motif olamaz, irade ve istemenin yönlendirilmesinde tutkuya rakip olamaz. Hatta ona göre akıl tutkuların kölesidir ve tutkulara itaat ve hizmet etmekten başka görev iddiasında bulunamaz. (Hume, 1997: 365)

Öte yandan ahlakta tamamen bireysel iradeye dayalı bir düzeni savunan Hume insanlar arasındaki ahlaki uyuşmanın varlığını da duygudaşlığa bağlı olarak kurar. Duygudaşlık kişinin sadece kendi çıkarları için değil, başkalarının varlığını da hesaba katmayı sağlar ve ferdin kendi doğasından kaynaklanır. İnsan doğasında duygudaşlıktan daha değerli ve önemli bir şey yoktur.

Tüm bu değerlendirmelerin ışığında baktığımızda duygu eğitimi oldukça önemlidir ve bu eğitiminin programlarda yer alması gerekmektedir. Bireysel ve toplumsal özgürlükler alanındaki problemlerin ortadan kaldırılabilmesi ve insanların özgürlüklerini ve haklarını hak ettiği şekilde kullanabilmesi için duygu eğitimine gereken önemin verilmesi ve bu eğitimin, eğitimin ilk basamaklarından başlatılması ve geliştirilmesinin sağlanması gerektiği düşünülmektedir

KAYNAKÇA

Atıcı M.(1997) "Çağlar Boyunça Önemini Yitirmeyen Bir Çağrı: Kendini Bil" Cogito, 10

Billington R. (1997) Felsefeyi Yaşamak, Çev. A. Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Cevizci A. (1996) Felsefe Sözlüğü, Ankara: Ekin Yayınları

Goleman, D. (1997) Duygusal Zeka, Çev.B.S. Yüksel, Varlık/Bilim, İstanbul

Hume, D. (1997) İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme, Çev. A. Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul

Platon (1980) Phaidon, Çev.S.K. Yetkin, H.R.Atademir, MEB, İstanbul

Zeller E.(2001) Grek Felsefesi Tarihi, Çev.A. Aydoğan, İz Yay. İst

SEVGİNİN EĞİTİMDEKİ GÜCÜ

POWER OF LOVE IN EDUCATION

M. Emin TÜRKOĞLU - Sezen DİNCEL-Ramazan CANSOY

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü EYTPE Anabilim Dalı Doktora.

eminturkoglu@gmail.com - sezen_dincel@hotmail.com - teacherramazan@gmail.com

ÖZET

İhtiyaçlar hiyerarşisine göre fiziksel ihtiyaçlar ve güvenlik basamaklarını gerçekleştiren çocuk ait olma basamağına geçecektir. Sevgi ihtiyacı karşılanmayan bir birey, bir diğer aşamaya geçemez; yani kendini gerçekleştirmez. Sevilmeyen çocuk, sevmeyi bilemez. Sevmeyi bilmeyen kişi ise sevgisini karşısındakine gösteremez.

Peki, nedir sevgi? Eğitimde yeri ne olmalıdır? Sevgi eğitimin gücünü arttırır mı? Eğitimde anne-baba sevgisi ne kadar önemlidir? Araştırmada bu sorulara yanıt aranmış, 'sevgi' kavramı ve 'sevginin eğitime etkisi' tekrar gözden geçirilerek görüş ve önerilere yer verilmiştir.
Anahtar kelimeler: eğitim, sevgi, sevgi eğitimi

ABSTRACT

According to Maslow's Hierarchy of Needs Theory, a child who actualizes physiological and safety/ security needs will pass to the level of belongingness and love. A person who suffers from lack of love can't pass to the next level, which means he/ she can't pass to the level of self actualization. If a child isn't loved, he/ she doesn't know how to love. A person who doesn't know how to love can't express his love to other people.

So, what is love? What should the act of love be in education? Does love support power of education? How important is the love of parents for their children in education? In this study, answers to these questions are seeked; concept of love and its effect on education is revised and some suggestions are made for the improvement of love in education.
Key words: Education, love, love in education

GİRİŞ

Günümüz dünyasında eğitime yüklenen anlam ve eğitimden beklentiler hızla değişmeye başlamıştır. Hayatın her alanında yaşanan yarışmacı ortam okullarımızda da kendinin hissettirmektedir. Rekabete dayalı olan okul ortamlarında akademik standartların yükseltilmesi eğitimin en önemli konusu haline gelmiştir. Ancak okul bırakma oranlarına ve işlenen suç oranlarına bakıldığında okulların temel işlevlerinden biri olan ahlaki standartların çok dikkate alınmadığı görülmektedir. İhtiyacımız olan yüksek standartlar, akademik değil ahlaki standartlardır. Eğer ahlaki standartlarımız daha yüksek olsaydı, akademik standartlarımız ve başarı düzeyimiz çok daha iyi olacaktı. (Kelly, 2004: 49)

Çocukları eğitirken üzerinde durmamız gereken ve onlara hayatları boyunca lazım olacak önemli bir eğitim vardır. Bu eğitim "Sevgi Eğitimi" dir. Diğer duygular gibi sevgi de zaman içinde öğrenilebilecek bir duygudur. Bu da yalnızca olgun, sevebilen bir insanın varlığıyla sağlanabilecek bir

bilgidir. Kültürümüzün önceki evrelerinde ya da Çin ve Hint'te en çok değer verilen insanlar belli ruhsal özellikleri geliştirmiş olan kişilerdi. Öğretmen de yalnızca ya da her şeyden önce bir bilgi kaynağı değildir; görevi bazı insancıl davranışları öğrencilerine aktarmaktır. (Fromm, 1995a:111)

PROBLEM DURUMU

a) Felsefe ve sevgi

Sevgi eğitimi, eğitim felsefesinin konusudur. Felsefe kelime anlamı olarak içerisinde sevgiyi barındırır. Yunanca ' seviyorum, peşinden koşuyorum, arıyorum' anlamlarına gelen *phileo* ile 'bilgi, bilgelik anlamlarına gelen *sophia* sözcüklerinden türeyen terimin işaret ettiği entelektüel faaliyet ve disiplindir (Cevizci, 2005). Felsefe bilgiyi sevme, bilgelik sevgisi, bilginin peşinden koşma anlamlarına gelmektedir. Felsefe her bilimle bağlantı kurduğu gibi, her bilim de felsefe ile bağlantı kurmak zorundadır (Ergün, 2009). Sevgi sevdiğimiz şeyin yaşaması ve gelişmesi için duyduğumuz etkin ilgidir. Bu etkin ilginin olmadığı yerde sevgi de yoktur (Fromm, 2011).

Erich Fromm'a göre ' Sevgi bir başka insanın etkin bir şekilde içine girmektir.' Spinoza ise, sevgiyi ' zorlama olmadan, yalnız özgür olunduğunda yaşanabilen, insan gücünü somutlayan bir eylem olarak' ele almaktadır. Freud sevgiyi içgüdünün yansıması ve yüceltilmesi biçiminde açıklamaktadır (Sönmez, 1994).

Sevgi kavramının psikolojik boyutta en güzel tariflerini Gazali verir. Ona göre sevgi ' İnsanın kendisine mutluluk veren bir nesneye karşı meyletmesidir.'Bebeklik döneminde çocuk şüphesiz ki en çok kendine yakın olan ve onu her türlü ihtiyacını karşılayan annesini sevecektir. Bebeklik döneminde sadece anneye hasredilen bu sevgi daha sonra başka insanlara ve nesnelere de yönelmeye başlar (Kayadibi, 2002). Birey sevdiği şeye ilgi duyar ve ilgi duyduğu şey ile yaşar. Eğitimin amacı, her kişide var olan bilgi ve sevgi ışığını yakmaktır. Eğer bu ışık gerçekten yakılırsa, çok fazla müdahaleye gerek kalmaz (Ergün, 1993).

b) Eğitim ve sevgi

Eğitim bilgi beceri tutum ve davranışların istendik yönde değiştirilmesidir. İstendik yönde kendi gereksindikleri anlamındadır. Okulu, öğretmenlerini sevmeyen bir çocukta istendik yönde değişiklik yapmak zordur. Çocuğa öncelikle sevgi eğitimi verilmelidir, sevgi gösterilmelidir. Sevgi öğretmenin tek yoludur. Eğitimde sevginin vazgeçilemeyecek ve küçümsenemeyecek bir etkisi vardır. Ölçülü sevgi, ruhumuz için bir gıda ve ilaç niteliğindedir. Maddi varlığımız için gıda ne ise, ruhumuz için de sevgi aynıdır.(Bilgiz, 2006)

Geleneksel eğitimin babalarından birisi denilebilecek olan Bloom dahi, öğrenmenin ancak kişinin kendi isteği arttıkça gerçekleşebileceğini kabul etmekte, bunun için de yöntemler tarif etmektedir (Titiz, 2000).Mevlana Fih-i Mafih adlı eserinde belirttiği gibi; bir mimarın içinde ev yapmak aşkı olmazsa, mimar evin planını nasıl yapar? Bazı ürünler bazı yıllar ucuz, bazı yıllar pahalı olur; bu, halkın onu isteyip aramasından kaynaklanmaktadır. Bir bilginin, bir hüner ve sanatın öğretilebilmesi için karsıdaki öğrencilerde istek olması, aşk olması gerekir. Sevgi ve isteğin temelinde de ihtiyaç vardır. İhtiyaç olmadan söz de olmaz, hüner de. (Ergün, 1993)

Sevgi duygusu çocukta diğer duygular gibi doğuştan vardır. Ancak bu duygunun geliştirilmesi sonradan ve dışarıdandır. Bunun için çocuklardaki bu duygunun büyükleri tarafından yönlendirilerek geliştirilmesi gerekir. Bu geliştirme büyüklerin sevgi ortamında olmalıdır. Oluşturulan sevgi ortamında çocuk, istenilen ölçüde eğitilebilir. Çünkü sevgi eğitimin itici gücüdür.(Kayadibi,2002).

Okullarımızın mutluluk veren yerler olması gereklidir. Acaba okullarımızın giderek daha çok sorun oluşturan öğrencilerden oluşması nasıl açıklanabilir? Silberman, "Sınıfta Bunalım" adlı kitabında " Eksik olan sevgidir. Okullarımız, çocuklarımızı geliştirmeyen, yaratıcılık ve sevinci yok eden, özensiz ve sıkıcı yerler" demektedir (Buscaglia, 1984: 13). Eğitim sevgiyi merkeze almalıdır ve sevgiyi merkezine alınca, insanları varlıklarının, dolayısıyla da sevgi ve algılarının boyutları hakkında da eğitip bilinçlendirmelidir. Kaldı ki böyle bir eğitim, küreselleşen dünyanın da barış, huzur, güven, dayanışma, kardeşlik içerisinde bir dünya halini alabilmesi için ayrıca önem taşır (Ergen, 2006).

c) Sevgi Eğitimi Nasıl Olmalıdır?

Eğitim ailede başlar. Çocuğun aile yaşantısı, ailede aldığı eğitim karakterini belirler, geleceğini şekillendirir. Bu süreçte anne-baba sevgisi önemlidir. Ana- babanın sevgisi çocukta, özgüven, düşük kaygı düzeyi ve saygınlık yaratır. Sevgisiz ya da bedensel cezanın uygulandığı aile ortamlarındaysa yüksek kaygı düzeyi ve gerilim ön plandadır. Yetersiz sevginin aşırı sevgiye göre sonuçları daha ağır olmaktadır. Sevgi sürekli çocuğu koruma ve kollama değil, onu kendi geleceğinde gerekli yaşam bilgilerini göstermek ve iyi bir eğitim verebilmektir (Taşkın, 2009). Çocuklarına sevgi ve ilgiyi hak ettiklerini hissettirmek akıllı ebeveynlerin onlara verebileceği en güzel hediyedir. Sevginin abartılı bir sevecenlikle dışa vurulması gerekmez, bir ebeveynin sevgisini çocuklarına sürekli bir şeyler vererek belli etmeye çalışmasına da gerek olmamalıdır (Nagel, 2001).

Sevgi herkese verilebilir. Sevgi azalan bir duygu değildir. Sevgi sevilmeyi beraberinde getirir. Ama sevgi mutlaka karşılıklı olmak zorunda değildir. Sevilmenin ne kadar tatlı olduğunu hisseden bir kimse, herkes tarafından sevilmek ister. Kendi değerini başkalarının ona verdiği değere göre biçen insan kendi hayatını başkalarının hükümleri üzerine bina etmiş olur ki , en ufak bir reddediliş binanın çökmesi için yeterlidir (Rousseau, 2003:172). Bilgiz (2006) eğitimde sevgi derken, 'Eğitimcinin sevilmesi, Öğrencinin sevilmesi ve öğretilen hususların sevdirilmesi' olmak üzere temelde üç esas ilkenin göz önünde bulundurulmasının önemini vurgular

Sevgi, gönülleri birbirine yaklaştırarak uyum yaratır; nefretse uyumsuzluğa, fizik ötesi bir uzaklaşmaya, nefret edilen nesneden mutlak bir yalıtlanmaya yol açar (Gasset, 1995:13). Korku duygularımızı yıpratır ve olaylar hakkında kafamızın karışmasına yol açar. Sevgi korkunun topyekûn yokluğudur. Sevgi hiç soru sormaz. Onun doğal hali büyüme ve yayılmadır; ölçü ve kıyas değildir. Yani Sevgi, gerçekten değerli olan her şeydir ve korku bize hiçbir şeye sunamaz, çünkü hiçbir şeydir.(Jampolsky, 1995:1-15)

Okullarımızda ders veren öğretmenlerde sevgi duygusu, nefret duygusunu aşmalıdır. Bunun sonucunda öğrenci ve öğretmenler birbirine yaklaşacaktır. Mevlana gerçek sevginin oluşturduğu sevdanın, insanları yücelteceğine ve insanları yaklaştıracağına dikkat çekmek istemiştir. (Usta, 1995:167)

Eğitimci sevginin gücünü gönüle kadar indirir. Mevlana, bahçıvanın bahçedeki görevini eğitimcinin gönülde yapabileceğini iddia etmektedir. (Usta, 1995:148) Mevlana sevgi ile öğretmeni aynileştirmektedir. O şöyle diyordu: " Bir çocuğum ki, hocam aşktır." Sevgi ve aşk insanı insana yaklaştırır, insanı inceltir, yanlış davranışlardan uzaklaştırır. Benlik engelini ortadan kaldırır. (Usta, 1995:260)

Eğitimciler başkalarını sevmeye öğrencileri teşvik etmelidir. Ruhumuzda bir şey vardır ki bizi 1) Kendimizle 2) Birlikte yetiştirdiğimiz kimselerle ilgilenmeye sevk eder .(Kant, 2006:127)

Eğitimcinin sevgiyi uygulaması ayrı bir beceri ister. Fromm'a göre sevginin uygulanması bir sanattır. Eğitimcilerinde bu hassas noktalara dikkat etmesi sevgi eğitimi uygulamasını daha başarılı hale getirecektir.

1. Bir sanatın uygulanması her şeyden önce disiplin ister.
2. Bir sanatta usta olmak için o sanatın üstüne düşmek gerekir.
3. Bu sanatı çabuk bir biçimde elde etmeye çalışmamak, sabretmek gerekir.
4. Bir sanatı elde etmek isteyen o sanatın elde edilmesine çok büyük bir ilgi ile yönelmelidir. (Fromm, 1995:102-105)

Kayserilioğlu, sevmeyi ve sevdirmeyi öğrenmek için gerekli düşünce ve davranışları eserinde şu şekilde sıralamıştır:

1. *İnsanın kendi değerini bilmesi gerekir.*
2. *Başkalarını sevmek için de onlara değer vermek gerekir.*
3. *Sorumluluk almalı, iyilik yapmalısınız.*
4. *Sevginin içinde iyilik, doğruluk, çalışma ve gayret olmalıdır.*
5. *Kaybedilen maddi değerler ile kafanız fazla meşgul olmamalıdır. Önemli olan ruh için çoşkulu ve yüce bir hayat yaşayabilmektir.*
6. *İnsanlara vermekten korkmayın, onları hor görmeyin.*
7. *Sevgi bir kişiyi benimsemektir, onunla gönül birliği sağlamaktır.(s.132-136)*

d) Sevgi üzerine yapılan araştırmalar

Sosyal hayata uyum sağlayamayan, suç işlemeye eğilimi bulunan çocuklara baktığımızda, bunların büyük çoğunluğunun, sevgi ve ilgi yerine şiddet, huzursuzluk ve çeşitli problemlerle karşı karşıya kaldıklarını görmekteyiz. Yani şiddet ve ilgisizlik, problemleri çözmek yerine iyice arttırmaktadır (Bilgiz, 2006).

Sevginin etkileri ile ilgili birkaç araştırma örneği;

Araştırma 1:Bühler 1961 araştırmasında; aynı kurumda bulunan iki yaşlarındaki çocuklardan iki ayrı grup teşkil edilmiş ve bunlar bir müddet ayrı muameleye tabi tutulmuşlardır. Bunlardan bir gruba çok az sevgi gösterilmiş, fakat bütün diğer ihtiyaçları mükemmel biçimde sağlanmıştır. Öteki grupta ise, her çocuğa ayrı bir hemşire tahsis edilmiş ve çocuklar şefkat ve sevgi eksikliği duymamıştır. Altı ay sonunda birinci gruptaki çocukların, ikincisine nazaran gerek bedence ve gerekse ruhça geri kaldıkları görülmüştür (Akt: Özbey, 2004).

Araştırma 2: 800 Kanadalı çocuk üzerinde inceleme yapan Dr. Griffith Banning, çocukların ana babalarının boşanmış olmaları ya da ayrı yaşamaları, ölü olmaları; böylece çocukların sevecenlikten yoksun oluşları durumunda bunu bilmenin çocukların gelişmesi üzerinde hastalıklardan ve diğer tüm etkenlerin bileşik etkisinden daha fazla kötü etki yaptığını ortaya koymuştur (Yüksel, ndt).

Araştırma 3:Eğitimci Skeels de Lowa eyaletinde yetimhanede kalan çocuklar üzerinde araştırma yapmıştır. Yetimhanede çok kalabalık yatakhanelerde kalan çocuklarla az sayıda bakıcı ilgilenmekteydi ve bu bakıcıların çocuklarla ilgilenmek için neredeyse hiç zamanları yoktu. Bu çocukların çoğu zeka bakımından normalin altı zeka seviyesine sahipti. Skeels iki kız çocuğunu izlemeye aldı. Bu çocuklar yetimhaneye geldikten 18 ay sonra önemli ölçüde zeka geriliği olan yetişkin kadınların yatakhanesine yerleştirildi. Başlangıçta çocukların zekâ puanı 35 ve 46 iken, 6 ay sonra mucizevî bir şekilde 77 ve 87 olarak ölçüldü öte yandan bu süre içinde yetimhanede bırakılan çocukların ortalama zekâlarında düşme olmuştur (Heward, 2000).

Araştırma 4: Özel bir kurumda yapılan çalışmada okul başarısı normalin altında olan bir grup öğrenciyi annelerini nasıl sevecekleri konusunda eğitim verilmiştir. İlköğretim 6-7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan 3 grup öğrenci belli aralıklarla (haftada 2 saat) sevgi sözleri ve iletişim hakkında eğitim almıştır. Annelerine de toplam 5 seansta aile içi etkili iletişim ve sevgi dili konusunda seminerler verilmiştir. Anneler de çocuklarına karşı sevgi sözcüklerini kullanmaya başlayınca çocukların derse ve hayata olan ilgilerinde artış olmuş ve başarı %80 lere kadar çıkmıştır.100 üzerine çıkamayan birçok öğrenci 80-90 hatta 100 gibi yüksek puanlar almıştır. Üç ay boyunca çocuklar arasında yapılan kavgalar azalmış, derse katılım artmış ve diğer başarılı sınıfları bile geride bırakan gruplar oluşmuştur (Taşkın, 2009).

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu bildirinin amacı, sevginin eğitime etkisini inceleyerek okullarda sevgi eğitiminin önemini tekrar gözden geçirmek ve eğitim ortamlarında sevginin uygulanması ile ilgili önerilere yer vermektir. Bu genel amaç doğrultusunda problem durumu aşağıdaki alt başlıklarda incelenmiştir:

a)Felsefe ve sevgi

b)Eğitim ve sevgi

c)Sevgi eğitimi nasıl olmalıdır?

d)Sevgi üzerine yapılan araştırmalar

YÖNTEM

Sevgi ve eğitim ilişkisi genel amaç dahilinde yer yer konuyla ilgili yapılan ampirik araştırma sonuçları da kullanılarak teorik düzlemde anlatılmaya çalışılmıştır.

TARTIŞMA

Sevgi eğitimi, çocuğa verilecek ilk sevgi mesajları ile doğum öncesinde başlar (Stekel, 1999:22) ve sonrasında devam eder. Bir çocuk doğumundan sonra 3. ayda mutlu bir şekilde gözlerinin içi parlayarak gülümsemeye ve ona sevgi dolu sözler söyleyerek baktığınızda ve kucakladığınızda cıvıldamaya benzer sesler çıkartmaya başlar. Bedenini, aldığı bu sevgiye cevap vermek istercesine büyük bir keyifle hareket ettirebilir. Bebeğin bu esnadaki gülümsemeleri uyku esnasındaki refleks gülümsemelerden faklıdır. Bu durum kendisine sevgiyle yaklaşan bir insan sesi duyduğunda ortaya çıkmaktadır. (Yavuzer, 2001b:43) Özellikle bebeklerin sevgi dolu bir temasa olan güçlü fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına, erken doğan bebeklere uygulanan kanguru bakımı adlı yeni bir yaklaşımla şaşırtıcı bir kanıt bulunmuştur. Kolombiya, Bogota'daki Edgar Rey ve Hector Martinez adlı doktorların uygulamaları ile ortaya çıkan bu durumdan önce erken doğumda ölen bebeklerin oranı

yüzde 70 dolaylarındaydı. Bunun sebebi ise bebeklerin güçsüz olması ve donatı eksikliğidir. Bunu fark eden doktorlar, annelerin bebeklerini özel olarak geliştirilmiş taşıyıcılarla, yedi gün ve neredeyse 24 saat boyunca üzerlerinde taşımalarını sağladılar ve inanılmaz sonuçlar elde ettiler. Ölüm oranı yüzde 30'a düştü. Diğer bilim adamları tarafından yürütülen çalışmalarda kanguru gibi taşınan bebeklerin kalp atışlarının düzene girdiği, oksijen takviyesine duydukları ihtiyacın azaldığı, daha az ağladıkları ve derin uykuda daha çok zaman geçirdikleri, böylece de büyümek ve gelişmek için daha çok enerji depolayabildikleri ortaya çıkmıştır. (Maraşlı, 2007:64)

İnsanda genetik olarak sevme yeteneği vardır ancak bizim bu potansiyeli fark ederek onu geliştirmemiz gereklidir. İnsanın içinde ham bir halde bulunan sevgiyi, çekim duygusunu bir eğitim sürecinden geçirerek kültürel bir şekle sokmak gerekir. Bu bakımdan sevgi öğrenilmesi gereken bir duygudur. […]Sevgi insanlar arasında pozitif iletişimi sağlar. Sevgi ile büyütülen, ve sevgi sözleri söylenen bir çiçeğin özsularının daha hızlı aktığı tespit edilmiştir. (Tarhan, 2007:162)

İstenmeyen sevilmeyen çocuğun tipik davranışı saldırganlıktır. Çocuk, sevgi kazanmak ya da hiç olmazsa dikkati üzerine çekmek için çaba gösterir. Anne ve baba kendisine düşmanlık gösteriyorsa o da başkalarına kin besleyerek öç alma duygusuyla pekiştirir. Bu çocuklar başkanlarından armağan beklerler ve kendilerine özel muamele edilmesini beklerler. Sürekli olumsuz düşünürler, kavgacı ve isyankârdırlar. Suç işlemeye meyillidirler. Kendilerine sevgi gösterildiğinde buna nasıl karşılık vereceklerini bilmezler ve çoğunlukla kayıtsız kalırlar. Kendisine daima yalancı olduğu söylenen anne ve babası tarafından sevilmeyen, diğer çocuklarla sık sık karşılaştırılan alay edilen ve dayakla cezalandırılan çocuklarda uzun süreli gerginlik ve uyum bozuklukları görülebilir. İngiltere'de Lees ve Newson , Birleşik Amerika'da da Glueck ailedeki büyük ve küçük çocukların ortancalara göre daha az suç işleme eğiliminde olduklarını ileri sürmüşlerdir. Araştırmada suçlu deneklerin %59.9'unun ortanca çocuk olduğu ve ailelerinde yeterince ilgi ve sevgi görme olasılığının azlığı dikkat çekmektedir. (Yavuzer, 2001c:142)

Freud, şöyle belirtmektedir. "Bir çocuk sevilmediğini hissettiği sürece kendinin değersiz ya da yetersiz hisseder" . İnsanoğlu fark edilmek ve önemsenmek ihtiyacını hayatının her evresinde derinden hisseder. Kucaklayarak, öperek, okşayarak gösterilen sevgi ve bu şekilde kurulan ilişkide bedensel temasa duyulan ihtiyacın karşılanmasında önemli bir rol oynar. Çocuğu olduğu gibi kabul eden, onu destekleyip yüreklendiren aile üyeleri, çocuğun benlik değerinin tohumlarını ekmiş olur. Bazı araştırma bulguları psikosomatik hastalıkları olan kişilerin yeterince sevilme deneyimine sahip olmadıklarını, öpülüp kucaklanmadıklarını ortaya koymuştur. (Yavuzer, 2001a: 71,72)

Sevginin ihtiyaç duyulduğunda ertelenmeden hemen verilmesi gerekir. Bu sebeple çocuklarında yemeden, içmeden daha önemli olan şey çocukların sevgiye doymasıdır. Bir çocuk için anne sevgisi farklıdır. Doyucu ve özeldir. Bir çocuk herkesten yeterince sevgi alsa bile yine de annenin sevgisine muhtaçtır. Bu sevgiye doymadan büyüyen çocuk, bu ihtiyacı bir ömür boyunca sırtında bir yük olarak taşıyacak ve kendisini delice sevenler olsa bile ihtiyaç duyduğunda annesini karşısında göremeyen ve sevgisini alamayan çocuk, bu sevgisini başkalarından temin etmeye çalışacaktır. (Güneş, 2010:42)

Son yıllarda, yeni yetişen çocukların uyum problemleri yaşadıkları ya da kurallara uymadıkları, aileyle kavgalı duruma düştükleri yolunda sık sık şikâyetler duyulmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda uyum problemlerinin ortaya çıkaran problemlerin başında, anne babanın yanlış davranışlar sergilemelerinin geldiği görülmüştür. Çocukta bu tip davranış bozukluları ortaya çıkıyorsa anne babanın çocuğa karşı yaklaşımları ve davranışları yeniden gözden geçirilmek durumundadır. Çünkü bu davranışların temel sebebi anne ve babanın yanlış yaklaşımlarıdır. Çocuğun hareketlerinin

oluşmasında sevginin önemi büyüktür. Hem aile ortamında hem de okulda hoşgörü ve sevgi esas olmalıdır. Dolayısıyla hoşgörü havasının hâkim olduğu ailelerde büyüyen çocuklar arkadaşlarıyla, çevresiyle daha uyumla olurlar ve girişkendirler. Düşüncelerini daha rahat ifade ederler. Çocuklar işte bu yüzden sevilmeli ve sevildikleri kendilerine hissettirilmelidir. Sevme sevilme çocuğu en büyük ihtiyacıdır. Anne babasının ve çevresindeki insanların ona sevgiyle yaklaşması sağlıklı bir çocuk gelişimi için şarttır. Sevgi çocuğun kendine güvenini sağlar. Sevildiğini bilen çocuk güvenli hareket eder. Davranışları, konuşması, kendinden emin hareketleri, başarılı oluşu ve kurduğu arkadaşlıklarda bu durum gözle görülür şekilde belirgindir. Çocuk sevmeyi başkalarınca bu duruma maruz kaldığında öğrenir ve içselleştirir. Bu sayede insanları sevmeyi öğrenir, ilişkileri güçlenir. (Ertuğrul, 2000:89)

Çocuğu doyasıya sevmek, ona bunu hissettirmek, çocuğun başarılı olmasından daha önemlidir. Sevgi, çocuğa karşı bir silah olarak kullanılmamalıdır. Çocuk okulda başarısız olursa anne babası tarafından sevilmeyeceği duygusu asla oluşmamalıdır. Bu çok tehlikeli bir durumdur. Anne babalar çocuklarına karşı sevgilerini kolayca ifade edebilmelidirler. Çocuk başkalarının yanında ve kendisinin de duyabileceği bir şekilde ismi söylendiğinde, " Ali çok iyi bir çocuk.", " Çok yardımsever ve iyi kalpli", " Hiç yalan söylemez", " Çok çalışkan" gibi ifadelerle övüldüğünde hayatında birçok şey değişecektir. Fakat bu abartılarak sıkça yapılmamalı, yeri geldiğinde, tatlı-sert üslup içinde davranılması gerektiği bilinmelidir. (Maraşlı, 2002: 34)

Çocuğun ailesi tarafından sevildiğinin kendisine değer verildiğinin farkında olması gerekir. Sevgi beraber zaman geçirdikçe hissedilen ve pekişen bir duygudur. Sağlanacak birçok maddi imkân asla sevginin yerini tutamaz. Sınırları sevgiyle çizilmiş tutarlı bir ortam önce evde, sonra da toplumda çocuğun kendini güvende hissetmesine, çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesine, toplumsal kuralları içselleştirebilmesine sebep olur. Bu sevginin gelişmesi için en ideal yol çocuklarla birlikte nitelikli zaman geçirmektir. (Sayar, Bağlan, 2010:132)

Eğitim çocuğa eşyanın sırlarını öğretme sanatıdır. Bu noktada öğretmen öğrencinin bu ihtiyacını dikkatle gözlemlemelidir. Öğrenci sevgi ile tam manasıyla tanışmamışsa farklı yaklaşımlar sergiler. Örneğin, çocuk herhangi bir şeyi ya da bir hayvanı köşeye çeker, tanıyabilmek için onu kırar, sırrını zorla çözebilmek için kelebeğin kanatlarını zalimce koparır. Zulmün kendisi daha derinlerden gelen bu dürtüye bağlıdır: Eşyanın ve yaşamın sırrını çözebilmek. Sırrı öğrenmenin bir diğer yolu ise sevgidir, sevmektir. Sevgi bir başka insanın, çocuğun, içine girmektir. Sevmek öğretmenin tek yoludur. (Fromm, 1995b:38)

Okullarda sevgi eğitimi hızla gündeme alınması gerekli bir konudur. Hızla değişen toplumda, daha az sevgi daha çok sorun ortaya çıkarmaktadır. Sevgi hakkını vermektir. Çocuğun hakkı ne ise bu ilmi anlamda bilinmeli, öğrenilmeli (bedensel, ruhsal, sosyal yönlerden) buna göre çocuğun hakkı yenilmemelidir.(Çakmaklı, 2010:268) Çocukta yaşam sevgisinin gelişmesi için en önemli koşul, yaşamı seven insanlarla birlikte olmasıdır. Yaşam sevgisi de ölüm sevgisi gibi bulaşıcıdır. Yaşam sevgisi kendini sözcüklerle, açıklamalarla, yaşamı sevmek gerektiğine ilişkin öğütlerle göstermez. Yaşam sevgisi kendini tavırlar ile ortaya koyar. (Fromm, 1994:50)

Eğitim sistemine bakıldığında öğretmen olacak kişilerin de çok başarılı yetiştirildiği söylenemez. Genelde akademik başarıya göre öğretmen yetiştirildiği zaman, insani özelliklerin zayıf kaldığı görülmektedir. Öğretmen okullarında başarılı olamıyoruz, çünkü yetiştirdiğimiz öğretmenlerin, öğretmenlik rolünden soyutlanıp her şeyden önce insan olmalarına ve salt yol gösterici olduklarını anlamalarına yardımcı olmuyoruz. (Buscaglia, 1984: 17)

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Ortalama 17-18 yılı eğitim içinde geçen bir insanın "sevgi eğitimi" asla ihmal edilmemelidir. Leo Buscaglia "Yaşamak, Sevmek Ve Öğrenmek" adlı kitabında üniversite öğrencilerine sevgi eğitimi verdiğini, derslerinin de ilgiyle izlendiğini, sevginin de diğer davranışlar gibi öğrenilebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla okul müfredat programlarına sevgi eğitimi programı konulmalı ve içeriği ile ilgili gerekli planlamalar yapılmalıdır. Çünkü makineleşen toplumda sevgisizlik daha büyük sorunlara yol açabilecektir. Eğitim ortamlarında sevginin uygulanması ise şu şekilde olmalıdır:

1. Öğrencilerin her birinin bir değer olduğu öğrencilere hissettirilmelidir. Bunu yaparken öğrencilere farklı sorumluluklar verilmelidir. Bu sorumluluklar mutlaka takip edilmeli ve gerekli düzeltmeler yapılmalıdır. Örneğin öğrencilerden eve gittiklerinde anne babalarına sarılmaları, ev işlerinde daha önce yapmadıkları işleri yaparak aileye yardımcı olmaları, küçük kardeşe ev ödevlerinde yardım etme, hasta olan bir yakını ziyarete gitme, aile ile birlikte bir yardım kuruluşuna yardımda bulunma, anne-babadan geçmiş bir konu ile ilgili özür dileme gibi birtakım 'sevgi ödevleri' istenebilir.

2. Başka insanlara iyilik yapmanın sevgiyi artırdığı unutulmamalıdır. Sınıf içinde veya dışında yapılacak faaliyetler ile öğrencilerin birbirine iyilik yapması sağlanmalıdır. Herhangi bir derste başarısız olan bir öğrenciye daha başarılı bir öğrencinin yardım etmesi sağlanabilir. Sınıf içinde öğrenciler ile sınıf günleri düzenlenebilir.

3. Öğrencilerin çalışmaları ve gayret etmeleri için teşvikler sağlanmalıdır. Çalışmanın her bir bireyin yapması gereken önemli bir sorumluluk olduğu vurgulanabilir. Çalışmayan öğrencilerin teşvik edilmesi için öğrenciler ile bire bir ilgilenilmelidir.

4. Öğrenciler bir takım olumlu ve olumsuz duyguları paylaşabilmeyi öğrenmelidirler. Gerektiği zaman öğretmen kızabilmeli, ancak bunun sebebini öğrencilere mutlaka açıklamalıdır. Çünkü sınıf içerisinde bazı öğrenciler hiç ilgisi olmadığı halde kendilerine kızıldığını sanabilirler.

5. Öğrencilerin kendilerini tanımlarına ve ifade etmelerine imkân verilmelidir. Böylece öğrenci hem güven kazanır hem de değerli olduğunu hisseder.

6. Sınıf içinde öğretmen asla bir öğrencisini karşısına almamalıdır. Eğer bir öğrencinin sınıf ortamını bozacak davranışlar sergilediğini görürse, onunla daha farklı bakış açıları kullanarak ilgilenmelidir. Çünkü bazı sorunlar ailedeki veya arkadaşlar arasındaki ufak tartışmalardan kaynaklanabilmektedir. Öncelikle hızlı biçimde bu sorunlar aşılmaya çalışılmalıdır.

7. İnsanların zaman zaman hata yapabileceği ama asıl olanın hatayı görüp bundan vazgeçmenin bir erdem olduğu hatırlatılmalıdır. Kopya çeken bir öğrenciyi sınıf içinde küçük düşürmektense bu öğrenci öncelikle yaptığı hatanın yanlış olduğu bunun ona getireceği olumsuz sonuçların hayatında neler olabileceği anlatılmalıdır.

8. Öğrenciler öğretmenin anlattığı bir konuyu anlamadığı zaman, öğretmen bu konuyu farklı yöntemler ile anlatmayı denemelidir. Her şeye rağmen hala anlamayan öğrenciler ile özel ilgilenilmelidir. Bazı öğrenciler alt yapıları yetersiz olduğundan konuları anlayamamaktadır. Bu yüzden bu öğrenciler tespit edilip, gerekli yetiştirme çalışmaları planlanmalıdır.

9. Öğretmen sınıf içinde çok tutarlı olmalıdır. Tutarsız davranışlar öğretmenin öğrenci nezdindeki sevgisini azaltacaktır. Sürekli başarılı öğrenciler ile ilgilenen öğretmen, başarısız öğrenciler tarafından sevilmeyecektir. Bunun yerine başarılı öğrencilere ek ödevler verilip, başarısız öğrencilere daha fazla vakit harcanmalıdır. Bu arada başarılı öğrencilerin yaptığı çalışmalarda mutlaka değerlendirilmelidir. Olumlu ya da olumsuz geri dönüşüm onlara da sağlanmalıdır.

10. Ceza bir öğretmenin kullanacağı en son şey olmalıdır. En iyi öğretmen sorunları büyümeden çözen öğretmendir. Öğretmen sakinliğini koruyarak, sabırlı davranarak birçok sorunu çözebilmelidir. Kendisine

sınıf içinde hakaret eden bir öğrenciyi sınıf içinde azarlamak çözüm olmayacaktır. Bunun yerine öğrenciye daha yapıcı davranış sergilemek gereklidir. Öğrenciye mümkün olduğunca hoşgörülü davranılmalıdır. Ancak bu boş vermek olarak algılanmamalıdır. Öğretmen sınıf içindeki davranışları ile öğrencileri kuşatabilmelidir.

11. Bir öğrenci yanlış yaptığında doğrudan uyarmak yerine dolaylı uyarmalarda bulunulmalıdır. Bu şekilde yanlış yapan öğrenci uyarılarak daha yapıcı sonuçlar elde edilebilecektir.

12. Bununla ilgili olarak eğitim fakültesi öğrencilerine lisans öğrenimleri süresince sevgi eğitimi dersi verilmeli, eğitimde sevginin öneminin farkındalığı sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Altun, A. (2010). *Çocuk Eğitiminde İlgi, Bilgi, Sevgi*. İstanbul: Elit Kültür Yayınları.

Bilgiz, M (2006). *Çocuk Eğitiminde Sevgi*. İstanbul: Beyan Yay.

Buscaglia, Leo. (1984) *Yaşamak , Sevmek ve Öğrenmek*. (Çvr:N. Kasap) İstanbul: İnkılap ve Aka kitapevleri.

Cevizci, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü* (6. Baskı) İstanbul: Paradigma Yay.

Çakmaklı , K., (2010). *Çocuk Yetiştirmek Sanattır*, (2.Basım).Yağmur Yayınları,

Ergen, Gürkan (2006). Eleştirel-bilinçli Sevgi Eğitimi. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl 7 Sayı11, ss:144-152

Ergün, M (1993). İnsan ve Eğitimi-Mevlana Üzerine Bir Deneme (Mevlananın Eğitim Görüşleri).Ankara: Ocak yay.

Ergün, M (2009). *Eğitim Felsefesi* (2. Baskı). İstanbul: Pegema yay.

Ertuğrul, H. (2000) *Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Nesil Basım Yayın.

Ertuğrul, H. Nasıl Bir Sevgi Eğitimi? 31 Ocak 2012 tarihinde *www.ogretmenhatti.com/index.php?s=makale&aid=155* adresinden alınmıştır.

Fromm, Erich,(1994). *Sevgi ve Şiddetin Kaynağı* , (2.basım.), Öteki Yayınevi

Fromm , Erich (1995a). *Sevme Sanatı*, (Çvr:Yurdanur Salman). Payel Yayınları.

Fromm, Erich (2011). *Sevme Sanatı*, (Çvr: Özden Saatçi Karadana), İzmir: İlya Yay.

Fromm, Erich (1995b). *Sevme Sanatı* (Çvr: Işıtan Gündüz) İstanbul: Say Yayınları

Gasset, Jose Ortega Y,(1995). *Sevgi Üstüne Çeşitli Yaklaşımlar.* (1.baskı), Yapı Kredi Yayınları

Güneş, Adem (2010). Çocuk Terbiyesinde Doğru Bilinen Yanlışlar. Nesil Yayınları.

Yavuzer, H. (2001a) *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (2001b) *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (2001c *) Çocuk ve Suç*. Remzi Kitabevi.

Heward, W. L. (2000). *Exceptional children: An Introduction to Special Education*. (6th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Jampolsky, Gerald, (1995). *Sevgi Korkudan Özgürleşmektir*,(Çvr: S. Serin), Kuraldışı Yayınları

Kant, Immanuel, (2006). *Eğitim Üzerine* (Çvr : A. Aydoğan). İstanbul: İz Yayıncılık

Kayadibi, F.(2002).Sevgi Faktörünün Eğitim Verimliliği Üzerine Etkisi, *İ.Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı:5 ss:33-50

Kayserilioğlu, Refet. *Kainatı Yöneten Güç Sevgi*. İstanbul: Sevgi Yayınları

Kelly , Dr. Thomas F (2004). *Karakter Eğitimi, Eğitim Meselelerimiz Ve Çözümleri*.(1.Basım.), İstanbul: Vuslat Yay.

Sayar, K, Bağlan, F. (2010) *Koruyucu Psikoloji*. Timaş Yayınları

Maraşlı, Ahmet. (2007 *). Çocuğumu Nasıl Yönlendirebilirim*? Nesil Yayınları

Maraşlı, Ahmet. (2002) *Evde Okul Okulda Kalite,* İstanbul: Bilge Yayıncılı Eğitim Hizmetleri

Nagel, G. (2001) Çocuk Yetiştirmenin Taosu. (Çvr N. Arıca) İstanbul: Dharma Yay.

Özbey, Ç.(2004). *Çocuk Sorunlarına Yapıcı Çözümler* (1. Basım). Ankara: İnkılâp Yay.

Rousseau , J.J. (2003). *Emile , Bir Çocuk Büyüyor*. (1.Baskı). İstanbul: Selis Yayınları.

Tarhan, N. (2007) *Makul Çözüm*. Timaş Yayınları

Sönmez, V. (1994). *Sevgi Eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Stekel, W. (1999) *Bir Anneye Mektuplar*. Hayat Yayınları

Taşkın, A.(2009)Aile İletişiminde Sevgi Dili, *Ailede Sevgi Eğitimi,*(Edt.:S.Doğan). İstanbul:Selis Kitaplar

Titiz, M.T. (2000). *Okulda Yeni Eğitim* (1. Basım) İstanbul: Beyaz Yay.

Usta, M., (1995) .*Mevlana'nın Eğitim Görüşü*, İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları

Vakkasoğlu, V.(2010). *Sevgi Merkezli Çocuk Eğitimi.* İstanbul: Nesil Yay.

Yüksel, A. , *Eğitim ve Sevgi* (1. Basım). Ankara: İvme Yay.

EĞİTİM DİSPOSİTİFLERİ ÜZERİNE BİR TARTIŞMA

Kazım Tolga Gürel
Selçuk Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, KONYA
tgorel@mynet.com

Giriş

Eğitim, öğretimi önceleyen bir kavram olarak toplumsallaşmanın başladığı M. Ö. 10000'li yıllara kadar geriletilebilir. İlk köylerin kurulumu ile birlikte başlayan toplumsallaşma içerisinde eğitim, doğrudan doğruya topluluğun üyeleri ve doğa tarafından verilmiştir. Ancak zaman içerisinde, uygarlık tarihinde insanlık, sınıflı toplumlara doğru evrildikçe toplumsal işbölümü karmaşıklaştı ve bu işbölümü içerisinde ezen ezilen kesimler ayrılmıştır. M.Ö. 4000'li yıllarda yazıya geçiş, eğitimin yanında öğretimi de toplumsalın kurulumu içerisine katmıştır. Ancak bilgi, güç demektir ve bilgiye sahip olan sınıflar, çok uzun bir zaman, sermayeyi kontrol eden, toplumsal artı-değeri çeşitli yollarla gasp eden ve bu gaspı meşrulaştıran yönetici sınıflar olmuşlardır. Bilgi onlar için bir kayıt aracı olmanın yanı sıra doğayı kontrol etme aracıdır da.19. yüzyıla kadar öğretimin kitleler arasında yayılmayışının nedeni, buna gerekli toplumsal koşulların henüz gelişmemiş olmasıdır. Özellikle fabrikalar kurulmaya başladıktan sonra ve imparatorluktan ulus-devlete doğru değişen evrimin ilk aşamalarında öğretimin eğitimle, geçmiş zamanlara oranla daha bir birleştiğini ve kitlelere doğru yayıldığı görülmektedir. Makineyle haşır neşir olmanın öğretimi bir derecede gerekli kılması, gelişen bürokratik yapı ve ulus-devletin özneleri için gerekli gördüğü milliyetçi anlayışlar çerçevesinde oluşturulacak bir öğretim; insanın eğitiminin sadece aile ve doğal çevre içerisinde gerçekleştirilmesiyle kazanılamayacak olan bağları, ona sağlamaktadır. Devletin istediği "sağlıklı vatandaş" formatını oluşturabilmek için, öğretim ve eğitim kurumsal bir düzeye getirilmelidir. Bu bağlamda toplumsal sistemin içerisinde bulunan dispositifler ile eğitim kurumları arasında bir paralellik olmak zorundadır ki zaten bu paralelliğin arasındaki farklar arttıkça, reformlar ya da öğrenci ayaklanmaları gerçekleşmektedir. Yine bu uçurum arttığı vakit görülen bir diğer tepki ise, öznelerin eğitim kurumlarını yeterince ciddiye almamalarıdır. Bütün bunlar, zaman içerisinde meta döngüsünün ve üretim teknolojisinin değişimiyle başlayan bir evrimin, üst-yapı kurumu olan eğitim kurumlarına yansınası ve bu yansımayı sağlayan dispositiflerin özneyi dönüştürmesi ile bağlantılıdır. Eğitim kurumunun öznelere sistemi içselleştirtici iletileri ve aygıtları, toplumsalı oluşturan diğer özne oluşturucu iletilerin gerisinde kaldığı taktirde sonuç, bugün olduğu gibi çoğu öğrencinin ciddiyetsizliği, ilgisizliği ve hayatı anlamlandırma araçlarından yoksunluğu olacaktır.

Eğitim Dispositifleri Üzerine Bir Tartışma

Fransızca'da aygıt, cihaz, araç, düzen anlamlarını karşılayan dispositif kelimesi Michael Foucault, Antonio Negri, Giorgio Agamben, Gilles Deleuze gibi son dönem düşünürler tarafından kullanılmış bir terimdir. Kapitalist üretim biçiminin devamı, bedenin güçlerini emek gücüne dönüştüren mekanizmaları zorunlu kılmaktadır. Ancak postmodern dönemde bu emek gücüne dönüştürüş, onu bir makine olmaktan çok, özgür olduğu sanrısı içerisinde hareket eden ve sistemin gereksinimlerini bilincinde meşrulaştırmış bir organizmaya doğru evrilmesini gerekli kılar. Öznelerin verimliliğini sağlayan dönüştürüşler, bir dış baskı olmaktan çok varoluş koşullarını oluşturan bilgilerin

göstergelerine sızdırılmıştır. Antonio Gramsci, "Hapishane Defterleri" adlı eserinde bu koşulların özneye yerleştirilişini sezmiş ve şu düşünceleri dile getirmiştir:

"Her birey, yalnız bugünkü ilişkilerin sentezi değil, bu ilişkilerin tarihidir de; yani tüm geçmişin bir özetidir."[31]

Gramsci'nin, "bireylerin, yaşadıkları ilişkilerin, toplum tarihinin özeti olma" ifadesiyle konumlandırdığı olgu, dispositifler aracılığıyla gerçekleşir ve bu anlamda her dispositifin bir tarihi vardır. Bu tarihin somuta döküldüğü alan, öznelerin düşünceleri ve bu düşüncelerden ya da reflekslerden meydana gelen davranışlardır. Kapitalizmin geç dönemlerinde beden, sistem içerisinde geçmişteki gibi sadece işgücü üreten bir makineden farklı konumlandırılmaya başlamıştır. Artık beden üretici olmasının yanı sıra tüketicidir de. Aslında insanın yeniden üretiminin kapitalizm açısından gerekliliğini Karl Marx, genç dönemlerinden itibaren fark etmiştir. 1857'de yazdığı "Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı" adlı çalışmasında bu noktaya şöyle değinmektedir:

"Gerçekte söz konusu olan, on altıncı yüzyılda hazırlanmakta olan ve on sekizinci yüzyılda dev adımlarla olgunluğa doğru yürüyen 'burjuva toplumunun' müjdelenmesidir. Serbest rekabetin hüküm sürdüğü bu toplumda, birey, kendisini daha önceki tarihsel çağlarda belirli ve sınırları çizili bir insan kümelenmesinin unsuru haline getiren doğal vb. bağlardan kurtulmuş olarak görünmektedir. On sekizinci yüzyıl peygamberleri için bir yandan feodal toplum biçiminin dağılmasının, öte yandan on altıncı yüzyıldan beri gelişmekte olan yeni üretim güçlerinin ortak ürünü olarak ortaya çıkan bu on sekizinci yüzyıl bireyi, varlığı geçmişe ait bir ideal gibi görünmektedir. Onlar bunda tarihsel bir sonuç değil; tarihin hareket noktasını görmektedirler; çünkü onlar, bu bireyi, tarihin değil doğanın bir ürünü olarak, insan doğası kavrayışlarına uygun doğal bir şey gibi değerlendirmektedirler. Bu yanılsama şimdiye kadar her yeni çağın paylaştığı bir yanılsamadır."[32]

Marx'ın sözünü ettiği yanılsama, burjuva ideologlarının bir insan doğasının varlığı olarak bilimselleştirmeye çalıştığı olgular bütünüdür. Oysa gerçekte biyolojik dürtülerin doyurulma biçimlerine kadar her nokta, tarihsel bir projedir ve toplumsal yapı tarafından insana kazandırılır. Burjuva ideologları, kapitalizmi meşru kılabilmek için kimi zaman etkin kimi zaman da edilgen bir biçimde, tarihin hareket noktasına, tarihsel bir çıktı ya da bir sonuç olan bu insanı koymaktadırlar. Marx, insanın tarihsel bir proje olarak gördüğünü Alman İdeolojisi adlı eserinde geçen şu satırlarla ortaya koyar: "*Yaşamı belirleyen bilinç değil, tersine, bilinci belirleyen yaşamdır.*"[33]

Bilinci belirleyen yaşam, bu belirlemeyi öznelerin dili, bu dilin gramatik kalıpları, metaların konumlanması, üretim biçimleri ve dağıtım biçimleri, sınıfsal ve tam da bu sınıfsallıktan kaynaklanan kurumsal hiyerarşiler nedeniyle iktidar tarafından bir nesne haline getirilir. Her ne kadar "yaşam" diye adlandırılan ve öznelerin bilinçlerinde konumlanan uzam, iktidar tarafından belirlense de kapitalist ekonominin dizginlenememesi, öznelerin bilinçaltı süreçlerini oluşturan olayların tamamen kontrol edilememesi ve reel hayatın multi-faktoriyel yapısı; muhalefetin oluşmasının birincil koşuludur. Diyalektik materyalizmin geçerliliğinde olan reel hayat ile kontrol edilmek istenen ve değişimi üzerinde tahakküm kurulan sistemsel yaşam arasında, sürekli olarak çatlaklar oluşmakta ve iktidar ile muhalefet; birbirleri ile etkileşim halinde bulunan, birbirlerinden doğan, girift bir atmosfer içerisinde yüzmektedirler. Bu oluşumlar dispositifler içerisinde de görülmekte ve onlar sayesinde her noktada reel hayat ile sistemsel yaşam arasındaki mücadele sürmektedir. Bu mücadele öznelerin üretimi ve

[31] Antonio Gramsci, "Hapishane Defterleri", Çev: Adnan Cemgil, İstanbul, Belge Yayınları, 2003, syf. 54
[32] Karl Marx, "A Contribution to the Critique of Political Economy", Trns. N. I. Stone, Chicago, Bagdikian, 1996, p. 266
[33] Karl Marx, Freidrich Engels, Alman İdeolojisi, Çev: Sevim Belli, Ankara, Sol Yayınları, 2004, syf. 46

beden politikaları doğrultusunda, kapitalizmin yayılmasıyla paralel olarak dünya çapında gelişmekte ve sistemsel yaşam, imparatorluğun her noktasına ulaştırılmaktadır.

1929 ve 1971 Dünya ekonomik bunalımlarının nedenleri, üretici bedenin yeterince tüketememesi ve tüketimini denetleyebilen teknolojik donanımlara sahip olmayan bir üretim sürecinin var olmasıdır. Enformasyon teknolojisindeki gelişimler ve postfordist üretim sisteminin avantajları sayesinde beden bir üretici olmakla birlikte, bir tüketici konumuna da tarihte görülmedik ölçülerde yerleştirilmiştir. Tüketici konumundaki bir bedene tarihteki örneklerinde olduğu gibi zarar vermek, işkence yapmak, idam etmek vb. gibi cezalandırma pratikleri ile yaklaşmak; gözetim toplumu iktidarının ürettiği yaşam ile çelişkiye düşer. Aksine o, bedeni yaşatır ve onu sağlıklı kılar. Bu sağlıklı kılmayı doğrudan doğruya tanımlayarak yaşamı iktidarın nesnesi haline getirir. "Burjuva iktisadı Pazar dolayımı sayesinde tahakkümü katlayarak çoğaltırken şeylerini ve kuvvetlerini öylesine arttırır ki, bunların idaresi için bir tek krallar değil, burjuvalar da gereksiz hale gelir; artık gerekli olan herkestir."[34] Roma İmparatorluğu'ndaki gibi her tarafta çarmıhların gerildiği bir ortamda tüketim toplumu oluşturulamaz. Bundan dolayı cezalandırma pratikleri mümkün olduğunca kamusal alandan uzaklaştırılır ve kamusal alan steril hale getirilir. Artık o, Ortaçağ'da olduğu gibi ötekileştirdiklerini yaşam alanının dışına iterken, onlara insanlık dışı muameleler göstermeyecektir. Engelliler, deliler, suçlular şehir merkezlerinin dışında kurulan islah edilme mekanizmaları sayesinde göreceli olarak daha insani bir biçimde dışlanacaklardır. Engelli okulları, temizlenmiş hapishaneler ve hatta mezarlıklar yaşam alanları dışında kurulucaktır. Yeni iktidarı yaşamı düzenler, ölümü değil. Ölümü unutturabilme gayreti içerisinde olmasının başlıca nedeni ise tüketimi arttırabilmektir.

Tüm bunlardan dolayı iktidara, şiddetten çok daha ince teknikler gereklidir ki işte iktidarın beden üzerinde biyo-politikayı şekillendirebilmesinin yegane yolu dispositiflerdir. Bedenin şiddet kullanmadan kuşatılıp tabi ve uysal kılınmasını sağlayacak bu yeni ve ince tekniklerin aldığı biçimlere dispositif adı verilir. Dispositif, iktidarın şiddet kullanmadan bedeni kuşatmasını sağlar ve onu hem üretebilmesi hem de tüketebilmesi için sağlıklı kılar. İktidarın şiddet kullanmadan bedeni kuşatması, normal ve anormal ayrımıyla gerçekleştirilir. Bu kuşatma ise insanın kendi bedenine yönelik ilgisi sonucunda oluşur. İnsanın güzel olma ve daha sağlıklı olma çabaları insana kendi iyiliğiymiş gibi gösterilen fakat aslında ona dayatılan normal kimliğidir. Normal kimliğinin bir insana dayatılması sonucunda insan farkında olmadan sadece diğerlerinin polisi değil kendi kendinin polisi olur.

Kendi kendinin polisi olan insan, birçok alanda kendisine kısıtlamalar getirir. Her çeşit dürtüsünü norm içerisinde giderir. Bu kısıtlamaların sebebi yargılanmamak, suçlanmamak ve dışlanmamaktır. Yalnız kalmama korkusu insanın biyolojik bir dürtüsüdür ve bu dürtü, dispositifler sayesinde yeniden üretilir. Yargılanmaz, suçlanmaz ve dışlanmazsa normal kimliği ile hayatını rahat bir şekilde sürdüreceğine inanan insan, bir diğer hemcinsine, tıpkı onun kendisine yapmış olduğu gibi bir baskı mekanizması geliştirir. Ancak bu kısıtlamalar sonucunda hayatını rahat bir şekilde sürdürmesi onun tam da iktidarın istediği gibi bir yaşam sürmesine neden olur. İşte iktidarın, yaşamı nesnesine dönüştürmesinin açılarından biri budur. Çalışan, üretken, sağlıklı ve sağlıklı oldukça daha da iyi çalışan birey olması en çok da sistemin işine gelir. Dispositifler, dürtülerin doyumu ve biyolojik her türlü ihtiyaçla birlikte insanı toplumsallaştıran yeni dürtüleri de içine alan bir önellik üretim aygıtlarıdır.

Yukarıda ifade edilen noktaların temel kanıtlarından biri ise her toplumsal kuruluşun ve çağın "nevroz" olarak tanımladığı ve aslında toplum tarafından üretilen hastalıklar bütünüdür. "Her çağ,

[34] Thedor W. Adorno, Maz Horkheimer, "Aydınlanmanın Diyalektiği", Çev: Nihat Ünler, Elif Öztarhan Karadoğan, İstanbul, Kabalcı Yayınevi, 2010, syf. 66

temel karakter yapısını abartılı bir biçimde ifade eden kendine özgü patoloji biçimlerini geliştirir. Freud'un zamanında histeri ve saplantılı nevroz, gelişiminin ilk evrelerindeki kapitalist düzenle birlikte görülen kişilik özelliklerini –açgözlülük, kendini delicesine çalışmaya adama ve cinselliğin sert bir biçimde bastırılması- en uç noktalarına taşımıştır. Günümüzde ise şizofreninin yanı sıra şizofreni öncesi, sınır durum ya da kişilik bozuklukları giderek daha çok ilgi çekiyor. "Nevrozların biçimindeki bu değişim İkinci Dünya Savaşı'ndan beri giderek daha çok sayıda psikiyatrist tarafından gözlenmiş ve betimlenmiştir."[35]

Dispositifler, Louis Althusser'in aygıtlarından farklı bir yapıdadırlar. Althusser'in ideolojik aygıtları özneyi, dışarıdan içeriye doğru yeniden üretirken; dispositif, doğrudan doğruya dil ve mekanın simgesel konumlandırılışları itibariyle öznede, bir çeşit kendi kendine kurulum sağlar. Althusser, "ideoloji, özneleri bir isimle çağırır" derken bunu sezmişti. Ancak teorileştirenler Foucault, Agamben, Deleuze, Negri ve diğerleri oldular. İdeoloji özneleri bir isimle çağırırken, aynı zamanda özne kendisini o isim etrafında kurar.

Eğitim dispositifleri üzerindeki evrim, disiplin toplumundan gözetim toplumuna doğru bir evrim geçirmiştir ve bu evrim çalışmanın ele aldığı konu açısından önemlidir. Michel Foucault, XX. Yüzyılın iktidarını, XVII, XVIII ve XIX. yüzyıl iktidarından ayırır. XX. Yüzyıl iktidarı, baskı mekanizmalarının gevşemeye başladığı bir yapıdadır. Foucault'ya göre iktidar, devlet içerisindeki kurum ve aygıtlar bütünü değildir. O, iktidarı şöyle tanımlar:

"İktidar derken, belli bir devlet içinde vatandaşların bağımlılığını garanti eden kurum ve aygıtlar bütünü olan iktidardan söz etmek istemiyorum. (…) İktidar kavramından yola çıkılarak yapılan çözümleme, ilk veri olarak devletin egemenliğini, yasanın biçimini ya da bir egemenliğin bütünsel birliğini ele almamalıdır; bunlar daha çok iktidarın nihai biçimleri olacaktır. Bana göre iktidardan ilk önce uygulandıkları alana içkin olan ve kendi örgütlenmelerini kuran güç ilişkileri çokluğunu anlamak gerekir; yani mücadeleler ve karşı karşıya gelmeler yoluyla bu ilişkileri dönüştüren, güçlendiren tersine çeviren hareketi anlamak; bu güç ilişkilerinin, bir zincir ya da sistem ya da tersine onları birbirlerinden tecrit eden farklılıklar ve karşıtlıklar oluşturacak biçimde birbirlerinde buldukları dayanakları anlamak; ve nihayet, genel çizgisi ya da kurumsal saydamlaşması devlet aygıtlarında, yasanın formüle edilmesinde ve toplumsal hegemonyada gelişen stratejileri anlamak. (…) İktidar her yerde hazır ve nazırdır: Ama bu, her şeyi yenilmez birliğinin çatısı altında kümeleştirme ayrıcalığına sahip olmasından değil, her an, her noktada, daha doğrusu bir noktayla bir başka nokta arasındaki her bağıntıda ürüyor olmasından kaynaklanır. İktidar her yerdedir; her şeyi kapsadığından değil, her yerden geldiğinden dolayı her yerdedir."[36]

Foucault'ya göre iktidar bir kurum değildir, belli bir toplumda, o toplumun özneleri tarafından üretilen karmaşık bir stratejik durumla bütünüdür. İşte dispositifler ise, bu toplumda öznellikleri üreten her çeşit aygıta verilen isimdir. "Bilginin stratejik üretimi bu anlamda doğrudan alternatif bir öznellik üretimini gerektirir. Dispositifin dinamiği sadece bir bilgi sürecinden bir öznellik tarifine genişlemez; aynı zamanda ortak varoluşun kuruluşuna açıktır ve denilebilir ki tarihin ve yaşamın içindedir ve bunları devrimci bir dönüşüme uğratma sürecine dahil olur."[37]

XX. yüzyılda iktidarın disipline dayalı nitelikleri, gelişen teknoloji sayesinde kayıt altına alma eyleminin hemen tüm dünyada geniş bir coğrafyaya yayılması nedeniyle gözetleme etkinliğine

[35] Christopher Lasch, Narsisizm Kültürü, Ankara, Bilim ve Sanat, 2006, syf. 80
[36] Michel Foucault, "Cinselliğin Tarihi", Çev: Hülya Uğur Tanrıöver, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2010, syf. 72
[37] Michael Hardt, Antonio Negri, "Ortak Zenginlik", Çev: Efla- Barış Yıldırım, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2011, syf. 135

dönüşmüştür. Eğitim kurumları da Althusser'in tanımladığı devletin ideolojik aygıtı olma niteliklerini ve özneleri, sistem için hazırlama pratiklerini farklılaştırmak zorunda kalacaktır. Öğretmen, uzun yıllar sürdürdüğü disipline edici ve boyun eğdirici işlevinden gözetleyici bir rehber pozisyonuna geçecek ve sınıf içi iktidarını psikologlar, rehber danışmanlar ve diğer uzmanlarla paylaşmak zorunda kalacaktır. Ulus-devlet modelinin ve fabrikalardaki fordist sistemin istediği boyun eğen vatandaş; postmodern esnek üretim tarzı içerisinde şekillenen yeni sektörlerde kapının dışında kalır. Yeni sektörler, insiyatif kullanabilen, kendi bireyselliğinin tüm olanaklarından yararlanacak, merkezden yönetilen değil grup içerisinde işbirliğine dayalı olarak çalışabilen öznelere ihtiyaç duymaktadır. Sınıf içerisinde merkezi iktidara sahip olan öğretmen artık geçmişin öğretmen modelidir ve tıpkı merkezi yönetimli devletler gibi dağılmaya mahkumdur. Postmodernizm merkezi yönetimin her noktasına düşmandır. Sermaye, nasıl tüm dünyada denetlenemiyorsa artık bilgi de bir akademi ya da lise tarafından denetlenememektedir. Aynı şekilde öğretmenin kendi alanındaki iktidarı da tıpkı bir ulus devletin merkez bankası ya da başbakanı gibi gün geçtikçe çökmekte; onun ardındaki farklı noktalara bağlanmaktadır.

Geçmişteki eğitim modellerinin oluşturduğu özne tipi, bir çeşit uysal yurttaş yatama projesidir. Erkek egemen bir aile içerisinde doğan birey, önce babaya ve dolayısıyla anneye, sonra sınıfta öğretmene ve sonrasında da işlikteki patrona boyun eğmek durumundadır. Ancak toplumun yeni iktidar modeli, özgürlüğü yeniden üretmekte ve baskıya karşı direnme içerisinde kavramı tanımlamak yerine, hayat pratiklerinin üretimi içerisinde onu tanımlamaktadır. Artık özgürlük, bu pratikler içerisinde tüketebilmek, kazanılan paranın ve sistem tarafından öznelere sunulan boş zamanın, tamamen tüketim toplumunun ürünleri ile ilişkileri içerisinde tanımlanan bir kavram haline gelmiştir. Bahsi geçen özgürlük, tüketim özgürlüğüdür ve tüketim özgürlüğü içerisinde özneye boyun eğdirici bir vicdan oluşturmak sistem açısından zararlıdır. Oysa disipline edici aygıtlar, baba, öğretmen ve hatta tanrı bile tüketim özgürlüğünü engelleyecek bir üst bene neden olabilir. Bu üst ben zaman içerisinde çökertildiğinde, geç kapitalizm artık kendi istediği tipte öznelere kavuşmuş olacaktır. Bu anlamda üst-beni oluşturan ve öznelerin vicdan kurulumu sırasında etkili olan tüm modeller, yeniden üretilmelidir. İşte öğretmenin sınıfta bu yeni konumlandırılışının kökeni, geç kapitalizmin iktidar yapısının bu tipte insanlara ihtiyaç duyuyor olmasıdır. Disipline edici dispositifler, yerlerini, öğrenciye birey olduğunu hissettiren yeni modellere bırakmaktadırlar. İşte eğitim kurumlarının devletin ideolojik aygıtları olma durumu, ancak ve ancak bu şekilde devam edecektir.

Eğitim kurumlarının kökenini Max Weber ulus-delet öncesinde saraylarda konumlanan soyluların eğitimine bağlar. Weber'e göre batıda "prensler, soyluların bir 'zümre' olarak siyasal gücünü kırmayı başardıktan sonra, onları saraya çektiler; siyasal ve diplomatik hizmetlerde kullanmaya başladılar. Eğitim sisteminin onyedinci yüzyıldaki dönüşümü, bir ölçüde profesyonel politikacı olarak hümanist literatinin yerini alan ve prenslerin hizmetine giren saray soylularının eseridir."[38] Weber'in ifadelerinde de görüldüğü üzere eğitim ve egemen paradigma arasındaki bağ, tarihsel gerçekliktir ve eğitim bu anlamda kapitalizmin varoluş prensiplerinden ayrı düşünülemez.

Sonuç

Dispositifler, devlet aygıtları ya da özneler tarafından kontrol edilemezler, aksine onlar özneleri ve aygıtları oluştururlar. Egemen paradigmanın küçük nüveleridirler ve bir yandan ideayı şekillendirirlerken diğer yandan şekillenen idealar sayesinde yeniden maddeye dönüşürler. Elbette ki bu dönüşümün öznesi insandır. Eğitim kurumlarındaki dersler vb. birçok nokta aslında öznelerin hayat içerisinde unuttuğu, hayattan kopuk kavramlar ve olgulardır. Herhangi bir öğrenciye 2-3 yıl önce

[38] Max Weber, "Sosyoloji Yazıları", Çev: Taha Parla, İstanbul, Deniz Yayınları, 2008, syf.159

görmüş olduğu bir dersin konusu sorulduğunda yüksek ihtimalle cevap veremeyecektir. Eğitim kurumunun asıl öğrettiği ise, dispositifler aracılığıyla itaat, çoğunlukla hareket edebilme kabiliyeti, özellikle üçüncü dünyanın reforme edilmemiş ülkelerinde şoven bir milliyetçilik ya da sorgulamadan uzakdogmatik bir din anlayışıdır. Bu anlamda eğitim kurumu bir özne fabrikasıdır ve bu niteliğiyle hapishanelerden farksızdır. Ancak artık özne fabrikası olma potansiyelini de, özellikle 1980 sonrasında kaybetmektedir. Disipline edici araçların zayıfladığı ve bunun yerini gözetim toplumunun aldığı bir dünyada, eğitim kurumları özneleri üreten yüzlerce merkezden biridir ve eski merkeziyetini yitirmektedir.Toplumsalı oluşturan bütün uzamlar özneyi oluşturan bir dispositifler bütün halindedir ve bu anlamda konser salonlarından alış-veriş merkezlerine, spor salonlarından stadyumlara kadar her nokta öznenin üretildiği alanlardır. Üstelik bu kitlesel üretimin dışında özneler, kendi seçebildikleri tercihlerle, kitle iletişim araçlarını kontrol ederek kendi öznelliklerini üretebilmektedirler. Kitleselliğin ölümüdür bu. İletişim araçlarında internetten televizyona kadar hemen hepsinde, öznelerin seçiminin ağırlık kazandığı bir yayın teknolojisi gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Bu anlamda kitlenin önüne özne çıkartılmakta ve bu özne, "birey" olduğu sanrısı içerisinde çeşitli ürünleri tüketirken kendisini de, farkında olmadan yeniden üretmektedir.

KAYNAKÇA

Adorno T. W., Horkheimer M., "Aydınlanmanın Diyalektiği", Çev: Nihat Ünler, Elif Öztarhan Karadoğan, İstanbul, Kabalcı Yayınevi, 2010

Foucault M., "Cinselliğin Tarihi", Çev: Hülya Uğur Tanrıöver, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2010

Gramsci A., "Hapishane Defterleri", Çev: Adnan Cemgil, İstanbul, Belge Yayınları, 2003

Hardt M., Negri A., "Ortak Zenginlik", Çev: Efla- Barış Yıldırım, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2011

Lasch C., Narsisizm Kültürü, Ankara, Bilim ve Sanat, 2006

Marx K., Engels F., Alman İdeolojisi, Çev: Sevim Belli, Ankara, Sol Yayınları, 2004

Marx K., "A Contribution to the Critique of Political Economy", Trns. N. I. Stone, Chicago, Bagdikian, 1996

Weber M., Sosyoloji Yazıları, Çev: Taha Parla, İstanbul, Deniz Yayınları, 2008

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Rafet AYDIN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi. BURDUR
raydin@mehmetakif.edu.tr
Düriye GİLİK
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretimi) Anabilim Dalı Y. Lisans Öğrencisi. BURDUR
duriyegilik@hotmail.com
Mustafa GÜLEÇ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi. KİLİS
mustafagulec15@gmail.com

ÖZET

Eğitim felsefesi, eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin, sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür. Felsefeden yoksun bir eğitim sistemin, pusulasız gemi gibi, gideceği yönü belirleyemeyeceği bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır.

Bir toplumda eğitimin en genel amacı, o toplumun bireylerini topluma faydalı hale getirmek olmuştur. Bireylerin yetiştirilmesinden resmen sorumlu olan kurum okul olup uzman kişi ise öğretmendir. Bu durum, okul kurumunun niteliğinden çok öğretmenin yetişmesini ve niteliğini önemli hale getirmektedir. İşte bu araştırmanın genel amacını;, eğitim programında benimsenen eğitim felsefesi ve akımlarının uygulama boyutuna taşınmasında, programın ileride uygulayıcısı olacak olan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi ve akımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi akımlarının belirlenmesi, onların eğitim-öğretime bakış açıları şekillenmesi, öğrencilerine sunacakları eğitimin nasıl olacağı, dolayısıyla eğitim-öğretimin geleceği hakkında bilgilere ulaşılması açısından önemli görülmektedir. Bu durum, araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu amaca ulaşabilmek için; MAKÜ Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşleri nelerdir? Sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Modeli; öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma için tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Evrenini; 2011-2012 eğitim-öğretim yılı MAKÜ Eğitim Fakültesinin son (3. ve 4.) sınıflarında okuyan 1669 öğretmen adayı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise**;** 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde MAKÜ Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Okulöncesi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarının üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 273 öğretmen adayı öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırma da elde edilen veriler SPSS 17.0 bilgisayar programıyla analiz edilip, (%) yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama, t-testi ve ANOVA gibi istatistik analizleri yapılarak, yorum ve tartışmalara gidilmiştir.

Bu verilerin analiz sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde adayların ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarına ilişkin görüşlerinin daimicilik ve esasicilik akımlarına ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Diğer bir sonuç, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yine öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşleri sınıflarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretmen adaylarının daimicilik ve esasiciliğe ilişkin görüşleri, sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ancak 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ilerlemeciliğe ve yeniden kurmacılığa ilişkin görüşlerinin 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Felsefe, Eğitim Felsefesi, Eğitim Felsefesi Akımları, Öğretmen, Öğretmen Yetiştirme.

ABSTRACT

Educational philosophy is a discipline and the total of systematical ideas and concepts, which gives direction to education and educational applications, and shapes the goals. An educational system lacking philosophy, like a ship without a compass, could not determine which way to go.

In a society, the main goal of the education is to make the people beneficial to their society. School is the official responsible institution to raise the individuals and the teacher is the expert. This situation makes the growth and the quality of the teacher more important than the quality of the school. The goal of this research is to determine the views of the pre-service teachers, who are the prospective operators of the curriculum, about the educational philosophy and educational philosophy trends. The determination of the educational philosophy trends internalized by pre-service teachers is important in terms of shaping teacher candidates' perspectives of education-instruction, figuring out how they will be serving to their students, hereby reaching the information on the future of education-instruction. This situation forms the starting point of the research.

To reach this aim, it is tried to answer the question of "What are the views of pre-service teacher students who are studying at Education Faculty of Mehmet Akif Ersoy University (MAKU) on the Educational philosophy trends?"

Research Model: In this study "Survey Model" is used to find out whether the teacher candidates' views on educational philosophies show meaningful differences depending on some variables.

The population of the study is 1669 3rd and 4th grades teacher candidates who are studying at Faculty of Education of MAKU in 2011-2012 academic year. The sample of study consists of 273 3rd and 4th grades teacher candidates from department of Elementary at Faculty of Education at MAKU (MAKU) in 2011-2012 academic year.

The data gathered in the research is analyzed by SPSS 17.0, (%) percentage, standard deviation, arithmetic mean, T test, and ANOVA statistical analyses are made, and moved to interpretation and discussion.

As a result of this data's analysis reports; when teacher candidate's views of educational philosophy trends are investigated, students' views about Progressivism and Reconstructivism are more positive compared to their views about Essentialism and Perennialism.

Another result is that teacher candidate's views of educational philosophy trends do not vary in accordance with gender. Teacher candidate's views of educational philosophy trends show meaningful differences based on their grads. Whereas teacher candidates' views about Essentialism and Perennialism do not show meaningful differences, 4th year students' views about Progressivism and Reconstructivism is more positive than 3rd year students' views.
Keywords: Philosophy, Educational Philosophy, Educational Philosophy Trends, Teacher, Teacher Education.

1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin temel amacı, o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir (Karagözoğlu, 2003).

Eğitimin, tarihsel, sosyal ve kültürel temellerinin yanında felsefi temelleri de önemlidir. Çünkü eğitimin objesi (nesnesi) insandır. Aynı zamanda insan, felsefenin de konusudur. "İnsanı bilinçli bir şekilde eğitebilmenin önkoşulu, niçin ve ne öğretileceğini bilmektir. Bu ise, yaşamın anlamı ve amacı hakkında bilgiyi gerektirmektedir" (Büyükdüvenci, 1991:9).

Felsefe, bilgiyi veya bilgeliği sevmek, araştırmak ve peşinden koşmak anlamına gelmektedir (Çüçen, 2001). Tozlu ve Yayla'ya (2006) göre; felsefe genel olarak; insan, insanın evrende varoluşu, kendi bakış açısı ve aklıyla evreni kavrama çabası sürecinde oluşturduğu öznel bir tutumudur. Bu bağlamda felsefe, insanın fiziksel ve sosyal dünyadakileri anlamaya çalışırken akılsal gücüne dayanarak öznel olarak ürettiği düşünce ve bilgi sistemi olarak da tanımlanabilir. Öznel boyuttan hareketle dünyadaki insan sayısı kadar felsefe ve felsefi yaklaşım bulunduğu söylenebileceği gibi felsefe, insanın sahip olduğu ve onunla yaşadığı değer ve bilgi sistemi bütünü olarak da tanımlanabilmektedir (Akt.: Ekiz, 2007). Disipliner anlamda ise felsefenin, kendi başına akademik anlamda bir çalışma alanı olduğu gibi, birçok disipliner çalışma alanının da bir felsefi alanı bulunmaktadır: bilim felsefesi, hukuk felsefesi ve sanat felsefesi gibi. Günümüzde eğitim her açıdan akademik disiplin olarak kendisine bir yer edinmiş bulunmaktadır. Bu noktadan bakıldığı zaman eğitimle ilgili birçok akademik çalışma alanıyla karşılaşılırken, bunlardan birinin de eğitim felsefesi olduğu görülmektedir (Geçici ve Yapıcı, 2008).

Eğitim felsefesi, eğitimi bir bütün olarak ele alan, eğitim politikalarına ve uygulamalara yön veren bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür. "Eğitim Felsefesi süreç olarak ele alındığında, eğitimi engelleyen sorunlar kadar, eğitime yön veren kavramları, düşünceleri ve ilkeleri açıklama etkinliği olarak belirtilebilir" (Büyükdüvenci, 1987:53). Bireylerin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri, onların benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin göstergesidir. Bu açıdan, "Eğitim Felsefesi, eğitimsel yapılar içerisinde etkinlikte bulunma, düşünme ve bir bakış tarzı olduğundan kendi başına bir görüş açısı" (Büyükdüvenci, 1987:55) olduğu kabul edilmektedir. Eğitime yön ve şekil veren birden çok eğitim felsefesi bulunmaktadır. Genel olarak bu felsefeler, okulların ne olması ve ne yapmaları gerektiği; ders içerikleri ve öğretmenlerin sorumlulukları hakkında geniş bir bakış açısı sunmakta olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim felsefesi, ahlaki ve sosyal felsefenin bir parçası olarak ele alınırken bazıları eğitim felsefesini, felsefenin bir alt dalı olarak, bazıları da eğitimin sorunlarının ortaya çıkarıldığı, eğitimin bir dalı olarak görmektedir. W. H. Kilpatrick eğitim felsefesini, eğitimin ne yapması gerektiğini belirlemeye çalışan bir çaba olarak görürken; J. Dewey, modern sosyal hayatın güçlüklerini, bunlara uygun zihni ve ahlaki alışkanlıkların kazanılması sorunlarını çözmeye yarayan bir dal olarak görmektedir. Eğitim felsefesi, eğitimi engelleyen sorunları, eğitime yön veren kavram, düşünce ve ilkeleri açıklamaya çalışmaktadır (Ergün, 1996; Akt.: Duman ve Ulubey, 2008).

Eğitim felsefesi, bu ilişkiler zincirinin her halkasını yakalamaya, bütün içerisindeki işlevini saptayarak, anlamlandırmaya ve bütünsel bir sonucu yakalamaya çalışır. Elde edilen her sonuçtan hareketle, insan hem eğitim alanında hem eğitimin sonuçları alanında yaratıcılığa yönelme olanağı bulur Eğitim, "*çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istendik yönde değiştirme ve*

değerlendirme süreci" olarak tanımlandığında bu istendik davranışların ölçütlerinin neler olduğu, eğitimde temele alınan farklı felsefi düşünce sistemlerine göre düzenlenmektedir (Sönmez, 2002:34).

Eğitimci ve öğretmenin, eğitimle ilgili olan bütün öğeleri dikkate alarak eğitimi bütün yönleriyle görmesine yardım eden eğitim felsefesi, yapılan ve yapılmakta olan eğitim etkinliklerinin anlamının ve öneminin açık bir düşünce sistemi içinde görülmesini sağlamaktadır. Çünkü eğitim ve öğretim etkinlikleri, bunların uygulama yöntemleri, davranış boyutları, neden ve sonuçları ancak, felsefenin zenginleştirdiği düşünce akımları ve işlerlik kazanmış zihinsel ortamlar içerisinde gerçekleşmektedir. İşte bu aşamada, eğitime ilişkin felsefi akımlar farklı bakış açılarına sahip olup, temele alınan eğitim felsefesine göre eğitim ortamı biçimlenmektedir (Çoban, 2002). Eğitim sürecinde hangi felsefe temele alınırsa; hedefler, davranışlar, içerik, eğitim durumu ve sınama durumları o felsefenin ileri sürdüğü ölçütlere uygun olmak zorundadır (Sönmez, 1991; akt.: Çoban, 2002). Bu noktada öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin de hedefler, davranışlar, içerik, eğitim durumu ve sınama durumları üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bilgin'in (2007) de belirttiği gibi öğretmenler, eğitimin sunucuları olarak sahip oldukları felsefi yaklaşımlarını eğitim ortamına da yansıtmaktadırlar.

Öğretmenler, eğitimle ilgili kararlar alırken bilinçli ya da bilinçsizce sahip oldukları felsefi tercihlere dolayısıyla da eğitim felsefesine göre davranmaktadırlar. Bu nedenle; geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının felsefi tercihlerini belirlemenin, onların gelecekte sergileyecekleri öğretimi yordama açısından yararlı bilgiler sunacağına inanılmaktadır. Çünkü insanların davranışlarını çoğunlukla, bu davranışların altında yatan düşünce yapıları şekillendirmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleriyle ilgili tercihlerini ortaya çıkarmak, gelecekte yürütecekleri eğitim-öğretim etkinlikleriyle ilgili fikirler verecektir (Tekin ve Üstün, 2008).

Eğitim sisteminde temele alınan felsefeye göre öğretmen, yönetici ve hizmetli yetiştirmek sistemin, etkili ve verimli çalışması, kendini geliştirip yenilemesi açılarından kaçınılmazdır. Eğitim sisteminin temele aldığı felsefe ile bu sistemde çalışan öğretmen, yönetici ve hizmetlilerin felsefeleri çelişirse, eğitim sisteminin kendini yenilemesi bu kişilerce engellenebilir. Bu nedenle eğitim sisteminde temele alınan felsefeye göre eğitim çalışanları yetiştirilmelidir. Bu bakımdan, felsefe eğitim çalışanlarının yetiştirilmesinde de ölçütler takımı olarak kullanılabilir (Sönmez, 2002: 44-50).

Literatürde eğitime yön veren felsefi akımlar genellikle, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, doğacılık ve varoluşçuluk olarak ele alınmaktadır. Eğitimin kaynağını oluşturan felsefelerin bazıları, genel felsefelerden hareketle ortaya çıkmıştır. Örneğin esasicilik, kaynağını idealizm ve realizmden almaktadır. İlerlemecilik ve doğacılık ise, pragmatizmden almaktadır (Duman ve Ulubey, 2008). Ekiz (2005) tarafından geliştirilen Eğitim Felsefesi Alanlarında Öğretmen Adaylarının Görüşlerini Değerlendirme Ölçeği, felsefi akımları daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak ele almıştır. Bu nedenle, bu araştırmada da eğitim felsefeleri bu adlar altında ele alınmıştır.

Daimicilik: Eğitimin evrensel nitelikli belli gerçeklere dayanması gerektiğini savunan ve insanın doğası itibarı ile değişmediğini, aynı kaldığını öne süren (Demirel, 2003) kökleri Realizm ve İdealizme dayanan, en eski ve en tutucu eğitim felsefesidir (Erden, 2004; akt.; Karadağ, Baloğlu, Kaya, 2009). Daimiciler, eğitimin evrensel değerlere göre şekillenmesi gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Bu akımın temsilcileri, insanın ve insana yön veren değerlerin değişmez nitelikte olduğunu ve öğrencilerin bu değişmez niteliklere göre yetiştirilmesi gerektiğini ileri sürmekte ve eğitimin amacının, ideal tip insanı yetiştirmek olduğunu savunmaktadırlar. Eğitim, hayata hazırlık

şeklinde olmalıdır. Çocuklara maddi ve manevi değerleri öğretecek bilgiler verilmeli, bunun için de çocuklara klâsik eserler okutulmalıdır (Demirel, 2003: 23; akt.: Duman ve Ulubey, 2008).

Esasicilik: Esasicilik daha çok konu alanı yaklaşımını savunmaktadır. Bu anlamda öğrenci merkezli bir eğitimden çok, konu merkezli bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretmeni merkeze alan bu yaklaşım, öğrencinin ne öğrenmek istediğinden çok, ona neyin öğretildiğinin önemli olduğunu, bu yüzden öğretmenin sınıfta etkin bir otorite olarak öğrenciye belli temel konuları öğretmesi gerektiğini savunmaktadır. Bunun için de sıkı bir disiplin uygulanması gerekmektedir (Bilgin, 2007).

İlerlemecilik: Pragmatik felsefenin eğitime uygulanışı olarak kabul edilen ilerlemecilik akımı değişmeyi gerçeğin esası olarak görmektedir. Bu nedenle de eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğunu öne sürmektedir (Fidan ve Erden, 1998). İlerlemecilere göre; eğitimin özü topluma, dış dünyaya ve belli doğruluk, iyilik, güzellik kurallarına uyumda değil; tecrübenin sürekli olarak yeniden inşa edilmesindedir. Böylece geçmişteki yaşantılar, gelecekteki davranışların daha doğru, daha iyi, daha güzele yönlendirilmesine yardım etmektedir. İlerlemecilik, öğrencinin merkezde olduğu bir eğitim düzeni taşımaktadır. Bu nedenle bilgi etkileşim içinde aktif olarak kazanılmalı ve çocuğun ilgilerine bağlı olarak öğrenilmelidir. Okulda çocuğa uygun öğretim ortamları hazırlanırken, yaşamında karşılaşacağı durumlara yer verilmelidir. Okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır (Kneller, s.237-240; Pratte, s.127-130; akt.: Fidan ve Erden, 1998).

Yeniden Kurmacılık: İlerlemeciliğin devamı olan bu akımın dayandığı temel felsefe, pragmatizmdir (Varış, 1998) Eğitim yalnız yaşam değil; aynı zamanda gelecektir. Bunun için her türlü ders ve konular sınıf ortamında getirilmelidir. Kişiden doğayı, özellikle de toplumu yeniden kurması beklendiğinden; doğa ve toplumla ilgili olgu ve olaylara sınıf ortamında yer verilmeli ya da öğrenci ortamında yer verilmeli ya da öğrenci böyle ortamlara gönderilmelidir (Sönmez, 2002; akt.: Temel, 2010).

Eğitim amaçlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında ideolojiler belirleyici bir özelliğe sahiptirler. Yine bu bu bağlamda her felsefi akım, birer ideoloji örneğidir. Örneğin; İdealizm ve Realizme dayalı olarak geçmişe geleneğe, inançlara, otoriteye bağlılığı ve toplumsal hiyerarşiyi öne çıkaran, sosyal değişmeye karsı dirençli bir ideoloji, daimicilik ve esasicilik eğitim akımlarına göre ise kendi eğitim sistemini düzenlemelidir (Gökçe, 2000: 85). Liberalizm; pragmatizm, naturalizm ve varolusçuluk felsefeleri formunda eğitimi, okulu yasamın kendisi olarak değerlendiren, işbirliği temelinde ele alan ve demokrasi içinde düşünen ilerlemecilik ile toplumu yeniden düzenleme ve gerçek demokrasiyi kurma düşüncesini amaçlayan yeniden kurmacılık ve deneyerek, yaparak-yasayarak öğrenmeyi hedef alan deneyselcilik kuramlarını temeline almaktadır. Milliyetçilik formunda ise ulusal sembol ve değerler ile eğitimsel amaçların oluşturulup uygulanması planlanır. Marksist felsefe içinde ele alınan sosyalizme göre de eğitimsel amaçlar, toplumsal olanakların birlikte ve eşit olarak paylaşımı temelindeki üretim ilişkilerinin yarattığı değerlerin üretilmesine hizmet eder (Gökçe, 2000: 86).

Eğitime yön veren eğitim felsefeleri açısından Türkiye'yi incelemek gerekirse; Sönmez (1996)'in ifade ettiği gibi, Cumhuriyetten sonra, Türk eğitim sistemi, dolayısıyla öğretmen yetiştirme kağıt üzerinde pragmatist felsefeye ve onun eğitimde bir uzantısı olan ilerlemecilik akımına dayanmaktadır (Sönmez, 1996). İlerlemeciliğe göre eğitim, toplumsal değişimin itici gücü rolündedir. Toplumu değiştiren ve yenileyen eğitimdir. Eğitimciler, öğretmenler, otoriter bir simgeden çok, danışman ve rehberlik etme nitelikleri baskın olan kişiler olmalılardır. Eğitim sistemleri, bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yapılanırken, eğitim sistemi içindeki tüm uygulamalar bütünüyle

davranış bilimlerine uygun oluşturulmalıdır (Topses, 2002). Eğitim programlarının bu doğrultuda oluşturulmaya çalışıldığı ancak uygulamada İlerlemeciliğin değil Esasici ve Daimici eğitim akımlarının etkisinde kalındığı görülmektedir (Sönmez, 1996). Daimici eğitim felsefesine göre; eğitimin amacı bireyleri yaşanan dünyaya değil, evrensel kültürel gerçeğe uyumlarını sağlamaktır. Eğitim, değişmez ve evrensel nitelikleri içermektedir (Topses, 2002). Buna göre; bu dönemde öğrenci yerine öğreten ve konular merkez alınmıştır. Bilimsel yöntemi kullanan, özgür ve esnek düşünen, demokratik, laik, sosyal adaletçi, sevgi ve saygı dolu vb. insan yerine öğretmenin söylediklerini, kitapların yazdıklarını ezberleyen, bildiklerinin kesin doğru olduğunu savunan, çekingen, taklitçi, diktacı eğilimleri baskın, yaşamdan kopuk, skolastik düşünce sistemine sahip vb. özelliklerle donanık kişiler yetiştirilmiştir. Yani ilerlemeciliğin gerektirdiği şekilde hareket edilmemiştir. (Sönmez, 1996; akt. Doğanay ve Sarı, 2002).

Güler (2000); öğretmenlerin toplumsal değişmede önemli rolü olduğunu, onun için düşünebilen insanlar olarak yetiştirilmesi ve onlara düşünme yetilerinin kazandırılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ona göre, insan yetiştirmede felsefi temelin yokluğu, mühendislik eğitiminde matematiğin yokluğu anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak denilebilir ki; eğitim felsefesi, eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin, sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür. Felsefeden yoksun bir eğitim sistemi pusulasız gemi gibi, gideceği yönü belirleyemeyecektir. Böyle bir sistemde yetişen bireylerin de küresel dünya koşullarıyla baş etmesi imkan dışı görünmektedir. Toplumun geleceği ve sonsuza kadar var olabilmesi için, öğretmen yetiştirme sisteminden başlayarak eğitimi, çağın koşullarına göre sürekli güncel tutacak bir yapılandırmaya ve bu konuda bir gelenek oluşturmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

İşte bu araştırma gelecekte öğretmen olacak öğretmen adaylarının sahip olduğu felsefeleri belirmeyi amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bir toplumda eğitimin en genel amacı, o toplumun bireylerini topluma faydalı hale getirmek olmuştur. Bu amaca uygun olarak bireyin yetişmesine tüm çevre etki yapmaktadır. Bu çevre kavramı içine, bireyin ilişkili olduğu, aile kurumu başta olmak üzere iktisadi, siyasi, kültürel vb. kurumlar katılabilir. Ancak bu kurumlar içinde çocuğun yetişmesinden resmen sorumlu olan kurum okul olup uzman kişi ise öğretmendir. Bu durum, okul kurumunun niteliğinden çok öğretmenin yetişmesini ve niteliğini önemli hale getirmektedir. Çünkü Kavcar (1987;39)'ın belirttiği gibi; bir eğitim sisteminin en önemli unsuru, öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bundan dolayı, bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir.

Öğretmen yetiştirme bu bağlamda önemlidir. Öğretmen yetiştirme sorunu, tüm ülkelerin en önemli sorunudur. Alanda iyi yetişecek öğretmenler ise bu sorunun çözümüdür. Eğitim sistemini işletecek, bireyleri eğitecek kişi, öğretmendir. Öğretmenlerden beklenen görev, toplumsal beklentiler doğrultusunda ve Milli Eğitim'in amaçları çerçevesinde istenilen özellik ve yeterlilikte bireyler yetiştirmektir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, eğitim programında benimsenen eğitim felsefesi ve akımlarının uygulama boyutuna taşınmasında, programın ileride uygulayıcısı

olacak olan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi ve akımlarına ilişkin görüşleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi akımlarının belirlenmesi, onların eğitim-öğretime bakış açıları, öğrencilerine sunacakları eğitimin nasıl olacağı, dolayısıyla eğitim-öğretimin geleceği hakkında bilgilere ulaşılması açısından önemli görülmektedir. Bu durum, araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacını; eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi ve akımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; "MAKÜ Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek" oluşturmaktadır.

Bu amaçla şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

MAKÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Sınıf, Okulöncesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümleri üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşleri;

1. Cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde; MAKÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Okulöncesi Öğretmenliği bölümlerinin üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları ile
2. Uygulanan ölçekteki sorular ile sınırlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde belirleyebilmektir (Karasar, 2009). Bu tür çalışmalarda daha çok olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz sorularına cevap aranmaktadır (Çepni, 2007).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı MAKÜ Eğitim Fakültesinin son (3. ve 4.) sınıflarında okuyan 1669 öğretmen adayı öğrenci oluşturmaktadır. Evren (population), soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Evren bir başka değişle, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Araştırmanın örneklemini ise; 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde MAKÜ Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Okulöncesi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarının üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören; 174 kız ve 99 erkek olmak üzere toplam 273 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Yani araştırmanın örneklemini; 273 öğretmen adayı öğrenci oluşturmaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin alınmasının sebebi bu öğrencilerin öğretmenlik eğitiminin büyük bir kısmını tamamlamış olmaları ve bu nedenle daha geçerli bir değerlendirme yapabileceklerinin varsayılmasıdır.

Örneklem; evren içinden rastgele (random, seçkisiz) olarak alınmıştır. Bu da "Kazara Örnekleme (accidental)"de denen "Uygun Örnekleme" (Balcı, 2009; 96) olmaktadır. Bu örnekleme yönteminde ankete cevap verenler olarak kullanılmasında olduğu gibi yakalanan kişiye anket uygulanması (captive **audience**) buna örnektir (Balcı, 2009; 96).

Katılımcıların branşlara ve cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Öğretmen Adaylarının Branşlarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Branş	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
Fen Bilgisi	41	15,0	23	8,4	64	23,4
İlköğretim Matematik	35	12,8	13	4,8	48	17,6
Okul Öncesi	38	13,9	4	1,5	42	15,4
Sınıf	24	8,8	18	6,6	42	15,4
Sosyal Bilgiler	36	13,2	41	15,0	77	28,2
Toplam	**174**	**63,7**	**99**	**36,3**	**273**	**100,0**

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %63.7'si kadın, %36.3'ü erkektir. Öğretmen adaylarının branşları incelendiğinde ise Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Okulöncesi, Sınıf öğretmenliği branşlarının ağırlıklı olarak kadın öğretmen adaylarından; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği branşının ise ağırlıklı olarak erkek öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Eğitim Felsefesi Alanlarında Öğretmen Adaylarının Görüşlerini Değerlendirme Ölçeği " aracılığıyla toplanmıştır. Uygulanan ölçeğin birinci bölümünde yer alan kişisel bilgiler formu araştırmacılar tarafından öğrencilerin bazı kişisel bilgilerini (cinsiyet, anne-baba eğitim durumu vb.)

belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İkinci bölümde yer alan "Eğitim Felsefesi Alanlarında Öğretmen Adaylarının Görüşlerini Değerlendirme Ölçeği" ise Ekiz (2005) tarafından geliştirilen, geçerliliği ve güvenirliliği sağlanmış olan 5'li likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek ile öğretmen adayı öğrencilerin eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Beşli Likert tipi ölçeğin seçenekleri ve puanlaması; Kesinlikle Katılırım 5, Katılırım 4, Kararsızım 3, Katılmam 2, Kesinlikle Katılmam 1 şeklindedir.

Ölçekte her bir eğitim felsefesi akımına ilişkin 10 ilke olmak üzere toplam 40 ilke düzenlenmiştir. Ölçekteki felsefi akımlar içeriği gereği, en tutucu niteliğe sahip olandan en ilerici niteliğe sahip olana doğru sıralanmıştır. Bunlar; daimicilik, özcülük (esasicilik), ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır (Ekiz, 2005).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik ölçek ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri SPSS 17.0 (Statistical Packet for Social Sciences) programından yararlanılarak yapılmıştır.

Toplanan veriler üzerinde yapılan ilk incelemede, verilerin dağılımına bakılmış, dağılımın normal olup olmadığını belirlemek üzere Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmıştır. Bu testte anlamlı bir fark çıkmaması nedeniyle (p= .176) verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca her bir alt problem incelenirken, homogeneity of variance testi yapılmış ve grupların homojen olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda gruplar arası farkın test edilmesi için t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca farklılığın anlamlı çıkması durumunda, hangi gruplar arasında farklılık olduğunu bulmak amacıyla "Tukey" ve "Scheffe" testlerinden yararlanılmıştır. Sayısal gelişmelerle ilgili veriler tablolar haline getirilip yorumlanmış, bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklık olup olmadığı $\alpha = .05$ düzeyinde test edilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: *Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşleri (betimsel değerler)*

Boyut	$\bar{x}$	ss
Daimicilik	2.90	.58
Esasicilik	2.63	.64
İlerlemecilik	3.91	.67
Yeniden Kurmacılık	3.71	.60

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının ilerlemecilik akımına ilişkin puan ortalamalarının en yüksek, esasiciliğe ilişkin puan ortalamalarının ise en düşük ortalamalar olduğu görülmektedir.

3.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmış ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: *Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve t- Testi Sonuçları*

Eğitim Felsefesi Akımları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Daimicilik	Kadın	174	2.89	.62	271	.598	.55
	Erkek	99	2.93	.51			
Esasicilik	Kadın	174	2.61	.68	271	.634	.52
	Erkek	99	2.66	.57			
İlerlemecilik	Kadın	174	3.89	.70	271	.673	.50
	Erkek	99	3.95	.61			
Yeniden Kurmacılık	Kadın	174	3.71	.64	271	.276	.78
	Erkek	99	3.73	.54			

Tablo 3'e göre; öğretmen adaylarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık akımlarına ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p> .05).

Başka bir ifadeyle cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerinde etkili olmamaktadır.

3.2. Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının sınıflarına göre eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: *Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve t- Testi Sonuçları*

Eğitim Felsefesi Akımları	Sınıf	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Daimicilik	3.sınıf	121	2.93	.47	271	.684	.495
	4.sınıf	152	2.88	.66			
Esasicilik	3.sınıf	121	2.70	.56	271	1.603	.110
	4.sınıf	152	2.58	.70			
İlerlemecilik	3.sınıf	121	3.77	.67	271	3.093	.002
	4.sınıf	152	4.02	.65			
Yeniden Kurmacılık	3.sınıf	121	3.58	.59	271	3.298	.001
	4.sınıf	152	3.82	.59			

Tablo 4'e göre; öğretmen adaylarının daimicilik [t(271)=.68, p>.05] ve esasiciliğe [t(271)=1.603, p>.05] ilişkin görüşleri, sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermemekte; ilerlemeciliğe [t(271)=3.093, p<.05] ve yeniden kurmacılığa [t(271)=3.298, p<.05] ilişkin görüşleri ise sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ilerlemeciliğe ilişkin görüşlerinin (X=4.02), 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına (X=3.77) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yeniden kurmacılığa ilişkin görüşlerinin (X=3.82), 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına (X=3.58) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Başka bir

ifadeyle sınıf değişkeni öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerinde etkili olmaktadır.

3.3. Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının branşlarına göre eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerinin puanlarının ortalamalarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: *Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Puan Ortalamaları*

	Daimicilik			Esasicilik			İlerlemecilik			Yeniden Kurmacılık		
Branş	**N**	$\bar{x}$	**SS**	**N**	$\bar{x}$	**SS**	**N**	$\bar{x}$	**SS**	**N**	$\bar{x}$	**SS**
Fen Bilgisi	64	3,01	,06	64	2,69	,68	64	3,77	,62	64	3,56	,62
İ. Matematik	48	3	,08	48	2,63	,62	48	3,78	,62	48	3,68	,56
Okul Öncesi	42	3	,72	42	2,73	,74	42	4,08	,74	42	3,86	,65
Sınıf	42	2,90	,55	42	2,63	,6	42	3,84	,68	42	3,72	,63
S. Bilgiler	77	2,71	,53	77	2,53	,59	77	4,05	,68	77	3,79	,55

Tablo 5 incelendiğinde branşlara göre öğretmen adaylarının puan ortalamalarının en yüksek olduğu akım ilerlemecilik, en düşük olduğu akım ise esasiciliktir.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: *Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Puanlarının ANOVA Sonuçları*

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Daimicilik	Gruplar arası	4.24	4	1.061	3.268	0.012*	$\bar{x}_{\text{fen bilgisi}} > \bar{x}_{\text{sosyal bilgiler}}$
	Gruplar içi	87	268	.325			
	Toplam	91.24	272				
Esasicilik	Gruplar arası	1.474	4	.368	.890	0.471	
	Gruplar içi	110.98	268	.414			
	Toplam	112.45	272				
İlerlemecilik	Gruplar arası	4.82	4	1.21	2.756	0.028*	$\bar{x}_{\text{sosyal bilgiler}} > \bar{x}_{\text{fen bilgisi}}$
	Gruplar içi	117.19	268	.44			$\bar{x}_{\text{sosyal bilgiler}} > \bar{x}_{\text{matematik}}$
	Toplam	122.01	272				$\bar{x}_{\text{okulöncesi}} > \bar{x}_{\text{fen bilgisi}}$
							$\bar{x}_{\text{okulöncesi}} > \bar{x}_{\text{matematik}}$
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	2.90	4	.73	2.038	0.089	
	Gruplar içi	95.39	268	.36			
	Toplam	98.29	272				

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının daimiciliğe ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(4-268)=3.268, p<05]. Daimicilik akımına ilişkin puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe

testi uygulanmıştır. Fen Bilgisi ($\bar{x}$=3.01) branşındaki öğretmen adaylarının daimiciliğe ilişkin görüşlerinin, Sosyal Bilgiler ($\bar{x}$=2.71) branşındaki öğretmen adaylarının daimiciliğe ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının esasiciliğe ilişkin görüşleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(4-268)=.890, p>05]. Öğretmen adaylarının ilerlemeciliğe ilişkin görüşleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(4-268)=2.756, p<05]. İlerlemecilik akımına ilişkin puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Sosyal Bilgiler ($\bar{x}$=4.05) branşındaki öğretmen adaylarının ilerlemeciliğe ilişkin görüşlerinin Fen Bilgisi ($\bar{x}$=3.77) ve İlköğretim Matematik ($\bar{x}$=3.78) branşlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca Okulöncesi ($\bar{x}$=4.08) branşındaki öğretmen adaylarının ilerlemeciliğe ilişkin görüşlerinin Fen Bilgisi ($\bar{x}$=3.77) ve İlköğretim Matematik ($\bar{x}$=3.78) branşlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yeniden kurmacılığa ilişkin görüşleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(4-268)=2.038, p>05].

3.4. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 7: *Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Puan Ortalamaları*

	Daimicilik			Esasicilik			İlerlemecilik			Yeniden Kurmacılık		
Lise Türü	**N**	$\bar{x}$	**SS**	**N**	$\bar{x}$	**SS**	**N**	$\bar{x}$	**SS**	**N**	$\bar{x}$	**SS**
Genel Lise	96	2.83	.58	96	2.64	.65	96	3.92	.76	96	3.69	.65
Anadolu Lisesi	85	2.94	.54	85	2.56	.60	85	3.85	.66	85	3.69	.59
A.Öğretmen Lisesi	49	2.92	.47	49	2.57	.51	49	4.01	.55	49	3.80	.54
YabancıDil Ağırlıklı Lise	33	2.89	.77	33	2.66	.84	33	3.90	.63	33	3.77	.56
Diğer	10	3.37	.58	10	3.33	.39	10	3.85	.51	10	3.57	.63

Tablo 7 incelendiğinde mezun oldukları lise türüne göre öğretmen adaylarının puan ortalamalarının en yüksek olduğu akım ilerlemecilik, en düşük olduğu akım ise esasiciliktir.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: *Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Puanlarının ANOVA Sonuçları*

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Daimicilik	Gruplar arası	2.820	4	.705	2.137	0.077	
	Gruplar içi	88.421	268	.330			
	Toplam	91.242	272				
Esasicilik	Gruplar arası	5.493	4	1.373	3.441	0.009*	$\bar{x}_{\text{diğer}} > \bar{x}_{\text{genel}}$
	Gruplar içi	106.964	268	.399			$\bar{x}_{\text{diğer}} > \bar{x}_{\text{anadolu}}$
	Toplam	112.458	272				$\bar{x}_{\text{diğer}} > \bar{x}_{\text{anadolu öğretmen}}$
							$\bar{x}_{\text{diğer}} > \bar{x}_{\text{yabancı dil ağırlıklı}}$
İlerlemecilik	Gruplar arası	.864	4	.216	.478	.752	
	Gruplar içi	121.147	268	.452			
	Toplam	122.011	272				
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	.807	4	.202	.555	.696	
	Gruplar içi	97.480	268	.364			
	Toplam	98.287	272				

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının daimiciliğe ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [F(4-268)=2.137, p>05].

Öğretmen adaylarının esasiciliğe ilişkin görüşleri ise mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(4-268)=3.441, p<05]. Esasicilik akımına ilişkin puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Diğer lise (güzel sanatlar lisesi, spor lisesi, mesleki-teknik lise, imam-hatip lisesi, fen lisesi) mezunu ($\bar{x}$=3.33) öğretmen adaylarının esasiciliğe ilişkin görüşlerinin, Genel lise ($\bar{x}$=2.64), Anadolu Lisesi ($\bar{x}$=2.56) Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{x}$=2.57) ve Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ($\bar{x}$=2.66) mezunu öğretmen adaylarının esasiciliğe ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ilerlemeciliğe ilişkin görüşleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(4-268)=.478, p>05]. Öğretmen adaylarının yeniden kurmacılığa ilişkin görüşleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(4-268)=.555, p>05].

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

1. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde adayların ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarına ilişkin görüşlerinin daimicilik ve esasicilik akımlarına ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Bu sonuç, Ekiz (2007) tarafından yapılan "*Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkındaki Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından Değerlendirilmesi*" isimli araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ekiz'in (2007) araştırmasında Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik ve Türkçe Öğretmenliği branşlarındaki öğretmen adaylarının daimicilik ve esasicilik akımlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, adayların olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Doğanay ve Sarı'nın (2002) yapmış olduğu *"İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi*" isimli araştırmada ilköğretimdeki öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları incelenmiş, hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerini en yüksek oranda "deneyselcilik" olarak algıladıkları belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla realizm, varoluşçuluk ve daimicilik felsefeleri 2., 3. ve 4. sırada yer almış, "idealizm" ise her iki grupta da en düşük oranda belirtilen eğitim felsefesi olmuştur.

Duman ve Ulubey'in (2008) yapmış olduğu "*Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi ile İlgili Görüşleri"* isimli araştırmada öğretmen adaylarının %71,1'inin deneyselciliği, %9,1'inin realizmi, %8,2'sinin daimiciliği, %7,8'inin varoluşçuluğu ve % 3,9'unun idealizmi benimsediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun deneyselci felsefeyi, az bir kısmının ise idealizmi benimsediği açıkça görülmektedir.

Tekin ve Üstün'ün (2008) yapmış olduğu "*Amasya Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti"* isimli araştırmada araştırmaya katılan bütün bölümlerin deneyci felsefeyi en çok; varoluşçu felsefeyi ise en az destekledikleri görülmektedir.

2. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Geçici ve Yapıcı'nın (2008) yapmış olduğu *"İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesiyle İlgili Görüşleri"* isimli araştırmada ise cinsiyete göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenler daimicilik görüşünü bayan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla desteklemişlerdir. Buradan da erkek öğretmenler, eğitimi geçmişten bugüne değer yargılarının değişmeden korunması noktasında bayan öğretmenlere göre daha korumacı bulmuşlardır. İdealizme ilişkin anlamlı bir fark bulunmamış, realizme ilişkin ortalamalara bakıldığında ise bayan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

3. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşleri sınıflarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretmen adaylarının daimicilik ve esasiciliğe ilişkin görüşleri, sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ancak 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ilerlemeciliğe ve yeniden kurmacılığa ilişkin görüşlerinin 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

4. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşleri branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Fen Bilgisi branşındaki öğretmen adaylarının daimiciliğe ilişkin görüşlerinin, Sosyal Bilgiler branşındaki öğretmen adaylarının daimiciliğe ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Sosyal Bilgiler branşındaki öğretmen adaylarının ilerlemeciliğe ilişkin görüşlerinin Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik branşlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca Okulöncesi branşındaki öğretmen adaylarının ilerlemeciliğe ilişkin görüşlerinin Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik branşlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Ekiz'in (2007) araştırmasında ise Matematik Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının daimiciliğe ilişkin görüşleri Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarından daha olumludur. Ayrıca, Matematik

Öğretmenliği programındaki öğretmen adayları, diğer öğretmen adaylarına göre ilerlemecilik akımını daha az desteklemişlerdir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliğindeki öğretmen adayları, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği Programlarındaki adaylara göre yeniden kurmacılık akımını daha çok desteklemişlerdir.

6. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Diğer lise (güzel sanatlar lisesi, spor lisesi, meslekiteknik lise, imam-hatip lisesi, fen lisesi) mezunu öğretmen adaylarının esasiciliğe ilişkin görüşlerinin, Genel lise, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

5. ÖNERİLER

1. Bu çalışma, sadece ilköğretim bölümünde öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları ile yapılmıştır. Çalışma grubu genişletilip, diğer bölümler ve sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri de alınabilir.

2. Bu çalışma, nicel bir araştırmadır ve sadece ölçekte bulunan maddelere ilişkin istatistiksel verilere dayalı bulgular elde edilip yorumlanmıştır. Bu konuda yapılacak olan diğer çalışmalarda nitel araştırma teknikleri kullanılarak öğretmen adaylarının görüşleri daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.

3. Öğretmen adaylarının birinci sınıftan itibaren görüşleri alınarak boylamsal bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

Balcı, A. (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bilgin S. (2007). "Branş Öğretmenlerinin Felsefi Yaklaşımlarına Dönük Bir İnceleme." Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyükdüvenci, S. (1987). Eğitim Felsefesi "Yazılar". Ankara :Yargıcıoğlu Matbaası.

Büyükdüvenci, S. (1991). Eğitim Felsefesine Giriş. Ankara :Savaş Yayınları.

Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (3. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler matbaacılık.

Çoban, A. (2002). "Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının, Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerinin Değerlendirilmesi." C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt :26, No:2, 311-318.

Çüçen, A. K. (2001), Felsefeye Giriş, ASA Kitabevi, İstanbul.

Demirel, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Pegama Yayıncılık, Ankara. (5. Baskı).

Doğanay A. ve Sarı, M. (2002). *"İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi*". XI. Eğitim Bilimleri Kongresi. Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.

Duman B. ve Ulubey Ö. (2008). "Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi İle İlgili Görüşleri." Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE) Bahar, Sayı 20.

Ekiz, D. (2005). "Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması". Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 19: 1-11.

Ekiz, D. (2007). "Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi." On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Samsun.

Erden, M. (2004). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

Ergün, M. (1996). Eğitim Felsefesi, Ankara: Ocak Yayınları.

Fidan, N. ve Erden. M. (1996). Eğitime Giriş. Ankara :Alkım Yayınevi.

Fidan, N. ve Erden, M. (1998). Eğitime Giriş. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Geçici S. ve Yapıcı Ş. (2008). "İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesiyle İlgili Görüşleri." www.keg.aku.edu.tr adresinden 18.06.2011 tarihinde indirilmiştir.

Gökçe, F. (2000). Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya S. (2009). "Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma". http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS%2CTHUK&c=google&ano=99715_57d2fe38dd12f7937bf7239425b4ba07 adresinden 10.04.2012 tarihinde indirilmiştir.

Karagözoğlu, G. (2003). *"Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bakış"* Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, Sivas.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (20. baskı). Ankara: Nobel yayıncılık.

Kavcar, C. (1987). "Yüksek Öğretmen Okulunun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri" Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. Ankara.

Sönmez, V. (1991). Eğitim Felsefesi. Ankara: Adım Yayıncılık.

Sönmez, V. (1996). Eğitim Felsefesi (4. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

Sönmez, V. (2002). Eğitim felsefesi, Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekin, S. ve Üstün A. (2008). Amasya Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Süreci Hakkındaki Felsefi Tercihlerinin Tespiti. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 25, Sayfa 145 -158.

Temel, D. (2010). "Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefelerini Algılamaları." Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Topses, Gürsen (2002). "*Eğitim-Felsefe İlişkisi-Eğitim Felsefesi*". (Küçükahmet, L). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Nobel Yayınları, İstanbul.

Tozlu, N. ve Yayla, A. (2006). "Eğitimin felsefi temelleri". Ş. Ş. Erçetin ve N. Tozlu (ed.), Eğitim bilimine giriş, (s. 19-44). Ankara: Hegem-Mikro Basım Yayım Dağıtım.

Üstün, A. ve Esref Nural, Hasan Demirtas, İkram Çınar, Mehmet Üstüner, Meral Uras, Necdet Konan, Sevim Öztürk, Zeynep D. Yöndem (2002). Egitim Üzerine. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Varış, F. (1998). Eğitime Bilimine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

BÖLÜM 26

HALK EĞİTİMİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME

PUBLIC EDUCATION AND LIFE LONG LEARNING

UZAKTAN EĞİTİMDE GÖREVLİ EĞİTİCİLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME YÖNELTEN SEBEPLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

THE PERCEPTION OF THE TRAINERS WHO WORK AT THE DISTANCE EDUCATION ABOUT THE REASONS THAT LEAD THEM TO IN-SERCIVE TRAINING

Mustafa FİDAN[a], Barış ÇUKURBAŞI[b], Murat DEBBAĞ[a], Erdem ERKAN[a]

[a] Bartın Üniversitesi, Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezi, BARTIN

[b] Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE, BARTIN

mfidan@bartin.edu.tr , bcukurbasi@bartin.edu.tr, mdebbag@bartin.edu.tr, erdem__erkan@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Bartın Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde görev alan eğiticilerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelten sebeplere ilişkin görüşlerini belirlemek için yapılmıştır. Araştırmaya 30 öğretim elemanı ve öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket yoluyla toplanmıştır. Anketin geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Anket güvenirliliği için farklı yerlerden 52 eğitici üzerinde uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 for Windows kullanılmıştır. Sonuç olarak eğiticilerin hizmet içi eğitime yönelten sebepleri arasında kişisel özellikler yönünden anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kişisel sebepler ile mesleki ve kurumsal sebepler arasında kişisel sebepler açısından daha anlamlı olduğu saptanmıştır. Genel sebepler ve mesleki sebepler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca bilim ve teknolojideki gelişmeler, bilginin küreselleşmesi, eğitim sistemindeki değişimler, etkili sunum gereksinimleri, öğretim sürecindeki değişimlerin eğiticilere hizmet içi eğitime yöneltme etkisinin daha fazla olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Hizmet içi Eğitim, Uzaktan Eğitim, Hizmet içi Eğitim Gereksinimi*

ABSTRACT

This study has been made to evaluate trainers opioins, who work at the Bartın University Distance Education and Research Center, about the reasons that lead them to join in service training. In this study survey method is used and datas are collected by survey, which is prepared by reseacher. Expert opinion is taken for the validity of the survey. For the reliability of the survey is applied to 52 trainers from different places. SPSS 15.0 for Windows is used to analysis the datas. As a result; significant differences about the reasons that lead the trainers has not been found. Personal reasons has more significant differences than vocational and instructional reasons. Develepments the science and technology, globalization of the knowledge, change at the education system, needs of affective presentation, change at the teaching process have also been determined to have affect to lead the in service training.

Keywords: *In-service Training, Distance Education, Need of In-Service Training.*

1.GİRİŞ

Çağımızda hızla gelişen bilim ve teknoloji, birey ve toplum yaşantısını büyük ölçüde etkilemekte, sosyal kurumların yapı ve fonksiyonlarını da değişikliğe zorlamaktadır. Sosyal bir sistem olan eğitim, kişileri bir yandan toplumdaki yeni bilgiler ve hünerler yaratmak yoluyla da toplumun değişen koşullara uymasını kolaylaştırmaktadır (Bursalıoğlu, 1997). Değişen ve gelişen dünyanın koşullarına uyum sağlayabilmek, mesleki kazanımlar ve kişisel gelişim için "yaşam boyu öğrenme" kavramını benimsemek gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin eğitim ve öğrenme sürecini hayatlarının belli bir döneminin dışında, yaşam boyu sürecek bir süreç haline dönüştürmektedir (Sözen, 2003).

Hizmet öncesinde verilen bilgilerin iş ortamında yetersiz kalması, çalışanlarda kariyer yapma isteğinin artması, değişime ve gelişmelere uyum zorunluluğu, bazı bilgi ve becerilerin sadece iş başında öğrenilmesi, öğrenme ve kendini geliştirme isteğinin olması gibi nedenler hizmet içi eğitimi zorunlu kılmaktadır. Hizmet içi eğitimi öğrenmeyi tesadüfi olmaktan çıkartıp planlı ve programlı hale getirmektedir (Selimoğlu ve Yılmaz, 2009).

Hizmet içi eğitim, çalışan insanların her türlü gelişimini kapsamaktadır. Çalışanın işini daha iyi yapması, gelişmesi, düşünmesi, mutlu olması, daha üretici olması, yeni veya daha üst göreve hazırlanması gibi konularda yürütülen eğitim etkinlikleri, hizmet içi eğitim olarak tanımlanmaktadır (Harris, 1989). Bu bağlamda Fındıkçı(1999) hizmet içi eğitimi eğitim örgütlerinde görev yapan personelin hizmeti daha iyi yapabilmesi, verimliliğini arttırması, değişme ve gelişmelere uyum sağlaması, alanlarında yükselmesi, bilgi ve yeteneklerini geliştirmesi amacıyla yapılan eğitim tanımlaması yapmıştır. Tutum'a(1976) göre hizmet içi eğitimin amacı, değişen ve gelişen şartlara göre ortaya çıkan hususların her kademesindeki personele aktarılması, haberdar edilmesidir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin temel özelliği mesleki bir amaca yönelik olmasıdır. Bireyi hayata genel olarak hazırlayan kültürel faaliyetler hizmet öncesi eğitilirken, hizmet içi eğitim, bireye belli bir meslek ve hizmet bilgisi kazandırmaya yönelik faaliyetlerdir.

Hizmet içi eğitim etkinliklerinde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Taymaz, 1997):

- Hizmet içi eğitimin amaçları saptanırken ve planları hazırlanırken kurumun amaç ve politikası göz önünde bulundurulmalı ve planın buna uygun olmasına önem verilmelidir.
- Hizmet içi eğitim programları hazırlanırken personelin eğitim ihtiyacı, eğitim durumları, öz geçmişleri, yetenekleri ve yeterlilikleri göz önüne alınmalıdır.
- Hizmet içi eğitim programları, katılan personelin psikolojik, sosyolojik gereksinimlerine, sorunlarına ve beklentilerine uygun biçimde geliştirilmelidir.
- Hizmet içi eğitim programları, iş veya hizmetin gerektirdiği davranış değişikliği sağlayacak veya yeni davranışlar kazandırabilecek nitelikte hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Kısa sürede, uygulamalı olarak yürütülecek öğretim programları, çalışanları hizmet içi eğitimin gerekliliğine ve yararına inandıracak ve bunu kanıtlayacak Şekilde düzenlenmelidir.

- Kurumlarda her alan ve kademede çalışan personelin yetiştirilmesi için öğretim programları; çalışanlar ve birimler arası ilişki ve işbirliğini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.
- Hizmet içi eğitimde uygulanacak öğrenme yöntemi; öğrenme araçları personelin durumu ve kurumdaki eğitim ortamları göz önünde tutularak saptanmalıdır.

- Hizmet içi eğitim programlarının uygulanması esnasında ve sonunda ölçme ve değerlendirme yapılmalı, elde edilen veriler sitemin geliştirilmesinde kullanılmalıdır.

Çağımızda yaşanmakta olan sosyal, ekonomik ve teknolojik alandaki hızlı ve sürekli değişmeler personelin bilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Hizmet-içi eğitim ihtiyacı bir işte çalışan kişi için, işin yerine getirilmesinde, bilgi, beceri, tutum ve davranış bakımından duyulan eksiklik ya da gereklilik sonucu önem kazanmıştır (Canman ,1995). Küçükahmet'e(1998) göre, öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesini gerekli kılan başlıca nedenleri beş madde altında toplamak mümkündür:

1. Bilimdeki değişmeler (örneğin, çocuk gelişimine ilişkin yeni araştırmalar) sonucunda öğretmenlerin hizmet-öncesi eğitimleri sırasında edindiği bilgilerin büyük bir bölümü günümüz için güncelliğini yitirmektedir.

2. Toplumsal değişmeler öğretmenlerin rollerine yeni boyutlar kazandırmaktadır (meselâ, her iki ebeveynin de çalıştığı veya ebeveynleri boşanmış ailelerden gelen çocukların eğitimi gibi).

3. Okul sistemlerindeki değişmeler öğretmenlere yeni becerilerin kazandırılmasını gerekli kılmaktadır (örneğin, öğretmenlerin okulu ilgilendiren kararların alınmasına katılımı için onların grup dinamiği konusunda eğitilmeleri gerekir).

4. Öğretmenlerin kendi ilgi alanlarındaki değişmeler (örneğin, özel eğitime muhtaç veya üstün zekâlı çocukların öğretimi için) onların farklı bilgi ve beceriler ile donatılmasını gerekli kılar.

5. Öğretim yöntemleri ve teknolojisi alanındaki yeni gelişmelerin (örneğin, bilgisayarın) sınıfa transferi için öğretmenlere bu transferi başarı ile yapabilecek bilgi ve becerilerin kazandırılmasına ihtiyaç vardır.

Bir kurumsal personelin geliştirilmesi ve hizmet içi eğitimi zorunlu kılan nedenler şunlardır (Sheal, 1992).

1-Bireylerin yaptıkları işlerin ve teknolojinin hızla değişmesi: Teknoloji ve iş sistemindeki hızlı değişimler endüstri ve hizmet sektöründeki işleri de hızla değiştirmektedir. Yeni işler özellikle yaratıcılık, hizmet ve iletişim temeline dayanmaktadır. Amerikan işgücü Örgütü verilerine göre bir Amerikalı çalışma yaşamı boyunca en az üç kez iş değiştirecektir. Benzer durum Avrupalı çalışanları içinde geçerlidir.

2-Kısa ve uzun dönemli beceri yetersizliği: Teknolojik gelişmeler becerili ve işe ilişkin bilgi yüzdesi yüksek işgücüne olan talebin giderek artmasına yol açmıştır. Yakın zamanlarda yapılan Avrupa Birliği İşgücü Pazarı Araştırması İngiltere'de endüstride çalışan işgücünün yalnızca %38'nin beceri geliştirici eğitim aldığını göstermektedir.

3-İnsan gücü yapısı ve beklentilerdeki değişimler: Geçmişte insanlar aldıkları eğitimin bütün iş yaşamı boyunca geçerli olmasını beklerlerdi. Günümüzde ise eğitim kurumlarından alınan eğitimin iş yaşamının gereklerinin yalnızca bir bölümünü karşıladığı anlaşılmıştır.

4-Ürün ve hizmet kalitesinin iyileştirilmesi için Pazar baskısı: Yüksek nitelikli mal ve hizmetlerin bilgi ve uzmanlığını geliştiren nitelikli insanlarca üretileceği bilinmektedir. Bir çok örgüt, personelin işbirliğini, katılımını ve eğitimini gerektiren "kalite yönetimi" programları uygulanmaya başlamıştır.

5-Beceri geliştirme: Örgütlerde personelin teknik ve uzmanlık, kavramsal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu üç grup becerinin geliştirilmesini zorunlu kılan nedenler şunlardır (Benton ve diğerleri, 1990):

a-Teknik ve uzmanlık becerileri

b-Kavramsal beceriler

c-İletişim becerileridir.

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak aynı yerlerde olması gerekmeden, teknolojinin imkanlarından yararlanılarak, öğrenme-öğretme ilişkilerini gerçekleştirdikleri planlı bir eğitim seklidir (Şişman, 1998). Verduin ve Clark (1994) uzaktan eğitimi eğitmen ile öğrencinin birbirinden uzakta oldukları bir ortamda yapılan eğitim biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu yüzden uzaktan eğitimde rehberliği sağlayacak ve eğitimde niteliği artıracak kişilerden birisi de kuşkusuz eğitmenlerdir.

Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanları, süreç içerisinde kendini yetiştirmektedir. Öğretim elemanının öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerini takip edebilme yeterliliklerine sahip olması gerekir. Öğretim elemanı içerik uzmanı ve dersin sunumundan sorumlu olan kişidir (Conrad, 2004). Etkili uzaktan eğitimi uygulayabilecek öğretim elemanlarının sabır, gayret, esneklik, farklı uygulamaları kullanma isteği, teknoloji aksaklıklarına kızmama yeteneği gibi özelliklerinin olması gerekmektedir (Daugherty ve Funke, 1998).

Öğretim elemanlarının genel öğretim becerilerinin yanında sınıflarındaki öğrenenlerin özelliklerini tanıması, konularına hakim olması, programa katılanlarla iyi bir iletişim kurması, katılımcıları kazandıkları bilgi ve becerileri nerede ve hangi problemlerin çözümünde nasıl kullanacakları konusunda yönlendirmesi gerekir (Yalın, 2001).

2.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu çalışma uzaktan eğitimde görevli eğiticilerin hizmet içi eğitime yönelmesinde sebeplerin etkililik derecesini saptamada önemli bir yere sahiptir. Öğretim elemanları artık bilgiyi aktaran rolündeki geleneksel öğretim anlayışından; yaşam boyu öğrenen ve kendini sürekli geliştiren, öğrencilerine bu konuda rehberlik eden bilgi çağındaki öğretim anlayışını benimsemelidir. Eğitimin kalitesi ve başarısı eğiticinin de niteliğiyle paralellik göstermektedir. Eğitimin kalitesini yükseltmek için yapılması gereken en önemli işlevlerden biri de; etkili eğitmenler yetiştirmek ve onların yaşam boyu mesleki gelişimlerini sağlamaktır. Hizmet-öncesinde yetiştirilen eğiticiler, göreve başladıktan sonra da hizmet içi eğitimlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Ülkemizde yaşam boyu gereği olarak yaygınlaşan uzaktan eğitimde görevli eğiticilerin öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilmesi için her yönden gerekli donanım ve yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Bütün bunlar uzaktan eğitimde eğiticilerin sürekli eğitimini doğurmuştur.

2.1.Problem Durumu

Günümüzde bilginin küreselleşmesi, sosyal ve kültürel değişimler ülkeyi oluşturan kurumlara etki etmiştir. Bu kurumlardan en önemlisi eğitim olduğu için bütün bu değişimler eğitimle doğrudan ilişkilidir. Ülkelerin çağdaş uygarlık seviyesine çıkma isteği verilen nitelikli eğitimle mümkündür. Eğitimin nitelikli olmasının sebeplerinden biri de hizmet öncesinde ve kişinin mesleki hayatında

eğiticilere nitelikli bir eğitim vermektir. Bu yüzden hizmet öncesi eğitim eksikliğini gidermek; yeni bilgi, beceri ve tutumları öğrenmek için eğiticilerin eğitimi bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Teknolojinin hızla geliştiği sosyal ve ekonomik alanlarda yeniliklerin ve dolayısıyla bilginin arttığı, kurumlarda personel yönetimi kavramının yerini insan kaynakları yönetimine bırakmaya başladığı, toplam kalite yönetimi uygulamalarının hız kazandığı bu dönemde, personelde aranan yeterliliklerde değişmektedir. Böyle bir ortamda kurumlarda çalışan personele gerekli yeterlilikleri kazandırmak için yapılan hizmet-içi eğitimin önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır (Taymaz, 1997). Özyürek'e (1981) göre mesleğe girdiği andan itibaren öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerin uygulamada yetersiz olduğunu, çalıştığı alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını ya da öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerin meslek yaşamında hızla değiştiğini gören kişi sürekli bir eğitime gereksinim duymaktadır.

2.2.Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitimde görev alan eğiticilerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelten sebepleri tespit etmek ve bu sebeplerin cinsiyet, akademik unvan, hizmet yılı ve uzmanlık alanıyla ilişkini incelemektir.. Bu araştırmanın problem cümlesini " Uzaktan eğitimde görevli eğiticilerin hizmet içi eğitime katılmayı yönelten sebepler hakkındaki görüşleri nelerdir?" oluşturmaktadır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Uzaktan eğitimde görevli eğiticilerin hizmet içi eğitime yönelten sebeplere ilişkin görüşleri; cinsiyet, akademik unvan, hizmet yılı, uzmanlık alanı ve uzaktan eğitimle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaşma var mıdır?

2-Uzaktan eğitimde görevli eğiticileri hizmet içi eğitime yönelten sebeplerin etkililiği nedir?

3-Uzaktan eğitimde eğiticilerin hizmet içi eğitime yönelten sebeplere ilişkin görüşlerinde bu sebeplerin birbiriyle karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. ARAŞTIRMANIN METODU

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma uzaktan eğitimde görevli eğiticilerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelten sebepler araştırıldığından tarama modeli kullanılmıştır.

3.2.Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Araştırmaya Bartın Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezi'nde görev yapmakta olan eğiticiler katılmaktadır. Araştırmada tüm katılımcılara ulaşıldığından araştırmanın bütün evrenine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan eğiticilerin kişisel özellikleri Tablo-1 de gösterilmiştir.

Tablo-1. Katılımcıların özellikleri

Özellik	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	*Bay*	20	66.7
	Bayan	10	33.3

Akademik Unvan	*Okutman*	11	37.9
	Öğretim Görevlisi	12	40
	Yardımcı Doçent	4	13.3
	Doçent	2	6.5
	Profesör	1	3.3
Hizmet Yılınız	*0-1 yıl*	3	10
	2-5 yıl	20	67
	11-15 yıl	2	65
	16-20 yıl	3	10
	20 yıl üzeri	2	6.5
Uzmanlık Alanı	*Fen ve Mühendislik*	14	47
	Sosyal Bilimler	16	53
Uzaktan Eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu	*EVET*	5	16.6
	HAYIR	25	83.4
N=30			

Tablo-1 de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %66.7 'sinin bay, %33.3'nün bayan olduğu görülmektedir. Akademik unvana göre %37.9'u okutman, %40'ı öğretim görevlisi, %13.3'ü yardımcı doçent ve %3.3'nün profesör olduğu görülmektedir. Hizmet yılına göre katılımcılar 0-1 yıl %10, 0-5 yıl %67, 0-15 yıl%65, 0-20 yıl %10 ve 20 yıl üzeri % 6.5'tir. Uzmanlık alanlarına göre %47 fen-mühendislik, %53'ü sosyal bilimler alanındadır. Katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitime katılma durumları %16.6 evet , %83.4 hayırdır.

3.3.Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan hizmet içi eğitim gereklilik anketi elden ve internet ortamından yapılarak toplanmıştır. Anket 5'li Likert tipi eşit derecelendirme ölçeğiyle araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır. Anketin geçerliliği için gerekli uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anketin güvenirlik çalışması Türkiye'de uzaktan eğitimde görevli araştırma grubu dışından 52 eğiticiye internet üzerinden gönderilmiş ve toplanan veriler ortak bir veri tabanında toplanmıştır. Yapılan güvenirlik analizinde Croanbach's alpha değeri 0.797 değeri bulunmuştur. Böylece anketin güvenirlik olduğu saptanmıştır. Anketin ilk bölümünde uzaktan eğitimde görevli eğiticinin kişisel özellikleri bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümündeyse hizmet içi eğitim gerekliliğiyle ilgili kişisel, kurumsal, mesleki ve genel sebepler olmak üzere 4 ana başlıktan oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi

Uzaktan eğitimde eğiticilerin hizmet içi eğitime yönelten sebepleri açıklamak için anket ilk bölümünde eğiticilerin kişisel özellikleri yer almaktadır. İkinci bölümünde kişisel sebepler, mesleki

sebepler, kurumsal sebepler, genel sebepler olmak üzere 4 ana başlıktan oluşan ankette verilen cevapların puanlarını hesaplamak için "Kesinlikle katılıyorum" için 5, "Katılıyorum" için 4, "Kararsızım" için 3, "Katılmıyorum" için 2, "Kesinlikle katılmıyorum" için 1 puanlaması yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ikili karşılaştırmalarda bağımsız t testi, çoklu karşılaştırmalarda tekli varyans analizinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular, 4.21-5.00 ise "Tamamen katılıyorum", 3.41-4.20 ise "Katılıyorum", 2.61-3.40 ise "Kararsızım", 1.81-2.60 ise "Katılmıyorum" ve 1.00-1.80 ise "Hiç katılmıyorum" aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, veri toplama aracı yoluyla toplanan verilerin çözüm sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1.Eğiticilerin kişisel özelliklerine göre hizmet içi eğitime yönelten sebepler hakkındaki görüşleri

Araştırmanın alt problemleri bulgularına dayanarak cinsiyete , hizmet yılına, uzmanlık alanı ve uzaktan eğitimle ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre örneklem sayısı eşit dağılmadığından analize dahil edilmemiştir. Araştırmada katılımcıların akademik unvanlarından yardımcı doçent ile profesör unvanı aynı grup olarak alınmış ve örneklem sayısı dengelenmiştir.

Tablo-2. Akademik unvan Gruplandırması

Gruplar	df	F	p
Gruplar Arası	2	2.38	.11
Grup İçi	27		
Toplam	29		

Tablo-3. Akademik unvan gruplama analizi

Akademik unvan	N	Ortalama	Standart Sapma
Okutman	11	77.90	14.10
Öğretim Görevlisi	12	76.91	10.76
Profesör- Yrd. Doç	7	64.85	16.01
Toplam	30	74.46	13.96

Tablo-2 ve Tablo-3 incelendiğinde akademik unvanlarına göre katılımcıları hizmet içine yönelten sebepler incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

4.2. Eğiticilerin hizmet içi eğitime yönelten sebeplerin önem derecesi hakkındaki görüşleri

Tablo-4. Kişisel Sebepler

Sebepler	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kariyer Gelişimi	8	26.7	26.7	100.0
Kişisel Kontrol becerileri gelişimi	7	23.3	23.3	100.0
Etkili sunum gereksinimi	11	36.7	36.7	100.0
İletişim becerilerini geliştirme	9	30.0	30.0	100.0
Genel Kültür alan bilgisi gereksinimi	3	10.0	10.0	100.0
Özel alan bilgisi gelişimi	7	23.3	23.3	100.0

Tablo-4'e göre kişisel sebepler boyutundan eğiticileri hizmet içi eğitime yönelten sebepler incelendiğinde kariyer gelişimine 8 kişi, kişisel kontrol becerileri gelişimine 7 kişi, etkili sunum gereksinimine 11, iletişim becerileri geliştirmeye 9 kişi, genel kültür alan bilgisi gereksinimi 3 kişi ve özel alan bilgisi gelişimine 7 kişi "kesinlikle katılıyorum" cevabı vermiştir. Bu verilere göre etkili sunum gereksinimi ve iletişim becerilerini geliştirme eğiticileri kişisel yönden hizmet içi eğitime yönelten en öncelikli sebeplerdir. Genel kültür alan bilgisi eğiticilerin hizmet içi eğitime yönelten en ez öncelikli sebeptir.

Tablo-5. Mesleki Sebepler

Sebepler	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Öğretim sürecindeki değişimler	12	40.0	40.0	100.0
Konu alanı uzmanlık becerileri gereksinimi	5	16.7	16.7	100.0
Teknik uzmanlık becerileri gereksinimi	7	23.3	23.3	100.0
Teknoloji entegrasyonu gereksinimi	11	36.7	36.7	100.0

Tabloya göre mesleki sebepler yönünden incelendiğinde öğretim sürecindeki değişimlerde 12 kişi, konu alanı uzmanlık becerileri gereksinimine 5 kişi, teknik uzmanlık becerileri gereksinimine 7 kişi ve teknoloji entegrasyonu gereksinimine 11 kişi "kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir. Bu verilere eğiticilerin hizmet içi eğitime yönelmesinde göre öğretim sürecindeki değişimler ve teknoloji entegrasyonu gereksinimi daha öncelikli sebeplerdir. Eğiticilerin konu alanı uzmanlık gereksinimi hizmet içi eğitim açısından daha az öncelikli bir sebeptir.

Tablo-6. Kurumsal Sebepler

Sebepler	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Görevde yükselme isteği	6	20.0	20.0	100.0
Hizmet kalitesi verimliliğini arttırma	13	43.3	43.3	100.0
Yönetim beceri eksikliği	2	6.7	6.7	100.0
İş kazalarını ve olumsuzlukları aza	3	10.0	10.0	100.0

indirmek				
Katılma zorunluluğu olması	5	16.7	167	100.0
Örgütsel değişimler	3	10.0	10.0	100.0
Orgütsel bilgi eksikliği	2	6.7	6.7	100.0
Toplam	30	100.0	100.0	

Tabloya göre kurumsal sebepler açısından incelendiğinde eğiticileri hizmet içi eğitime yönelten sebepler açısından hizmet kalitesini ve verimliliğini arttırma maddesine 13 kişi "kesinlikle katılıyorum" cevabı vermiştir. Bu durum kurumsal açıdan eğiticileri hizmet içi eğitime yönelten öncelikli sebeptir. Örgütsel değişimler (3), ve örgütsel bilgi eksikliği (2) daha az öncelikli sebeplerdendir.

Tablo-7. Genel Sebepler

Sebepler	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Bilim ve teknolojideki gelişimler	17	56.7	56.7	100.0
Eğitim sistemindeki değişimler	14	46.7	46.7	100.0
Sosyal ve kültürel değişimler	7	23.3	23.3	100.0
Ekonomik değişimler	5	16.7	16.7	100.0
Bilginin Küreselleşmesi	15	50.0	50.0	100.0

Tablo-7'ye göre genel sebepler incelendiğinde bilim ve teknolojideki gelişimlere 17 kişi, bilginin küreselleşmesi 15 kişi, eğitim sistemindeki değişimlere 14 kişi "kesinlikle katılıyorum" cevabını vermiştir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler eğiticileri genel olarak hizmet içine yönelten sebepler açısından önceliklidir. Genel sebepler açısından ülkede yaşanan ekonomik gelişmelerin daha az etkili olduğu görülmektedir.

Tablo-8. Eğiticileri hizmet içi eğitime yönelten sebeplerin birbiriyle ilişkisi

		Anlamlılık	N	Standart sapma	Standart hata anlamlılığı
1	*Genel Sebepler*	19.66	30	3.40	0.62
	Kurumsal sebepler	19.66	30	6.25	1.14
2	*Mesleki Sebepler*	14.83	30	3.09	0.56
	Kişisel Sebepler	20.30	30	5.66	1.03
3	*Kurumsal sebepler*	19.66	30	6.25	1.14
	Kişisel Sebepler	20.30	30	5.66	1.03
4	*Genel Sebepler*	19.66	30	3.40	0.62
	Kişisel Sebepler	20.30	30	5.66	1.03
5	*Genel sebepler*	19.66	30	3.40	0.62
	Mesleki sebepler	14.83	30	3.09	0.56
6	*Kurumsal sebepler*	19.66	30	6.25	1.14
	Mesleki sebepler	14.83	30	3.09	0.56

$p < .05$

Tablo-9. Eşleştirilmiş örnekli korelasyon

	N	Kor.kat	p

1	*Kurumsal sebepler & kurumsal sebepler*	30	.27	.14
2	*Mesleki sebepler & kişisel sebepler*	30	.74	.00*
3	*Kurumsal sebepler & kişisel sebepler*	30	.46	.01*
4	*Genel sebepler & kişisel sebepler*	30	.30	.09
5	*Genel sebepler & mesleki sebepler*	30	.40	.02*
6	*Kurumsal sebepler& mesleki sebepler*	30	.29	.11

p< .05*

Tablo-8 ve Tablo-9'da görüldüğü biçimde eğiticileri hizmet içi eğitime yönelten sebepler birbiri arasında karşılaştırıldığında eğiticiler mesleki sebepler ile kişisel sebepler karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık vardır (p<0.05). Tablo-8 'de görüldüğü üzere bu anlamlılık kişisel sebepler lehindedir. Tablo-9'a göre kurumsal sebepler ile kişisel sebepler arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<0.05). Tablo-8'de görüldüğü gibi bu farklılık kişisel sebeplerden yanadır. Tablo-9 incelendiğinde Genel sebepler ile mesleki sebepler arasında genel sebeplerin lehinde anlamlı bir farklılık vardır (p<0.05). Tablo-9'a göre diğer sebepler birbirleri arasında karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık yoktur.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada eğiticilerin uzaktan eğitimde hizmet içi eğitime yöneten sebepleri kişisel özelliklerine göre incelendiğinde cinsiyet, kıdem yılı, uzmanlık alanı ve uzaktan eğitim konusunda hizmet içi eğitim alma durumuna göre kişilerin bu özelliklere göre dağılımı dengeli olmadığından anlamlı farklılığı analiz edilmemiştir. Bu amaçta sadece akademik unvanına göre incelenmiş olup bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Uzaktan eğitimde görevli eğiticileri hizmet içi eğitime yönelten sebepler kişisel, mesleki, kurumsal ve genel sebepler bakımından incelendiğinde genel sebepler eğiticiler açısından hizmet içi eğitime yönelten sebeplerin başında gelmektedir. Eğiticilerin hizmet içi eğitime yönelten sebepler arasında en öncül sebep Bilim ve teknolojideki gelişmelerdir. Bu sebep Gültekin ve Çubukçu (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimini gerekli kılan nedenlerin önem derecesinde "bilimdeki değişmeler" başta olmak üzere "eğitim sistemindeki değişimler" ve "öğretim sürecindeki değişimler" sebepleri konusunda yapılan puanlama analizinde öğretmenleri hizmet içi eğitime gerekli kılan en etkisiz sebep oldukları saptanarak bu araştırma bulgusuyla uyuşmamaktadır. "Bilginin küreselleşmesi", "eğitim sistemindeki değişimler" diğer önde gelen tercihlerindendir. "Hizmet kalitesi verimliliği arttırma" ve "öğretim sürecindeki değişmeler", "etkili sunum yapma gereksinimi" eğiticileri hizmet içi eğitime yönelten diğer etkili sebeplerdendir.

Eğiticilerin çoğunluğu "konu alanı uzmanlık gereksinimi" konusunda "kararsızım" ve "katılmıyorum" cevabını verdiğinden konu alanında hizmet içi eğitime gereksiniminin daha az olduğu görülmektedir. Bu sonuç Baskan (2001) tarafından yapılan çalışmada "öğretmenlere göre hizmet içi eğitim programlarında alandaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanmak ve hizmet öncesi eğitimin eksiklerini tamamlamak gibi amaçlara ulaşılması çok önemlidir" bulgusuyla konu alanındaki bilgi ve beceri ve davranışları kazanmak ifadesiyle uyuşmamaktadır. Ayrıca "görevde yükselme eğilimi" konusunda en büyük çoğunluk "kesinlikle katılmıyorum" cevabını vermiştir. Bu durum üniversite de uzaktan eğitimde eğiticilerinin eğitiminin görevde bir üst basamağa çıkma beklentisi içinde olmadığı görülmektedir. Bu durum Gültekin ve Çubukçu (2008) yılında yaptığı araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinde önem derecesini tespitte elde edilen bulgulara göre ters düşmektedir. Bulgularda "hizmet içi eğitimden geçirilmelerini gerekli gördükleri nedenlerin başında "öğretmenlerin üst görevlere hazırlanma istekleri" gelmektedir"

geçmektedir. Buna göre öğretmenlerle üniversitede çalışan eğiticilerin hizmet içi eğitimde farklı düşündüğü görülmektedir. Bu konuda Baskan (2001) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler için gerçekleştirilen hizmet içi eğitim programlarında öğretmenleri bir üst göreve hazırlamak amacının gerçekleştirilmesi orta düzeyde önemlidir bulgusu da bu araştırmadaki bulguyla uyuşmamaktadır.

Araştırmada uzaktan eğitimde eğiticileri hizmet içi eğitime yönelten sebepler birbirleriyle ilişkisi açısından incelendiğinde genel sebepler ile mesleki sebepler, kişisel sebepler ile mesleki sebepler, kurumsal sebepler ile kişisel sebepler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

1-Uzaktan eğitimde görevli eğiticilerin çoğu uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmediği ve uzaktan eğitim konusunda herhangi bir konuda hizmet içi eğitim almadığından uzaktan eğitimde görevli eğiticilerin hizmet içi eğitim analizi planlı bir şekilde yapılmalı ve onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

2-Uzaktan eğitimde görevli eğiticilere hizmet içi eğitim planlanmadan önce onları hizmet içi eğitime yönelten sebepler araştırılmalıdır ve analiz edilmelidir.

3-Uzaktan eğitimin yeni bir eğitim sistemi kavramı olduğu düşünülerek yapılan çalışmalar uzaktan eğitimde görevli eğiticilerin eğitiminde hizmet içi eğitime farklı bir boyut kazandırılmalıdır.

KAYNAKLAR

Şişman, A. (1998). *"Uzaktan Eğitim".* Ankara: Değişim Yayınları.

Baskan. (2001). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri (Denizli ili örneği)".* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Benton ,Lauren, Thomas, R.Beiley, Thierry Noyelle, Thomas M.Stanback (1990) *Empleyee training and us competitiveness*.San fransisco : Wesriev pres.

Canman, A. Doğan (1995) . *Çağdaş Personel Yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Conrad, D. (2004). *"University instructors' reflections on their first online teaching experiences".* Journal of Asynchronous Learning Networks, 8(2): 31-44

Daugherty, M., Funke, B. (1998). "*University faculty and student perception of web based instruction"*, Journal of Distance Education, 13(1): 21-39 .

Fındıkçı,İ. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi*. (1. Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Gültekin , M, Çubukçu , Z(2008). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri.* Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler dergisi. 19, 185-201.

Haris, B. (1989). In service education for staff development. Allyn and Bacon Inc. London

Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* İstanbul: Alkım Yayınları.

Özyürek, Leyla (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim programlarının etkililiği.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 102.

Selimoğlu, Yılmaz. (2009). *Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkisi.*Paradoks, Ekonomi, politika ve sosyoloji dergisi (e-dergi). http://www.paradoks.org. . 1:1-12

Sözen, Ü. (2003). *"Hizmet içi eğitimde yeni açılım e-eğitim*". Polis Dergisi. 37(9): 46-48.

Taymaz, H. (1997). Hizmet İçi Eğitim. Ankara: TAKAV Matbaası.

Tutum, C.(1976), *Personel Yönetimi*, Ankara, , s.125.

Verdun, J.R. ve Clark, J. (1994), "*Uzaktan Eğitim Etkin Uygulama Esasları"*,Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Yalın H. İbrahim. (2001). *"Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi*", Milli Eğitim Dergisi. 150:58-68

3 ADIMDA YAŞAM SEVİNCİM-KALİTELİ YAŞLANMA

Sevgi KARACA

İstasyon Mah. 1421.Sk. Divan Residence C62 Blokk:14 D:176 HALKALI/İSTANBUL

sevgi@sevgikaraca.org

1. GİRİŞ:

Son elli yılda başdöndürücü bir hızla ilerleyen teknoloji ve sağlık alanındaki gelişmelerle ölümler azalarak ömür uzamış,buna karşın dünya nüfus artışı yavaşlamıştır.Ömrün uzaması ve doğurganlığın azalması ile artan yaşlı nüfüs, dünyayı yaşlılık ve getirdiği sorunlarla başbaşa bırakmıştır.Gelişmiş ülkeler bu sorunla önceden yüzleşerek aldıkları tedbir ve çözümlerle önemli adımlar atmışlardır.Gelişmekte olan bir ülke olarak, bu konunun henüz sorun haline dönüşmemiş olması çok sevindircidir.Ancak şimdiden çeşitli tedbirlerle çözüm için adım atılmazsa bu sorun, görünmez bir çığ gibi büyüyerek ülkemiz ekonomisini sağlık, ekonomik ve sosyal etkilerle tehdit edebilecektir.

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre:Yaşlılık dönemi;orta yaşlı kişiler (45-59 yaş arası), yaşlılar (60-74 yaş) ve ileri derecede yaşlılar (75 yaş ve üzerindekiler) olmak üzere üç bölümde ele alınabilir.31 Aralık 2011 de açıklandığı üzere ülkemizin nüfusu 74.724.269 kişidir. Nüfusun 15-64 yaş grubunda bulunan çalışma çağındaki nüfus (50.346.979 kişi), toplam nüfusun % 67,4'ünü oluşturmaktadır. Ülkemiz nüfusunun % 25,3'ü (18.886.575 kişi) 0-14 yaş grubunda, % 7,3'ü ise (5.490.715 kişi) 65 ve daha yukarı yaş grubundadır.(1) Rakamlar, önümüzdeki yıllarda yaşlı nüfus oranının artacağını ve bu konuya şimdiden çözümler üretmemizi söylemektedir.

Yaşlılık üzerine olan çalışmalar daha çok ömür uzatma üzerine yapılmış,ancak sonradan uzayan ömrün bağımsız ve kaliteli sürdürülmesinin önemi anlaşılarak,bu konuya odaklanılmıştır. Yaşlılıkla birlikte gerileyen zihin ve beden fonksiyonlarını, gençlikte alınabilecek önlemlerle yaşam kalitesini artırmak mümkündür.

2. GELİŞME:

Yaşlılıkta kaliteli yaşam üzerine yapılan araştırmalarda aşağıdaki bulgular ön plana çıkmıştır:

1. Tüyev'in 05.01.2011de yayınladığı Yaşlıların Dünyası Araştırması'ndan yaşlılarımızın duygusal olarak kendilerini güçlü hissetmeleri ve mutlu bir şekilde hayata tutunmalarının aktif sosyal yaşamlarıyla çok yakından ilgili olduğu anlaşılmaktadır.(2)

2. Dünya Yaşlılık Derneği,hareketsizliğin yaşlılıktaki bedensel ve zihinsel kayıpların en başında yer alan etken olduğunu belirtmektedir.(3)

3. Bir beyin cerrahı olan Dr. Larry McCleary yıllarca hastalarıyla olan yakın iletişimini paylaştığı Beyin Geliştirme Programı adlı kitabında; beynimizi ve bedenimizi korumada

fiziksel aktivite ve beslenmenin önemini vurgulmaktadır.(4)

3. TARTIŞMA:

Kaliteli bir yaşlılık geçirmek için KENDİ HAYATIMA gösterdiğim özen,bilgi ve birikimlerimi 3 ADIM'DA YAŞAM SEVİNCİM-KALİTELİ YAŞLANMA Programı ile aktarmak istiyorum.

PROGRAMIN GEREKSİNİMLERİ: Projem gönüllülük esasına dayalı bir projedir.

1. YAŞAM SEVİNCİM adını verdiğim, oturma odası konseptinde, bir köşesi spor köşesi olan (Yürüyüş bandı,çeşitli kilolarda ağırlıklar ve matlar) bir mekan gerekmektedir.Mahalle muhtarları ve belediyelerle görüşülerek,böyle bir oda sağlanılabilir.

2. Dr. Daniel AMEN'in kitabını(5) ve yaşam koçluğu öğretilerini (6) kaynak kullanarak hazırladığım Otomatik Olumsuz Düşüncelere Karşı Dur demeyi öğreten Eğitim Programı ve bu eğitimi aktarabilecek yeterli sayıda gönüllüler(örn:emekli öğretmenler)

3. Dr. Larry McCleary'nin kitabındaki örnek menü dikkate alınarak, gönüllü diyetisyenlerin ülkemiz gerçeklerine göre düzenlediği bir menü (S:125)

4. Uygun egzersiz programının oluşturulmasında ve uygulanmasında için gönüllü beden eğitimi öğretmenleri

4 . SONUÇ:

Hedef kitle olarak 45-59 yaş aralığını ele aldığım bu programa katılanlar:

1. ADIMDA; kendilerine gönüllülerin vereceği eğitimle Otomatik Olumsuz Düşüncelere Dur demeyi öğrenerek yaşama daha pozitif bakabilecek,

2. ADIMDA: Bireye uygun Egzersiz Programı ile hareketsizlikten kurtulacak,

3.ADIMDA: Özel Beslenme Menüleri ile bedenen ve ruhen daha sağlıklı olabileceklerdir.

3 ADIM'DA YAŞAM SEVİNCİM-KALİTELİ YAŞLANMA PROGRAMI ADIMLARI sırasıyla aşağıda açıklanmıştır:

1. ADIM:OTOMATİK NEGATİF DÜŞÜNCELERE DUR DİYEBİLMEK

Seminer çalışması: "BEYNİM KİRLENDİ,NASIL TEMİZLERİM?"

BEYİN KİRLİLİĞİ:OTOMATİK OLUMSUZ DÜŞÜNCELER

"Duyduğunuz herşeye inanmayın,aklınızdakine bile"

Derin Limbik Sistemimiz aşırı etkin olduğunda duygularımız "olumsuz" taraftan bakar.Depresyonda olan ve karamsar insanların kafasından bir dizi halinde olumsuz ve moral bozucu düşünceler geçer.Geçmişten pişmalık duyarken geleceğe de kaygılı ve karamsar bakarlar.Kendilerine ve çevrelerine gri bir camdan bakarlar. Zihinlerinden birbiri ardından geçen sinik, karanlık ve

herşeyden şikayet eden **OTOMATİK OLUMSUZ DÜŞÜNCELER** onlara hayatlarını zehir ederler.(5), (6)

Şimdi birkaç otomatik düşünce örneği vermek istiyorum:

"Beni hiç dinlemiyorsun"

"Her zaman kötü şeyler gelir beni bulur"

"Geç kalıyosun beni umursamıyorsun"

"Biliyorum yarın sınav kötü geçecek"

Maalesef düşüncelerimize karşı çıkmamızı sağlayan eğitimini veren resmi bir kuruluş yok. Çoğu insan düşüncelerini şansa bırakır ve kendini ele geçirmesine izin verir.Diyebilirsiniz ki "düşünceler benim düşüncelerim vaz geçemem"; karar sizin.Düşüncelerimiz ya çevremizden yüklendi ya da biz yarattık.Bilinçaltımızın katmanlarında yer alan düşüncelerimizden bir çoğunun modası geçmiş olabilir, bir çoğu bizi baltalayan negarif düşünceler olabilir.Bunlarla yüzleşerek ve onların sizi ele geçirmesine izin vermeyerek başarılı ve mutlu bir yaşamın kapılarını aralamak sizin elinizde.Ben otomatik düşüncelerimle yüzleşmeye karar verdiğimde 49 yaşımdaydım.Onları tek tek cımbızla çekip çıkardım bilinçaltımdan.Bir çoğunu zamana göre güncelledim,bir çoğundan kurtulmak için çaba gösterdim ve başardım.Artık kendimi sabote etmiyorum.Ben dünden dersimi alıp,bugünü iyi yaşayıp yarın olacaklar için hazırım diyerek eskiden hep kaçırdığım anı şimdi kaçırmıyorum.Farkındalığım arttığı için önüme gelen fırsatları görebiliyor ve karar vererek yoluma devam ediyorum.

Düşünce deyip geçmeyelim.Onlar gerçek fiziksel donanımlardır.Aklımızın bir sürü olumsuz düşünceyle dolması limbik sistemimizin daha da etkinleşmesine ve huzursuzluk,huysuzluk ve depresyon gibi mutsuzluk verici sorunlar yaşamamıza neden olur.

Yukarıda birkaç örnek verdiğim ama gerçekte milyonlarca sayıya ulaşabilecek **OTOMATİK OLUMSUZ DÜŞÜNCELER**imizle savaşma yollarından -ki ben de kullandım bu yöntemleri söz etmek istiyorum.

1. Düşüncelerin gerçek fiziksel donanımlar olduğunu kabul edin.

2. Olumsuz düşünceler beyninizden geçtiğinde bedeninizde oluşan tepkileri farkedin ve not alın.

3. Olumlu düşünceler düşündüğünüzde bedeninizi ne yönde etkilediğine dikkat edin.

4. Kötü düşüncelerinizi tıpkı hava ve çevre kirliliği gibi kirlilik olarak kabul edin.

5. Otomatik olumsuz düşünceleriniz her zaman gerçeği söylemediklerini farkedin.

6. Düşüncelerinize yanıt verin ve onlara karşı çıkın.Düşüncelerinizi seçme hakkınızı kullanmak sizin elinizde.Düşüncelerinizi olumlu ve mutlu olmak için eğitebilir ya da olumsuza izin verip sizi üzmelerine izin verirsiniz.

7. Otomatik olumsuz düşünceleri yenmenin bir yolu onları kağıda yazarak yanıt vermektir. Örneğin "kocam beni sevmiyor" otomatik olumsuz düşünce için elinizde dişe dokunur kanıtınız yoksa bu düşünce gerçek olmayan bir düşüncedir.Düşüncenin karşısına "rasyonel bir kanıtım yok" diye yazarak bu negatif düşüncenin gücünü elinden alın.

8. Otomatik olumsuz düşüncelerinizin size yalan söylerken kullandığı dokuz farklı tuzağına

düşmeyin :

8.1. "Her zaman,asla,hiç kimse,herkes,her zaman,her şey,hep ya da hiç sözcükleri " ile başlayan cümleler kurma çoğunlukla yanlıştır ve limbik sistemimizi olumsuza odaklar. Örn: Size bir kez bağıran bir sevdiğiniz için "Bana her zaman bağırıyor" diye bir düşünce kurarken yakalarsanız kendinizi buna hemen karşı çıkın.Bir ya da birkaç kez bağırması "hep" kelimesinin anlamıyla örtüşmez.

8.2. İkinci örnek:"Beni hiç kimse sevmiyor" diye bir düşünce yakalarsanız beyninizde hemen kağıda yazın.Ve düşünün elinizde rasyonel hangi kanıtınız var. Düşünün mutlaka sizi seven bir arkadaşınız,yakınınız vardır.Böylece bu düşünceyi çürüten kanıtlarınızla onu etkisizleştirmiş olursunuz.

8.3. Olumsuza Odaklanmak :Sürekli olumsuza odaklanmaktan kaçınarak olumlu pencereden bakmaya çalışın.

8.4. Falcılık;geleceğe dair kehanetler yapmaktan vazgeçin.Eğer geleceği görebilseydiniz piyango trilyoneri olmuştunuz.

8.5. Akıl okuma:Başka insanların akıllarını okumak alışkanlığından vaz geçin. Örn: "Benden hoşlanmıyor" diye karşınızdakinin aklını okuduğunuzu zannediyorsanız ne düşündüğünü o size söylemedikçe bilemezsiniz.

8.6. Hislerinizle düşünmek:Hisler çok karmaşıktır ve çoğunlukla geçmişten gelen güçlü anılarımızla ilgilidirler. "Hissediyorum kötü şeyler olacak "dediğiniz zaman, geçmiş anılarınızın beyninizde bıraktığı kimyasalların izleri nedeniyle böyle düşünüyor olabilirsiniz.Anılarımızı iyi yönetirsek böyle tuzaklara düşmeyiz.

8.7. Kendimizi zorunlu hissetmek: Bu duygumuz derin limbik sistemimize yararlı bir duygu değildir.Kendimizi "lazım,gerek,zorunda,malıyım" kalıpları içeren cümleler kuruyorken yakalarsanız tuzağa düştünüz demektir. "Eşime daha çok vakit ayırmalıyım" dediğimizde insan doğası gereği yapmamaya meyil gösterir.Bu tür cümleleri "istiyorum", "yararıma olacak" şeklinde söylersek daha yaralı olur.Örn: "Eşime daha çok vakit ayırmak istiyorum"

8.8. Olumsuz etiketleme:Kendinizi ya da başkalarını olumsuz olarak etiketlediğiniz zaman sonrasında artık o kişiyi daha önce aynı etiketle etiketlediğiniz insanlarla bir tutarsınız.Örneğin kendinizi ya da başkasını "bencil" olarak etiketlerseniz ,kendinizi ve veya o kişiyi daha önce "bencil" olarak etiketlediğiniz kişilerle bir tutarsınız.Kaybettiklerinizi bir düşünüz derim.

8.9. Olayları kişiselleştirme: "Arkadaşım …… selam vermedi,bana kızgın herhalde" diye düşünerek kişiselleştirmeyin.Arkadaşınız o an çok meşgul olup size selam vermemiş olabilir.

8.10. Birilerini suçlama: En zararlı duygu olan suçlama yaparak sorumluluktan kaçmadır."benim hatam değildi", "senin hatan" benzeri sözcükler kendiniz gerçek sorunla yüzleşmekten alıkoyarak sorumluluk almanızı engeller.Bu zararlı düşünceden kurtulmanın en kestirme yolu hatalarınızın sorumluluğunu almaktan geçer.

Bana gelince:

- Falcılık yapmamayı öğrendim,
- Akıldan geçenleri okumayı bırakalı çok oldu.

- Otomatik düşüncelerime hala karşı çıkıyorum.
- Kimseyi suçlamadan sorumluluk almaya özen gösteriyorum.
- ”Lazım,yapmalıyım,bitirmeliyim” gibi zorunluluk cümleleri kurmamaya alıştırdım kendimi.
- Hislerimi tanıdığım için onların beni ele geçirmelerine izin vermiyorum.
- Olumsuz etiketlemeden kaçınıyorum. Başıma gelen her şey için kişiselleştirmeden kavramaya çalışıyor ve dersimi çıkarıyorum.

Ben ne mi yapıyorum? OLUMSUZ DÜŞÜNCE KALIPLARIMI OLUMLUYA DÖNÜŞTÜRMEK için çaba gösterdim, gösteriyorum ve göstermeye de devam etmeye kararlıyım. Bu çabalamalarım için para ödemek zorunda değilim. KENDİMİ KULLANIYORUM,BEYNİMİN SINIRSIZ GÜCÜNÜ KULLANIYORUM VE TEK KURUŞ PARA ÖDEMİYORUM. Sizleri de KENDİNİZİ KULLANARAK SIFIR MALİYETLE mutluluğa, huzura yelken açmaya davet ediyorum.

2. ADIM:UYGUN EGZERSİZ PROGRAMI:

Evden dışarı çıkarak hayata hareket getirmenin faydaları tartışılmaz.**Egzersiz yapmak için yaşlı olduğunuzu söylemek artık gerilerde kaldı. Tabi ki tıbbi bir engeli olan yaşlılarımız doktoruna danışmalıdır öncelikle.Geleneksel aile yapımız gereği, aile büyüklerimize saygı nedeniyle "siz yorulmayın biz yaparız..." yaklaşımı, onlara fayda değil zarar verici bir yaklaşımdır ne yazık ki. Onları aktif hayattan uzaklaştırır. Dolayısı ile büyüklerimize aktif bir hayat sürmeleri konusunda her zaman destek olmalıyız.**

Altı yıldır yoga ve spor yapan biri olarak , internetten yaptığım araştırmalar sonucunda(olusturduğum paket egzersiz programı (7):

ÖRNEK EGZERSİZ PROGRAMI

Mükemmel Bir Egzersiz Programı ;Önce dayanıklılık çalışmalarını (yürüme gibi),ardından direnç çalışmalarını (ağırlık kaldırma) içerir.

1. **Her gün 30 dakikalık yürüyüş ve beş dakikalık yoga ve esneme egzersizi uygundur.**
2. **Dayanıklılık Egzersizleri:Farklı günlerde farklı dayanıklılık egzersizleri seçmek, farklı kaslarınızı çalışmasını sağlar. (yüzmek, bisiklete binmek, kürek çekmek ve eliptik bir makinede çalışmak gibi)**
3. **Direnç Egzersizleri:Ağırlık kaldırma programlarını içerirler. Ağırlık kaldırma programları yaşınıza ve kilonuza uygun bir şekilde yapılmalıdır.Haftada sadece 30 dakika boyunca ağırlık kaldırma çalışması yapmak, kemik yoğunluğunuzu artırmak ve korumak için yeterlidir. Ağırlık kaldırmayı bir günde 30 dakika yapma yerine, 3 günde 10 ar dakika yaparsanız en fazla kazancı sağlanır.**

1. **Pazartesi : 30 dak. yürüyüş+25 dakika dayanıklılık egzersizi + 5 dakika yoga/esneklik çalışması**
2. **Salı: 30 dak. yürüyüş +10 dakika direnç çalışması + 5 dakika yoga/esneklik çalışması**
3. **Çarşamba: 30 dak. yürüyüş +25 dakikalık dayanıklılık egzersizi + 5 dakika**

yoga/esneklik çalışması

4. **Perşembe : 30 dak. yürüyüş +10 dakika direnç çalışması + 5 dakika yoga/esneklik çalışması**

5. **Cuma : 30 dak. yürüyüş +25 dakikalık dayanıklılık egzersizi + 5 dakika yoga/esneklik çalışması**

6. **Cumartesi : 30 dak. yürüyüş + 10 dak. direnç çalışması + 5 dak. yoga/esneklik çalışması**

7. **Pazar : 30 dak. yürüyüş**

3. ADIM:BEYİN DOSTU MENÜLER

Bizler hayatımız boyunca yediklerimizin ve düşüncelerimizin ceremesini çekeriz. Alabileceğimiz çok basit önlemlerle hayatımızın akışını olumlu yönde değiştirme şansımız her zaman vardır, ancak çok geç kalmadan başlamanın da önemi ortadadır.

Yediklerimizin kalitesinden en çok etkilenen organımız beynimdir. Dr. Larry McCleary ;beyin fonksiyonlarını en uygun seviyede değiştirecek ve onaracak besinlerle beslenmemizin aktif yaşlanma için çok faydalı olacağını söylüyor ve beyin dostu yiyeceklerden oluşan örnek bir liste oluşturuyor kitabında .Böyle bir listede amaç ,besin değeri yüksek çeşitliliği artırılmış gıdalarla beynimizi doğru besleyebilmektir.

Dr. Larry McCleary'nin kitabından(S:125) ülkemiz koşullarına göre düzenlenmiş:**BEYİN DOSTU HAFTALIK ÖRNEK MENÜ**

1'İNCİ GÜN

KAHVALTI :

- OMLET: (1-2 yumurta akı ve sotelenmiş sarmısak ile yapılmış ıspanaklı)
- 2-3 dilim türk pastırması
- Yarım porsiyon taze veya dondurulmuş çilek
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

ÖĞLE YEMEĞİ:

- Erimiş peynirli Tuna balığı sandviçi (bir dilimkarışık tahıl ekmeği,ev yapımı Tuna salatası ,bir dilim çedar peynirini ızgarada kızartarak sandviç yapabilirsiniz)
- Karşık bahce salatası(ıspanak ve marul,doğranmış domates,havuç ve salatanın üzerine zeytinyağı gezdirilerek kavrulmuş susam taneciklerini üzerlerine serpiştirin)
- Bir adet orta boy portakal
- İsteğe Bağlı olarak bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

ARA ÖĞÜN SEÇENEĞİ:

1. 25-50 gram çiğ veya kavrulmuş kabak çekirdeği

AKŞAM YEMEĞİ :

- Yaklaşık 150 gram somon balığı ızgarası (üzerini yağ ,limon, sarımsak ve dereotuyla süsleyebilirsiniz).

- 2/3 porsiyon brokoli (sarımsaklı susam yağı,tuz ,biber ve susamla sotelenmiş)
- Yarım porsiyon közlemiş pancar (üzerine biber kabak çekirdeği yağı gezdirebilirsiniz)
- Yarım porsiyon taze veya dondurulduş yaban mersini
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

2'İNCİ GÜN

KAHVALTI :

- 2/3 porsiyon yoğurt (üzerine karışık taze veya dondurulmuş meyve ve fındık veya ceviz)
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

ÖĞLE YEMEĞİ:

- iki adet avokado dolması (evde yapılmış karides salatası ile doldurabilirsiniz, altına ıspanak koyarak üstünü zeytinyağlı salata sos ile tamamlayabilirsiniz)
- Dil peyniri
- Üç adet susamlı kraker
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

ARA ÖĞÜN SEÇENEĞİ:

- 8-10 kırmızı üzüm tanesi ve 3-6 dilim peynir

AKŞAM YEMEĞİ :

- bir porsiyon kuzu pirzola ızgarası (içine doğranmış biberiye,kekik,sarımsak ve nne karışımı koyabilirsiniz)
- 2/3 porsiyon kızarmış kırmızı ve yeşil biber (üzerine zeytinyağı ve kabak çekirdeği yağı gezdirebilirsiniz)
- 2/3 porsiyon ıspanak (sarmısaklı zeytinyağında soteleyebilir,içime bir tutam susam katabilirsiniz)
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

3'ÜNCÜ GÜN

KAHVALTI :

- 2 -3 yumurtalı omlet (füme balığı, krem peynir ve Gebre Otu karışımı olabilir .
- Üzeri tahıl kaplı bir tam simit
- Yarım porsiyon taze veya dondurulmuş çilek
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

ÖĞLE YEMEĞİ:

- Şef salatası (doğramış havuçla beraber doğranmış çeşitli yeşillikler ,domates ,salatalık ,doğramış hindli veya doğramış haşlanmış yumurta ,içine ayçiçeği çekirdekleri ve dilimlenmiş peynir karıştırılabilir ve üzerine zeytinyağı gezdirebilirsiniz)
- Kahvaltı gevreği
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

ARA ÖĞÜN SEÇENEĞİ:

- Badem veya fıstık yağlı bir porsiyon kahvaltılık gevrek

AKŞAM YEMEĞİ :

- 150 gram et kebabı (doğranmış kırmızı biberlerle karıştırılmış sığır eti, dilimlenmiş soğan, domates ve kabak dilimleriyle beraber)
- Yarım porsiyon pirinç pilavı (doğranmış sarımsak ve soğanla beraber zeytinyağıyla sote edebilir üzerine badem kırıkları ve taze maydanoz ekleyebilirsiniz)
- Roka ve ıspanak salatası (doğramış domateslerin üzerine kabak çekirdeği yağı gezdirilebilir)
- Yarım porsiyon taze veya dondurulmuş meyve taneleri
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

4'ÜNCÜ GÜN

KAHVALTI :

- Bir kap yulaf ezmesi (üzerinde taze meyve,kırılmış ceviz ve bir parça bal)
- 2-3 dilim kurutulmuş hindi eti
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

ÖĞLE YEMEĞİ:

6. Karışık somon salatası (2/3 porsiyon ızgara somon ,doğranmış kereviz, turşu ve hardal marul yaprakları üzerine yatırılır, üzerine taze brokoli konur.
7. Doğranmış taze domates dilimleri (üzerinde sirke ve zeytinyağı gezdirilebilir)
8. Bir tam şeftali
9. Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

ARA ÖĞÜN SEÇENEĞİ:

- 25-50 gram karışık kabuklu yemiş (eşit miktarda kabak çekirdeği,badem ,ay çekirdeği , yer fıstığı ve keçiboynuzu olabilir)

AKŞAM YEMEĞİ :

- 150 gram sığır eti rostosu veya pirzolası üzerine zeytinyağı gezdirilerek, adaçayı,biberiye ,tuz,biber ve sarımsak karışımlı sosla terbiye edilebilir)
- ¾ porsiyon kızarmış balkabağı (içine bir parça tarçın ,hindistan cevizi, tuz ve biberle beraber eritilmiş tereyağı eklenebilir)
- ½ porsiyon barbunya buğulaması (üzerine kabak çekirdeği yağı tuz biber ve dövülmüş sarımsak gezdirilebilir)
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

5'İNCİ GÜN

KAHVALTI :

- Bir adet haşlanmış yumurta (sotelenmiş taze ıspanak ve pastırma dilimleriyle beraber servis yapılabilir)
- Bir dilim karışıkta tahıllı ekmekle yapılmış tost
- ½ porsiyon taze veya dondurulmuş Yaban Mersini
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

ÖĞLE YEMEĞİ:

- Piliç ızgaralı marul sarması (yüz gram doğranmış domatesli piliç ızgara ,salatalık ,avakado ve havuç dilimleri karışımını marul yapraklarına sarıp üzerine mandıra yoğurdu ilave

edebilirsiniz)

- Bir porsiyon kahvaltılık gevrek
- bir kırmızı erik
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

ARA ÖĞÜN SEÇENEĞİ:

- 8 -0 kırmızı üzüm tanesini ve 25-50 gram dil peyniri

AKŞAM YEMEĞİ :

- Kuzu eti köfte ızgara (iri doğranmış soğan ,taze maydanoz,nane , tuz ve biberle terbiye edilmiş kuzu eti)
- 1/2porsiyon kuskus pilavı (sezona göre çam fıstığı ile pişirebilir ,soğan ve sarımsakla sotebilir veya taze nane ve maydanoz eklenebilir)
- Salata (yeşillik doğramış taze domates ve salatalık üzerine yoğurt ,bir miktar bitkisel yağ ,biber, tuz ,kişniş tozu,sarımsak ve üstüne maydanoz eklenebilir)
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

6'INCI GÜN

KAHVALTI :

- Karışık meyveli muzlu salata (yoğurt ve karışık meyve ,muz)

ÖĞLE YEMEĞİ:

- Yumurta salatalı sandviç (bir adet kaynatılmış yumurta, dere otu , kornişon turşu ,siyah zeytin ve hardal, karışık tahıllı ekmek veya kepek ekmeği üzerine taze marul yapraklarıyla servis yapabilirsiniz)
- 2-3 porsiyon Akdeniz salatası (doğranmış domates,salatalık, beyaz peynir ve zeytini zeytinyağı ,tuz , biber ve sirkeyle beraber karıştırın)
- Yarım porsiyon siyah veya kırmızı üzüm
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

ARA ÖĞÜN SEÇENEĞİ:

- 4 dilim Macar Salamı,iki dilim çedar peyniri ve kornişon turşu

AKŞAM YEMEĞİ :

- 150 gram tavada veya ızgarada yapılmış tuna bonfile (içine zeytinyağı ,soya sosu,biber, taze zencefil, sarımsak, biberiye,kekik ve maydanoz katarak terbiye edilebilir)
- Bir porsiyon karışık sebze (zeytinyağında sotelediğiniz iri doğranmış kabak ,havuç balkabağı ve patlıcana dövülmüş sarımsak tuz ve biberi ekleyin)
- Yarım porsiyon cevizli pilav(pirinç pilavının üzerine dövülmüş badem ,fındık ve soğan sote ilave edebilirsiniz ;arzu edilirse üzerinde kavrulmuş kişniş serpilebilir)
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

7'İNCİ GÜN

KAHVALTI :

- Yüz gram pastırma ve otuz gram peynir omlet (üzerine sos ve avakado dilimleri)
- Bir dilim tahıl ekmekli post

- ½ porsiyon böğürtlen
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

ÖĞLE YEMEĞİ:

- Tavuk salatalık sarma(yarım kap pişmiş tavuk eti ,kırmızı üzüm taneleri ,doğranmış kereviz ,badem, biber ,tuz ve taze maydanoz marul yapraklarına sarılarak kepek ekmeği üzerinde servis yapılır)
- Bir adet taze kırmızı erik
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

ARA ÖĞÜN SEÇENEĞİ:

- Yarım elma ve haşlanmış tam bir yumurta

AKŞAM YEMEĞİ :

- 200 gram karides veya tavuk köri(etleri susam yağıyla beraber ,sarımsak ve soğan ile beraber terbiye ediyoruz ;içine hindistan cevizi sütü,bezelye ,tuz ve biber ekleyebilirsiniz)
- Fırında muz (hindistan cevizi ,tarçın ve yağ ekleyerek fırınlayabilirsiniz)
- İki adet kavrulmuş kırmızı erik (zeytinyağına batırdıktan sonra yüksek ısıda pişirin ,üzerinde yumuşatmak için sirke ekleyin)
- Bir fincan kahve (kafeinsiz veya normal) veya çay (yeşil, normal veya bitki çayı)

REFERANSLAR:

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=39&ust_id=11

http://www.tuyev.org/haberler/index.php?haber_id=6

http://dunyayaslilikdernegi.org/?action=goster&id=137

McCleary, Dr.L. (2007), Beyin Geliştirme Programı, Crea Yayıncılık

Amen, Dr. D. (2010), Beyninizi Değiştirin Hayatınız Değişsin, Pegasus Yayınları

Kapsamlı Koçluk Eğitim Programı(2009), The Coach Institute, FaCoach Academy

http://ferlife.com/34bes_egzersiz.html

ÖZEL EĞİTİM OKULU BİNALARININ STANDARTLARA UYGUNLUĞU

Mustafa ARSLAN
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya-TÜRKİYE
mustafaarslan44@gmail.com
Necdet KONAN
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya-TÜRKİYE
necdet.konan@inonu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, özel eğitim okullarının binalarının standartlara uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, 2011-2012 öğretim yılında Malatya il sınırları içinde 4 resmi özel eğitim okulu; atölye ve işlik, spor salonu, sınıf büyüklükleri, bahçe, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisi, destek eğitim odası, bireysel eğitim odası, gözlem odası, dinlenme odası, oyun odası, revir, aile eğitimi odası, resim odası, müzik odası, çok amaçlı salon, uygulama evlerinin, standartlara uygunluğu, gözlem formu geliştirilerek, gözlem tekniği ile araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okulların çoğunlukla yönetmelikteki standartlara uymadığı belirlenmiştir. Özel eğitim okulu yapılacak alanların büyüklükleri, ilgili kurumlar tarafından incelendikten sonra onaylanarak okulların yapımına izin verilmesi ve bu okullarda bulunması zorunlu olan öğretim alanlarının standartlara uygunluğunun sağlanması için gereken özenin gösterilmesi gerekmektedir.
Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, okul, okul bina standartları

ABSTRACT

This study has been aimed to define the compatibleness of the special education schools' buildings to the standards. For this reason, in the academic year of 2011-2012, in Malatya province, 4 public Special Education schools' workshops and sports centers, size of classrooms, gardens, guidance and counseling services, support training rooms, individual training rooms, resting rooms, playing rooms, nursery, family training rooms, art room, music room, multi-purpose hall, application houses have been observed for their compatibleness to the standards with observation technique by a developed observation form. According to the results of study, the majority of the schools are not in accordance with the standards in the legislation. Some suggestions developed are that to allow the building of Sepecial Education School after the examination and approval of releavent institutions and to take care of the imperative training areas of this schools' compatibleness to the standards.

Keywords: Special Education, School, School Building Standards.

1. GİRİŞ

Avrupa Birliği Müktesebatına Uyum Programında yer alan düzenlemelerin bir eylem planına dönüştürülmesinde, 2007 yılı içinde tamamlanabilecek nitelikteki eylemlerin kısa dönem eylem planı haline getirilerek uygulanmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim bakanlığı tarafından Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinin hazırlanması öngörülmüştür. Bu belgede engelliler gibi dezavantajlı gruplar ve bireyler hayat boyu öğrenmenin öncelikli hedef kitleleri arasında gösterilmiştir. Aynı belgede, herkesin öğrenmeye devam etme ihtiyacı olmasına rağmen bu kimseler hayat boyu öğrenmenin ve kaynakların temel odağını oluşturmaktadırlar. Bu anlamda tehlikeye daha açık bu

kişilere özel ilgi gösterilmesi gerekmektedir denilmiştir. Engelli bireylerin; Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmeleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmaları, için özel eğitime olan talep giderek artmakta, ülkeler bu talepleri karşılayabilmek için okul sayılarını artırmak zorunda kalmaktadır. Ülkemizde de son yıllarda özel eğitim alanındaki okullaşmanın hızlı bir şekilde artması bu alanda okul ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaç, daha önce başka amaçlarla kullanılan binalar özel eğitim okuluna dönüştürülerek veya yeni okul binaları yapılarak karşılanmaya çalışılmıştır. Ancak bu ihtiyaç karşılanırken engelli çocukların özellikleri ve eğitim ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır Çünkü engellilerin örgün eğitimlerinin gerçekleştiği özel eğitim okullarının bina standartlarına uygunluğu onların alacağı eğitimin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Ancak bu konuda gösterilen çabalara rağmen sorunların tamamen ortadan kalktığını söylemek mümkün değildir. Bu çalışmada var olan durum betimlenmeye çalışılacaktır.

1.1. Problem Durumu

Bir eğitim ortamı, eğitim etkinliklerine dolaylı ya da dolaysız katkıda bulunan öğretmenden veliye, yöneticiden hizmetliye kadar olan insan gücü ile öğretme-öğrenme yardımcıları olan araç-gereç ve eğitim etkinliklerinin meydana geldiği bina ve tesisler, atölyeler, derslikler, laboratuarlar vb. öğeleri kapsayan insan gücü dışı kaynaklardan oluşmaktadır. Öğrenme, öğrenci ile onu saran bu çevre ile karşılıklı etkileşim sonucu oluşacağından tüm bu öğeler belli eğitim hedefleri doğrultusunda ve bir sistem bütünlüğü içerisinde kullanıldığında öğretme-öğrenme süreçlerinde daha iyi sonuçlar alındığı bir gerçektir (Alkan'dan aktaran.Bayraktar,1991). Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için uygun fiziksel koşulların hazırlanması, eğitim yönetiminin görev alanına girmektedir. Eğitim programının etkili biçimde uygulanabilmesi için gerekli ortamın hazırlanmaması halinde, etkinliklerden istenilen sonucun alınması çok zor olur. Etkinliklerin niteliklerine uygun fiziksel koşulların hazırlanması, girişimden istenilen sonucun alınması için bir önkoşuldur (Aydın, 1991).

Bir eğitim binası öğrencilere hangi yeterlikleri vermek için yapılmışsa o yeterlikleri verebilecek bir yapıya, düzene sahip olmalıdır. Ev olarak yapılan bir bina okul olmaz. Böyle binalar okul olarak kullanıldığında eğitimin niteliğini düşürür (Başaran,1983). Özel eğitim; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere özellikle uygun ortam özel eğitimin vazgeçilmeyecek unsurlarındandır. Balcı (1993)'ya göre etkili bir okul yöneticisinin öncelikli görevi, öğrencinin her yönden gelişmesi için bilişsel, duygusal, sosyal ve estetik açıdan optimum bir öğrenme çevresini sağlamasıdır. Okulun eğitim yerlerinin, okulun eğitim programlarına uygun nicelikte ve nitelikte oluşturulması ve yönetilmesi, okulun eğitim düzeyinin istenilen düzeye çıkarılması için gereklidir (Başaran, 2000). Eğitim öğretim yaşantıları ancak uygun fiziki şartlara sahip okullarda verilebilir. Engelli öğrencilerin çeşitli alanlardaki yetersizlikleri dikkate alındığında fiziki şartların bu çocukların eğitiminde ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Okullarda öğretim dershane, laboratuvar, resim odası ve atölyelerde yapılır. Bu öğretim yerlerinin her birinin aranılan özelliklere göre inşa edilmesi, donatılması ve öğretime hazır bulundurulması gerekir (Taymaz, 1989). Derslikler, laboratuar, işlik, spor salonu gibi öğretim alanları, öğrencilerin değişik davranışları öğrenmesi için tasarlanmış öğretim birimleridir. Bu birimlerin şüphesiz kullanılış amacına uygunluğu önemlidir. Örneğin; bir fen laboratuarı; yeterli araç gereç malzemeye sahip olabilir ancak yeterli sayıda öğrenciyi alabilecek kapasitede ve belirlenen standartlara uygun değilse ders amaçlarının gerçekleşmesi söz konusu olamayacaktır. Bu nedenle okul binalarının ve öğretim birimlerinin eğitimin amaçlarının

gerçekleşmesini sağlayacak şekilde planlanması, yapılması ve kullanılması öğretimin niteliğini artırmakta önemli paya sahiptir (Ünal, Öztürk ve Gürdal, 2000).

18. Milli Eğitim Şura kararlarında okullarımızdaki bazı bölümlerin eksikliğine dikkat çekilerek bu eksikliklerin giderilmesi konusunda "Okulların birbirine yakınlığı göz önünde bulundurularak ortak kullanıma ve engelli öğrencilerin faydalanmasına imkân verecek şekilde standartlara uygun, planlanmalı, mevcut tesisler iyileştirilmeli ve özel sektör spor tesisi yapması konusunda teşvik edilmelidir" denilmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde hedeflenen sonuçlar alınabilmesi için okulun öğretim alanlarının eğitim hedefleri doğrultusunda yapılandırılması gerekir.

Bu araştırmanın Özel Eğitim Okulu bina standartlarının engelli öğrencilerin akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine uygunluğunu ortaya koyması bakımından alana önemli katkıda bulunacağı umulmaktadır.

1.2. Amaç

Özel eğitim okullarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarına ait bina standartları yönergesi, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne uygunluğunu belirlemek araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Resmi Özel Eğitim okullarında;

1- İşliklerin ve atölyenin standarda uygunluk düzeyi nedir?

2- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinin standarda uygunluk düzeyi nedir?

3- Sınıf büyüklükleri öğrenci sayısına göre standarda uygun mudur?

4- Bahçe alanları öğrencilerin serbest zamanlarını kullanmada yeterli olmakta mıdır?

5- Spor salonunun, standarda uygunluk düzeyi nedir?

6- Gözlem odasının, standarda uygunluk düzeyi nedir?

7- Bireysel eğitim odası ve destek eğitim odasının, standarda uygunluk düzeyi nedir?

8- Dinlenme odasının standarda uygunluk düzeyi nedir?

9- Oyun odasının standarda uygunluk düzeyi nedir?

10- Revirin standarda uygunluk düzeyi nedir?

11- Aile eğitimi odasının standarda uygunluk düzeyi nedir?

12- Resim odasının, standarda uygunluk düzeyi nedir?

13- Müzik odasının, standarda uygunluk düzeyi nedir?

14- Çok amaçlı salonun standarda uygunluk düzeyi nedir?

15- Uygulama evinin standarda uygunluk düzeyi nedir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi ile veri toplama aracı ve analizine değinilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Özel Eğitim okullarının bina standartlarının engelli öğrencilere uygunluğunu belirlemeye yönelik tarama modelinde bir araştırmadır.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Malatya il merkezinde bulunan resmi özel eğitim okullarının (Turgut Özal İş Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi, Ali Kuşçu Eğitim Uygulama Okulu, Akşemsettin İşitme Engelliler Okulu ve Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi) okul binaları oluşturmaktadır.

Araştırma evreninin tümüne erişildiğinden, örneklem belirleme yoluna gidilmemiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Analiz

Araştırmanın her bir alt amacını gerçekleştirmek için önce, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk öğretim okullarına ait bina standartları yönergesi, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği; amaç, kapsam, dayanak ve tanımlar bakımından incelenmiş ve özel eğitim okullarında istenen standartlar belirlenmiştir. Sonra, araştırma kapsamına alınan okulların atölye ve işlik, spor salonu, sınıf büyüklükleri, bahçe, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisi, destek eğitim odası ve bireysel eğitim odası, gözlem odası, dinlenme odası, oyun odası, revir, aile eğitimi odası, resim odası, müzik odası, çok amaçlı salon, uygulama evi gibi öğretim alanlarının belirlenen standartlara uygunluğunu belirlemek üzere, "standartlara uygun", "kısmen uygun", "uygun değil", "yok" seçeneklerinden oluşan bir gözlem formu oluşturulmuştur.

Bu formla araştırmacılar örneklemdeki okullara giderek gözlemde bulunmuşlardır. Bu araştırmada, gözlemlerin objektif olması için, veriler araştırmacıların ve araştırmaya destek veren özel eğitim alanında tecrübeli iki eğitimcinin gözlemleri ile elde edilmiştir. Gözlem formlarından elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak çözümlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, elde edilen veriler, araştırmanın her bir alt amacına uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın tüm alt amaçlarına yanıt bulmak amacıyla elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1. *Özel Eğitim Okullarındaki Bölümlerin Yasal Standartlara Uygunluk Düzeyi*

Bölümler	Standarda Uygun		Kısmen Uygun		Uygun Değil		Yok	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
İşlik ve atölyeler	1	25	1	25	2	50	-	-
Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisi	1	25	1	25	1	25	1	25
Öğrenci sayısına göre sınıf büyüklükleri	3	75	1	25	-	-	-	-
Bahçe alanları	2	50	1	25	1	25	-	-
Spor salonu	1	25	-	-	1	25	2	50
Gözlem odası	1	25	-	-	-	-	3	75
Bireysel eğitim odası ve Destek eğitim odası	1	25	1	25	1	25	1	25
Dinlenme odası	-	-	2	50	-	-	2	50
Oyun odası	-	-	1	25	-	-	3	75
Revir	2	50	2	50	-	-	-	-
Aile eğitimi odası	-	-	-	-	-	-	4	100
Resim odası	-	-	1	25	1	25	2	50
Müzik odası	-	-	-	-	2	50	2	50
Çok amaçlı salonu	1	25	-	-	-	-	3	75
Uygulama evi	-	-	-	-	-	-	4	100

İşliklerin ve atölyenin standarda uygunluğuna ilişkin veriler incelendiğinde, özel eğitim okullarının % 25'inde standartlara uygun işlikler bulunurken, yine % 25'inde kısmen uygun olan işlikler bulunmakta; özel eğitim okullarının % 50'si ise belirtilen standartlara uygun olmayan işliklere sahiptir. Araştırmada işliksiz özel eğitim okulunun bulunmadığı belirlenmiştir. Bu verilere göre özel eğitim okullarında, işliklerin engelli çocukların gelişimlerinde ne kadar önemli bir etkiye sahip olduğunun henüz tam olarak kavranmamış olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinin standarda uygunluğuna ilişkin veriler incelendiğinde de görüleceği gibi, özel eğitim okulların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinin % 25'inin standartlara uygun olduğu görülmektedir. Yine özel eğitim okullarının % 25'inin standartlara kısmen uygun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisine sahip oldukları görülmüştür. Özel eğitim okullarının % 25'inde bulunan Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinin standarda hiç uygun olmadıkları gözlenmiştir. Özel eğitim okullarının % 25'inde ise rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinin bulunmadığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar özel eğitim okullarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinin öneminin yeterince kavranmadığı ve önemsenmediği gerçeğini yansıttığı söylenebilir.

Sınıf büyüklüklerinin öğrenci sayısına göre standarda uygunluğuna ilişkin verilere göre; özel eğitim okullarının %75'inin, sınıf büyüklüklerinin belirlenen standarda uygun bulunduğu gözlenmiştir. Sınıf büyüklükleri standarda kısmen uygun olan özel okullar % 25 oranındadır. Belirlenen standartlara kısmen uygun olan sınıflar, standartların üzerinde büyüklüğe sahip sınıflardır. Bu durum ise bazı özel eğitim okullarının projesinin özel eğitim okuluna uygun olarak hazırlanmamış olup başka bir okul/kurumdan dönüştürülmüş olmasından kaynaklanmaktadır. Bu verilere göre okulların standart büyüklüklerde sınıflara sahip olması sevindiricidir. Sınıfların büyüklüğü ve buralarda öğrenim görecek öğrencilerin sayısının öğretimin kalitesini etkileyeceği kuşkusuzdur.

Bahçe alanlarının standarda uygunluğuna ilişkin veriler incelendiğinde görüleceği gibi, özel eğitim okullarının %50'sinde öğrenci sayısına göre standarda uygun bahçe alanları bulunmaktadır. Özel eğitim okullarının %25'inde kısmen standarda uygun okul bahçelerinin olduğu saptanmıştır. Özel eğitim okullarının %25'inde ise bahçe alanlarının standarda uygun olmadığı belirlenmiştir. Bahçesi olmayan özel eğitim okulu ise bulunmamaktadır. Bu bulgular, özel eğitim okullarının öğrenci sayılarının diğer tür okullara göre çok az olmasına rağmen, okul binalarının yeterli büyüklükte alanlarda yapılması gereğinin yeterince dikkate alınmadığını göstermektedir.

Spor salonunun, standarda uygunluğuna ilişkin veriler incelendiğinde, özel eğitim okullarının %25'inde standartlara uygun spor salonu bulunduğu gözlenmiştir. Özel eğitim okullarının %25'inde spor salonu standarda uygun değildir. Özel eğitim okullarının %50'sinde ise hiç spor salonu bulunmamaktadır. Bu bulgular, özel eğitim okullarındaki spor salonlarının okullarda öğretim amaçlarını gerçekleşmesine katkısı göz ardı edilerek tasarlanmış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ise, ayrıca tüm derslerin niteliğine olumsuz yansıyacağı gerçeğine dikkat edilmediğini de göstermektedir.

Gözlem odasının standarda uygunluğuna ilişkin veriler incelendiğinde de görüleceği gibi, özel eğitim okullarının gözlem odasının % 25'inin standartlara uygun olduğu görülmektedir. Özel eğitim okullarının % 75'inde ise gözlem odasının hiç bulunmadığı görülmektedir. Gözlem odası, çocukların hissettirilmeden izlenebileceği özel bir bölümdür. Sınıfla veya bireysel eğitim odasıyla gözlem odasının tek taraflı aynalı bir camla bir birinden ayrılması günümüzde izlenen en çağdaş yoldur. Yapılan çalışma sonuçları özel eğitim okulu olarak projelendirilmemiş okullarda gözlem odasının eğitime katkısının önemsenmediğini düşündürmektedir.

Bireysel eğitim odası ve destek eğitim odasının, standarda uygunluğuna ilişkin veriler incelendiğinde görüleceği gibi, özel eğitim okullarının %25'inde "destek eğitim odası" veya "bireysel eğitim odası" bulunmaktadır. Özel eğitim okullarının %25'inde kısmen standarda uygun "destek eğitim odası" veya "bireysel eğitim odası" olduğu saptanmıştır. Özel eğitim okullarının %25'inde ise "destek eğitim odası" veya "bireysel eğitim odası"nın standarda uygun olmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde, özel eğitim okullarının %25'inde "destek eğitim odası" veya "bireysel eğitim odası" bulunmamaktadır. Destek eğitim odası ve bireysel eğitim odası, öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamlardır. **ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ YÖNETMELİĞİ'NİN Özel Eğitimin Temel İlkeleri başlığında** "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır" denilmektedir. Bu bireyselleştirilmiş eğitim programları da çoğunlukla "destek eğitim odası" veya "bireysel eğitim odası"nda uygulanır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında özel eğitimin bu ilkesinin özel eğitim okullarında uygulama şansının çok fazla olmadığı görülmektedir.

Dinlenme odalarının standarda uygunluğuna ilişkin verilere göre; özel eğitim okullarında standartlara uygun dinlenme odası bulunmamaktadır. Özel eğitim okullarının %50'sinde, dinlenme odalarının belirlenen standarda kısmen uygun bulunduğu gözlenmiştir. Özel eğitim okullarının diğer %50'sinde ise dinlenme odası hiç yoktur.

Oyun odalarının standarda uygunluğuna ilişkin veriler incelendiğin, özel eğitim okullarında standartlara uygun oyun odası bulunmadığı belirlenmiştir. Özel eğitim okullarının %25'inde, oyun odalarının belirlenen standarda kısmen uygun olduğu gözlenmiştir. Özel eğitim okullarının diğer %75'inde ise oyun odası hiç yoktur. Oyun, engelli çocuğu hayata hazırlayan en etkin yollardan biridir. Oyun odasında öğrencinin, oyun ile iletişim becerileri, konuşma, bilgi edinme, psiko-motor gelişimi,

duygusal ve sosyal gelişimi, zihin ve dil gelişimine destek olunur. Çocuk için oyun, onun becerilerini artıran, yeteneklerini geliştiren, çevresini tanımasını sağlayan önemli bir etmendir. Bu verilere göre özel eğitim okullarında, oyun odalarının engelli çocukların gelişimlerinde ne kadar önemli bir etkiye sahip olduğunun henüz tam olarak kavranmamış olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Revirlerin standarda uygunluğuna ilişkin verilere göre özel eğitim okulu revirlerinin % 50'sinin standartlara uygun olduğu görülmektedir. Özel eğitim okullarının geri kalan % 50'sinin revirlerinin ise kısmen uygun olduğu gözlemlenmiştir. Çocuklar okulda, koşarken, spor yaparken ya da şakalaşırken yaralanabilirler. Bunun dışında özel eğitim gerektiren çocukların birçoğunun engeline bir veya daha fazla hastalık eşlik etmektedir. Sürekli ilaç kullanan çocuklar bulunmaktadır. Bu nedenle özel eğitim okullarında standartlara uygun olmayan revirlerin olmaması ve her okulda revir olması sevindiricidir.

Aile eğitimi odasının standarda uygunluğuna ilişkin veriler incelendiğinde, özel eğitim okullarının hiçbirinde "Aile Eğitimi Odası"nın bulunmadığı görülmektedir. Engelli çocukların eğitimlerinde eğitimin ayrılmaz bir parçası olan aile eğitimleri oldukça önemlidir. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'nin Özel Eğitimin Temel İlkeleri bölümünde "Ailelerin özel eğitimin her boyutuna aktif olarak katılımlarının sağlanması esastır" denilmektedir. Ulaşılan veriden yola çıkılarak, bu bulgunun özel eğitim okullarında aile eğitiminin öneminin yeterince kavranmadığı gerçeğini yansıttığı söylenebilir. Özel eğitime gereksinim duyan çocukların okul dışında ailesiyle geçirdiği süreci verimli geçirmesi gerekir. Aksi takdirde öğretilenler pekiştirilemez ve süreç eğitimciler tarafından istenilen noktaya ulaşamaz.

Resim odasının, standarda uygunluğuna ilişkin verileri incelediğimizde özel eğitim okullarının hiç birinde standartlara uygun resim odası bulunmamaktadır. % 25'inin standartlara kısmen uygun resim odasına sahip oldukları görülmüştür. Özel eğitim okullarının % 25'inde bulunan resim odasının standarda hiç uygun olmadıkları gözlenmiştir. Özel eğitim okullarının % 50'sinde ise resim odasının bulunmadığı gözlenmiştir. Bu durum, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin kendilerini resim yoluyla ifade etmelerinin öneminin yeterince anlaşılmadığını göstermektedir.

Müzik odasının, standarda uygunluğuna ilişkin veriler incelendiğinde görüleceği gibi, özel eğitim okullarının % 50 sinde müzik odasının standartlara uygun olmadığı görülmektedir. Diğer % 50 sinde ise hiç müzik odası bulunmamaktadır. Bu sonuç engellilerin eğitiminde müziğin öneminin yeterince kavranmadığı ve önemsenmediği gerçeğini yansıttığı söylenebilir.

Çok amaçlı salonun standarda uygunluğuna ilişkin elde edilen bulgulara göre özel eğitim okullarının % 25 inde standartlara uygun çok amaçlı salon bulunurken % 75'inde çok amaçlı salon bulunmamaktadır. Bu sonuç özel eğitim okullarındaki etkinliklerin sınıflarla sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Uygulama evinin standarda uygunluğuna ilişkin veriler incelendiğinde, hiçbir özel eğitim okulunda uygulama evi bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, özel eğitim okullarındaki uygulama evinin okullarda eğitim ve öğretim amaçlarını gerçekleşmesine katkısı göz ardı edilerek tasarlanmış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun engelli öğrencilerin gelişimini olumsuz etkileyebileceğinin göz ardı edildiğini göstermektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada özel eğitim okulları bina standartlarına ilişkin öz olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

• Özel eğitim okullarının işlik ve atölyeleri belirlenen standarda uygun değildir.

• Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisleri standarda uygun değildir.

• Özel eğitim okullarının sınıf büyüklükleri öğrenci sayısına göre belirlenen standarda uygundur. Ancak sınıflardaki öğrenci sayısının azlığı dikkate alınırsa bu sınıfların bazıları standartlardan büyüktür.

• Özel eğitim okullarının bahçe alanları öğrenci sayısına göre standarda uygun değildir.

• Spor salonları standarda uygun bulunmamıştır.

• Gözlem odaları da standarda uygun bulunmamaktadır.

• Bireysel eğitim odası ve destek eğitim odaları standartlara uygun bulunmamaktadır.

• Dinlenme odası standarda uygun değildir.

• Oyun odaları da standartlara uygun bulunmamaktadır.

• Özel eğitim okullarının revirleri standartlara uygun bulunmuştur.

• Aile eğitimi odaları standartlara uygun bulunmamaktadır.

• Resim odası standartlara uygun bulunmamaktadır.

• Müzik odaları da standartlara uygun bulunmamaktadır.

• Çok amaçlı salonlar belirlenen standarda uygun değildir.

• Uygulama evleri de standarda uygun bulunmamıştır.

Araştırma kapsamında gözlemlenen okullardan, özel eğitim okulu olarak projelendirilerek yapılmış okulların bölümlerinin belirlenen standarda uygunluğu diğer özel eğitim okullarına göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Ünal, Öztürk ve Gürdal (2000)'ın ilköğretim okulları bina standartlarına ilişkin yaptıkları araştırmada da; okuma salonlarının, işlik alanlarının, spor tesislerinin, fen ve bilgisayar laboratuarlarının, okulların bahçe alanlarının standarda uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim alanındaki gelişmeleri yalnızca derslik sayısıyla değerlendirmek doğru olmadığı gibi eğitimin niteliğinin artırılmasına da bir katkı sağlamayacaktır. Bu nedenle okullaşma oranları, derslik sayıları gibi konular konuşulurken okul binalarının standartlara uygunluğu da tartışılmalıdır. Okul ve derslik sayılarının yeterli olması bir nicelik sorunu iken okullardaki diğer bölümlerin varlığı ise bir nitelik sorunu olarak karşımızda durmaktadır.

Ulaşılan bulgular ışığında uygulamacılar ve araştırmacılar için şu öneriler geliştirilmiştir:

- Özel Eğitim okullarına ait bina standartları yönergesi özel eğitimin ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmalıdır.

- Özel eğitim okulu yapılacak alanların büyüklükleri ilgili resmi kurumlar tarafından incelendikten sonra onaylanarak okulların yapımına izin verilmelidir.

- Özel eğitim okulları projelendirilirken, binaların büyüklüklerine ilin potansiyeli dikkate alınarak karar verilmelidir.

- Özel eğitim okullarında bulunması zorunlu olan öğretim alanlarının standartlara uygun olmasının, özel eğitimin standartlara uygunluğu ile paralel olduğu gerçeğinin eğitim yöneticileri tarafından anlaşılması sağlanmalıdır.

- Özel eğitim okullarının "kısmen uygun" olan ve "uygun olmayan" bölümleri öncelikli olarak uygun hale getirilmelidir.

- MEB mevcut okul bina standartları ile ilgili bir istatistik oluşturmalı ve eksikliklerin giderilmesi yönünde gerekli önlemleri almalıdır.

- Benzer araştırmalar farklı illerde ve yerleşim yerlerinde de yapılarak genel görünüm belirlenmeli ve ulaşılan bulgular ışığında sorunların aşılmasına çaba gösterilmelidir.

KAYNAKLAR

Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Başaran, İ.E.. (1983). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Başaran, İ.E.(2000). *Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul*, Ankara: Feryal Matbaası.

Bayraktar, E. (1991). Eğitimin niteliğini etkilemesi bakımından eğitim ortamını oluşturan öğeler, *Eğitimde Nitelik Geliştirme: Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, No: 1, 192-195.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları, **Erişim Tarihi: 12.03.2012,** http://ttkb.meb.gov.tr/18_sura.aspx

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009). Ankara, **Erişim Tarihi: 12.03.2012,** http://megep.meb.gov.tr/megep/genel/hayatboyu

Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı İlköğretim Okullarına Ait Bina Standartları Yönergesi, (2011). *Tebliğler Dergisi, 2646,* Temmuz 2011, **Erişim Tarihi: 12.03.2012,** http://mevzuat.meb. gov.tr/html/ 8080_8051.html

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2005). *T.C. Resmî Gazete*, 26184, 31 Mayıs 2006, **Erişim Tarihi: 12.03.2012,** http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ 27807_0.html

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği (2005). *T.C. Resmî Gazete, 25883,* 22 Temmuz 2005, **Erişim Tarihi: 12.03.2012,** http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ 2551_2.html

Taymaz, H.(1989). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara: A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Ünal, S. Öztürk, M. ve Gürdal, A. (2000). İlköğretim okullarının bina standartlarına uygunluğu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 74-79.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997) ***T.C. Resmî Gazete*, *23011*, 6 Haziran 1997, Erişim Tarihi: 12.03.2012,** http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ 104.html

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ KURSLARINA KATILAN YETİŞKİNLERİN KURS BIRAKMA DURUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ: ISMEK ÖRNEĞİ

INVESTİGATİNG OF ADULTDROP-OUTS AT INFORMATION TECHNOLOGY COURSES IN TERMS OF DIFFERENT VARİABLES: THE ISMEK CASE

ÖZ

Yetişkin eğitiminin örgün eğitimden -yetişkinlere özgü bilişsel, fiziksel, psikolojik ve sosyokültürel özelliklerden kaynaklanan- farklı yönleri bulunmaktadır. Yetişkin öğrenenler öğrenme ortamına kendi bilgi birikimleri, deneyimleri ve değerleriyle gelir, genellikle kendi arzularıyla ve belirli amaçları doğrultusunda katılırlar. Genel anlamda katıldıkları eğitim ve eğitim süreci ile ilgili birtakım ön beklentilere sahiptirler. Ancak bu beklentileri karşılanmazsa eğitimi kolayca terk edebilirler. Diğer yandan yetişkinlerin eğitim süreçlerinin arka planında aile ilişkileri, çalışıyorlarsa iş dünyaları, diğer sosyal ilişkiler gibi yaşam koşulları önemli rol oynar. Bu ilişkiler de eğitimden almaları gereken verimi etkileyebilir ya da eğitimi tamamlamadan terk etmelerine yol açabilir. Genel olarak eğitimi tamamlamadan bırakma yetişkin eğitiminin önemli problemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) tarafından yetişkinlere yönelik meslek edindirme amaçlı açılan kurslara devam eden 148 kursiyerin kursu bırakma durumları incelenmiş ve 28'inin kursu bıraktığı (%19) gözlenmiştir. Kursiyerlerin kursu bırakma durumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, meslek ve kurs türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek üzere ki-kare analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler kursu tamamlamadan bırakmanın yaş, medeni durum ve çalışma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığını, buna karşılık cinsiyete göre ise anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Yetişkin eğitimi, ders bırakma, meslek edindirme

ABSTRACT

There are different aspects between adult education and formal education which result from cognitive, physical, psychological, and socio-cultural characteristics of adults. Adult learners get into the learning environment with their own knowledge, experience and values, and join it willfully regarding certain purposes. They generally have some expectations concerning the education they will receive and its process. But they may easily abandon the education if these expectations are not met. On the other hand, at the background of adults' education process family relationships, business world –if they are working- and social relations have an important role. These relations may effect the efficiency of their education or even cause them to drop out. Drop-outs are usually encountered as one of the most important problems of adult education. In this study, the drop-out ratio of 148 adults that attend vocational training courses organized by municipality of Istanbul has been examined and it has been observed that 19% of them (n=28) dropped out. Chi-square analyses have been conducted in order to determine whether the drop-outs are effected by the participants' gender, age, marital status, and occupation. The statistical analyses reveal that drop-out numbers significantly differ in respect to their age, marital status, and occupation while there is not and significant difference in respect to their gender.

Keywords: Adult education, drop-outs, vocational training

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Avrupa Birliği organlarının araştırmalarına göre orta üst seviyedeki eğitime sahip olmayan yetişkinlerin oranı, Türkiye için %70'tir (Eurydice, 2011). Türkiye'de, alt orta eğitimin tamamlanması

öncesinde ilköğretimi bırakan kişileri de içeren düşük eğitsel başarıya sahip yetişkinler kategorisindeki bireylerin tüm nüfusa oranı ise %62'dir (Eurydice, 2011). Bu oranlar ülkemizdeki her üç yetişkinden neredeyse ikisinin eğitiminin lise seviyesine dahi ulaşmadığını, hatta ilköğretimi aşamadığını göstermektedir. Örgün eğitimden yeterince yararlanamamış bu kadar büyük bir nüfusun ülke kalkınmasına fayda sağlayacak niteliklerle donatılması ve her alanda hızla değişen ve gelişen çağa ayak uydurma ihtiyacı açısından, yaşam boyu öğrenmeyi sağlayacak adımları atmak büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde yetişkin eğitimi kapsamındaki faaliyetler cumhuriyetin kuruluşundan bu yana Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı olarak yürütülmüştür (Bilir, 2005). Geçmişten bugüne, bu etkinlikleri sağlayan temel kuruluş, MEB'e bağlı olarak çalışan Halk Eğitim Merkezleri'dir. Ancak günümüzde MEB, -dokuzuncu kalkınma planı ile paralel olarak- toplumun yaşam boyu öğrenme düşüncesini içselleştirmelerine yardımcı olacak her tür yaygın eğitim ortamını destekleyici uzun vadeli hedefler önermektedir (Yayla, 2009). Hâlen ülkemizdeki yetişkin eğitim faaliyetleri; Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve bu Genel Müdürlüğe bağlı halk eğitim merkezleri, akşam sanat okulları, ayrıca belediyeler başta olmak üzere çeşitli kurumlara bağlı yetişkin eğitimi kurumlarınca yürütülmektedir (Yayla, 2009). Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) (2009) verilerine göre, tüm Türkiye'de açılan yetişkin eğitimi kurslarını yürüten kurumlar içinde en büyük paya %59'luk oranla belediyeler sahip durumdadırlar.

Ekim 2007-Ocak 2008 dönemi içinde yapılan yetişkin eğitimi araştırmasına göre 18 ve daha yukarı yaştaki Türkiye nüfusunun 17%'si son 12 ay içerisinde bir yaygın eğitime katıldıklarını bildirmişlerdir (TÜİK, 2009). 2010 yılı verilerine göre ise, ülkemizde yaygın eğitimden faydalanan yetişkinlerin oranı %12.89'dir (Eurydice, 2011). Bu oranlar 2011 yılı için iki yıl öncesine göre belirgin bir düşüş olmakla birlikte, Türkiye'de 5 milyondan fazla yetişkinin, yetişkin eğitiminden yararlandığını göstermektedir. TÜİK (2009) verilerine göre; bakanlık ve bağlı kurum/kuruluşlar, üniversiteler, belediyeler, konfederasyon ve sendikalar tarafından gerçekleştirilen yaygın eğitim faaliyetlerine katılan yetişkin sayısı 1.206.406'dır. Bu sayıya MEB ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın açtığı eğitimler dahil değildir (TÜİK, 2009).

Tüm dünyada yaşam boyu öğrenme yaklaşımı kapsamında ele alınan yetişkin eğitimi konusunda nitelik ve nicelik bakımından birçok araştırmalar yapılmaktadır. Yetişkin eğitiminin öğrenen bireylere ait bilişsel, fiziksel, psikolojik ve sosyokültürel özellikleri açısından yetişkin öncesi eğitimine göre farklı boyutları bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu farklılıkların genel hatlarıyla eğitimin işlevindeki algı, eğitime katılım amaçları ve motivasyon kaynakları, edinilen yeni bilgiye yaklaşım tarzları çerçevesinde oluştuğu söylenebilir. Rogers ve Horrocks (2010) yetişkin öğrenenlerin farklılıklarını şöyle ifade eder: Yetişkin öğrenenlerin kendilerine ait bir "yetişkin" algıları vardır. Öğrenme ortamına bilgi birikimleri, deneyimleri ve değerleriyle gelirler. Eğitime genellikle kendi arzularıyla ve belirli amaçları doğrultusunda katılırlar. Katıldıkları eğitimde daha belirgin bir öğrencilik rolünü benimserler ve eğitime öğrenme odaklı olarak gelirler. Katıldıkları eğitim ve eğitim süreci ile ilgili birtakım ön beklentilere sahiptirler. Eğitim süreçlerinin arka planında, aile ilişkileri, çalışıyorlarsa iş dünyaları, diğer sosyal ilişkiler gibi yaşam koşulları önemli rol oynar. Bunların yanında yetişkin öğrenenlerin eğilimlerinin ve tecrübelerinin neticesinde oluşturdukları kendilerine özgü öğrenme örüntüleri vardır (Rogers ve Horrocks, 2010).

Yetişkin eğitimi ile ilgili araştırma konuları arasında yetişkin öğrenmesinde yukarıda sayılan özelliklerin etkisi, yetişkin eğitimine katılma/katılmama, yetişkin eğitimi gereksinimi gibi başlıklar yer almaktadır. Araştırmaların bazılarında doğrudan veya dolaylı olarak yetişkin eğitiminde yaşanan

aksaklıklar, eğitimin kalitesini ve verimliliğini etkileyen unsurlara da değinilmektedir. Bu unsurlardan bir tanesi katılımcılardan bir kısmının eğitimi bırakmasıdır. Kurs bırakma, yetişkin eğitimi sürecinde eğitimi düzenleyen kurum, öğretmen, öğrenen ve sınıf ortamı üzerinde dolaylı olarak birtakım olumsuz etkilere neden olmaktadır. Araştırmalara bakıldığında genellikle örgün eğitim ve uzaktan eğitim alan bireylerin eğitimlerini bırakmaları üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Dirkx ve Jha (1994, akt. Cıngıllıoğlu, 2005) eğitimi terk nedenlerini şu şekilde gruplandırmışlardır: (a) beklenen hedefler, motivasyon, karakter, kişilerarası iletişim, yaşantıda değişiklikler, sorumluluklar gibi bireye ait psiko-sosyal değişkenler (b) cinsiyet, medeni durum, çalışma durumu, yaş, aile bireyleri ve gelir düzeyi gibi bireye ait sosyoekonomik/nüfus bilimsel değişkenler; (c) çocuk bakımı, ulaşım sorunları gibi bireyin durumuna özgü değişkenler; (d) mevcut öğrenim durumu, yetenekleri, başarıları gibi akademik değişkenler; ve (e) ders saatleri, biçim, ders sayısı, konum, öğretmen ve askerlik durumu gibi kurumsal değişkenler.

TÜİK (2009) verileri Ekim 2007-Ocak 2008 döneminde farklı kurslardan eğitim almaya başlayan 1.206.406 yetişkinden 810.279'nun (% 67,2) kursu tamamlamadan bıraktığını göstermektedir. Bu rakamlara göre araştırma kapsamındaki kurslardan birine başlayan her üç yetişkinden birisi kursu bırakmaktadır. Bu durum önemli bir kaynak israfını göstermektedir. Türkiye'deki yetişkin nüfusun büyük bir kısmının eğitim düzeyinin düşük olduğu düşünüldüğünde; yaşam boyu eğitimine dâhil olmuş bir bireyin muhtemel kurs bırakma sebeplerinin önceden tespiti ve gerekli önlemlerin alınması yoluyla kursu tamamlamasının sağlanması ülke açısından önem arz eden bir konudur.

1.1. Çalışmanın amacı

Bu çalışmada Türkiye'deki yetişkinlerin yetişkin eğitim kapsamında katıldıkları kursu tamamlamadan terk etmelerinin ardındaki etmenler araştırılmaktadır. Ülkemizde yetişkin eğitimine her yıl yüz binlerce katılımın gerçekleşmesi ve daha önce değinilen kursu bırakma oranlarının yüksek boyutta olması konunun önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmayla sorunun kaynaklarına ışık tutmak, sorunun önüne geçilebilmesi ve yetişkin eğitiminin kalite ve verimliliğinin arttırılması çalışmalarına yön vermek amaçlanmaktadır. Buna göre araştırma problemi aşağıdaki gibidir:

- Yetişkin eğitimi veren kurslara devam eden kursiyerlerin kursu bırakma durumları; cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni hallerine ve çalışma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1. YÖNTEM

Bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) tarafından yetişkinlere yönelik meslek edindirme amaçlı açılan bilişim teknolojileri konulu kurslara devam eden kursiyerlerin kursu bırakma durumları incelenmiştir.

2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) bünyesinde bilgisayar işletmenliği, bilgisayarlı muhasebe, Web tasarımı ve grafikerlik kurslarına devam eden 148 yetişkin oluşturmuştur. Tablo 1'de Kursiyerlerin Yaş ve cinsiyetlerine göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 1. Kursiyerlerin yaş ve cinsiyetlerine göre dağılımları

Yas	Erkek		Kadın		Toplam
	f	%	f	%	f
21<	16	32,7	33	67,3	49
21 .. 30	19	30,2	44	69,8	63
<30	15	41,7	21	58,3	36
Toplam	50	33,8	98	66,2	148

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan kursiyerlerin 50'si (%34) erkek, 98'i (%66) kadınlardan oluşmaktadır. Kursiyerlerin yaşları 18 ile 46 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 24,76'dır.

Kursiyerlerin %22'si (n=32) evli ve çocuklu,'%9'u (n=13) evli ve çocuksuz, %70'i (n=103) ise bekârdır. Kursiyerlerin %32'si (n=48) kurs sırasında bir işyerinde çalışmakta olan yetişkinlerdir. Buna karşılık kursiyerlerin %23'ü (n=34) çalışmadığını, %14'ü (n=20) ev kadını ve %31'i (n=46) öğrenci olduğunu beyan etmişlerdir. Kursiyerlerin 96'sı (%65) bilgisayar işletmenliği, 18'i (%12) bilgisayarlı muhasebe, 19'u (%13) Web tasarımı, 15'i (%10) grafikerlik branşlarına kayıt yaptırmışlardır.

Çalışma grubundaki kursiyerlerden %19'unun kursu tamamlamadan bıraktığı (n=28) gözlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada ISMEK bünyesindeki dört farklı kursa devam kursiyerlerin demografik bilgileri ve mesleki durumları uygulanan veri toplama aracı ile toplanmış, devam ettikleri kurslar ve kursu bırakıp bırakmadıklarına dair veriler ise ISMEK kayıtlarından elde edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS 16.0 paket programına aktarılmıştır. Sıklık değerleri için tanımlayıcı istatistikler, kursiyerlerin kursu bırakmalarının farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ki-kara analizleri gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasında farklılık olup olmadığı %95 güven aralığında test edilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmanın problemi "yetişkin eğitimi veren kurslara devam eden kursiyerlerin kursu bırakma durumları; cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni hallerine ve çalışma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak üzere kursiyerlerin cinsiyetleri, yaşları, medeni halleri ve çalışma durumları ile ilgili ki-kare analizleri gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de kursiyerlerin kursu bırakmalarının cinsiyete göre farklılaşması ile ilgili ki-kare analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 2.Kursiyerlerin Kursu Bırakma Durumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşması için Ki Kare Analizi Sonuçları

Cinsiyet		Kursiyerlerin cinsiyet farklılıklarına göre kursu bırakma durumları		
		Bıraktı	**Bırakmadı**	**Toplam**
Erkek	f	13	37	50
	%	*% 26*	*% 74*	*% 100*
Kadın	f	15	83	98
	%	*% 15,3*	*% 84,7*	*% 100*
	X^2=2,5	*sd=1*	*p=.17*	

Tablo 2'deki bulgulara göre, gerek erkeklerde gerekse kadınlarda kursu tamamlamadan bırakanların oranı tamamlayanlara göre daha düşüktür. Erkeklerin %74'ünün, kadınların ise %84,7'sinin kursu tamamladıkları görülmektedir. Yapılan ki-kare analizi, her ne kadar kadınların bırakma oranı erkeklere göre daha düşük olsa da, bu oranların istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır [X^2=2.5 , p<.05]. Buna göre çalışmada cinsiyet, kursu bırakma açısından bir fark göstermemektedir. Bu durumla ilgili olarak alanyazına bakıldığında farklı bulgularla karşılaşılmaktadır. Bazı çalışmalar bu çalışmadaki ile uyumlu şekilde eğitimi tamamlamadan bırakmanın cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediğini gösterirken (Park ve Choi, 2009), erkekler lehine anlamlı fark bulgusuna erişmiş çalışmalara da rastlanmaktadır (Quinn, Thomas, Slack, Casey, Thexton ve Noble, 2006). Bu çalışmalar arasındaki farklılıkları açıklayabilecek bir boyut kültürel farklılıklar olabilir. Her kültürün erkeğe yüklediği farklı duruş ve sorumlulukların yetişkin eğitimi gibi, eğitim alanın eğitimin devamlılığı için çaba sarf etmesi gereken bir alanda değişik sonuçlar doğuracağı düşünülebilir.

Çalışmanın diğer bir boyutu kursiyerlerin kursu bırakmalarının yaşa göre farklılaşması ile ilgilidir. Tablo 3'te yaş ve kursu bırakma ile ilgili ki-kare analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3.Kursiyerlerin Kursu Bırakma Durumlarının Yaşlarına Göre Farklılaşması için Ki Kare Analizi Sonuçları

Yaş Aralığı		Kursiyerlerin yaş dağılımına göre kursu bırakma durumları		
		Bıraktı	**Bırakmadı**	**Toplam**
21<	f	8	41	49
	%	*% 16,3*	*% 83,7*	*% 100*
21 - 30	f	5	58	63
	%	*% 7,9*	*% 92,1*	*% 100*
>30	f	15	21	36
	%	*% 41,67*	*% 58,3*	*% 100*
	X^2=17,3	*sd=3*	*p=.00*	

Tablo 3 incelendiğinde, yaşı 21'den küçük olanların % 16'sının, 21 ilâ 20 yaş aralığında bulunanların %8'inin ve yaşı 30'dan büyük olanların % 6,8'inin eğitimi tamamlamadan bıraktıkları görülmektedir. Yapılan ki-kare analizleri bu oranların, istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [X^2=17.3, p<.05].

Türk toplumundaki 30 yaş üstü yetişkinlerin; hayatlarını belirli bir düzene oturtmuş, aile ve iş yaşantılarını kurmuş ve yetişkin eğitimlerini pozisyonlarını geliştirmek, ilerletmek için tercih etmiş bireyler olmaları yüksek bir ihtimaldir. Yetişkinlerle ilgili çalışmalar göstermektedir ki; gerek iş yaşamının (vardiya çalışması, yorgunluk, ulaşım zorluğu) gerekse ev ve aile yaşamının (işlerinden

fırsat bulamama; aile üyelerinden birinin ya da hepsinin karşı çıkışları) getirdiği zorluklar ya da engeller yetişkinler için önemli öğrenme engelleridir (Yayla, 2009). Buna göre 30 yaş üstü kursiyerlerin ev ve/veya iş yaşantılarının getirdiği engellerle karşılaşmış oldukları ve bu engellerle başa çıkamayıp kursu bırakmayı tercih ettikleri düşülebilir.

Ayrıca 30 yaş üstü kursiyerlerin -her ne kadar daha iyisini elde etmek için yetişkin eğitimine dâhil olmuşlarsa da- kursu bitirme ve bu şekilde kariyer yapma ya da kariyerlerinde ilerleme konusundaki kararlılıklarının; henüz kariyerlerinin başında olan ya da kariyerlerini henüz başlamamış genç bireylere göre daha düşük olması da yüksek bir olasılıktır. Bu durum, gençler için önem arz etmeyecek olumsuzlukların 30 yaş üstü kursiyerler için kursu bırakma sebebi olarak değerlendirilmesi anlamına gelebilir.

Çalışmada ayrıca kursiyerlerin medeni hallerinin bırakma durumları üzerinde fark oluşturup oluşturmadığı da incelenmiştir. Tablo 4'de kursiyerlerin kursu bırakmalarının medeni hale göre farklılaşması ile ilgili ki-kare analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.Kursiyerlerin Kursu Bırakma Durumlarının Medeni Hallerine Göre Farklılaşması için Ki Kare Analizi Sonuçları

Medeni Hal		**Kursiyerlerin medeni hallerine göre kursu bırakma durumları**		
		Bıraktı	**Bırakmadı**	**Toplam**
Evli (Çocuklu)	f	15	17	32
	%	*% 46,9*	*% 53,1*	*% 100*
Evli (Çocuksuz)	f	2	11	13
	%	*% 15,4*	*% 84,6*	*% 100*
Bekar	f	11	92	103
	%	*% 10,7*	*% 89,3*	*% 100*

$X^2=21$ *sd=2* *p=.00*

Tablo 4'deki bulgular, gerek bekâr kursiyerlerin (%17,7) gerekse evli ancak çocuksuz kursiyerlerin (%15,6) bırakma oranlarının evli ve çocuklu kursiyerlere (%46,9) kıyasla bir hayli düşük olduğunu ve ki-kare analizi sonuçlarına göre bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [X^2=21, p<.05].

Her ne kadar bekârların eğitimi bırakma oranlarının evlilere göre daha yüksek olduğuna dair çalışmalara (bkz: Dickinson, 1996) rastlansa da aslında evli ancak çocuksuz yetişkinlerin zaman yönetimlerinin bekâr yetişkinlerden pek de farklı olmadığı söylenebilir. Evli yetişkinler için çocuk sahibi olmak ya da olmamak önemli farklar getiren bir durumdur. Çocuklu aileler çocuksuz ailelere göre zaman ve enerji yönetimi açısından çok daha sınırlı bir alanda içinde hareket etmek zorunda oldukları için daha dikkatli davranmak zorundadırlar. Bu durum evli ve çocuklu kursiyerlerin kursu bırakma oranlarının bekâr veya çocuksuz evli kursiyerlere göre anlamlı şekilde yüksek olmasını açıklayabilecek bir durumdur. Çocuklarının bakımlarını üstlenmek zorunluluğu, bakımı üstlenen eşin üzerindeki sorumluluğu paylaşmak gereği ya da çocuğuyla daha fazla vakit geçirme tercihi kursiyerlerin kursa zaman ayırma imkânlarını daraltan ve sonuçta eğitimi tamamlamadan terk etmelerine yol açan bir durum olarak düşünülebilir.

Son olarak kursiyerlerin kursu bırakmalarının çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo 5'te bu konudaki bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Kursiyerlerin Kursu Bırakma Durumlarının Çalışma Durumlarına Göre Farklılaşması için Ki Kare Analizi Sonuçları

Çalışma Durumu		Kursiyerlerin çalışma durumlarına göre kursu bırakma durumları		
		Bıraktı	**Bırakmadı**	**Toplam**
Çalışıyor	f	15	33	48
	%	*% 31,2*	*% 68,8*	*% 100*
İşsiz	f	3	31	34
	%	*% 8,8*	*% 91,2*	*% 100*
Ev Kadını	f	6	14	20
	%	*% 30,0*	*% 70,0*	*% 100*
Öğrenci	f	4	42	46
	%	*% 8,7*	*% 91,3*	*% 100*

$X^2=11,8$ *sd=3* *p=.01*

Tablo 5 incelendiğinde; her ne kadar kursu alsa da esasen bir iş sahibi olanların %31'nin, ev kadınlarının ise %30'unun kursu tamamlamadan bıraktıkları görülmektedir. Diğer bir deyişle ev kadını olan ya da halen çalışan her üç kursiyerden biri kursu tamamlamadan ayrılmaktadır. Buna karşılık işsiz kursiyerler ve öğrenci kursiyerler arasında bırakma oranları sırasıyla %8,8 ve %8,7'dir. Yapılan ki-kare analizleri bu oranların, istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [X^2=11.8, p<.05].

Tablo 5'teki bulgular kursiyerlerin kurs sonunda elde edecekleri niteliklerle ilgili beklentilerinin ve buna bağlı olarak güdülenmelerinin derecesi ile açıklanabilir. Bülbül (1991) yetişkinlerin öğrenme gereksinimlerinin daha çok karşılaştıkları sorunlarla ilişkili olduğunu, sorunlarına hemen çözüm getirebilecek öğrenmelere ilgi gösterdiklerini ifade eder. Bu çalışmadaki işsiz ve öğrenci kursiyerlerin günümüzdeki popüler çalışma alanlarından olan bilişim teknolojileri ile ilgili kurslara bu alanda nitelik kazanma ya da geliştirme ve bu yolla iş bulma amacıyla kaydolmuş olmaları yüksek bir ihtimaldir. Yetişkin işsiz bireyler için iş bulabilme ihtimali öncelikli ve önemli bir güdüleyici olarak değerlendirilebilir. Aynı şekilde yetişkin eğitimine devam eden öğrencilerin mezun olduktan sonra iş bulma şanslarını yükseltmek üzere özgeçmişlerini zenginleştirmek istemeleri de önemli bir motivasyon kaynağı olarak görülebilir. Dolayısıyla işsiz ya da öğrenci kursiyerler, kursun tamamlanmasını yaşadıkları ya da yaşayacakları işsizlik sorununun çözümü olarak görüyor ve bu nedenle de tamamlamakta sebat ediyor olabilirler. Buna karşılık ev kadını ya da çalışan kursiyerler kurs bitiminde elde edecekleri ile ilgili diğer iki grup kadar güdülenmemişlerse bu durum aradaki anlamlı farkı açıklayıcı olabilir.

3. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın bulgularına göre ISMEK kurslarına devam eden 148 kursiyerden %19'u (n=28) kursu tamamlamadan bırakmıştır. Yapılan ki-kare analizleri; kursiyerlerin kurs bırakma durumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını; buna karşılık yaş, medeni durum ve çalışma durumuna göre anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre erkek ya da kadın olmak kursu bırakıp bırakmamak açısından bir fark getirmemektedir. Öte yandan 30 yaş üstünde olmak, evli ve çocuklu olmak, halen bir iş yerinde çalışıyor ya da ev hanımı olmak kursu bırakma yönünde anlamlı fark yaratmaktadır.

Araştırmanın bulguları ev ve iş yaşamının getirdiği engellerin yetişkin eğitimi üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Bulgular belirli bir yaşın üstüne çıkmış, aile kurmuş ve çocuk sahibi olmuş bireylerin yetişkin eğitimi ile ilgili fırsatlardan faydalanma imkânlarının evli olsun olmasın, çocuksuz bireylere göre daha sınırlı olduğunu göstermektedir. Yetişkin eğitimlerinin gerçekleştirildiği saatler ya

normal mesai saatlerini kapsamakta ya da tamamen mesai saatlerinin dışına kaydırılmaktadır. Evli ve çocuk sahibi yetişkinler mesai saatleri dışında kalan ve ailelerine ayırmayı tercihe edebilecekleri zamanı eğitimle değerlendirme konusunda sorun yaşayabilirler. Bu durumdaki yetişkinler için uygun eğitimlerin e-öğrenme ve/veya m-öğrenme ortamlarında verilmesi; eğitimi bırakmayı ve bu şekilde kaynakları boşa harcamayı önleme açısından iyi bir çözüm olarak düşünülebilir. E-öğrenme ile evinde, ailesi ile bir aradayken ya da m-öğrenme ile işe gidiş geliş zamanı gibi ölü zaman aralıklarında öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmeleri, bu yetişkinlerin kursu tamamlamadan bırakma ihtimallerini azaltabilir.

Diğer yandan araştırmanın bulguları yetişkin eğitimi açısından eğitim sonucunda elde edilecek faydaya yönelik güdülenmenin önemini de ortaya koymaktadır. Halen bir işte çalışan ya da öğrenci olup gelecekte iş aramayı planlayan kursiyerlerin kursu bırakma oranlarının gerek istatistiksel açıdan farklı, gerekse gözle görülür derecede düşük olması eğitimin sonunda elde edileceklere yönelik beklentinin ve güdülenmenin gücünü açıkça ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında; yetişkinlere yönelik açılan eğitimlerin, bu eğitimle ilgili beklentisi ve buna bağlı olarak güdülenmesi daha yüksek yetişkinlere ulaştırılması, kaynakların verimli kullanılması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca eğitim öncesinde öğrenen adaylarının eğitimin içeriği ve özellikle eğitimin kazanımları ile ilgili yeterli düzeyde bilgilendirilmeleri gerek eğitimi verenler açısından kaynakların etkili kullanılması, gerek eğitimin gerçekten gereksinim duyanlara ulaştırılması gerekse de eğitim alanların zamanlarını ve mali kaynaklarını verimli kullanabilmeleri açısından önemli olacaktır.

Bu çalışmada yetişkinlerin eğitimi tamamlamadan bırakmaları ile ilgili sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak yetişkin eğitiminin yarıda bırakılması ile ilgili farklı başka unsurlar da söz konusudur. Eldeki çalışmada eğitimin sunulduğu öğrenme ortamının özellikleri ve niteliği (eğiticilerin özellikleri, içeriğin düzenlenmesi ve sunumu, vb.) ile ilgili boyutlar üzerinde çalışılmamış, öğrenen özellikleri ise sadece demografik boyutta ele alınmıştır. Benzer çalışmalarda öğrenme ortamı ve öğrenenin duyuşsal ve bilişsel özellikleri ile ilgili bireysel farklılıklara yönelinmesi ve bu farklılıkların kursu tamamlamadan bırakmaya etkisinin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Bilir, M. (2005). Türkiye'deki Eğitim (Okuma-Yazma) Kampanyalarının Halk Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38 (2),* 103-125.

Bülbül, S. (1991). *Halk Eğitimine Giriş.* Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir.

Cıngıllıoğlu, Salih. (2005). Reasons behind dropouts in adult education: A survey with students of private English language courses in İstanbul.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*,İstanbul.

Dickinson, J. (1996). *Factors Affecting Goal Completion of Adult Basic Education Students in the Northeast Kingdom of Vermont.* Yayınlanmamış doktora tezi, Lyndon, Vermont.

Eurydice. (2011). *Örgün Eğitimde Yetişkinler: Avrupa'daki Politikalar ve Uygulamalar.* Eurydice (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı) Türkiye Birimi, Ankara. 23.1.2012 tarihinde http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128TR.pdf adresinden erişildi.

Murat, S. (2007). Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitiminde Karşılaştıkları Temel Sorunlar ve Yetişkin Eğitimi Programlarını Tamamlayanların İstihdamları. *Yetişkin Eğitimi Sempozyumu, Yetişkin Eğitimi* (s. 166-216). İSMEK, İstanbul.

Park, J.-H., & Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, 12 (4), 207–217.

Quinn, J., Thomas, L., Slack, K., Casey, L., Thexton, W. ve Noble, J. (2006). Lifting the hood: Lifelong learning and, young, whiye, provincial working-class masculinities. *British Educational Research Journal*, 32 (5), 735 – 750.

TÜİK. (2007). *Yetişkin Eğitimi Araştırması*. 23.1.2012 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=4057 adresinden erişildi.

TÜİK. (2009). *Yaygın Eğitim Faaliyetleri Araştırması*. 23.1.2012 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=10693 adresinden erişildi

Yayla, D. (2009). *Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi*. Ankara: Meb-Earged. 23.1.2012 tarihinde http://egitek.meb.gov.tr/tamamlanan/Yetiskin_Egitimi.pdf adresinden erişildi.

ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME İLE İLGİLİ ÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ayşegül Dilek

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği, İzmir

ayegl.dilek5@gmail.com

Mustafa Dilek

Celal Bayar Üniversitesi, Fen Fakültesi Muradiye Kampüsü, Biyoloji Bölümü, Manisa

mbd_1042md@hotmail.com

ÖZET

Bilgi toplumu çağına uyum sağlamada bireylerden daha fazla niteliklere sahip olması beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenme ile, bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri kazanarak sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri, '*öğrenme sürecini formal ve informal eğitim ile sınırlandırmayıp yaşamın her anına yaymaları* ' sağlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme olgusunun eğitim alanında uygulanabilmesi, öğrencilere hayatın her evresi, alanı ve anında kendi kendine öğrenme fırsatı yaratma bilincinin kazandırılabilmesi için öncelikle ***yaşam boyu öğrenme*** nin açıkça ifade edilmesi ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin ne tür beceriler olması gerektiğine karar verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı hem öğrenci hem de eğitim uzmanlarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik bilgilerini tespit edip, bu konudaki bilgi eksikliklerini saptayarak, eksikliklerin giderilmesi için alternatif önerilerde bulunmaktır. Araştırma, öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarından oluşan örneklem ile yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitim politikaları açısından yaşam boyu öğrenmenin önemini içeren bazı açık uçlu sorular ile görüşler alınarak yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma modellerinden yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği ve açık uçlu soru formları kullanılmıştır. Veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular kısmında frekans ve yüzde hesaplamaları ile tablolar gösterilmiş ve bu sonuçlara göre bazı alternatif öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme becerileri*

ABSTRACT

Individuals to adapt to the era of information society are expected to have much more qualified. With lifelong learning, lifelong learning skills of individuals to develop themselves is provided by winning consistently, spread every moment of life without limited with formal and informal education. Firstly, to implement lifelong learning in the education area and to gain creating awareness of the opportunity to learn by themselves to students in every moment of life and in area, concept of lifelong learning should be explained clearly and should be decided to the lifelong learning skills that must be. The purpose of this study, both students' and educational experts to identify knowledge gaps related to lifelong learning and to suggest alternatives to remedy these deficiencies. The sample of research consist students, teachers and lecturers. This research includes open-ended questions which are about life long learning, lifelong learning skills and the importance of lifelong learning in terms of educational policies. This research was made of taking comments from sample of research, including open-ended questions which are about lifelong learning, lifelong learning skills and the importance of lifelong learning in terms of educational policies. In this study, from qualitative research models which semi-structured and nondirective interview technique and open-ended question forms was used. Data were analyzed with content analysis method. Results were shown in table format with frequency and percentage calculations, and some alternative suggestions are presented.

Keywords : *Life long learning, life long learning skills.*

1-GİRİŞ

Sürekli bir değişim ve gelişim içinde olan bilim ve teknoloji toplumların eğitim, ekonomi, siyasi vb her düzeninde gelişme ve ilerlemeleri gerekli kılar. Günümüz toplumları bilim ve teknolojideki bu gelişmelere paralel olarak bilgi üretiminin ve kullanımının farkına varma eğiliminde olup, bilgi toplumu olma yolunda pek çok alanda reformlar gerçekleştirmektedir. Bilgi toplumu, *bilgi ve insan* kaynaklarını merkeze alan yenilikçi bilgi üretimini ve bilginin en iyi ve etkili biçimde kullanımını öngören, yenilikçi gelişmenin ilk adımıdır.

Günümüz bilgi toplumlarında bireylerden beklenen beceri ve yeterlilikler de bu gelişmeler doğrultusunda artmaktadır. Artık bireylerden bilgiyi üretme ve etkin biçimde kullanabilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, sorunlara kalıcı çözümler üretebilme ,bilgi teknolojilerini etkin kullanma,araştırma-inceleme ve sorgulama ile etkili iletişim becerilerini kazanmaları ve bu becerileri geliştirmeleri beklenmektedir. Bu beceri ve yeterliklerin kazanılması ve geliştirilmesi bireylerin öğrenme olgusunu hayatlarının tümüne entegre etmelerini ve yaymalarını öngörür. Bu aşamada karşımıza *yaşam boyu öğrenme* olgusu çıkar.

Öğrenme bilgi üretimi süreci ile bireyin yaşantıları sonucunda bireyde oluşan kalıcı davranış değişikliğidir. Yaşam boyu öğrenme ise her türlü bilgi üretimi ve kullanımında, gerekli beceri ve yeterliliklerin kazanılmasında, öğrenme durumlarının formal ve informal eğitim ile sınırlandırılmayıp, hayatın tümüne yayılması *–bireyin esnek ve yenilikçi öğrenme olanaklarını genişletmesi-* (Akkoyunlu, 2008) olarak ifade edilir.

Yaşam, başından sonuna kadar öğrenme sürecidir ve yaşam boyu öğrenme, ömrün tümüne yayılmış öğrenme, gelişme çabasıdır (Olesen, 1999). İnsanların teknik, toplumsal, kişisel yaşamındaki dönüşüme ayak uydurmak (evlenme, ana-baba olma, iş, yaşlılık vb.), değişiklikler karşısında hazırlıklılık, tüm güçlerini harekete geçirmek, gelişmek amacıyla sürekli, maksatlı, ardışık öğrenim görmesi için özgül fırsatlara ihtiyacı vardır. (European Comission, 2000). "Yaşam boyu öğretim insana ve bilgiye daha çok yatırım yaparak, insanı bu yatırımın merkezine yerleştirmektedir. Esnek ve yenilikçi öğrenme fırsatları sunmaktadır… Yaşam boyu öğrenme bireylerin yaşamı daha nitelikli olarak sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle bireysel gelişime katkıda bulunmaktadır" (Teyfur ,2007: 374). Yaşam boyu öğrenme "yetişkinlerin, formal eğitim süreçleri sonrasında, sürekli güncellenen bilgi, teknoloji ve bilgi teknolojilerini takip edebilmeleri bakımından, eğitim politikalarına doğrudan yansıtılması, açık olarak tanımlanması, desteklenmesi ve uygulama örneklerinin artırılması gereken bir olgudur." (Beycioğlu ve Konan 2008: 379)

Bireyler yaşam boyu öğrenme ile kendi kendine öğrenme ve karar verme yetisi kazanarak hayatlarını en iyi ve en doğru biçimde organize etme ve yönetmeyi öğrenirler. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında eğitim sistemi ve okullar en önemli rolü üstlenirler. Temel beceriler olarak adlandırılan yaşam boyu öğrenme becerilerinin çoğu eğitim alanında yapılan reformlarla yeni öğretim programı hedeflerinde, hazırlanan pek çok etkinlik kazanımlarında bulunmaktadır.Yaşam boyu öğrenmenin eğitim politikalarına yansıtılabilmesi yaşam boyu öğrenme olgusunun en iyi biçimde açıklanması ile gerçekleşebilir.

Bu çalışmada öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşleri doğrultusunda olgunun algılanmasına yönelik eksikliklerin belirlenerek bu eksikliklerin giderilmesi amaçlanmıştır.

2-YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma yöntemleri *'insan ve grup davranışlarının 'niçin'ini anlamaya yönelik araştırma yöntemleridir'.* Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Araştırma, örneklemi oluşturan bireylerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşleri üzerine yapıldığından ne şekilde ve nasıl düşündükleri sorularına en uygun araştırma modeli olarak nitel araştırma modeli görülmüştür.

2.1.ÖRNEKLEM

Çalışmanın örneklemi; İzmir, İstanbul, Manisa ve Aydın illerindeki, 20 on ikinci sınıf ve 50 lisans öğrencisi ile 20 lise öğretmeni ve 10 öğretim görevlisi olmak üzere 100 bireyden oluşmaktadır.

Araştırma örnekleminin farklı illerdeki bireyleri kapsaması ile evreni temsil edecek en yakın örneklemin seçilerek geçerlilik ve güvenirliğin arttırılması amaçlanmıştır. Araştırmada rastgele ve kartopu örneklem türleri bir arada kullanılmıştır. İzmir ve Aydın ilinde bulunan farklı türdeki dört lisenin öğrencilerine açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Ayrıca İzmir ilindeki Özel Anadolu ve Fen Lisesi ile ve Aydın ilindeki Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'inde görev yapan toplam 20 öğretmen ile. Dokuz eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi ve Celal Bayar Üniversitesi Fen Fakültesi'nde görevli 10 öğretim elemanı ile yarı-yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme formları doğrultusunda görüşmeler yapılmıştır.

2.2.VERİ TOPLAMA ARACI

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmış ve birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Yönlendirici olmayan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Birden fazla veri toplama aracının kullanılması ile tek bir veri toplama aracının sınırlılığı en aza indirilmiş böylece geçerlik ve güvenirlik arttırılmıştır.

Öğrencilerin düşüncelerini yazarak rahatça daha iyi ifade edecekleri düşüncesiyle açık uçlu soru formları kullanılmıştır. Öğretmen ve öğretim görevlileri ile yarı-yapılandırılmış görüşme formu içeriğindeki açık uçlu sorular doğrultusunda görüşme tekniği uygulanmış ve bu uygulama esnasında ses kayıt cihazlarından yararlanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik ölçümü için çalışmanın 20 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde uygulanması ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda formlardaki soruların yaşa ve seviyeye uygun olması gerektiği düşünülmüş ve öğrencilere yöneltilen sorular ile öğretmen ve öğretim görevlilerine yöneltilen sorular farklı olarak tekrar hazırlanmıştır. Form içeriğindeki soruların hazırlanması aşamasında öncelikli olarak *yaşam boyu öğrenme* üzerinde durulmuş ve sonraki sorular bu olguyu kapsayacak çerçevede oluşmuştur. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin neler olabileceği, bu becerilerin bireylere nerede kazandırıldığı ve bu aşamada okulun,eğitim sistemlerinin rolünün ne olacağı konusunda görüşler elde etmek amacıyla oluşturulan çeşitli sorular formlara eklenmiştir.

2.3.VERİLERİN ANALİZİ

Yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve açık uçlu soru formlarından elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayana temaların saptanması gerekmektedir. (Yıldırım ve Şimşek,2004)

Sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda belirli temalar oluşturularak tablolar halinde sunulmuştur. Verilerin analizinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen cümleler analiz edilmiş, ana temalar, anahtar sözcükler ve tekrarlanan cümleler saptanarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

Ayrıca daha önce konu ile ilgili olarak yapılmış olan araştırma sonuçlarından yararlanılmış bazı yorumlar yapılarak öneriler sunulmuştur.

3-BULGULAR

Nitel araştırmalarda içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli konular ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006, 227). Veri analizinde açık uçlu soru formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek ön plana çıkan ve en çok tekrarlanan ifadeler belirlenmiştir. İfadeler frekans ve yüzde hesabı ile tabloda sunulmuştur.

Soru-1: ***Yaşam boyu öğrenme ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?***

Tablo 3.1 Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ile ilgili düşüncelerinin frekans ve yüzde hesaplamaları ile gösterimi

No	Yinelenen İfadeler	Frekans	%
1.	Sürekli bir öğrenme sürecidir.	26	52
2.	Bireyin yaşamdaki seçeneklerin farkına varması ve kendisi için en doğru olan seçeneğe yönlendirilmesinde rol oynar.	8	16
3.	Öğrenmeyi öğrenmedir	4	8
4.	Öğrenmenin yaşı yoktur , insan hayatının her anında öğrenmeye açıktır.	38	96
5.	Kazandığımız deneyim ve tecrübelerdir, yaşadıklarımızdan anlamlı çıkarımlarda bulunmaktır.	5	10
6.	Yaşamı süresince bireylerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleridir.	13	26
7.	Öğrenme yaşamın kendisiyle iç içedir, örgün ve yaygın eğitim ile sınırlandırılamaz.	8	16
8.	Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeye istekli ve açık olma ile gerçekleşen süreçtir.	12	24
9.	Çağın şartlarına uyum sağlamak için gerekli öğrenmeler sağlanır.	10	20
10.	Yaşam için gerekli niteliklere sahip olmak amacıyla yapılan tüm öğrenme etkinlikleridir.	18	36

N=50

Yukarıdaki temalar öğrencilerin açık uçlu soru formuna yaşam boyu öğrenme ile ilgili düşüncelerini yansıtmaları sonucu en çok yinelenen ve göze çarpan ifadelerden oluşturulmuştur. Öğrencilerin % 96 sı bireylerin her yaşta mutlaka yeni bilgiler öğrenme ihtiyacı duyduğunu ve bu durumun yaşamın her anında gerçekleştiğini dile getirmiştir. % 52 oranında öğrenci yaşam boyu öğrenmeyi, sürekli devam eden, asla sonu gelmeyen bir öğrenme süreci olarak ele almıştır.% 36 oranında öğrenciden gelen diğer bir görüş ise yaşam boyu öğrenmenin bireylerin daha iyi şartlarda yaşamak için gerekli nitelikleri kazandırması açısından önemli olduğu görüşüdür. % 8 oranında öğrenci yaşam boyu öğrenmeyi öğrenme mekanizmalarını öğrenme olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin % 24 ü yaşam boyu öğrenmenin bireylerin bu konudaki ilgi ve isteğine bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Temaların oluşturulmasını sağlayan öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö-1* :***Öğrenmenin sonu yoktur, yaşam boyu devam eder.***

Ö-8:***İnsan hayatında istemli olsun olmasın sürekli öğrenme durumu vardır.***

Ö-12***:İnsan her an yeni bir şeyler öğrenebilir, bu öğrenme de insanın hayatı boyunca devam eder.*** Öğrencilerin bu yöndeki görüşü yaşam boyu öğrenmeyi ***sürekli bir öğrenme süreci*** olarak algılamalarından doğar. İlk yinelenen ifade bu ve buna benzer görüşler doğrultusunda ortaya çıkar. Yine öğrencilerin % 16 lık kısmının birkaç görüşü şöyledir;

Ö-3:…..***Kişilerin ihtiyaçları doğrultusunda yaşam boyu öğrenme değişmektedir.Kişi eksik olduğu bilgi,becerileri fark eder, bu sayede kendini geliştirir…..***

Ö-12:….***Öğrenme sürecinde olumlu ya da olumsuz öğrenmeler olabilir. İnsanlar bu süreçte hayatlarını yönlendirebilecek ve kolaylaştırabilecek şekilde yönlendirilmelidir.*** Açık uçlu soru formundaki bu yazımlar ise ***Bireyin yaşamdaki seçeneklerin farkına varması ve kendisi için en doğru olan seçeneğe yönlendirilmesinde rol oynar*** ifadesini oluşturur. Hemen hemen formlardan elde edilen her veri ile öğrencilerin tablodaki ***Öğrenmenin yaşı yoktur, insan hayatının her anında öğrenmeye açıktır*** 4. ifadede hemfikir oldukları görülmüştür.

Ö-6:…..***Öğrenmenin yaşı yoktur.Son nefesimize kadar hayattan her zaman öğrenilecek yeni birşeyler vardır….***

Ö-2:…….***İnsan yaşadığı süre boyunca hayatta öğrencidir.Her an yeni bilgiler öğrenebilir……***Örnek verilebilecek görüşler arasındadır.Öğrencilerin bir kısmı öğrenme kavramını deneyimlerimiz ile ilişkilendirmiş ve şu yorumlarda bulunmuşlardır:

Ö-17:…..***Öğrenme kavramı bireylerin yaşam boyu geçirdikleri her anın kazandırdıkları deneyimler ile ilgilidir……..***

Ö-9:……..***İnsanların yaşadığı her olaydan,başından geçen her türlü olumlu-olumsuz olaylardan belirli bir ders çıkarması kanısındayım***….Görüşler ***Kazandığımız deneyim ve tecrübelerdir, yaşadıklarımızdan anlamlı çıkarımlarda bulunmaktır*** cümlesiyle ifade edilmiştir.

Öğrencilerin ifadeleri dikkatlice incelendiğinde göze çarpan bir diğer ifade ise yaşamın öğrenmeden bağımsız kabul edilemeyeceği görüşüdür. Bu görüşler ise,

Ö-14:….***Eğitim yaşamla iç içedir***….

Ö-44:…..***Ezberci eğitim yaşamımız için kullanışlı bilgileri kalıcı öğretmeyi başaramıyor.En etkili öğrenme yaşam boyu öğrenme ile okul dışında da öğrenmedir***….biçiminde sıralanabilir.

Görüşlerden bir kısım yaşam boyu öğrenmeyi, bireyin istendik olarak gerçekleştirebileceğini savunmuş, öğrenmeye karşı açık ve istekli olma ile yaşam boyu öğrenme sürecinin geçirileceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Bunun sonucunda ***Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeye istekli ve açık olma ile gerçekleşen süreçtir*** ifadesi oluşmuştur. Bu görüşlerin yanı sıra diğer bir öğrenci grubu

Ö-7:**Bireyin çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere ayak uydurması, bu amaç doğrultusunda kendini yenilemesidir.**

Ö-26:…..***Yaşadığımız çağa uyum sağlamak için çok fazla bilgi ve beceriye ihtiyacımız var.Yaşam boyu öğrenme ile daha hızlı ve etkili öğrenebiliriz.***Fikirlerini sunarak

Çağın şartlarına uyum sağlamak için gerekli öğrenmeler sağlanır. Yaşam için gerekli niteliklere sahip olmak amacıyla yapılan tüm öğrenme etkinlikleridir. 9 ve 10 nolu ifadelerin oluşmasında etkili olmuştur**.**

Tablo 3.2 Lise son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerinin frekans ve yüzde hesaplamaları ile gösterimi

No	Öne çıkan ifadeler	Frekans	%
1	Doğumdan ölüme kadar gerçekleşen öğrenmelerdir	14	70
2	Bireylerin yaşamları boyunca kendilerini geliştirmeleri için her an yeni bilgiler öğrenmeleridir.	6	30
3	Yaşam boyu öğrenme,bireylerin öğrendiklerinden tecrübeler kazanmalarıdır.	3	15
4	Öğrenmenin yaşı ve sınırı yoktur.	8	40
5	Yaşam boyu öğrenme sonu olmayan bilgi ihtiyacının karşılanmasıdır.	7	35
6	Öğrenme belirli bir yaştan sonra kaybedilen bir yetidir ,bu yüzden yaşam boyu gerçekleştirilemez.	3	15
7	Toplumların kalkınmasında büyük rol oynar.	3	15
8	Bireylerin öğrenmeye istekli olması durumunda gerçekleşebilir.	5	25
9	Yüksek standartlardaki yaşam şartları için yapılan öğrenme etkinlikleridir.	7	35

N=20

% 70 oranında öğrenci yaşam boyu öğrenmenin doğumdan ölüme kadar süren tüm öğrenmeler olduğunu, %35 oranında öğrenci ise hayatımızda çok fazla bilgiye ihtiyaç duyduğumuzu ve bu eksiğimizi giderdiğimizde daha iyi hayat şartlarına sahip bir yaşama kavuşacağımızı belirtmişlerdir.

% 15 oranında öğrenci ise öğrenmenin ileriki yaşlarda kaybedilen bir yeti olduğunu, bu yüzden öğrenmenin yaşam boyu süremeyeceğini ileri sürmüşlerdir. Öğrencilerin %70 i yaşam boyu öğrenme ile ilgili düşüncelerini:

L-2****:Öğrenme doğumdan ölüme kadar gerçekleşen bir şeydir.***

L-1: ***Her insan doğduğu andan itibaren öğrenmeye başlar. Ölünceye kadar da devam eder.***

İfadeleriyle yaşam boyu öğrenmenin ***Doğumdan ölüme kadar gerçekleşen öğrenmelerdir*** olduğunu savunmuşlardır. Tablodaki 2 nolu ifade ise öğrencilerin:

L-17:……***İnsanlar yaşamları boyunca kendilerini geliştirmeli,kendilerine yeni bir şeyler katmalıdırlar.***

L-7:…***İnsanlar her geçen saniye yeni bilgiler öğrenerek kendilerini yenilemelidir*** görüşleri doğrultusunda oluşur.

% 15 oranında öğrenci öğrenme kavramını tecrübe ve deneyim ile doğrudan ilişkilendirmiş ve ***Yaşam boyu öğrenme, bireylerin öğrendiklerinden tecrübeler kazanmalarıdır*** ifadesinin oluşumunu sağlayan şu görüşleri savunmuşlardır:

L-20:…***Yaşam boyu öğrenerek hayatta işimize yarayacak deneyimler kazanırız.***

L-7:…..***Hayatının her anında tecrübeler kazanmaktır.***

Öğrencilerin genelinin yaşam boyu öğrenme denilince öğrenmenin her yaşta yapılan bir eylem olduğunu ve öğrenmenin sonu ve sınırı olmadığını savunmalarından yola çıkılarak ***öğrenmenin yaşı ve sınırı yoktur*** teması oluşturulmuştur. Bu görüşe paralel olarak:

L-4:***İnsanın ihtiyaçları sınırsız olduğundan kişi tüm ömrü boyunca gerekecek olan birtakım bilgileri öğrenmelidir. İşte yaşam boyu öğrenme bunun için önemlidir.***

L-11:…***Her konuda bizim için gereken bilgiye sahip olmamızı ve hayatta daha pratik olmamızı sağlar ancak sonsuz bilgiye ihtiyacımız olduğundan bu öğrenme yaşam boyu devam eder*** bu ve buna benzer olarak yazılan ifadeler için ***Yaşam boyu öğrenme sonu olmayan bilgi ihtiyacının karşılanmasıdır*** teması oluşturulmuştur. Bu görüşlerin dışında öğrenme kabiliyetinin bireylerin yaşları ilerledikçe yitirilebileceğini düşünen öğrenciler de vardır. % 35 oranındaki öğrencilerin bu yöndeki görüşlerinden birkaçı şöyledir:

L-8:…***İnsan zihninde bilgiler zaten vardır.Önemli olan onu öğrenmek değil, onu ortaya çıkarabilmektir. Yaşam boyu öğrenme olamaz, örneğin insan 60 yaşına gelince ne öğrenebilir ki?***

L-3:***Yaşam boyu öğrenme gerçekleştirilemez. Çünkü belli bir yaştan sonra öğrenme kabiliyeti körelir.***

L-12:***Yaşam boyu öğrenme ideal toplumlara ulaşılması noktasında en önemli hedeftir*** görüşü etkili olmuştur. ***Toplumların kalkınmasında büyük rol oynar*** temasının öne çıkmasında

L-6:…***İnsan yaşam boyu öğrenmeleri gerçekleştirebilir ancak bu sadece insanın kendi isteği ile ilgilidir.***

L-15:…***İnsanda merak ve öğrenme isteği bitmediği sürece yaşam boyu öğrenme devam eder.***

L-4:…***Öğrenme aşkı küçüklükten başlar,ölene dek devam eder.Öğrenmeye açık ve meraklı insanlar sürekli yeni bir şeyler öğrenmek isterler.***

Son tema olan ***Yüksek standartlardaki yaşam şartları için yapılan öğrenme etkinlikleridir.*** İfadesinin oluşumunda etkili olan görüşler ise:

L-9***:…Yaşam boyu öğrenme bize hayatımızda karşımıza çıkan engelleri kolaylıkla aşmamızı öğretir.Böylece daha güzel bir hayatımız olur….***

L-2:…***İnsan hayatı boyunca yeni bir şeyler öğrenir. Bu öğrendiği bilgileri daha iyi yaşamak için kullanır*** olarak örneklendirilebilir.

Aşağıdaki tablo ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili düşünceleri doğrultusunda oluşturulan temaları göstermektedir.

Tablo 3.3 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerinin frekans ve yüzde hesaplamaları ile gösterimi

NO	ÖNE ÇIKAN İFADELER	FREKANS	%
1	Öğrenme sürekli olan bir süreçtir.	17	85
2	Örgün ve yaygın eğitim dışında yaşamın tümüne yayılan öğrenme etkinlikleridir	9	45
3	Bireylerin kendilerini geliştirebilmeleri açısından önemlidir.	11	55
4	Bireylerin yaşamlarındaki seçimlerini etkiler ve hayatlarının en iyi yönde şekillendirilmesi için gereklidir.	8	40
5	Sosyal organlar ve okulda yapılan pek çok etkinlik desteği ile öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusunda bilinçlendirilmeye ihtiyaçları vardır.	6	30

N=20

Öğretmenlerden % 85 oranında öğrenmenin sürekli olduğu ve yaşam boyu öğrenme olgusunun burada türediğinden söz etmişlerdir. %55 oranında yaşam boyu öğrenme ile bireylerin kendi gelişimleri için uğraş verdikleri aktarılmıştır. Öğrencilerin yaklaşımına benzer görüşü öğretmenler de dile getirmişler ve yapılan görüşmelerde yaşam boyu öğrenmeyi doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreç olarak ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları şöyledir:

Ör-1***:***Doğumdan ölüme kadar öğrenme yani insanın hayatındaki her an öğrenme durumudur.***

Ör-7:***Yaşam boyu öğrenme denilince öğrenmede süreklilik geliyor aklıma…***

Ör-14:***Öğrenme yaşam boyu süren bir süreçtir.***

% 45 oranında öğretmen tarafından, yaşam boyu öğrenmenin okulla sınırlı olmadığı hayatta her an gerçekleşebilecek bir durum olduğu savunulur.

Ör-11:…***Öğrenmenin 12 yıllık eğitim-öğretim hayatına hapsedilmemesi gerektiğini ve ömür boyu insanın hayatında çeşitli kurslar vb etkinliklerle devam etmesi gereken bir süreç olduğunu düşünüyorum.***

Ör-9:***Kişinin eğitimi yalnızca üniversite yaşamına kadar değil, bundan sonraki hayatında da öğrenme isteği ile sürmesidir.*** Tablodaki 3 ve 4 nolu öne çıkan ifadeler ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmenin bireylerin her türlü gelişimini ve dolayısıyla gelişmiş bireylerin karşılarına çıkan seçenekleri değerlendirmede daha başarılı olduklarını, daha iyi standartlardaki bir yaşama sahip olduklarını vurguladıkları sözleriyle oluşturulmuştur.

Ör-5:….***Kişinin gerek iş yaşamında gerekse sosyal alanda kendisini geliştirmesi için yaşam boyu öğrenme durumunu devam ettirmelidir.***

Ör-19:***..Doğumdan ölüme dek süren öğrenme ile kişinin eğitimi hayatını şekillendirmesi açısından çok önemlidir…..*** sözü edilen ifadelere örnek olarak verilebilir.

Tablo 3.4 Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşlerine yönelik frekans ve yüzde hesaplamalarının gösterimi

No	Öne çıkan görüşler	Frekans	%
1	Öğrenme etkinliklerinin hayatın her alanına yayılmasıdır	5	50
2	Öğrenme mekanizmasını kavrama	4	40
3	Öğrenmenin yaşı ve sınırının olmamasıdır	6	60
4	Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının dışında da yapılan öğrenme etkinlikleridir.	8	80
5	Bilgi,beceriyi arttırmak amaçlı yaşam boyu süren öğrenme etkinlikleridir.	7	70
6	Bireylerin her türlü gelişimini sağlayarak beraberinde gelişmiş toplumlar getirir.	2	20

N=10

Öğretim elemanlarıyla yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme formları doğrultusundaki görüşmelerde en çok yinelenen ifadeler tabloda sunulmuştur. Öğretim elemanlarının:

Öğr-1****:***Öğrenmenin hayatın her alanına yerleştirilmesidir.***

Öğr-10***:…Eğitim kurumları tüm öğrenmeleri sağlayamayabilir.İşte öğrenme etkinliklerinin yaşam boyu bireylerin sosyal hayatında da sürdürmeleridir.*** Şeklindeki ifadeleri yaşam boyu öğrenmeyi ***Öğrenme etkinliklerinin hayatın her alanına yayılması*** olarak algıladıklarını göstermektedir. % 60 oranında öğretmenler;

Öğr-9:..***Günümüz insanları ihtiyacı olan bilgiyi bulmayı,kullanmayı bazen bilemiyor.Eğitim kurumları da öğrencilere öğrenme becerisini kazandırarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini hedefliyor****….*

Öğr-3:***Öğrenme okul hayatı sona erince biten bir kavram olarak algılanmamalıdır. Günümüzde yaşam boyu öğrenme kavramının yaygınlaşmasıyla birçok meslek dalında 'mezuniyet sonrası eğitim' seminerleri yapılmaya başlanmıştır.*** ifadeleri ile tablodaki 2 ve 4 nolu temaları oluşturmuştur.

Öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarına yaşam boyu öğrenme becerilerinin neler olabileceği sorusudur.Hem yöneltilerek alınan görüşler öğrenci ve öğretmen-öğretim elemanı görüşlerine yönelik olarak iki tablo ile sunulmuştur.

Tablo 3.5. Öğrencilerin sıraladıkları yaşam boyu öğrenme becerilerinin frekans ve yüzde hesaplamalarıyla gösterimi

No	En çok yinelenen beceriler	Frekans	%
1	Araştırma-inceleme	23	32.85
2	Öğrenme merakı ve isteği olma	14	20.0
3	Etkin dinleme	3	4.28
4	En etkili öğrenme stratejisini seçebilme	4	5.71
5	Deneyim ve tecrübelerden yararlanma becerisi	6	8.57
6	Bilgiyi kullanma becerisi	8	11.42
7	Sorgulama-yorumlama	5	7.14
8	Karar verme becerisi	6	8.57
9	Yaratıcı ve eleştirel düşünme	8	11.42
10	Problem çözme	12	17.14
11	Etkili iletişim kurma	7	10
12	İlgi ve yeteneklerin farkında olma (Farkındalık/benlik farkındalığı)	8	11.42
13	Kolaylıkla uyum sağlayabilme	5	7
14	Yenilikçi düşünme becerisi (yeniliklere açık olma)	9	14
15	Yansıtıcı düşünme becerisi (Ön öğrenmeleri gündelik hayata aktarabilme)	3	12.85
	N=70		

Tablo incelendiğinde öğrenciler yaşam boyu öğrenme becerilerini sıralarken %32.85 oranla araştırma-incelemenin önemi üzerinde durmuşlardır. Bu oranı %20 ile öğrenmeye olan ilgi-isteklilik ve merak izlemektedir. % 17 oranında problem çözme becerisi cevabı gelmiştir. Ayrıca yenilik ve değişimlere açık olma %14 oranında gelen cevaplardandır.

Tablo 3.6.Öğretmen ve öğretim elemanlarına göre yaşam boyu öğrenme becerileri ve bu becerilerin frekans, yüzde hesaplamalarıyla gösterimi

No	Yinelenen Beceriler	Frekans	%
1	Araştırma-inceleme	13	43.33
2	Sorgulama	7	23.33
3	Analiz-sentez	5	16.66
4	İletişim kurma	3	10
5	İlgi ve istekli olma	11	36.66
6	Bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisi	6	20
7	Gözlem becerisi	3	10

8	Etkili soru sorma becerisi	2	6.66
9	Yaratıcı düşünme	4	13.33
10	Karar verme –Değerlendirme	5	16.66
11	Farkındalık	8	26.66
12	Okur-yazarlık	3	10
N=30			

Öğretim elemanlarından görüşmeler sırasında % 43.33 oranında araştırma-inceleme yetisi vurgulanmıştır. % 36 oranında gelen cevap ilgi-istekli olma yönündedir. % 26.66 oranında alınan fikirlere göre benlik farkındalığı dediğimiz bireyin kendini tanıması için yapılan etkinliklerde yaşam boyu öğrenme kolaylık sağlamaktadır.

TARTIŞMA,SONUÇ

21. yüzyılda gelişen teknolojiyle birlikte çağın gereksinimleri de değişmekte ve bilgiye olan ihtiyaç giderek artmaktadır.

Bu durum bilgi kullanımı ve bilgi yönetimini ön plana çıkarmıştır. Bu eğilim tüm dünyada bilgi toplumuna geçiş olarak değerlendirilmektedir (Tekin,2006). Çağımızın bu geçiş süreci bireylerin sahip olduğundan daha fazla niteliklere gereksinim duymasını doğurmuştur. Söz bu niteliklerin kazanılmasında yeni bir olgu karşımıza çıkar."*Yaşam boyu öğrenme* ".

Yaşam Boyu Öğrenme konusunda politikalar, kararlar, stratejiler ve projeler geliştirilmiştir. Türkiye'de AB'nin Yaşam Boyu Öğrenme ile ilgili karar ve politikalarının bilinmesi gelecekte eğitim alanında meydana gelecek uyumu kolaylaştırmaktadır.(Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi-2007)

Yaşam boyu öğrenme politikalarının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi öncelikle yaşam boyu öğrenme kavramının içeriğini tam olarak bilmeyi gerektirir. Çalışmanın amacı da bu konudaki bilgi eksikliğini tespit ederek, eksikliklerin giderilmesi için alternatif öneriler sunmaktır. Örneklemi oluşturan bireylerle yapılan çalışmanın sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1- Öğrencilerin %70'i yaşam boyu öğrenme olgusunu ilk kez duyduklarını vurgulamışlar ve düşüncelerini sözcük anlamından yola çıkarak kendi tahminleri doğrultusunda yaptıklarını söylemişlerdir.

2-Yaşam boyu öğrenme denilince ilk olarak öğrenmenin sonu olmayan bir süreç olarak algılandığı görülmüştür.

3-Azınlık olmakla birlikte % 15 oranında öğrenci öğrenmenin ileriki yaşlarda kaybedilen bir yeti olduğunu dolayısıyla yaşam boyu gerçekleşemeyeceğini öne sürmüşlerdir. Aynı ifadenin arka planında bir kavram yanılgısı olduğu tespit edilmiştir. Fikri sunan öğrencilerin öğrenme kavramını sadece deneyim ve tecrübe edinme olarak ele aldıkları bu yüzden yaşı ilerlemiş bireylerin hayatta öğrenmeye ihtiyaç duymayacakları için yaşam boyu öğrenme diye bir olgunun olmadığını savunmuşlardır.

4-Öğretmenler de yaşam boyu öğrenmeyi bitmeyen öğrenme süreci olarak tanımlamış, bireylerin sürekli gelişimleri açısından önemli olduğunu ancak tüm u öğrenmelerin örgün ve yaygın eğitime sığdırılamayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim programlarında yer alan öğrencilere kazandırılması gereken becerilere dikkat çekerek, tüm becerilerin okul ortamında kazandırılmasının

imkansız olduğunu ifade ederek, yaşam boyu öğrenme bilincini yerleştirmeye açık olduklarını belirtmişlerdir.

5-Öğretim elemanları yine yapılabilecek öğrenme etkinliklerinin okulla sınırlandırılmaması ve bireylerin bilgi edinme , kullanma amaçlı kendilerini geliştirmeleri açısından yaşam boyu öğrenmenin önemi üzerinde durmuşlardır.

Yaşam boyu öğrenmenin kazandırdığı yaşam boyu öğrenme becerilerini sorduğumuzda ilk olarak *araştırma-inceleme* en çok yinelenen beceri olmuştur. Arkasında *ilgi-merak-isteklilik* gelmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğretim elemanlarından elde edilen sonuçlarda *benlik farkındalığı* yani bireylerin kendilerini tanıması üzerinde durulmuştur.

Yaşam boyu öğrenme becerileri sıralanırken işbirliği, girişimcilik becerileri, empati, öfke ve zaman yönetimi, planlı çalışma, kariyer planlama, yeterli özgüven gibi yaşam becerilerinin göz ardı edildiği görülmüştür.

Yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerileri ile ilgili görüşler alındıktan sonra öğretmen ve öğretim elemanları ile bu becerileri kazandırmada okulların, öğretim programlarının etkisi ve eğitim politikaları açısından yaşam boyu öğrenmenin önemi üzerine görüşmeler sürmüştür. Öğretim programlarındaki hedeflerin yaşam boyu öğrenme göz önünde bulundurularak oluşturulması ve programdaki etkinliklerin öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak niteliğe sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Ancak bazı öğretmenler eğitim politikaları açısından yaşam boyu öğrenmenin önemli olduğunu vurgulamakla birlikte bunun nedenlerini açıklamakta yetersiz kalmıştır.

Özetle öğrenci ve öğretmenler yaşam boyu öğrenme olgusuna yeterince hakim olamadıkları hatta genelinin ifadeyi ilk kez duyduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme becerileri genelde okulda kazanılması gereken beceriler olarak algılanmıştır. Halbuki bilgi çağı toplumlarında yaşam boyu öğrenme becerileri bireylerin kendi yaşam koşullarını en iyi biçimde kontrol edip yönlendirmesini sağlayan yaşam becerileridir yukarıda da belirtildiği gibi bu beceriler göz ardı edilmiştir.

ÖNERİLER

Yapılan çalışmanın sonucunda bireylerin yaşam boyu öğrenme hakkında pek fazla bilgiye sahip olmadıkları ve buna bağlı olarak da yaşam boyu öğrenme becerilerinin neler olabileceğine karar veremedikleri görülmüştür.

Eğitim dünyamızın yanı sıra içinde bulunduğumuz bilgi çağında aktif vatandaş olmanın önemini kavrayan tüm çağımız insanlarının yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilgili bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bunun için örgün ve yaygın eğitim yapılan tüm alanlarda çeşitli seminer, sunu ve benzeri etkinlikler düzenlenerek yaşam boyu öğrenme kavramının ayrıntılı incelenmesi ve eğitim politikaları açısından önemi ile ilgili tüm vatandaşların aydınlatılması bu konudaki bilgi eksikliğini giderecektir. Özellikle öğretmen ve öğretim elemanlarının bilinçlendirilmesi, öğrencilerin bilgi eksikliğini de giderecektir. Öncelikli öğreticilerin sözü geçen olgu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları, hem kendi yaşamlarında uygulamaları hem de öğrencilerine yaşam boyu öğrenme bilincini kazandırmaları açısından çok önemlidir.

Ülke çapındaki pek çok üniversitelerde öğrencilerin öğrenme ortamlarını sahip oldukları yaşamın her sürecine yayabileceklerini keşfettirecek etkinliklerin düzenlendiği yaşam boyu eğitim merkezleri kurulabilir.

KAYNAKLAR

BEYCİOĞLU, K. Ve KONAN, N. (2008). 'Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları' İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü , 7 (24)

Commision Of The European Communities, (2000), A Memorandum on Lifelong Learning, Brussels

http://www.dpt.gov.tr , (2001), Devlet Planlama Teşkilatı, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim, Özel İhtisas Komisyonu Raporu

ERBAKIRCI, A.M (2005). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri Dersi Ödevi* , Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara. http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf

ÖNAL, İ. (2010). 'Tarih Değişiminde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık :Türkiye Deneyimi ' *Bilgi Dünyası ,* 11(1),[101-121].

ÖZEN,Y.(2011).'Algın Öğrenme Teorisi Yaşam Boyu Değişerek ve Gelişerek Öğrenme , DÜSBED, (s:6)

ÖZMETE,E.(2011).'Gençler İçin Yaşam Becerileri Eğitimi Modeli' III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, [1551-1574].

TURAN S. (2005)."Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme". *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi* , 5(1),[87-98]

Türnüklü, A. (2000). 'Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme'. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(24), [543-559].

YILDIRIM, K ve ŞİMŞEK, H. (2008). **Nitel Araştırma Yöntemleri,** Ankara, 6. Baskı.

http://www.yok.gov.tr,(2012) Yükseköğretim Kurulu

YAŞLILIK DÖNEMİNDE SANATSAL FAALİYETLERİN ÖNEMİ

Yrd. Doç. Dr. Mine CAN
Kocaeli Üniversitesi Değirmendere Ali Özbay Meslek Yüksekokulu, 41950, Değirmendere / Kocaeli
mine_can82@hotmail.com

ÖZET

Günümüzde yaşlıların genel nüfus içindeki oranının hızla artması ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi ile yaşam sürelerinin uzaması, bu kesime sosyal refah programları çerçevesinde verilen hizmetlerin gözden geçirilmesine ve yeni etkinliklerin gündeme gelmesine neden olmuştur. Yaşlılık döneminde yaşanan sorunları azaltmak ve bireylerin yaşamlarını daha sağlıklı ve üretken bir biçimde sürdürebilmelerini sağlamak için, yaşlılıkla ilgili politikalar belirlemek toplum sağlığı adına oldukça önemlidir. Bunun için yaşlı bireylerin yaşam koşullarına uygun, hayatlarını renklendirecek etkinliklere aktif bir şekilde katılmalarını sağlayacak organizasyonlar düzenlemelidir. Bu temel amaç çerçevesinde bildiride, yaşlılık döneminde ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmak amacı ile yaşam boyu öğrenme ilkesinden hareketle, sanatsal faaliyetlerin önemi üzerine bir odaklanılmıştır. Çalışma tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır.
Anahtar kelimeler: Yaşlılık, yaşam boyu öğrenme, sanat.

ABSTRACT

Today, the rapid increase in the proportion of older people and improve living conditions in the general population with longer life expectancy, this group of services provided within the framework of social welfare programs have led to the emergence of new activities to be revised. Reduce the problems experienced during old age, and individuals can pursue their lives more healthy and productive manner, to ensure public health is very important for determining age-related policies. For this, suitable living conditions of elderly people, organizations lives color to organize activities to participate in an active way. The main purpose of this paper, the framework, with the aim of finding solutions to problems arising in the old age with the principle of lifelong learning, a focus on the importance of artistic activities. A descriptive the study based on the screening model.
Keyword: Old period, life-long learning, art.

1. GİRİŞ

Yaşlılık sözcüğü, yaşam sürecinin geç dönemindeki gelişmenin devamını ve bireydeki değişimleri anlatır. Çocukluk, ergenlik, gençlik ve olgunluk gibi yaşlılık da insanoğlunun yaşam dönemlerinden biridir. Bu dönemde biyolojik yaşlanma ile bireyin anatomi ve fizyolojisinde zamana karşı bir takım değişimlerin olması kaçınılmazdır. Ancak yaşlılık sadece biyolojik açıdan kayıpların yaşandığı bir dönem değildir. İçinde bulunduğu kültürel ve çevresel yapı açısından incelendiğinde de, yaşlıların psikolojik ve sosyolojik bakımdan kayıplar yaşadığı görülmüştür.

Günümüzde yaşam koşullarının bilinçli bir şekilde kontrol altına alınıp iyileştirilmesiyle, yetişkin kişiler yaşam sürelerinin yaklaşık üçte birinden fazlasını orta yaş dönemi ve sonrasında geçirmektedir (Şener, 2009). Ancak yaşam süresinin uzaması bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Ayrıca endüstrileşme ve kentleşme sürecine bağlı olarak toplum ve aile yapısında bir takım

köklü değişimlerin meydana gelmesiyle çekirdek ailelerin artması, aile değerlerinin farklılaşmasına ve yaşlılara sağlanan sosyal ve manevi desteğin azalmasına sebep olmuştur. Ayrıca emeklilikle birlikte artan zamanın yaşam kalitesini yükseltecek biçimde değerlendirilememesi, toplum içinde kendilerine gösterilen saygının azaldığını hissetme, fiziki yetersizliklerden dolayı işe yaramaz duruma geldiğini düşünme, kendini yalnız hissetme gibi sebeplerle yaşlı bireyler mutsuzluğa ve depresyona girmekte ve yaşlının özgüveni sarsılmaktadır (Arpacı, 2005).

Pek çok toplumda olduğu gibi ülkemizde de yaşlı nüfusun giderek arttığı düşünülürse, bu sorunları en aza indirmek ve bireylerin yaşamlarını daha sağlıklı ve üretken bir biçimde sürdürebilmelerini sağlamak için, yaşlılıkla ilgili politikalar belirlemek aynı zamanda toplum sağlığını da ilgilendiren bir konu olması sebebiyle oldukça önemlidir.

Gelişmiş ülkelerde yaşlıların genel nüfus içindeki oranının hızla artması bu kesime sosyal refah programları çerçevesinde verilen hizmetlerin gözden geçirilmesine ve yeni etkinliklerin gündeme gelmesine neden olmuştur (Turan, 1985). Bunun için ülkemizde de devlet denetimde üniversiteler ve yerel yönetimlerin destek vereceği yaşlı merkezleri kurularak, bireyler daha emeklilik öncesinde bir sistem ile takip edilmeli ve bu birimlerce yürütülecek projelerle yaşlılara eğitim ve danışmanlık hizmeti verilmelidir. Bu hizmet aracılığı ile oluşturularak sosyal bir ağ sistemi üzerinden yaşlının emekliliğe hazırlığının yapılmasının yanı sıra emekliliğe kolay uyum sağlama imkanı da yaratılabilir. Ayrıca hayatının bu yeni döneminde gerçekleştireceği iş ve uğraşlar hakkında kendisine danışmanlık hizmeti verilerek, yaşlı bireylere yakın çevreleri dışında boş zamanlarını değerlendirebilecekleri aktif faaliyetlerle yaşıtları ile etkileşimlerini artırabilecekleri olanaklar sağlanmalıdır (Şener, 2009).

1.1. Yaşlılık ve Yaşam Doyumu

Boş zaman danışmanlık hizmeti insanların yaşlanmaya karşı olumlu duygular geliştirmesi için gereklidir. Günümüz toplumunda her yaştan insanın boş zaman bilinci gelişimi hayatın kalitesini artıracak biçimde olmalıdır. Çünkü boş zamanlara karşı olumlu duyguları olan orta yaşlıların çalışma hayatından emekliliğe geçişi, hobileri az olup kendini tamamen işe verenlerden daha kolay olduğu artık bilinen bir gerçektir. Şener (2009)'e göre, boş zaman faaliyetleri yaşlılık döneminde yaşam doyumunu etkileyen çok sayıdaki etmenden bir tanesidir. Bu faaliyetler bireyin yaşantısında meydana gelen değişikliklerle baş etmesine yardımcı olan önemli bir faktör olmakla birlikte, yaşam kalitesinin de önemli bir belirleyicisidir.

Yaşam doyumu bir bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun bir biçimde bireyin tüm yaşamını pozitif değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Yaşam doyumu ile ilgili yapılan çalışmalar cinsiyetin, ırkın ve gelir durumunun yaşam doyumunu ve mutluluğu yordamlamada hemen hemen hiçbir etkiye sahip olmadığını, psikolojik değişkenlerin örneğin, kişisel eğilimlerin, yakın ilişkilerin ve kültürün yaşam doyumunu açıklamada daha fazla etkiye sahip olduğunu göstermektedir.(Çeçen, 2008).

Yaşam doyumu dendiğinde genellikle yaşlı bireyin gelir seviyesi, yaşadığı yer, sahip olduğu hastalıklar gibi belirlenebilir gerçekler algılanmaktadır. Ancak yaşam doyumu bireyin yaşadığı kültür ve değerler sistemi içerisinde tüm psikolojik durumunu kapsayan oldukça geniş ve karmaşık bir yapıya sahiptir.

Yaşlı bireylerin yaşamdan sağladıkları doyum düzeyi yalnızca yaşlanmalarına bağlı değildir. Daha çok dış koşullara bağlıdır. Önemli olan bir yaşamını günlük yaşam koşullarına göre

düzenlemesi, aynı zamanda geleceğe yönelik toplumsal ilişkiler kurması ve yaşamını zevk veren faaliyetlerle renklendirmesidir (Onur, 1997). Her yaşın kendine özgü özellikleri olduğu unutulmadan, yaşlı bireylerin bağımlı, salt tüketici konuma girmelerini engelleyerek, güçleri, eğilimleri ve potansiyelleri doğrultusunda yaşamlarını sağlıklı ve aktif olarak sürdürmelerinin desteklenmesi gerekir (Şener, 2009).

Kısacası yaşlıların sadece fiziksel sağlıkları değil, aynı zamanda onların yaşam kalitesi ve yaşama karşı geliştirdikleri anlam da önemlidir. Bireyin mutlu olması tüm yaşamını etkilediği gibi sağlıklı yaşlanma için de önemli bir olgudur. Genel olarak tüm yaşantıdaki doyum kişinin boş zamanlarında ve diğer zaman dilimlerinde gösterdiği faaliyetlerle ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Kişilerin yaşlandıkça aktivitelerini sürdürdükleri ölçüde mutlu oldukları, gerçekten aktif yaşlıların olmayanlara göre daha mutlu oldukları savunulmaktadır (Şener, 2009).

Şener (2009)'e göre, yaşam doyumu yüksek olan bireylerin;

- Günlük yaşamdaki etkinliklerden zevk alması,

- Yaşamın bir anlam taşıması, yaşamıyla ilgili amaçlarının olması ve geçmiş yaşamının sorumluluğunu kabul etmesi,

- Yaşlılığın zayıflıkları ne olursa olsun kendini değerli bir varlık olarak kabul etmesi,

- Yaşama karşı iyimser bir tutum içinde olması beklenmektedir.

1.2. Yaşlılıkta Boş Zamanların Sanatsal Faaliyetlerle Değerlendirilmesi

Yaşlılık, fiziksel anlamda kabul ediliyor olsa da, duygusal anlamda bir yaşlanma söz konusu değildir. Duyguları beslemenin yolu sadece sevgi ile değil, aynı zamanda entelektüel ilgi ve hobilere zaman ayırarak, yeni yaşam alanları yaratarak ve yaratıcılığı artırarak da olur.

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana sürekli güzel olanı aramıştır. Yaptığı her türlü çalışmadan, kullandığı her türlü eşyaya kadar estetik kaygı içinde olmuştur. Bu nedenle sanat hep hayatımızın içindedir (Kagan, 2008). Ayrıca sanat eğitimi yaşadığı topluma hizmet edecek yaratıcı bireyleri yetiştirebilmek için ne kadar gerekli ise, bunu gelecek nesillere aktarmak için de o kadar gereklidir. Kısacası sanatsal faaliyetler toplumun her kesimi için gereklidir. Bu nedenle yaşlılık döneminde yapılacak sanatsal çalışmaların, yaşanan bir takım sorunlara çözüm olacağı düşünülmektedir.

Yaşlı bireylerin bu dönemde olası kayıplarını ve sorunlarını en aza indirmek için yaşamda yeni roller üstlenmelerini sağlamak ve toplumdan kopmadan aile-arkadaş-toplum ilişkisini sağlıklı temellere oturtmak gerekmektedir. Bu noktada yaşam boyu öğrenme ilkesinden yola çıkarak, yaşlı bireylerin boş zamanlarını değerlendirmek ve aynı zamanda zihinsel kapasitelerini geliştirmek için gün içerisinde farklı yaşam alanları ve zaman dilimleri oluşturulmalıdır. Modern dünyada etkinlikler hobiler, sosyal ilişkiler ve egzersizler gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Bu amaçla yapılacak her türlü sanatsal etkinliğin yaşlı bireyler üzerinde olumlu sonuçlar yaratacağı bir gerçektir. Çeşitli sanat dallarını öğrenmeye ve uygulamalarda bulunmaya yönelik aktif atölye uygulamaları (Workshop) veya kurslar, hobi ve el sanatı uğraşları, sanatçılarla söyleşi, müze gezileri, çeşitli sergiler, dans kursları, tiyatro günleri gibi faaliyetler bunlara örnek olarak gösterilebilir. Planlanan bu faaliyetler ev içi, ev dışı, sosyal, bireysel gibi belli ana başlıklar altında sınıflandırılabilir.

Yaşlıların boş zamanlarını sanatsal faaliyetlerle değerlendirmeleri ile kişisel ve sosyal uyumu artmış olacaktır. Bütün bu etkinlikler sonuç olarak;

- Yaşam doyumunu artırarak dolayısıyla yaşam kalitesinin yükselmesini sağlar,
- Kişiyi aktif kılarak fiziksel sağlığına katkıda bulunur,
- Duygusal yapı üzerinde pozitif etkiler sağlar,
- Bir işle meşgul olunduğu için can sıkıntısını önler,
- Yeni arkadaşlar edinerek sosyal çevre sağlar,
- Dünya görüşü ve yaşam beklentisinde pozitif değişikliklere sebep olur,
- Bireyin yoğun düşüncelerden uzaklaşmasını sağlayarak, sıkıntı ve stresi önler,
- Kişisel gelişim ve kendini geliştirme fırsatı yaratır,
- Beceri ve yeteneklerini artırmayı sağlar,
- Bir şeyler ortaya koyarak aciz olma fikrinden bireyi uzaklaştırır.

SONUÇ

Sonuç olarak yaşlı bireylerin yaşamdan elde ettikleri doyum biyolojik yaşlanmalarına bağlı değildir. Önemli olan bu dönemde yaşam koşullarına uygun olarak bireylerin hayatlarını renklendirecek etkinliklerle faal bir şekilde yaşamdan zevk almalarını sağlamaktır. Yaşlının daha dinamik olması için kontrollü bir biçimde ona yeni keşifler yapma imkanı sunacak olan sanatsal faaliyetler, yaşlı bireylerin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olmalarını sağlamanın yanı sıra sosyal ve bireysel olarak da aktif yaşamalarını sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Arpacı, A. (2005). Farklı Boyutlarıyla Yaşlılık. Türkiye İşçi Emeklileri Derneği Eğitim ve Kültür Yayınları, Ankara.

Bahar, G., Bahar, A. ve Savaş, H. A. Yaşlılık ve Yaşlılara Sosyal Hizmetler. http://web.firat.edu.tr/shmyo/edergi/Ciltdortsayioniki/FSHD85-98.pdf.

Çeçen, A. R. (2008) Üniversite Öğrencilerinde Yaşam doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu ve Benlik Saygısı. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4,1, 19-30.

Gönen, E. , Hablemitoğlu, S. (1994). "Yaşlıların Yasam Kalitesinin iyileştirilmesi: Sosyal Devlet Anlayışında Evrensel Bir Yaklaşım". 2000'li Yıllara Doğru sosyal Devletin gerçekleştirilmesinde Sosyal Hizmetlerin yeri ve Önemi – Bildiriler. Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü, Ankara.

Kagan, M.S. (2008). Estetik ve Sanat Notları. Çeviren: Aziz Çalışlar. Karakalem Yayıncılık, İzmir.

Onur, B. (1997). Gelişim Psikolojisi. Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm. Ankara: İmge Kitabevi.

Şener, A. (2009). Yaşam Doyumu ve Boş Zaman Faaliyetleri, Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-dergisi,

Turan, N. (1985). Yaşlılık ve Anılar, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi, C. 3, S. 1-2, s. 33-37.

Yararlanılan İnternet Adresleri:

http://www.sosyalhizmetuzmani.org/ (3 Nisan 2012).

http://www.yaslilikrehberi.org/yaşlılıkta-aktif-yaşam.aspx . (12 Mart 2012).

BÖLÜM 27

DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

DEMOCRACY AND HUMAN RIGHTS EDUCATION

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA ÇOCUK HAKLARI

CHILDREN'S RIGHTS IN ELEMENTARY SCHOOL SOCIAL STUDIES CLASS TEXTBOOKS

Yrd. Doç. Dr. Fatma Ünal

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, BARTIN

drfatmaunal@gmail.com

ÖZET

Çocuk hakları en genel şekilde çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaksal bakımdan özgürlük ve saygınlık içinde sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararları olarak tanımlanabilir. Çocuk haklarını düzenleyen en önemli belge Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme"dir. Çocuklara haklarını öğretmek üzere okul programında yer alan tüm derslerde; örneğin, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinde, hak ve sorumluluk konusuna yer verilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2011-2012 eğitim-öğretim yılında okutulmak üzere basılarak okullara dağıtılan ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında çocuk hakları konusuna ne düzeyde yer verildiğini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş olup 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının tüm üniteleri içindeki metinler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Çalışmada, dersin öğretim programı ile paralel olarak çocuk hakları ile ilgili ifadelerin en çok 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, çocuk hakları, öğretim programı, ders kitabı

ABSTRACT

It is possible to define the rights of the child, in the most generalised perspective, as the benefits and interests of the same protected under principles of law, with the aim to help development of the child in a healthy and regular way in freedom of action and appreciation, in terms of his or her social, spiritual and moral well-being and physical and mental health. The most remarkable document that governs children's rights is the "Convention on the Rights of the Child" adopted by United Nations. In all classes made part of the school schemes to teach children their rights, namely, in science of life and Turkish language classes, appropriate inclusion should be made to rights and responsibilities.

The purpose of this study is to reveal the scope and extent of coverage given to the rights of children in elementary school 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies class textbooks printed and distributed by Ministry of National Education for being taught, during the academic term 2011-2012. In this study, preference was made over the qualitative research methodology and 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies class textbooks were examined in full context and covering all units, employing content analysis methodology. Frequencies and percentages were used to describe the data. In this study, it was concluded that statements concerning the rights of children were included with most content in the 5th grade social studies textbooks, in line with the educational syllabus.

Key words: Social studies, children's rights, curriculum, textbook

1. GİRİŞ

Bireylerin yetişkin olduklarında demokrasinin ilkelerine göre yaşayabilmeleri için doğdukları andan itibaren ailede, okulda ve toplumda bu ilkeler doğrultusunda yetişmesi gerekir (Özyıldırım,

2007). Bunu gerçekleştirmenin ilk yolu çocukları tüm insanların sahip olduğu hakların yanında, gelişim gereksinmeleri nedeniyle özel bazı insan haklarına, diğer bir deyişle çocuk haklarına sahip olmalarını sağlamaktan geçer.

Çocuk hakları en genel şekilde çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaksal bakımdan özgürlük ve saygınlık içinde sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararları olarak tanımlanabilir. Çocuk hakları tarih boyunca hukukun ilgilendiği bir alan olmuştur; çünkü çocuğun yetişmesi, bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaksal gelişimi ile ilgili önlemlerin alınması, kısacası çocuğun aile ve toplum içindeki yerinin düzenlenmesi büyük ölçüde hukuk kuralları ile olmaktadır. Bu kuralların insan onuruna ve özgürlüklerine uygun olması, çocuğun olduğu kadar toplumun da yararına olacaktır (Akyüz, 2000).

Çocuk haklarını düzenleyen en önemli belge Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme"dir. Sözleşme'de çocuk hakları 54 madde olarak düzenlenmiştir. Çocukların kendi yeteneklerini tam anlamda özgürce geliştirmesi anlayışına dayanan Sözleşme hükümleriyle, çocuktan sorumlu olan tüm yetişkinlere görevler yüklenmektedir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocukların tüm haklarını bütüncül bir yaklaşımla düzenleyen hukuksal bir metindir ve genel olarak insan haklarıyla bağlantılı tüm haklar çocuklara tanınmıştır (Akyüz, 2000).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin önsöz bölümünde; Sözleşmeye taraf devletlerin, hatırda tutması ve anımsaması gereken Bildirgelerden ve kabul edilen ilkelerden söz edilmektedir. Çocuğun dünyaya gelmeden önce ve geldikten sonra her açıdan korunması gerektiği, çocuğun içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerine saygı duyulması gerektiği, çocuk haklarının güvenceye alınmasında uluslararası işbirliğinin önemi önsözde belirtilmektedir. 1-41. maddelerden oluşan I. Kısım'da, çocukların hakları ve bu haklarını kullanmaları için sözleşmeyi imzalamış devletlerin yerine getirmeleri gereken sorumluluklar yer almaktadır. Çocukların hakları; yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olmak üzere dört ana başlık altında toplanmaktadır. Yaşamsal haklar; çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklardır. Gelişme hakları, çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim, oyun ve dinlenme, bilgi edinme, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü gibi haklarıdır. Korunma hakları, çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çocuk işçiliğinde, fiziksel, duygusal ve cinsel istismarda, ilaç bağımlılığı ve mülteci çocuklar, özel bakıma ilişkin konularda çocukların korunmasını sağlayan haklardır. Katılma hakları ise, çocuğun ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bu haklar, görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma, dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkıdır.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin özellikle 42. maddesi çocuk haklarının öğretimi ile ilgili bir eğitim programının geliştirilmesi yönünde çalışma yapılmasına temel oluşturmuştur. 42. madde; "Taraf Devletler, Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler." şeklindedir. Türkiye Cumhuriyeti devleti tarafından sözleşme ilke ve hükümlerinin yetişkinler ve çocuklara öğretimi amacıyla, sözleşme ile ilgili "sekretarya kuruluş" olarak görevlendirilen Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından çalışmalar yürütülmektedir. Yürütülen bu çalışmalar yine Sözleşmenin 44. maddesine göre Çocuk Hakları Komitesine sunulmaktadır. Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından sözleşmenin uygulanması ile ilgili olarak yapılan çalışmalar Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'ne 1999 yılında yazılan "Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Ulusal İlk Rapor"la bildirilmiştir. "Ulusal İlk Rapor"u inceleyen Birleşmiş Milletler Çocuk

Hakları Komitesi, "Sözleşmenin Yaygınlaştırılması" başlığında Türkiye'ye aşağıda belirtilen önerilerde bulunmuştur.

"Taraf devletin bütün ülke çapında sözleşmeyi yaygın hale getirmek için sürdürdüğü çok sayıda çabaları olmasına karşın, Komite, Sözleşme ilkelerinin ve hükümlerinin toplumun tüm düzeylerinde özellikle kırsal kesimde tam anlamı ile yaygınlaştırılmamış olmasından endişe duymaktadır. Komite, Sözleşme hakkında tüm düzeylerde bilgi verilmesi sürecinin geliştirilmesini taraf devlete tavsiye etmektedir; bilgilendirme özellikle idari makamlar ve sivil toplum, bilhassa sivil toplum kuruluşları ve özel sektör bazından olmalı; ayrıca sözleşmenin yaygın hale getirilmesi için, bilhassa yerel düzeyde resimli kitaplar ve posterler şeklindeki görsel yardımcı yöntemlerin daha yaratıcı olarak geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Komite ayrıca çocuklara ve çocuklar için çalışan yargıçlar, hukukçular, yasayı uygulamakla görevli olanlar, öğretmenler, okul yöneticileri ve sağlık personeli gibi kişilerin yeterli ve sistematik olarak eğitilmesini ve bu kişilere duyarlılık kazandırılmasını tavsiye etmektedir. Taraf devlet, Sözleşmenin tamamını her düzeydeki eğitim sistemi müfredatına dâhil etme yolunda da teşvik edilmektedir." (SHÇEK, 2001).

Çocuklara haklarını öğretmek üzere okul programında yer alan tüm derslerde; örneğin, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinde, hak ve sorumluluk konusuna yer verilmesi gerekmektedir (Karaman-Kepenekci, 2000). Nitekim Avrupa Konseyi'nin "Okullarda İnsan Hakları Öğretim ve Öğrenimi" Tavsiye Kararı (85)7'ye Ek'te, insan hakları gibi soyut nitelik taşıyan alanların öğretiminde, okul programında yer alan sözel nitelikli derslerden yararlanılabileceği belirtilmiştir.

Başta ilköğretim olmak üzere tüm tür ve düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile güvence altına alınan hakları konusunda bilinçli olması, diğer bir deyişle bu hakların bütün öğrenciler tarafından bilinmesi, kullanılması, korunması ve geliştirilmesi (Karaman-Kepenekci, 2000) bu alanda verilecek bir eğitim ile gerçekleştirilebilir. İlköğretim düzeyi çocuğun somut düşünmesinin geliştiği ve yoğunlaştığı basamaktır ve kavram geliştirme bu basamakta hızla devam eder. Öğrenci somut düşünme evresinde olduğu için öğrenmenin somut nesnelere bağlanması gerekir (Başaran, 2005). Bu nedenle özellikle ilköğretim düzeyinde okutulan dersler kapsamında çocukların hakları ile ilgili konulara somut örneklerle dikkat çekmekte yarar vardır.

Türkiye'de 2004 yılında yeni ilköğretim programları kabul edilmiş, bu doğrultuda başta sosyal bilgiler dersi olmak üzere bu düzeyde okutulan tüm derslerin programları değiştirilmiş ve yeni program 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. 2004 yılında kabul edilen ilköğretim programlarında insan hakları konusu, ara disiplin yaklaşımıyla belirlenen "İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi" ara disipliniyle bütün derslerle ilişkilendirilmiştir. Ara disiplin alanı aracılığıyla birçok dersle ilişkilendirmeler yapılarak gerçekleştirilecek insan hakları eğitiminde sosyal bilgiler dersinin önemli bir yeri vardır. Çünkü insan hakları ile ilgili konuların büyük bir ağırlığı sosyal bilgiler dersine yüklenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretim programının vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (MEB, 2005). Programın vizyonunda belirtilen insan haklarına saygılı, sosyal katılım becerileri gelişmiş, haklarını ve sorumluluklarını bilen ifadeleriyle insan hakları konularına vurgu yapılmaktadır. Bunun yanında öğretim programının genel amaçlarında insan hakları

ile ilgili şu ifadelere yer verilmiştir: "2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir...14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer. 15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiyesi üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler." (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler dersinin eğitim ve öğretiminde; ünitelerde tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları ve vatandaşlık bilgisi konularının toplulaştırılmış olarak ele alındığı, konuların tarih ünitesi, coğrafya ünitesi, insan hakları ve vatandaşlık ünitesi diye ayrı ayrı değil, çok yönlü olarak işlenmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında insan hakları konusu içeriğin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Programda insan haklarıyla ilgili hem kazanımlara hem de "İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi" ara disiplini ilişkilendirmelerine yer verilmiştir. Öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında da insan hakları konusuna programın kazanımları doğrultusunda yer verildiği görülmektedir.

Ders kitabı, öğretimde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına, öğretmek istediklerini daha sistematik bir biçimde vermesine, öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını istediği zaman ve yerde istediği hızda yinelemesine olanak veren, öğrencilerin eğitimindeki, özellikle de insan hakları eğitimindeki temel araçlardan biridir (Karaman-Kepenekci, 2005). Bu yüzden ders kitapları öğrencilerin kişilik gelişimine olduğu kadar insan hakları ve temel özgürlüklere saygı göstermeyi sağlamaya da hizmet etmelidir (Power ve Allison, 2000).

Sosyal bilgiler ders kitapları insan haklarına duyarlı hazırlandığında, doğası gereği insan hakları ve dolayısıyla çocuk hakları eğitimini vermede önemli araçlardan biri durumuna gelebilir. Bu kitaplarda haklarla ilgili metin ve görsel ögelere, ölçme değerlendirme çalışmalarına ve etkinliklere yer verilebilir. Sosyal bilgiler ders kitaplarına seçilen metin, görsel öge, ölçme değerlendirme çalışması ve etkinlikler, çocukları hakları konusunda bilinçlendirmede önemli bir rol oynayabilir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretim programı ve bu program doğrultusunda yazılan ders kitaplarının genel olarak insan hakları ve özelde çocuk hakları eğitimine katkı sağlamaya elverişli olması beklenir.

Türkiye'de 2004 yılında kabul edilen sosyal bilgiler öğretim programına göre hazırlanan ders kitapları üzerine birçok araştırma yapılmış, bu kitaplardan sadece ikisi bir araştırmada çocuğun bilgi edinme ve zararlı yayınlardan korunma hakkı bağlamında incelenmiştir (Karaman Kepenekçi, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sosyal bilgiler ders kitaplarının 2009 yılında yeniden yazıldığı da dikkate alındığında ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının çocuk haklarıyla ilgili bilinçlendirme konusundaki yeterliliği sorunu bugüne kadar hiçbir araştırmaya konu edilmemiştir.

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2011-2012 eğitim-öğretim yılında okutulmak üzere basılarak okullara dağıtılan ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında çocuk hakları konusuna ne düzeyde yer verildiğini ortaya koymaktır.

2. YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş olup 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler (SB) ders kitaplarının tüm üniteleri içindeki metinler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın

analiz üniteleri ve alt kategorileri Çocuk Haklarına Dair Sözleşme doğrultusunda belirlenmiş ve alt kategorilerin sözleşmedeki tanımları dikkate alınmıştır. Araştırmada belirlenen analiz üniteleri ve alt kategorileri tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 Araştırmada Belirlenen Analiz Üniteleri ve Alt Kategorileri

Analiz üniteleri	Alt kategorileri
Yaşamsal haklar	- Çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olması hakkı - Tıbbi bakım hakkı - Beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklar
Gelişme hakları	- Eğitim hakkı - Oyun ve dinlenme hakkı - Bilgi edinme hakkı - Din, vicdan ve düşünce özgürlüğü hakkı
Korunma hakları	- Çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı (yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çocuk işçiliğinde, fiziksel, duygusal ve cinsel istismarda, ilaç bağımlılığında, mülteci çocuklar için özel bakıma ilişkin konularda) korunmasını sağlayan haklar
Katılma hakları	- Görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma hakkı - Dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı

Çalışmada bağlam birimi olarak cümle seçilmiş ve alt kategorilerin her bir cümlede ne sıklıkla geçtiği saptanmıştır. Sayma işlemi yapılırken hem açık içerik hem de gizli içerik göz önüne alınmıştır. Daha açık bir deyişle, her bir cümle içindeki, alt kategorilere karşılık gelen sözcükler, belirtilen alt kategorileri açıklayan ifadeler ya da doğrudan anlamı veren cümleler sayılmıştır. Cümledeki her bir konunun ağırlığı bir puan olarak değerlendirilmiştir. Kategorileri oluşturma, tanımlama ve kodlama işlemi araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

Çalışmanın güvenirliğini sağlamak için rastlantısal olarak seçilen bir ders kitabındaki (SB5) alt kategoriler üç farklı alan uzmanı tarafından ayrı ayrı tekrar kodlanmıştır. Ders kitabının her üç uzman ve araştırmacı tarafından kodlanması karşılaştırıldığında, ortalama %95'lik bir görüş birliğine ulaşıldığı saptanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az %70'lik bir görüş birliği gereklidir (Hall ve Houten, 1983). Bu çalışmada bu rakamın üstüne çıkıldığı için ders kitaplarındaki kategorilerin güvenilir bir şekilde ölçüldüğü sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın geçerliğini sağlamak için ise analiz uygulanan kitaplardan örneklem alınmamış tüm kitaplar hiçbir bölüm çıkarılmadan (sorular, içindekiler, kaynakça ve sözlük kısımları hariç) incelemeye alınmıştır. Böylece geçerliğin ön koşulu olan ölçme aracının ölçmesi gereken özelliği gerçekten ölçtüğü ve çalışmanın geçerliğinin sağlandığı sonucuna varılmıştır.

Verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2011-2012 eğitim-öğretim yılında okutulmak üzere basılarak okullara dağıtılan ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında çocuk haklarının analiz üniteleri olan yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma haklarının alt kategorilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yaşamsal Hakların Alt Kategorileri

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yaşamsal hakların alt kategorilerine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yaşamsal Haklar Alt Kategorilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ders kitapları	Alt Kategoriler						Toplam	
	Çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olması hakkı		Tıbbi bakım hakkı		Beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklar			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sosyal bilgiler (SB) 4	24	23,53	29	**54,72**	41	**44,56**	94	38,06
Sosyal bilgiler (SB) 5	46	**45,10**	23	43,39	36	39,13	105	**42,51**
Sosyal bilgiler (SB) 6	28	27,45	1	1,89	11	11,96	40	16,19
Sosyal bilgiler (SB) 7	4	3,921	-	-	4	4,35	8	3,24
Toplam	102	**41,29**	53	21,46	92	37,25	247	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler ders kitaplarında yaşamsal haklar alt kategorilerinden "çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olması hakkı" (%41,29) ile ilgili ifadelere, "beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklar" (%37,25) ve "tıbbi bakım hakkı" (%21,46) ile ilgili ifadelerden daha fazla yer verilmiştir.

"Çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olması hakkı" (%45,10) ile ilgili ifadelere en fazla SB5 ders kitabında, "tıbbi bakım hakkı" (%54,72) ve " beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklar" (% 44,56) ile ilgili ifadelere en fazla SB4 ders kitabında yer verildiği tespit edilmiştir.

Tüm kitaplar içinde en fazla SB5 (%42,51) ders kitabında yaşamsal haklar ile ilgili ifadelere yer verilmiş; bunu sırasıyla SB4 (%38,06), SB6 (%16,19) ve SB7 (%3,24) ders kitapları izlemiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yaşamsal haklar ile ilgili ifadelere ilköğretim 5 ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında geçen yaşamsal hakların alt kategorileri (çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olması hakkı, tıbbi bakım hakkı, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklar) ile ilgili ifadelere aşağıdaki cümleler örnek olarak verilebilir:

- Erkek olacağımı önceden öğrendikleri için tam da bana uygun giysiler hazırlamışlar... (SB4, s. 24)

- Elif'in sağlıklı yaşaması ve gelişmesi için yiyeceğe ihtiyacı vardır... (SB4, s. 85)

- İnsanlar sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürmek için çalışırlar... (SB4, s. 88)

- İşte benim ailem; annem, babam, iki kardeşim ve ben. Biz toplumun en küçük grup ve kurumuyuz, kocaman bir sevgiyle birbirimize bağlıyız. (SB5, s.14)

- Herkes gibi onların da (çocukların) sağlıklı bir çevrede yaşama hakları var... (SB5, s.25)

- En önemli hakkınızın ne olduğunu biliyor musunuz? "Yaşama hakkı" değil mi? İşte Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de ilk olarak bu hak yer alır. (SB5, s. 28)

- İnsanların temiz ve sağlıklı bir çevrede yaşamaları anayasal haklardan biridir. (SB5, s.129)

- Öğrenci olarak okuldaki temel haklarımızdan biri bize temiz ve sağlıklı beslenme imkânının sağlanmasıdır. (SB6, s. 21)

- Yaşama hakkı, insanın sağlıklı olma ve sağlıklı bir çevrede yaşama hakkını da gerekli kılar. (SB6, s. 157)

- Herkes, özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir. (SB7, s. 23)

2. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Gelişme Haklarının Alt Kategorileri

Sosyal bilgiler ders kitaplarında gelişme haklarının alt kategorilerine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Gelişme Hakları Alt Kategorilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ders kitapları	Alt Kategoriler								Toplam	
	Eğitim hakkı		Oyun ve dinlenme hakkı		Bilgi edinme hakkı		Din, vicdan ve düşünce özgürlüğü hakkı			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sosyal bilgiler (SB) 4	81	33,75	29	**58**	5	11,11	13	16,88	128	31,07
Sosyal bilgiler (SB) 5	98	**40,83**	21	42	25	**55,56**	11	14,29	155	**37,62**
Sosyal bilgiler (SB) 6	37	15,42	-	-	13	28,89	48	**62,34**	98	23,79
Sosyal bilgiler (SB) 7	24	10	-	-	2	4,44	5	6,49	31	7,52
Toplam	240	**58,25**	50	12,14	45	10,92	77	18,69	412	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi, sosyal bilgiler ders kitaplarında gelişme hakları alt kategorilerinden "eğitim hakkı" (%58,25) ile ilgili ifadelere, "din, vicdan ve düşünce özgürlüğü hakkı" (%18,69), "oyun ve dinlenme hakkı" (%12,14) ve "bilgi edinme hakkı" (%10,92) ile ilgili ifadelerden daha fazla yer verilmiştir.

"Eğitim hakkı" (%40,83) ve "bilgi edinme hakkı" (%55,56) ile ilgili ifadelere en fazla SB5 ders kitabında; "oyun ve dinlenme hakkı" (%58) ile ilgili ifadelere en fazla SB4 ders kitabında; "din, vicdan ve düşünce özgürlüğü hakkı" (%62,34) ile ilgili ifadelere en fazla SB6 ders kitabında yer verildiği tespit edilmiştir.

Tüm kitaplar içinde en fazla SB5 (%37,62) ders kitabında gelişme hakları ile ilgili ifadelere yer verilmiş; bunu sırasıyla SB4 (%31,07), SB6 (%23,79) ve SB7 (%7,52) ders kitapları izlemiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, gelişme hakları ile ilgili ifadelere ilköğretim 5 ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında geçen gelişme hakları alt kategorileri (eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü hakkı) ile ilgili ifadelere aşağıdaki cümleler örnek olarak verilebilir:

- Eskisi kadar yaygın olmasa da çocuklar okul bahçelerinde, mahallelerde hâlâ oyunlar oynamaktadır. Grup oyunları oynamak tek başına oynamaktan daha keyiflidir. (SB4, s. 42)

- Baba, buradan (www.meteor.gov.tr) illerin günlük ve beş günlük hava tahminini de öğrenebilirmişiz. (SB4, s.68)

- Zararlı yönleri olsa bile ben bilgisayarın yararlarının daha fazla olduğuna inanıyorum. (SB4 120)

- "Haydi Kızlar Okula" kampanyasının amacı, okula gidemeyen ilköğretim çağındaki kız çocuklarının okula devamını sağlamaktır. (SB4, s. 130)

- Cumhuriyetin temel ilke ve değerlerine bağlı, farklı düşünce ve inançlara saygılı bireylerin yetişmelerini sağlamak Vakfın (Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı) amaçlarındandır. (SB4, s. 134)

- Yaşadığımız yerin sorunlarının çözümü için uygulanması gereken projelerle ilgili olarak görüşlerimizi (Çocuk Meclisi'nde) dile getirebiliriz. (SB4, s. 156)

- Almanya'da okulun öğlene kadar olduğunu biliyor muydunuz? Bu harika bir şey, spor yapmaya, tiyatro oynamaya ya da bir müzik aleti çalmaya zamanımız kalıyor... (SB4, s.170)

- Origami ile her renkte ve şekilde küçük, şirin oyuncaklar yaparız. (SB4, s.175)

- Ramazan ve Kurban bayramları Müslümanlarca kutlanan dinî bayramlardır. (SB4, s. 182)

- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin kabul edildiği gün olan 20 Kasım Çocuk Hakları Günü, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin kabul edildiği gün olan 10 Aralık İnsan Hakları Günü olarak kutlanır. (SB4, s. 183)

- Bir de bakıyoruz, oyun grubumuz toplanmış bile. İpimizi çıkarıp hemen üçgen oluşturuyoruz. (SB5, s.16)

- Boş zamanlarımızda grubumuzla hemen okul kütüphanesine gidiyoruz. Orada beğendiğimiz, merak ettiğimiz bir kitabı seçip okuyoruz. (SB5, s. 17)

- Haklarım: Sağlıklı bir birey olarak gelişmeme uygun bir ortamın sağlanması. (SB5, s.22)

- Düşüncemizi özgürce açıklama hakkına sahibiz... (SB5, s.28)

- Millî ve dini duyguları, inançları, gelenekleri yaşar ve yaşatırız... (SB5, s.38)

- Yaşımıza,ilgimize, zevkimize uygun oyuncaklarla oynamak bizim hakkımız... (SB5, s.101)

- Yeni bilgileri hep sizden (Bilim Çocuk Dergisi) öğreniyorum. Her sayıyı merakla bekliyorum... (SB5, s.116)

- İnternette bulunan her bilgi doğru ve güvenilir değildir. Mutlaka doğruluk ve güvenirlikleri kontrol edilmelidir. (SB5, s.121)

- Devletimiz eğitim ve öğretim hakkımız konusunda anayasal düzenlemeler yapmıştır. (SB5, s.130)

- Eğitim öğretim hakkını kız erkek bütün çocukların kullanması gerektiğini bilen Zeynep akşam internette araştırma yaparken "Haydi Kızlar Okula" kampanyası ile ilgili bir haber okudu. (SB5, s.146)

- Özge Hanım da Başbakanlık İnsan Hakları Başkanlığı'nın internet sayfasında bulunan -Bilgi Edinme Hakkı- "İnternet Başvuru Formu"nu doldurarak şikâyetini iletti. (SB6, s.20)

- Özgürlük: İnsanın doğuştan sahip olduğu temel haklardan biridir... Yasalar, toplum içindeki konumu, ekonomik gücü, dinî inancı, cinsiyeti ya da ırkı ne olursa olsun herkese aynı şekilde uygulanır... (SB6, s.151)

- Din ve vicdan özgürlüğü, herkesin kendi vicdanı uyarınca bir din ya da inanca inanma ya da inanmama, bunun gereklerini yerine getirme serbestliği olarak ifade edilebilir. (SB6, s.158)

- Herkesin düşüncesine saygı gösterilmesi, insan haklarına saygının en öncelikli gereklerinden biridir. (SB6, s. 159)

- Düşüncelerin ve inançların serbestçe ifade edilmesi insanın en değerli haklarındandır. (SB6, s.162)

- Ben tanınmış sanatçıların ve bilim insanlarının hayat hikâyelerini bilmek istiyorum... Bulundukları konuma nasıl geldiklerini, ne gibi çabalar harcadıklarını bilmenin hakkımız olduğunu düşünüyorum. (SB7, s. 23)

- Eğitim hakkı, Anayasa'mızda güvence altına alınmıştır. (SB7, s. 39)

- Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir. (SB7, s. 130)

3. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Korunma Haklarının Alt Kategorileri

Sosyal bilgiler ders kitaplarında korunma haklarının alt kategorilerine göre dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Korunma Hakları Alt Kategorilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ders kitapları	Alt Kategoriler		Toplam	
	Çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı (yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çocuk işçiliğinde, fiziksel, duygusal ve cinsel istismarda, ilaç bağımlılığında, mülteci çocuklar, özel bakıma ilişkin konularda) **korunmasını sağlayan haklar**			
	f	%	f	%
Sosyal bilgiler (SB) 4	8	21,62	8	21,62
Sosyal bilgiler (SB) 5	7	18,92	7	18,92
Sosyal bilgiler (SB) 6	3	8,11	3	8,11
Sosyal bilgiler (SB) 7	19	**51,35**	19	**51,35**
Toplam	37	100	37	100

Tablo 4'de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler ders kitaplarında korunma hakları alt kategorisi "Çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı -yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çocuk işçiliğinde, fiziksel, duygusal ve cinsel istismarda, ilaç bağımlılığında, mülteci çocuklar, özel bakıma ilişkin konularda- korunmasını sağlayan haklar" (%51,35) ile ilgili ifadelere en fazla SB7 ders kitabında yer verilmiştir.

Tüm kitaplar içinde en fazla SB7 (%51,35) ders kitabında korunma hakları ile ilgili ifadelere yer verilmiş; bunu sırasıyla SB4 (%21,62), SB5 (%18,92) ve SB6 (%8,11) ders kitapları izlemiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, korunma hakları ile ilgili ifadelere ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında, 4, ,5 ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında geçen korunma haklarının alt kategorileri (Çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı -yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çocuk işçiliğinde, fiziksel, duygusal ve cinsel istismarda, ilaç bağımlılığında, mülteci çocuklar, özel bakıma ilişkin konularda- korunmasını sağlayan haklar) ile ilgili ifadelere aşağıdaki cümleler örnek olarak verilebilir:

- Ceren ve Kemal on yaşlarında ve her ikisi de görme engellidir... Geçenlerde Ceren ve Kemal'in mahallesinin bağlı olduğu belediye, görme engelliler için bir merkez açtı....(SB4, s. 119)

- Erkekler cephede savaşırken kadınlar, çocuklar ve yaşlılar cephe gerisinde çalışmışlardır. (SB4, s. 129)

- Kimsesiz çocukların topluma kazandırılması için çeşitli girişimlerde bulunurlar (AKUT), yardıma muhtaç yaşlıları ve özürlüleri korurlar... (SB4, s. 132)

- Bu kurum (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu) ayrıca kimsesiz ve yoksul çocukların bakımı için de çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtları açmaktaydı. (SB4, s. 136)

- "Özgürlük ve güvenlik hakkı"-Afiş sloganı- (SB5, s.26)

- "Mendilci Çocuklar Okullarına Kavuştu" haberi (SB5, s.29)

- "Bilgisayar bağımlısı gençler dünyaya küsüyor!" haberi (SB5, s.111)

- Bazı sivil toplum kuruluşları çocukların haklarını korumak ve onları geleceğe hazırlamak için kurulmuşlardır. (SB5, s.133)

- "Kamu Binaları Engellilere Göre Düzenlenecek" haberi (SB6, s.18)

- Hiç kimseye işkence yapılamaz; zalimce, insanlık dışı ve onur kırıcı davranışlarda bulunulamaz ve ceza verilemez. (SB6, s. 164)

- Hiç kimse zorla çalıştırılamaz ve zorunlu çalışmaya tabi tutulamaz. (SB6, s. 165)

- Çocuğun, her türlü müdahale ve saldırılara karşı yasal korunma hakkı vardır. (SB7, s. 25)

- 12 yaşındaki Lale Ertürk geçen yıl beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçti. Ailesi maddi imkânsızlıklardan dolayı onu okuldan alıp tarlada çalıştırmaya başlar... (SB7, s. 38)

- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 32. maddesinde çocukların hangi koşullarda çalışma yaşamına katılacakları belirlenmiştir. Madde 32- Çocuğun ekonomik sömürüye ve her türlü tehlikeli işte ya da eğitimine zarar verecek ya da sağlığını veya bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ya da toplumsal gelişmesi için zararlı olabilecek nitelikte çalıştırılmaya karşı korunma hakkı vardır... (SB7, s. 41)

- Bazı çocuklar diğer çocuklardan farklı niteliklere sahip olabilirler. Bu farklılıklar onların özel eğitim görmelerini gerektirebilir. (SB7, s. 143)

4. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Katılma Haklarının Alt Kategorileri

Sosyal bilgiler ders kitaplarında katılma haklarının alt kategorilerine göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Katılma Hakları Alt Kategorilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ders kitapları	**Alt Kategoriler**				**Toplam**	
	Görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma hakkı		**Dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı**			
	f	%	f	%	f	%
Sosyal bilgiler (SB) 4	96	**43,05**	20	**52,63**	116	**44,44**
Sosyal bilgiler (SB) 5	60	26,91	4	10,53	64	24,52
Sosyal bilgiler (SB) 6	27	12,11	4	10,53	31	11,88
Sosyal bilgiler (SB) 7	40	17,93	10	26,31	50	19,16
Toplam	223	**85,44**	38	14,56	261	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, sosyal bilgiler ders kitaplarında katılma hakları alt kategorilerinden "görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma hakkı" (%85,44) ile ilgili

ifadelere, "dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı" (%14,56) ile ilgili ifadelerden daha fazla yer verildiği görülmektedir.

"Görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma hakkı" (%43,05) ve "dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı" (%52,63) ile ilgili ifadelere en fazla SB4 ders kitabında yer verildiği tespit edilmiştir.

Tüm kitaplar içinde en fazla SB4 (%44,44) ders kitabında katılma hakları ile ilgili ifadelere yer verilmiş; bunu sırasıyla SB5 (%24,52), SB6 (%11,88) ve SB7 (%19,16) ders kitapları izlemiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, katılma hakları ile ilgili ifadelere ilköğretim 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında geçen katılma hakları alt kategorileri (görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karar katılma hakkı, dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı) ile ilgili ifadelere aşağıdaki cümleler örnek olarak verilebilir:

- Futbol oynayacağız. Sen de takımda olmak ister misin? İsterim ama ben futbol oynayamıyorum. (SB4, s. 15)

- Kıvanç: Ben Hilal arkadaşımın görüşüne katılıyorum. Ama oyunda hepimize rol düşer mi? Tek kişilik bir oyun olmasın. (SB4, s. 21)

- Okuldaki sosyal faaliyetlere katılıyorum. İzcilik kulübüne üyeyim... (SB4, s. 25)

- Çevremde sağlık problemi yaşayan birçok tanıdığım var. Büyüdüğümde bir derneğe üye olarak onlara yardım etmek istiyorum. (SB4, s. 135)

- Büyüyünce bu insanlara yardım etmek için sivil toplum kuruluşlarından birine üye olacağım. (SB4, s.139)

- Siz de on sekiz yaşınıza geldiğinizde seçme, yirmi beş yaşınıza geldiğinizde seçilme hakkına kavuşacaksınız. Bu hakkınızı kullanarak ülkemizin yönetiminde söz sahibi olacaksınız. (SB4, s. 161)

- Ben de bu sınıfın bir üyesi olduğum için ortak yapılan etkinliklere katılıyorum. (SB5, s. 19)

- Sizinle aynı düşünceleri paylaşan arkadaşlarınızla bir araya gelebilirsiniz. Onlarla toplantılar yapabilir, ailenizden izin almak şartıyla dernek de kurabilirsiniz... (SB5, s. 28)

- Demokratik yönetimlerde yurttaşlar ülke yönetimine çeşitli yollarla katılırlar. Yönetimin aldığı kararlarda etkili olmak için sivil toplum kuruluşları oluştururlar... (SB6, s. 151)

- Herkesin doğrudan veya serbestçe seçilmiş temsilciler aracılığıyla ülkesinin yönetimine katılmak, hakkıdır. (SB6, s. 164)

- Meslek seçimi bir insanın hayatında aldığı önemli kararlardan biridir... Yeteneklerime uymayan, ilgimi çekmeyen bir mesleği ailem istiyor, diye seçmem doğru olmaz... (SB7, s. 114)

- Sivil toplum örgütlerinin düzenlemiş olduğu gösteriler ve topladıkları imzaların oluşturduğu kamuoyu baskısı üzerine hükümet, Çevre Yasası'ndaki değişiklik öngören yasayı Meclise getirme kararı aldı. (SB7, s. 148)

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çocukların haklarını güvenceye alan en önemli yasal düzenlemelerden biri olan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 42. maddesine göre, çocukların Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile kendilerine tanınan tüm haklar konusunda bilinçlenmeleri gerekir. Bu tür bir bilinçlenme ise başta ders kitapları ile yapılabilir; çünkü ders kitapları dersi işlerken öğretmenin en büyük yardımcısıdır. Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ilişkin bilgiyi planlı, düzenli ve aşamalı bir şekilde içerdiği için öğretmen ve öğrencilerin temel başvuru kaynağı, vazgeçilemeyen ders aracı olma özelliğini korumaktadır. Nitelikli bir toplumun oluşmasında, çağdaş, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, topluma karşı sorumluluk duyan, insan haklarına saygılı, yapıcı, yaratıcı nesillerin yetişmesinde ders kitaplarının rolü büyüktür (Kolaç, 2003).

İlköğretimde okutulan en önemli derslerden biri olan sosyal bilgilerin amaçları arasında, insan haklarına saygılı, sosyal katılım becerileri gelişmiş, haklarını ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar yetiştirme vardır. Bu nedenle bu dersin ve dolayısıyla ders kitabının bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olmak amacıyla insan hakları ve özellikle çocuk hakları eğitimine katkı sağlaması beklenmektedir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 42. maddesi uyarınca, çocukların haklarını bilen ve kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirilmesi için tüm sosyal bilgiler ders kitaplarının bu amaç doğrultusunda geliştirilmesi gerekir.

İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında çocuk haklarına ne düzeyde yer verildiğini ortaya koymak üzere yürütülen bu çalışmanın sonucunda, ilk dikkati çeken nokta, yaşamsal haklar, gelişme hakları ve katılma haklarıyla ilgili ifadelerin ilköğretim 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından daha fazla yer aldığıdır. Korunma hakları ile ilgili ifadelere ise ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında daha fazla yer verilmiştir. İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde çocuk hakları ile ilgili kazanımlar ile "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" ara disiplin alanı ilişkilendirmesinin daha çok 4 ve 5. sınıfta olduğu görülmektedir. Bunun yanında 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının ilk ünitesi "Haklarımı Öğreniyorum" dur ve çocuk hakları ile ilgili bir kazanım (4. Çocuk olarak haklarını fark eder.) vardır. 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında ise Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 32. maddesi ile ilgili bir ara disiplin alan kazanımı (5. Çocukların çalışma yaşamında Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 32. maddesine uygun koşullarda çalışması gerektiğini ifade eder.) ilişkilendirmesi olduğundan ders kitabında çocukların çalıştırılmaya karşı korunma hakkına yer verilmiştir. Çocuk haklarına ders kitaplarında yer verilme durumunun, dersin öğretim programından kaynakladığı ve öğretim programındaki kazanımlarla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

İncelenen ders kitaplarında yaşamsal haklardan, "çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olması hakkı"; gelişme haklarından, "eğitim hakkı"; korunma haklarından, "çocuğun çocuk işçiliğinde korunmasını sağlama hakkı"; katılma haklarından, "görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma hakkı"na diğer haklardan daha fazla yer verilmiştir. Bunun yanında, "tıbbi bakım hakkı","bilgi edinme hakkı", "dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı"nın ders kitaplarında daha az yer almıştır. "Çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı -yargı sisteminde, silahlı çatışmada, fiziksel, duygusal ve cinsel istismarda, ilaç bağımlılığında, mülteci çocuklar konularında- korunmasını sağlayan haklar" ise ders kitaplarında hiç bulunmamaktadır. Bunun nedeninin, dersin öğretim programında bu haklar ile ilgili kazanımlara yer

verilmemiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çocuk hakları ile ilgili ifadelerin sınırlı düzeyde ve özellikle 6 ve 7. sınıflarda anayasa maddelerinin verilmesi şeklinde olması nedeniyle, sosyal bilgiler ders kitaplarının öğrencilerin çocuk haklarını içselleştirmesine yeterince katkı yapmayacağı ileri sürülebilir.

Yapılan inceleme sonucunda sosyal bilgiler dersinin kazanımlarında çocuk haklarına daha fazla yer verilmesi ve ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi önerilebilir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi imzalayan devletler arasında olduğumuz gerçeği, bu düzenlemeyi de zorunlu hâle getirmektedir. Bunun yanında ders kitabı yazarlarının hangi kazanım olursa olsun kitabın içeriğinde çocuk haklarını gözetmeleri önem arz etmektedir. Ders kitabının içeriğinde yeri geldikçe çocuk hakları vurgulanmalı, öğrencilerinin haklarını öğrenmeleri, kullanmaları ve korumaları açısından yönlendirmeler yapılmalıdır. Öğrencilerin çocuk haklarını öğrenme, kullanma, ve koruma deneyimi kazanmalarına yönelik etkinlikler düzenlenmelidir. Ancak bu şekilde; insan haklarına saygılı, sosyal katılım becerileri gelişmiş, haklarını ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar yetiştirilebileceği unutulmamalıdır.

Yapılan araştırmalar sonucunda Türkiye'de ve yurt dışında sosyal bilgiler ders kitaplarında çocuk haklarına ne düzeyde yer verildiğini ortaya koyan araştırmalar oldukça azdır. Sadece Karaman Kepenekçi (2009) bir araştırmasında çocuğun bilgi edinme ve zararlı yayınlardan korunma hakkı bağlamında hayat bilgisi 1, 2 ve 3. sınıf ile sosyal bilgiler 4 ve 5. sınıf ders kitaplarını incelemiştir. Araştırmasında, ders kitaplarının tümünde kitle iletişim araçlarıyla bilgi edinme hakkı konusuna çocuğun zararlı yayınlardan korunma hakkı konusundan daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşmıştır.

Nayır ve Karaman Kepenekçi'nin (2011) birlikte yürüttüğü bir araştırma da ise Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım hakları incelenmiş ve araştırma sonucunda katılım hakkı ile ilgili ifadelere ders kitaplarında sınırlı düzeyde yer verildiği belirtilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları, yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu araştırma, sosyal bilgiler ders kitaplarında çocuk haklarının sunulma düzeyini ortaya koyarak bu konudaki boşluğu doldurmaya çalışmaktadır. Çocuk haklarının öğretim programlarında, ders kitaplarında ve e-kitaplarda ne düzeyde sunulduğunu ortaya koyan benzer araştırmaların yapılmasında ve bu araştırmanın sonuçlarının ileride yapılacak araştırmalar ile karşılaştırılmasında yarar vardır.

KAYNAKLAR

Akyüz, E. (2000). Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması, MEB Basımevi, Ankara.

Aslan, C. ve Karaman Kepenekci, Y. (2008). Human Rights Education: A Comparison of Mother Tongue Textbooks in Turkey and France, Mediterranean Journal of Educational Studies, 13(1): 101–124.

Başaran, İ.E. (2005). Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Hall, R.V. ve Houten, R.V. (1983). Managing Behavior, Behavior Modification: The Measurement of Behavior, Pro-ed, Austin.

Hodgkin, R. ve Newell, P. (1998). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama El Kitabı, Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu.

Johnny, L. (2006). Reconceptualising Childhood: Children's Rights and Youth Participation in Schools, International Education Journal. 7 (1), 17- 21.

Karaman Kepenekci, Y., (2000). İnsan Hakları Eğitimi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Karaman Kepenekci, Y.(2003a). Demokratik Okul, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11, 44 – 54.

Karaman Kepenekci, Y., (2003b). İlköğretimde İnsan Hakları ve Sorumluluk Eğitimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 34, 280–299.

Karaman Kepenekci, Y. (2005). Citizenship and Human Rights Education: A Comparison of Textbooks in Turkey and the United States, International Journal of Educational Reform, 14 (1), 73–88.

Karaman Kepenekci, Y. (2009). Children's Right to Acquire Information and Be Protected from Injurious Publications in Textbooks, Elementary Education Online, 8(3), 965–977.

Kolaç, E. (2003). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 106-137.

Nayır, F. ve Karaman Kepenekci, Y. (2011). Children's Participation Rights in Elementary Schools' Turkish Textbooks. Elementary Education Online, 10 (1), 160-168.

MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. ve 6-7. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıf Ders Kitapları, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

Özyıldırım, T. (2007). Ankara İli İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Katılım Hakkını Kullanma Durumlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Power, S. ve Allison, G. (2000). Realizing Human Rights Moving From Inspiration To Impact, Palgrave Macmillan, NY.

Tanrıöver, H.U. (2003). Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı, Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları, (Editörler: B. Çotuksöken, A. Erzan, O. Silier), Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 106–121.

Timur, Ş. ve Bağlı, H. (2003). Ders Kitaplarında Görsellik ve Tasarım: İmge ve Metin İlişkisi Açısından İnsan Hakları, Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin, (Editörler: M. T. Bağlı, Y. Esen), Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 47–76.

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (AFYONKARAHİSAR ve İSTANBUL İLİ ÖRNEKLERİ)

VIEWS OF THE PRIMARY 5TH GRADE STUDENTS' ABOUT HUMAN RIGHTS EDUCATION (AFYONKARAHİSAR AND İSTANBUL SAMPLES)

Seda ÇARIKÇI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Ahmet Kutsi Tecer İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

sedacarikci@gmail.com

Selviye İMAMOĞLU

Afyonkarahisar, İhsaniye Ayazini İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

selviyeim@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim okullarının beşinci sınıflarında okuyan öğrencilerin insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşler arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 öğretim yılında Afyonkarahisar ve İstanbul illerinde beşinci sınıfa devam eden 293 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Üste (2007) tarafından geliştirilen "İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi Anketi" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, yüzdelikler ve bağımsız örneklemler "t" testi ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, örnekleme giren beşinci sınıf öğrencilerinin insan hakları eğitimi ve ilköğretimde uygulanması konusundaki düşüncelerinde, cinsiyet ve okulun bulunduğu şehir değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç ise; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin davranışlarını daha sevecen bulduklarıdır. İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi Anketi'nden alınan puan ortalamasına göre İstanbul'daki öğrencilerin ($\overline{X}$ = 2.37) ; Afyonkarahisar'daki öğrencilere ($\overline{X}$ = 2.35) göre insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi konusunu daha iyi kavradıklarına dair veriler elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri, İnsan Hakları Eğitimi, Demokrasi Eğitimi.

ABSTRACT

The general aim of this study is to determine the fifth grade primary school students' education of human rights and importance of human right's view in primary education and to find out meaningful differences between in terms of several variables.

The pattern of this research is 293 fifth grade students who proceed fifth class Afyonkarahisar and İstanbul during the 2011-2012 academic year. In this study "Human Rights Education and Importance of Primary Education Survey" have been measured which

was developed by Üste (2007) and the "Personal Information Form" which was developed by the researchers is used.

The Statistical Package for the Social Sciences 16.0 software was used for the statistical analysis. The data of research were analyzed by using t- test for independent samples and percentages.

The results of the study found that the human rights education and implementation in primary schools of the fifth grade students' were showed significant differences according to gender and where the school is placed. Another results which obtained the research is female students found teachers'behaviour more tender than male students.According to The Human Rights Education and Importance of Primary Education Survey 's mean point was obtained that the students who educated in İstanbul ($\overline{x}$ = 2.37) have better understaning of the human rights education and importances of democracy in primary education than the students who educated in Afyonkarahisar ($\overline{x}$ = 2.35).
Keywords: Primary Fifth Grade Students, Human Rights Education, Democracy Education

1. GİRİŞ

Günümüz toplumlarının en önemli sorunlarından biri, hızla değişen yaşam koşullarına uyumlu bireyler yetiştirmektir. Eğitim, demokratik bir toplum oluşturmanın ön şartı olarak kabul edilmekte ve bireyler aldıkları eğitimle topluma uyum sürecini gerçekleştirmektedirler. Değişen yaşam koşullarını takip edebilen sağlıklı bir toplum yapısı oluşturmanın temeli, demokratik bilincin benimsenmesi ve her bireyin sahip olduğu haklara saygı duyulmasından geçmektedir.

Okullarda verilen eğitim çerçevesinde bireyler, birbirlerinin kişiliklerine ve haklarına saygıyı, birbirlerinin özgürlüklerini kısıtlamamayı, açık fikirli olmayı ve birlikte barış içinde yaşamayı öğrenmektedirler. İnsan haklarını, demokrasiyi ve diğer ilgili kavramları bilip benimseme, uygun davranışlar sergileme ancak eğitilmekle mümkündür (Yeşil, 2002, 41). İnsan haklarını bilip tanımanın en doğru ve etkili yolu ailede, okulda ve toplumda yapılacak olan eğitimlerden oluşmaktadır.

Demokrasi ve insan haklarının benimsenmesi ve yerleşmesi, okullarda etkili bir şekilde verilecek demokrasi ve insan hakları eğitimi ile sağlanabilmektedir. Bireylerin demokrasinin ilke ve değerlerini doğru olarak öğrenebilmesi için, devletin ve eğitimin demokratik bir yapıya sahip olabilmesi ve okullarda demokrasi ve insan hakları eğitiminin verilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde Demokrasi Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi, aynı başlık adı altında bütünleştirilerek "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" olarak adlandırılmaktadır. Türk Eğitim Sistemi öğretim programlarında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, ilköğretim 8. sınıflarda "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" dersi adı altında haftada bir ders saati olmak üzere zorunlu olarak; ortaöğretimde ise "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersi adı altında seçmeli olarak yapılmaktadır (www.meb.gov.tr). Ayrıca ilköğretim okullarında derslerin ara disiplinlerinde de "İnsan Hakları ve Vatandaşlık" disiplinine yer verilmiştir. Ara disiplinler, program hazırlama sürecinde göz önünde bulundurulan ana disiplinlere açık ve kapsayıcı biçimde örtüşen diğer disiplinlerdir.

İlköğretim okullarında 1-5. sınıfların ders programlarında Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi alanında, İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi (İHVE) ara disiplini adı altında toplam 55 adet kazanım belirlenmiştir. Programlarla ilgili etkinlikler planlanırken ve yürütülürken ana öğrenme alanlarındaki kazanımlar ile ara disiplinlerin kazanımlarının aynı anda edinilmesine dikkat edilmesi gerektiği programlarda ve kılavuz kitaplarda açıkça belirtilmiştir.

Bu derslerde; Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen insan haklarına saygı ilkesinin eğitim süreci içerisinde bireylere kazandırılması, öğrencilerin; Cumhuriyet rejimini

benimseyen, insan hakları ve demokrasi ilkelerini günlük yaşamlarında gerçekleştirebilen ve koruyabilen bireyler olarak yetişmeleri, öğrencilerin hakları ve özgürlüklerini kavrayarak, kendi haklarının ve toplumdaki tüm insanların haklarının farkında olmaları ve bu hakları korumaları, gerçekleştirmeleri, öğrencilerin katılımcı, sorumluluk sahibi olmaları, insana, insan onuruna saygı duymaları, kendileriyle, toplumla ve dünyayla barışık, çağdaş uygarlık değerlerini kavramış, birey ve yurttaş olarak yetişmeleri hedeflenmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu).

İnsan hakları, insanın salt insan olması nedeniyle sahip olduğu haklar anlamına gelmektedir. Yeşil (2002)' e göre insan hakları, hiçbir ayrım gözetmeksizin bütün insanların yalnızca insan olmalarından dolayı insanlık onurunun gereği olarak sahip olmaları gereken hakların tümüdür. İnsan hakları renk, dil, din, cinsiyet, ırk farkı gözetmeksizin her insanın sırf insan olması dolayısıyla sahip olması gereken evrensel haklardır. Bu haklar, dokunulamaz, vazgeçilemez ve kişiliğe bağlı haklardır. Devlet ya da başka bir güç tarafından sınırlandırılıp kaldırılamayacağı gibi bir başkasına devredilememekte ve hiçbir şekilde engellenememektedir.

İnsan hakları bir kişinin yalnızca insan olduğu için sahip olduğu en üstün ahlaki hakları ifade etmektedir. Bu nedenle bireyleri ve grupları, insan onuruna ve temel özgürlüklere müdahale eden eylemlere karşı koruyan, evrensel yasal güvencelerdir.

İnsan hakları eğitimi; bilgi, yetenek, anlayış ve davranışlardan oluşan evrensel bir insan hakları kültürü aşılayıp yerleştirmeyi amaçlayan, bilgilendirme ve eğitim etkinliklerinin tümüdür (İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Planları Hazırlama Yönergesi, Akt: Gülmez, 2001, 47). Bu eğitimle, bireylerin, öncelikle insan haklarına saygıyı öğrenmesi, bu hakların, doğuştan kazanılan, devredilemeyen ve vazgeçilemeyen haklar oluşunu kavraması, bu bilincinin gelişmesi ve yerleşmesi sağlanmalıdır.

Kepenekçi (1999), insan hakları eğitiminin en temel amacının, kişide başkalarına saygı duygusunu geliştirmek, haklarını öğretmek ve bu hakları koruma yollarını göstermek olduğunu ifade etmiştir.

Demokrasi ve insan hakları bilincinin kazandırılması ve geliştirilmesinde örgün ve yaygın eğitim programları önemli bir işleve sahiptir. Örgün eğitim programlarını gerçekleştiren eğitim kurumları, yani okullar bireylere demokrasi ve insan hakları bilincini kazandıran en önemli merkezlerdendir. İlköğretim kademesinde uygulanan Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi ile bireylere toplum olma kavramı, toplumda ayrı bir fert olma ve sorumluluk sahibi bir vatandaş olma bilinci kazandırılmaya çalışılmakta ve sahip oldukları hakları bilinçli bir şekilde kullanan, hatta insan hakları ile ilgili konularda etkinliklerde bulunabilecek yeteneğe sahip vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Ancak, okullarda yapılan eğitim kapsamında yer alan demokrasi ve insan hakları eğitiminin içeriği ve niteliği tartışmaya açık bir konumdadır. Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri, insan hak ve özgürlüklerine saygılı, kendini ve çevresini geliştiren, demokratik tutum ve davranışlara sahip nitelikli bireyler yetiştirmede istenilen düzeye ulaşılamaması olarak belirlenmekte ve bu durum eleştirilmektedir (Kepenekçi, 2000,5). Yönetim ve yaşam biçimi olarak demokrasiyi benimseyen ülkelerin eğitim sistemlerini de demokrat insanlar yetiştirmek üzere yapılandırmaları gerektiği açıktır.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin ilk basamağı olan ilköğretim kademesi bireylerin kişilik gelişimlerinde ve topluma uyum sağlamalarında kilit nokta olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle insan hakları ve demokrasi bilincinin oluşmasında ve yerleşmesinde etkili olan en önemli faktörlerden birinin ilköğretim basamağında alınan eğitim olduğu savunulabilir.

İlköğretim kademesi kapsadığı yaş grubu itibariyle her bireyin eşsiz ve değerli olduğu fikrinin benimsetildiği; insan ilişkilerinin geliştirilmeye ve bireylerin sosyalleşmeye başladığı süreçtir. Uzlaşmacı, hoşgörülü, eşitlikçi ve barışçı gençlerin yetiştirilebilmesi için "insan hakları" ile ilgili kavramların ilköğretim sırasında benimsetilmesi gerekmektedir. Toplumsal uzlaşma, karşılıklı sevgi ve saygı için özellikle ilköğretimde "insan hakları eğitiminin" yoğun bir biçimde öğrencilere verilmesi önem taşımaktadır (Üste, 2007).

Demokrasi ve insan haklarının ilke ve fonksiyonlarını bireyin ve toplumun hayatında etkili kılmak için, demokrasi ve insan hakları anlayış ve tutumunun, eğitimin her kademesinde öğrencilere kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Demokratik ve insan haklarına saygılı tutumların geliştirilmesinde ve yerleştirilmesinde büyük öneme sahip olan ve eğitimin ilk kademesi olarak kabul edilen ilköğretim basamağının; gelecek kuşakların bu değerleri iyi öğrenmesi ve yaşamının her alanında uygulaması bakımından, kaliteli bir insan hakları eğitimi içermesi gerektiği açıkça görülmektedir.

İlköğretim okullarındaki derslerde ilk sınıftan itibaren sezdirilerek verilen insan hakları ve demokrasi gibi kavramlar, üst sınıflara gidildikçe somutlaştırılarak benimsetilmeye çalışılmaktadır. İlköğretim çağındaki çocukların, birçok şeyi görerek, bizzat yaşayarak öğrendiklerini göz önüne aldığımızda, aile, öğretmen ve toplumun diğer üyelerinin davranışlarıyla yeni yetişen çocuklara örnek oldukları görülmektedir. Demokrasi ve demokrasinin bünyesinde bulunan özgürlük, eşitlik, adalet, katılımcılık, hoşgörü ve insan hakları gibi soyut kavramların bu dönemde kavranması daha zor olduğundan bu kavramlar somutlaştırılarak, örnekler verilerek, sınıf içerisinde tartışma ortamları yaratılarak ve öğrencilere görev ve sorumluluk bilinci verilerek demokratik bir eğitim-öğretim ortamının hazırlanması da önem taşımaktadır (Büyükkaragöz, 1990).

Eğitimde yaş ve gelişim dönemleri göz önüne alındığında, soyut kavramların oluşmaya başladığı 11-12 yaşlarında demokrasi, insan hakları ve bunlarla ilişkili kavramların içeriğinin kavratılması, özellikle değerlerin gelişimi ve anlamlarının içselleştirilmesi açısından ilköğretimin 4 ve 5. sınıflarında verilecek insan hakları eğitimi önemlidir. Bu nedenle özellikle bilişsel gelişimleri açısından somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine ve birinci kademeden ikinci kademeye geçiş döneminde bulunan 5. Sınıf öğrencilerinin insan hakları eğitimine ilişkin görüşleri; insan hakları eğitiminin önemi, içeriği, niteliği ve kalitesinin arttırılması ve bu araştırma için önem taşımaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okullarının beşinci sınıflarında okuyan öğrencilerin insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşler arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- 5. Sınıf öğrencilerinin insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
2- 5. Sınıf öğrencilerinin insan hakları eğitiminin bir gerekliliği olan okul öğrenci temsilciliği seçimine ilişkin görüşleri nelerdir?

3- 5. Sınıf öğrencilerinin insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemine ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4- 5. Sınıf öğrencilerinin insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemine ilişkin görüşleri arasında okulun bulunduğu illere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM ve VERİ TOPLAMA ARACI

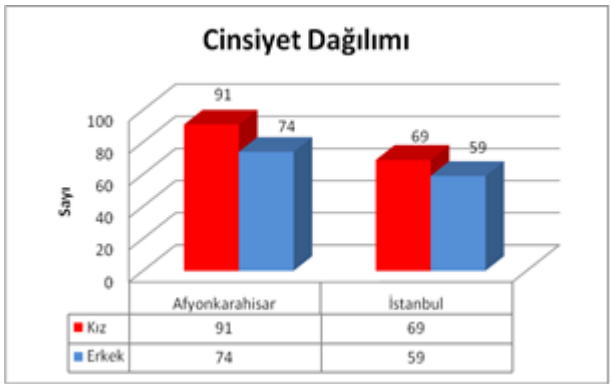
2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın araştırma modeli betimsel nitelikteki tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995). Araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemine ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

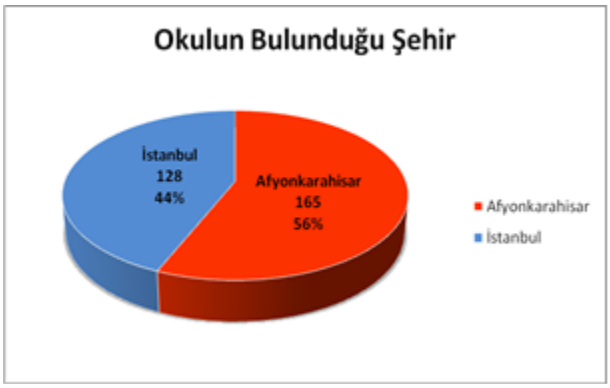
2.2. Örneklem

Araştırmaya İstanbul ve Afyonkarahisar ilinde 2011-2012 öğretim yılında beşinci sınıfa devam eden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş 293 tane öğrenci katılmıştır.

Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı



Tablo 2. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Okullarının Bulundukları Şehre Göre Dağılım



Tablo1'e göre araştırma örnekleminde Afyonkarahisar iline ait okullardan beşinci sınıfa giden 91 kız ve 74 erkek; İstanbul ilinden de 69 kız ve 59 erkek öğrenci bulunmaktadır. Toplamda bu araştırmaya 160'ı kız, 133'ü erkek olmak üzere toplam 293 öğrenci katılmıştır.

Tablo 2'ye göre de araştırmaya katılanların % 44'ünü İstanbul'daki beşinci sınıf öğrencileri oluştururken; % 56'sını Afyonkarahisar'daki beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Meslek Yüksek Okulu öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. R. Bahar ÜSTE tarafından geliştirilen 'İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi Anketi' kullanılmıştır. Formun ilk bölümünde araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Formun ikinci bölümünde ise "İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi Anketi"ne ait 10 madde bulunmaktadır. Maddeler likert tipi üçlü bir derecelendirme ölçeği (Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum) ile elde edilmiştir. Bu maddelerden 4, 7 ve 9. Maddeler olumsuz madde olup ters puanlanmıştır. Katılıyorum seçeneği için 3, kararsızım seçeneği için 2, katılmıyorum seçeneği için 1

puan verilmiştir. Olumsuz maddelerde bu puanlamanın tersi yapılmıştır. Verilerin analizinde faktör analizi, yüzde, frekans ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 3:" İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi Anketi"ne Ait Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör yükü/Madde Öz değerleri	Açıklanan Varyans
M 4	.774	
M 5	.698	
M 8	.625	
M 2	.619	
M 6	.572	% 58.379
M 7	.551	
M 3	.515	
M 1	.505	
M 10	.493	
M 9	.487	

Tablo 3'e göre, "İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi" anketine ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda tek boyutlu anket toplam varyansın % 58.379'unu açıklamaktadır.

2.4 Güvenirlik Çalışmaları

Veri toplama aracını oluşturan "İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi Anketi"nin güvenirlik çalışması için her bir maddenin kendi içinde güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, anketteki her bir maddenin madde toplam korelasyonları da gösterilmiştir. Ankette yer alan maddelerden hiç birinin madde toplam korelasyon katsayısı 0.30'un altında çıkmadığından güvenirlik çalışmalarında anketten madde çıkarılmamıştır.

Tablo 4. "İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi Anketi"ne Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde Toplam Korelâsyonu	Cronbach Alpha Katsayısı
M 1	,640	
M 2	,723	
M 3	,647	
M 4	,835	.91
M 5	,780	
M 6	,690	
M 7	,675	
M 8	,731	
M 9	,629	
M 10	,633	

Tablo 4'e göre, veri toplama aracı olarak kullanılan "İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi Anketi" için yapılan güvenirlik analizi sonucunda bu boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısının .91 olduğu görülmüştür. Bu boyutta yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları ise 0.629 ile 0.835 arasında değişmiştir.

2.5 Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olan anketin uygulanması bizzat araştırmacılar tarafından araştırma kapsamına alınan okullara gidilerek gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda 293 tane anket toplanmıştır. Araştırmanın kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 16.00 for Windows programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

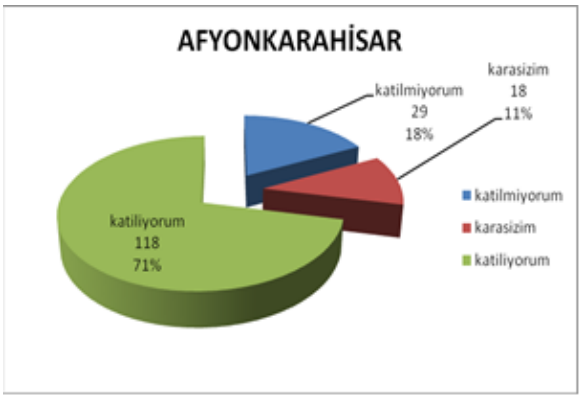
Bu bölümde, araştırmada ele alınan ana problem ve alt problemlerin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular ve bunların yorumları bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular beşinci sınıf öğrencilerinin insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemine ilişkin görüşlerine; insan hakları eğitiminin bir gerekliliği olan okul öğrenci temsilciliği seçimine ilişkin görüşlerine, cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri şehirlere göre ele alınmış ve yorumlanmıştır.

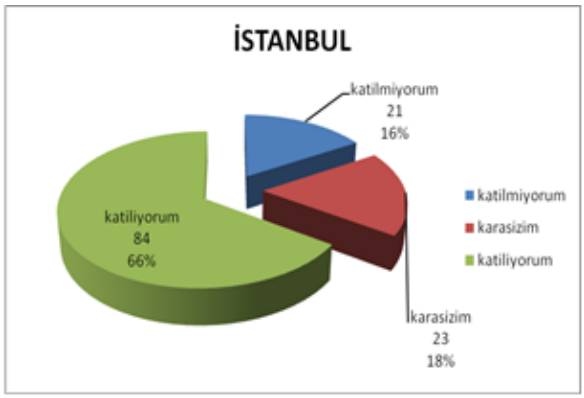
3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

3.1.1. İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemine ilişkin görüşleri anketteki her bir maddenin yüzde değerleri açıklanarak verilmiştir.

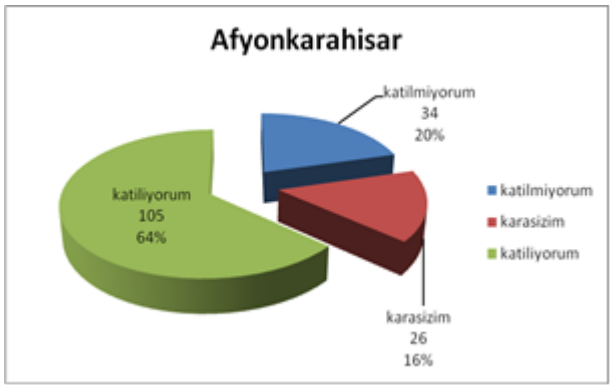
Madde 1: Okulumda kendimi güvende hissediyorum





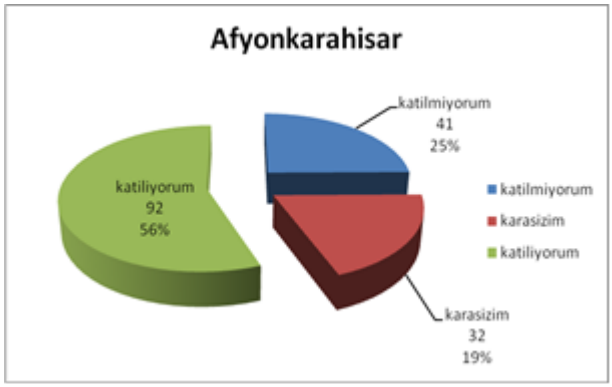
"Okulumda kendimi güvende hissediyorum" maddesine ait yüzdelik değerler incelendiğinde; Afyonkarahisar'daki öğrencilerin %71'inin okullarında kendilerini güvende hissettikleri görülmektedir. İstanbul'da ise kendilerini okullarında güvende hisseden öğrencilerin yüzdelik oranı %66'dır. Afyonkarahisar'da bu soruya ilişkin kararsız olanların oranı %11 iken, İstanbul'da bu oran % 18'dir. Okulda kendilerini güvende hissetmeyenlerin oranı ise Afyonkarahisar'da % 18, İstanbul'da da % 16'dır.

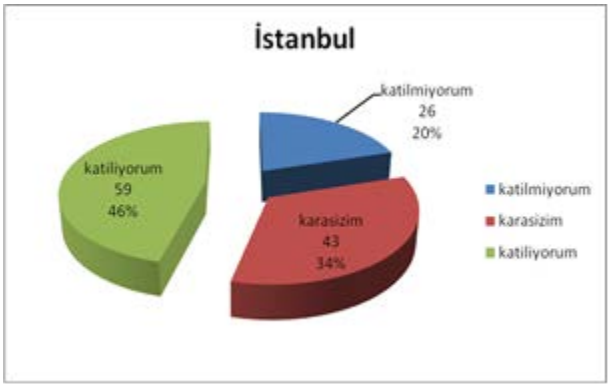
Madde 2: Okulumda eşitlik ilkesi önemsenmektedir.



"Okulumda eşitlik ilkesi önemsenmektedir" maddesine ait yüzdelik değerler incelendiğinde; ankete katılan Afyonkarahisar'daki öğrencilerin %64'ünün okullarında eşitlik ilkesinin önemsendiğini düşünürken bu oranın İstanbul'da % 60 olduğu görülmektedir. Afyonkarahisar'da bu soruya ilişkin kararsız kalanların oranı %16 iken, İstanbul'da bu oran % 20'dir. Okullarında eşitlik ilkesinin önemsenmediğini düşünenlerin oranı ise Afyonkarahisar ve İstanbul'da eşit yüzdeye sahip olup % 20'dir.

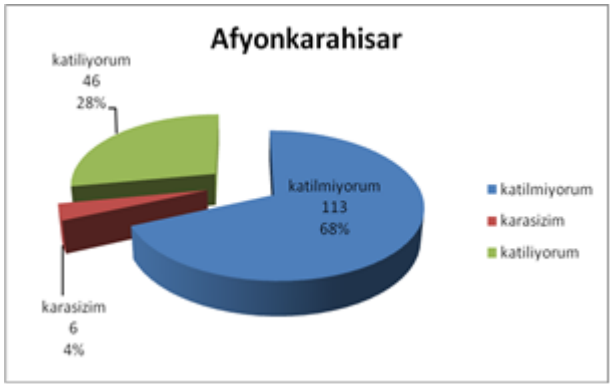
Madde 3: Okulumda fikirlerimi özgürce dile getirebiliyorum.

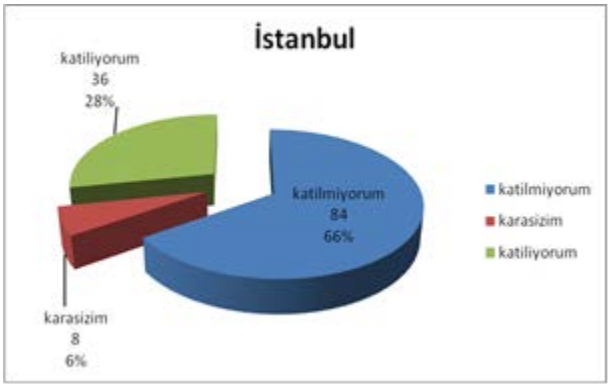




"Okulumda fikirlerimi özgürce dile getirebiliyorum" maddesine ait yüzdelik değerler incelendiğinde; bu maddeye katılanların oranı Afyonkarahisar'da %56 iken; İstanbul'da % 46'dır. Afyonkarahisar'da bu soruya ilişkin kararsız olanların oranı %19 iken, İstanbul'da % 34'tür. Okullarında fikirlerini özgürce dile getiremediklerini düşünenlerin yüzdesi ise Afyonkarahisar için %25, İstanbul için ise %20 olduğu gözlenmiştir.

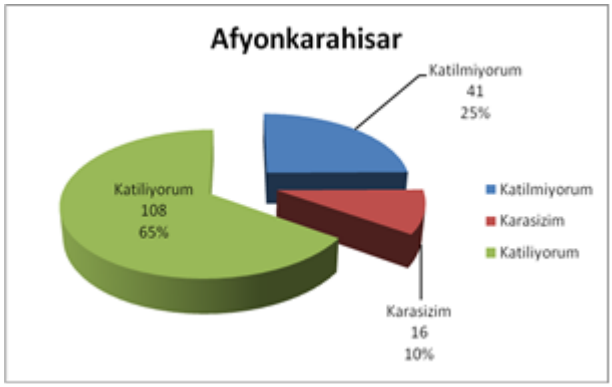
Madde 4: Okulumda hoşgörü ortamı bulamıyorum.

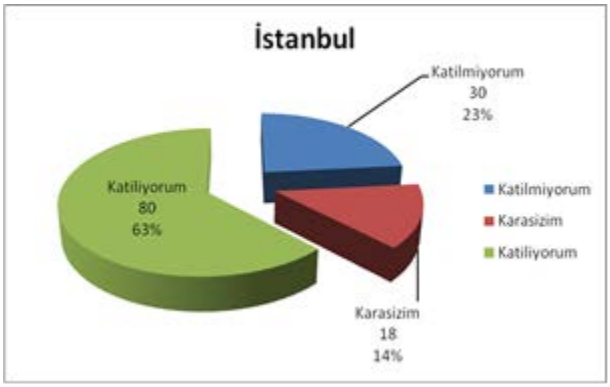




"Okulumda hoşgörü ortamı bulamıyorum" maddesine ait yüzdelik değerler incelendiğinde; ankete katılan Afyonkarahisar'daki öğrencilerin %28'i okullarında hoşgörü ortamını bulamadıklarını düşünürken; bu oran İstanbul'da da %28'dir. Afyonkarahisar'da bu soruya ilişkin kararsız kalanların oranı %4 iken, İstanbul'da bu oran %6'dır. Okullarında hoşgörü ortamını bulduklarını düşünenlerin oranı ise Afyonkarahisar'da %68, İstanbul'da ise %66'dır.

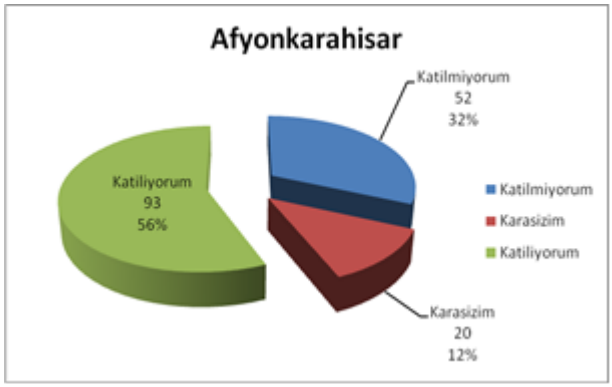
Madde 5: Okulumda çeşitli konularda uzlaşma sağlayabiliyorum.

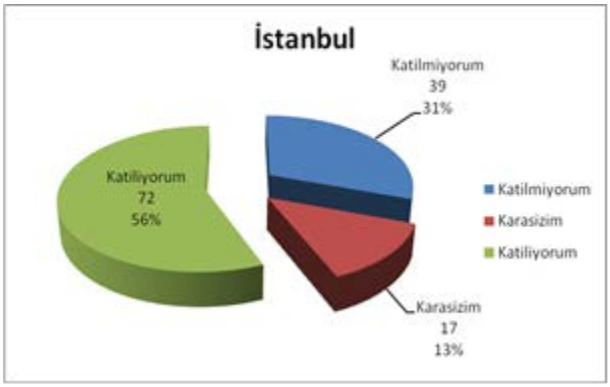




"*Okulumda çeşitli konularda uzlaşma sağlayabiliyorum*" maddesine ait yüzdelik değerler incelendiğinde; bu maddeye katılanların oranı Afyonkarahisar'da %65; İstanbul'da ise %63'tür. Afyonkarahisar'daki öğrencilerden bu soruya kararsız kalan öğrencilerin oranı %10 iken, İstanbul'da bu oran %14'tür. Okullarında çeşitli konularda uzlaşma sağlanamadığını düşünenlerin oranı ise Afyonkarahisar için % 25, İstanbul için ise %23 olarak gözlenmiştir.

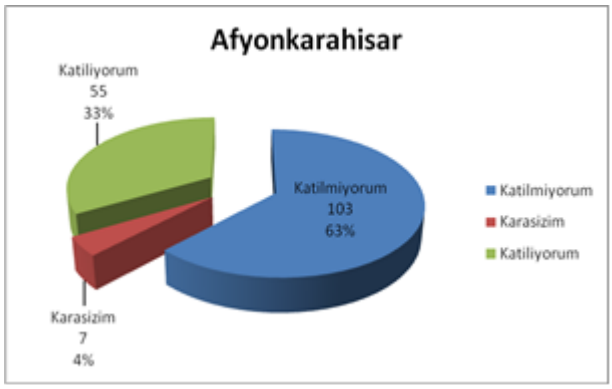
Madde 6: Öğrenciler arasındaki anlaşmazlıklar barışçıl yollarla çözümleniyor.

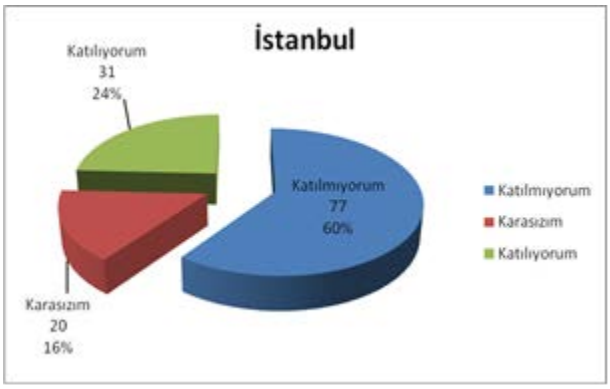




"Öğrenciler arasındaki anlaşmazlıklar barışçıl yollarla çözümleniyor" maddesine ait yüzdelik değerler incelendiğinde; ankete katılan Afyonkarahisar'daki öğrencilerin %56'sı ve İstanbul'daki öğrencilerin de % 56'sı okullarında öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkların barışçıl yollarla çözümlendiğini düşündükleri görülmektedir. Afyonkarahisar'da bu soruya ilişkin kararsız olanların oranı %12 iken, İstanbul'da %13'tür. Öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkların barışçıl yollarla çözümlenmediğini düşünenlerin oranı ise Afyonkarahisar'da % 32, İstanbul'da ise % 31'dir.

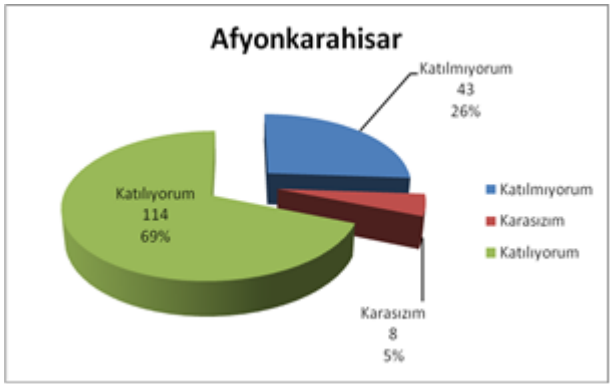
Madde 7: Öğretmenlerimizin yaklaşımları sevecen değil.

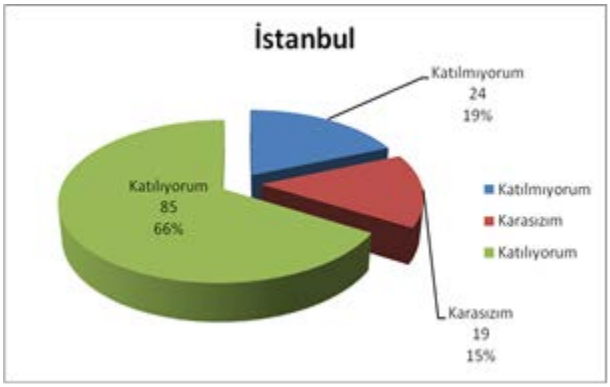




"Öğretmenlerimizin yaklaşımları sevecen değil" maddesine ait yüzdelik değerler incelendiğinde; Afyonkarahisar'daki öğrencilerin %33'ünün; İstanbul'daki öğrencilerin ise %24'ünün öğretmenlerinin yaklaşımını sevecen bulmadıkları görülmektedir. Afyonkarahisar'da bu soruya ilişkin kararsız olanların oranı %4 iken, İstanbul'da bu oranın %16 olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerinin yaklaşımını sevecen bulanların oranı ise Afyonkarahisar'da % 63, İstanbul'da ise % 60'tır.

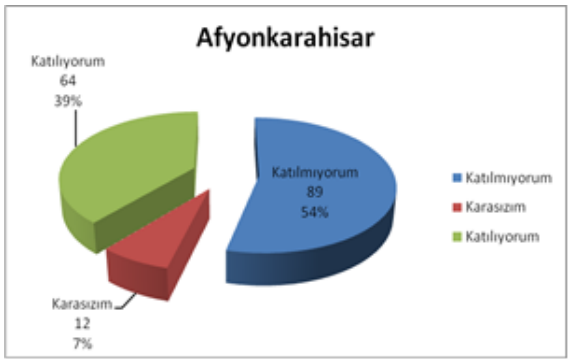
Madde 8: Okula başladığımdan bu yana özgüvenim olumlu yönde gelişti.

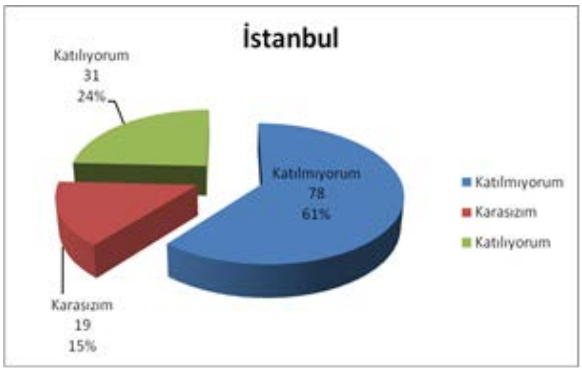




"Okula başladığımdan bu yana özgüvenim olumlu yönde gelişti" maddesine ait yüzdelik değerler incelendiğinde; bu maddeye katılanların oranının Afyonkarahisar'da %69 iken; İstanbul'da %66 olduğu görülmüştür. Afyonkarahisar'daki öğrencilerden bu soruya ilişkin kararsız olanların oranı %5 iken, İstanbul'da bu oran %15'tir. Bu maddeye katılmayanların oranı Afyonkarahisar için %26, İstanbul için ise %19 olarak gözlenmiştir.

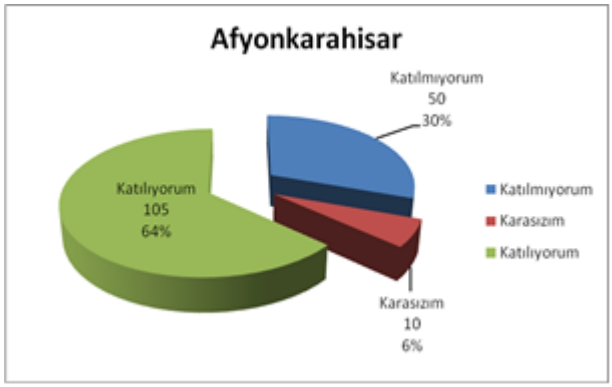
Madde 9: Okulum sorumluluk duygusu oluşturmada başarısız.

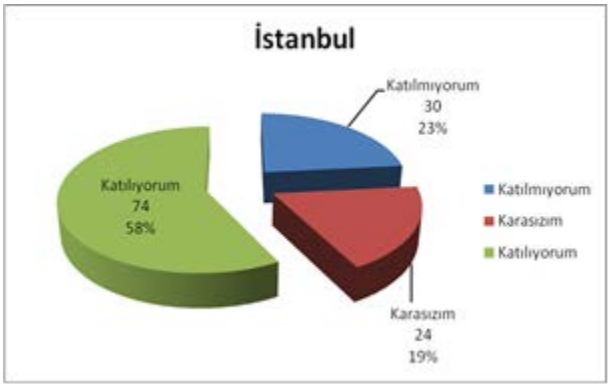




"Okulum sorumluluk duygusu oluşturmada başarısız" maddesine ait yüzdelik değerler incelendiğinde; ankete katılan Afyonkarahisar'daki öğrencilerin %39'unun, İstanbul'daki öğrencilerin ise %24'ünün okullarının sorumluluk duygusu oluşturmada başarısız olduğunu düşündükleri görülmüştür. Afyonkarahisar'da bu soruya ilişkin kararsız kalanların oranı %7 iken, İstanbul'da bu oranın %15 olduğu görülmektedir. Okullarının sorumluluk duygusu oluşturmada başarılı olduğunu düşünenlerin oranı ise Afyonkarahisar'da %54, İstanbul'da ise %61'dir.

Madde 10: Okulumda uygulanan disiplin cezalarında insan onuruna dikkat ediliyor.





"Okulumda uygulanan disiplin cezalarında insan onuruna dikkat ediliyor" maddesine ait yüzdelik değerler incelendiğinde; ankete katılan Afyonkarahisar'daki öğrencilerin %64'ünün, İstanbul'daki öğrencilerin ise %58'inin okullarında uygulanan disiplin cezalarında insan onuruna dikkat edildiğini düşündükleri görülmektedir. Afyonkarahisar'da bu soruya ilişkin kararsız kalanların oranı %6 iken, İstanbul'da bu oran %19'dur. Okullarında uygulanan disiplin cezalarında insan onuruna dikkat edilmediğini düşünenlerin oranı ise Afyonkarahisar'da %30, İstanbul'da ise %23'tür.

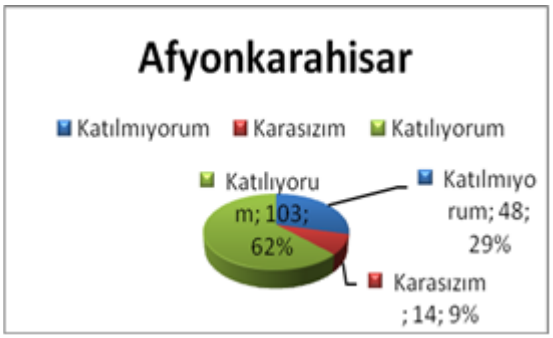
3.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

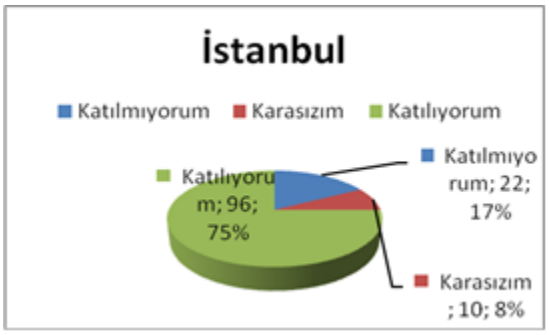
3.2.1. Okul Öğrenci Temsilciliği Seçimine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tablo 5 ve Tablo 6'da araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğrenci temsilciliği seçiminin okullarda uygulanmasına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrenci Temsilciliği Seçiminin Okullardaki Uygulanmasına İlişkin Afyonkarahisar'daki Öğrenci Görüşleri

Tablo 6. Öğrenci Temsilciliği Seçiminin Okullardaki Uygulanmasına İlişkin İstanbul'daki Öğrenci Görüşleri





Tablo 5'e göre; Afyonkarahisar'daki öğrencilerin %62'si okullarında yapılan öğrenci temsilciliği seçimini etkili bir uygulama olarak görürken; %9'u kararsız ve %29'u da okullarında yapılan öğrenci temsilciliği seçimini etkili bir uygulama olarak görmemektedir.

Tablo 6'ya göre İstanbul'da eğitim alan öğrencilerin %75'i öğrenci temsilciliği seçimini etkili bir uygulama olarak görmekteyken; %8'i karasız kalmakta ve %17'si de bu uygulamayı etkili bir uygulama olarak görmemektedirler.

3.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

3.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Anketteki maddeler değişkenler açısından incelendiğinde; anketin genel ortalaması bakımından cinsiyet değişkenine ilişkin istatistiksel anlamda bir farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Ancak anketteki maddelerden "*Öğretmenlerimizin yaklaşımları sevecen değil"* maddesinde cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Cinsiyet değişkenine ilişkin bu maddenin analiz sonuçları aşağıda verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 7: ***Cinsiyet Değişkenine İlişkin "Öğretmenlerimizin yaklaşımları sevecen değil" Maddesine Ait t Testi Sonuçları***

*P<.05

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	t	sd	p
Kız	160	2.41	0.87	-1.711	291	0.045*
Erkek	133	2.21	0.92			
Toplam	293					

Tablo 7'de görüldüğü üzere ankette yer alan *"Öğretmenlerimizin yaklaşımları sevecen değil"* maddesine ait 5. Sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında ***"cinsiyet*** " değişkenine ilişkin kız öğrencilerin lehine istatiksel anlamda bir farklılaşma bulunduğu gözlenmiştir (p=0.045; p<0.05). Buna göre kız öğrenciler ($\overline{X}$ = 2.41) erkek öğrencilere ($\overline{X}$ = 2.21) göre öğretmenlerini daha sevecen bulmaktadırlar. Bu durumun, öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere karşı yaklaşımlarının farklı olabilme durumundan kaynaklandığı söylenebilir.

3.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

3.4.1. Okulun Bulunduğu İl Değişkenine İlişkin Bulgular

Anketteki maddeler değişkenler açısından incelendiğinde; anketin genel ortalaması bakımından okulun bulunduğu il değişkenine ilişkin istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Ayrıca *"Okulumda fikirlerimi özgürce dile getirebiliyorum", "Öğretmenlerimizin yaklaşımları sevecen değil", "Okula başladığımdan bu yana özgüvenim olumlu yönde gelişti", "Okulum sorumluluk duygusu oluşturmada başarısız", "Okulumda uygulanan disiplin cezalarında insan onuruna dikkat ediliyor"* maddelerinde de okulun bulunduğu il değişkenine ilişkin anlamlı farklılaşma görüldüğü tespit edilmiştir. Okulun bulunduğu il değişkenine ilişkin bu maddelerin analiz sonuçları aşağıda verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 8. ***Okulun Bulunduğu İl Değişkenine İlişkin İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi Anketi Genel Ortalamaları t Testi Sonuçları***

*P<.05

Okulun Bulunduğu İl	N	$\overline{X}$	Ss	t	sd	p
Afyon	165	2.35	0 .69	-0.235	291	0.033*
İstanbul	128	2.37	0.60			
Toplam	293					

Tablo 8'de görüldüğü üzere, beşinci sınıf öğrencilerinin insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemine ait görüşlerinin ***okulun bulunduğu il*** değişkenine ilişkin istatiksel anlamda farklılaştığı gözlenmiştir. [p=0.033, p<0.05]. Buna göre İstanbul'da eğitim alan öğrencilerin ortalamasının ($\overline{X}$ = 2.37), Afyonkarahisar' da eğitim alan öğrencilerin ortalamasına ($\overline{X}$ = 2.35) göre daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Ortalama puanlar değerlendirildiğinde İstanbul'daki beşinci sınıf öğrencilerinin insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemine ait görüşlerinin Afyonkarahisar'daki beşinci sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 9. ***Okulun Bulunduğu İl Değişkenine İlişkin "Okulumda fikirlerimi özgürce dile getirebiliyorum" Maddesine Ait t Testi Sonuçları***

*P< .05

Okulun Bulunduğu İl	N	$\overline{X}$	Ss	t	sd	p
Afyonkarahisar	165	2.30	0.84	0. 534	291	0. 038*
İstanbul	128	2.25	0.77			
Toplam	293					

Tablo 9' da görüldüğü üzere ankette yer alan "*Okulumda fikirlerimi özgürce dile getirebiliyorum*" maddesine ait beşinci sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında ***"okulun bulunduğu il"*** değişkenine ilişkin Afyonkarahisar'daki öğrencilerin lehine istatiksel anlamda bir farklılaşma bulunduğu gözlenmiştir [p =0.038, p<0.05]. Buna göre Afyonkarahisar'da eğitim alan öğrencilerin ($\overline{X}$ = 2.30), İstanbul'da eğitim alan öğrencilere ($\overline{X}$ = 2.25) göre okullarında fikirlerini daha özgürce dile getirebildikleri söylenebilir.

Tablo 10. ***Okulun Bulunduğu İl Değişkenine İlişkin "Öğretmenlerimizin yaklaşımları sevecen değil" Maddesine Ait t Testi Sonuçları***

*P< .05

Okulun Bulunduğu İl	N	$\overline{X}$	Ss	t	sd	p
Afyonkarahisar	165	2.29	0.93	-.646	291	0. 003 *
İstanbul	128	2.35	0.84			
Toplam	293					

Tablo 10'da görüldüğü üzere ankette yer alan *"Öğretmenlerimizin yaklaşımları sevecen değil"* maddesine ait beşinci sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında ***okulun bulunduğu il*** değişkenine ilişkin Afyonkarahisar'daki öğrencilerin lehine istatiksel anlamda bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. [p=0.003, p<0.05]. Buna göre Afyonkarahisar'da eğitim alan öğrencilerin ($\overline{X}$ = 2.29), İstanbul'da eğitim alan öğrencilere ($\overline{X}$ = 2.35) göre öğretmenlerinin yaklaşımlarını daha sevecen buldukları söylenebilir.

Tablo 11. ***Okulun Bulunduğu İl Değişkenine İlişkin "Okula başladığımdan bu yana özgüvenim olumlu yönde gelişti" Maddesine Ait t Testi Sonuçları***

*P< .05

Okulun Bulunduğu İl	N	$\overline{X}$	Ss	t	sd	p
Afyonkarahisar	165	2.43	0.87	-0.466	291	. 041 *
İstanbul	128	2.47	0.79			
Toplam	293					

Tablo 11'de ankette yer alan *"Okula başladığımdan bu yana özgüvenim olumlu yönde gelişti"* maddesine ait beşinci sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında ***okulun bulunduğu il*** değişkenine ilişkin İstanbul'daki öğrencilerin lehine istatiksel anlamda bir farklılaşma gözlenmiştir [p= 0.041, p<0.05]. Buna göre İstanbul'da eğitim alan öğrencilerin ($\overline{X}$ = 2.35), Afyonkarahisar'da eğitim alan öğrencilere ($\overline{X}$ = 2.29) göre okula başladıklarından bu yana özgüvenlerinin daha çok geliştiği söylenebilir.

Tablo 12: ***Okulun Bulunduğu İl Değişkenine İlişkin "Okulum sorumluluk duygusu oluşturmada başarısız" Maddesine Ait t Testi Sonuçları***

*P< .05

Okulun Bulunduğu İl	N	$\overline{X}$	Ss	t	sd	p
Afyonkarahisar	165	2.15	0 .95	-2.012	291	0. 000 *
İstanbul	128	2.36	0.84			
Toplam	293					

Tablo 12'de görüldüğü üzere *"Okulum sorumluluk duygusu oluşturmada başarısız"* maddesine ait beşinci sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında ***okulun bulunduğu il*** değişkenine ilişkin Afyonkarahisar'daki öğrencilerin lehine istatiksel anlamda bir farklılaşma gözlenmiştir [p=0.000, p<0.05]. Buna göre Afyonkarahisar'da eğitim alan öğrencilerin okullarının ($\overline{X}$ = 2.15), İstanbul'da

eğitim alan öğrencilerin okullarına ($\overline{X}$ = 2.36) oranla sorumluluk duygusunu oluşturmada daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 13. ***Okulun Bulunduğu İl Değişkenine İlişkin "Okulumda uygulanan disiplin cezalarında insan onuruna dikkat ediliyor" Maddesine Ait t Testi Sonuçları***

*P< .05

Okulun Bulunduğu İl	N	$\overline{X}$	Ss	t	sd	p
Afyonkarahisar	165	2.33	0.91	-0.100	291	. 025*
İstanbul	128	2.34	0.83			
Toplam	293					

Tablo 13'te görüldüğü üzere "*Okulumda uygulanan disiplin cezalarında insan onuruna dikkat ediliyor"* maddesine ait beşinci sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında ***okulun bulunduğu il*** değişkenine ilişkin İstanbul'daki öğrencilerin lehine istatiksel anlamda bir farklılaşma gözlenmiştir [p= 0.025, p<0.05]. Buna göre İstanbul'da eğitim alan öğrencilerin ($\overline{X}$ = 2.34), Afyonkarahisar'da eğitim alan öğrencilere ($\overline{X}$ = 2.33) oranla okullarında verilen disiplin cezalarında insan onuruna daha çok dikkat edildiğini düşündükleri söylenebilir.

4. SONUÇ

Eğitimin ilk basamağı olan ilköğretim kademesinde alınan eğitim, bireyin tüm eğitim hayatının başlangıcı olmasının yanında kişisel ve sosyal gelişiminin de başlangıcı olarak kabul edilebilir. Bu kademede alınan eğitim ayrıca insan hakları ve demokrasi bilincinin oluşmasında ve yerleşmesinde en etkili olan eğitimlerden sayılabilir. Gelişim dönemleri açısından kritik dönemde olan öğrencilerin bu kavramları anlayış ve içselleştirme kapasiteleri, demokratik ve haklara saygılı bireyler yetiştirmede son derece önemlidir. Bu nedenle demokratik ve insan haklarına saygılı tutumların geliştirilmesinde ve yerleştirilmesinde büyük öneme sahip olan ve eğitimin ilk kademesi olarak kabul edilen ilköğretim basamağının; gelecek kuşakların bu değerleri iyi öğrenmesi ve yaşamının her alanında uygulaması bakımından, kaliteli bir insan hakları eğitimi içermesi gerektiği açıkça görülmektedir.

Bu bağlamda, ilköğretim kademesindeki demokratik değer ve tutumları ve insan hakları bilincini sorgulamak amacıyla bu araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu araştırma sonucundan elde edilen verilere göre; Afyonkarahisar ve İstanbul'daki beşinci sınıf öğrencileri; insan hakları eğitiminin okullarında uygulanmasının faydalı bir uygulama olduğunu, okullarında kendilerini güvende hissettiklerini, okullarında eşitlik ilkesinin önemsendiğini, okullarında çeşitli konularda uzlaşma sağlanabildiğini, öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkların barışçıl yollarda çözümlendiğini ve okula başladıklarından bu yana özgüvenlerinin olumlu yönde geliştiğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Sonuçlar incelendiğinde İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi Anketi'nden alınan puan ortalamalarına göre İstanbul'daki öğrencilerin ($\overline{X}$ = 2.37) Afyonkarahisar'daki öğrencilere ($\overline{X}$ = 2.35) oranla insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemini daha iyi kavradıkları sonucuna ulaşılabilir. Bunun sebebinin de büyük şehirlerde yaşayan öğrencilerin küçük şehirlerde yaşayan öğrencilere oranla insan hakları ve demokrasi uygulamalarını içselleştirmeleri aşamasında daha bilinçli olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca büyük şehirlerde yaşayan öğrencilerin (İstanbul örneği) sosyo ekonomik düzeyleri ve aile yapıları incelendiğinde, küçük şehirlerdeki

(Afyonkarahisar örneği) öğrencilere oranla sosyo ekonomik düzeylerinin daha üst seviyede olduğu ve aile yapısı olarak çekirdek aile yapısında oldukları gözlenmiştir. Bu bağlamda, İstanbul'daki öğrencilerin insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemini daha iyi kavramaları, çekirdek aile yapısındaki ailelerin çocuklarına daha demokratik davranması ile ilişkilendirilebilir.

Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler arasında öğretmenlerinin yaklaşımlarını sevecen bulup bulmama konusunda fikir ayrılığının bulunduğu görülmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin davranışlarını daha sevecen bulmaktadırlar. Bu durumun sebebi öğretmenlerin kız ve erkek öğrenciler arasında sevecen davranışlar göstermede ayrım yaptıklarını düşündürmektedir. Öğretmenlerin bu şekilde davranmalarının nedeninin, erkek öğrencilere gösterilen sevecenliğin sınıf yönetimini kaybetme korkusuna sebep olabileceği düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler arasında öğretmenlerinin davranışlarını sevecen bulma konusunda elde edilen diğer bir farklılaşma ise il bazındadır. Buna göre Afyonkarahisar'da eğitim alan öğrencilerin ($\overline{X}$ = 2.29), İstanbul'da eğitim alan öğrencilere ($\overline{X}$ = 2.35) göre öğretmenlerinin yaklaşımlarını daha sevecen buldukları tespit edilmiştir. Bunun nedeninin ise büyükşehirde görev yapan öğretmenlerin küçük şehirlerdeki öğretmenlere göre üzerlerinde öğrenci velileri tarafından daha çok baskının olması ya da öğretmenlerin büyük şehirlerde sınıf yönetimi konusunda daha katı davranmaları gerektiği gibi durumlardan kaynaklandığı düşünülebilir.

İnsan haklarını bilip tanımanın en doğru ve etkili yolu ailede, okulda ve toplumda yapılacak olan eğitimlerden oluşmaktadır. İnsan hakları eğitimi konusunda alınacak olan eğitimlerle insan hak ve özgürlüklerine saygılı, kendini ve çevresini geliştiren, demokratik tutum ve davranışlara sahip nitelikli bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Çağdaş bir toplum olabilmek ve çağın gerektirdiği modern ve saygılı anlayışa sahip olabilmek için bu eğitimin kalitesinin arttırılması ve devamının sağlanması gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmek için ise okullara, yöneticilere, öğretmenlere ve ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir.

KAYNAKÇA

Büyükkaragöz, S.S. (1990). *Demokrasi Eğitimi.* Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

Gülmez, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi egemenlik insanındır*. Ankara: TODAİE Yayını.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Kepenekçi, Y.K. (1999). Eğitimcilerin İnsan Haklarına Yönelik Tutumları**.** *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/127/882.pdf. Erişim Tarihi: 25.02.2012.

Kepenekçi, Y.K. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Milli Eğitim Temel Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html.

Üste, B. (2007). *İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi. Ege Akademik Bakış.* 7 (1), 295-310. http://eab.ege.edu.tr/pdf/7/C7_S1_M14.pdf . Erişim Tarihi: 30.01.2012.

Yeşil, R.(2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BÖLÜM 28

SAĞLIK EĞİTİMİ

HEALTH EDUCATION

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL DESTEK ALGISI İLE UMUTSUZLUK-ÖFKE VE STRESLE BAŞ ETME BİÇİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Satı DİL*

Burcu AYKANAT*

Cansu YILMAZ*

*Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü, ÇANKIRI**

satidil@gmail.com

aykanat_87@hotmail.com

cansuyilmaz@hotmail.com

ÖZET

Giriş: Üniversite öğrencileri eğitim öğretim yaşantılarında rol değişiklikleri veya okuldan mezun olma stresi gibi pek çok nedenden ötürü kendilerini umutsuz, çaresiz ve öfkeli hissetmektedirler. Öğrencilerin yaşadıkları bu problemlerin üstesinden gelmelerinde kurdukları sosyal ilişkiler ve algıladıkları sosyal destekler önemli rol oynamaktadır. Bu araştırmada ise, hemşirelik öğrencilerinin öfke, umutsuzluk ve stresle baş etme düzeylerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Method: Tanımlayıcı ve kesitsel tipte olan çalışmada örneklemi Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu'nda Ekim-Kasım 2011 tarihinde öğrenim görmekte olan 231 hemşirelik bölümü öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, anket formu, umutsuzluk, stres, öfke düzeylerini ve algıladıkları sosyal destek düzeyini belirlemeye yönelik Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ), Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği(SÖÖİTÖ), Stresle Başa Çıkma Ölçeği (SBÇÖ) ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ) kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde, t testi, ANAVO, Pearson's korelasyon analizi testleri kullanılmıştır.

Bulgular: Öğrencilerin %77,1'i kız, %22,9'u erkek ve %48,1'i 19–21 yaş aralığındadır. SBÇÖ puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin stresle baş etmede sosyal destek arama ve dine yönelme aktivitelerini, erkek öğrencilerin ise yadsıma, madde kullanımı, mizahi yaklaşım gibi stresle etkin olmayan baş etme yöntemlerini kullandıkları, 19–21 yaş arasındaki öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha fazla olduğu ($p<0.05$), 22–24 yaş aralığında ve 4. sınıf olan öğrencilerin öfke içe vurum puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, ($p<0.05$) anne-baba tutumlarını demokratik yönde algılayan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin düşük; sosyal destek algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. ($p<0.05$).

Sonuç ve Öneriler: Yapılan korelasyon analizinde öğrencilerin SBÇÖ ve ÇBASDÖ puan ortalamalarının arttıkça BUÖ, SÖÖİTÖ puan ortalamalarının azaldığı ($p<0.05$) görülmüştür. Bu nedenle hemşirelik müfredat programlarının öğrencilerin sosyal destek ve stresle baş etme kaynaklarını destekleyecek biçimde organize edilmesi önerilir.

Anahtar Kelimeler: Öfke, stres, umutsuzluk, algılanan sosyal destek, üniversite hemşirelik öğrencileri

ABSTRACT

Background: Students feel hopeless, helpless and angry for many reasons such as role changes in their lives or graduating from school education. Social relationships that the students establish and perceived social support plays an important role in order to overcome these problems. This study is carried out with the aim of determining the relationships between social support and nursing students' anger, hopelessness and coping with stress levels.

Methods: Sample of study population consisted of 231 nursing students who have been studying in Çankırı Karatekin University School of Health from October to November 2011 in nursing department. As data gathering tools, the following are made use of; Hopelessness Scale, The Multidimensional Scale of Perceived Social Support, Coping with Stress Scale and State-Trait Anger Expression Style Scale and questionnaire. In order to evaluate the data, t test, Anova, Pearson's correlation analysis tests were used

Results: It was determined that %77.1 of the students were female, %22.9 were male and %48.1 were between 19–21 years old. It was determined that in order to cope with stres, female students use social support activities and spiritual quidance; male students use denialing, substance abuse and humorous approach as inactive methods. It was determined that, the leves of perceived social support is higher in the students between 19–21 years old ($p<0.05$) and anger-in scores is higher in the students between 22-24 ages and fourth class nursing students ($p<0.05$). According to the democratic atitudes of parents students perceive low level hopelessness and higher perceptions of social support ($p<0.05$).

Conclusions: In the correlation analysis, when the scores of Coping with Stress Scale and Multidimensional Scale of Perceived Social Support increases, the scores of Hopelessness Scale and State-Trait Anger Expression Style Scale decreases ($p<0.05$). For this reason, it is advised that nursing curricula is organized to support students' social supports and coping with stress resources.
Key Words: Anger; hopelessness, nursing students, stres, perceived social support

GİRİŞ

Üniversite yaşamı pek çok gelişim ve değişimlerin bir arada yaşandığı, yetişkin rol ve sorumluluklarının yüklenildiği bir dönemdir. Bu dönemde, gençlerin ebeveynlerinden ve arkadaşlarından ayrılarak yeni sosyal ilişkiler kurmak ve yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürmeye çalışmak zorunda olmaları, aşırı ders yükleri, okuldaki akademik ortamın ciddi ve katı olması gibi faktörler öğrencileri olumsuz etkilemekte ve baş etme becerilerinin güçlendirilmesini gerektirmektedir (1, 2). Hemşirelik öğrencileri birer ergen ve üniversite öğrencisi olmaları nedeniyle gerek eğitim ve uygulama sürecinden gerekse biyopsikososyal nedenlerden kaynaklanan çeşitli stresörlere maruz kalmaktadırlar. Öğrencilerin yaşadıkları stres, akademik performanslarını olumsuz etkileyerek, öğrencilerin kendilerini öfkeli, çaresiz, güvensiz, umutsuz, yalnız ve desteksiz hissetmelerine yol açmaktadır (3). Öğrencilerin hissettikleri veya yaşadıkları bu problemlerin üstesinden gelmelerinde kurdukları sosyal ilişkiler ve algıladıkları sosyal desteklerin nitelikleri önemli rol oynamaktadır (4, 5).

Algılanan sosyal destek, bir kişinin gereksinim duyduğunda destek kaynaklarının varlığıdır. Ayrıca sosyal bakımdan kabul görme duygusu ve kişinin özsaygısının artırmasının yanı sıra, yaşamın süreklilik ve belirlilik kazanmasına da yardımcı olduğu, stres verici yaşam olaylarının yarattığı zararları azaltarak ya da dengeleyerek ruh sağlığını korumada önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (6, 7, 8, 9).

Yapılan pek çok araştırma, çok farklı alanlarda birçok stres etkeniyle karşılaşan ergenin etkili baş etme örüntüleri edinmesi ve sosyal destek kaynaklarını kullanmasının, ruhsal ve davranışsal sorunların önlenmesi ve tedavisinde güçlü bir kaynak olduğunu ortaya koymuştur (10, 3, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16). Sosyal destek, öğrencinin stres ve kaygı düzeyini düşürmekle kalmayıp, kontrol duygusunu ve stresle baş etmede yeni yollar deneme konusunda istekliliğini arttırmakta ve çaresizlik, umutsuzluk duygusunu azaltarak, kendine güveni, yaşam doyumunu ve üretkenliği arttırmaktadır (8, 17). Bu da öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine, sağlıklı kimlik geliştirmelerine ve mesleki uygulamalarında başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır.

Hemşirelik eğitiminde de öğrencilerin kendilerini istendik bir şekilde ifade edebilmesi, stres verici durumlarla etkili baş edebilmesi, öfkesini sağlıklı bir biçimde dışa vurabilmesi ve hayata ve geleceğe yönelik umutla bakabilmesi, plan yapabilmesi, kendi kararlarını verebilmesi ve pozitif tutumlara sahip olmaları beklenmektedir. Toplumun sağlığı koruma ve geliştirme sorumluluğunu üstlenecek olan hemşirelik öğrencilerinin sosyal destek kaynaklarını etkili ve zamanında kullanmaları, onların kişisel ve mesleki uygulamalardan kaynaklanan stresörlerle etkili bir biçimde baş edebilmelerini, öfkeyi uygun bir şekilde ifade ve kontrol edebilmelerini, yaşamlarındaki amaç ve düşüncelerini gerçekleştirme gücüne güvenme konusunda daha umutlu olabilmelerini, güçlü bir egoya ve öz yeterlilik duygusuna sahip olabilmelerini sağlayarak, mesleki uygulamalarında da daha etkin ve kaliteli hizmet sunabilmelerinde önemli rol oynayabilir.

Sonuç olarak; bir toplum çocukların ve gençlerin sağlığını koruyup geliştirdikçe ve onları yeterli bir biçimde destekledikçe daha sağlıklı bir toplum olma yolunda kendi geleceğini yükseklere çıkaracaktır. Bu hedefe ulaşmak için üniversite öğrencilerinin sosyal, ekonomik ve kültürel yönlerden desteklenmesi, onların biyopsikososyal açıdan sağlıklı olmalarını sağlayacaktır. Böylece kaliteli bir gençlik ve orta yaş süreci geçirmiş olan bireyler ileriki dönemlerde daha sağlıklı, başarılı ve üretken birer vatandaş olarak topluma katkıda bulunacaklardır. Yaşama yıllar değil, yıllara yaşam katarak anlamlı bir yaşam sürdüreceklerdir.

Tüm bu nedenlerle, bu çalışma hemşirelik öğrencilerinin öfke, umutsuzluk ve stresle baş etme düzeylerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla planlanmıştır.

Araştırma Soruları:

1. Hemşirelik öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öğrencilerin umutsuzluk, öfke ve stresle baş etme biçimleri arasında bir ilişki var mıdır?

2. Öğrencilerin stresle baş etme biçimleri nelerdir?

3. Öğrencilerin umutsuzluk ve öfke düzeyleri nedir?

4. Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile sosyal destek algıları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu'nda okuyan hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile umutsuzluk-öfke düzeyleri ve stresle baş etme tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanmış olup; kesitsel tipte ve tanımlayıcı araştırma niteliğindedir. Araştırmanın evrenini 2011- 2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim görmekte olan 341 hemşirelik öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada ayrıca örneklem seçilmemiş, araştırma katılmayı kabul eden 231 hemşirelik öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Evrenin yaklaşık % 67,7'sine ulaşılmıştır. Veriler, sosyodemografik özellikleri içeren 12 soruluk kişisel bilgi formu, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ), Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ), Stresle Başa Çıkma Ölçeği (SBÇÖ) ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖÖİTÖ) kullanılarak toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin tanıtıcı (yaş, cinsiyet, barınma yeri, aile tipi, sosyo-ekonomik düzey, anne- baba eğitim düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, anne-babanın hayatta olma durumu gibi) bilgilerinin yanı sıra; anne- baba tutumu gibi soruları içeren toplam 12 sorudan oluşmaktadır.

Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ): Bireyin geleceğe yönelik olumsuz beklentilerini ölçmek amacıyla Beck, Weissman, Lexter ve Trexler tarafından 1974 yılında geliştirilen ölçek 20 Maddeden oluşmaktadır (18). Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Seber, Dilbaz, Kaptanoğlu ve Tekin tarafından 1993 yılında yapılmıştır (19). Yapılan analizler sonucunda güvenirlik için saptanan Cronbach alpha kat sayısı a= .86 tekrar test sonucunda elde edilen Pearson momentleri çarpımı korelasyonu ise r= .73 olarak bulunmuştur. Çalışmamızdaki Cronbach alpha kat sayısı ise .84 bulunmuştur. Ölçekten alınan puanlar 0–20 arasında değişmekte olup; alınan puanlar yüksek olduğunda bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğunu göstermektedir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ): Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Zimet ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilmiş (20), Eker, Akar ve Yaldız (2001) tarafından Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (12). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği aile, arkadaş ve özel bir insan olmak üzere üç farklı kaynaktan algılanan sosyal desteğin yeterliliğinin öznel olarak değerlendirilmesini içeren 12 maddeden oluşmaktadır (20). Yapılan analizler sonucunda geçerlik güvenirlik çalışmasında cronbach alphası .85 bulunmuştur. Çalışmamızdaki Cronbach alpha kat sayısı .87 olarak bulunmuştur.

Stresle Başa Çıkma Ölçeği (SBÇÖ): Carver ve arkadaşlarının **(**1989) geliştirdiği ölçek, zor ve stresli durumlarla karşılaşıldığı zaman, kişilerin verdikleri yanıtları ve başa çıkma yollarını inceleyen, her biri dörder maddeden oluşan, ayrı puanlanan 15 alt ölçekten oluşmuştur (21) Türk toplumuna uyarlayarak, Stresle Başa Çıkma Ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapan Gök (1995) 2 alt ölçeğin çıkarılarak, ölçeğin son halinin 13 alt ölçek olarak kullanılmasına karar vermiştir (22). Yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı .78, alt ölçekler için ise .85, .80 ve .65 olduğu bulunmuştur. Çalışmamızdaki ölçeğin bütünü için Cronbach alpha kat sayısı ise .86 olarak bulunmuştur.

Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖÖİTÖ): Öfke duygusu ve ifadesini ölçmektedir. 34 maddeden oluşmuş bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Sürekli öfke (10 madde) ve öfke ifade tarzının; öfke içe (8 madde), öfke dışa (8 madde) ve öfke kontrollü (8 madde) alt ölçekleri vardır. Ölçeğin, durumluk öfkeyi (10 madde) değerlendiren alt testiyle ilgili çalışmalar henüz tamamlanmamıştır. Bireyin kendisinden, yanıt olarak "Hiç", "Biraz", "Oldukça" ve "Tümüyle" seçeneklerinden en uygun ifadeyi işaretlemesi istenir. Spielberger (1983) tarafından geliştirilmiş olup, (Akt: Özer, 1994) ülkemizde güvenilirlik ve geçerlilik çalışması, Özer (1994) tarafından yapılmıştır (23). Türkçe formunda Cronbach Alfa değerleri ayrı ayrı hesaplanmış olup "Sürekli Öfke" boyutu için .79; "kontrol altına alınmış öfke" boyutu için .84 "dışa vurulmuş öfke" boyutu için .78 ve "bastırılmış öfke" boyutu için ise .62 olarak bulunmuştur. Çalışmamızda yapılan güvenirlik analizinde ise ölçeğin tamamı için iç tutarlılık kat sayısı .86 olarak bulunmuştur.

Etik İlkeler

Araştırmanın yapılabilmesi için Sağlık Yüksekokulu Müdürlüğü'nden ve Sağlık Yüksekokulu'nun Araştırma Komisyonundan yazılı izin alınmış, etik açıdan öğrencilere çalışmanın amacı açıklanmış, bilgilendirilmiş sözlü ve yazılı onam alınmış (20.10.2011 tarih ve 111 sayılı izin), gizlilik ilkesine özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere veri toplama

araçları derslerin öncesinde veya sonunda uygulanmış olup, araştırma tamamlandıktan sonra araştırmanın sonuçları hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Veriler SPSS 15.0 programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde yüzdelik, t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson's korelasyon analizi ile ölçeklerin Cronbach alpha katsayısının belirlenmesi gibi istatistik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1a. Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri (n: 231)

Özellik	Sayı	%
Sınıf		
1. Sınıf	79	34.2
2. Sınıf	57	24.7
3. Sınıf	42	18.2
4. Sınıf	53	22.9
Cinsiyet		
Kız	178	77.1
Erkek	53	22.9
Yaş		
17–19	65	28.1
19–21	111	48.1
22–24	44	19.0
25+	11	4.8
Çankırı'da Kaldığı Yer		
Aile ile birlikte	13	5.7
Devlet yurdunda	94	40.7
Arkadaşlarla evde	83	35.9
Özel yurtta	41	17.7
Toplam	**231**	**100.0**

Tablo 1a'da öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu 19–21 yaş (%48.1), kız (%77.1) ve birinci sınıflardan (%34.2) oluşmaktadır. Öğrencilerin %40.7'si devlet yurdunda kaldığını belirtmiştir

Tablo 1b. Öğrenci ailelerinin sosyodemografik özellikleri (n: 231)

Özellik	Sayı	%
Aile tipi		
Çekirdek	**197**	**85.3**
Geniş	31	13.4
Parçalanmış	3	1.3
Ailedeki çocuk sayısı		
3 ve altı	**158**	**68.4**
4 ve üzeri	73	31.6
Anne eğitim		
İlkokul	**114**	**49.4**
Ortaokul	43	18.5
Lise	31	13.4
Okur-yazar değil	24	10.4
Okur-yazar	11	4.8
Üniversite	8	3.5
Baba eğitim		
İlkokul	**85**	**36.8**
Lise	54	23.3
Ortaokul	49	21.2
Üniversite	35	15.2
Okur-yazar	5	2.2
Okur-yazar değil	3	1.3
Sosyoekonomik durum		
Orta	**193**	**83.5**
Düşük	32	13.9
Yüksek	6	2.6
Anne-babanın hayatta olması		
Her ikisi de hayatta	**222**	**96.1**
Annem hayatta, babam değil	7	3.0
Babam hayatta, annem değil	2	0.9
Annenin tutumu		
Koruyucu	**157**	**68.0**
Demokratik	46	19.8
Otoriter	26	11.3
İlgisiz	2	0.9
Babanın tutumu		
Koruyucu	**116**	**50.2**
Otoriter	54	23.4
Demokratik	49	21.2
İlgisiz	8	3.5
Hayatta değil	4	1.7
Toplam	**231**	**100.0**

Tablo 1b' de öğrenci ailelerinin sosyo-demografik özellikleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %85.3'ü çekirdek aileden oluştuğunu, %68.4'ü 3 ve altı kardeşe sahip olduğunu,

%49.4'ü annesinin ilkokul, %36.8'i de babasının ilkokul düzeyinde eğitime sahip olduğunu, %83.5'i sosyoekonomik durumunun orta düzeyde olduğunu, %96.1'i anne ve babasının hayatta olduğunu, %68'i anne tutumunun koruyucu, % 50.2'si de baba tutumunun koruyucu olduğunu belirtmiştir.

Tablo 2. Hemşirelik Öğrencilerinin Ölçeklerden (BUÖ, SÖÖİTÖ, ÇBASDÖ, SBÇÖ) Aldıkları Puan Ortalamaları (n: 231)

Ölçekler	En Düşük Puan	En Yüksek Puan		SS
BUÖ	0	19	4.19	3.86
ÇBASDÖ Toplam Puan	29	84	65.06	12.02
Ailesel destek	5	28	24.13	4.07
Arkadaş desteği	4	28	21.67	4.50
Özel insan desteği	4	28	19.25	7.51
SBÇÖ Alt Boyutları				
Etkin baş etme alt grupları				
Aktif Başetme	7	16	11.49	1.96
Planlama	6	16	12.24	2.19
Sorun Üstüne Odaklanma	5	16	10.17	2.13
Olumlu Tarzda Yeniden Yorumlama	7	16	12.66	2.13
Sosyal Destek Arama (enstrümantal)	5	16	11.97	2.46
Etkin olmayan baş etme alt grupları				
Sosyal Destek Arama (duygusal)	4	16	10.84	2.51
Kabullenme	4	16	10.28	2.54
Dine Yönelme	4	16	13.64	2.45
Duygulara Odaklanma ve Ortaya Koyma	4	16	11.56	2.63
Yadsıma	4	13	6.96	2.13
Davranışsal Olarak İlgiyi Kesme	4	13	6.64	1.89
Alkol/ilaç Kullanma	4	16	4.87	2.25
Mizahi Yaklaşım	4	15	7.17	2.46
SÖÖİTÖ Alt Boyutları				
Sürekli öfke	10	40	23.25	5.74
Öfke içe vurum	9	29	17.30	4.19
Öfke dışa vurum	8	32	17.18	4.22
Öfke kontrol	13	32	21.79	4.76

Hemşirelik öğrencilerinin ölçeklerden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları değerlendirildiğinde puan ortalamalarının; **"BUÖ"** 4.19±3.86; **"ÇBASDÖ"** 65.06±12.02; "**SBÇÖ etkin olmayan dine yönelme alt grubu"** 13.64±2.45 ve **"SÖÖİTÖ sürekli öfke alt boyutu"** 23.25±5.74 arasında değiştiği bulunmuştur. Hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları sosyal destekler içinde 24.13±4.07 ile "Ailesel destek" alt boyutunun; stresle baş etmede etkin yöntemler içinde 12.66±2.13 ile "Olumlu tarzda yeniden yorumlama" alt grubunun; stresle etkin olmayan baş etme yöntemleri içinde 13.64±2.45 ile "Dine yönelme" alt grubunun; öfke düzeyleri içinde ise 23.25±5.74 ile "Sürekli öfke" alt boyutunun en yüksek puan aralığında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre SBÇÖ' nin etkin olmayan başa çıkma alt grubu puan ortalamalarına göre dağılımı (n: 231)

Cinsiyet	SBÇÖ Etkin Olmayan Alt Grupları				
	Sosyal Destek Arama (Duygusal) ±SS	**Dine Yönelme ±SS**	**Yadsıma ±SS**	**Alkol/İlaç Kullanma ±SS**	**Mizahi Yaklaşım ±SS**
Kız (n: 178)	**11.03±2.30**	**13.94±2.19**	6.80±1.97	4.38±1.21	6.92±2.28
Erkek (n: 53)	10.20±3.07	12.62±2.99	**7.50±2.55**	**6.52±3.71**	**8.03±2.84**
t	2.112	3.517	2.126	6.615	2.944
p	**0.015**	**0.032**	**0.022**	**0.000**	**0.020**

Cinsiyete göre stresle baş etme puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kız öğrenciler stresle baş etmede; duygusal yönden destek aramayı ve dine yönelmeyi erkeklerden daha fazla kullanmaktadırlar. Erkek öğrencilerin stresle baş etmede; yadsıma, alkol/ilaç kullanma ve mizahi yaklaşımı kız öğrencilere oranla daha fazla kullanmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre SBÇÖ ve SÖÖİTÖ' nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının dağılımı (n: 231)

Sınıflar	SBÇÖ			SÖÖİTÖ
	Stresle etkin baş etme, planlama alt grubu **±SS**	Stresle etkin olmayan baş etme, kabullenme alt grubu **±SS**	Stresle etkin olmayan baş etme, duygulara odaklanma ve duyguları ortaya koyma alt grubu **±SS**	Ofke içe vurum alt boyutu **±SS**
1. sınıf (n: 79)	11.64±2.27	9.54±2.63	10.97±2.71	16.50±3.78
2. sınıf (n: 57)	**12.71±2.10**	**10.92±2.20**	11.43±2.59	16.42±3.61
3. sınıf (n: 42)	12.42±2.18	10.61±2.57	**12.14±2.86**	18.40±4.14
4. sınıf (n: 53)	12.47±2.01	10.43±2.52	12.13±2.18	**18.58±4.92**
F	3.240	3.890	2.933	4.613
p	**0.02**	**0.01**	**0.034**	**0.004**

Sınıflara göre stresle baş etme puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Stresle baş etme de; 2.sınıf öğrencilerinin daha iyi planlama yapabildikleri, buna karşın 1. sınıf öğrencilerinin stresli bir durum karşısında planlı davranmada diğer sınıflara göre daha düşük düzeyde oldukları görülmektedir. Stres yaratan durum karşısında 2. sınıf öğrencilerinin duruma çözüm geliştirmek yerine kabullendiği, 1.sınıf öğrencilerinin ise diğer sınıflara göre kabullenme davranışlarının daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Stresle baş etme durumunda 3. sınıf öğrencilerinin duygularını daha fazla ortaya koydukları, problem çözümünde duygusal davranma düzeylerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Sınıflara göre SÖÖİTÖ'nin içe vurum alt boyutu puan

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öfke yaratan bir durum karşısında 4. sınıf öğrencilerinin öfke içe vurum puan ortalamalarının diğer sınıflara göre daha fazla olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin kardeş sayısına göre SÖÖİTÖ' nin öfke kontrol alt boyutu puan ortalamalarının dağılımı (n: 231)

Ailedeki çocuk sayısı	Ortalama	P, t
3 ve altı	**22.03±5.05**	**t:0.092**
4 ve üzeri	21.36±4.01	**p:0.023**

Kardeş sayısına göre SÖÖİTÖ puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğrencilerdeki öfke kontrolünün azaldığı saptanmıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin yaşlarına göre ÇBASDÖ' nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının dağılımı (n: 231)

Yaş	ÇBASDÖ	
	Ailesel Destek Alt boyut **±SS**	ÇBASDÖ Toplam **±SS**
17–19 (n: 65)	24.29±3.79	64.66±12.31
19–21 (n:111)	**24.81±3.35**	**66.23±11.36**
22–24 (n: 44)	23.43±4.49	65.22±11.59
25+ (n: 11)	19.27±6.73	55.09±15.16
F	7.258	2.974
p	**0.000**	**0.033**

Yaşlara göre ÇBASDÖ' nin ailesel destek alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 19–21 yaş arasındaki öğrencilerin; algıladığı ailesel sosyal desteğin diğer yaş gruplarına göre daha fazla olduğu, 25 yaş ve üzeri öğrencilerin algıladığı ailesel destek düzeylerinin daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin algıladıkları anne tutumuna göre ÇBASDÖ ve SÖÖİTÖ puan ortalamalarının dağılımı (n: 231)

Anne tutumu	n	ÇBASDÖ ±SS	SÖÖİTÖ ±SS
Otoriter	26	58.07±11.30	**26.53±4.95**
Koruyucu	157	66.05±11.63	23.05±5.48
Demokratik	46	**66.47±12.16**	22.28±6.45
İlgisiz	2	46.50±9.19	19.00±5.65
F, p		**F: 5.368** **p: 0.001**	**F: 3.841** **p: 0.01**

Anne tutumuna göre SÖÖİTÖ puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Anne tutumu otoriter yönde arttıkça öğrencilerin sürekli öfke puan ortalamalarının daha fazla arttığı görülmüştür.

Anne tutumuna göre ÇBASDÖ puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Anne tutumu demokratik yönde oldukça öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve ailesel destek düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Tablo 8. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre BUÖ puan ortalamalarının dağılımı

(n: 231)

	n	**±SS**	**F,p**
Düşük	**32**	**5.59±4.2**	**F:2.83**
Orta	193	4.00±3.8	**p:0.061**
Yüksek	6	2.66±1.21	
Toplam	231	4.19±3.86	

Tablo 8. de görüldüğü gibi; istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ailenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerdeki umutsuzluk düzeyinin daha azaldığı görülmektedir.

Çalışmamızda ayrıca yapılan korelasyon analizinde; öğrencilerin SBÇÖ ve ÇBASDÖ puan ortalamalarının arttıkça BUÖ, SÖÖİTÖ puan ortalamalarının azaldığı ($p<0.05$) görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin aile ve çevresinden aldığı desteği gösteren puan ortalamaları arttıkça umutsuzluk düzeylerinin azaldığı (p: .033), çevresinden ve arkadaşlarından aldığı destek ile ilgili puanları arttıkça stresle etkin baş etme yöntemlerinden aktif baş etme ve planlama becerilerinin arttığı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu'nda okuyan hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile umutsuzluk-öfke düzeyleri ve stresle baş etme tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmamızda elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin SBÇÖ ve ÇBASDÖ puan ortalamalarının arttıkça BUÖ, SÖÖİTÖ puan ortalamalarının azaldığı ($p<0.05$) görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin stresle etkili baş etme becerilerinin ve yeterli sosyal

desteğin, umutsuzluk düzeylerini azaltmada ve öfke kontrolünü sağlamada olumlu bir etken olduğunu düşündürmektedir.

Hemşirelik öğrencilerinin ölçeklerden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları değerlendirildiğinde puan ortalamalarının, "BUÖ" 4.19±3.86; "ÇBASDÖ" 65.06±12.02 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ÇBASDÖ'nün "Ailesel destek" alt boyutunda (24.13±4.07) ve SBÇÖ'nün etkin baş etme grubundaki "Olumlu tarzda yeniden yorumlama" alt grubunun (12.66±2.13) ve stresle etkin olmayan baş etme grubunda ise "Dine yönelme" alt grubunun (13.64±2.45); SÖÖİTÖ 'nün ise "Sürekli öfke" alt boyutunda (23.25±5.74) en yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo: 2). Bu bulgular değerlendirildiğinde, hemşirelik öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu, öğrencilerin sosyal destek kaynakları içinde en fazla aile desteğine önem verdikleri, stresle etkin baş etmede olumlu tarzda yeniden yorumlama yöntemini; stresle etkin olmayan baş etmede ise dine yönelme yöntemini en sık kullandıkları saptanmıştır. Sosyal desteğin en temel kaynağı ailedir. Sosyal destek kuramı, aile desteğinin birey yaşamında stres ve öfkeyi önleyici etkisini ve dolayısıyla akıl sağlığının ve fiziksel sağlığının sürdürülmesindeki önemini ortaya koymuştur (24).

Çalışmamızda, cinsiyete göre stresle baş etme puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kız öğrenciler stresle baş etmede; duygusal yönden destek aramayı ve dine yönelmeyi erkeklerden daha fazla kullanmaktadırlar. Erkek öğrencilerin stresle baş etmede; yadsıma, alkol/ilaç kullanma ve mizahi yaklaşımı kız öğrencilere oranla daha fazla kullanmakta olduğu görülmektedir (Tablo: 3). Montes-Berges ve Augusto (2007) hemşirelik öğrencilerinin stres düzeylerini ve stresle baş etme yöntemlerini inceledikleri çalışmalarında, kız öğrencilerin stresle baş etme yöntemleri içinde sosyal destek arama yöntemini erkek öğrencilere göre daha fazla kullandıklarını bulmuşlardır (25). Bu bulgu, araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Çalışmamızda, öfke yaratan bir durum karşısında 4. sınıf öğrencilerinin öfke içe vurum puan ortalamalarının diğer sınıflara göre daha fazla olduğu ve bunun istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu saptanmıştır (Tablo: 4). Tully (2004) çalışmasında, son sınıf öğrencilerin stres düzeylerinin diğer sınıflardan yüksek olduğunu bulmuştur (26). Son yıllarda gittikçe zorlaşan iş bulma koşulları ve geleceğe yönelik kaygıların, çalışmamızdaki 4. sınıf öğrencilerinin öfke içe vurum puan ortalamalarının yüksek olmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamızda ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğrencilerdeki öfke kontrolünün azaldığı bulunmuştur (Tablo: 5). Çalışmada belirlenen bulgu beklenen bir sonuçtur. Çünkü aile içi iletişim ne kadar sağlıklı olursa ergenin de kendini, duygu ve düşüncelerini o kadar sağlıklı bir şekilde ifade edebilme ve duygularını kontrol edebilme becerisi artmaktadır (27, 28). Dil ve Bulantekin (2011) çalışmalarında da, aile tipine göre hemşirelik öğrencilerinin kontrol odağı puan ortalamaları karşılaştırılmış ve çekirdek ailede yaşayan öğrencilerin diğer gruplara göre daha iç kontrol odaklı oldukları bulunmuştur (29).

Çalışmamızda yaşlara göre ÇBASDÖ'nin ailesel destek alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 19-21yaş grubundaki öğrencilerin; algıladığı ailesel sosyal desteğin diğer yaş gruplarına göre daha fazla olduğu; 25 yaş ve üzeri öğrencilerin algıladığı ailesel destek düzeylerinin ise daha az olduğu görülmektedir (Tablo: 6). Bu bulgu, 25 yaş ve üzeri öğrencilerinin içinde bulundukları gelişim dönemi itibariyle anne-babadan ayrılarak bağımsızlığın kazandıklarını, arkadaş ve çevre desteklerinin daha fazla kullandıklarını düşündürmektedir. Bu sonuç literatürle uyumludur (30).

Çalışmamızda anne tutumu demokratik yönde oldukça öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve ailesel destek düzeylerinin arttığı; anne tutumunun otoriter yönde olmasında ise öğrencilerin sürekli öfke puan ortalamalarının arttığı bulunmuştur (Tablo: 7). Akal (2010), gencin kendini olumlu, onu destekleyen bir çevre içinde hissetmesinin önemli olduğunu, böylece davranışlarında daha kontrollü olacağını, benlik saygısı ve kendine güveninin artacağını ve öfkenin olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılacağını belirtmiştir (24). Aynı çalışmada, üniversite öğrencilerinin ailelerinden algıladıkları sosyal destek arttıkça, onların dışarı yansıttıkları öfke özelliklerinin azaldığını bulmuştur. Bu anlamda gerek literatür bilgileri gerekse araştırma bulguları çalışma bulgularımızı destekler niteliktedir. Araştırmamızda, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ailenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerdeki umutsuzluğun azaldığı belirlenmiştir (Tablo: 8). Çelikel ve Erkorkmaz (2008) üniversite öğrencilerindeki umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenleri inceledikleri çalışmalarında; yetersiz sosyoekonomik düzey nedeniyle eğitim masraflarını karşılamakta zorlanan gençlerin umutsuzluk düzeylerinin daha fazla olduğunu bulmuşlardır (31). Yapılan araştırma çalışma bulgularımızı destekler niteliktedir.

KAYNAKLAR

Basut, E. (2006). Stres, başa çıkma ve ergenlik. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 13, 31-36.

Razı, G., Kuzu, A., Yıldız, A., Ocakcı, A., & Arifoğlu B.Ç. (2009). Çalışan gençlerde benlik saygısı, iletişim becerileri ve stresle baş etme. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8, 17-26.

Prince, M. J., Harwood, R. H., Blizard, R. A., Thomas, A., & Mann A. H. (1997). Social support deficits, loneliness and life events as risk factors for depression in old age. *Psychol Med*, 27, 323-332.

Kartal, A., & Çetinkaya, B. (2009). Yüksekokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek durumları ve sosyal desteği etkileyen faktörler. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4, 3-20.

Temel, E., Bahar, A., & Çuhadar, D. (2007). Öğrenci hemşirelerin stresle baş etme tarzları ve depresyon düzeylerinin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2, 107-114

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin geliştirilmesi güvenirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.

Aksaray, G., Kaptanoğlu, C., & Oflu, S. (1999). Koruyucu ruh sağlığı. *Yeni Symposium*, 37, 55-59.

Arkar, H., Sarı, Ö., & Fidaner, H. (2004). Relationships between quality of life, perceived social support, social network and loneliness in a Turkish sample. *Yeni Symposium*, 42, 20-27.

Dökmen, Z. (2012). Yakınlarına bakım verenlerin ruh sağlıkları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 3-38.

Çakır, Y., & Palabıyıkoglu, R. (1997). Gençlerde sosyal destek: Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 5, 15-24.

Oxman, T., Berkman, L. F., Kasl, S., Freeman, D. H., & Barrett, J. (1999). Social support and depressive symptoms in the elderly. *Am J Epidemiol*, 13, 356-368.

Eker, D., Arkar, H., & Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12, 17-25.

Holmen, K., & Furukawa, H. (2002). Loneliness, health and social network among elderly people: A follow up study. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 35, 261-274.

Kaziosty, K. (2005). Social support and traumatic stres. *The National Center for Post Traumatic Stres Disorder Research Quarterly*, 16, 1-8.

Chalise, HN., Saito, T., Takahashi, M., & Kai, I. (2007). Relationship specialization amongst sources and receivers of social support and its correlations with loneliness and subjective well-being: A cross sectional study of Nepalese older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 44, 299–314.

Çeçen, R. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 415-431.

Yamaç, Ö. (2009). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle basa çıkma stilleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Beck, A.T., Weissman, A., Lester, D., Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: The hopelessness scale. *J Consult Clin Psychol*, 42, 861-865.

Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C., Tekin, D. (1993). Umutsuzluk Ölçeği: Geçerlilik ve güvenirliği, *Kriz Dergisi*, 1, 139-142.

Zimet, G. D., Dohlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

Carver, C. S., Scheier, M. F., &Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies – a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 267–283.

Gök, Ş. (1995). Anksiyete ve depresyonda stresle başa çıkma. Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi Psikiyatri Anabilim Dalı, İstanbul.

Özer, K. (1994). Sürekli Öfke (SL – Öfke) ve Öfke İfade Tarzı (Öfke - Tarz) Ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 9)*, 26–35.

Akal, A. (2010). Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Montes-Berges, B., & Augusto, J.M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intellligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14, 163-171.

Tully, A. (2004). Stres, sources of stres and ways of coping among psychiatric nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 11, 43-47.

İsmen, A. (2004). Duygusal zekâ ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*; 11, 55-77.

Gordon, T. (1997). Etkili Ana Baba Eğitimi (E.A.E.) Aile İletişim Dili, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Dil, S., & Bulantekin, B. (2011). Hemşirelik öğrencilerinde akademik başarı düzeyi ile aile işlevselliği ve kontrol odağı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi,* 2 (1), 17-24.

Şenol, S,, & İşeri, E., & Şener, Ş.. (2006). Ruhsal ve Fiziksel Gelişim, İçinde: Ruhsal Hastalıklar, (Ed): Yüksel, N., 3. Basım, Medikal & Nobel, Ankara.

Çelikel, F., & Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi,* 45, 122-129.

İLKÖĞRETİM ÇOCUKLARINDA DİŞ ÇÜRÜĞÜ DAĞILIMININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Dt. Ayşe Nurcan DUMAN
Gazi Üniversitesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Protetik Diş Tedavisi A.D
ayseduman@gazi.edu.tr
Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği A.D.
yaseminaydogan@yahoo.com

ÖZET

Araştırmada, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinde diş çürüğü dağılımı ve yaş, cinsiyet, anne-babaların öğrenim durumu, yaşı, mesleği ve ağız-diş sağlığına ilişkin bazı değişkenlerin diş çürüğü ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara il merkezinde ilköğretime devam eden 140 çocuk ve ailesinden oluşmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Ağız ve Diş Sağlığı Anket Formu" kullanılmıştır. Formda çocuğa ve ailesine ait kişisel bilgilerin yanı sıra çocuğun ağız-diş sağlığı ve beslenme uygulamalarına ilişkin toplam 30 soru yer almıştır. Anket formlarının uygulanmasından önce, çocukların ağız ve diş sağlığı muayeneleri yapılarak DMFT indeksleri hesaplanmış ve sonrasında çocukların ailelerine anket formları gönderilmiştir. Anket formu geri dönmeyen ya da eksik gönderilen çocukların verileri değerlendirmeye dahil edilmemiştir. İstatistiksel değerlendirmede; frekans ve yüzde değer dağılımları ile grafiklere ilaveten t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; yaşla birlikte kız çocuklarında ortalama df indeks değerinin arttığı, erkek çocuklarda ortalama DMFT indeks değerinin azaldığı, anne-babaların yaş ve öğrenim durumu arttıkça çocukların diş çürükleri ortalamalarının düştüğü, df ve DMFT indekslerinin çalışan annelerin çocuklarında daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca çocukların ağız diş sağlığına ilişkin uygulamalar ile df ve DMFT indeksleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçların, ağız ve diş sağlığını iyileştirme ve geliştirmeye yönelik çabaları destekleyeceği düşünülmektedir.
Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Ağız ve Diş Sağlığı, Diş Çürüğü, Epidemiyoloji.

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the relationship between dental caries and some variables of 2nd grade students in elementary schools related with oral and dental health such as the distribution of dental caries, age and gender and educational status, ages and occupations of their parents. The study group of this study consisted of 140 children attending to primary schools in Ankara province and their parents. Relational survey method was used in the study.

"Oral and Dental Health Survey Form" which was prepared by the researchers was used to collect the data of the study. In this form, 30 questions about the child's oral and dental health and their dietary practices were asked in addition to the questions about the children and their families. Children's oral and dental examinations were carried out and df and DMFT indexes were calculated before using the survey forms and these forms were sent to children's families afterwards. The data of the students whose surveys forms weren't obtained or included missing information were not included in the evaluation. T-Test and One Way Variance Analyses were used in the statistical evaluation in addition to frequency and percentage value distributions and graphics.

As a result of the study, it has been determined that the average df index values of the female children increase and the average DMFT index values of the male children decrease with the age; the average of dental carries decreases with the increase of the age and educational status of the parents and the average df and the DMFT index values are lower at the children of working mothers than that of children of housewife mothers.

Furthermore, the relationship between the oral and dental health practices of the children and df and DMFT indexes have been evaluated in this study.

It is considered that the results obtained from the study support the efforts towards improving and developing oral and dental health.
Key words: Elementary School, Oral and Dental Health, Dental Caries, Epidemiology.

1.GİRİŞ

Ağız ve diş sağlığı, genel sağlığın, yaşamsal fonksiyonların ve yaşam kalitesinin önemli bir parçasıdır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ağız ve diş sağlığını, genel sağlığın ayrılmaz bir parçası olarak kabul etmektedir (Petersen, 2003a). Diş çürüğü, dağılımı ve şiddeti dünyanın farklı bölgelerinde, hatta aynı ülke veya bölgelerde farklılıklar gösterebilen, okul çağı çocuklarının %60 ila %90'ını ve yetişkinlerin büyük bir kısmını etkileyen, en yaygın gözlenen, önemli hastalıklardan birisidir. Petersen, 2003; WHO, 2008; Selwitz ve diğ, 2007). Diş çürüğünün oluşum sürecinde, ağız içerisinde bulunan karyojenik bakterilerin (özellikle Streptococcus mutans, Streptococcus sobrinus, and lactobacilli türleri) diş plağı üzerindeki kolonizasyonları ve şekeri fermente ederek ortaya çıkardıkları asitler önemli rol oynamaktadır (Tanzer ve diğ, 2001). Asitler diş üzerinde çatlaklarda demineralizasyonu arttırarak diş çürüğünün ilerlemesini kolaylaştırmaktadır (Jensen, 1999). Ağız sağlığında tükürük salınımı önemli rol oynamaktadır. Tükürüğün yapısı, bakteri plağı içindeki mikroorganizmaların aktivitesi, beslenmeyle alınan karbonhidrat miktarı ve dişin yapısı çürüğün oluşumunda en önemli etkenler arasında sayılmaktadır. Tükürük akışı; diş yüzeyinde plak birikimini ve ağız içinden karbonhidrat temizliğini sağlar. Lizozim, laktoperoksidaz ve laktoferrin gibi birçok immünolojik olmayan tükürük komponentleri plak mikroflorasına, direkt antimikrobiyal etki göstererek, asidojenik etkilerini azaltır. Tükürükteki immunoglobulin A (IgA) moleküllerinin konsantrasyonunun artışı çürük oluşumunu azaltır. Tükürük proteinleri pelikül kalınlığını arttırarak, kalsiyum, fosfat iyonlarının mineden dışarı çıkmasını engeller (Dowd, 1999). Mikrobiyal dental plak, etiyolojide primer faktör olarak kabul edilmekle birlikte, bireylerin yaş, cinsiyet, ırk, alışkanlık, sistemik hastalık, sosyoekonomik ve kültürel durumlar gibi faktörlerinin de ağız ve diş sağlığını etkilediği gösterilmiştir (Tulunoğlu ve diğ, 2003; Gibson ve diğ, 1999).

Türkiye'de, ilköğretime başlayan çocukların %19' unda daimi diş çürüğü bulunmaktadır. İleri yaş gruplarında, diş çürüğü prevalansı %90 düzeyine çıkmaktadır. Süt dişlerinde, 6-8 yaş grubunda, ortalama 4.5-5 diş çürüğü bulunmakta ve prevalans %80 düzeyini aşmaktadır. Bunun yanı sıra, bütün yaş gruplarında, yapılması gereken tedavilerin yerine getirilmediği (%82), çürük diş tedavisinin çekimle yapıldığı görülmüştür (Saydam ve diğ, 1990; Çubukçu 2003). 1999'da DSÖ, FDI ve IADR'ın (International Association for Dental Research-Uluslar Arası Diş Araştırmaları Birliği) ortaklaşa formüle ettiği 2020 yılı için ağız-diş sağlığı hedefleri başlıklar halinde düzenlenmiştir (Hobdell, 2003). Ülkemizin de içinde olduğu DSÖ' nün Avrupa Bölgesi ülkelerinde, ağız-diş sağlığındaki problemlere karşı korunma programlarının geliştirilmesi ve bu konuda etkin olacak hizmetlerin başlatılması ve desteklenmesi kararı alınmıştır (Gökalp ve diğ, 2007). DSÖ'nün 21. yüzyıl hedefleri, 2020 yılına kadar 6 yaş grubu çocukların en az %80'inde diş çürüğü bulunmaması, 12 yaş grubu çocuklarda ise ortalama DMF indeksinin en fazla 1.5 olması yani en fazla 1.5 çürük, kayıp ya da dolgulu diş bulunmasıdır.

(Saydam, 2002; Çubukçu, 2003). Türkiye Ağız Diş Sağlığı Profili Araştırması (2004)'na göre, 5 yaş grubu çocukların süt dişlerinde çürük prevalansı hala çok yüksek düzeyde olup (%69.8) 2000 hedeflerinin dahi gerisindedir. Bu yaş grubunda belirlenen DMFT (3.7) gelişmiş ülkelere göre çok yüksektir. Aynı araştırmaya göre 12 yaş grubunda DMFT 1.9 olarak saptanmıştır (Sağlık Bakanlığı Tedavi Hizmetleri Genel Müdürlüğü web sayfası, 2007; http://www.saglik.gov.tr; Saydam, 2002; Gökalp ve diğ, 2007)

Eylül 2001'de 12 yaş için global ortalama DMFT değerinin 1.74 olduğu, 128 ülkede (%70) DMFT'nin 3 veya daha az olduğu, Avrupa bölgesindeki Türkiye için DMFT'nin 1.9 olduğu bildirilmiştir. DSÖ' nün hedefine ulaşılan 128 ülkenin dünya popülasyonunun %85' ini temsil ettiği ifade edilmiştir (www.mah.se/capp) (Country/Area Profile Project)

Şubat 2004'de 188 ülkede 12 yaş için global ortalama DMFT değerinin 1.61 olduğu, 139 ülkenin (%74) DSÖ'nün hedefine ulaştığı, 139 ülkenin dünya popülasyonunun %86'sını temsil ettiği ifade edilmiştir (Bratthall, 2005).

Şubat 2011'de dünya nüfusunun 6,928,198,253 olarak belirlendiği 189 ülkede, nüfusun 131,380,599' unu 12 yaşın oluşturduğu, 12 yaş için global ortalama DMFT değerinin 1.67 olduğu, DSÖ'nün hedefi olan DMFT'nin 3 veya daha az olduğu 148 ülkede (%78) bu hedefe ulaşıldığı ifade edilmiştir (Natarajan, 2011). DSÖ'nün 12 yaş grubu için en son Şubat 2011'de güncellediği DMFT indeksindeki Türkiye için değer en son 2004-2005 yılında elde edilen 1.9 değeridir (Gökalp ve diğ, 2007) Bu değer Türkiye'nin de içinde olduğu Şubat 2011 Avrupa bölgesindeki ortalama DMFT değerine yakın (1.95), ortalama DMFT'den (1.67) yüksektir (CAPP).

Diş ağrısı ve diş kaybının da başlıca nedeni olan diş çürüğü, önlenebilir bir hastalıktır (Petersen, 2003; Selwitz ve diğ, 2007).Türkiye gibi gelişmekte olan ve koruyucu diş hekimliği uygulamalarının henüz yaygınlaşmadığı ülkelerde, ağız ve diş sağlığı problemleri, ciddi ekonomik ve sosyal sorunlar oluşturmaktadır (Güngör ve diğ,1999; Öztunç ve diğ,2000). Bu nedenle, diş hekimliğinde, ağız ve diş sağlığının bozulmasından önce, koruyucu ve önleyici önlemler alma ve tedavi hizmetlerinin, dişleri ağızda tutmaya yönelik olan konservatif yöntemlere doğru kaydırılması görüşü önem kazanmıştır (Altun ve diğ, 2005).

Koruyucu diş hekimliği hizmetleri, hayatın ileri dönemlerine taşınacak olan diş fırçalama, diyet kontrolü gibi genel sağlık ile ilgili davranış ve düşüncelerin birçoğunun çocukluk döneminde edinildiği düşüncesinden hareketle, 6-11 yaş grubu çocuklara yönelik ağız ve diş sağlığı hizmetleriyle ön plana çıkmıştır. Çocuklar bu dönemde, ailesinin, öğretmenlerinin ya da hekimlerin söz ve davranışlarından etkilenmekte, onları taklit etmeye başlamaktadır (Güngör ve diğ,1999; Öztunç ve diğ, 2000; Altun ve diğ, 2005). Türkiye'nin, DSÖ'nün 12 yaş grubu için 2020 yılına kadar öngördüğü 1.5 hedefine ulaşılabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak araştırma, 7-8 yaş grubunda yer alan çocukların diş çürüğü dağılımı ile ağız-diş sağlığı, bazı sosyo-demografik özellikleri ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin saptanarak öngörülen hedefe ulaşmak için koruyucu tedavi hizmetlerinin gerekliliğini ortaya koymak ve koruyucu diş hekimliği hizmetlerine katkıda bulunmak amacıyla planlanmıştır.

2.MATERYAL ve YÖNTEM

Bu araştırmada, 7-8 yaş grubunda yer alan ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinde diş çürüğü dağılımı ve yaş, cinsiyet, anne-babaların öğrenim durumu, yaşı, mesleği ve ağız-diş sağlığına ilişkin alışkanlıkların diş çürüğü ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara il merkezinde orta sosyal ekonomik gelir seviyesine sahip Çankaya bölgesinde iki farklı ilköğretim okuluna devam eden 140 çocuk ve ailesinden oluşmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1999). Bu amaçla öncelikle çalışmaya katılan karma dişlenme döneminde olan öğrencilerin ağız ve diş muayenesi tek bir dişhekimi tarafından gün ışığında okul ortamında, ayna ve sond yardımıyla yapılmış ve DSÖ [World Health Organization (WHO)]'nün tanımladığı kriterlere uygun olan bir indeks kullanılarak çocukların df-t (süt dişlenme) /DMF-T (daimi dişlenme) (D-d: çürük diş, M: çekilen diş, F-f: dolgu diş, T-t) skorları alınmıştır (WHO;1997). DMF-T indeksi (DMF-T = saptanan çürük diş sayısı+çürük nedeniyle çekilmiş diş sayısı+ dolgulu diş sayısı / muayene edilen birey sayısı) kişi başına düşen çürük diş, çürük nedeniyle çekilmiş diş ve dolgulu diş sayısını gösteren, toplumun çürük ve sonuçları açısından hangi düzeyde olduğunu anlamaya yardımcı olan bir indekstir ve daimi dişler için hesaplanmaktadır. DMF-T indeksinin süt dişler için kullanılan şekli ise df-t indeksidir. Bu indeksler süt dişler için uygulandığında eksik olan dişler fizyolojik olarak mı düştüğü ya da çürük veya başka bir nedenle mi çekildiğini saptamak güç olduğundan "m" bileşeni (eksik diş) hariç tutularak hesaplanır. Daha sonra muayene edilen çocukların ailelerine, araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "*Ağız ve Diş Sağlığı Anket Formları*" gönderilmiştir. Ölçme aracının hazırlanmasında öncelikle literatür taranarak konuya nasıl yer verildiği ve ne tür veri toplama araçları geliştirildiği incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda araştırmanın alt amaçları da göz önünde bulundurularak ağız ve diş sağlığı anket formu maddeleri hazırlanmıştır. Hazırlanan ağız ve diş sağlığı anket formunun ilk taslağı okul öncesi eğitim alanında görev yapan öğretim elemanlarının ve diş hekimlerinin görüşlerine sunulmuş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda ağız ve diş sağlığı anket formunda bazı düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan taslak anket formu 20 kişilik bir grup ile ön teste tabi tutularak soruların anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu süreç sonunda hazırlanan anket formunda, çocuğa ve ailesine ait kişisel bilgilerin ve ailenin demografik özelliklerinin yanı sıra çocuğun ağız-diş bakım uygulamalarını ve beslenme alışkanlığını sorgulayan toplam 30 soru yer almıştır. Anket formu geri dönmeyen ya da eksik gönderilen çocukların verileri değerlendirmeye dahil edilmemiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde; frekans ve yüzde değer dağılımları ile grafiklere ilaveten ilişkisiz örneklemler için t testi ve tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır.

3.BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan anket formundan ve çocukların df ve DMFT değerlerinden elde edilen veriler çözümlenerek tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

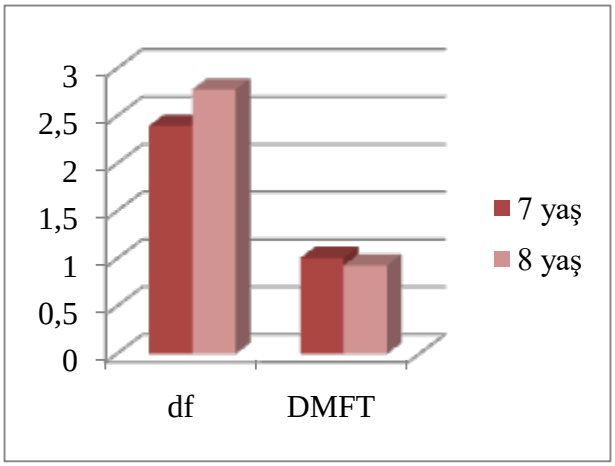
Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde; öğrencilerin % 64'ünün 7 yaşında, % 76'sının 8 yaşında olduğu, % 62'sinin kız, 78'inin erkek olduğu ve aileye doldurulmak üzere gönderilen anket formlarının % 74 oranında anneler, % 26 oranında babalar tarafından doldurulduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin yaş ve cinsiyete göre df ve DMFT İndeks değerleri Tablo 1 (Grafik 1) ve Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 1.Öğrencilerin df ve DMFT İndeks Puanlarının Yaşa Göre t-Testi Sonuçları

Df-DMFT	Yaş	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
df	**7 yaş**	64	2.40	2.02	138	1.038	.301
	8 yaş	76	2.78	2.29			
DMFT	**7 yaş**	64	1.01	1.18	138	.407	.684
	8 Yaş	76	.93	1.17			

Tablo 1 incelendiğinde, 7 yaşındaki öğrencilerin df puan ortalamalarının $\bar{x}$=2.40, 8 yaşındaki öğrencilerin df puan ortalamalarının ise $\bar{x}$=2.78, 7 yaşındaki öğrencilerin DMFT indeks puan ortalamalarının $\bar{x}$=1.01, 8 yaşındaki öğrencilerin DMFT puan ortalamalarının ise $\bar{x}$=.93 olduğu görülmektedir. Bu puanlar, df değerinin 8 yaşındaki öğrencilerde, DMFT değerinin ise 7 yaşındaki öğrencilerde daha yüksek olduğuna işaret etmekle birlikte, yaşlar arasındaki bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır [$t_{(138)}$ =1.038, p>.05], [$t_{(138)}$ =.407, p>.05]. Öğrencilerin df-DMFT indeks değerlerinin yaşa göre dağılımı Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Öğrencilerin df ve DMFT İndeks Değerlerinin Yaşa Göre Dağılımı

Öztunç ve arkadaşları (1999) Adana'da 6-11 yaş grubu arasında düşük ve yüksek sosyoekonomik seviyeye sahip 94 kız, 308 erkek toplam 602 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmalarında kız ve erkek çocuklarda % 68.8 ve % 70 oranlarında çürük tespit etmişler, süt dişler için dmft değerini 2.86, daimi dişler için DMFT değerini 0.56 olarak bulmuşlar ve her iki indeksin yaşla birlikte azaldığını belirtmişlerdir. Yaşla DMFT değerindeki düşüş, çalışmamızla benzerlik göstermekle beraber daha düşük bir değerdir; dmft değerinin de çalışmamız df değerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Özer ve arkadaşları (2003) Ankara'da 5-11 yaş arası 4341 çocukta df oranının 4.39, DMF oranının 0.81 olduğunu; Gökalp (2007) Konya'da 7-12 yaş arası 1054 çocukta df oranının 3.1, DMF oranının 1.1 olduğunu gözlemişlerdir. Elde edilen değerler, Özer ve arkadaşlarının DMF değeri dışında, çalışmamız değerlerinden yüksek değerlerdir.

Aşıcı ve arkadaşları (2003), Ankara'da 4-18 yaş arası 60 sağlıklı ve zihinsel engelli çocuk ve gençlerde df oranının 2.8 ile 4.4 arasında, DMF oranlarının ise 5.7 ile 5.5 arasında değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu değerler, çalışmamızda elde edilen df ve DMFT değerlerinden oldukça yüksektir.

Tablo 2.Öğrencilerin df ve DMFT İndeks Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Df-DMFT	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
df	Kız	62	2.61	2.02	138	.007	.995
	Erkek	78	2.62	2.30			
DMFT	Kız	62	.96	1.03	138	.033	.974
	Erkek	78	.98	1.27			

Tablo 2'de öğrencilerin cinsiyetlerine göre df-DMFT puan ortalamaları incelendiğinde; kız öğrencilerin $\bar{x}$=2.61, erkek öğrencilerin ise $\bar{x}$=2.62 df puan ortalamalarına; yine kız öğrencilerin $\bar{x}$ =.96 ve erkek öğrencilerin ise $\bar{x}$=.98 DMFT puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, öğrencilerin df-DMFT puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Aynı yaş grubundaki çocuklarla yapılan çalışmalarda;

Süt dişler için dmft değerini Baloş ve arkadaşları (1979) 2.5, Gülhan ve arkadaşları (1987) 3.83, Saydam ve arkadaşları (1991) 5.15, Eronat ve arkadaşları (1997) 4.45, olarak bulmuşlardır. Baloş ve arkadaşlarının dmft değeri çalışmamız df değeriyle benzerlik gösterirken; diğer dmft değerleri, çalışmamızın ortalama df değerlerinden oldukça yüksektir.

Daimi dişler için DMFT değerini Tümerdem ve arkadaşları (1979) 0.48, Saydam ve arkadaşları (1991) 1.46, Al-Tamimi ve Petersen (1998) 2.6 olarak ifade etmişlerdir. Tümerdem ve arkadaşlarının ortalama DMFT değeri, çalışmamızdan düşük değer gösterirken; diğer DMFT değerleri çalışmamızdan daha yüksek değerdedir.

Öztunç ve arkadaşları (1999), 7 yaşındaki çocuklarda dmft ve DMFT indekslerini kızlar için 3.41 ve 0.35 olarak, erkekler için 3.82 ve 0.17 olarak; 8 yaşındaki çocuklarda dmft ve DMFT indekslerini kızlar için 4.04 ve 0.65 olarak, erkekler için 4.27 ve 0.31 olarak gözlemlemişlerdir (GÜ Diş Hek). Her iki yaş grubunda ve cinsiyette gözlenen DMFT indeksi, çalışmamızdaki her iki yaş ve cinsiyette elde edilen DMFT değerinden daha düşük bir değer göstermektedir.

Tulunoğlu ve arkadaşları (2003), Ankara'da 7-8 yaşındaki 565 çocukta df oranının 2.62, DF oranının ise 0.40 olduğunu; 7 yaşındaki 309 (130 kız, 179 erkek) çocuğun %32.7'sinde, 8 yaşındaki 256 (117 kız, 135 erkek) çocuğun da % 26.2'sinde çürük olmağını belirtmişlerdir. Burada gözlenen df değeri çalışmamızla benzerlik gösterirken; DF değeri çalışmamızdan oldukça düşük bir değerdedir.

Peressini ve arkadaşları (2004), Ontario'da Manitoulin bölgesinde, 7-13 yaş arası %26'sı kız olan 66 çocukla yaptıkları çalışmalarında, %56'sı 7 yaşındaki 21 kız, 16 erkek çocukta süt ve daimi dişlerdeki ortalama dmft ve DMFT çürük indeksini kızlarda 5.3 ve 0.6, erkeklerde 5.6 ve 1 olarak belirlediler. Kızlar için gözlenen DMFT değeri dışında, çalışmamızdan yüksek çürük indeksi değerleri göstermektedirler.

Altun ve arkadaşları (2005), 6-11 yaş grubunda yer alan 4186 çocuk popülasyonuyla yaptığı çalışmada, dmf-t ve DMF-T değerini 7 yaşındaki 326 kız öğrenci için 4.37 ve 0.36, 361 erkek öğrenci için 4.45 ve 0.45 olarak bulmuşlar, 8 yaşındaki 396 kız öğrenci için 4.97 ve 0.78, 386 erkek öğrenci için 5.08 ve 0.85 olarak belirlemişlerdir. Altı yaşından itibaren değerlerin yaşla birlikte arttığı, ancak 9 yaş grubundan başlayarak 11 yaş grubuna kadar çürük indekslerinde istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir düşme olduğunu gözlemişlerdir ($p>0.05$). Tüm yaş grupları karşılaştırıldığında, 8-9 yaş grubu çocuklarda, diğer gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek tedavi ihtiyacı saptanmıştır. Bu çalışmada da her iki cinsiyet için elde edilen DMFT değerleri dışında, çalışmamızdan daha yüksek dmft değerleri elde edilmiştir.

Al-Malik ve Rehbini (2006), Cidde'de askeri bir ilköğretim okulunda 6-7 yaşında 300 çocukla yaptıkları çalışmada, ortalama dmft değerini 8.06 olarak gözlediler. Öğrencilerin %4'ünde çürük bulunmadığını ve çürükten en çok etkilenen dişin alt çene ikinci süt büyük azı dişi (%83.35), en az etkilenen dişin alt çene süt santral diş (%1.15) olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmamızdan oldukça yüksek dmft değeri elde etmişlerdir; ancak benzer şekilde, bizim çalışmamızda da çürükten en çok etkilenen diş alt çenede süt ikinci molar diş (%62), en az etkilenen diş alt çene daimi kesici dişler (%0) olmuştur.

Willerhausen ve arkadaşları (2007), 6-11 yaş arası düşük, normal, orta kiloda ve aşırı şişman 648 erkek, 642 kız toplam 1,290 ilköğretim öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında df-t indeksin 2.3 ile 1.43, DF-T indeksin 0.85 ile 0.38 arası değiştiğini; ağırlıkla ve yaşla çürük görülme sıklığında azalma olduğunu tespit ettiler, bu oran 7 yaşındaki 356 çocukta (185 erkek, 171 kız) %42 iken, 8 yaşındaki 308 çocukta (158 erkek, 150 kız) % 39'a gerilemiştir. Elde edilen değerler, çalışmamız değerlerinden daha düşük değerlerdir.

Akıncı ve arkadaşları (2008), İstanbul'da 7-12 yaş arası 2248 çocukla yaptığı çalışmada 7 yaşındaki çocuklarda df oranının 4.02, DMF oranının 0.42 olduğunu; 8 yaşındaki çocuklarda df oranının 3.81, DMF oranının 0.75 olduğunu bulmuşlardır. Her iki yaş grubu için de elde edilen df değerleri, çalışmamızdan daha yüksektir; DMF daha düşük değerler göstermektedir.

Medina ve arkadaşları (2008), 6-12 yaş arası Ekvator'da Amazon bölgesinde yerli (Naporunas) ve yerli olmayan çocuklarla yaptıkları çalışmalarında 7 yaşındaki 157 yerli, 60 yerli olmayan 217 çocukta ortalama dmft değerini 1.87; 8 yaşındaki 141 yerli, 93 yerli olmayan 234 çocukta aynı değeri 1.89 olarak belirlemişlerdir. Gómez-Santos ve arkadaşları (2008), Kanarya adaları'nda 7 yaşındaki çocuklarla 1991, 1998 ve 2006 yıllarında yaptıkları çalışmalarında dft oranının 1.42 den 1.14 e düştüğünü, sonra 1.37 ye yükseldiğini ama bu değişikliklerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını, bu değerin aynı yıllar için kız çocuklarda 1.34, 0.99 ve 1.26 iken erkek çocuklarda 1.49,1.28 ve 1.46 bulundu. Bu değerler 1998 ve 2006 yıllarında 1.5 ppmden düşük flor alımında 1.20, 1.42 olarak; 1.5 ppmden daha yüksek değerde flor alımında 0.71 ve 0.41 olarak değişti. Her iki çalışmada elde edilen tüm değerler, çalışmamızda elde edilen değerlerden daha düşük değerler göstermektedirler.

Al-Haddad ve arkadaşları (2009), Yemen'de 27 okulda 6-14 yaş arası 1489 çocukla yaptıkları çalışmalarında, ortalama dmft ve DMFT değerini 4.16 ve 2.25 olarak, 6-8 yaş arası çocuklarda ortalama dmft ve komponentlerini (dt,mt,ft) 6.68 ile 6.37, 0.23 ve 0.08 olarak buldular. Bu araştırmanın df ve DMFT değerleri, çalışmamızdan oldukça yüksek değer göstermektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin df ve DMFT İndeks Puanlarının Anne-Babaların Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

df-DMFT/ Anne-baba yaş		**Anne**			**Baba**		
		N	$\bar{X}$	**S**	**N**	$\bar{X}$	**S**
df	30 yaş ve altı	36	2.61	2.16	10	4.40	1.64
	31-40 yaş	90	2.76	2.18	88	2.59	2.21
	41 yaş ve üzeri	14	1.64	2.02	42	2.23	2.03
	Varyans An. Son.		**F: 1.628 / p: .200**			**F: 4.176 / P: .017***	
DMFT	30 yaş ve altı	36	.77	.83	10	.60	.96
	31-40 yaş	90	.96	1.18	88	.82	1.01
	41 yaş ve üzeri	14	1.50	1.69	42	1.35	1.42
	Varyans An. Son.		**F: 1.932 / p: .149**			**F: 3.528 / P: .032***	

Tablo 3'de, anne-babaların yaşı arttıkça çocukların df puan ortalamalarının düştüğü, buna karşın DMFT puan ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların df [$F_{(2-137)}$=4.176, p<.05] ve DMFT [$F_{(2-137)}$=3.528, p<.05] değerlerinin babaların yaşları açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin df ve DMFT İndeks Puanlarının Anne-Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

df-DMFT / Anne-baba öğrenim durumu		Anne N	$\bar{x}$	S	Baba N	$\bar{x}$	S
df	Ilköğretim	45	2.88	2.47	26	3.46	2.56
	Ortaöğretim	48	2.27	1.52	61	2.34	1.81
	Yüksekokul	47	2.25	2.42	53	2.50	2.29
	Varyans An. Son.		F: .993 / P: .373			F:2.554 / P: .081	
DMFT	Ilköğretim	45	1.13	1.54	26	.73	1.42
	Ortaöğretim	48	1.02	.95	61	1.29	1.24
	Yüksekokul	47	.76	.93	53	.71	.84
	Varyans An. Son.		F: 1.192 / P: .307			F: 4.297 / P: .015*	

Tablo 4 incelendiğinde, annelerin öğrenim düzeyleri arttıkça çocukların df ve DMFT ortalamalarının düştüğü, aynı şekilde babaların öğrenim düzeyleri arttıkça yine df ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Bu bulgulardan farklı olarak çocuklarda en yüksek DMFT değerine sahip çocukların babalarının ortaöğretim mezunu olduğu, ilköğretim ve yüksekokul mezunu babaların çocuklarının DMFT değerlerinin daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2-137)}$=4.297, p<.05].

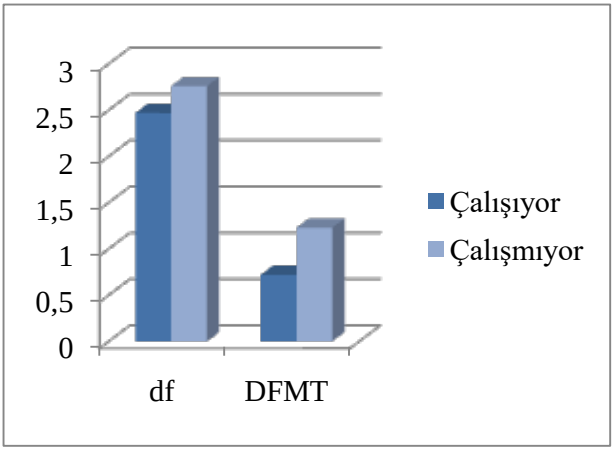
Ağız sağlığı ve hijyeninde önemli bir faktör olan sosyoekonomik düzey ve eğitim koşullarının yetersizliği ailelerde daha fazla çürük ve peridontal hastalıkların ortaya çıkmasında önemli bir etken olabilmektedir (Gillcrist, Brumley, Blackford, 2001; Quteish Taani, 2004; Wierzbicka 2002)

Sakallıoğlu ve arkadaşları (2003), yaptıkları çalışmada anne eğitiminin okul öncesi çağındaki çocukların diş ve dişeti sağlığı üzerine etkisini incelemişler ve sonuçta annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların genel ağız sağlıklarında bir iyileşme olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Tablo 5.Öğrencilerin df ve DMFT İndeks Puanlarının Annelerinin Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

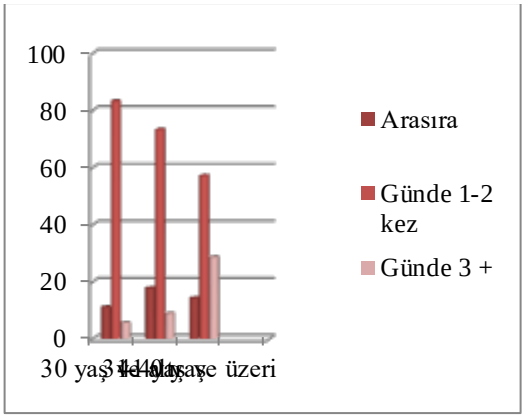
df-DMFT	Anne Çalış. D.	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
df	Çalışıyor	72	2.47	2.22	138	.793	.429
	Çalışmıyor	68	2.76	2.13			
DMFT	Çalışıyor	72	.72	1.10	138	2.637	.009**
	Çalışmıyor	68	1.23	1.19			

Tablo 5'e göre, çalışan annelerin çocuklarının df ($\bar{x}$=2.47) ve DMFT puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =.72) çalışmayan annelerin çocuklarının df ($\bar{x}$=2.76) ve DMFT ($\bar{x}$=1.23) puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. İstatistiksel açıdan çocukların DMFT puanlarının annelerin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır [$t_{(138)}$ =2.637, p<.01]. Öğrencilerin df ve DMFT indeks değerlerinin annelerinin çalışma durumuna göre dağılımı Grafik 3'de sunulmuştur.

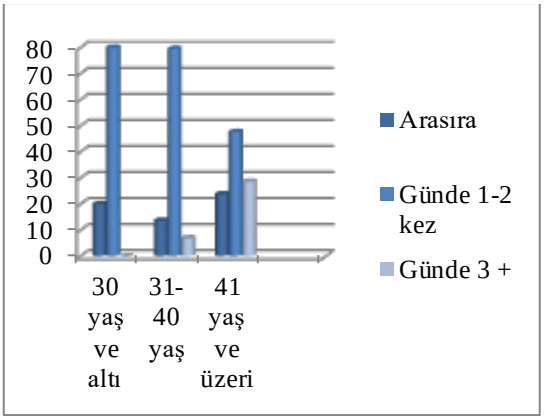


Grafik 3. Öğrencilerin df ve DMFT İndeks Değerlerinin Annelerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

Çalışmada anne babaların diş bakımı konusundaki uygulamaları da incelenmiş ve anne-babaların yaşlarına göre diş fırçalama sıklıkları Grafik 4 ve 5'te verilmiştir.



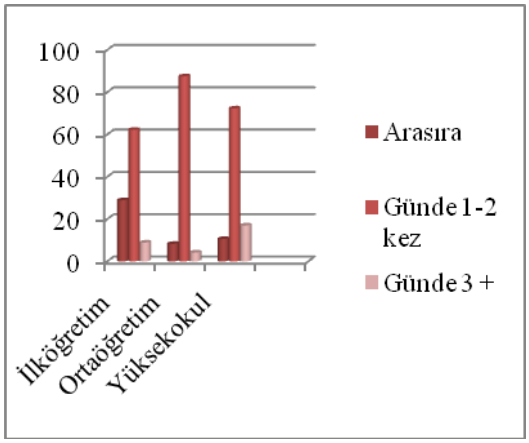
Grafik 4. Annelerin yaşlarına göre diş fırçalama sıklıkları

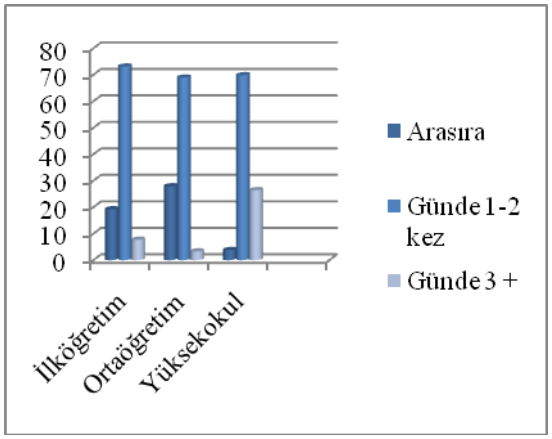


Grafik 5. Babaların yaşlarına göre diş fırçalama sıklıkları

Grafik 4'de annelerin yaşlarına göre gün içinde diş fırçalama sıklıkları incelendiğinde 30 yaş ve altındaki annelerin % 83,3'ünün, 31-40 yaş arası annelerin % 73,3'ünün, 41 yaş ve üzeri annelerin ise % 57,1'inin dişlerini günde en az bir-iki kez fırçaladıkları görülmektedir. Her yaş aralığında en büyük oranda günde bir iki diş fırçalandığı ve özellikle yaş aralığı arttıkça günde üç veya daha fazla diş fırçalama oranının da yükseldiği dikkati çekmektedir.

Babaların diş fırçalama sıklıkları için Grafik 5'e bakıldığında, 30 yaş ve altındaki babaların % 80'inin, 31-40 yaş arası babaların % 79,5'inin ve 41 yaş ve üzeri babaların ise % 47,6'sının dişlerini günde bir-iki kez fırçaladıkları görülmektedir. Babalarda da annelerde olduğu gibi üç ve daha fazla sayıda diş fırçalama oranının yaşla birlikte arttığı görülmektedir.





Grafik 6.Annelerin öğrenim dur. göre diş fırçalama sıklıkları **Grafik 7.** Babaların öğrenim dur. göre diş fırçalama sıklıkları

Grafik 6 ve 7'de anne ve babaların öğrenim durumlarına göre gün içinde diş fırçalama sıklıkları görülmektedir. Buna göre ara sıra fırçalama oranının en yüksek oranda ilköğretim mezunu annelerde (%28,9) olduğu, üç ve daha fazla diş fırçalama sıklığının ise hem annelerde (%17) hem de babalarda (% 26,4) yüksekokul mezunu gruplarda olduğu görülmektedir. Grafiklerin genelinde öğrenim durumu yükseldikçe diş fırçalama sıklığının da arttığı söylenebilir.

Diş fırçalamanın, çürük riskini anlamlı olarak azalttığı bilinen bir gerçektir. Dişlerini günde iki kez fırçalayanların ve bu alışkanlığı erken yaşta edinenlerin daha az çürüğü olduğu gösterilmiştir (Güngör ve diğ, 1999; Öztunç ve diğ, 2000; Altun ve diğ, 2005).

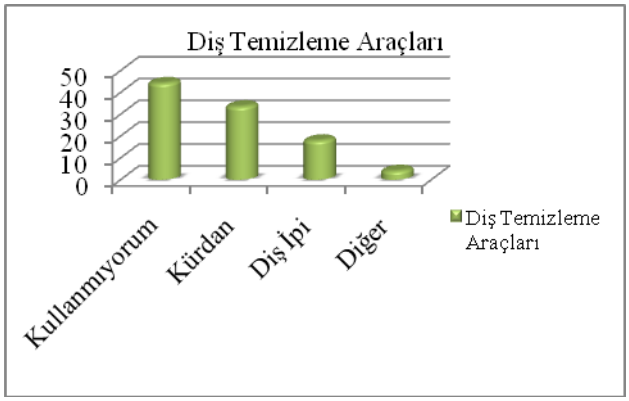
Ailenin bilinç ve eğitim düzeyinin, çocuğun çürük insidansı ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Güngör ve diğ, 1999; Tulunoğlu ve diğ ,1999; Gibson ve diğ, 1999). Diş fırçalama gibi olumlu davranışlarda, ailenin model olmasının çocuklar için önemli olduğu, çocuğun ailesi ile kontağının yoğunluğu ve süresinin bu modellemede önem taşıdığı, ayrıca anne babanın diş sağlığına yönelik davranışlarının ergenlik çağına kadar çocuğun bu konudaki davranışlarına direkt etkili olduğu da bildirilmektedir. Ayrıca annelerin okul çağı öncesi çocuklarına verdikleri eğitim ile çocuklarının ağız ve diş sağlıkları arasında yakın ilişki olduğunu belirtilmektedir (Astrom ve diğ, 1996; Sakallıoğlu ve diğ., 2003; Eronat ve diğ., 1997; Mohebbi ve diğ, 2008; Kinirons ve Mc Cabe 1995).

Çavuş ve Aydoğan (2011) tarafından okul öncesi dönem çocuklarında ağız ve diş sağlığının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırma sonucunda da, araştırma bulgularına paralel olarak annelerin diş fırçalama durumuyla öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ünlüer (2007)' in öğrenim düzeyi ile ağız hijyeni alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında da, 34-45 yaş arası bireylerde eğitim düzeyi arttıkça diş fırçalama sıklığının arttığı belirlenmiştir. Fakat aynı çalışmada 65-74 yaş arası kadınların eğitim düzeyi arttıkça diş fırçalama sıklığı artmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Diş fırçalama alışkanlığının edinilmesinde, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin etkili olduğu öne sürülmektedir (Gibson ve diğ, 1999; Altun ve diğ, 2005). Aynı şekilde anne ve babaların meslek durumlarına göre diş fırçalama sıklıkları incelendiğinde tüm meslek gruplarında en yüksek oranda günde bir-iki kez diş fırçalama durumunun olduğu ortaya çıkmıştır.

Çavuş ve Aydoğan (2011)'ın yaptığı çalışmada da anne ve babaların mesleklerine göre diş fırçalama sıklıkları arasındaki fark anlamlı bulunmuş, ayrıca çalışan anne ve babaların dişlerini günde en az bir iki kez fırçaladıkları belirlenmiştir.



Grafik 8. Ailelerin yardımcı diş temizleme araçlarını tercih durumları

Grafik 8'e göre ailelerin evde yardımcı diş temizleme aracı tercihleri incelendiğinde; ailelerin 44,3'ünün yardımcı diş temizleme aracı kullanmadıkları, %33,6'sının kürdan, %18'inin diş ipi kullandıkları, % 4'ünün ise misvak, diş tozu gibi diş temizleme araçlarını kullandıkları belirlenmiştir. Ailelerin büyük bir bölümünün diş temizleme aracı kullanmadıkları hatta önemli bir oranda da kürdanı tercih ettikleri ve kürdanın diş sağlığına zararları dikkate alındığında ailelerin çocuklara rol model olma konusunda yetersiz kaldığı söylenebilir.

Çavuş ve Aydoğan (2011)'ın yaptığı çalışma bulgularına göre anne ve babaların yardımcı diş temizlik aracı olarak en çok kürdan kullanmayı, ikinci olarak da diş ipini kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Kocakaya (2005)'nın, lise yaş grubu gençlerin kişisel hijyen alışkanlıkları ile ilgili bilgi, tutum, davranışları ve verilen eğitimin etkisini incelemek için yapmış olduğu araştırmada, verilen eğitim sonrası diş ipi kullananların oranının %5'den % 23.5'e çıkması sağlanmış ve bu sayede yardımcı diş temizleme araçlarının kullanımının yaygınlaştırılmasında eğitim desteğinin önemi ortaya çıkarılmıştır.

4.SONUÇ ve ÖNERİLER

İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinde diş çürüğü dağılımı ve yaş, cinsiyet, anne-babaların öğrenim durumu, yaşı, mesleği ve ağız-diş sağlığına ilişkin bazı değişkenlerin diş çürüğü ile ilişkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda; yaşla birlikte kız çocuklarında ortalama df indeks değerinin arttığı, erkek çocuklarda ortalama DMFT indeks değerinin azaldığı, anne-babaların yaş ve öğrenim durumu arttıkça çocukların diş çürükleri ortalamalarının düştüğü, df ve DMFT indekslerinin çalışan annelerin çocuklarında daha düşük olduğu belirlenmiştir. Karma dişlenme döneminde bulunan 7 ve 8 yaş grubu öğrenciler için belirlenen ortalama süt dişi df ve daimi diş DMFT indeks değerinin, önceden yapılmış çalışmalarla benzerlikler gösterdiği; ancak genelde ortalama süt dişi df değeri bu çalışmalardan daha düşük bir değer gösterirken, ortalama DMFT indeks değerinin daha yüksek bir değer gösterdiği gözlenmiştir.

Bununla birlikte, 7 ve 8 yaş grubu öğrenciler elde edilen ortalama DMFT indeks değerinin en son Şubat 2011'de güncellenen, ülkemizin de içinde yer aldığı Avrupa bölgesindeki ortalama 12 yaş grubu için belirlenen DMFT (1.95) ve küresel ortalama DMFT değerine (1.67) ve DSÖ tarafından, 12 yaş grubu için 2020 yılına kadar belirlenen DMFT (1.5) hedefine şimdiden çok yakın olduğu bulunmuştur (CAPP, Petersen, 2003). Bu nedenle, ağız-diş hastalıklarını önlemeye yönelik olarak koruyucu diş hekimliği hizmetlerinin yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca anne babaların yaşları ile diş fırçalama sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; hem anne hem de babalarda diş fırçalama sıklığının yaş ve öğrenim düzeyine paralel olarak arttığı, ailelerin diş temizleme aracı kullanma durumları incelendiğinde ise ailelerin büyük bir bölümünün diş temizleme aracı kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ağız hijyeni alışkanlıklarının diş çürüğü ile ilişkili olduğu, öğrencilerin ağız diş sağlığı konusunda yeterli bilgi düzeyinde olmadıkları, bir kısmının çürük dişinden haberdar olmadığı ve eğitime gereksinimleri olduğu görüldü.

Diş çürüklerini engellemek için fluoridli diş macunu ile günde en az iki kez diş fırçalamak, 7 yaşından itibaren fırçanın ulaşamadığı ara yüzeylerde diş ipi veya arayüz fırçası gibi yardımcı diş temizleme aracı kullanmak, dengeli beslenme, koruyucu uygulamalar ve periyodik hekim kontrolü ağız ve diş sağlığının temelini oluşturmaktadır (Nguyen ve diğ,2008; Cronin ve diğ, 2005) Eylül 2006'da yayımlanan Liverpool Deklarasyonu'nda, sağlıkta kaliteyi yükseltme, hastalıklardan korunma ve yaşam kalitesini artırmada okulların platform olarak kullanılma gereği vurgulanmıştır (http://www.who.int/oral_health/events/orh_liverpool_declaration_05.pdf, 05.12.2005, Gökalp ve diğ, 2007). Okul çocukları için hazırlanan ağız ve diş sağlığı eğitim programlarının amacı yanlış alışkanlıkları değiştirerek ve çocukları bilgilendirerek ağız sağlığının geliştirilmesini ve bu durumun korunmasını sağlamak olmalıdır (Saydam, 2002). Erken çocukluk dönemi, tüm bu alışkanlıkların kazandırılmasında en uygun zaman dilimidir. Devamlılığı için bireysel motivasyon sağlanmalıdır.

Önümüzdeki yıllarda, ağız-diş hastalıklarını önlemeye yönelik olarak koruyucu diş hekimliği hizmetlerinin yaygınlaştırılması gerektiği; ülke genelinde ağız diş sağlığı konusunda daha çok veri sağlayacak farklı yaş gruplarındaki çocuklarla yapılacak, daha geniş çapta epidemiyolojik çalışmalara gereksinim olduğu, bu yaş grupları için ulusal ortalama df ve DFMT indeks değerlerinin ve hedeflerinin saptanıp, bu öngörülen hedeflere ulaşmak için çaba gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akıncı, Z. (2008). "Karma Dişlenme Dönemindeki Öğrencilerin Ağız-Diş Sağlığı Durumunun ve Bu Konudaki Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Al-Haddad K.A, Al-Hebshi N.N, Al-Ak'hali M.S. (2009). Oral health status and treatment needs among school children in Sana'a City, Yemen. Int J Dent Hygiene 1-6.

Al-Malik M.I, Rehbini Y.A. (2006). Prevalence of Dental Caries, Severity, and Pattern in Age 6 to 7-Year-old Children in a Selected Community in Saudi Arabia. J Contemp Dent Pract; (7)2:046-054.

Al-Tamimi S.,Petersen P. (1998). Oral health situation of schoolchildren, mothers and schoolteachers inSaudi Arabia. Int Dent J; 48: 180-186.)

Altun C, Güven G, Başak F, Akbulut E. (2005).Altı-onbir yaş grubu çocukların ağız-diş sağlığı yönünden değerlendirilmesi. Gülhane Tıp Dergisi; 47: 114-118.

Astrom N.A, Jakobsen R. (1996).The effect of parental dental health behavior on that of their adolescent offspring. Acta Odontol Scand; 54: 235-241.

Aşıcı N, Doğan C, Odabaş M, E, Alaçam A. (2003). "Zihinsel Engelli çocuklarda Diş Erozyonu ve DMFT Değerlendirilmesi"- Pilot Çalışma, Gazi Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi, 20 (2):15-20.

Bozkurt, F. Y, Kıran, M. (2005).Yetiştirme Yurdunda Kalan 12-16 Yaş Grubu Bireylerde Ağız Sağlığı Bulguları, Cumhuriyet Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi, 8 (1): 31-37.

Bratthall D. (2005).Estimation of global DMFT for 12-year-olds in 2004 Int Dent J 55(6): 370–372.

Çavuş, Z. S. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ağız ve Diş Sağlığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.

Cronin M.J, Dembling W.Z, Cugini M, Thompson M.C, Warren P.R. (2005a). 30-day clinical comparison of a novel interdental cleaning device and dental floss in the reduction of plaque and gingivitis. J Clin Dent.;16(2): 33-7.

Çubukçu Ç.E. (2003). Neden koruyucu diş hekimliği. Hacettepe Toplum Hekimliği Bülteni; 1.www.thb.hacettepe.edu.tr/İletişim: Okt. Nazan Yaramış 2003/20034.shtm.

Dirican R, Bilgel N. (1993). Halk Sağlığı (Toplum Hekimliği), Bölüm V: Sağlığı Korumanın Ve Daha İyiye Götürmenin Temel İlkeleri, U.Ü. Güçlendirme Vakfı Yayınları No: 70,Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi 1999; 16: 15-20.

Dowd F.J. (1999). Saliva and dental caries. Dent Clin North Am. 43(4):579-697.

Eronat, N. Koparal, E. (1997). Dental Caries Prevalance, Dietary Habits,Tooth- Brushing and Mother's Education in 500 Urban Turkish Children, Journal of Marmara University Dental Faculty, 2(4): 599-604.

Gibson S, Williams S. (1999). Dental caries in pre-school children: association with social class, toothbrushing habit and consumption of sugars and sugar-containing foods.Caries Res, 33:101-113.

Gillcrist, J. A, Brumley, D. E., Blackford, J. U. (2001). Community Socioeconomic Status and Children's Dental Health, Journal of the American Dental Association,132 (2): 216-222.

Gómez-Santos G, González-Sierra M.A, Vázquez-García-Machiñena J. (2008) . Evalution of caries and fluorosis in schoolchildren of the Canary Islands (Spain): 1991, 1998, 2006. Med Oral Patol Oral Cir Bucal. 1;13(9):E599-608).

Gökalp S, Doğan B.G, Tekçiçek M, Berberoğlu A, Ünlüer Ş. (2007). Beş, On İki ve On Beş Yaş Çocukların Ağız Diş Sağlığı Profili, Türkiye-2004. Hacettepe Dişhekimliği Fakültesi Dergisi Cilt: 31, Sayı: 4, Sayfa: 3-10,

Güngör K, Tüter G, Bal B. (1999). Eğitim düzeyi ile ağız sağlığı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Gazi

Gülesen Ö. (2001). Çağdaş Epidemiyoloji. Bölüm 6:Epidemiyoloji ve Önleme, U.Ü. Güçlendirme Vakfı yayınları No: 179, 113,

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Teknikleri Ders Kitabı. Sanem Yayıncılık, Ankara.

Hobdell M, Petersen PE, Clarkson J, Johnson N. (2003).Global goals for oral health 2020. Int Dent J.; 53 (5): 285-8.http://www.who.int/oral_health/events/orh_liverpool_ declaration_05.pdf, 05.12.2005.

Jensen M.E. (1999). Diet and dental caries. Dent Clin North Am.; 43(4):615-633.

Kocakaya (Köroglu), A. (2005). "Lise Yaş Grubu Gençlerin Kişisel Hijyen Alışkanlıkları ile İlgili Bilgi, Tutum, Davranışları ve Verilen Eğitimin Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Isparta, 60-96.

Kinirons M, McCabe M. Familial and maternal factors affecting the dental health and dental attendance of preschool children.Community Dent Health. 1995;12(4): 226-9.

Macpherson, L. M. D. ve Diğ. (2010). *Childsmile: The National Child Oral Health Improvement Programme in Scotland. Part 1: Establishment and Development.* British Dental Journal, 209 (2):73-78.

Medına W. Hurtıg AK, Sebastıán MS, Quızhpe E, Romero C. (2008). Dental Caries in 6-12-Year-Old Indigenous and Non-Indigenous Schoolchildren in the Amazon Basin of Ecuador Braz Dent J 19(1).

Mohebbi S.Z., Virtanen J.I., Murtomaa H, Vahid-Golpayegani M, Vehkalahti M M. (2008). Mothers as facilitators of oral hygiene in early childhood. Int J of Paed Dent; 18: 48–55.

Natarajan, N. (2011).Cariogenicity: Macrosocioeconomics Vs Saccharophagy. Role of socio-politicoeconomics and sugar consumption in tooth decay among 12 year olds. A global ecological crossectional study. Master Thesis, Lund University, Sweden. : 40-41.

Nguyen L, Häkkinen U, Knuuttila M, Järvelin M.R. (2008). Should we brush twice a day? Determinants of dental health among young adults in Finland. Health Econ. 17(2): 267-86.

Özer L., Bilgin Z., Özalp N., Sarı Ş. (2003). Ankara İlinde 5-11 Yaş Grubu Okul Çocuklarında çürük Prevalansının Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi, 30 (2):1 1-16.

Öztunç H, Haytaç MC, Özmeriç N, Uzel İ. (2000). Adana ilinde 6-11 yaş grubu çocukların ağız-diş sağlığı durumlarının değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi;17(2): 1-6.

Peressini S, Leake JL, Mayhall JT, Maar M, Trudeau R. (2004). Prevalence of dental caries among 7- and 13-year-old First Nations children, District of Manitoulin, Ontario. J Can Dent Assoc; 70(6): 382-382e.

Petersen, P.E., Mzee, M.O. (1998). Oral Health Profile of School Children, Mothers and School Teachers in Zanzibar. Community Dental Health, (15): 256-62.

Petersen, P.E. The World Oral Health Report 2003 – continuous improvement of oral health in the 21st century – the approach of the WHO Global Oral Health Programme. Community Dentistry and Oral Epidemiology 31 (Suppl. 1), 3-24.

Quteish Taani,D. (2004). Oral Health in Jordan International Dental Journal, 54: 395-400.

Sağlık Bakanlığı Tedavi Hizmetleri Genel Müdürlüğü web sayfası, 2007; http://www.saglik.gov.tr.

Sakallıoğlu, E.E., Keleş, G., Özkan, B., Kırtıloğlu, T., Açıkgöz, G. (2003). Anne Eğitiminin Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Diş ve Dişeti Sağlığı Üzerine Etkisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi, 4 (2): 62-65.

Saydam G, Oktay İ, Möller IG. (1990).Türkiye'de ağız-diş sağlığı durum analizi. Tür-Ağız-Sağ-001 (DSÖ) Seçil Ofset İstanbul.

Saydam G.B. (2002).Türkiye'de ağız diş sağlığı-hastalıkları düzeyi ve gereken ilk adım: Sağlık eğitimi. Türk Dişhekimleri Birliği Dergisi, 24-6.

Selwitz R.H, Ismail A, Pitts N.B. (2007). Dental caries. Lancet; 369: 51-9

Tulunoğlu Ö, Bodur H, Akal N. (1999). Aile eğitim düzeyinin okul öncesi çocuklardaki ağız-diş sağlığı uygulamaları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi; 16: 27-32.

Tanzer J.M, Livingston J, Thompson A.M. 2001The microbiology of dental caries in humans. J Dent Educ; 65: 1028-1037.

Tulunoğlu, Ö., Bodur, H., Ulusu, T., Ciğer, R., Odabaş, M. (2003). Okul Öncesi (3-6 yaş) ve Okul Çağındaki (7-8 yaş) Çocuklarda Diş Yüzeylerindeki Çürük Dağılımının ve Prevalansının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi, 20 (3): 11-16.

Ünlüer, Ş. (2007), "Türkiye'de 35-44 ve 65-74 indeks yaş gruplarında ağız sağlığı durumu- 2004", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

The World Health Organization (WHO) 1997. Oral Health Survey: Basic Methods, 4th ed. Geneva.

WHO. Petersen PE, World Health Organization, Geneva, Switzerland (2008). Oral Health International Encyclopedia of Public Health, First Edition, 4: 677-685.

Willerhausen B, Blettner M, Kasaj A, Hohenfellner K . (2007). Association between body mass index and dental health in 1, 290 children of elementary schools in a German city Clin Oral Invest 11:195-200.

Wierzbicka M, Petersen PE, Szatko F, Dybizbanska E, Kalo I (2002). Changing oral health status and oral health behaviour of school children in Poland. Community Dent Health,19: 243-50.

www.mah.se/capp

BÖLÜM 29

ÇEVRE EĞİTİMİ

ENVIRONMENTAL EDUCATION

DÜNYADA ve TÜRKİYE'DE ULUSLARARASI ÇEVRE TEMELLİ EĞİTİM PROJELERİ: EKO-OKUL ve GLOBE PROJESİ

INTERNATIONAL PROJECTS OF ENVIRONMENT-BASED EDUCATION IN THE WORLD AND TURKEY: ECO-SCHOOLS AND GLOBE PROJECTS

Yücel YÜKSEL
Mustafa Çizmecioğlu Anadolu Lisesi, BOLU, TÜRKİYE
yucelyuksel66@gmail.com

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Beşevler, ANKARA, TÜRKİYE
sonmez.girgin@gmail.com

Ayşe Tuba GÜN AFACAN
İşkur Beyoğlu Şube Müdürlüğü, İstanbul, TÜRKİYE
atubagun@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı dünyada birçok ülkede ve birçok okulda uygulanan çevre eğitimi programlarından GLOBE ve Eko-Okul hakkında bilgi vermek, ülkemizde ve diğer bazı ülkelerde uygulanma durumlarını, yapılanmalarını, sayısal olarak ülke bazında programlara katılımı tespit etmek, uygulamalar arasındaki farklılıkları belirlemektir. Bu araştırmada dünyada ve ülkemizde uygulanan çevre eğitim politikalarının durumlarını belirlemek için kaynak taraması yapılmıştır. Konuyla ilgili tezler, makaleler ve yayınlar incelenmiş, ülkemizde yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirilmiş ve yurt dışında yapılan araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın verilerini, ülke bazında katılımları ve uygulamaları öğrenmek için her iki projenin ülke koordinatörlerine e-mail yoluyla ulaşılmış ve konuyla ilgili yanıtlar aranmıştır. Elde edilen istatistiki veriler tablolar halinde verilmiş, ülkelerarası bazı uygulamalar ayrıca belirtilmiş ve uygulamalar arası farklılıklar irdelenmiş ve çevre eğitim temelli projenin ülkemizde nasıl uygulanması gerektiği yargısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak ülkemizde Eko-Okul Projesi'nin (ilk ve ortaöğretim), GLOBE Projesi'ne oranla çok daha geniş bir kitleye ulaştığı ve uygulandığı görülmektedir. Buna rağmen Eko-Okul projesinin de uygulanmasında aksaklıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ülkemizde GLOBE Projesi'ne katılan 79 okul bulunmasına rağmen, aktif olarak uygulayan sadece bir özel okulun bulunduğu ortaya çıkmıştır. Eko-Okul projesinin GLOBE projesine oranla daha yaygın uygulandığı, müfredatla iç içe geçmiş bir şekilde uygulandığı fakat okulların projenin amaçlarını çok iyi anlayamamasından kaynaklanan uygulamaya dayalı aksaklıkların yaşandığı tespit edilmiştir. Ülkeler bazında uygulamalara baktığımızda ise birçok ülkede çevre bilincinin oluşmasını sağlayan, öğrencilerin süreç içinde aktif olarak yer almasını amaç edinen ve yerel halk ile medyayı da bu projelere ortak eden bir anlayış sergilendiği belirlenmiştir. Ülkemizde ise projeye dahil olan okulların birçoğunun etkinlikleri henüz istenilen düzeye ulaşmamıştır. Eko-Okul Projesi birçok Avrupa ülkesinde liselerde de uygulanırken, ülkemizde bu düzeye çıkılamamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Çevre Eğitimi, Eko-Okul, GLOBE Projesi*

ABSTRACT

The purpose of this research is to provide information about GLOBE and Eco-Schools, implemented in our country and in many countries around the world and in many schools; to numerically determine the implementation status, structures and country-based participation to programs in some countries; and to specify the differences between the implementations. The literature was reviewed in this study to determine the status of environmental education policies in the world and in our country. Theses, articles and publications about the subject were researched, the results of research done in our country were evaluated and compared with research carried out abroad. To learn the research data, the participation and implementation at country-based level, national coordinators of both projects were reached via e-mail and responses on the issue were sought. The obtained statistical data were given in the tables, some applications between the countries were also stated and differences between implementations were specified and the judgment of how to implement the best with the environmental education based project in Turkey was tried to be reached. As a result, it was seen that the Eco-Schools Project (primary and secondary), compared to the GLOBE Project has reached a wider audience and has been implemented. However, it can be seen that the implementation of the Eco-School project has turned out to be defects. As a result of the research, there are 79 schools participating in the GLOBE Project in our country, but it has been emerged that only one private school actively implement GLOBE Project. It was identified that Eco-School Project has been more common than the GLOBE Project and it has been applied with the curriculum in a nested way but the defects resulting from the schools' not understanding the objectives of the project very well can be observed. When we look at implementations in many countries, a common understanding of the creation of environmental awareness, allowing students to take an active part in the process and associating the local community and media can be observed. But the activities of many schools involved in the project in our country did not reach the desired level yet. While Eco-School Project is applied in high schools in most European countries, our country has not been able to reach this level.

Keywords: *Environmental Education, Eco-School, GLOBE Project*

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi üzerinde durulacaktır.

1.1. Problem Durumu

Çevre kavramının hayatımıza girmesiyle, çevre sorunları ve çevre sorunlarına bulunması icap eden çözümler de gündeme gelir olmuştur. Önlenemez hatalar en aza indirilmeye, insanlar bilinçlenmeye, ülkeler bürokrasi ve uluslararası girişimlerle bunu desteklemeye, sivil toplum kuruluşları gönüllü mücadelelerle çorbaya tuz katmaya başlamıştır. Ne gariptir ki insan; kendi eliyle yıktığı binayı, hatasını anlayıp yine kendi elleriyle yeniden inşa etmeye çabalamaktadır. Bu noktada en önemli ve birincil çözüm bilinçli toplumlar yetiştirmek olmalıdır ki, bu sorunun kökten çözülmesi için uzun vadeli bir yatırım yapılması insanlık için son derece değerlidir. Yani işe eğitimle başlanmalıdır.

Tiflis Deklarasyonu dokümanında (UNESCO, 1978) da işaret edildiği gibi, etkin çevre eğitiminin genel hedefleri, oluşturulacak programın içeriğini ve uygulama ilkelerini ortaya koymaktadır. Burada esas olan bireylerin çevre sorunlarının çözümü konusunda birey olarak ya da grup halinde etkin çalışmasıdır. Programın uygulanmasında öğrenciler sorgulama (*inquiry*) yöntemini kullanmak suretiyle yaparak ve yaşayarak ortaya konan problemin çözümüne yönelik hipotezleri test ederek sonuca ulaşmaktadır. Bu şekilde öğrenci çevre sorunlarının çözümü konusunda gerekli bilgi, beceri ve uygun değerleri edinebilir.

Çevre eğitiminin temel amacı öğrencilerin, yaşam kalitesi ile çevre kalitesi arasındaki dinamik dengeyi sağlamak ve/veya korumak için bireysel ve toplu olarak çalışmaya istekli, çevre hakkında bilgili ve daha önemlisi, becerili ve sorumluluk duygusu olan insanlar haline gelmelerine yardımcı olmaktır (UNESCO-UNEP,1987).

Çevre eğitiminde hedef kitle tüm insanlardır ve amaç da çevreye duyarlı, çevre konusunda olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesidir. Çevre eğitiminin amacına ulaşmasında okullara büyük görev düşmektedir (Paraskevopouos *et al.*, 1998). Çevre eğitimi örgün eğitimin ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Geçmiş yıllarda ülkemizde uygulanan programlar kapsamı içerisinde yer alan çevre eğitimine bakıldığında ezberci eğitimin ön planda olduğu, verilen eğitimin sözel-dilsel alanla sınırlı kaldığı, dolayısıyla kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında yetersiz kalındığı bilinmektedir. Uygulama eksikliği buradaki en büyük sorunlardan biridir (Kavruk, 2002).

Günümüzde, okullarda teorik düzeyde bilgiler vermekle sınırlı kalan çevre eğitimi dersleri ile yetinmeyen birçok ülke, çevre eğitimi temelli okullar oluşturarak bilinçli bireyler oluşturma yoluna gitmektedir. Çevre eğitimi temelli okullar oluşturmayı hedef alan projelerden birisi de uluslararası nitelikli Eko-Okullar Projesi'dir. Türkiye'de bu projeye dahil olan ülkelerden biridir. Ülkemizde sayıları günden güne artan Eko-Okullar bulunmaktadır (Aktepe, 1995; Aktepe ve Girgin, 2009; Yüksel, 2009; Batak, 2011). Türkiye'nin de dahil olduğu çevre eğitimi temelli bir diğer uluslararası proje de GLOBE Projesidir (Gün, 2011).

Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında 2005 yılı itibariyle değişen müfredat programıyla birlikte, çevre sorunlarına verilen önem eğitim alanında daha da yoğunlaşmış ve gereken adımlar atılmaya başlanmıştır. Henüz müfredat programı tam anlamıyla çevreci bir kimliğe bürünmese de, gerek kimi çevre projelerinin yürütülmesi, gerek ara disiplin alanlarında çevre kazanımlarının önem kazanması, gerekse sivil toplum kuruluşları ve eğitim kurumlarının ortak çalışmaları gün geçtikçe daha nitelikli değişimler olduğunu ve olacağını göstermektedir.

Bu araştırma uluslararası alanda uygulanan iki çevre temelli eğitim projesi olan Eko-Okul ve GLOBE Projelerinin dünyada ve ülkemizde uygulanma durumlarını, uygulamalardaki farklılıkları kapsamakta ve ülkemiz için ideal çevre eğitimi perspektifi çizmeyi amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı ülkemizde ve dünyada birçok ülkede ve birçok okulda uygulanan çevre eğitimi programlarından GLOBE ve Eko-Okul hakkında bilgi vermek, bazı ülkelerde uygulanma durumlarını, yapılanmaları, sayısal olarak ülke bazında programlara katılımı tespit etmek, uygulamalar arasındaki farklılıkları belirlemektir.

Araştırma ülkemizin çevre eğitim projelerindeki durumunu ortaya koymak açısından önemlidir. Bu konuda ülke çapında yapılacak kapsamlı araştırmalar için temel oluşturmaktadır.

1.3. Tanımlar

1.3.1. GLOBE Projesi: (Global Learning and Observations to Benefit the Environment)

Dünya üzerinde 111 ülkeden binlerce okulun, Türkiye'den ise 79 okulun işbirliğiyle gerçekleştirilen bir topluluk olup, ekosistemi baz alan deney ve gözlemler yaparak elde edilmiş verileri bir veri havuzunda toplayan çalışmalar içerir. Böylelikle öğrencilerin çevre konusunda farkındalık ve öğretimi gerçekleştirilirken, bilim insanlarının ihtiyacı olan verilerin de ortak bir çalışma neticesinde

toplanmış olması sağlanır. Proje; GLOBE, NASA ve NFS işbirliğiyle yürütülür. Ayrıca geleceğin bilim insanları ile günümüzün bilim insanları arasında da bir köprü kurulmuş olur. Uluslararası konferanslar yoluyla farklı kültürlerden akran öğrencileri buluşturur (www.globe.gov; Gün, 2011). 111 ülkede 24.000 den fazla okulda 54.000 üzerinde öğretmen GLOBE Projesini uygulamak üzere eğitilmiştir. 1.5 milyondan fazla öğrenci onların sorgulamaya dayalı fen projelerinde kullanılmak üzere GLOBE veri tabanına 22 milyondan fazla ölçümle katılmıştır (www.globe.gov).

1.3.2.Eko-Okul Projesi

Şu anda, Eko-Okul Programı dünyada Türkiye dahil 52 ülkede uygulanmaktadır ve her geçen süre içinde de bu sayı giderek artmaktadır. Eko-Okullar Programı ilköğretim okullarında çevre bilinci, çevre yönetimi ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi vermek için uygulanan bir programdır. Katılımcı yaklaşımıyla okullardaki öğrenciler hem çevresel konularda bilgi edinirler, hem de ailelerini, yerel yönetimleri ve sivil toplum kuruluşlarını (STK) çevresel konularda bilinçlendirmede etkin rol alırlar. Program, okullarda ISO 14001/EMAS (Avrupa Birliği Eko Yönetim ve Tetkik Programı) üzerine kurulmuş bir çevre yönetim sisteminin uygulanmasını da sağlar (www.eco-schools.org). Eko-Okullar Programı'nın (www.eco-schools.org) uluslararası koordinasyonunu Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı (FEE, www.fee-international.org) yürütmektedir. Eko-Okulların Türkiye'deki koordinasyonu ise TURÇEV (Türkiye Çevre Eğitim Vakfı) tarafından yürütülmektedir (www.turcev.org.tr).

Yerel düzeyde sürdürülebilir kalkınma sürecinin uygulanmasına yardımcı olmak üzere, öğrenciler okulun çevresel etkilerini azaltmak için uygulanan 7 adım'da etkin rol almak için yönlendirilirler. Dolayısıyla Eko-Okullar, sınıfta ders öğretmenin ötesine geçerek, toplumun diğer bölümlerinde de çevre duyarlılığının sağlanmasında rol almış olurlar. Program okuldaki çevreye ilişkin konuları müfredat programından günlük yaşama aktarılmasını kontrol edebilir ve iyi tanımlanmış bir yol gösterir. Bu uğraş öğrencilerin çevreye ilişkin konuların önemini kavramasını ve gerek kişisel gerekse aile yaşamlarında bu konulara daha ciddi bir önem vermelerini sağlar (www.eco-schools.org).

Eko-Okullar Programı, okullara çevre eğitimi konusunda yol gösterici bir program sunmasının yanı sıra; program dahilinde yaptıkları çalışmalarda ve verdikleri çevre eğitimiyle üstün başarı sağlamış okullara Yeşil Bayrak ödülü vererek motivasyonu sağlamaktadır. Yeşil Bayrak, uluslararası düzeyde tanınan ve saygınlığı olan, çevreye duyarlı okulu simgeleyen bir eko-etikettir (www.eco-schools.org; www.turcev.org.tr).

2.YÖNTEM

Araştırma tarama modeline göre hazırlanmıştır. Her iki projeye ait bilgilere ağırlıklı olarak projelerin web sitelerinden ulaşılmış, ayrıca her ülkenin durumunu ve uygulamaları öğrenmek için her ülkenin koordinatörü ile bağlantıya geçilmiş, gerekli bilgiler elde edilmiş, derlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca yurt içi ve yurt dışında bu projelerle ilgili tezler ve makaleler incelenmiş, buradan elde edilen bilgiler de yeri geldikçe kaynak gösterilerek kullanılmıştır.

3. SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu araştırmada dünyada ve ülkemizde uygulanan çevre eğitim projelerinin durumlarını belirlemek için kaynak taraması yapılmıştır. Konuyla ilgili tezler, makaleler ve yayınlar incelenmiş, ülkemizde yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirilmiş (Aktepe, 2005; Aktepe ve Girgin, 2009; Yüksel, 2009; Batak, 2011; Gün, 2011) ve yurt dışında yapılan araştırmalarla (e.g. Krnel & Naglič, 2009) karşılaştırılmıştır. Araştırmanın verilerini, ülke bazında katılımları ve uygulamaları öğrenmek için her iki projenin ülke koordinatörlerine e-mail

yoluyla ulaşılmış ve konuyla ilgili yanıtlar aranmıştır. Elde edilen istatistiki veriler tablolar halinde verilmiş, ülkeler arası bazı uygulamalar ayrıca belirtilmiş ve uygulamalar arası farklılıklar irdelenmiştir.

3.1.Eko-Okul Projesi

3.1.1. Eko-Okul Projesinin Dünyada Uygulanma Durumu

Haziran 2011 itibarıyle, Eko-Okul Programı dünyada Türkiye dahil 52 ülkede uygulanmaktadır (www.turcev.org.tr). Fakat bu 52 ülkenin tümü için yapılmış karşılaştırmalı bir çalışma bulunmamaktadır (www.eco-schools.org). Karşılaştırmalı bir çalışma sadece 13 ülke için yapılmıştır ve Türkiye bunlar arasında yoktur (Mogensen and Mayer, 2005).

Yapılan araştırma ve ülke koordinatörleriyle yapılan görüşmeler sonucunda Tablo 1 de bu 52 ülkeden 12 ülke de Eko-Okul sayısının ülke nüfusuna oranı sayısal olarak verilmiştir. Ülkelerin nüfuslarına oranla Eko-Okul sayıları incelendiğinde İrlanda'da 1.155 kişiye bir Eko-Okul düşerken Hollanda'da 667.360 kişiye bir Eko-Okul düşmektedir. Tablo 1 incelendiğinde nüfusa oranla Eko-Okul sayıları bakımından en iyi durumdaki ülke İrlanda olarak görünmektedir. Hollanda ise nüfusuna oranla en az Eko-Okul sayısına sahip ülke olarak göze çarpmaktadır. Türkiye'de ise 165.517 kişiye bir Eko-Okul düşmektedir. Bu on iki ülke arasında Türkiye bu sıralamada sondan üçüncü olarak göze çarpmaktadır.

Tablo 1. Ülkelerin Nüfuslarına Oranla Eko-Okul sayıları
(Tabloda belirtilen kişi sayısına 1 Eko-Okul düşmektedir)

Sıra	Ülkeler	Eko-Okul Sıklığı
1	İrlanda	1.155
2	İskoçya	1.486
3	İzlanda	1.538
4	İngiltere	3.295
5	Malta	4.545
6	Slovenya	6.024
7	Danimarka	25.181
8	Çek Cumhuriyeti	41.647
9	Romanya	62.146
10	***Türkiye***	***165.517***
11	A.B.D	363.529
12	Hollanda	667.360

Nüfusa oranlamadan ülkelerin Eko-Okul sayılarına baktığımızda ise İngiltere (16.689) ilk sırada yer almaktadır. Son sırada ise Hollanda göze çarpmaktadır (Tablo 2). Türkiye 319 Eko-Okulla yedinci sırada yer almaktadır.

Tablo 2. Ülkelerin Eko-Okul Sayıları

Sıra	Ülkeler	Eko-Okul Sayısı
1	İngiltere	16.689
2	İskoçya	3.700

3	İrlanda	3.663
4	A.B.D	850
5	Romanya	354
6	Slovenya	332
7	***Türkiye***	***319***
8	Çek Cumhuriyeti	247
9	Danimarka	220
10	İzlanda	208
11	Malta	110
12	Hollanda	25

Ülkelerin yeşil bayrağa sahip Eko-Okul sayılarına baktığımızda İrlanda en fazla yeşil bayrağa sahip Eko-Okulu olan ülke olarak göze çarpmaktadır (Tablo 3). Listenin sonunda ise A.B.D sadece 3 yeşil bayraklı Eko-Okulla yer almaktadır. Türkiye 181 yeşil bayraklı Eko-Okulla yedinci sırada yerini almıştır (www.eco-schools.org; www.turcev.org.tr).

Tablo 3. Ülkelerin Yeşil Bayrak Ödüllü Eko-Okul Sayıları

Sıra	Ülkeler	Yeşil Bayrak Sayısı
1	İrlanda	2.310
2	İngiltere	1.613
3	İskoçya	1.426
4	Romanya	242
5	Slovenya	226
6	Danimarka	220
7	***Türkiye***	***181***
8	İzlanda	124
9	Çek Cumhuriyeti	96
10	Malta	27
11	Hollanda	11
12	A.B.D	3

Ülkelerin yeşil bayrağa sahip olma oranları incelendiğinde ise Danimarka ilk sırada, A.B.D son sırada yer almaktadır. Danimarka'daki Eko-Okulların tamamı yeşil bayrağa sahiptir. Ülkemiz burada da orta sıralarda yer almaktadır (Tablo 4).

Tablo 4. Ülkelerin Yeşil Bayrak Ödülüne Sahip Olma Oranları

Sıra	Ülkeler	Yeşil Bayrak Sayısı	Yeşil Bayrak Oranı (%)
1	Danimarka	220	100
2	Romanya	242	68
3	Slovenya	226	68
4	İrlanda	2.310	63
5	İzlanda	124	59
6	Hollanda	11	44
7	***Türkiye***	***181***	***42***

8	Çek Cumhuriyeti	96	38.8
9	İskoçya	1.426	38
10	Malta	27	24
11	İngiltere	1.613	10
12	A.B.D	3	0.35

Tablolar incelendiğinde Eko-Okula sahip olma, yeşil bayrak ödüllü Eko-Okul sayısı ve oranı bakımından ülkemizin orta sıralarda yer aldığı görülmektedir.

3.1.2. Eko-Okul Projesinin Ülkemizde Uygulanma Durumu

Eko-Okul projesi ülkemizde Mart 2012 itibariyle toplam 81 ilden 39'unda uygulanmaktadır. Yüzde olarak değerlendirecek olursak ülkemizdeki illerin yüzde 48'inde uygulanmaktadır. Bu rakam bize, Eko-Okul projesinin uygulama alanı bakımından Türkiye'nin diğer yarısına henüz ulaşamadığını göstermektedir. 319 Eko-Okulun 149 tanesi Özel okul, 170 tanesi de Devlet Okulu'dur (www.turcev.org.tr).

İller bazında incelediğimizde daha çarpıcı sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. 2011 yılı SBS sınavı en başarılı iller sıralaması (www.osym.gov.tr) tablosunun ilk 10 okulunun alınıp yanına Eko-Okul sayı sıralamasını yazdığımızda ortaya çıkan durum Tablo 5'deki gibidir.

Tablo 5. İllere Göre SBS Başarı Sırası ve Bu İllerin Eko-Okul Bakımından Sırası

İl Adı	SBS Başarı Sırası	Eko-Okul Sayısı Bakımından Sırası
Burdur	1	YOK
Edirne	2	26
Eskişehir	3	4
Tunceli	4	YOK
Isparta	5	YOK
Nevşehir	6	31
Çanakkale	7	23
Kırşehir	8	YOK
Kırklareli	9	YOK
Karabük	10	YOK

SBS sınavında ilk 10 ilin durumlarını incelediğimizde bunlardan 6 tanesinde hiç Eko-Okul bulunmadığı, 3 tanesinde ise sadece 1 tane Eko-Okul bulunduğu, bu illerden sadece Eskişehir'in hem SBS sınavında başarılı hem de bu projede ön sıralarda yer aldığını söyleyebiliriz. Ülkemizde öğrenci başarısının sınava endeksli olmasının getirdiği çarpıcı sonuçlardan biri de bu projenin uygulanma durumunda ortaya çıkmıştır. Sınavda en başarılı okullarımızın bulunduğu illerin bu tarz projelere çoğunlukla ilgi göstermedikleri tablodan görülebilmektedir.

3.1.3.Türkiye ve Dünyada Eko-Okul Projesindeki Uygulama Farklılıkları

Sonuç olarak hem ülkemizde hem de dünyanın diğer ülkelerinde Eko-Okul projesinin uygulanma durumlarına baktığımızda bazı farklılıkların ortaya çıktığı görünmektedir. Sınav kaygısı ve

stresi bizim ülkemizde birçok etkinliğin yapılamamasına, yapılan etkinliklerin ise hem öğretmen, hem öğrenci, hem de veliler tarafından boşuna yapıldığı fikrinin oluşmasına neden olmaktadır. Bu bölümde ülkemizde uygulanmayıp diğer ülkelerde uygulanan ve uygulanabilirliği olan proje basamaklarından söz edeceğiz.

3.1.3.1. Ödüller

Ülkemizde Eko-Okulların ödül durumuna baktığımızda sadece Yeşil Bayrak Ödülü olduğunu görmekteyiz. Yeşil Bayrak ödülünü almış olmak için okulun en az 2 yıl faaliyet yapması gerekmektedir. 2 yıllık zaman zarfı hem öğretmenin hem de öğrencilerin eğer konuyu özümseyememişlerse projeden ve uygulamalardan sıkılmalarına neden olabilmektedir. Bunun önüne geçebilmek için bazı ülkelerde (İngiltere ve A.B.D) Gümüş ve Bronz Ödüller adı altında farklı ödül uygulamaları uygulanmaktadır. Yani bu ülkelerde ödüllerin sıralaması aşağıdan yukarıya doğru 3. Bronz, 2. Gümüş ve 1. Yeşil Bayrak olarak sıralanmaktadır. Okullar Yeşil Bayrak ödülüne ulaşmadan önce bu iki basamaktan geçmektedirler. Bu kriterler Yeşil Bayrak kriterlerine göre daha hafif ve uygulanması daha kolay kriterlerdir. Bu ödüller hem öğrencilerin belirli hedeflere ilerlemelerini sağlamak hem de sıkılmadan, belirli bir motivasyon hedefi düzeyinde ilerlemelerine neden olmaktadır. (www.eco-schools.org). Bu uygulama ülkemizde de yapılabilir. Veya şartlara göre Eko-Okullar genel koordinatörlüğü izniyle daha farklı ve ülkemizin yapısına uygun uygulamalarla motivasyonun artması sağlanabilir.

3.1.3.2. Program Konuları

Ülkemizde Eko-Okul programı kapsamında uygulanan konular sırasıyla 1.Çöp, Atık ve Geri dönüşüm, 2.Enerji, 3. Su ve 4. Biyolojik Çeşitlilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullar ilk iki yıl ilk konuyu yani Çöp ve Geri Dönüşüm konusunu çalışmak zorundadırlar. Bunların yanı sıra program kapsamında Türkiye'de uygulanabilmesi için önerilen konular İklim Değişikliği, Ulaşım, Sağlıklı Yaşam, Hava Kirliliği, Gürültü Kirliliği, Biyodizel, Genetiği Değiştirilmiş Ürünler ve Işık Kirliliği olarak belirlenmiştir (www.turcev.org.tr). Fakat okullarımızın web siteleri incelendiğinde ve çalışma kapsamında okullarımız gezildiğinde bu uygulamalardan Eko-Okul Türkiye koordinatörü TÜRÇEV'in önerdiklerinin dışına pek çıkmadıkları görülmektedir. Birçok okulumuz sadece ilk 4 konuyu çalışmaktadırlar. Burada program koordinatörlerine ülkemizin durumu göz önünde bulundurularak konuların bölgesel bazda değerlendirilmesi ve uygulanmasını önerebiliriz. Örneğin hava kirliliğinin yoğun bir şekilde hissedildiği illerde okullarımız "Hava Kirliliği" konusunu işler ve ilgili etkinlikleri yaparlarsa hem kamuoyunu bilinçlendirmeye yardımcı olmuş olurlar hem de halkın bu anlamda daha dikkatli davranmasına sebep olabilirler.

Bunun yanı sıra bazı konular bizim ülkemizde hiç uygulanmamaktadır.

3.1.3.3. Ülkemizde Uygulanmayan Konular

Ülkemizde henüz uygulanmayan konular aşağıda kısaca açıklanmıştır (www.eco-schools.org).

a) Okul Alanı (School Ground): Bu başlık öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkisi olan okul alanlarının daha iyi yönetilir, toplum ve çevre açısında daha sağlıklı hale getirilebilir olması için açılmıştır. Öğrenciler okuldaki zamanlarının yaklaşık %25'ini okul bahçesinde geçirmektedirler ve bu da yaklaşık haftada bir güne denk gelmektedir. O yüzden bu geniş zamanın olabildiğinde daha iyi deneyimlerle geçirilebilmesi gerekmektedir. Okul alanlarının görünümü öğrencilerin kendi dünyasında ve aynı zamanda arkadaş ve çevreleriyle etkileşimlerinde önemli bir

yere sahip olmaktadır. Okulun arazisinin tasarımı öğrencilerde yeni düşünce yollarının oluşmasına, yeni beceriler geliştirilmesine ve çevresine saygı duymasına neden olabilir. Bu kapsamda yurt dışındaki bazı Eko-Okullarda bu alanların geliştirilmesi için bazı uygulamalar yapılmaktadır. Bunları maddeler halinde sıralarsak;

1.Bir geri dönüşüm merkezi, kompost alan ve çocukların kendi meyve ve sebzelerini yetiştirebilecekleri bir yatak, toprak örtüsü oluşturmak.

2.Okul bahçesine mozaikler, motifler veya resimler yapmak ve saksıları boyamak gibi az bir bütçeyle yapılacak etkinliklere ağırlık vermek.

3.Okullarda öğrencilerin küçük gruplar halinde veya tüm sınıfın kullanabileceği bir oturma alanı veya aktivite alanı oluşturarak okul alanından en iyi şekilde yararlanmak

b) Sağlıklı Yaşam (Healthy Living): Son dönemlerin en önemli konularından biri okullarda sağlıklı yiyeceklerin ve yemeklerin tüketilip tüketilmediğidir. Bununla ilgili ülkemizde de birçok tartışma başlamış ve devam etmektedir. Bu artan ilgi birçok ülkede bu konunun da değerlendirilmesi ve toplumda bir bilinç oluşmasının sağlanması gerçeğini gün yüzüne çıkarmaktadır. Özellikle İngiltere ve ABD gibi obezitenin her geçen gün arttığı ülkelerde bu başlığın okullarda vurgulanması kaçınılmazdır. Ancak Türkiye'de de okul kantinlerinin ve yemekhanelerinin sağlığı ve güvenliği, aynı şekilde öğrencilerinin beslenme şekillerinin fast food tarzına kayması bizim ülkemizde de bu başlığın uygulanması gerektiği gerçeğiyle yüzleşmemizi sağlamaktadır.

c) Küresel Vatandaşlık (Global Citizenship): Gençlerin küresel bir topluma katılabilmeleri için gereken beceri, değer, tutum ve bilgilerin öğretilmesini amaçlayan bir konu başlığıdır. Ayrıca gençlere güncel konuları ve bunların dünyaya etkilerini anlatmak bakımından önemli bir konudur. Bu başlık özellikle projelerle birleştirilerek kültürler arası iletişimin arttırılmasını ve insan haklarına daha saygılı, ahlaki yönden daha bilgi ve bilinçli nesiller yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

d) Eko-Dükkanlar (Eco-Shops): Eko-Okullar birçok ülkede etik kaynaklı, pratik ve rekabetçi fiyatlı eko-dükkanlara sahiptirler. Bu dükkanlar Eko-Okullarda üretilen tamamen çevreci malzemelerle, organik tarım ürünlerinin üretilip satıldığı yerlerdir. Öğrenciler Okul Alanı uygulamasında bahsedilen bahçelerinde onların yetiştirmesi için verilen alanlarda meyve ve sebzelerini yetiştirirler ve bu dükkanlarda halka satarlar. Aynı zamanda çevreci çöp torbaları, kazma, kürek gibi malzemeler, saksı çiçekleri için toprak, rozetler, uyarı yazıları basılı tişörtler de bu dükkanların sattıkları malzemeler arasında yer almaktadır. Ayrıca yurt dışında birçok Eko-Okul bu satışları internet üzerinden yapmaktadır. Bazı okullar uyguladıkları her başlık için ayrı malzemeler üretip sitelerine satış amaçlı koymaktadırlar. Bu satışlardan gelen para yine okulun daha çevreci ve doğal hayata uyumlu olmasında kullanılmaktadır.

3.2. GLOBE Projesi

GLOBE Projesi ile ilgili bilgiler "GLOBE Projesi Resmi Web Sitesi", GLOBE Bölgesel Resmi Siteler ve "Uluslararası Çevre Eğitimi Projelerinin Türkiye'de Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma: GLOBE Projesi" başlıklı tezden yararlanılarak derlenmiştir (www.globe.gov; www.globe-africa.org; www.globeindia.org/asia-pacific; www.globe-europe.org; http://www.globe-lac.com.ar; Gün, 2011) .

3.2.1. GLOBE Projesi Nedir?

GLOBE programı, Amerika Birleşik Devletleri ile diğer ülkeler arasında, çevre bilincinin gelişmesi ve evrensel bilim ve gözlemi geliştirmek amacıyla imzalanan bir proje anlaşmasıdır. GLOBE ismi; projenin adının baş harflerinden oluşan bir sözcüktür: "Global Learning and Observation to Benefit the Environment". Türkçe karşılığı, "Çevre İçin Küresel Öğrenme ve Gözlem" olan bu proje dünyanın her yerinden gönüllü olan okulların katılabildiği bir çevre eğitimi projesidir.

Temel amacı çevre bilincini geliştirmek olan bu anlaşmaya bilim adamları, ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencileri ile bunların öğretmenleri ve okulları yaptıkları çalışmalarla iştirak ederler. GLOBE projesi kapsamında öğrenciler okullarının çevresindeki belirli noktalarda bilimsel ölçümler yaparak bu projeye katkıda bulunmakta, bu sayede çevreye duyarlı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu sırada proje içindeki bilim adamları da dünyanın çeşitli yerlerinden gelmiş olan ölçümler sayesinde bilimsel çalışmalarına veriler sağlamaktadır.

GLOBE, ilköğretim ve lise kademelerine yönelik, uluslararası bir uygulamalı bilim ve eğitim programıdır. GLOBE, öğrencilere aşağıda listelenen konularda öğrenme fırsatı vermektedir. Öğrenciler ülkelerinde uygulanan öğretim programına bağlı olarak; atmosfer, hidroloji, toprak ve fenoloji alanlarında bilimsel olarak geçerli ölçümler yapmaktadırlar.

3.2.2. GLOBE Projesinin Dünyada Uygulanma Durumu

GLOBE; Amerika Birleşik Devletleri'nde NOAA (Ulusal Okyanus ve Atmosfer Dairesi), NASA (Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi), NSF (Ulusal Bilim Vakfı) ve EPA (Çevre Koruma Kurumu) sponsorluğundaki federal nitelikli kurumlar arası bir program önderliğinde 140'tan fazla üniversiteyle, eyalet ve yerel okul sistemleriyle ve devlete bağlı olmayan bazı kuruluşlar ile ortak olarak yürütülen bir projedir.

Uluslararası boyutta ise GLOBE, ABD ile diğer diğer GLOBE üyesi ülkeler arasındaki ortak bir çalışmayı ifade eder. 10.000'i aşkın okulda bir milyondan fazla öğrenci programa üyedir ve 16.000 öğretmen GLOBE eğitimi almıştır ve bu sayılar giderek artmaktadır.

3.2.2.1. Afrika'da GLOBE

Mart 2012 itibariyle, Afrika'da toplam 22 ülkede 640 okul ve 1.115 öğretmen GLOBE üyesi olarak görev yapmaktadır. Genel olarak kıtada yer alan ülkeler GLOBE'a katıldıkları günden beri düzenli ölçümler yapmışlar ve dünya çapında ya da ülkeler bazında yapılan çoğu etkinliğe de katılmışlardır. Ayrıca kendilerinin düzenledikleri birtakım etkinliklere de ev sahipliği yapmışlardır (www.globe.gov; www.globe-africa.org).

3.2.2.2. Yakın Doğu ve Kuzey Afrika'da GLOBE

Mart 2012 itibariyle, 13 ülke 340 okul ve 640 öğretmenle GLOBE üyesi olarak görev yapmaktadır (www.globe.gov).

3.2.2.3. Asya ve Pasifikte GLOBE

Bölge genelinde Mart 2012 itibariyle 16 ülke, 2.614 okul görev almakta ve 3.338 öğretmen eğitmenlik yapmaktadır. Bölgenin kendi internet sitesinde birçok güncel olay, duyuru, proje kapsamında verilen konferans ve seminer bilgileri yer almakta; ayrıca dünyanın çeşitli yerlerindeki GLOBE öğrencilerinin çalışmalarının da haber olarak verildiği çeşitli bölümler bulunabilmektedir (www.globe.gov; www.globeindia.org/asia-pacific).

3.2.2.4.Avrupa ve Avrasya'da GLOBE

Mart 2012 itibariyle Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 40 üye ülkesiyle, 3.625 okul ve 5.860 öğretmeniyle Avrupa ve Avrasya grubu, Amerika'dan sonra en kapsamlı ve sistemli araştırma yapan ikinci grup olma özelliği taşır. Avrupa genelinde her yıl tüm ülkelerden gelen öğretmenlerin katıldığı yıllık konferans düzenlenmektedir. Bu konferanslarda yıl içinde yapılan çalışmalar paylaşılıp, GLOBE kapsamında gerçekleştirilen faaliyetler raporlaştırılmaktadır. Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili eğitim sohbetleri ve öğretmenler arası fikir alışverişi bu toplantıların en geniş kısmını teşkil etmektedir (www.globe.gov; www.globe-europe.org).

3.2.2.5. Kuzey Amerika'da GLOBE

Mart 2012 verilerine göre, Kanada ve ABD olmak üzere toplam 2 ülke, 17.134 okul ve 46.902 öğretmenle katılmaktadır (www.globe.gov).

Amerika Birleşik Devletleri 22 Nisan 1994 tarihinde GLOBE programına katılmıştır. Ülke toprakları içinde bulunan birçok okul, üniversite, akademi, bilim ve araştırma merkezi ve enstitünün ortaklığıyla projeye girilmiştir. Özellikle NASA, NSF gibi bilim akademilerinin desteğiyle yürütülen bu çalışma ev sahibi ülkede son derece sistemli şekilde yürütülmektedir.

2009'da yayınlanan Amerika Ülke Raporuna göre; GLOBE Program Ofisi (GPO) kurulmuş ve bu kuruluş ülke koordinatörlüğü görevini üstlenmiştir. Bu ofis Amerika'daki GLOBE okullarında yapılan çalışmaları gözlemlerken, aynı zamanda dünyanın her yerinden gelen raporları okumak, derlemek, planlamak ve incelemek durumundadır. Ayrıca periyodik olarak seçilen GLOBE yıldız okulları ve organizasyonların bilgisini de vermek bu kuruluşun görevleri arasındadır.

GLOBE yüksek maliyetli bir çalışma olduğu için çeşitli finansal kaynaklarla beslenmek durumundadır. Ortaklar burada devreye girer. Projeye çeşitli maddi imkanlar sunar ve böylece faaliyetlerin sürekliliğine destek vermiş olurlar. Tablo 6'da Amerika'da GLOBE ortaklarının sağladığı finansal kaynaklarının yüzdesi ayrıntılı şekilde yer almaktadır.

(http://classic.globe.gov/content/uscountryreport/uscountryreport, Amerika Ülke Raporu, 2009).

Tablo 6. Amerika'daki GLOBE Ortaklarının Finansal Kaynakları

Finansal Kaynak	**Yüzde (%)**
Hükümet bağlantıları /Bağış, rekabet	62%
Diğer toplum faaliyetleri	45%
Katılımcı ücretleri	37%
Hükümet bağlantıları/Bağışlar, rekabetsiz	33%
Doğrudan hükümet fonları	30%
Vakıf veya şirketler	26%
Bireysel bağış ya da para toplama	10%
Cevapların sayısı	141'de 93 (65%)

3.2.2.6. Latin Amerika ve Karayipler'de GLOBE

Mart 2012 itibariyle, 18 ülke, 608 okul ve 1038 öğretmenle GLOBE üyesidir. Şu ana kadar 600.516 veri girişi yapmışlardır (www.globe.gov; http://www.globe-lac.com.ar/).

3.2.3. GLOBE Projesinin Türkiye'de Uygulanma Durumu

GLOBE programı protokolü Türkiye ile ABD arasında 5 Mayıs 1995'te imzalanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanı ve Türkiye'nin ABD Büyükelçisi imzalanan protokolde taraf olmuştur. Programın koordinasyonundan sorumlu birim, Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü olmuştur. Özel Eğitim Genel Müdürlüğü ve ilgili İl Milli Eğitim Müdürlükleri ortak bir çalışma ile GLOBE ile ilgili bilgilendirme yapıp okulların bu konuda gönüllü olup olmadıkları araştırmasını yapmakla görevlendirilmişlerdir. Ayrıca GLOBE okulları ile iletişimi sağlamak görevi de yine bu birimlere verilmiştir. GLOBE Türkiye'nin 1997 tarihli durum raporunda belirtildiğine göre, bu tarih itibariyle toplam 7 Türk okulu GLOBE projesine katılmış ve gönüllülük ilkesiyle aktif olarak çalışmalar yapmaya başlamıştır (www.globe.gov).

Türkiye programa katıldığı tarihten itibaren uzun süre sistemin tam olarak öğrenilememesi ve henüz internetin yüksek derecede yaygın olmamasından, ayrıca GLOBE öğretmenlerinin alması gereken eğitimlerin henüz tamamlanamamasından dolayı yavaş ilerlemiştir. Eğitimler tamamlanıp sistem anlaşılmaya başlanınca çalışmalar yoğunlaşmış, zamanla Türk okulları da gözlemler ve anlamlı ölçümler yaparak bunları veri tabanına yükleyebilmişlerdir. GLOBE'un Türkiye'ye geldiği dönemde öğrenciler üzerindeki pozitif etkilerinden biri de okullarda internet kullanımının ilerlemesi olarak görülmüştür. Ayrıca bu durumun, diğer okulları da internet bağlantısına sahip olmaları konusunda özendirmiştir. Ancak günümüzde hemen her okulda bilgisayar ve internet olanağı bulunup öğrenim gören öğrencilerin %80'inin bilgisayar ve internet kullanıcısı olması, bugün böyle bir düşüncenin geçerliliğini yitirdiği konusunu gündeme getirebilir. Türkiye'de GLOBE için çalışmış öğrencilerin övünç kaynağı, yaptıklarıyla diğer öğrencileri özendirmeleri olarak görülmektedir. Programda yer alan öğretmenler, öğrencilerine rehberlik yaptıkları sürece, başarılara imza atabilmekte ve ulusal/uluslar arası bilim alanında çeşitli imkanlardan faydalanmaktadırlar (Gün, 2011).

Ancak bütün bunlara rağmen GLOBE'a Türkiye'de üye olan 79 okulun hemen hemen hepsinin yaptıkları çalışmaları gerek finansal kaynak eksikliği, gerek zaman yetersizliği nedeniyle yarıda bıraktıkları, birçoğunun veri girişi yapmadıkları gözlenmiştir. Verilerin büyük çoğunluğunun okulların GLOBE'a üye oldukları tarih itibariyle buralarda görevli GLOBE öğretmenlerinin almış oldukları seminerler sırasında yaptıkları ölçümlerle sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Birçok okulda hiç uygulama yapılmamış, bir kısmında ise yapılan uygulamalar devam ettirilmemiştir. Bugün Türkiye'de GLOBE kapsamında güncel ölçümler yapan tek bir özel okul bulunmaktadır. Araştırma kapsamında veri sağlamak için bu okul ile işbirliği yapılmak istense de kurumların gönüllüğü ilkesi gereğince bu amaca ulaşılamamıştır (Gün, 2011).

Sonuç olarak çevre eğitim programlarının gelişimleri bağlamında ortaya koydukları ürünler her ülkenin kendi sorumlulukları çerçevesinde olmaktadır. Her ülkenin yapısına ve yaşadığı çevre sorunlarına göre çevre eğitim politikalarının yapısı değişmektedir. Okullar, çevrelerinde yaşadıkları sorunların farkında olup bu sorunlar üzerinde yoğunlaşarak çözüme katkıda bulunmaya çalışmaktadırlar.

4. ÖNERİLER

4.1. Eko-Okul

Çevre sorunlarının giderek arttığı günümüzde çevre temelli okulların çevre okuryazarı bireyler yetiştirmede ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Oysa bu çevre temelli okul projesinin büyük kentlerimizde daha yaygın olduğu, küçük şehirlere pek ulaşılamadığı görülmektedir. Ayrıca çevre bilinci ve bilgisi açısından Eko-Okul ve klasik okulların karşılaştırıldığı çalışmalarda bu iki okul tipi arasında çok önemli farklar bulunmamıştır (Aktepe, 2005; Aktepe ve Girgin 2009; Yüksel, 2009). Bu nedenle Eko-Okulların ülkemizdeki uygulanış biçimleri detaylı bir şekilde araştırılmalı ve buna göre uygun öneriler getirilmelidir. Araştırma sonuçları ve elde edilen bulgular ışığında Eko-Okul Projesinin işlerliği üzerine bazı önerilerde bulunulmuştur:

1. Eko-Okul konu başlıkları belirlenirken şehirlerin öne çıkan kirlilik sorunları baz alınarak uygun konu başlıkları seçilebilir, bu şekilde öğrencilerin aktif katılımı sağlanabilir.
2. M.E.B'nın "Okullar Hayat Olsun" projesi kapsamında Eko-Okulların konu başlıklarından biri olan "Okul Alanları" ülkemizde konu başlıkları arasına alınabilir, ortak çalışarak okul alanlarının hem öğrencilerin hem de halkın kullanımı açısından ekolojik olarak en iyi biçimde dizayn edilmesi sağlanabilir.
3. Okul Alanları konusu kapsamında okullarda Organik Tarım yapılacak alanlar oluşturulabilir. Hem yerel halkın hem de öğrencilerin bilinçlenmesi sağlanabilir.
4. Projenin sivil toplum kuruluşları ve basın yayın organlarıyla birlikte yürütülmesi halkın da okullarla birlikte bilinçlenmesine neden olmaktadır. Yapılan literatür taramasında Ulusal Basında Eko-Okullarla ilgili fazla habere rastlanmamıştır. Ancak yerel basında ufak tefek bazı haberler yer almaktadır.
5. Yapılan literatür taraması projenin ülkemizde sadece anaokulu ve ilköğretim okullarında uygulandığını, dünyada ise anaokulu, ilköğretim, orta öğretim ve liselerde de uygulandığını göstermektedir. Ülkemizde de liselerin projeye dahil edilmesi, çevre bilincinin kazandırılmasında devamlılığı sağlayacaktır. Bu nedenle liselerinde sürece katılmaları için girişimler yapılabilir.
6. Diğer bazı ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de "Yeşil Bayrak" ödülünden önce Bronz ve Gümüş ödüller verilebilir. Öğrencilerin motivasyonunu arttırmak ve kurum kültürü oluşturmak açısından bu oldukça önemli bir konudur.

4.2. GLOBE Projesi

Genel olarak GLOBE öğretmenlerinden ve Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığında bizzat yapılan görüşmeler neticesinde elde edilmiş bilgiler ışığında çeşitli sonuçlar elde edilmiştir (Gün, 2011).

Birçok GLOBE öğretmeni Türkiye'de projenin yeterince anlaşılamadığı için uygulama eksiklikleri yaşandığı ve bu yönde çalışmaların bir noktada tıkandığı görüşünü savunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yapacakları ölçümler için okullarda ciddi mali kaynak gerektiren alanların oluşturulmasının maliyet gerektiren bir iş olmasından ve normal lise veya ilköğretim okulları laboratuvar koşullarında bulunması imkansız olan kapsamlı ve profesyonel bazı alet ve ekipman ihtiyacının okulların gelirleri ölçüsünde bulunmasının zorluğundan sıklıkla bahsedilmiştir (Gün, 2011).

GLOBE'un diğer ülkelerdeki uygulamaları incelendiğinde; özel eğitim kurumları hariç, birçok mali sıkıntının buradaki okullarda da mevcut olduğu görülmektedir. Buna rağmen bu okullar çocukların bilimsel okur-yazarlık ve çevre bilinci üzerindeki katkısının değerli olduğu sonucuna

vararak; kendi imkanlarıyla veya çeşitli üniversiteler ve finansal kaynaklar yardımıyla çalışmalarını sürdürmek konusunda azimli davranmışlardır. Türkiye'de ise birçok özel ve devlet okulunda öncelikle mali kaynak yetersizliği, daha sonra öğretmen ve öğrencilerin konuya gereken ilgiyi göstermemesi neticesinde toplam 79 üye okul bulunmasına rağmen; halen aktif çalışma yapan okul sayısının biri geçmemesi durumu söz konusudur (Gün, 2011).

Dünya çapında ciddi çalışmalar yapmış birçok bilim insanına GLOBE sorulduğunda hepsi eğitim, çevre ve ayrıca çevre eğitimi konularında GLOBE'un öğrencilerin gelişimine her yönden son derece faydalı etkinlikler içerdiği konusunda görüş birliğine varmışlardır. Özellikle bazı bilim adamları kendi araştırmalarını küçük ellerin yapmış oldukları araştırmalarıyla taçlandırmalarından duydukları gurur ve mutluluğu coşkuyla ifade etmişlerdir. Bu bilgiler ışığında bir başka çevre temelli okul projesi olan GLOBE Projesinin de ülkemizde çevre okuryazarlığını artırmaya yönelik yapacağı katkılar göz önüne alınarak işler hale getirilmesi yararlı olacaktır. Araştırma sonuçları ve elde edilen bulgular ışığında GLOBE Projesinin işlerliği üzerine bazı önerilerde bulunulmuştur:

1) Öncelikle gelişen ve değişen teknolojik imkanlar düşünüldüğünde GLOBE Türkiye'ye ilk geldiği dönemde gerek ölçüm çalışmalarının zor görülmesi, gerekse internet kullanımının çok yaygın olmamasından ve bugün daha geniş imkanlara sahip okulların çokluğundan yola çıkılarak; GLOBE programının Türk okullarına yeniden tanıtılması gerekir.
2) Okullara tanıtımlar sırasında bir mali tablo çıkarabilir ve kendi imkanlarıyla mali kaynaklarını bulan okullar programa dahil edilebilirler.
3) Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren ve genellikle uygulamalı eğitim yapan Anadolu Meteoroloji Meslek Liseleri, Anadolu Tarım Meslek Liseleri gibi özel faaliyetli liselerde GLOBE projesi yoluyla öğretim yapılabilir. Böylece bu kurumlarda yetişen öğrenciler arasından yalnızca kalifiye eleman değil; bilim adamları yetiştirilmesi olasılığını yükseltecek bir gelişme olarak değerlendirilebilir.
4) Sosyal Bilimler ve Fen Liseleri gibi bilimsel faaliyetlere yönelik eğitim yapılan lise gruplarında da GLOBE programının uygulanması sağlanabilir.
5) Öğretmenlerin GLOBE ile eğitim konusunda daha fazla eğitim alması ve çevrelerindeki öğretmenlerin de bu konuda bilgilendirilmeleri projenin uygulanabilirliğini artıracaktır..
6) Gerekli temaslar ve tanıtımlar yapıldıktan sonra katılımcı olması durumunda okullarda özel bir GLOBE sınıfı tasarlanabilir, öğrencilerin yaptıkları çalışmaları hem internet hem de gözlem yoluyla inceleyip, sergileyebildikleri kendilerine ait bir ortam oluşturulabilir.
7) Gerekirse çevreci kuruluşlar, özel girişimler, belediyeler, dernekler gibi çok çeşitli kanallarla bağlantıya geçilerek daha çok tanınıp, daha çok kaynak elde etme çalışmaları yapılabilir. GLOBE kapsamında yapılan etkinliklerin bilim adamlarına veri sağlamak konusunda ciddi etkinliği olduğu düşünülürse; Türkiye'de bilimsel araştırma konusunda otorite sayılan bazı kurum ve kuruluşların (TÜBİTAK, TÜBA vs.) bu proje veya benzer projeler yardımıyla okullar ile işbirliği yaparak bilim insanlarına veri sağlama çalışmaları yapabilmesi söz konusu olabilir.

KAYNAKLAR

Aktepe, S. (2005). İlköğretim Okullarında Çevre Eğitimi (Eko-Okulların ve Diğer Okulların Karşılaştırılması), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aktepe, S. & Girgin, S. (2009). Comparison of Eco-Schools and Other Primary Schools in Terms of Environmental Education, İlköğretim Online, 8(2): 401-414. (in Turkish with English summary)

Batak, B. (2011). Yeşil Bayraklı Eko-Okullarla Normal Eko-Okulların Çevre Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gün, Ayşe T. (2011). Uluslararası Çevre Eğitimi Projelerinin Türkiye'de Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma: GLOBE Projesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Krnel, D. & Naglič, S. (2009). Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia. Science Education International, 20 (1/2): 5-24.

Mogensen, F. & Mayer, M. (2005). ECO-schools: trends and divergences. A Comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture Dept. Environmental Education Affairs Austria.

Paraskevopoulos,S., S. Padeliadu, & Zafiropoulos, K. (1998). Environment knowledge of elementary school students in Greece. The Journal of Environmental Education, 29 (3): 55.

TÜRÇEV (1995). Eko-Okul El Kitabı [Eco-Schools Handbook]. Translated by Serinyel, M. (Translation from Tidy Britain Group). Dösimm Press. Ankara.

UNESCO/UNEP. (1978). "The Tbilisi Declaration." *Connect* 3, no. 1, 1-8.

UNESCO-UNEP. (1987). Environmental Education and Training. Moskova.

Yüksel, Y. (2009). Klasik Okullar ile Eko-Okullar ve Yeşil Bayraklı Eko-Okulların Çevre Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

http://classic.globe.gov/content/uscountryreport/uscountryreport AMERİKA ÜLKE RAPORU, 2009

www.eco-schools.org EKO-OKUL Programı Resmi İnternet Sitesi

www.fee-international.org FEE; Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı

www.globe.gov GLOBE Program Resmi İnternet Sitesi

www.globe-africa.org/ GLOBE Programı Africa Resmi İnternet Sitesi

www.globeindia.org/asia-pacific GLOBE Programı Asya-Pasifik Resmi İnternet Sitesi

www.globe-europe.org GLOBE Programı Avrupa Resmi İnternet Sitesi

http://www.globe-lac.com.ar GLOBE Programı Latin Amerika Resmi İnternet Sitesi

www.osym.gov.tr OSYM Resmi İnternet Sitesi

www.turcev.org.tr TURÇEV Türkiye Çevre Eğitim Vakfı

THE RELEVANCE OF THE RIGHT TO ENVIRONMENT TO ENVIRONMENTAL EDUCATION IN TURKEY

Elif ÇOLAKOĞLU
Atatürk Üniversitesi
elif_akasya80@hotmail.com

Abstract

Essential factor causing environmental problems is human, so it is the relation which human establishes. These problems can be removed only when individuals change their life style, value judgment they have, their behaviors and attitudes. It is environmental education which may be a lifelong education process in order to arouse such consciousness.

From this aspect, lifelong education process should be under constitutional guarantee; the main purpose of environmental education raises the awareness of individuals and societies and ensures the active participation of them in this issue. This is consistent with the fundamental aim of the right to environment. The environmental education given at the different levels can create an environmental awareness in this direction, as a necessity of the rights and duties of all the individuals and society. The right to environment is given in the national constitutions and is to gain the importance in terms of viability and safety of environmental education.

In this study that basically examines the relationship between the right to environment and environmental education as an individual and social right, this education has applied in Turkey since the 1970s, is discussed. In Turkey, the constitutionally protected right to environment, as well as the other constitutional arrangements, is an important part of the educational process and reflects the understanding of environmental education. Turkey's experiences with the constitution-making process; with an emphasis on the importance of the political will has clearly a large effect, is also examined.

Keywords: Environmental Education, Environmental Education in Turkey, Constitutions, the Right to Environment.

Introduction: Environmental Education in Turkey

An effective environmental policy preventing environmental pollution and eliminating the environmental problems all over the world, particularly in Turkey, the U.S.A., Canada and the E.U. member states, has tried to be continued. However, this education in Turkey is not at the desired level and has been explained by authorities from time to time. The needed information is not produced sufficiently as a result of the failure of the better analyses of the cultural and social characteristics of the target group and the undeveloped presentation techniques as is required, are listed as the factors of this education to drag. Therefore, the community awareness and sensitivity towards the environment and its problems is largely at the level of the emotional rush, and this has not turned into a "right" and "consciousness"[39] as stipulated the article 56 of the 1982 Constitution[40]. Until now, the deep-rooted and permanent solutions in this area has not been achieved, because of the training programs undertaken and practiced as specific plans and programs do not have a unity, even if different

[39] T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı (2007). *Türkiye Çevre Durum Raporu* (Prepared by Çevresel Etki Değerlendirmesi & Planlama Genel Müdürlüğü, Çevre Envanteri Dairesi Başkanlığı), Ankara, p. 533.
[40] Turkish Constitution of 1982 has provided environment right through its article 56, according to which: "Everyone has the right to live in a healthy and balanced environment. It is the duty of the State and citizens to protect the environment".

institutions and organizations achieved success in part with some activities in line with their own knowledge and skills[41].

Environmental education is implemented in this system because of the general education which is given at the formal and informal levels. The formal education ongoing from pre-school period to the university is striving hard to bring it up to the desired level. An adequate environmental education, especially the pre-school period being shown as the most productive period, cannot be applied. However, the basic strategy must instill the love of nature and animals and must give to them the positive behavior which contains the basic level of environmental information. Pre-school and kindergarten instructors, as a priority, must be educated on environmental issues[42].

Environmental education is given as a lesson and a unity in other lessons at primary schools and secondary schools. It also is given as some lessons at departments of Environmental Engineering, at departments of primary school teaching of some the faculties of Education, at the faculties of Agriculture and Forestry as the lessons of ecology, land and flora-fauna, at the departments of Biology, at the faculties of the Medical department as the issues on environment and health cover the public health, at the faculties of Political Science and Economics and Administrative Sciences as the lessons related to environmental politics within Urbanization and Environmental Sciences. Additionally, the universities have established the environment research centers, both to work on environmental issues, and to act as an advisory board for public authorities[43]. But the desired results cannot be achieved in practice and this leads to ignoring the environment and the interdisciplinary nature of environmental problems[44].

The Arrangements of the Right to Environment within the framework of Constitutional Discussions and the Environmental Education

A constitutional arrangement related to the right to environment ensures not only the practice of environmental education, but also creates awareness in this direction by installing the various tasks to individuals on the protection, conservation, rehabilitation and development of environment. Environmental education should be seriously considered and utilized for the development of contemporary environmental consciousness and sensitivity. It aims to educate individuals who are sensitive to the environment which enables them to live in a healthy and ecologically-balanced environment. Therefore, the rights to environment regulation in the 1982 Constitution gains importance to reach the determined goal of environmental education.

Environment as a human right is held under the right to health until the 1970s. In other words, there is no provision directly related to the environment in the 1961 Constitution. However, the Article 49 assigns the State with "the responsibility of ensuring physical and mental health of all people within their life". But the right to environment regulated in Article 56 of the 1982 Constitution under the heading of "Health Services and Protection of Environment", is mentioned in the "Social and Economic Rights and Duties" part of the section "Fundamental Rights and Duties" in the Constitution. Article 56 stipulates that "Everyone has the right to live in the healthy and balanced environment. It is the State's and citizen's duty to improve environment, protect environmental health and prevent

[41] Türkiye Bilimler Akademisi (2002). *Türkiye İçin Sürdürülebilir Kalkınma Öncelikleri: Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi İçin TÜBA'nın Görüşü* (Edit by İlhan Tekeli), Ankara, p. 34.
[42] T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı, *et al.*, s. 537.
[43] İlhami Kiziroğlu (2007). "Education and Reserach on Environental Awareness in Turkey", *Clean-Soil, Air, Water*, Vol: 35, Issue: 6, p. 534.
[44] Türkiye Bilimler Akademisi, *et al.*, 33-34.

environmental pollution." Individuals and the State in accordance with the principle of social state[45], as an active subject, are both considered as the beneficiary of the right to environment, and are obliged in realization of this right[46]. While the object of this right is "to live in a healthy and ecologically-balanced environment", its obligation is "to improve environment, to protect environmental health and to prevent environmental pollution." The regulation in this Article with all its elements of the right to environment is to make a normative property and is to recognize a subjective public right[47] to the individuals. Although the Article 56 has not any decision on the elements of liability and sanctions, the article of 3 and 28 the Environmental Law No. 2872 has provision on them liability. The Polluter Pays Principle in the Article 3 and the Principle of Strict Liability in the Article 28 are included[48]. According to the Article 3 which underlined the protection of the environment is the duty of an individual, the polluter who can provide a fact that has taken all necessary preventions can escape from penalty. However, this evidence only covers the expenses to prevent and to limit pollution. But the behavior polluting and causing harm to the environment is not within the scope of evidence. There is a possibility to get rid of the penalty by taking certain measurements; the objection on this issue is to prove the necessary measure against pollution is being taken. Otherwise, the polluter must compensate the cost that may arise from the damage, and again, if and when the presence of appropriate reasons is visible and acceptable, causality can be saved. But the last provision of the Environment Law No. 5491 dated 04/26/2006 amending the Commercial Code is removed from that Article. According to the article 28, polluters and those who damage to environment, are responsible for the damage arising from contamination or deterioration without fault clause. The period of prescription to this article with the 2006 amendment was added. Accordingly, because of the statute of limitations; individual who caused the pollution, environmental damages and losses is no longer liable to compensate and suffer 5 years from the date to face the decision claims for the concluded prescription.

On the other hand, the individual as a subject has the right to inform, the right to participate and the right to appeal, as well as the right to environment. These rights also are considered as a tool to help realizing the right to environment. It must be revealed individuals are entitled to these three rights gaining importance on realization of the right to environment through a high-quality environmental education. The right to petition is one of those stipulates in the Article 74 of 1982 Constitution. Individuals have the right to petition for the competent authorities and Turkish Grand National Assembly (TBMM). Also, there are the Article 36 to the freedom of justice demanding and the Article 125 to the right to appeal to the administrative tribunals, in addition to this right. These rights, as well as the right to environment as an individual and social right, shortly, form a sound basis for the people's right to know and to access information.

Conclusion

The individuals, who are seen as being responsible for environmental problems, must comprehend about their own obligations. This is possible through a life-long, effective and comprehensive education. Environmental education as an individual and social requirement is a human right and should be evaluated within the scope of this right. The constitutionally protected right to environment is an important part of the educational process and reflects the understanding of environmental education. The essential legal arrangements must absolutely enforce the success of environmental education. The political will has clearly a large effect. But then, the other mechanisms

[45] Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi (1982). *Gerekçeli Anayasa Önerisi*, Ankara: SBF Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi, p. 71.
[46] Ruşen Keleş ve Birol Ertan, *Çevre Hukukuna Giriş*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 2002, p. 88-91.
[47] E. Yasemin Özdek (1993). *İnsan Hakkı Olarak Çevre Hakkı*, Ankara: TODAİE, p. 126-127.
[48] İbrahim Kaboğlu (1996). *Çevre Hakkı*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, p. 78-80.

ensuring the efficiency of decision-making process of individuals should be developed. Legal remedies such as the access to information and right to petition, and the right of organization for individuals must be recognized. Participation is necessary to overcome environmental problems in order to access the purpose of awareness in line with a lifelong education process. But all of these arrangements should be made into an integral whole. Also, the purpose, content and management of an environmental education should be taken in this context and be revealed clearly.

References:

Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi (1982). *Gerekçeli Anayasa Önerisi*, Ankara: SBF Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi.

Kaboğlu, İbrahim (1996). *Çevre Hakkı*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Keleş, Ruşen ve Birol Ertan, *Çevre Hukukuna Giriş*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 2002.

Kiziroğlu, İlhami (2007). "Education and Reserach on Environental Awareness in Turkey", *Clean-Soil, Air, Water,* Vol: 35, Issue: 6.

Özdek, E. Yasemin (1993). *İnsan Hakkı Olarak Çevre Hakkı*, Ankara: TODAİE.

T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı (2007). *Türkiye Çevre Durum Raporu* (Prepared by Çevresel Etki Değerlendirmesi & Planlama Genel Müdürlüğü, Çevre Envanteri Dairesi Başkanlığı), Ankara.

Türkiye Bilimler Akademisi (2002). *Türkiye İçin Sürdürülebilir Kalkınma Öncelikleri: Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi İçin TÜBA'nın Görüşü* (Edit by İlhan Tekeli), Ankara.

SU ÜRÜNLERİ EĞİTİMİ VE İSTİHDAM

A. Şeref Korkmaz
Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Su Ürünleri Mühendisliği, Ankara
korkmaz@agri.ankara.edu.tr
Özge Zencir
Erzincan Üniversitesi Kemah Meslek Yüksek Okulu Kemah/Erzincan
zencir06@hotmail.com

ÖZET

Ülkemiz denizel alan, doğal-baraj gölleri ve akarsuları ile su ürünleri açısından önemli potansiyele sahip bir yarımada konumundadır. Büyük su potansiyeline sahip ülkemizde su ürünleri konularında eğitim veren kurumlarımızın sayısal olarak yeterli hatta fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Türkiye'de su ürünleri lisans eğitiminin başlamasında Ankara Üniversitesi öncü olmuş ve 1979-1980 eğitim ve öğretim döneminde Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Su Ürünleri Bölümü'nde başlamıştır. 2012 yılı itibariyle 21 üniversitede 17 adet Su Ürünleri Fakültesi ile 4 adet Ziraat Fakültesi bünyesinde Su Ürünleri Mühendisliği Bölümü, 3 üniversitede Balıkçılık Teknolojisi Mühendisliği Bölümü ve 35 adet Meslek Yüksek Okulunda da su ürünleri programı bulunmaktadır. Ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyindeki su ürünleri eğitimi bu öğretim kuruluşları tarafından verilmeye başlanmıştır. Ön lisans eğitiminin amacı meslek adamı, yani teknisyen yetiştirmektir. Bu nedenle yüksekokul eğitimindeki derslerde, çeşitli alanlardaki bilgi birikimi öğrencilere aktarılır ve öğrenciler uygulamaya yönlendirilir. Lisans ve lisansüstü eğitiminin amacı öğrenciye bilgi yüklemek değil, onu araştırmaya, düşünmeye ve irdelemeye yönlendirmektir.

Mezun olan su ürünleri mühendisleri, balıkçılık teknolojisi mühendisleri ve su ürünleri teknikerleri hem kamu kurumlarında hem de özel sektörde istihdamı söz konusudur. Kamu kurumlarında çalışan su ürünleri mühendislerinin, balıkçılık teknolojisi mühendisleri ve su ürünleri teknikerlerinin sayısı oldukça az olmasına rağmen, özel sektörde (su ürünleri yetiştiricilik ve işleme tesisleri) çalışma imkânı bulabilmektedirler.

Anahtar kelimeler: Su ürünleri eğitimi, İstihdam, Türkiye

ABSTRACT

Turkey is a peninsula significant potential for aquaculture with marine area, natural-dam lakes and rivers. In Turkey, institutions providing education in the fields of aquaculture can say that even more than enough to numerically.

The initiation of aquaculture undergraduate education in Turkey has been a pioneer in Ankara University and in period 1979-1980 of education and training has started in Department of Fisheries and Aquaculture of Agriculture Faculty of Ankara University. By the year 2012, There are 17 units of Faculty of Fisheries and 4 units of Departments of of Fisheries and Aquaculture at the 21 universities, Department of Fisheries Technology at the 3 university and Vocational High School 35 universities. Pre-graduate, undergraduate and graduate educations of aquaculture and fisheries has been given by this education institutions. The purpose of pre-graduate education is to train technicians. For this reason, in courses of pre-graduate education are transferred knowledge to students in various fields

and directed to implement. The aim of undergraduate and graduate education doesn't impose information, how to lead research, think and explore it.

There are employment of both public institutions and private sector fisheries and aquaculture engineers, fisheries technology engineers and fisheries and aquaculture technician who graduated. Although a small number of fisheries and aquaculture engineers, fisheries technology engineers and fisheries and aquaculture technician working in the public institutions, in private sector can find the opportunity to work.

Keywords: *Aquaculture and fisheries education, Employment, Turkey*

1- GİRİŞ

Eğitim hem bireylerin hem de modern toplumların gelişmesinde bir köşe taşıdır. Eğitim; sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeyi, aktif vatandaşlığı ve etik değerleri zenginleştirir. Her toplumun olgunlaşması ve kalitesi o ülkenin kültürüne diğer ülkelerin ilgisiyle ölçülebilir. Eğitim, kültürlerarası ilgiyi uyarmanın ve iki taraflı değişimlerle diğer ülkeleri anlamanın mükemmel bir kanalıdır (Duhont 2008).

Su ürünleri yetiştiriciliği, insanların sağlıklı beslenmesi, sanayi sektörüne hammadde temini, istihdam oluşturması, kırsal kalkınmaya katkı sağlaması, yüksek ihracat imkânı ve doğal kaynakların daha etkin yönetimi ile biyolojik çeşitliliğin korunması konularında önemli fırsatlar yaratmaktadır. Su ürünleri sektörü protein açığının kapatılmasında oldukça önemli bir konuma gelmiştir. Dengeli ve sağlıklı beslenmenin bilincinde olan toplumlar hayvansal protein ihtiyaçlarının karşılanmasında su ürünlerinden yüksek oranda yararlanmaktadır (Gürağaç ve ark. 2009).

Türkiye'de su ürünleri yetiştiriciliğinin son geçmişine bakıldığında, 1986 yılından önce deniz balıkları yetiştiriciliğine ilişkin istatistiki veri yoktur. Bununla birlikte su ürünleri yetiştiriciliği 1971 yılında gökkuşağı alabalığı ile başlamıştır. Yetiştiricilik istatistiklerinin ayrı toplanmaya başlandığı 1986 yılında iç su balıklarından sazan 2050 ton ile en çok yetiştirilen türdür. Bu yıl gökkuşağı alabalığının üretim miktarı 990 ton ve çipura ve deniz levreği üretim miktarı ise toplam 35 ton olmak üzere toplam yetiştiricilik üretimi 3075 ton'dur (Atay ve ark. 2000). Su ürünleri yetiştiriciliği, FAO tarafından dünyada en hızlı büyüyen gıda üretim sektörü olarak bildirilmiştir. Dünyada 2002-2004 yılları su ürünleri yetiştiriciliği verilerine göre Türkiye ortalama % 30 büyüme hızı ile su ürünleri yetiştiricilik sektörü ile en hızlı gelişen ilk üç ülkeden konumundadır (Anonymous 2006). 2010 yılı verilerine göre Türkiye alabalık üretimi bakımından Avrupa ülkeleri arasında birinci, çipura ve levrek üretimi bakımından ise ikinci durumdadır (Anonim 2012a).

Su ürünleri yetiştiriciliğinde gözlenen bu gelişmede, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Su Ürünleri Bölümü başta olmak üzere daha sonra açılan diğer su ürünleri fakültelerinin ve bölümlerinin büyük katkısı olmuştur. Bu gelişmeye paralel olarak su ürünleri sektöründe su ürünleri ile ilgili eğitim görmüş eleman ihtiyacı artmıştır. Gerek kamu sektöründe gerekse özel sektörde su ürünleri ile ilgili konularda istihdam edilmelerinden büyük yarar sağlayan, başlıca meslek grubunun su ürünleri mühendisleri olduğu anlaşılmakta ve sektör tarafından kabul görmektedir. Ancak, bugün itibariyle ülkemizde su ürünleri konusunda eğitim veren fakülte ve bölümlerin gereğinden fazla olduğu ve işsizlik konusunda baskı oluşturduğu söylenebilir.

1.1. Su Ürünleri Eğitimi

Türkiye'de Su Ürünleri Eğitiminin başlamasında **Ankara Üniversitesi** öncü olmuştur. **Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi** bünyesinde 1974 yılında açılan **Su Ürünleri Kürsüsü, 1978** yılında bölüme dönüşmüştür. **Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Su Ürünleri Bölümü** esasen, iç sulara ilişkin temel limnolojik verileri elde etmek ve su ürünleri yetiştiriciliğini aktif hale getirmek amacıyla kurulmuştur. 1979-1980 eğitim ve öğretim döneminde ilk öğrencilerin alınmasıyla Türkiye'de lisans ve lisansüstü düzeyde su ürünleri eğitimi başlamıştır. Türkiye'de su ürünleri yetiştiriciliği de su ürünleri eğitimiyle birlikte başlamış ve eğitimdeki yaygınlaşmaya paralel olarak gelişmiştir.

1982 yılında Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) tesisi ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası çerçevesinde 41 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile İstanbul, İzmir, Eğirdir, Adana, Elazığ ve Sinop'ta olmak üzere 6 adet Su Ürünleri Yüksek Okulu ile Trabzon'da bir adet Sürmene Deniz Bilimleri ve Teknolojisi Yüksek Okulu kurulmuştur. Bunlar 4 yıllık eğitim süresi olan ve mühendis ünvanı ile mezun veren yüksek okullardı. 1992 yılında 3837 Sayılı Yasa ile bu yüksek okullar aynı ad altında fakülteye dönüştürülmüşlerdir. Sürmene Deniz Bilimleri ve Teknolojisi Yüksek Okulu "Sürmene Deniz Bilimleri ve Teknolojisi Fakültesi" olmuştur. Daha sonraki yıllarda Su Ürünleri Fakülteleri ve Ziraat Fakülteleri içerisinde Su Ürünleri Bölümleri kurulmuştur. Ziraat Fakültelerine bağlı olarak kurulan 6 adet Su Ürünleri Bölümü'nden sadece Ankara Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi bünyesindekilerde eğitim-öğretim yapılmış diğerlerinde ise eğitim-öğretim yapılmamış ancak farklı düzeylerde araştırmalar sürdürülmüştür (Çelikkale ve ark. 1999).

Yüksek Öğretim Kanununa bağlı olarak İstanbul Üniversitesi bünyesinde "Deniz Bilimleri ve Coğrafya Araştırma Enstitüsü" (şimdiki adıyla Deniz Bilimleri ve İşletmesi Araştırma Enstitüsü), Orta Doğu Teknik Üniversitesi bünyesinde "Erdemli Deniz Bilimleri Araştırma Enstitüsü" ve Dokuz Eylül Üniversitesine bağlı olarak "Deniz Bilimleri ve Teknolojisi Araştırma Enstitüsü" adıyla 3 adet lisansüstü araştırma enstitüsü açılmıştır. Bunların dışında değişik üniversitelere bağlı iki yıllık meslek yüksek okullarında 15 civarında Su Ürünleri Programları açılmış ve çoğunda da eğitime başlanmıştır (Çelikkale ve ark. 1999).

Türkiye'de 2012 yılı itibariyle 21 üniversitede 17 adet Su Ürünleri Fakültesi ile 4 adet Ziraat Fakültesi bünyesinde Su Ürünleri Mühendisliği Bölümü, 3 üniversitede Balıkçılık Teknolojisi Mühendisliği Bölümü ve su ürünleri ile ilgili 35 Meslek Yüksek Okulu bulunmaktadır (Tablo 1,2,3).

1.2. Su Ürünleri Eğitimi Alanların Görev ve Yetkileri

Su ürünleri sektöründe, gerek kamu gerekse özel kuruluşlarda en çok eksiği duyulan hususların başında eğitilmiş teknik eleman eksikliği gelmektedir. Türkiye'de salt su ürünleri alanında yetiştirilmiş teknik eleman, 1980'li yıllara değin yoktu, o zaman kadar bu alanda yetişen akademik ve teknik elemanlar ise, yurt içi ve dışı kurs, seminer veya araştırma çalışmaları ile kendilerini yetiştirmekteydiler. Fakat 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile Su Ürünleri Yüksek Okullarının faaliyete geçmesi, bu gereksinmenin karşılanmasında bir umut kapısı açmıştır (Sarıhan ve Tekelioğlu 1990).

Günümüzde ülke çapında yaygın olarak farklı eğitim kurumlarında ve farklı unvanlar altında su ürünleri eğitimi verilmektedir. Bu eğitimler sonucunda mezun olan öğrenciler Ziraat Mühendisi, Su Ürünleri Mühendisi ve Su Ürünleri Teknikeri unvanlarını almaktadırlar. Bunun yanı sıra, su ürünleri mühendisliği eğitimine benzer bir eğitim de Deniz Bilimleri Fakültelerine bağlı olarak açılan

Balıkçılık Teknolojisi Mühendisliği bölümlerinde verilmekte ve mezun olan öğrenciler, Balıkçılık Teknolojisi Mühendisi ünvanı almaktadırlar.

Su ürünleri alanında öğrenim görmüş ziraat mühendisleri 06.05.1960 Tarih ve 7472 Sayılı Kanuna dayalı olarak 24.01.1992 Tarih ve 12121 Sayılı Resmi Gazetede yayınlanan "Ziraat Mühendislerinin Görev ve Yetkilerine İlişkin Tüzük" kapsamında denizlerde ve iç sularda bulunan bitkilerle hayvanların ve bunların yumurta, yavru ve yetişkinlerinin, üretimi, avlanması, pazarlanması, dağıtım, ithal ve ihracı, tescil ve denetimiyle ilgili konularda, deniz ve iç sulardaki üretim alanlarının belirlenmesi, üretim tesislerinin planlanması, projelendirilmesi ve yönetimi konularında faaliyette bulunmaya yetkilidirler (Anonim 1992).

2009 yılında Ziraat Fakültelerindeki yeniden yapılanma ile Su Ürünleri Bölümleri Su Ürünleri Mühendisliği Bölümlerine dönüştürülmüştür.

Balıkçılık teknolojisi mühendisleri, deniz ve iç suların biyolojik ve ekolojik özellikleri, su canlılarının yetiştirilmesi, hastalıkları, avlanma zamanı ve teknolojisi, su ürünleri işleme ve değerlendirme teknolojisi, balıkçı gemileri yönetimi ile sualtı tekniği konularında çalışmaktadırlar. Balıkçılık teknolojisi mühendisleri balıkçı gemilerinin yönetimi, su ürünleri üretiminde projelendirme ve verimlilik, işleme-değerlendirme ünitelerinde görev yapabilirler. Balıkçılık teknolojisi mühendisliği programını bitirenlere "Balıkçılık Teknolojisi Mühendisi" unvanı verilir (Anonim 2012j).

Ülkemizdeki mesleki ve akademik yeterlilik kazandırmayı amaçlayan ön lisans programları altında su ürünleri, günümüz teknolojilerinden yararlanarak nitelikli su ürünlerinin yetiştirilmesini ve avcılığını sağlayan, etkili iletişim kurabilen, yetiştiricilik ve avcılık, analiz, pazarlama, personel yönetimi konularını tekniğine uygun yapabilecek nitelikli ara eleman gücünü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyıllık bir yüksek öğretim programıdır. Su ürünleri programını bitirenlere "Su Ürünleri Teknikeri" unvanı verilir (Anonim 2012 b,c).

1.3. İstihdam, Sorunlar ve Çözüm Önerileri

İstihdam

Su ürünleri alanında yetişen mühendisler;

- T.C Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatlarında,
- Orman ve Su İşleri Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatlarında,
- T.C Ziraat Bankası'nın merkez ve taşra teşkilatlarında,
- Sahil Güvenlik Komutanlığı'nda,
- Denizcilik Müsteşarlığında (bugünkü Ulaştırma Bakanlığı'nda),
- İl ve İlçe Belediyelerinde,
- Tatlı suda ve denizde havuz ve kafeslerde su ürünleri yetiştiriciliği yapan özel işletmelerde,
- Deniz ve tatlı su ürünleri üreten özel sektör kuluçkahanelerinde,
- Büyük kapasiteli üretim tesislerinin AR-GE ünitesinde,
- Su ürünleri işleme ve değerlendirme tesislerinde,
- Avcılık ve yetiştiricilik kooperatiflerinde,

- Su ürünleri pazarlama, ihracat ve ithalat firmalarında,

- Balık hallerinde,

- Balık yemi imâl eden yem fabrikalarında ve

- Balık unu ve balık yağı imâl eden fabrikalarda teknik personel olarak istihdam edilebilecekleri gibi,

- Üniversitelerin ilgili fakülte veya bölümlerinde akademik personel olarak da çalışabilirler. Bunun yanı sıra,

- Kendi üretim tesislerini kurarak, üretimde bulunabilirler veya

-Su ürünleri üretim tesislerinin fizibilitesi ve projelendirilmesi konularında büro açarak kendi işlerini kurabilirler.

Sorunlar

Son yıllarda su ürünlerine yönelik eğitim veren fakülte ve yüksek okulların sayısının bazen öğrencileri sadece açıkta bırakmamak bazen de makam ve mevki yaratmak amacıyla plansız ve programsız şekilde artması fakülte ve yüksek okul enflasyonuna neden olmuştur. Açılan fakültelerin hemen hemen tamamında ikinci öğretim (İ.Ö.) yapılması kontenjanları artırmıştır. Kontenjanların artması neticesinde oluşan mezun arzı kamu ve özel sektörün absorbe edebileceğinden çok fazla olmuş ve işsizler ordusu oluşmuştur. Bunda, özellikle büyük kentler dışında açılmış olan fakülte ve yüksek okulların akademik gelişmişlik düzeyi ve alt yapı yetersizliğinin de önemli rolü olmuştur.

2011 yılı ÖSYS kontenjanları için, su ürünleri fakülteleri, balıkçılık teknolojisi bölümleri ile Ziraat fakültelerinin Su Ürünleri Mühendisliği Bölümleri 31-154 arasında kontenjan bildirmelerine rağmen, toplam kontenjanın % 32'si dolmuştur. Su Ürünleri Fakültelerinden sadece İstanbul Su Ürünleri Fakültesi, Ziraat Fakültelerinin Su Ürünleri Mühendisliği Bölümlerinden de sadece Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Su Ürünleri Mühendisliği Bölümü kontenjanlarını doldurmuşlardır. Fakültelerin tercih edilmeyen İ.Ö. programları ise kapatılmıştır. Bunun yanısıra, On Sekiz Mart Üniversitesi bünyesindeki Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu Balıkçılık Teknolojisi Bölümü kontenjanını doldurmuştur. Meslek Yüksek Okulları ise 30-70 arasında kontenjan bildirmelerine rağmen, kontenjanların % 46'sı boş kalmıştır (Bkz. Tablo 1,2 ve 3).

Su ürünleri eğitimi almış mühendislerin istihdamında karşılaşılan başka bir sorun da, deniz veya iç sulardaki su ürünleri yetiştiricilik tesislerinin genelliklme şehir dışında ve yerleşim yerlerinden uzakta olması nedeniyle çalışan teknik elemanların sosyo-ekonomik açıdan çektiği zorluklar ve ücret düşüklüğüdür. Bundan dolayı, bazı teknik elemanlar kendi mesleklerini yapmayı tercih etmemektedirler. Bunların büyük bir kısmı, ilaç dağıtım ve tanıtım firmalarından tarım ve sanayinin diğer kollarına kadar eğitimlerinden çok farklı ve istihdam süresi kısıtlı olan alanlarda çalışmaktadırlar.

İstihdam konusunda en büyük sorun ise resmi kurumlardaki su ürünleri mühendisi istihdamında yaşanmaktadır. Şimdiye kadar T.C Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı çok az sayıda su ürünleri mühendisi istihdamı etmiştir. 1986 yılından itibaren yaklaşık 11 bin Su Ürünleri Mühendisi mezun edilmiş olmasına rağmen, resmi kurumlarda istihdam edilen mühendis sayısı yaklaşık 500'dür. T.C Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı'nın personel istihdamında KPSS-2011/4 alımlarında; 2100 kişilik kontenjandan sadece 42'si su ürünleri mühendisi istihdamına yönelik olmuştur (Anonim, 2012ı).

Su ürünleri mühendisliği, su ile ilgili konularda en yoğun şekilde eğitim alan tek meslek dalıdır. Göl, akarsu, lagün, sulak alanlar, içme suyu rezervuarları ve denizel ortam ile ilgili olarak hem bu ortamların fiziksel, kimyasal ve biyolojik bileşenlerini hem de bu ortamdan sağlanacak ürünler konusunda yoğun bir eğitim alırlar. Bu ortamların restorasyonu, yönetimi ve ekolojik şartlarının tespiti üzerinde önemli bilgi birikime sahiptirler. Bu yönleri ile özellikle Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Su ve Orman Bakanlığı gibi bakanlıklarda yüksek sayılarda istihdam edilmeleri gerekirken, çok az sayıda kadro bu meslek grubuna tahsis edilmiştir. Ne yazık ki su ürünleri mühendisleri'nin görevleri başta veteriner hekimler olmak üzere diğer meslek gruplarına verilmiş, çıkarılan birçok kanun ve yönetmelik de bu durumu devam ettirmektedir (Anonim 2012a).

Su ürünleri mühendisleri ve balıkçılık teknolojisi mühendisleri, avcılık ya da yetiştiricilik yolu ile elde edilen su ürünlerinin işlenmesi konusunda da yoğun bir eğitim alırlar. Halkın daha fazla su ürünü tüketmesi için alternatif tatlar ve ürünlerin piyasaya sürülmesine öncülük ederler. Özellikle son yıllarda işleme fabrikalarında su ürünleri konusunda eğitim almış mühendislerin katkısı gözle görülür şekilde ortaya çıkmıştır. Fakat henüz Meslek Odaları olmadığından, yetkilendirme anlamında büyük sorunlar mevcuttur.

Artan dünya nüfusuna karşın bilinçli insanların sağlıklı beslenmeye daha da önem verdiği günümüzde, gözlerin beyaz ete çevrilmesi ve hayvansal proteinin su ürünlerinden sağlanması büyük önem taşımaktadır. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de avcılıkla elde edilebilecek su ürünleri miktarını daha fazla artırma olanağı kalmadığından, üretimin sadece yetiştiricilikle artırılabilmesi mümkündür (Çelikkale ve ark. 1999, Atay ve Korkmaz 2001). Bu nedenle, yetiştiricilik sektörüne daha fazla yatırım yapılacağı ve yatırımların da istihdam yaratacağı düşünülmektedir.

Çözüm Önerileri

- Su ürünleri ile ilgili yeni fakülte, bölüm veya yüksek okul programı açılmasına asla izin verilmemelidir.
- Su ürünleri eğitimi veren fakülte, bölüm ve yüksek okullardaki kontenjanların acilen 20 veya 30'a düşürülmesi gerekir.
- Kontenjanlarını dolduramayan fakülte, bölüm veya programlar kapatılmalıdır.
- Gelişen teknolojiye paralel olarak su ürünleri mühendislik eğitimi alan öğrencilerin gelişmiş teknolojileri kullanabilecek bilgilerle donatılmaları sağlanmalıdır.
- Nitelikli akademik personel istihdam edebilmek ve nitelikli teknik eleman yetiştirebilmek için akademik personel ücretlerinin iyileştirilerek, üniversiteleri cazip hale getirmek gerekir.
- Su ürünleri sektörü için yetiştirilen Ziraat Mühendisleri, Su Ürünleri Mühendisleri, Balıkçılık Teknolojisi Mühendisleri ve Su Ürünleri Teknikerlerinin doğru bir şekilde yönlendirilmesiyle su ürünleri sektörünü daha da geliştirerek istihdam yaratmak için ilgili bakanlıklar, üniversiteler ve sektör temsilcilerinin belirli aralıklarda biraraya gelerek mevcut sorunlar ve sektörün geleceği tartışılmalı ve planlar yapılmalıdır.
- Üretici ve merkez birlikleri ile balıkçılık kooparatiflerinde su ürünleri ile ilgili eğitim almış teknik personel istihdamı zorunlu hale getirilmelidir.

KAYNAKLAR

Anonim, (1992). Ziraat Mühendislerinin Görev ve Yetkilerine İlişkin Tüzük. 24.01.1992 Tarihli ve 21121 Sayılı Resmi Gazete, 67s

Anonymous, (2006). State of World Aquaculture. FAO Fish. Tech. Pap., No. 500, Rome, FAO, 134 p.

Anonim, (2012a). http://www.dunyagida.com.tr/haber.php?nid=2325. (10.03.2012).

Anonim, (2012b).http://okulweb.meb.gov.tr/20/03/324355/rehberlik/meslekler/s/su_urunleri_muhendisi .htm. (01.03.2012).

Anonim, (2012c).http://okulweb.meb.gov.tr/20/03/324355/rehberlik/meslekler/s/su_urunleri_teknikeri.h tm. (01.03.2012).

Anonim, (2012d).http://www.tabanpuanlar.net/2009/02/su-urunleri-muhendisligi-bolumu-taban.html. (02.03.2012).

Anonim, (2012e).http://www.tabanpuanlar.net/2009/01/balikcilik-teknolojisi-muhendisligi.html. (02.03.2012).

Anonim, (2012f). http://www.tabanpuanlar.net/2009/03/su-urunleri-bolumu-taban-puanlari.html. (02.03.2012).

Anonim, (2012ı). http://www.dunyagida.com.tr/haber.php?nid=2685. (10.03.2012).

Anonim, (2012j). http://www.deniz.ktu.edu.tr/Bal_Tek/index.php?option=com_content&view=article&id =33&Itemid=53. (10.03.2012)

Atay, D., Ölmez, M. ve Korkmaz, A. Ş. (2000). Su Ürünleri Üretimi. TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası, Türkiye Ziraat Mühendisliği V. Ziraat Teknik Kongresi, 17-21 Ocak, 2000, Milli Kütüphane-Ankara, Bildiriler Cilt II, s. 827-843.

Atay, D. ve Korkmaz, A. Ş. (2001). Balık Üretim Tesisleri ve Plânlaması (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayın No. 1521, Ders Kitabı No. 474, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 363 s. ISBN: 975-482-264-6.

Çelikkale, M. S., Düzgüneş, E. ve Okumuş, İ. (1999). Türkiye Su Ürünleri Sektörü ve Avrupa Birliği ile Entegrasyonu. İstanbul Ticaret Odası Yayınları, Yayın no: 1999-63, 533 sayfa.

Dhont, J. (2008). International Cooperation for Higher Education in Aquaculture and Fisheries Science - A European Point of View. K. Tsukamoto, T. Kawamura, T. Takeuchi, T. D. Beard, Jr. and M. J. Kaiser, eds. Fisheries for Global Welfare and Environment, 5th World Fisheries Congress 2008, pp. 449–460.

Gürağaç, R., Öz, M., Gürler, M. ve Turan, F. (2009). Hatay İlindeki Su Ürünleri Yetiştircilik Potansiyeli ve Değerlendirilmesi, İstanbul Üniversitesi Su Ürünleri Dergisi, 24(2):1-8.

Sarıhan, E. ve Tekelioğlu, N. (1990). Türkiye'de Su Ürünleri Üretimi ve Sorunları, Türkiye Ziraat Mühendisliği 3. Teknik Kongresi, Ankara.

EKLER

Tablo 1. Su Ürünleri Fakülteleri ve Ziraat Fakülteleri Su Ürünleri Mühendisliği Bölümlerinin 2010 ve 2011 yılları ÖSYS Sonuçları (Anonim 2012d)

		2010		2011	
Üniversite	**Fakülte/Bölüm**	**Kontenjan**	**Yerleşen**	**Kontenjan**	**Yerleşen**
Adnan Menderes Üniversitesi	Ziraat Fak.	-	-	-	Yeni
Akdeniz Üniversitesi	Su Ürünleri Fak.	67	67	67	24
Ankara Üniversitesi	Ziraat Fak.	41	41	41	41
Atatürk Üniversitesi	Su Ürünleri Fak.	31	23	31	7
Bingöl Üniversitesi	Ziraat Fak.	-	-	31	0
On Sekiz Mart Üniv	Su Ürünleri Fak.	72	72	72	10
Çukurova Üniversitesi	Su Ürünleri Fak.	93	80	93	9
Ege Üniversitesi	Su Ürünleri Fak.	154	154	154	71
Fırat Üniversitesi	Su Ürünleri Fak.	72	28	72	5
Gazi Osman Paşa Üniv.	Ziraat Fak.	-	-	-	0
İstanbul Üniversitesi	Su Ürünleri Fak.	93	93	93	93
Kastamonu Üniversitesi	Su Ürünleri Fak.	-	-	-	Yeni
Katip Çelebi Üniversitesi	Su Ürünleri Fak.	-	-	-	Yeni
Mersin Üniversitesi	Su Ürünleri Fak.	72	22	31	10
Muğla Üniversitesi	Su Ürünleri Fak.	62	62	62	13
Mustafa Kemal Üniv.	Su Ürünleri Fak.	67	7	31	6
Rize Üniversitesi	Su Ürünleri Fak.	62	17	31	2
Sinop Üniversitesi	Su Ürünleri Fak.	82	17	31	6
Süleyman Demirel Üniv.	Su Ürünleri Fak.	103	16	31	0
Tunceli Üniversitesi	Su Ürünleri Fak.	77	2	**31**	0
Yüzüncü Yıl Üniv.	Su Ürünleri Fak.	31	13	31	2

Tablo 2. Balıkçılık Teknolojisi Mühendisliği Bölümlerinin 2010 ve 2011 yılları ÖSYS Sonuçları (Anonim 2012e)

Üniversite	**Fakülte/Bölüm**	**2010**		**2011**	
		Kont.	**Yerl.**	**Kont.**	**Yerl.**
Karadeniz Teknik Üniv.	Sürmene Deniz Bilimleri Fak.	88	24	31	5
Ordu Üniversitesi	Fatsa Deniz Bilimleri Fak.	57	12	31	2
On Sekiz Mart Üniv. Uyg. Bil. Y.O.	Balıkçılık Teknolojisi	-	-	41	41

Tablo.3 Meslek Yüksek Okullarının Su Ürünleri Programlarının 2010 ve 2011 yılları ÖSYS Sonuçları (Anonim 2012f)

Üniversite	**Yüksekokul**	**2010**		**2011**	
		Kont.	**Yerl.**	**Kont.**	**Yerl.**
Adıyaman Ünv.	Kahta Meslek Y.O	45	12	30	12
Adnan Menderes Üniv.	Bozdoğan Meslek Y.O	50	27	30	26
Atatürk Üniv.	Hınıs Meslek Y.O	-	-	40	3
Atatürk Üniv.	İspir Hamza Polat Meslek Y.O	-	-	50	6
Bingöl Ünv.	Genç Meslek Y.O	50	11	30	9
Cumhuriyet Ünv.	Gürün Meslek Y.O	50	5	50	6
Cumhuriyet Ünv.	Suşehri Timur Meslek Y.O	50	4	50	1
Erzincan Üniv.	Kemaliye Hacı Ali Akın Meslek Y.O	-	-	40	2
Erzincan Üniv.	Tercan Meslek Y.O	-	-	50	5
Çukurova Üni.v.	Yumurtalık Meslek Y.O	30	30	30	30
Ege Üniv.	Ege Meslek Y.O	40	40	40	40
Ege Üniv.	Tire Kutsan Meslek Y.O	30	30	30	30

Fırat Üniv.	Keban Meslek Y.O	30	30	30	30
Harran Üniv.	Bozova Meslek Y.O	40	24	30	12
İnönü Ünv.	Sürgü Meslek Y.O	60	31	30	17
Karadeniz Teknik Üniv.	Maçka Meslek Y.O	60	53	40	40
Kocaeli Üniv.	Gazanfer Bilge Meslek Y.O	60	42	50	26
Gaziosmanpaşa Üniv.	Almus Meslek Y.O	-	-	50	3
Gaziosmanpaşa Üniv.	Koyulhisar Meslek Y.O	-	-	40	3
Giresun Üniv.	Tirebolu Mehmet Bayrak Meslek Y.O	-	-	60	11
Marmara Ünv.	Teknik Bilimler Meslek Y.O	45	45	45	45
Mersin Ünv.	Silifke Meslek Y.O	40	13	30	21
Muğla Ünv.	Ortaca Meslek Y.O	30	21	30	30
Mustafa Kemal Ünv.	Dörtyol Meslek Y.O	40	20	30	16
Mustafa Kemal Ünv.	Samandağ Meslek Y.O	-	-	30	7
Namık Kemal Üniv.	Teknik Bilimler Meslek Y.O	-	-	45	14
Niğde Üniv.	Ulakışla Meslek Y.O	-	-	70	9
Ordu Üniv.	Fatsa Meslek Y.O	50	24	30	25
Rize Üniv.	Meslek Y.O	60	27	30	24
Sinop Üniv.	Meslek Y.O	-	-	40	34
Trakya Üniv.	Keşan Meslek Y.O	-	-	30	13
Süleyman Demirel Üniv.	Aksu Mehmet Süreyya Demiraslan Meslek Y.O	60	21	30	16
Tunceli Üniv.	Tunceli Meslek Y.O	50	12	30	15
Yalova Üniv.	Armutlu Meslek Y.O	40	19	30	22
Yalova Üniv.	Armutlu Meslek Y.O	-	-	40	8

BİYOLOJİ VE FİZİK ÖĞRETMENLİĞİ İLK SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE KARŞI BİLGİ, TUTUM VE ÇEVRESEL DAVRANIŞLARI

(ENVIRONMENTAL ATTITUDES, KNOWLEDGE, AND ENVIRONMENTAL BEHAVIOR OF BIOLOGY AND PHSICS BEGINNING STUDENTS)

Tümay Dalbudak

Konya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Mat. Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Meram, Konya

Fulya Öztaş

Selçuk Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Kampus, Konya

fullyoztas@yahoo.com

ÖZET

Bu çalışmada, Biyoloji ve Fizik öğretmenliği eğitimini seçen birinci sınıf öğrencilerinin çevreye karşı tutum ve davranışları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

Bu amaçla biyoloji eğitimine 2011–2012 öğretim yılında kaydını yatıran biyoloji eğitimi birinci sınıf öğrencileri ile farklı çevresel tutum ve davranışlara sahip olabileceği (olumlu/olumsuz) düşünülen fizik eğitimi birinci sınıf öğrencilerinin çevreye karşı tutum ve davranışları arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Sonuçlar istatistiksel metotlar kullanılarak analiz edilmiş olup, araştırma örneklemleri arasıda çevresel tutum ve davranışlar arasında farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır $P < 0.05$). Biyoloji eğitimi öğrencilerinin çevrelerinde bulunan canlıların özellikleri, bunların çevreye olan olumu veya olumsuz etkileri hakkında fizik eğitimi öğrencilerine göre daha duyarlı oldukları saptanmıştır. Bu ölçütlerin öğretmen adaylarının farklı fen disiplinlerini seçmelerinde ana faktör olduğu kanaatine ulaşmak mümkündür.

Anahtar kelimeler: Çevresel tutum, öğretmen adayları, biyoloji ve fizik eğitimi

1.GİRİŞ

Yüksek öğrenimde öğrencilerin belirli bir konuda uzmanlaşmaları olumsuz yönü bu öğrencilerin herhangi bir sosyal sorunun toplum tarafından algılanış biçiminden uzaklaşmalarıdır. Sonuç olarak iyi eğitilmiş öğrencileri belirli bir görevi yerine getirecekler ancak, toplumun karşılaştığı karmaşık problemleri çözme beceri ve yeteneğinden uzaklaşacaklardır (Boyer, 1998). Özellikle çevre sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalarda başarı elde edebilmek için yüksek öğretimde spesifik alanların yanında disiplinler arası eğitime öncelikli olarak eğilmenin gerekliliği vurgulanmaktadır (Probert, 2002).

Genel olarak çevre sorunlarına karşı bireysel ve toplumsal olarak bir duyarlılık bulunmakta ve giderek bu duyarlılık artmaktadır. Bireysel ve toplumsal çevresel sorunların anlaşılması ve çözümünde toplumsal değerlerin önemli katkılarının olduğu öteden beri bilinmektedir (Schultz & Zeleznky, 1999, 2002a, 2002b). Çevresel konuların yapısından kaynaklanan durum öğrencilerin çevre sorunlarına yol

açan olaylar zincirini yeterince anlayamamasına neden olmaktadır. Çevresel olayların doğru şekilde anlaşılmaması çevresel sorunların esasını oluşturmaktadır.

Çevresel konularda duyarlı yurttaşlık bilinci, çevreye duyalı tüketici özellikleri, politik değerler ve tüm çevresel davranışların bireysel değerlerle yakından ilgili olduğu gösterilmiştir. Farklı disiplinleri seçen öğretmen adaylarının çevresel tutum ve davranışlarının belirlenmesi bu noktada önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın evreni olarak Konya Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Orta öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümüne kayıt yaptıran Biyoloji ve Fizik öğretmenliği ilk sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bu çalışmada bu öğrenci gruplarının çevreye karşı tutum ve davranışları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

2.MATERYAL VE METOT

Bu çalışmanın evreni olarak Konya Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Biyoloji ve Fizik Eğitimi Anabilim Dallarına yeni kayıt yaptıran öğrenciler alınmıştır. Biyoloji Eğitimi ABD'dan 19, Fizik Eğitimi ABD'dan 18 öğrenci anket sorularını cevaplamışlardır (sınıfların ortama mevcudu 25 civarında olup, anketin uygulandığı gün sınıfta bulunan öğrencilerin tümü anket sorularını cevaplamışlardır). Çevre konusunda temel bilgileri içeren altı, tutum ve davranış belirleme amacına yönelik dört soru (toplam 10 soru) içeren bir anket hazırlanmıştır. Öğrencilere 20 dk. zaman verilmiş ve her soru için dört seçenek içeren anket sorularından kendileri için en uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir.

Soruların yapılandırılmasında Boyes ve Stanisstreet (1993), Strong (1998), Kaiser ve ark. (1999), Jeffries ve ark. (2001), NEETF (2001), Myers ve ark. (2004) tarafından aynı amaçla kullanılan sorulardan yararlanılmıştır.

Anket soruları öğrencilerin karşılaştıkları genel çevresel sorunları ve bunlara karşı öğrencilerin muhtemel tutum ve davranışları içermektedir. Öğrenciler gönüllü ve istekli olarak çalışmaya katılmışlardır. Ayrıca öğrencilerin yaş, cinsiyet dağılımı, ebeveynlerin eğitim durumu ve ailelerin sosyo-ekonomik durumları analiz edilmiştir. Öğrenci cevaplarının frekans ve yüzde (%) dağılımları hesaplanarak tablolar ve grafikler halinde verilmiştir. Biyoloji ve Fizik öğrencilerinin cevapları arasındaki farklılıkların istatiksel olarak anlamlı olup olmadığının araştırılması amacıyla *t* Testi uygulanmıştır.

3.BULGULAR

Araştırmaya toplam 19 Biyoloji, 18 Fizik birinci sınıf öğrencisi katılmış olup, öğrencilerin tümü anket formunu eksiksiz olarak tamamlamış ve öğrencilerin samimi olarak kendilerine sorulan anket sorularını cevapladıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve ailenin aylık gelir seviyelerini gösteren ortama değerler Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan Biyoloji ve Fizik birinci sınıf öğretmen adaylarının sosyo-demografik özellikleri

Özellikler	Biyoloji		Fizik	
Cinsiyeti	n	%	n	%
Kız	14	73.6	10	55.5

Erkek	5	26.3	8	44.5
≤20 >20	16 3	84.2 15.7	14 4	77.7 22.2
Annenin öğrenim düzeyi Ortaokul ve altı Lise Üniversite ve üstü	 18 0 1	 94.7 0 5.2	 15 3 0	 83.3 16.6 0
Babanın öğrenim düzeyi Ortaokul ve altı Lise Üniversite ve üstü	 12 4 3	 63.1 21.0 15.7	 13 3 2	 72.2 16.6 11.1
Ailenin aylık gelir seviyesi 1000 ytl ve altı 1000-2000 ytl 2000 ytl ve üzeri	 13 5 1	 68.4 26.3 5.2	 15 2 1	 83.3 11.1 5.5

Buna göre Biyoloji öğrencilerinin % 73.6 'ini (14/19), fizik öğrencilerinin ise % 55.5 'ini (10/18) kız öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Erken öğrencilerin oranları ise Biyolojide % 26.3 (5/19), fizikte ise % 44.8 (8/18) olarak saptanmıştır. Öğrencilerin eğitim seviyeleri incelendiğinde her iki bölüm öğrencilerinin yarıdan fazlasının anne ve babalarının eğitim seviyelerinin ortaokul veya altında olduğu (Biyoloji % 94.7, Fizik % 83.3) üniversite eğitimine sahip annelerin oranın ise oldukça düşük olduğu görülmektedir (Biyoloji % 5.2, Fizik % 0).

Öğrencilerin babalarının eğitim seviyesi incelendiğinde ortaokul ve altı seviyesinde eğitime sahip olanların Biyoloji öğrencilerinde % 63.1 (12/19), Fizik öğrencilerinde ise % 72.2 (13/18) olduğu görülmektedir. Her iki bölüm öğrencilerinin babaları arasında üniversite eğitimine sahip olanların annelerde karşılaşılan orana göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ailelerin gelir seviyeleri incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun gelir seviyesinin aylık 1000 TL'den daha az olduğu görülmektedir (Biyoloji % 68.4, Fizik % 83.3). Aylık ortalama gelirleri 2000 TL ve üzerinde olan öğrencilerin oranlarının ise oldukça düşük olduğu saptanmıştır (Biyoloji % 5.2, Fizik % 5.5). **Tablo 2,** öğrencilere her iki bölüm öğrencilerinin anket sorularına verdikleri cevapların frekans ve % dağılımlarını göstermektedir. Buna göre biyoloji ve Fizik Bölümü öğrencilerinin cevapları arasında bazı farklılıklar görülmekte olup, bu farklılıkların biyoloji bölümünde kız öğrenci oranının Fizik bölümüne göre daha yüksek olması veya fizik öğrencileri ile biyoloji öğrencilerinin çevresel sorunlara bakışları ve değerlendirmelerindeki farklılıklardan kaynaklanmış olabilir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan Biyoloji bölümü öğretmen adaylarının cevapları

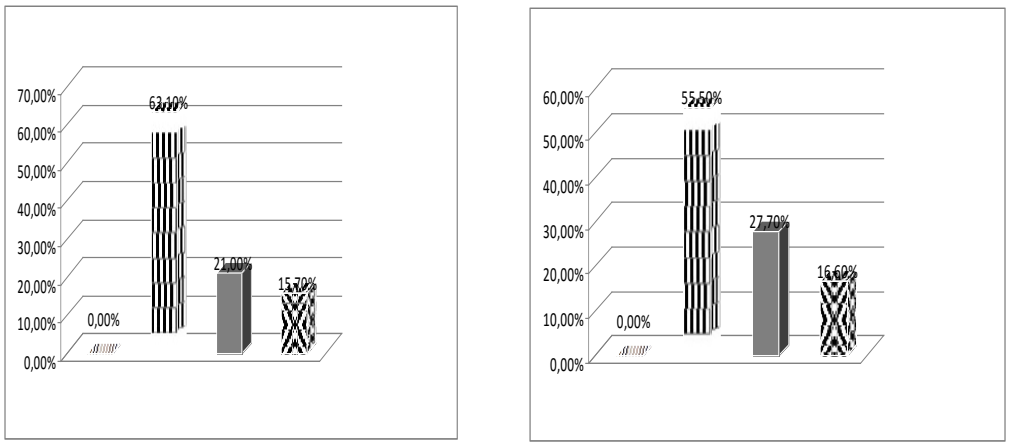
SORULAR	*Öğrencilerin verdiği cevaplar*	*n*	*%*	*n*	*%*
		Biyoloji		*Fizik*	
1.İkimin değişine sebep olan Sera etkisine en çok hangi gaz katkıda bulunur?	(a) Sülfür dioksit (SO_2)	-	-	-	-
	(b) Karbon dioksit (CO_2)	12	63.1	10	55.5
	(c) Metan (CH_4)	4	21.0	5	27.7
	(d) Kloroflorokarbonlar (CFC)	3	15.7	3	16.6
2.Aşağıdakilerden hangisi küresel ısınmaya en çok katkıda bulunur?	(a) Zirai tarım faaliyetleri	-	-	2	11.1
	(b) Fosil yakıtların yakılması	11	57.8	6	33.3
	(c) Soğutma teknolojisi	-	-	1	5.5
	(d) Nükleer enerji üretimi	8	42.1	9	50
3.Ozon tabakasının delinmesinden dolayı en sık görülen hastalık hangisidir?	(a) Cilt kanseri	18	94.7	13	72.2 (*P<0.029*)
	(b) Astım				22.2
	(c) Kalp krizi	1	5.2	4	-
	(d) Lösemi (kan kanseri)	-	-	-	5.5

		-	-	1	
4.Asit yağmurlarının muhtemel nedeni ne olabilir?	(a) Organik atıkların çürümesi sonucu salınan gazlar	4	21.0	2	11.1
	(b) Benzin ve dizel motorlar tarafından salınan gazlar	4	21.0	2	11.1
	(c) Elektrik üretimi için kömürün yakılması sonucu salınan gazlar	6	31.5	2	11.1 ($P < 0.45$)
	(d) Püskürtmeli sprey kutuları tarafından salınan gazlar	5	26.3	12	66.6
5.Gelişmekte olan ülkelerde ağaç türlerinin yok olması veya azalmasının temel sebebi nedir?	(a) Tarım yapmak için daha fazla toprak alanı oluşturmak	-	-	-	-
	(b) Şehirleşmede bina inşa etmek için yerleşim alanı açmak	19	100	17	94.4
	(c) Kereste ihraç etmek suretiyle para kazanmak	-	-	-	-
	(d) Yerel meskenler için yakacak odun sağlamak	-	-	1	5.5
6.Son yüz yıldan beri birçok hayvan türü neslinin tükenmiş olmasının en yaygın sebebi aşağıdakilerden hangisidir?	(a) Küresel iklim değişikliği	4	21.0	5	27.7
	(b) İnsan faaliyetleri sonucu habitatlarının bozulması	15	78.9	11	61.1
	(d) Tarım ilaçları ile zehirlenmeleri	-	-	1	5.5
	(c) İnsanlar tarafından tuzakla yakalanmaları ve avlanmaları	-	-	1	5.5
7. Bir defter satın almak istediğim zaman neye dikkat edersiniz?	(a)Kullanışlı bir defter tercih ederim	17	89.4	16	88.8
	(b) Orta kalitede bir defteri tercih ederim	-	-	-	-
	(c) Defterin kalitesi benim için önemli	1	5.2	2	11.1
	(d) Benim için defterin ucuz olması önemlidir.	1	5.2	-	-
8. Piknikten sonra şişeleri, plastik bardak, çatal, kaşık ve bardakları ve diğer atıkları atmak için bulduğunuz çöp kutusu ağzına kadar dolu ise ne yaparsınız?	(a) Bütün çöpleri bir poşete doldurur ve uygun bir çöp buluncaya kadar beraberimde taşırım.	12	63.1	6	33.3
	(b) Bütün çöpleri bir poşete koyar ve en yakın çöpün yanına koyarım.	7	36.8	12	66.6
	(c) Piknik atıklarını olduğu gibi piknik yerinde bırakırım.	-	-	-	-
	(d) Piknik atıklarını toplar ve uygun şekilde toprağa gömerim.	-	-	-	-
9. Çevreye karşı tutumunuzu nasıl tanımlarsınız?	(a) Çevreye karşı sorumlu biriyim.	7	36.8	11	61.1
	(b) Çevreye karşı sorumluluklarım olduğunu bilmeme rağmen bunu yaşantıma yansıtmam.	-	-	-	-
	(c)Çevreye karşı sorumluluklarımın farkındayım. Bunu kısmi olarak davranışlarıma yansıtırım. Ancak bunun yeterli olmadığı kanaatindeyim.	12	63.1	7	38.8
	(d) Genellikle çevreye karşı sorumsuz davranırım.	-	-	-	-
10. Çevreye karşı davranışlarınızı belirleyen ana sebep nedir?	(a) Ekonomik kaynakların korunması	2	10.5	6	33.3
	(b) Bir tüketici olarak sorumlu olmam ve ürünlerin tekrar kullanılmasına yönelik aktivitelere katılmak.	13	68.4	6	33.3 (P <0. 033)
	(c) Çevreyi koruma amaçlı sosyal ve çevresel aktivitelerine katılmak.	1	5.2	2	
	(d) Diğer vatandaşları çevrenin korunmasının gerekliliğine ikna etmeye çalışmak.	3	15.7	4	11.1
					22.2

Öğrencilere ilk soruda "*İkimin değişine sebep olan sera etkisine en çok hangi gaz katkıda bulunur?*" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin cevaplarının % dağılımı Resim 1' de verilmiştir.

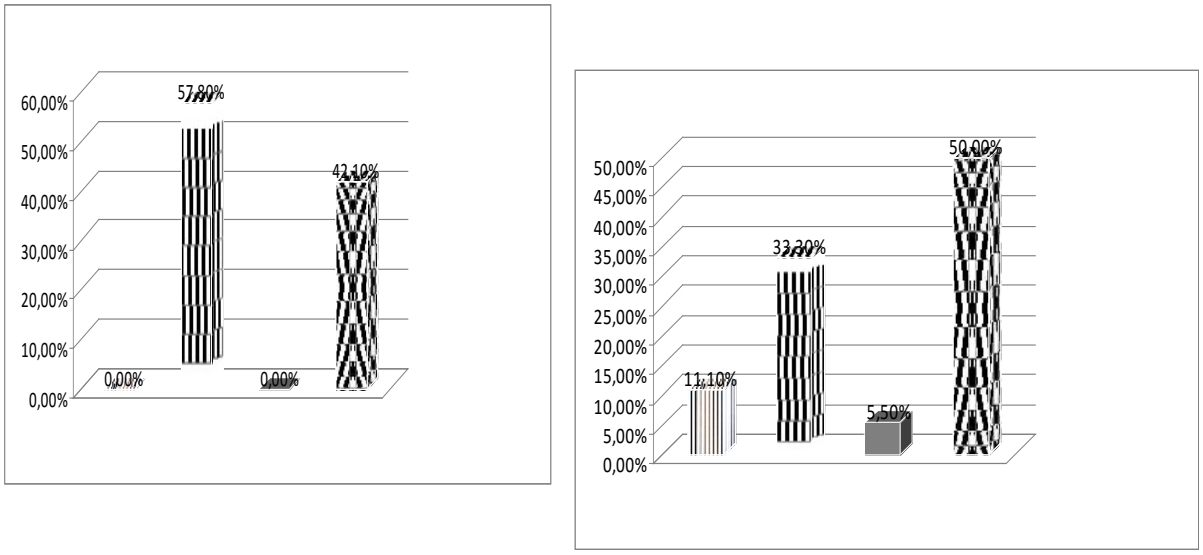
Buna göre Biyoloji öğrencilerinin % 63.1' i (12/19), Fizik öğrencilerinin ise % 55.5' inin (10/18) atmosfere karbon dioksit (CO_2) gazı salınmasının sera etkisine sebep olacağını öne sürmüşlerdir. Öğrenciler metan gazının sera etkisinin oluşumunda bir diğer faktör olduğuna (Biyoloji öğrencileri % 21.0 (4/19), Fizik öğrencileri % 27.7 (5/18) inandıkları görülmektedir. Ayrıca

kloroflorokarbonların(CFC) belirli oranda sera gazının oluşumuna etkili olduğu bazı öğrenciler tarafından öne sürülmüştür (Biyoloji öğrencileri % 15.7 (3/19), Fizik öğrencileri (% 16.6 (3/18).



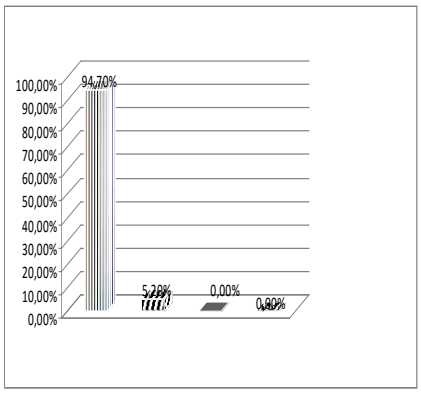
Resim. 1. İklimin değişine sebep olan Sera etkisine en çok hangi gaz katkıda bulunur? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların % ve frekans dağılımları.

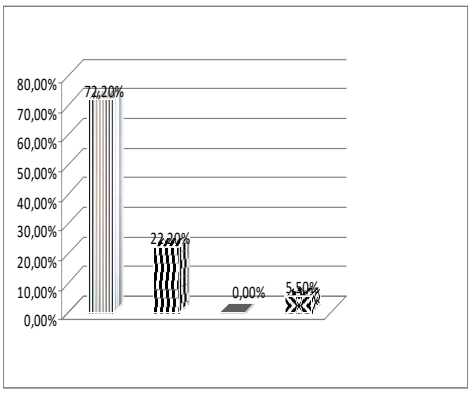
İkinci soru olarak öğrencilere *"zirai faaliyetler, fosil yakıtlar, soğutma teknolojisi, nükleer enerji üretimi gibi bir kısım faaliyetlerden hangisinin küresel ısınmaya en çok katkıda bulunur?* Sorusu sorulmuştur. Resim 2'de görüldüğü gibi Biyoloji öğrencilerinin fosil yakıt kullanımının (% 57.8 (11/19), Fizik öğrencilerinin ise nükleer enerji üretiminin (% 50 (9/18) küresel ısınmaya en fazla etkisinin olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Fosil yakıt kullanımı fizik öğrencileri için (% 33.3 (6/18), nükleer enerji kullanımı ise biyoloji öğrencileri için (% 41.1 (8/19) küresel ısınmada daha az etken faktör olarak görülmektedir.



Resim.2.Aşağıdakilerden hangisi küresel ısınmaya en çok katkıda bulunur? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların % ve frekans dağılımları.

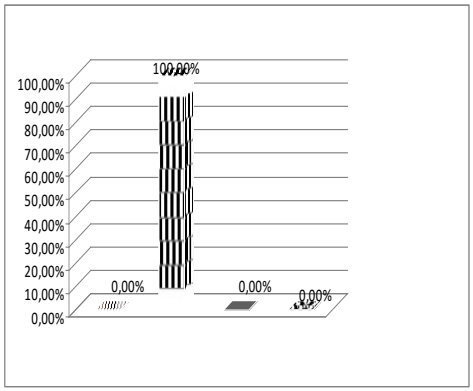
Öğrencilere üçüncü soru olarak "***Ozon tabakasının delinmesinden dolayı en sık görülen hastalık hangisidir?*** " sorusu sorulmuş ve Biyoloji öğrencilerinin % 94.7' isi (18/19), Fizik öğrencilerinin (% 72.2' si (13/18) ozan tabakasının delinmesinin cilt kanserine yol açacağını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Fark istatiksel olarak önemli bulunmuştur (P< 0.029). Fizik öğrencilerinin diğer önemli bir kısmı ise astım ve lösemi ile ozon tabakasının delinmesi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

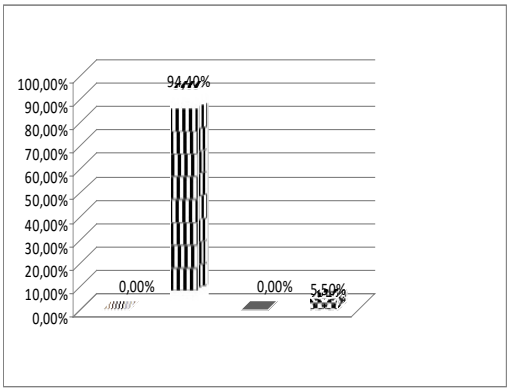




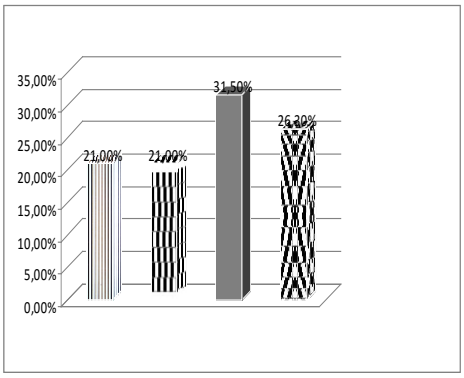
Resim.3.Ozon tabakasının delinmesinden dolayı en sık görülen hastalık hangisidir? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların % ve frekans dağılımları.

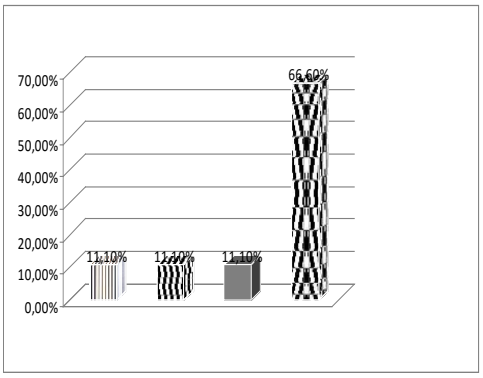
Öğrencilere dördüncü soru olarak "***Asit yağmurlarının muhtemel nedeni ne olabilir?"*** sorusu sorulmuş frekans ve % dağılımları Resim 4' de verilmiştir. Buna göre, Biyoloji öğrencilerinin % 31.5' i (6/19), Fizik öğrencilerinin oranlarının ise % 11.1 (2/18) olduğu saptanmıştır. Öğrenci görüşleri arasındaki farklılık istatiksel olarak anlamlı bulunmuştur (P < 0.045). Fizik öğrencilerinin % 66.6' sının (12/18), savunan Biyoloji öğrencilerinin % 26.3'ünün (5/19) püskürtmeli sprey kutularından salınan gazların asit yağmurlarına neden olabileceğini öne sürmüşlerdir.





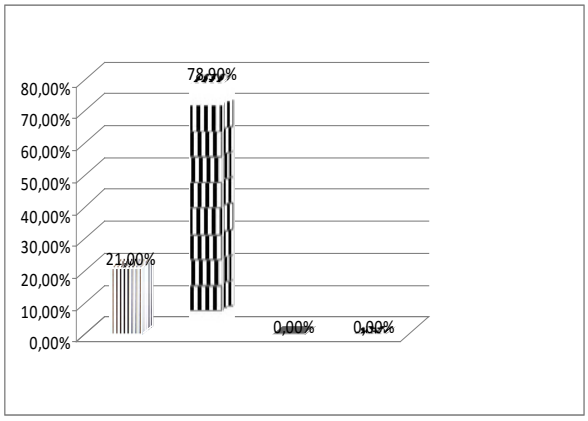
Resim.4.Asit yağmurlarının muhtemel nedeni ne olabilir?Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların % ve frekans dağılımları.

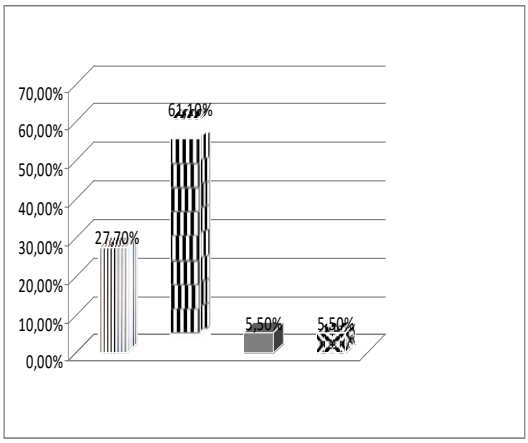




Resim 5.Gelişmekte olan ülkelerde ağaç türlerinin yok olması veya azalmasının temel sebebi nedir? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların % ve frekans dağılımları.

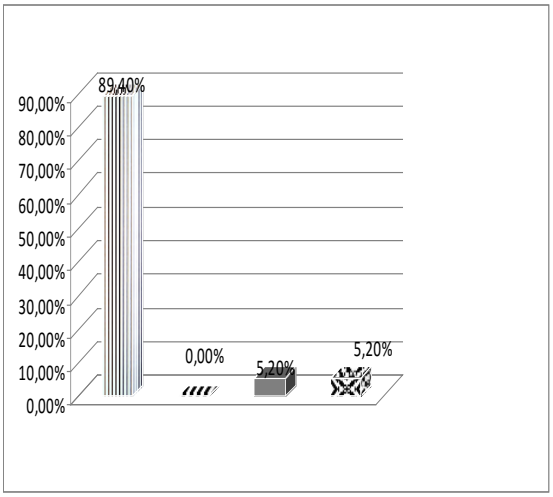
Öğrencilere beşinci soru olarak ***"Gelişmekte olan ülkelerde ağaç türlerinin yok olması veya azalmasının temel sebebi nedir?"*** sorusu sorulmuş ve her iki bölüm öğrencilerinin büyük çoğunluğu da (Biyoloji % 100, Fizik % 94.4) gelişmekte olan ülkelerde ağaç türlerinin yok olmasını "şehirleşmede bina inşa etmek için yerleşim alanı açmak" olarak cevaplandırmışlardır. Öğrencilere altıncı soruda "***Son yüz yıldan beri birçok hayvan türü neslinin tükenmiş olmasının en yaygın sebebi aşağıdakilerden hangisidir? "***sorulmuş ve Biyoloji öğrencilerinin % 78.9 ' u (15/19), Fizik öğrencilerinin ise % 61.1' i (11/18) hayvan türlerinin neslinin insan faaliyetleri sonucu habitatların bozulması şeklinde cevaplamışlardır. Biyoloji öğrencilerinin % 21.0 (4/19), Fizik öğrencilerinin ise % 61.1 'i (11/18) hayvan türlerinin nesillerinin tükenmesi ile küresel iklim değişikliği arasında kuvvetli bir bağlantı kurmuşlardır.

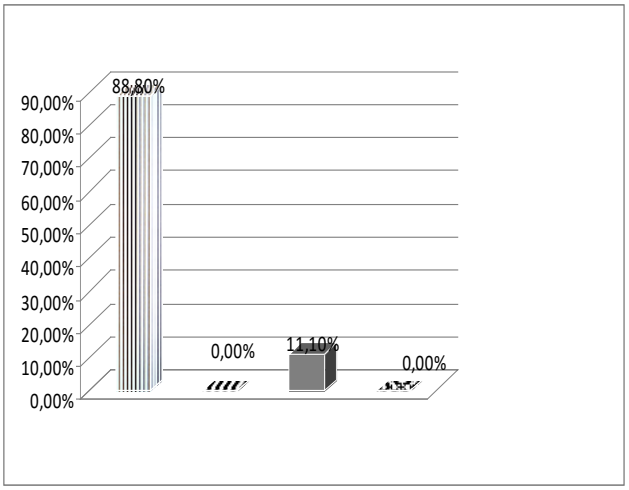




Resim .6.Son yüz yıldan beri birçok hayvan türü neslinin tükenmiş olmasının en yaygın sebebi aşağıdakilerden hangisidir? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların % ve frekans dağılımları.

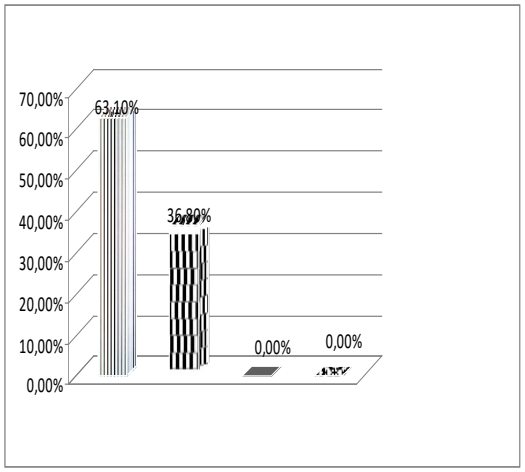
Yedinci soruda öğrencilere "***Bir defter satın almak istediğim zaman neye dikkat edersiniz?"*** sorusu sorulmuş ve Biyoloji öğrencilerinin % 89.4' ü (17/19), Fizik öğrencilerinin ise % 88.8' i (16/18) defter alımında ana kriter olarak "defterin kullanışlı olmasını" esas aldıkları görülmüştür. Yalnız bir Biyoloji, iki fizik öğrencisi dışında diğer öğrenciler için defterin kalitesinin önemli olmadığı görülmektedir.

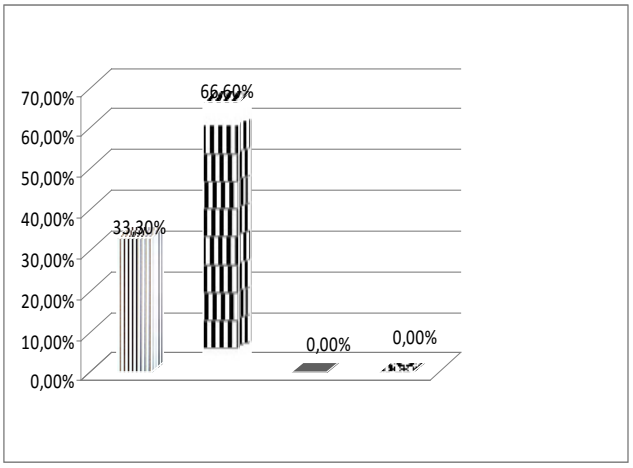




Resim.7. Bir defter satın almak istediğim zaman neye dikkat edersiniz? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların % ve frekans dağılımları.

Öğrencilere sekizinci soruda " *Piknikten sonra şişeleri, plastik bardak, çatal, kaşık ve bardakları ve diğer atıkları atmak için bulduğunuz çöp kutusu ağzına kadar dolu ise ne yaparsınız?"*sorusu sorulmuş ve Biyoloji ve Fizik öğrencilerinin farklı seçeneklerde yoğunlaştıkları görülmüştür. Buna göre Biyoloji öğrencilerinin % 63.1' i (12/19) ile Fizik öğrencilerinin % 33.3'ü (6/18) *"bütün çöpleri bir poşete doldurur ve uygun bir çöp buluncaya kadar beraberimde taşırım*" seçeneğini seçmişlerdir. Diğer taraftan biyoloji öğrencilerinin % 36.8 'i (7/19), Fizik öğrencilerinin ise % 66.6' sı (12/18) "*bütün çöpleri bir poşete koyar ve en yakın çöpün yanına koyarım"* seçeneğini işaretlemişlerdir.





Resim*. 8. Piknikten sonra şişeleri, plastik bardak, çatal, kaşık ve bardakları ve diğer atıkları atmak* ***için bulduğunuz çöp kutusu ağzına kadar dolu ise ne yaparsınız? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların % ve frekans dağılımları.***

Öğrencilere sorulan bir diğer soru" *Çevreye karşı tutumunuzu nasıl tanımlarsınız?"* şeklinde olup, Biyoloji öğrencilerinin % 63.1'i (12/19) tutumlarına uyan "*Çevreye karşı sorumluluklarımın farkındayım"* Bunu kısmi olarak davranışlarıma yansıtırım. Ancak bunun yeterli olmadığı

kanaatindeyim." Seçeneğini işaretlemişlerdir. Aynı seçeneği işaretleyen Fizik öğrencilerinin oranı % 38.1 (7/18) olarak saptanmıştır. Fizik öğrencilerin % 61.1' i (11/18) kendilerine "Çevreye karşı sorumlu biriyim" seçeneğinin uygun olduğunu düşünmüşlerdir. Bu seneği seçen Biyoloji öğrencilerinin oranı ise % 36.8 (7/19) olarak belirlenmiştir.

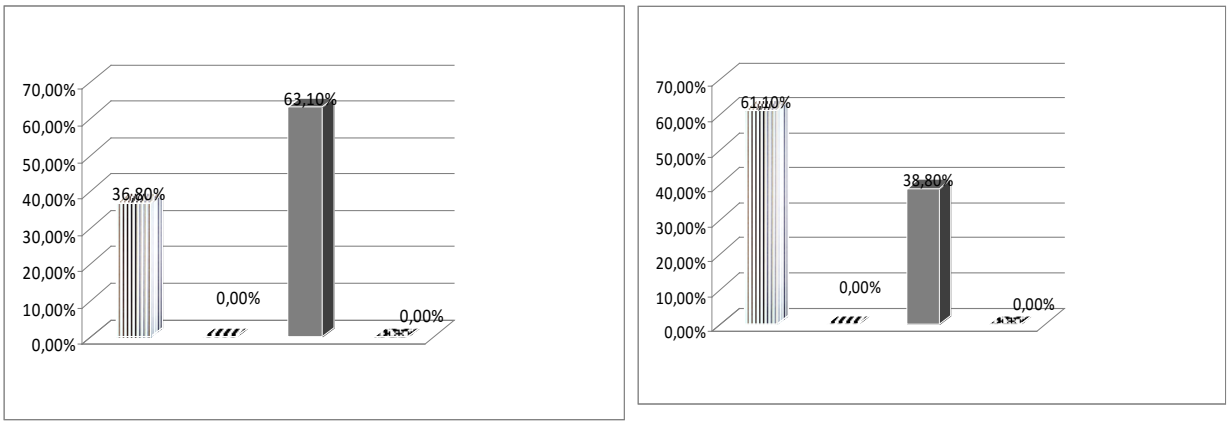
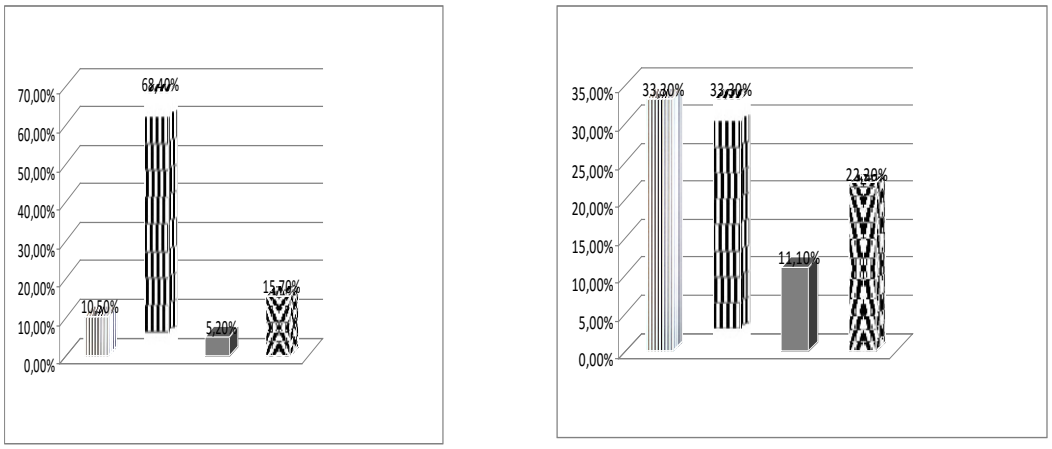


Fig.9. Çevreye karşı tutumunuzu nasıl tanımlarsınız? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların % ve frekans dağılımları.

Onuncu soruda öğrencilerin çevreye karşı tutumlarında ana etkenin açığa çıkarılması amacıyla "***Çevreye karşı davranışlarınızı belirleyen ana sebep nedir?"***sorusu sorulmuştur. Buna göre Biyoloji öğrencilerinin % 68.4'ünün (13/19) "bir tüketici olarak sorumlu olmam ve ürünlerin tekrar kullanılmasına yönelik aktivitelere katılmak" seçeneğini seçtikleri aynı seçeneği seçen Fizik öğrencilerin oranın ise % 33.3 (6/18) olduğu gözlenmiştir. Fark istatiksel olarak önemli bulunmuştur (P< 0.033). Fizik öğrencilerin diğer bir kısmının % 33.3 (6/18) ise ekonomik kaygılarla hareket ettiği gözlenmiştir. "Diğer vatandaşları çevrenin korunmasına ikna etmeye çalışmak" her iki bölüm öğrencilerinin bir kısmı tarafından benimsenmiştir.



Resim.10. Çevreye karşı davranışlarınızı belirleyen ana sebep nedir? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların % ve frekans dağılımları.

4.TARTIŞMA

Küresel çevresel sorunların çözümü için bireysel ve toplumsal çevresel değerlerin analizi ve buna göre çevresel çözüm önerilerinin benimsenmesi önemli görülmektedir. Geniş ölçekli ve karmaşık bir yapı gösteren çevre eğitiminde bir kısım sorunlar mevcuttur. Çoğunlukla öğrenme sürecinde öğrencilerin çevresel sorunların farkında olmadıkları yaşam mücadelesinden kaynaklanan sorunların çözümüne yönelik çabaların öğrencilerin farkında olma bilincini azalttığı bilinmektedir(Trisler, 1993). Küresel ısınma ve sera gazlarının atmosfere ve çevreye olan muhtemel etkileri öğrencilerin çevresel sorunları geleneksel metotlarla öğrenmelerini zorlaştırmaktadır (Pawlik 1991). Öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada ozon tabakasının öğretilmesinde de benzeri sıkıntıların olduğu belirtilmiştir (Leighton ve ark. 2003).

Çevre eğitimi genellikle biyoloji derslerinin ana konularından biri olarak görülür ve çoğunlukla fen bilgisi ve biyoloji öğretmenlerinin sorumluluk alanları içerisinde değerlendirilir. Esas itibarı okullarda verilen çevre eğitimi öğrencilere çevrenin korunması ile ilgili teorik ve pratik bilgilerin kavratılmasını amaçlar. Ancak çevre eğitimin yalnızca fen ve biyoloji derleri ile sınırlandırılması söz konusu olmayıp, fiziksel, kimyasal,sağlık, sosyolojik ve psikolojik boyutlarının da olduğu ve bu olguların gün geçtikçe önem kazandığını söylemek mümkündür. Bu noktada öğrencilere "doğa" ile ilgili öğretilerde disiplinler arası bir eğitimin öne çıkarılması görüşü önem kazanmıştır. Çevrenin korunması ve çevreye saygı öğelerinin eğitim ve öğretimde önem kazandığı görülmektedir. Geleneksel anlamda öğrencilerin çevresel tutumlarının incelenmesi amacıyla iki kriter esas alınmaktadır. Bunlar; 1. Çevre ile ilgili temel bilgiler, 2. Çevrenin yararına olan davranışlar ve aktiviteler. Ancak bireyin çevre ile ilgili öncül (bilinçsiz) davranışların ortaya çıkmasında duygusal (emotional) faktörlerin de önemli derecede rol oynadığını öne sürmek mümkündür (Aaronson, 1995). Çevre ile ilgili temel eğitimden sorumlu biyoloji öğretmen adaylarının çevre eğitimi ile doğrudan ilgili olmayan Fizik öğretmenliği seçen öğretmen adaylarının çevre ile ilgili temel bilgileri ve çevreye karşı tutumlarının farklı olup olmadığı bu çalışmada araştırılmıştır. Elde edilen bulgular Biyoloji öğretmenliğini seçen adayların çevre ile ilgili görüşlerinin istatksel olarak anlamlı ölçüde farklı olduğunun ortaya koymaktadır ($P < 0.05$). Ayrıca Biyoloji öğrencilerinin iklim değişikliğinin sebepleri, küresel ısınmaya etki eden faktörler, asit yağmurlarının nedenleri, canlı türlerinin nesillerinin tükenmesi gibi temel çevre bilgisi konularında daha bilinçli olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak farklılık istatiksel olarak 3. ve 4. soruların dışında anlamlı bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarının belirlenmesi amacıyla sorulan diğer üç soru (8,9 ve 10) için öğrencilerin seçenekleri incelendiğinde beklenildiği gibi Biyoloji Bölümü' nü seçen öğrencilerin çevreye karşı tutum ve davranışlarının daha yapıcı olduğu görülmektedir. Çöplerin uygun yerlere atılması, sorumluluk alma gibi konularda Fizik öğrencilerinin Biyoloji öğrencilerine karşı daha az duyarlı olduklarını söylemek mümkünüdür. Bu öğrencilerin çoğunlukla ekonomik kaygı ile hareket ettikleri görülmektedir. Çevreye karşı tutumlarında Biyoloji ve fizik öğrencilerini çevreye karşı tutumlarında istatiksel olarak farklılıklar gözlenmiştir ($P < 0.033$).

Khalid (2003) öğrencilerin başlıca çevre sorunlarından olan küresel ısınma, ozan tabakası ve asit yağmurları ile ilgili konularda kavram yanılgılarına sahip olduklarını belirtmiştir. Bunun büyük oranda geleneksel çevre eğitimi öğretisinden kaynaklandığını öne sürmüştür. Boyes ve ark. (1993) öğrencilerin çoğunlukla sera gazı etkisi, ozon tabakasının incelmesi, biyolojik çeşitliliğin azalması, hava ve su kirliliği ve nükleer santrallerle ilgili konuları ve terimleri birbirine karıştırdıklarını ortaya çıkarmıştır. Hines ve ark. (1987) çevre eğitiminde farkındalık, özel davranış stratejilerinin geliştirilmesi, aktif katılım ve bireysel iyileştirmelerin göz önüne alınması ile bir çevre eğitiminin yararlı olacağını öne sürmüştür. Araştırmalar çevre eğitiminin çevresel sorunlara yapılandırıcı bir

yaklaşımla yaklaşılması ve buna göre öğretim stratejilerinin öğrencinin yaşam koşulları ile geliştirilmesinin yararlı olacağı öne sürülmüştür. Lord (1999) yapılandırıcı yaklaşımın geleneksel yaklaşıma göre daha başarılı olduğunu öne sürmüştür.

Basile (2000) çevre eğitiminin öğrencilerin yaşadıkları çevre ile ilişkilendirilerek yapılmasının öğrenciler için daha etkili bir öğretim sürecini tetiklediğini ortaya koymuştur. Klein ve Merit (1994) erozyon, hava ve su kirliliği, ozon tabakasının delinmesi, küresel ısınma ve asit yağmurlarının gerçek hayatla ilgili olduğunu ve bu konuların öğretilmesinde yapılandırıcı bir yaklaşımın genel öğretim metotlarını desteklemek amacıyla kullanılması gerektiğini savunmuşlardır (Biggs, 1996).

Çevrenin korunmasına yönelik eylemlerin geliştirilmesinde çevresel sorunların anlaşılması ve sorunların çözümünde pratik eylemlerin yer alması çevre eğitimi bakımından önemli görülmektedir. Bu nedenle günlük hayatta çevresel sorunların çözümüne yönelik öncül eylemlerin (atıkların ayrıştırılarak atılması, suyun ve enerjinin temiz tutulması ve tasarruflu kullanılması gibi) öğrenciler tarafından benimsenmesine yönelik bir eğitim sisteminin oluşturulması zorunlu görünmektedir.

KAYNAKLAR

Aronson E (1995) *The Social Animal* (7th ed). NY: W H Freeman.

Basile, C. (2000). Environmental Education as a catalyst for transfer of learning in young children. The Journal of Environmental Education, 32 (1), 21-27.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching thought constructive alignment. Higher Education, 32, 347-354.

Boyer, E.(1998) Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities.* [Online] Available: http://naples.cc.sunysb.edu/pres/boyer.nsf/

Boyes, E. and Stanisstreet, M. (1993) The 'Greenhouse Effect': Children's perceptions of causes, consequences and cures. *International Journal of Science Education* 15, 531–552.

Hines, J., Hungerford, H. R., & Tomera, A. N. (1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behaviours: A meta-analysis. Journal of Environmental Education, 18 (2), 1-8.

Jeffries, H., Stanisstreet, M. and Boyes, E. (2001) Knowledge about the 'Greenhouse

Kaiser, F.G., Ranney, M., Hartig, T. and Bowler, P.A. (1999) Ecological behavior, environmental attitude, and feelings of responsibility for the environment. *European Psychologist,* 4, 59–74.

Khalid, T. (2003). Pre-service high school teachers' perception of three environmental phenomena. Environmental Education Research, 9(1) 35-50.

Leighton, J. P., & Bisanz, G. L. (2003). Children's and adults' knowledge and models of reasoning about the ozone layer and its depletion. International Journal of Science Education, 25 (1), 117-139.

Lord, T. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. The Journal of Environmental Education, 30(3), 22-28.

Myers, G., Boyes, E. and Stanisstreet,M. (2004). School students' ideas about air pollution: Knowledge and attitudes. *Research in Science & Technological Education* 22, 133–152.

NEETF(TheNational Environmental Education and Training Foundation) (2001) Lessons from the environment – Summary of the Ninth Annual National Report C.

Pawlik, K. (1991). The psychology of global environmental education and change: some basic data and agenda for co-operative international research. International Journal of Psychology, 26, 547-563.

Probert, E. J. (2002). An environmental education initiative with university business students. *Applied Environmental Education and Communication*, 1, 5359.

Rogers, M., & Tough, A. (1996) Facing the future is not for wimps, Futures, 28 (5), 491-496.

Schultz, P. W. (2002a). Knowledge, education, and household recycling: Examining the knowledge-deficit model of behavior change. In T. Dietz & P. Stern (Eds.), Education, information, and voluntary measures in environmental protection (pp. 67-82). National Academy of Sciences.

Schultz, P. W. (2002b). Environmental attitudes and behaviors across cultures. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Eds.), OnLine Readings in Psychology and Culture, Western Washington University, Department of Psychology, Center for Cross-Cultural Research Web site: (http://www.wwu.edu/~culture).

Schultz, P. W., & Zelezny, L. (1999). Values as predictors of environmental attitudes: Evidence for consistency across 14 countries. Journal of Environmental Psychology, 19, 255-265.

Solomon, J. (1985) Learning and Evaluation: A Study of School Children's Views on the Social Uses of Energy, Social Studies of Science, **15 (**2) **343-371.**

Strong, C. (1998) The impact of environmental education on children's knowledge and awareness of environmental concerns. *Marketing Intelligence & Planning* 16, 349–355.

Trisler, C. E. (1993). Global issues and environmental education. Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education, Retrieved March, 15, 2006, URL .

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE DUYARLILIKLARININ ARAŞTIRILMASI

INVESTIGATION OF THE PRE-SERVICE SCEINCE TEACHERS' ENVIRONMENTAL SENSITIVITY

Yrd.Doç.Dr. Şendil Can
Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Kimya Eğitimi ABD, Muğla
sendilcan@hotmail.com
Ümit Kilit[b]
Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, Muğla
umitklt@hotmail.com.tr

ÖZET

Doğanın korunması ve gelecek nesillere yaşanılabilir bir dünyanın aktarılması için bireylerin bu konuda sorumluluk sahibi olması gerekmektedir. Dolayısıyla gelecek nesli oluşturan öğrencilerin de çevre konusunda duyarlı olmalarının gereği yadsınamaz bir gerçektir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarının cinsiyet, öğretim türü, sınıf düzeyi ve lise türü yönünden araştırılmasıdır. Çalışma, 85' i birinci sınıf, 53'ü dördüncü sınıf olmak üzere toplam 138 fen bilgisi öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, uygulanan anketten elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet, öğretim türü ve sınıf düzeyi ile çevreye duyarlılıkları arasında istatistiksel bir fark olup olmadığı bağımsız grup t-testi ile analiz edilmiştir. Lise türüne göre farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü varyans analizi ile tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları ile ifade edilen değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
Anahtar Kelimeler: Çevre, Çevre Eğitimi, Çevre Duyarlılığı, Öğretmen Adayı, Fen Bilgisi

ABSTRACT

Protection of the nature and leaving an inhabitable world to the future generations requires individuals to feel responsible for environmental issues. Hence, it is of great importance for students who will be members of the future generation to be sensitive towards environmental issues.

In this respect, the purpose of the present study is to investigate the pre-service science teachers' environmental sensitivity in relation to gender, grade level, type of the high school graduated and whether they are attending they time or night time classes. Total number of the students participating in this study is 138. Out of these students, 85 are first-year students and 53 are fourth-year students. The study employed survey method and in this respect, a questionnaire was administered and the data collected in this way were analyzed through SPSS 20.0 program package. T-test was conducted to determine whether there are significant differences in students' environmental sensitivity based on gender, grade level and whether they are attending day time or night time classes. One-factor variance analysis was run to determine whether there are significant differences based on

the type of high school graduated. No significant difference was found in students' environmental sensitivity in relation to the variables used in the present study.
Key Words: Environment, Environment Education, Environmental Sensitivity, Pre-Service Teacher, Science

1. GİRİŞ

Sanayi devriminden bu yana, hızla gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte büyük atılımlar yapılmıştır. Bu atılımlar, kentleşme, sanayileşme ve küreselleşmeyi beraberinde getirmekte ve insanlık tarihini bir değişim içerisine sokmaktadır. Fakat bu yüzyılda, Atasoy ve Ertürk'e (2008) göre, belki de en dikkat çeken olgulardan biri de, insan ile doğa arasındaki mücadelenin ekoloji ile ekonomi arasındaki güç mücadelesine dönüşmesidir. Tüm bunların sonucunda, insan kendi türünü yok edecek aşamaya gelmiş ve çevre sorunları bu yüzyıla damgasını vurmuştur.

İnsan, çevre, kültür ve ekonomi sürekli birbirleriyle etkileşim halindedirler. Dolayısıyla bu zincirin bir halkasında meydana gelen bir değişim diğerlerini de etkileyecektir. Nitekim dünya genelinde nüfusun artışı, bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi sonucunda insanların gereksinimleri artmaktadır. Bu ihtiyaçların giderilmesi için geliştirilen teknolojinin kontrolsüz kullanılmasıyla zarar gören doğal kaynakların, çevreye olan olumsuz etkilerinde de belirli oranda artışlar görülmektedir (Aydınalp, 1997; Özer, 1991; Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli, 2002; Aktaran: Cerrah, Saka ve Şahin, 2004).

Öncelikle, çevre sorunlarına değinmeden çevre kavramı üzerinde durmak gerekir. Çevre kavramı ile ilgili, literatürde farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Morgil ve Yücel'e (1998) göre çevre; bir canlı organizmayı veya bir canlı topluluğu yaşama süresince etkileyen her türlü, sosyal, kültürel, tarihsel, iklimsel, fiziksel faktörlerin tümüdür.

Algan ve Dündar'a (2005) göre, dünyada bütün canlılar organik ya da inorganik maddelerden oluşmuş belli bir ortamda ve karşılıklı etkileşim içinde yaşamlarını sürdürürler. Canlı varlıkların yaşamsal bağlarla bağlı oldukları, etkiledikleri ve aynı zamanda çeşitli yollardan etkilendikleri bu alana çevre ya da ortam denir.

Başka bir ifadeyle, bir yuva veya evden dünyanın tümüne kadar canlıların yaşadığı ortamların tümü çevredir (Bozkurt ve Cansüngü, 2002).

Bütün canlılar, ortak yaşam alanı olan dünyada etkileşim halindedirler. Bu etkileşim sırasında oluşan zincirin bir halkasındaki aksaklık diğer canlı organizmaları da etkilemektedir. Bu etkileşimin olumsuz sonuçlarından biri de çevre sorunlarıdır. İnsanlarda oluşan doyumsuzluk ve hızlı gelişime ayak uydurma eğilimi sonucunda, çevre sorunları gündeme gelmektedir. Aşağıda çevre sorunları, genel olarak araştırmanın içeriğine bağlı olarak üç ana başlık altında verilmiştir.

a. Hava Kirliliği

Canlılar için yaşamsal önemi olan hava, hızlı nüfus artışı, kentleşme ve sanayileşme sonucunda atmosfere bırakılan maddelerin belli bir yoğunluğa ulaşması sonucu kirlenmektedir. Ekonomik etkinliklerin özellikle belli bölgelerde yoğunlaşarak artması, buna bağlı olarak belli bölgelerde nüfusun artışı ve daha çok enerjiye gereksinim duyulması hava kirliliğinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Hava kirliliğinin temel kaynakları kentleşme ve endüstrileşmedir. Bunlardan kentleşme; nüfus yoğunluğu, kentin topoğrafik ve meteorolojik koşullarına uygun olmayan bir biçimde oluşturulması ile kirliliği arttıran bir etken olarak işlev görmektedir (Türküm, 1998:165).

b. Su Kirliliği

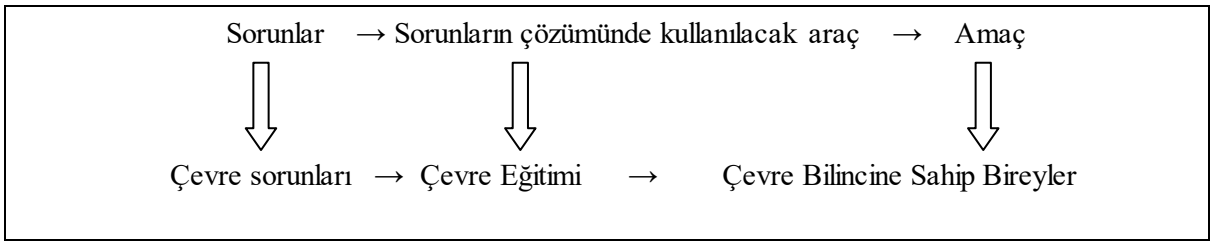
Su kirliliği kavramı ile su kaynaklarının kullanılmasını bozacak ölçüde, organik, inorganik, biyolojik ve radyoaktif maddelerin suya karışması kastedilmektedir. Doğanın işleyişi incelendiğinde, dışsal destekler olmaksızın suyun belli bir düzeydeki kirlenmenin üstesinden gelebildiği görülmektedir. Ancak kirleticilerin türü ve miktarı arttığında bu işlem etkisiz kalmakta ve kirlilik ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde oluşan sürecin yanı sıra su kirliliği, havada oluşan kirlenme ile toprak kirliliği de suyun doğal dolanımı nedeniyle su kaynaklarının kirlenmesine yol açar. Bu nedenle su kirliliği sadece kirleticilerin doğrudan su kaynaklarına ulaşmasından değil, hidrolojik süreçler yolu ile dolaylı bir biçimde de oluşabilmektedir (Türküm, 1998:167).

c. Toprak Kirliliği

Toprak; canlı doğal kaynakların varlıklarını sürdürebilmeleri için hava ve su ile birlikte vazgeçilmez, bir doğal kaynaktır. Toprak kirliliği, insan etkinlikleri sonucunda, toprağın fiziksel, kimyasal, biyolojik ve jeolojik yapısının bozulmasıdır. Söz konusu kirliliğin, toprakta yanlış tarım teknikleri, yanlış ve fazla gübre ile tarımsal mücadele ilaçları kullanma, atık ve artıkları, zehirli ve tehlikeli maddeleri toprağa bırakma sonucunda ortaya çıktığı belirtilmektedir. Kirli havanın içerdiği zehirli gazların neden olduğu asit yağmurları ve kirletici gazların toprakta birikmesi, çeşitli yollarla kirlenen sularla sulanan toprağın kirlenip yapısının bozulması, tarımda kullanılan ilaçlar ve yapay gübrelerin bilinçsiz kullanımıyla uzun süre bozulmadan kalabilen katı atıkların gerekli süreçlerden geçirilmeksizin depolanması gibi etkenler toprağı kirletmekte ve hatta kullanılmaz duruma getirmektedir (Türküm, 1998:168).

Çevre sorunlarının sebeplerinin büyük bir kısmı insan kaynaklıdır. İnsanların çevreye olan duyarlılığının artırılması için etkili bir çevre eğitimi verilmelidir. Bu noktada çevre sorunlarına çözüm getirmek yerine, sorunun kaynağını çözmek daha etkili sonuçlar doğuracaktır. Çevre eğitiminin temeli, doğayı ve doğal kaynakları korumaya yöneliktir. Çevre eğitimi bilgi vermenin yanında insan davranışını da etkilemelidir. Olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve sorunların çözümünde bireylerin aktif katılımını sağlamak çevre eğitiminin temel hedefidir (Şimşekli, 2004).

Çevre eğitimi, bir yandan ekolojik bilgileri aktarırken diğer yandan da bireylerde çevreye yönelik tutumlarının gelişmesini ve bu tutumların davranışa dönüşmesini sağlar. Çevre eğitimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarına hitap eder. Erten (2004), çevre sorunları- çevre eğitimi ve bireyler arasındaki ilişkiyi aşağıda verilen şemada göstermiştir.



Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir (Erten,2004).

Çevre eğitimi, oldukça yeni bir öğrenme alanı olmasına rağmen hızlı bir gelişme göstermiştir. Hiçbir disiplin tek başına çevre eğitimi kadar gelişmemiş ve geniş toplum kesimleri tarafından kabul görmemiştir. Sadece 30 yıl kadar önce "çevre eğitimi" kavramı genellikle bilinmiyordu ve bu nedenle sık sık yanlış yorumlanıyordu. Günümüzde çevre eğitimi başlıca ulusal ve uluslar arası çevre stratejileri üzerine şekillendirilerek, dünya çapında bir kabul görmüştür. Çevre eğitiminin ilk ortaya çıkışından yaklaşık 30 yıl sonra kazandığı büyük ilgiye rağmen, günümüzde okullar ve öğretmen eğitim enstitüleri bu alanda öğrenci yetiştirmekte hala başarısız olmaktadır. Çevre eğitimi problemlerinin bir bütün olarak algılanmasının geliştirilmesi, ancak 1990 yılında çevre eğitimi hedeflerinin açıklanmasıyla gerçekleştirilebilmiştir (Tilburg ve Walford, 1996: 53; Aktaran: Aksoy, 2003).

Eğitimin çeşitli basamaklarında uygulamaya konulan çevre eğitimi ile çevresel duyarlılığı yüksek bireyler ve toplumlar yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çevre eğitimi, toplumun tüm kesimlerinde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin korunması, etkin olarak katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alma olarak tanımlanabilir (Türkiye Çevre Atlası, 2004: 452; Aktaran: Yılmaz ve Gültekin, 2012).

Öğrencilere çevre duyarlılığının kazandırılabilmesi için, lisans öğrenimlerinde aldıkları dersler de oldukça önem taşımaktadır. Yılmaz ve Gültekin (2012) yaptığı çalışmada, Eğitim Fakültelerindeki programlarda yer alan "Çevre Eğitimi" dersinin, doğrudan çevre eğitimine yönelik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, "Fen ve Teknoloji Öğretimi I-II", "Genel Biyoloji" ve "Genel Coğrafya" derslerinde ise dolaylı olarak çevre eğitimine vurgu yapılmaktadır. Seçmeli dersler yoluyla da çevre eğitimine ilişkin derslere de yer verildiğini belirtmişlerdir. Literatürde, çevre eğitiminin verilmesi ve öğrencilerde kazandırılması istenen çevre duyarlılığı konusunda, ilköğretim, orta öğretim ve üniversite öğrencileri üzerinde birçok çalışma yapılmıştır.

Kaya, Akıllı ve Sezek (2009), lisede öğrenim gören öğrencilerin cinsiyete göre çevre duyarlılıklarını incelediği çalışmada, ölçeğin tamamı için alınan toplam puanlar incelendiğinde cinsiyetin "çevresel tutum" üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğunu ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine geliştiğini bulmuştur ($X_{kız}$= 95,89, X_{erkek}= 91,21).

Can vd. (2008) 87 sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada, öğretmen adaylarının çevre problemlerine olan ilgilerini ve insan-çevre ilişkisine ilişkin görüşlerine cinsiyet ve öğretim şeklinin etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çevre problemlerine olan ilgileri ile cinsiyet ve öğretim şekli arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Erol ve Gezer'in (2006), sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmada, öğrencilerin çevreye yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin çevreye yönelik tutum puan ortalaması 84.01, erkek öğrencilerin tutum puan ortalaması ise 80.25 olarak bulunmuş ve çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutum puan ortalaması kızların lehine sonuçlanmıştır.

Çetinkaya, Nehir ve Özmen (2005), üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmada cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit etmiş, bu farklılığın kızların lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Atasoy ve Ertürk (2008), ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırmasında, bilgi testi değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin bilgi testi puanlarının, erkek

öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla, çevre bilgisi açısından kızların bilgi düzeyinin erkeklerden daha yüksek ve kızların çevreye daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yücel, Altunkasa, Güçray, Uslu ve Say (2006), Adana'da çevre duyarlılığı düzeyinin ve geliştirme olanaklarının araştırılması sonucunda, erkek ve kadınlar karşılaştırıldığında kadınların bilinç, tutum ve duyarlılık düzeyleri "orta" düzeyin üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bilinç değerleri birbirine yakın olmasına rağmen kadınların çevre konusundaki tutumlarının "orta" ve "fazla" düzeylerindeki toplamı, erkeklere göre %20,1 daha fazladır. Kadınların duyarlılık düzeyleri erkeklere oranla daha olumlu bulunmuştur. Kadınların düşük duyarlık düzeyindeki ("çok az" ve "az") dağılımı %17,4 iken, erkeklerde bu dağılım %26,8 olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırmada amaç, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarını, cinsiyet, öğretim türü, sınıf düzeyi ve lise türü açısından incelemektir. Araştırmanın amacına yönelik şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılık anketinde yer alan sorulara ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?

2. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları ile cinsiyet, öğretim türü ve sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları ile mezun olduğu lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada Survey (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem olayların, objelerin, kurumların ve grupların ne olduğunu betimleye ve açıklamaya çalışmaktadır (Karasar, 2004). Bu nedenle Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarının belirlenmesinde tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

2.1. Araştırmanın örneklemi

Muğla üniversitesi Eğitim Fakültesi 2011-2012 Eğitim-Öğretim dönemi bahar yarıyılında Fen Bilgisi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören birinci sınıf (n=85) ve dördüncü sınıf (n=53) öğrencileri olmak üzere toplam 138 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Fen Bilgisi öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre duyarlılığının tespit edildiği bu çalışmada üçlü likert tipi ölçek kullanılmıştır. Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerinin olduğu bilgi formu; ikinci bölümde ise, 24 sorudan oluşan çevre duyarlılığı anketi yer almaktadır. Ankette yer alan ilk yirmi soru için "her zaman", "bazen" ve "asla" kategorileri; son dört soruda ise "evet", "kısmen" ve "hayır" kategorileri kullanılmıştır. Çevre duyarlılığı anketindeki sorular; hava, gürültü, su ve toprak kirliliği, ekolojik denge, tutumluluk ve doğaya katkı ve çevre eğitiminin yeterliliği konularında dağılım göstermektedir. Çabuk ve Karacaoğlu (2003), anketin kapsam ve görünüş geçerliği hakkında uzman görüşü almış, 64 kişilik bir öğrenci grubuna ön

uygulama yaparak güvenirlik düzeyini belirlemişlerdir. Anketin güvenirliği için "alfa iç tutarlık katsayısı" testi kullanılmış ve 0,81 olarak bulunmuştur. Yapılan araştırmanın verilerine göre hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.86 olarak tespit edilmiştir.

2.3. Verilerin analizi

Ölçekten elde edilen veriler yorumlanırken, SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet, öğretim türü ve sınıf düzeyi ile çevre duyarlılıkları arasında istatistiksel bir fark olup olmadığı bağımsız grup t-testi ile analiz edilmiştir. Çevre duyarlılıkları ile lise türü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ise tek faktörlü varyans analizi ile tespit edilmiştir.

3. BULGULAR

Bulgular, araştırma probleminde verilen sorulardaki sıra izlenerek verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi " Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ankette yer alan sorulara verdikleri cevapların dağılımı nasıldır?"şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek için, öncelikle öğretmen adaylarının çevreye duyarlılık anketinde yer alan sorulara verdikleri cevapların dağılımı frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo1: Öğretmen Adaylarının Ankette Yer Alan İfadelere Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

İFADELER	**Her zaman**		**Bazen**		**Asla**	
	N	**%**	**N**		**N**	**%**
1	24	17.4	85	61.6	29	21
2	18	13	68	49.3	52	37.7
3	73	52.9	58	42	7	5.1
4	42	30.4	80	58	16	11.6
5	39	8.3	65	47.1	34	24.6
6	66	47.8	59	42.8	13	9.4
7	49	35.5	64	46.4	25	18.1
8	61	44.2	65	47.1	12	8.7
9	102	**73.9**	26	18.8	10	7.2
10	63	45.7	61	44.2	14	10.1
11	30	21.7	82	59.4	26	18.8
12	92	**66.7**	38	27.5	8	5.8
13	72	52.2	58	42	8	5.8
14	40	29	84	60.9	14	10.1
15	47	34.1	61	44.2	30	21.7
16	63	45.7	40	29	35	25.4
17	16	11.6	63	45.7	59	42.8
18	42	30.4	81	58.7	15	10.9
19	10	7.2	96	**69.6**	32	23.2
20	8	5.8	73	52.9	57	41.3
	Evet		**Kısmen**		**Hayır**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**

21	23	16.7	77	**55.8**	38	27.5
22	23	16.7	75	54.3	40	29
23	23	16.7	70	50.7	45	32.6
24	23	16.7	72	52.2	43	31.2

Tablo 1'de öğretmen adaylarının ankette yer alan ifadelere yönelik görüşlerinin frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi adayların en yüksek oranda(% 73.9) her zaman kategorisinde görüş belirttikleri 9. İfade olan "Yazı yazdığınız kağıtların her iki yüzünü de kullanmaya özen gösterir misiniz?"ifadesidir. Sonrasında, bazen kategorisinde 19. İfade olan "Çevre konusunda yapılan seminer, panel, konferans gibi bilimsel çalışmalara katılıyor musunuz?" (% 69.6) ve her zaman kategorisinde 12. İfade olan "Atıkların çöp kutusuna ulaşmasına dikkat eder misiniz?" (% 66.7) en yüksek oranda takip eden ifadelerdir. Öğretmen adaylarının çevre eğitiminin yeterliliğine ilişkin görüşlerinin yer aldığı 21, 22, 23 ve 24. ifadeler içinde en yüksek oranda (% 55.8) kısmen kategorisinde görüş belirttikleri 21. İfade olan "Hava kirliliği konusunda bilinçlenmeniz için yeterli eğitim aldığınıza inanıyor musunuz?" ifadesidir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları ile cinsiyet, öğretim türü ve sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin yanıtı için, değişkenlerin etkisi ayrı tablolar halinde verilmiş, açıklamaları sonrasında yapılmıştır.

Tablo 2: Çevre Duyarlılık Anketi Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	885	51.53	7.29	3136	1.41	0.16
Erkek	553	49.64	8.18			

Tablo 1'de fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarına ilişkin puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(136)} = 1.41$, $p > .05$]. Kızların çevre duyarlılık anketi toplam puanın ($\bar{X}$=51,53) erkeklerin puanına ($\bar{X}$ = 49.64) göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Çevre Duyarlılık Anketi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1.sınıf	85	50.62	7.14	136	.34	.72
4.sınıf	53	51.09	8.52			

Tablo 3'de fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye duyarlılıklarına ilişkin puanları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(136)} = .34$, $p > .05$]. 4. Sınıfta öğrenim gören adayların çevreye duyarlılık anketi toplam puanın ($\bar{X}$=51.09), 1. Sınıf öğretmen adaylarının puanından ($\bar{X}$= 50.62) daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Adayların Çevreye Duyarlılık Puanlarının Öğretim Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Öğretim Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Normal Öğretim	57	52.02	6.28	136	1.56	.12
İkinci Öğretim	81	49.95	8.45			

Tablo 4'te öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarına ilişkin puanlarının öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$t_{(136)} = 1.56$, $p > .05$]. Normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları puanları ($\bar{X}$ =52.02), ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarından ($\bar{X}$=49.95)daha fazla olduğu görülmüştür.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları ile mezun olduğu lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? " şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin yanıtı için, tek faktörlü varyans analizi yapılmış, bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Lise Türüne Göre Ankete İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Lise Türü	N	$\bar{X}$	S
Anadolu Öğretmen Lisesi/ Anadolu Lisesi	35	2.11	.33
Düz Lise	98	2.11	.32
Diğer	5	2.28	.25
Toplam	138	2.11	.32

Tablo 5'te, aritmetik ortalamalar arasında bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Adayların Çevreye Duyarlılık Puanlarının Lise Türüne Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.14	2	.07	.70	.49
Gruplar içi	13.86	135	.10		
Toplam	14	137			

Tablo 6'da verilen Anova sonucuna göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye duyarlılık puanları ile mezun olduğu lise türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır [$F_{(2-135)}= .70$, $p>.05$]. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları mezun olduğu lise türüne göre farklılık göstermemektedir.

4. TARTIŞMA

Yaşadığımız yüzyılda çeşitli çevre sorunları ile karşı karşıya bulunmaktayız. Dolayısıyla hem gelecek nesillere temiz bir çevre bırakmak, hem de yaşadığımız çevreyi korumak adına önlemler alınması gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Bunun için verilecek çevre eğitimi ile çevre sorunları oluşmadan karşılaşabilecek durumların önüne geçilebilecektir (Düzgün, Ek, Kılıç, Öğdüm ve Şeker,

2009). Bunun için gelecekte temiz bir çevrenin bırakılması öğrencilerde çevre duyarlılığının kazandırılmış olması ile ilgilidir. Bu bağlamda bu araştırmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarının, cinsiyet, öğretim türü, sınıf düzeyi ve lise türü açısından araştırılması amaçlanmıştır.

Öğretmen adaylarının, "Yazı yazdığınız kâğıtların her iki yüzünü de kullanmaya özen gösterir misiniz?" ifadesine ilişkin görüşleri "her zaman" kategorisinde en yüksek oranda dağılım göstermiştir. Bu durum öğretmen adaylarının, doğaya katkıda bulunarak tutumlu davranış sergilediklerini göstermektedir. "Çevre konusunda yapılan seminer, panel, konferans gibi bilimsel çalışmalara katılıyor musunuz?" ifadesi için "bazen" kategorisinde en yüksek oranda dağılım göstermesi, öğretmen adaylarının kendini geliştirme konusunda çabalarının olduğu fikrini düşündürmektedir. "Atıkların çöp kutusuna ulaşmasına dikkat eder misiniz?" ifadesiyle yüksek oranda "her zaman" kategorisinde görüş belirtmeleri, öğretmen adaylarının çevre kirliliği konusunda hassas davrandıkları ve bu durumu önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının çevre eğitiminin yeterliliği hakkında ki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 21, 22, 23 ve 24. İfadeler içinde "kısmen" kategorisinde en yüksek orana sahip ifade "Hava kirliliği konusunda bilinçlenmeniz için yeterli eğitim aldığınıza inanıyor musunuz?" ifadesidir. Bu durum öğretmen adaylarının ailesinde ve öğretim kurumlarında yeterli çevre eğitimi almadıkları düşüncesine yol açmaktadır. Çetinkaya, Nehir ve Özmen'in (2005) yaptığı çalışmada yer alan benzer bir soruya, öğrencilerden % 91'i çevre eğitimine ilişkin ders almadığını, % 7,3'ünün ise ders aldığını belirtmesi araştırmamızda elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Literatürde farklı bulguların elde edildiği çalışmalar da mevcuttur (Akduran vd.,2010).

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca kızların çevreye duyarlılıklarının erkeklere göre daha fazla bulunması, kızların sosyal yönden toplumda üstlendikleri role ve ailedeki yetiştirme tarzlarına bağlanabilir. Bu sonuç Can vd. (2008), Çınar vd. (2010), Deniş, vd. (2007), Yücel, Altunkasa, Güçray, Uslu ve Say (2006), ve Vaizoğlu, vd.'nin (2005) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak, Ek vd.'nin (2009) yaptığı çalışmada, cinsiyet ile Çevresel Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları, öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak normal öğretim öğrencilerinin çevre duyarlılıkları, ikinci öğretim öğrencilerine göre yüksek bulunmuştur. Bu bulgu Can vd.'nin (2008) araştırma bulgularıyla uyumludur.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre duyarlılık anketi toplam puanları, 1. Sınıf öğretmen adaylarının puanlarından daha fazla olduğu bulunmuştur. Adayların puanları arasındaki anlamlı farklılık ise üniversitede çevre dersleri ile verilen eğitime bağlanabilir. Bu bulgu, Ek ve ark(2009)yaptığı çalışmanın sonuçları ile uyumludur.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türü ile çevre duyarlılıkları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bu da, öğretmen adayları arasında mezun olunan lise türünün, çevre duyarlılığı açısından bir farklılık yaratmadığını gösterebilir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarını araştırmak amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının en yüksek oranda görüş belirttiği ifadeler;

"Yazı yazdığınız kâğıtların her iki yüzünü de kullanmaya özen gösterir misiniz?" , "Çevre konusunda yapılan seminer, panel, konferans gibi bilimsel çalışmalara katılıyor musunuz?", "Atıkların çöp kutusuna ulaşmasına dikkat eder misiniz?" olarak ortaya çıkmıştır.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları ile cinsiyet, öğretim türü ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıkları ile mezun olduğu lise türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Elde edilen bulgular ışığında şu öneriler getirilebilir:

Çevre eğitimi ilk olarak ailede başlamalıdır. Öncelikli olarak ebeveynlere çevre eğitimi verilerek, çevre bilinci geliştirilmiş birer birey olmaları sağlanmalıdır. Çevreye karşı duyarlı olan her anne ve baba çevre bilinci gelişmiş çocuk yetiştirecektir.

Bireylere çevre bilincinin kazandırılması ve onlara bireysel sorumluluk yüklemekteki en önemli araç, çevre eğitimidir. Çevre eğitimi, okul öncesi çağından itibaren eğitimin her kademesinde bireylere sunulmalıdır.

Çevre bilinci ile ilgili yapılacak özgün araştırmalar sorunların çözümüne yardımcı olacaktır.

Doğayı koruma ve çevresel sorunların giderilmesi ile ilgili politikaların içinde atılacak ilk adım, konuyla ilgili bireysel bilinç, tutum ve duyarlılıkların arttırılması olmalıdır. Bu da çevre duyarlılığı kazanmış bireylerle mümkün olacaktır. Unutulmamalıdır ki "Bu dünya sadece bizim için değildir, gelecek nesillere de yaşanabilir bir dünya bırakılmalıdır".

KAYNAKLAR

Akduran, F., Altınkaynak, S., Çınar, N. & Dede, C. (2010). Hemşirelik Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi,* Sempozyum Özel Sayısı, İstanbul

Akıllı, M., Kaya, E. & Sezek, F. (2009). Lise Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, Yıl 9, Sayı 18, Aralık 2009, 43-54

Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Yıl:2003 (2) Sayı:14

Algan, N., Dündar, A.K. (2005). *Türkiye'nin Çevre Konusunda Verdiği Sözler.* Türkiye Bilimler Akademisi Raporları. Sayı: 8, Şenol Matbaacılık, Ankara.

Altunkasa, F., Güçray, S., Uslu, C., Say, N.P. & Yücel, M. (2006). Adana'da Çevre Duyarlılığı Düzeyinin ve Geliştirme Olanaklarının Araştırılması. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 2006, 19(2),217-228*

Atasoy, E. & Ertürk, H.(2005). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 10-1 Yıl: 2008*

Bozkurt, O. & Cansüngü, Ö. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Eğitiminde Sera Etkisi ile İlgili Kavram Yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:23, Ankara.

Can, Ş., Öner, E. & Görecek, M. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çevre Problemlerine Olan İlgileri İle İnsan-Çevre İlişkisine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.* VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri

Cerrah, L., Saka, A., Şahin,B & Şahin, N.F. (2004). Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitimi Dersine Yönelik Bir Uygulama, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 24, Sayı 3 (2004) 113-128

Çabuk, B. & Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* cilt:36, sayı:1-2, Ankara

Çetinkaya, Ç.A., Nehir, S. & Özmen, D. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları, TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 2005: 4 (6)

Deniş, H. & Genç, H. (2007). Çevre Bilimi Dersi Alan ve Almayan Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumları ve Çevre Bilimi Dersindeki Başarılarını9n Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* yıl:8, Sayı: 13, 20-26

Düzgün,P., Ek, H.N., Düzgün, G., Kılıç, N., Öğdüm, P., & Şeker,S. (2009). Adnan Menderes Üniversitesinin Farklı Akademik Alanlarında Öğrenim Gören İlk ve Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları ve Duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* Ocak 2009 Cilt:17 No:1 ,125-136, Kastamonu

Erol, H.G. & Gezer, K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarına Çevreye ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları, *International Journal Of Environmental and Science Education,* Vol 1 No: 1, pp 65 – 77

Erten,S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?. *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65/66. 2006/25, Ankara

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Morgil, İ. & Yücel, S.A. (1998). Yüksek Öğretimde Çevre Olgusunun Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14 : 84-91, Ankara

Şimşekli, Y. (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* XVII (1), 2004, 83-92, Bursa

Türküm, S. (1998*). Çağdaş Toplumda Çevre Sorunları ve Çevre Bilinci. Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan.* Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 165-181., 01/01/1998, Eskişehir

Vaizoğlu, S., Altıntaş, H., Temel, F., Ahrabi, A.F, Aydoğan, D., Bostancı, S., Duran, A., Koçkesen, D., Turan, N. & Güler, Ç. (2005*). Bir Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilincinin Değerlendirilmesi.* Türk Silahlı Kuvvetleri Koruyucu Hekimlik Bülteni, 4(4): 151-171

Yılmaz, F. & Gültekin, M. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Sorunları Bağlamında Öğrenim Gördükleri Programa İlişkin Görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi* 120 *Dergisi,* 18 (2012) 120-132, Diyarbakır

BÖLÜM 30

MÜHENDİSLİK EĞİTİMİ

ENGINEERING EDUCATION

SPOR MÜHENDİSLİĞİ EĞİTİMİ PROGRAMI VE SERTİFİKALI ÇALIŞMALARI

SPORTS ENGINEERING EDUCATIONAL PROGRAMMES AND THEIR CERTIFICATED STUDIES

Yrd. Doç. Dr. Mürsel AKDENK

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu : Samsun

akdenkmursel@hotmail.com

ÖZET

Amaç: Spor Mühendisliği Eğitimi Programı ve Sertifikalı Çalışmalarının açıklanması amaçlanmaktadır.

Materyal ve Yöntem: İlgili kaynaklar, Türkiye, Avustralya, Slovenya, Almanya, İtalya, Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerden ve internetteki ilgili web sitelerinden elde edildi.

Bulgular: Avustralya'da yapıldığı gibi ön lisanstan Doktor programları dahil Spor Mühendisliği Eğitimi Programı ve Sertifikalı Çalışmalarının uygulanmalıdır .Avustralya'da hükümet ve hükümet dışı eğitim kurumlarının ön lisanstan Doktora programları dahil Spor Mühendisliği Eğitimi Programı ve Sertifikalı Programlarına Türkiye'de de yer verilmelidir.

Sonuç: Avustralya dahil,değişik ileri ülkelerdeki Spor Mühendisliği Eğitimi Programı ve Sertifikalı Çalışmalarının ders ve Uluslarüstü Sertifika kursları Programlarından örnekler alınmaktadır. Bunların yanlarında, Türkiye, Samsun'da bulunan Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu'nda Spor Mühendisliği Eğitimi Programı ve Sertifikalı Çalışmalarının Bölümü, Ana Bilim Dalı yada Programı açılmasının dersleri ve program detayları verilmektedir.

Anahtar Kelimeler :1-Spor, 2-İnnovatif Spor,3- Spor mühendisliği,4-Sporda yenilikçi yaklaşımlar eğitimi .

SUMMARY

Objective: In this subject has been explained in Sports Engineering Educational Studies Program and Certified disclosure.

Material and Methods: Relevant sources have been compiled from Turkey, Australia, Slovenia, Germany, Italy, the United States of America and countries like were obtained from relevant web sites on the Internet.

Results: The preliminary license as is done in Australia, including the Sports Engineering Training Program and Certificated Studies programs should be applied. Australian from Associate Diploma to PhD programs in government and non government educational institutions, including pre-license and Certified Sports Engineering Education Programs in Turkey should be included in the program.

Conclusion: Including Australia, various advanced countries and Certificated Sports Engineering Education Program courses and Transnational Studies Programs Certificate courses are examples. Their sides, Turkey is in the Ondokuz Mayıs University, Samsun, Yasar Dogu School of Physical Education and Sports, Department of Sports in Engineering Studies Education Program and Certificated courses, and in the related Department opening are given details of courses and programs.

Keywords:1-Sport, 2-Innovative Sports, 3 - Sports engineering, 4-sport training and innovative approaches

II-GİRİŞ:

SPOR MÜHENDİSLİĞİ EĞİTİMİ PROGRAMI VE SERTİFİKALI ÇALIŞMALARI

II.A- SPOR MÜHENDİSLİĞİ EĞİTİMİ PROGRAMI VE SERTİFİKALI ÇALIŞMALARI HAKKINDA KARŞILAŞTIRMALI VE ÇAĞDAŞ KISA BİLGİLER:

II.A.1-Dünyada Spor Mühendisliği Eğitimi Programı ve Sertifikalı Çalışmaları :Önce Dünyadaki farklı ülkelerin Spor alanında Teknik ve Spor Mühendisliği eğitimi ve öğretimi çalışmalarına bakmanın yararlı olduğuna inanılmaktadır. **Bunlar** arasında, Avustralya, Slovenya, Almanya, İtalya, İngiltere ,Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkeleri saymak gerekmektedir. Mürsel Akdenk tarafından verilen, İstanbul Teknik Üniversitesi , Koordinatör Beden Eğitimi ve Spor Bölümü:İstanbul, Türkiye : 31.12.1993 tarihli "**Karşılaştırmalı Spor Mühendisliği Eğitimi Çalışmaları, Türkiye , Almanya ve Avustralya Örneği Konferansında"**, ilgili ülkelerde yapılan bazı çalışmalar hakkında bilgiler verildi. Avustralya Melbourne'de buluna Victoria Teknoloji Üniversitesi ile Royal Melbourne Teknoloji Enstitüsü Üniversitesi işbirliğinde bazı çalışmaların yapılmakta olduğu vurgulandı . Ayrıca, **Spor tesisleri Planlaması ve Programlaması** adlı bir Doktora Seminerinde, Türkiye ve Federal Almanya'da **Spor Mühendisliği**,**Spor Eğitimi teknolojisi, Spor Bilimleri Teknolojisi** gibi alanlarda **Gençlik ve Spor Akademilerinin Geliştirilmeleri, Bilimsel ve Teknik İşbirliği Antlaşmalarında** bazı çalışmaların yapıldığı , ama Türkiye tarafının 1981-1982 yıllarında dönemin Ondokuz Mayıs Gençlik ve Spor Akademisi başkanı tarafından tek yönlü olarak ilgili çalışmaların durdurulduğu ve adı geçen uluslarüstü antlaşmada görev alan Alman Spor Uzmanının da ülkesine geri gönderildiği belirtildi (1, 2, 3, 4, 5,6,7,) .

Diğer yandan, **Karşılaştırmalı Spor Mühendisliği Eğitimi Çalışmalarında** Avustralya öreğini çok iyi değerlendirmek gerekmektedir :Araştırmacı Bir yandan, Victoria Teknoloji Üniversitesi, Güzel Sanatlar, İnsan Gelişimi ve Eğitim Fakültesinde Haziran 1995 tarihinde Doktora Programına başladı. **KARŞILAŞTIRMALI SPOR, REKREASYON VE OLİMPİK TESİSLERİN TASARIMI VE YÖNETİCİLİĞİ, AVUSTRALYA VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ** adlı tezini Victoria Üniversitesindeki **Doç. Eleine Murhpy** adlı Birinci Doktora Danışmanının yanında,RMIT Üniversitesi, Mimarlık Yüksek Okulundan ikinci bir danışman yönetiminde hazırlamaya başladı.1995 ve 1996 yıllarında **Sydney Olimpik Tesislerinde Saha Araştırmaları** yaptı. Bunların yanında, 30 Kasım 1 Aralık 1995 tarihinde Avustralya Canberra'da yapılan,**DOĞU İLE BATI ARASINDA KÖPRÜ TÜRKİYE KONFERANSI'**na katıldı. **MAKRO VE MIKRO AÇIDAN TÜRKİYE VE AVUSTRALYA İLİŞKİLERİNDE GENÇLİK, SPOR VE EĞİTİMDE GELECEĞE BAKIŞ** adlı bir konuşma yaptı .Sydney'de basılan YENİVATAN GAZETESİNDE, **DOĞU İLE BATI ARASINDA KÖPRÜ TÜRKİYE KONFERANSININ EĞİTİM,GENÇLİK,SPOR VE EKONOMİK OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ** adlı yazı dizisi 30 Kasım1995 ve 31 mayıs 1996 yılları arasında yayınlandı. **Bunların yanında,** Avustralya,Deakin Üniversitesi, Özürlüler Enstitüsü'nden Haziran 2000 yılında başlamak üzere aldığı ,**ÖZÜRLÜLERDE TOPLUM VE YOPLUMDA ÖZÜRLÜLER** adlı iki adet Lisans Derslerinin verilmesi,**SYDNEY 2000 OLİMPİYATLARINA İLE İLGİLİ DAVET YAZILARINA** rağmen,çalıştığı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü ve Yaşar Doğu Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Müdürlüğü tarafından araştırmacıya izin verilmemesi yüzünden ilgili haklarını, **SPOR MÜHENDİSLİĞİ DAHİL, İLGİLİ SAHADA ALAN ÇALIŞMALARI YAPMA** fırsatlarını kullanamadı. **Ancak,** Türkiye'de, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi,Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümündeki bay ve bayan Asistanların Yüksek Lisans tez yazma Danışmanlığı yüzünden çalışmalarını yarıda keserek Şubat 1996 yılında Türkiye'ye dönmek zorunda kaldı (8,9, 10,11,12,13,14,15).

II.A.2-Değişik Ülkelerdeki Sivil Toplum Kurumu ve Kuruluşlarında Spor Mühendisliği Kursları: Türkiye ve Federal Almanya adına Gençlik ve Spor Akademilerinin Geliştirilmesi, Türkiye ve Federal Almanya Gençlik ve Sporda Bilimsel veTeknik İşbirliği, Türkiye ve Federal Almanya Ulusal Olimpiyat komiteleri,Antrenörlük eğitimi Programları Antlaşmalarının Uygulanması , Avustralya ve Unesco üzerinden çeşitli kurslarla, Dernek,Merkez , Vakıf,Limited Şirket ve onlara bağlı Akademi ,Enstitü ve benzeri birimlerin düzenledikleri çeşitli seviyede Sertifikalı Kurslarda Spor Teknolojisi ve Spor Mühendisliği Eğitimi gibi alanlarda çalışmaların yapılması ,ilgili kurslarının açılması hala mümkün görülmektedir (15,17).

II.B- Dünyada ve Türkiye'de Spor Mühendisliği Eğitimi Programının Sertifikalı Çalışmaları :

II.B.1- Dünyada Spor Mühendisliği Eğitimi Programının Sertifikalı Çalışmaları Hakkında Kısa Bilgiler ve Belgeler: Unesco tarafından Bank Kong'da 1983 yılında imzalanan Asya ve Pasifik Ülkeleri Yüksek Öğretim Antlaşması ile, Avustralya'da Federal ve Eyaletle hükümetleri arasında imzalanan 2007 Kayıtlı Eğitim Organizasyonu Kanunu ile, Dernek ,merkez, Kulüp , Vakıf, limited şirket ve meslek Yüksek okullarının ,yada her derce Yüksek öğretim kurumlarının her derce kursları ve öğretim programları bir sisteme bağlanmıştır. Adı geçen kurumların Sertifikalı çalışmaları aynen meslek yüksek okullarında yaptıkları her derece mesleki eğitim ve öğretim kursları aynen Yüksek Okul yada Meslek Enstitüsünde yapılmış gibi geçmiş diplomalara ve sertifikalara denklik verilmektedir.(18,19).

II.B.2- Türkiye'de Spor Mühendisliği Eğitimi Programının Sertifikalı Çalışmaları Hakkında Kısa Bilgiler ve Belgeler: Unesco tarafından Bank Kong'da 1983 yılında imzalanan Asya ve Pasifik Ülkeleri Yüksek Öğretim Antlaşması ile, Avustralya'da da olduğu üzere, Türkiye'de de 2006 yılında kabul edilen Mesleki Yeterlik Kanunun ile aynı hakların burada da verilmesi mümkündür.

Buradan hareketle, Türkiye'de de Dernek ,merkez, Kulüp , Vakıf, limited şirket ve meslek Yüksek okullarının ,yada her derece Yüksek öğretim kurumlarının her derece kursları ve öğretim programları bir sisteme bağlanmıştı.Böylece,bunların uluslarüstü geçerliliği olan yada akredite edilmiş olmaları temin edilmekte, yada sağlanmaktadır.. .

Adı geçen kurumların Sertifikalı çalışmaları aynen meslek yüksek okullarında yaptıkları her derece mesleki eğitim ve öğretim kursları aynen Yüksek Okul yada Meslek Enstitüsünde yapılmış gibi geçmiş diplomalara ve sertifikalara denklik verilmektedir.(18,19).

II.B.3- Türkiye'de Spor Mühendisliği Eğitimi Programının Diplomalı ve Sertifikalı Çalışmaları Hakkında Mürsel Akdenk'i neden Bu kadar İlgilendirdiği Hakkında Kısa Bilgiler ve Belgeler: Çocukluğumda Ana Okulu ve İlk okul yıllarımda,3-4 kuşak ötedeki baba dedemizin Osmanlı döneminde **KARAKUŞOĞLU ALİ PEHLİVAN** adı ile Padişahın 12 yıl Başpehlivanlığını yaptığını, o dönemde farklı ülkelerde güreş tuttuğunu anlatmışlardı (20,21,).

Türkiye,Samsun Teknik Lisesi,Yapı Bölümüne başladığımda hem çok çalışkan bir öğrenci oldum: Bir yandan Unesco'dan karşılıksız çalışkanlık bursu aldım.Diğer yandan, aklımda hep, **SPOR MÜHENDİSLİĞİ PROGRAMLARI OLMUŞTU**. Temmuz 1973 yılınd1973 mezun olduktan sonra, küçük amcam Mehmet Akdenk tarafından Almanya'ya götürüldüm.İnşaat Mühendisliği okuluna başladım.Sonra ,Türkiye'de yeniden Üniversite Sınavını kazandım:Önce,Ankara'da Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnşaat Bölümünü **B Puan kartımla** kazandım. Ancak,O dönemki Anarşik

olaylar yüzünden 16 eylül 1974 pazartesi günü giriş kapısından içeri alınmadığım için, Bölümüme gidip kayıt yaptıramadım. Sonra,**A puan kartım** ile Erzurum'da Atatürk Üniversitesi Almanca Bölümüne kaydımı yaptırdım: Bir dönem devam ettikten sonra,Ankara'da ve Türkiye'de ilk defa açılan **ONDOKUZ MAYIS GENÇLİK VE SPOR AKADEMİSİ**'nde uygulamalı teorik,pratik ve mülakat sınavlarına yeniden girdim ve kazandım.Ankara'daki okuluma 3 şubat 1975 tarihinde başladım.İçimden önce hep **Spor Mühendisi** olmak geldi…

Ancak, okulumuz yeni açıldığından, bu arzum gerçekleşmedi. Temmuz 1978 yılında okulumu bitirdim: Önce bizlere her konuda yardımcı olan ve o anda akademi başkanımız bulunan **Prof. Dr. Hasan Ali Koçer** Hocamın da katkıları ile,Ankara Üniversitesi,Eğitim Fakültesi, Eğitimin Tarihi ve Sosyal Temelleri Bölümüne ve Öğretmenlik Sertifikası Programına kayıt yaptırdım .Sonra, Eğitim Bilimleri Fakültesi,Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümündeki Lisans ve Yüksek lisans derslerini de verip iki yüksek lisans alanlarında Şubat 1985 tarihinde Yüksek lisans tezi yazma aşamasına geldim.Adı geçen tarihten 2011 yılı son yüksek öğretim affına kadar , **TÜRKİYE'DE GENÇLİK VE SPOR TARİHİ, SOSYOLOJİSİ VE FELSEFESİ** alanlarında, **TÜRKİYE'DE SPOR EĞİTİMİ** adlı tezimi 3 defa yazıp savunma yapmış olmama rağmen, içerindeki bir hadisten dolayı eski akademi başkanı ve hocalarım,Üstad Prof. Dr. İbrahim Ceylan, Prof. Dr. Mahmut Tezcan ve Dr. Kemal Tamer tarafından kabul edilmedi.

Üstad, Yrd. Prof. Necmettin ERKAN tarafından Temmuz 1982 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi,**Beden Eğitimi ,Spor ve Rekreasyon** Bölümüne **Yüksek lisans öğrencisi** olarak alındım .Ancak, bazı gerekçeler yüzünden devam etme fırsatı bulamadım . Daha öncede yazıldığı üzere, Avustralya, Melbourne' de yakaladığım 3 Doktora programını da bazı gerekçelerle bitiremedim.

Doğruyu söylemek gerekirse,hem Türkiye'de Spor Mühendisliği programının açılmasını çok önemli planda destekliyorum. Hem de, bizlere Spor Mühendisliği okuma fırsatları verilmesini, yada Avustralya Victoria Üniversitesindeki Spor Mühendisliği okumaya gönderilmemi talep ediyorum.

III-GELİŞMELER: SPOR MÜHENDİSLİĞİ EĞİTİMİ PROGRAMI VE SERTİFİKALI ÇALIŞMALARINDA ÖRNEK UYGULAMALAR Spor Mühendisliği Programı

III.A- SPOR MÜHENDİSLİĞİ EĞİTİMİ PROGRAMINDA AVUSTRALYA UYGULAMALARI

III.A.2- Avustralya'da Yüksek Öğretim Kurumlarında Spor Mühendisliği Çalışmaları: RMIT Üniversitesi,Mühendislik Fakültesi, Mekanik Mühendisliğine bağlı olarak 2001 yılında açıldı.Daha çok Spor kıyafetlerinin tasarımı gibi konularda çalışmalarını sürdürdü.

Asıl Araştırmacının da Örnek aldığı **Spor Mühendisliği Programı** 2012 yılında Melbourne'de bulunan Victoria Üniversitesi tarafından açıldı . **Bunların yanında,** Avrupa Birliği ve Akdeniz Ülkeleri Birliği tarafından desteklenen çalışmalarda vardır.Slovenya Emuni, ve İtalya bari Üniversitelerini saymak mümkündür. Almanya'da Spor İnşaatları merkezini düşünerek, gelişmeleri saymak gerekmektedir. Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerinde yüksek öğretim yapılanmalarını irdelemekte çok büyük yaralar vardır.

III.A.3-Değişik ülkelerdeki Spor Mühendisliği Programında Çeşitli Kurslarda Sertifikalı Çalışmalar: Dernekler, Merkezler, Vakıflar, Limited Şirketler ve Vakıflar ve onlara bağlı Akademiler ve Enstitülerde, Sertifika I,II,III,IV,V Kursları, Meslek Yüksek okullarında Sertifika I, II,

III, IV, V, Meslek Enstitülerinde Sertifika I, II, III, IV, V, VI, Üniversitelerde, Sertifika I, II, III, IV, V, VI, VII ve VIII kursları yapılmaktadır (22, 23, 24, 24, 25).

IV- SPOR MÜHENDİSLİĞİ DERS PROGRAMLARI :

IV.A- AVUSTRALYA, VICTORIA ÜNİVERSİTESİNDE SPOR MÜHENDİSLİĞİ DERS PROGRAMI : (Aslına uygun olarak Ek -1'de verilmektedir.)

IV.B-TÜRKİYE, ONDOKUZ ÜNİVERSİTESİNDE SPOR MÜHENDİSLİĞİ DERS PROGRAMI : (Avustralya, Victoria Üniversitesi Örneğine uygun olarak Araştırmacı tarfında, hem daha önceki 3 yılda bulunan 6 döneme birer ders eklenmiştir. Hemde,IV. Yıl, 7 ve 8.ci Dönemler için 12 Ders daha tasarlanmış ve konulmuştur.Bunlar, Ek -2'de verilmektedir.

V-SONUÇ VE ÖNERİLER: SPOR MÜHENDİSLİĞİ DERS PROGRAMLARI HAKKINDA BAZI DÜŞÜNCELER

V.A-Sonuç:V.A.1-Genel Sonuç: Dünya'da , Asya ve Pasifik Bölgesinde **Spor Mühendisliği Ders Programları** hakkında yapılan bazı uygulamalar vardır. Bunlarda, çeşitli konularda sertifika 1'den sertifika 8 'e kadar farklı çalışmalar bulunmaktadır. Yukarıda anlatıldığı üzere unesco Asya ve pasifik, Avrupa Birliği, Akdeniz bölgesi Ülkeleri Birliği gibi yapılanmalar içerisinde yapılmakta olan çalışmalara ayrı bir araştırma süreci olarak bakılmalıdır.

Bunların yanında, hükümet dışı birimler olarak kendi enstitüleri ve akademilerini kurabilmektedirler. Bunlara ilave olarak, Avustralya Türklerinde Liderlik Eğitimi Akademisi Çalışmaları 1988 yılında başlamış, 2007-2012 arasında da devam etmektedir.

V.A.2-Özel Sonuç: Spor Mühendisliği Ders Programları alanında, Türkiye'de de Dünya'daki çalışmalara benzer faaliyetler, Asya ve Pasifik Bölgesindeki yapılanlardan da örnekler alınarak sürdürülmektedir. Böylece, bir yandan, Avustralya RMIT üniversitesi, ve Victoria Üniversitesi **Spor Mühendisliği Ders Programlarından da yaralanıldı. Türkiye'ye özgü farklı bir Program ortaya konuldu.** Çeşitli konularda sertifika 1'den sertifika 8 'e kadar farklı çalışmalar yeniden yapılandırıldı.

Unesco Asya ve Pasifik, Avrupa Birliği, Akdeniz Bölgesi Ülkeleri Birliği, Karadeniz Ekonomik İşbirliği Teşkilatı gibi yapılanmalar içerisinde Türkiye'nin öne çıkma şansı arttırıldı.

Diğer yandan, Türkiye'deki hükümet dışı birimler olarak kendi enstitüleri ve akademilerini kurabilmelerinin yanında, Spor Mühendisliği Ders Programlarını yürütebilecek bilgi, beceri, kabiliyet ve kapasitelerde insanlardan da yaralanma yoluna gidilmelidir.

Kısaca, özet olarak, Türkiye Spor mühendisliğinde hem Ondokuz mayıs Üniversitesi, hem de uygun vakıf Üniversiteleri kanlı ile örnek çalışmalar yapabilecek durumdadır.

V.B Öneriler:

V.B.1: Genel Öneriler: Unesco, 1983 yılında yapılan Asya ve pasifik Ülkeleri yüksek öğretim antlaşması, ile Avustralya'da Eyalet ve federal Hükümetler tarafından imzalanmış Kayıtlı eğitim organizasyonuna göre yüksek öğretim kurumlarının yanında, sivil toplum örgütleri tarafından da sertifika 1-5 kursları yapılanması,1200 saat üzerinden ön lisans karşılığı belge almaları konusu

Türkiye içinde yaralanılmalıdır. Avustralya Victoria Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi İşbirliği Protokolleri hemen hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

V.B.2: Özel Öneriler: 1-Türkiye Merkezi yeterlik kurumu ile Milli Eğitim bakanlığı ulusal ve Uluslarüstü mevzuatlardan doğan hakların kullanılmasının kapısını derhal açmalıdır. Hem Yüksek öğretim kurumları hem de de sivil toplum örgütlerinde ilgili kursların 1200 saat ya da sertifika 1-5 arasında açılmaları yoluna gidilmelidir.

VI-KAYNAKLAR VE DİPNOTLAR, EKLER:

VI.A-KAYNAKLAR VE DİPNOTLAR:

1-Mürsel Akdenk: **Karşılaştırmalı Spor Mühendisliği Eğitimi Çalışmaları, Türkiye , Almanya ve Avustralya Örneği Konferansı**: İstanbul Teknik Üniversitesi, Koordinatör Beden Eğitimi ve Spor Bölümü:İstanbul-Türkiye:31.12.1993.

2-M. Akdenk: **Türkiye Gençlik ve Spor Akademilerinin Geliştirilmeleri, Türkiye ve Almanya Gençlik ve Sporda Bilimsel ve Teknolojik İşbirliği , Türkiye ve Federal Almanya Ulusal Olimpiyat Komiteleri Eğitim, Öğretim ve Araştırma Raporu 1982:** Gençlik ve Spor Bakanlığı,Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü, Eğitim Dairesi Başkanlığı: Ankara, Türkiye: 25 .2.1983.

3- M. Akdenk: **Türkiye'de Başlangıcından Günümüze Gençlik ve Sporun Tarihi ,Sosyal , Kültürel ve Eğitim Yapısı: Gençlik ve Spor Akademileri Olayı Yüksek Lisans Semineri:** Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimin Tarihi ve Sosyal Temelleri Bölümü Lisans Programı: Ankara, Türkiye: Mart 1983.

4- M. Akdenk: **Karşılaştırmalı Spor Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Semineri** : Mukayeseli Eğitim Sistemi ile Öğretmen Yetiştirme Yüksek Lisans Dersi: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü Yüksek Lisans Programları: Ankara, Türkiye: Mart 1983.

5 -M. Akdenk: **Türkiye'de Kadın ve Erkeklerde Liderlik Eğitimi ve Gençlik ve Spor Akademileri Olayı Yüksek Lisans Semineri:** Türkiye'de Kadın Eğitimi Yüksek Lisans Dersi: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimin Tarihi ve Sosyal Temelleri Bölümü Yüksek Lisans Programı: Ankara, Türkiye: Mart 1983.

6- Dr. Hasan Ali Koçer: **Sporun Sosyal Davranış Üzerine Etkileri Yüksek Lisans Ders Notları :** Ankara Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimin Tarihi ve Sosyal Temelleri Bölümü Yüksek Lisans Programları: Ankara,Türkiye: Mart 1983.

7- M. Akdenk:**Gençlik,Spor,Eğitim,Yönetim ve Siyaset Bilimleri Uzmanı, Uzman Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni:**Türkiye, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü, Eğitim Dairesi Başkanlığı: Ankara,Türkiye: Nisan 1983.

8-**RMIT Sports Engineering Programmes**:RMIT University Undergraduate and Postgraduate Handbooks: Melbourne, Australia: 1995- 2012.

9-**Victoria Sports Engineering Programmes**:Victoria University Undergraduate and Postgraduate Handbooks: Melbourne, Australia: 1995- 2012.

10-**Australia ,Victoria Undergraduate Sports Engineering Program** :Victoria University Undergraduate Handbook: Melbourne, Australia: 2011- 2012.

11- M. Akdenk: **DOCTORAL DEGREE EDUCATION PROJECT OF COMPERATIVE SPORTS,RECREATON AND OLYMPICS FACILITY DESIGN AND MANAGEMENT, EXAMPLING OF AUSTRALIA AND TURKEY :** Victoria University, Faculty of Arts, Education and Human Development, School of Physical Education,Sports and Recreation , RMIT University, School of Architectural Engineering:Melbourne,Australia:From June 1995- to February 1996.

12- M. Akdenk:" **IN THE NEAR FUTURE ON THE OVERVIEW ASSESSMENT OF MACRO AND MICRO PERSPECTIVES BETWEEN TURKEY AND AUSTRALIAN YOUTH,SPORTS AND EDUCATIONAL RELATIONS' IDEAS ACCORDING TO MURSEL AKDENK" : A Bridge Turkey Between Eastern and Western Countries Conferance :**Canberra,Australia:30 November 1995 –to 1December 1995.

13- M. Akdenk:"**MAKRO VE MIKRO AÇIDAN TÜRKİYE VE AVUSTRALYA İLİŞKİLERİNDE GENÇLİK, SPOR VE EĞİTİMDE GELECEĞE BAKIŞ, DOĞU İLE BATI ARASINDA KÖPRÜ TÜRKİYE KONFERANSININ EĞİTİM, GENÇLİK, SPOR VE EKONOMİK OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ** adlı yazı dizisi :Yeni Vatan Gazetesi,Sydney,Avustralya:30.1995 ve 31.5.1996.

14-Mursel Akdenk:**Invitation to Mursel Akdenk of Working and Field Study on Subjects Disability In The Community , The Community in Disability:Deakin University, Disability Institute:** Melbourne, Australia: December 1995 and March 2000.

15-Mursel Akdenk:**Invitation to Mursel Akdenk of Working on Sydney 2000 Olympics Organisations:** Sydney, Australia : March 2000.

16-**Unesco,Asya ve Pasifik Ülkeleri Yüksek Öğretim Antlaşması** (İlokullardan Yüksek Öğretimler dahil İlgili tüm Belgelerin karşılıklı Denkliğinin Onaylanması):Unesco,Bank Kong,1983, Türkiye Resmi Gazetesi:Ankara,Türkiye: 8.1.1988, sh.1-15.

17- **QUALIFICATION OF CERTIFICATED AND DOCUMENTS IN AUSTRALIA: THE AUSTRALİAN QUALİTY TRAİNİNG FRAMEWORK 2007 (AQTF 2007) AND REGİSTERED TRAİNİNG ORGANİSATİONS (RTOS) TO FOCUS ON THEİR CORE BUSİNESS OF TRAİNİNG AND ASSESSMENT:** Contact Registered Training Organisation : PO BOX 1509: Noosaville, Queensland :4566-Austrlia, http://www.whichtraining.com.au.

18-Sports Engineering Program:Victoria University: Melbourne, Australia: 2012. www.vu.edu.au.

19-Mürsel Akdenk: Akdenk Ailesinin Sporcu Geçmişi Konusunda İsmail,Fikir, Ali, Akdenk ve Mahir Akdenk, Yusuf Güney ve Hüseyin Sağlam ,Mehmet Gün,Haşim Ayan,Mehmet Şenyer ile Görüşmeler: Yağbasan Köyü, Çarşamba: Samsun, Türkiye: 1974-1975.

20-İngiltere de ve İngiliz Uluslar Topluğunda Spor Mühendisliği programları için ilgili ülkelerin yüksek öğretim kurumlarına bakılmalıdır.

21-Amerika Birleşik Devletleri,Kanada gibi ülkelerde Spor Mühendisliği programları için ilgili ülkelerin yüksek öğretim kurumlarındaki eğitimleri dikkate almak gerekmektedir.

22-Daha geniş bilgi için bakınız:www.vu.edu.au

23-Daha geniş bilgi için bakınız:www.kangan.edu.au

24- Avrupa birliği ve Akdeniz bölgesi üniversiteleri birliği ile Türkiye, samsun, Ondokuz mayıs üniversitesi işbirliği protokolü: Slovenya, emuni,İtalya,bari üniversiteleri iş birliği antlaşması uygulanmıştır:2008-2012

25-Spor Mühendisliği konularında Avrupa birliği ve Akdeniz Bölgeleri Üniversiteleri Birliği İle Türkiye ,Samsun, Ondokuz mayıs üniversitesi iş birliği protokolünde profesyonel yüksek lisans ve doktora eğitimi 2012-2013 yılları arasında uygulanmalıdır**.**

V.B- EKLER:

1-Daha geniş bilgi ,için bakınız:

V.B.1- EKLER :AVUSTRALYA VICTORIA ÜNİVERSİTESİ SPOR MÜHENDİSLİĞİ DERS PROGRAMLARI

(Avustralya Victoria Üniversitesi Spor Mühendisliği Ders Programlarındaki belirtilen kadarda Okulda yada Endüstride pratik çalışmalar yapılmaktadır).

I. SINIF, 1.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
SPORMÜH-101	Spor Mühendisliğine Giriş	303
MÜH -103	Mühendislik Matematiğine Giriş-I	303
MÜH -105	Mühendislik Fiziğine Giriş-I	303
SPOR-107	İnsan Fizyolojisi	303

I.SINIF, 2.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
MÜH-102	Mühendislik Materyalleri Mekaniği	303
MÜH-104	Termo Akıcılar	303
MÜH-106	Elektik ve Elektronik Dönüşümünün Temelleri	303
SPOR MÜH-108	Spor ve Fiziksel Uygunluk Dağıtım Sistemleri	303

II. SINIF,3.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
MÜH-201	Mühendislik Materyalleri Mekaniği-II	303
MÜH-203	Termo Akıcılar-II	303
MÜH-205	Elektik ve Elektronik Dönüşümünün Temelleri-II	303
SPOR MÜH-207	Spor ve Fiziksel Uygunluk Dağıtım Sistemleri-II	303

II.SINIF,4.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
MÜH-202	Mühendislik Matematiği -II	303
MÜH-204	Elektronik Sistemler	303
SPOR MÜH-206	Biyomekanik	303
MÜH-208	Tasarım ve Ergonomi	303

III.SINIF, 5.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
MÜH-301	Mekatronik ve Sensörler	303
SPOR MÜH-303	Spor Dinamikleri	303
MÜH-301	Mühendislik Tasarımı Bilgisayar Yardımı	303
SPOR MÜH-303	Spor Materyalleri	303

III.SINIF, 6.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
MÜH-302	Mekatronik ve Sensörler-II	303
SPOR MÜH-304	Spor Biyomekaniği	303
SPOR MÜH-306	Spor Mühendisliği İşletmeciliği	303
SPOR MÜH-308	Spor Mühendisliği Proje Hazırlama	303

V.B.2 - EKLER :TÜRKİYE ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SPOR MÜHENDİSLİĞİ DERS PROGRAMLARI

(Avustralya Victoria Üniversitesi Spor Mühendisliği Ders Programlarındaki belirtilen kadarda Okulda yada Endüstride Pratik Çalışmalar Örnek alınarak araştırmacı tarafından Türkiye'ye adapte edilmiştir.).

I.YIL, 1.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
SPOR MÜH-101	Spor Mühendisliğine Giriş	303
MÜH -103	Mühendislik Matematiğine Giriş-I	303
MÜH -105	Mühendislik Fiziğine Giriş-I	303
SPOR MÜH -107	İnsan Fizyolojisi	303
SPOR MÜH -109	Sağlam,Engelli ve Yaşlılarda Spor ve Rekreasyon çalışmaları ve Özel Uygulamaları	303

I.SINIF,2.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
MÜH-102	Mühendislik Materyalleri Mekaniği	303
MÜH-104	Termo Akıcılar	303
MÜH-106	Elektik ve Elektronik Dönüşümünün Temelleri	303
SPOR MÜH-108	Spor ve Fiziksel Uygunluk Dağıtım Sistemleri	303

SPOR MÜH-110	Spor Mühendisliğinde Öğretim Yöntemleri	303

II. SINIF,3.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
MÜH-201	Mühendislik Materyalleri Mekaniği-II	303
MÜH-203	Termo Akıcılar-II	303
MÜH-205	Elektik ve Elektronik Dönüşümünün Temelleri-II	303
SPOR MÜH-207	Spor ve Fiziksel Uygunluk Dağıtım Sistemleri-II	303
SPOR MÜH-209	Spor Mühendisliğinde Alan Araştırma Yöntemleri	303

II.SINIF,4.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
MÜH-202	Mühendislik Matematiği –II	303
MÜH-204	Elektronik Sistemler	303
SPOR MÜH-206	Biyomekanik	303
MÜH-208	Tasarım ve Ergonomi	303
SPOR MÜH-209	Oyun,Spor,Serbest Zaman ve Rekreasyon Parklarında Araç ve Gereçlerin Kullanımı	303

III.SINIF, 5.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
MÜH-301	Mekatronik ve Sensörler	303
SPOR MÜH-303	Spor Dinamikleri	303
MÜH-305	Mühendislik Tasarımı Bilgisayar Yardımı	303
SPOR MÜH-307	Spor Materyalleri	303
SPOR MÜH-309	Açık ve Kapalı Mekanlarda Oyun,Spor,Serbest Zaman ve Rekreasyonda Elektronik Araçlarda Çalışma Uygulamaları	303

III.SINIF, 6.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
MÜH-302	Mekatronik ve Sensörler-II	303
SPOR MÜH-304	Spor Biyomekaniği	303
SPOR MÜH-306	Spor Mühendisliği İşletmeciliği	303
SPOR	Spor Mühendisliği Proje Hazırlama Teorisi-I	303

MÜH-308		
SPOR MÜH-310	Spor Mühendisliğinde Terapi Merkezleri, Yüzme Havuzları ve Salonlarda Araçla Uygulamalar	303

IV.SINIF, 7.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
SPOR MÜH-401	Spor Mühendisliğinde Oyun, Spor, Serbest Zaman ve Rekreasyon Tesislerinin Tasarımı ve Yöneticiliği	303
SPOR MÜH-403	Spor Mühendisliğinde Oyun, Spor, Serbest Zaman ve Rekreasyonda Terapötik Hareket Reçetesi Hazırlama	303
SPOR MÜH-405	Spor Mühendisliğinde Amputelerde, Eksik Organı Bulunanlarda Suni Kol ve Bacak ,Organ Tasarımı ve Üretimi	303
SPOR MÜH-407	Spor Mühendisliğinde Oyun, Spor, Serbest Zaman ve Rekreasyonda Terapötik Materyallerin Kullanım Becerileri ve kabiliyetleri, Ölçme ve Değerlendirme	303
SPOR MÜH-409	Spor Mühendisliğinde Alternatif Tıp /Tamamlayıcı Tıp Çalışmalarında Remedial Masajda Kullanılan Farklı Araçların Tasarımları ve Uygulamaları	303

IV. SINIF, 8.DÖNEM DERSLERİ

Ders Kodu	Ders Adı	Saat ve Kredisi
SPOR MÜH-402	Spor Mühendisliğinde Özel Spor Liderliği Eğitimi, Farklı Ergonomik Tasarımlar, İnsanlarda Motor Becerilerin ve Kabiliyetlerin Maksimum Kullanımı	303
SPOR MÜH-404	Spor Mühendisliğinde Üstün Yetenekli ve Özel Kabiliyetli, Deha ve Mucitlerin Eğitimleri ve Yeniden Tasarım Çalışmaları	303
SPOR MÜH-406	Sağlam,Engelli, Yaşlı, Felçli ve Hastalarda da Spor Rehabilitasyonu ve Spor Terapisi Mühendisliği	303
SPOR MÜH-408	Spor Mühendisliğinde Proje Yazımı-II	303
SPOR MÜH-410	Spor Mühendisliğinde Karşılaştırmalı Terapi Merkezleri ve Gelecekte Araçla Uygulama Tasarımları	303

BÖLÜM 31

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ

CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATION

ÇOCUKLAR NASIL BİR OYUNCAK İSTERLER?

WHAT KIND OF A TOY DO CHILDREN WANT?

Arzu Özyürek

Yrd.Doç.Dr., Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi,Eğitim Bilimleri Bölümü, KARABÜK

a.ozyurek@karabuk.edu.tr

Zuhal Begde

Öğr.Gör., Karabük Üniversitesi Safranbolu MYO, Çocuk Gelişimi Programı, KARABÜK

zuhal_begde_78@hotmail.com

Özet

Oyun ve oyuncaklar, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekler ve yaşamının önemli bir parçasını oluşturur. Çocuklar için oyun ve oyuncak seçimi oldukça önemlidir. Çocuklar çoğu zaman yetişkinlerin, güzel görünümü ve fiyatının uygunluğu gibi nedenlerle satın aldığı oyuncaklarla oynamak zorunda kalırlar. Çocuklar, nasıl oyuncakları tercih etmektedirler? Bu çalışmada, çocukların hayal ettikleri oyuncaklarda bulunmasını istedikleri özellikleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla; anasınıfı ve ilkokul 1-5. sınıfa devam eden 6, 7, 8, 9, 10, 11 yaş grubundan ikişer kız ve ikişer erkek olmak üzere 24 çocuk rastlantısal olarak seçilmiş ve çalışma grubuna alınmıştır. Çocuklardan oynamak istedikleri ve hayal ettikleri oyuncağın resmini çizmeleri, daha sonra bu oyuncağın özelliklerini anlatmaları istenmiştir. Nitel olarak değerlendirilen veriler sonucunda, çocukların hayal ettikleri oyuncakların cinsiyetlerine göre değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Çocukların hazır alınan oyuncaklardan ziyade evde yapılan oyuncakları tercih ettikleri, oyuncaklarının birden fazla fonksiyona sahip olmasını istedikleri belirlenmiştir. Çocuklar için, çocuklarla birlikte oyuncak hazırlamanın önemi tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çocukluk dönemi, oyuncak tercihi.

Abstract

Games and toys support all of the stages of development of the children and constitute a major part of their lives. The choice of games and toys are quite important for the children. They usually have to play with the toys that their parents buy because of various reasons such as their price or good looking. What kind of toys do the children prefer? In this study, it is aimed to determine the features of the toys they imagine to have. With this aim, 24 children whose ages are between 6 and 11 and attending to nursery school and the classes from the 1st grade to the 5th grade of primary school were selected randomly and included in the study group by paying attention to selecting two boys and two girls from each of the age groups. Children were asked to draw the picture of the toy they dream of playing with or they would like to have and then they were asked to describe it. As a result of the data evaluated qualitatively, it has been found out that the toys they dream of having change according to their genders. Besides, it has also been observed that they would like to have toys that have more than one function and they prefer the toys that are made at home rather than the ones bought from the shops. In this study, the importance of making toys with the children for them has been discussed.

Keywords: Childhood Period, Choice of Toys

1.GİRİŞ

Her birey, hayatının belli bir döneminde oyun oynamış ve oyuncakları oyunun bir parçası olarak kullanmıştır. **Çocukların hayatla tanıştıkları andan itibaren gelişimlerini etkileyen en önemli faktör oyunlar ve oyuncaklardır.** Oyun denildiğinde, akla mutlaka oyuncaklar gelir. Gelişim basamakları sürecinde çocuğun hareketlerine düzen getiren zihinsel, bedensel ve psiko-sosyal gelişimlerini etkileyen, biçimlendiren ve düzenleyen; yaratıcı yönlerini ve hayal güçlerini geliştiren, yeteneklerinin ortaya çıkmasını destekleyen her tür oyun malzemesi oyuncak olarak isimlendirilir. Oyuncak, çocuğun çevresini saran dünyayı anlamasına ve yorumlamasına yardımcı eğitim araçları olarak da tanımlanabilir. Oyuncaklar, çocukların renk, boyut, şekil, sayı, vb. kavramları öğrenmelerine yardımcı olan, hayal gücünü ve yeteneklerini geliştiren materyallerdir. **Oyun oynamak çocuğun hayatı tanıması yolunda hiç kimseden öğrenemeyeceği konuları kendi deneyimlerini oluşturarak öğrenmesidir. Oyun oynamak öğrenilen bir eylemdir ve oyuncaklar da bu eylemin araçlarını oluşturur (**Çağlayan, 2004:158; **Duygulu, 2010;** Öztürk Aynal, 2010:297; Kandır ve Tezel Şahin, 2011:10**).**

Çocuk için oyun ve oyuncağın önemi kadar oyuncak seçimi de önemlidir. Çocuklar hayatı tanıma yolunda bütün deneyimlerini oyun ve oyuncaklarla edinirler. Bu açıdan oyuncaklar için, "çocuğun toplum ve çevreyle olan ilişkilerini düzenleyen bir eğitim ve araçlar sistemidir" ifadesi kullanılabilir. Çocukların yeteneklerini ortaya çıkartacak oyuncaklar bir eğitim işlevi olarak görülebilir ve oyuncak seçiminde özellikle buna dikkat edilmelidir. Çevresel koşullar ve ekonomik şartlar, ailenin tutumu ve bireyin özellikleri oyuncak seçiminde ve oyuncaklarla oynamada önemli bir etkiye sahiptir.

Luke Reiber ve Smith (1988), oyuncakların özellikle oyuncak çocuğun tercihi dikkate alınarak seçilmiş, etkili eğlence içerirse daha etkili ve eğlenceli öğrenme materyali olduğuna ve zevkli olduğuna dikkat çekmişlerdir (Çağlayan, 2004:15; Clavio ve Fajardo, 2008:87). Yetişkinlerin, genellikle oyuncak seçiminde çocuğun yaşına, ilgi ve düzeyine uygun oyuncaklar yerine, oyuncağın rengi ve ilginçliğine dikkat etmektedirler. Ayrıca, yaşından büyük oyuncaklar alınarak çocuğun becerilerini daha yukarı taşınacağı düşünülmektedir. Çocuk doğru oyuncaklarla renk, boyut, şekil kavramlarını öğrenecek ve bazı sayısal ya da sözel değerleri oluşturacaktır. Gelişim evreleri boyunca her çocuk oyun oynamaya ve oyuncağa büyük gereksinim duyar. Üstelik bu gelişiminin sağlıklı tamamlanabilmesi için hayati önem taşır. Her yaş ve cinsiyetteki çocuk açısından doğru oyuncaklarla oyun oynamanın ciddi yararlar sağladığı bilinmektedir (Duygulu, 2010; www.kucukinsan.com, 2010).

Teknolojik gelişme ve sanayileşme, tüketime sunulan her ürün gibi çocuk oyun ve oyuncaklarında değişime neden olmuştur. Çocukların dünyasına kazandırdığı çok farklı oyuncaklar yanında, çeşitli oyuncakların da yok olma sürecine girmesine neden olmuştur. Günümüzde yok olmamak için direnen, yapım aşamasında insan eli değmemiş, birebir tabiatın sunduğu oyuncaklar da bulunmaktadır(Özbakır, 2009).

Değişen yaşam şartları, özellikle kentsel bölgede yaşayan çocukların düşük maliyetli ve daha az dayanıklı, düşük kalitede oyuncaklara ulaşımını kolaylaştırmıştır. Kolaylıkla ulaşma ve kısa sürede yıpranması nedeniyle, oyuncaklar çocuklar tarafından çabuk tüketilebilir olarak görülmektedir. Çocuğa, istediği oyuncağın birden çok çeşidi aynı anda alınabilmekte veya plansız bir şekilde istenilen oyuncak alınabilmektedir. Her istediği alınan çocuk, ilk birkaç saat veya gün oynadığı oyuncağını sepet dolusu diğer oyuncaklarının yanına atarak yenisi isteyebilmektedir. Çocuğun televizyonda veya bir arkadaşında gördüğü yeni bir oyuncak karakteri ertesi gün temin edildiğinde, artık çocuğun gelişimine katkı sağlayacak bir materyal olma yerine alış veriş duygusunu tatmin etme aracı haline

gelebilmektedir. Maliyeti düşük bir oyuncak, kırılıp bir kenara atıldığında önemsenmezken pahalı bir oyuncak, onunla oynanmasına izin verilmeyip camekânlı bir dolapta süs olarak yerini alabilmektedir.

Oyuncak olarak değerlendirilmesi için, oyuncağın sadece hazır yapılmış bir ürün olması gerekmez. Çocuğun oyun oynarken kullandığı her türlü materyal oyuncaktır (Duygulu, 2010). Çocuk çevresinde çok fazla türde oyuncak satıldığını görmesine rağmen, ailenin hiçbir şekilde oyuncak alamaması da çocuğu hayal kırıklığına uğratabilir. Bu durumda, anne babanın evde yapabileceği basit oyuncaklar teselli edici olabilir. Fakat belki de bu teselli edici oyuncaklar, her gün bir yenisi eklenen sepet dolusu oyuncaktan daha fazla bir öneme sahiptir. Çocuk, oyuncağının yapılmasında rol aldığı için, anne babasıyla aynı etkinlikte bir arada vakit geçirdiği için ve anne babasının kendisi için çaba gösterdiğini gördüğünde mutlu olacaktır. Ayrıca kendi emeğinin yer aldığı oyuncağı daha özenle korumaya dikkat edecek, oyuncağına değer verecektir. Anne baba açısından bakıldığında, yapılan oyuncak çok basit bile olsa anne baba çocuğu için zaman ayırmış, onunla oyun zamanını paylaşarak sosyal birliktelik yaşanmıştır.

Oyuncak, bazen de ailelerin ya da yakındaki bireylerin çocuğu sevindirmek amacıyla gelişimine veya yaşına uygunluğuna dikkat edilmeksizin alınıp hediye edilebilmektedir. Anne babaların birçok oyuncağı, çocuğu istediği için ya da gereksinim duyduğu için değil de kendi çocukluğunda sahip olamadığı için aldığı görülmektedir (www.kucukinsan.com, 2010). Oyuncaklar, dünya genelinde her yaştan çocuklara hitap etmektedir. Çocuk için alınan oyuncakla, yetişkinlerin oynayıp çocuğa fırsat verilmemesi durumuyla da karşılaşılmaktadır. Abrams ve Kaufmann (1990), oyuncakların özünde motive edicilik olduğuna dikkat çekmişlerdir. Doğru zamanda doğru oyuncaklar, çocukların mevcut başarılarını daha yükseklere çıkarmak için rehberlik eder. Doğru oyuncaklar yaratıcılığı artırır, hayal gücünü ve merakı uyandırır ve çocuklar için eğlenceli hale getirebilir. Oyuncaklar hem tanıdık hem keşfedilmemiş çekicilik ve güçlükte olmalıdırlar. Çocuğun gelişimsel özelliklerine göre oyuncak seçimi, öğrenmeyi geliştirmede etkilidir (Akt.:Clavio ve Fajardo, 2008:89).

Oyuncaklardan beklenen faydanın sağlanabilmesi için, belli bazı özellikleri taşımasına özen gösterilmelidir. Oyuncaklar çocuğun yaşına, zihin gücüne, gelişimine ve ilgisine uygun olmalı, çocuğun beden, zihin ve sosyal gelişimine katkı sağlamalıdır. Birden fazla çocuğun birlikte oynayabileceği nitelikte olmalı, çocuğun merakını, el becerilerini, hayal gücünü ve üreticiliğini geliştirmeye uygun olmalıdır (www.kucukinsan.com, 2010). Alward, Nourut, Scales ve Van Horrn (1993), küçük çocuklar için en iyi oyuncakların onları oyuna teşvik etme niteliğine sahip oyuncaklar olduğunu ileri sürmektedirler. Bu oyuncaklar, çocukların bireysel gelişim ihtiyaçları ve gelişim dönemlerine uygun olmalıdır. Çocukların çevresi, onların ufuklarını geliştirici deneyimler sağlayacak ve aşina oldukları öğelere sahip materyalleri de içermelidir (Akt.: Clavio ve Fajardo, 2008:88). Kum, kil, hamur, su, boş kutular, ipler, kağıtlar da aynı kapsam içinde yer alır. Oyuncakların en önemli özelliği, çocuğun doğal yeteneklerini ortaya çıkarabilecek ve bu yolla onun eğitimini de sağlayacak materyaller olmaları gerektiğidir. Seçilen oyuncakların, çocuğun oynarken öğrenmesini kolaylaştıracak ve yaratıcı yönlerine hitap edecek türde olmasına dikkat edilmelidir. Oyuncakları oluşturan malzemeler de çok önem taşımaktadır. Küçük parçalardan meydana gelen oyuncakların yutulmasıyla boğulma riski gibi tehlikeli durumlar oluşabilir. Aynı şekilde sivri köşeleri ya da keskin uçları bulunan oyuncaklar, yaralanmalara yol açabilir. Oyuncaklar sağlığa zarar vermeyen boya ve maddelerden yapılmış, dayanıklı, sağlam ve kolay temizlenebilir olmalıdır (Çağlayan, 2004:15; Duygulu, 2010; Öztürk Aynal, 2010:299).

Oyuncaklar, çocukların hayal güçlerini önemli ölçüde etkilerken çocukların isteklerinin oyuncak tercihinde etkili olup olmadığı sorusu akla gelmektedir. Bu çalışmada, çocukların ne tür

oyuncakları tercih ettikleri, hayallerindeki oyuncağın ne tür özelliklere sahip olmasını istediklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Çocuklar ne tür oyuncaklara sahip olmayı hayal ediyorlar?

2.Çocukların sahip olmak istediği oyuncakların özellikleri yaş ve cinsiyetlerine göre nasıl bir farklılık gösteriyor?

3.Çocuklar hazır oyuncakları mı, evde yapılan oyuncakları mı tercih ediyorlar?

2.YÖNTEM

Çalışmada, çocukların hayal ettikleri oyuncakların özelliklerinin belirlenmesinde nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve resimlerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

İlköğretim okulu anasınıfı ve ilkokul 1-5. Sınıfa devam eden 6, 7, 8, 9, 10, 11 yaş grubundan ikişer kız ve ikişer erkek olmak üzere 24 çocuk rastlantısal olarak seçilmiş ve çalışma grubunu oluşturmuştur.

2.2. Verilerin Toplanması

İlk aşamada bir kız bir erkek olmak üzere iki çocuktan, hayal ettikleri oyuncağın resmini çizmeleri ve bu oyuncağın özelliklerini anlatmaları istenmiştir. Çocukların oyuncaklarının özelliklerini anlatımları ve literatür bilgileri ışığında, çalışma grubunda yer alacak çocuklar için görüşme soruları hazırlanmıştır. Daha sonra, bir başka iki çocuktan hayal ettikleri oyuncağın resmini yapmaları istenmiş ve resimlerle ilgili olarak hazırlanan sorular sorulmuştur. Bu ön çalışma sonucunda, açık ve kapalı uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

Her yaş grubuyla ayrı ayrı zaman diliminde, iki kız iki erkek olmak üzere dörder kişilik gruplar halinde çalışılmıştır. Çocuklar, sınıf dışında farklı bir ortama alınmış ve kendilerine A3 boyutunda bir resim kâğıdı ve on iki renkli pastel boya verilmiştir. Çocuklara, yapılacak çalışma anlatılmış ve hayal ettikleri bir oyuncağın resmini çizmeleri istenmiştir. Sürenin serbest bırakıldığı çalışma sonunda, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular sorularak cevap vermeleri istenmiştir.

2.3.Verilerin Analizi

Görüşmede yer alan sorulara verilen cevaplar, bilgisayar ortamına girilmiş ve SPSS 16.0 istatistik programıyla frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sonunda, çocukların resimleriyle ilgili anlattıkları içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye İlişkin Bulgular ve Tartışma

Çocukların, oyuncaklarla ilgili Evet/Hayır seçenekli ve açık uçlu sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Oyuncaklarla İlgili Evet/Hayır Seçenekli Sorulara Verilen Cevapların Dağılımı

Evet/Hayır Seçenekli Sorular	**Evet**		**Hayır**	
	N	**%**	**N**	**%**
Oyuncaklarla oynamayı sever misin?	20	83,3	4	16,7
Sence oyuncaklar her zaman satın mı alınır?	14	58,3	10	41,7
Satın alınmayıp evde yapılan bir oyuncağın var mı/oldu mu?	4	16,7	20	83,3

Tablo 1'e göre, çocukların %83,3'ü oyuncaklarla oynamayı sevdiklerini, %58,3'ü oyuncakların her zaman satın alındığını ifade etmişlerdir. Çocukların yalnızca %16,7'si evde yapılan bir oyuncağı olduğunu belirtmiştir.

Farklı yaş grubundan çocukların oluşturduğu çalışma grubunda, satın alınmayıp evde yapılan oyuncağa sahip çocuk sayısını azlığı dikkat çekmektedir. Oysa Türk kültürüne bakıldığında, Anadolu'da çocukların, doğadan buldukları malzemelerle kendi oyuncaklarını kendilerinin ürettikleri görülmektedir. Özellikle pişmiş topraktan oyuncaklar ve kuklalar önemli oyun araçlarını oluşturmuştur (Öztürk Aynal, 2010:298).

Tablo 2. Oyuncaklarla İlgili Açık Uçlu Sorulara Verilen Cevapların Dağılımı

Açık Uçlu Sorular	**N**	**%**
Daha çok ne zaman oyuncaklarınla oynarsın?		
Ders dışı zamanlarda	7	29,2
Sıkılınca	8	33,3
Hafta sonu	5	20,8
Her zaman	2	8,3
Başka çocuk geldiğinde/kardeşle	2	8,3
Oyuncaklarının içinde en sevdiğin oyuncağın hangisidir?		
Bebek	11	45,8
Araba	9	37,5
Robot	2	8,3
Ayıcık	1	4,2
Lego	1	4,2
Oyuncaklarını kim alır?		
Anne	5	20,8
Baba	7	29,2
Anne veya baba	12	50,0
Satın alınan mı, evde yapılan bir oyuncağı mı tercih edersin?		
Satın alınan	10	41,7
Evde yapılan	14	58,3

Tablo 2'ye göre, çocukların %33'ünün sıkıldıklarında, %29,2'sinin ders dışı zamanlarda ve %20,8'inin hafta sonları oyuncaklarıyla oynadıkları görülmektedir. Oyuncaklarıyla her zaman ve başka çocuklar ya da kardeşiyle oynayan çocukların oranı ise %8,3'tür. Bu durum televizyon ve bilgisayarın çocukların yaşantısında oyuncakları ve arkadaşlarıyla oyunun yerini almış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, ilköğretime devam eden çocukların, okul dışında kalan zamanını ders çalışmaya ayırdığını; çocukların yaşları büyüdükçe oyuncaklarla oynamayı daha az tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların, en sevdiği oyuncak türüne bakıldığında %45,8 bebek, %37,5 arabalar olduğu dikkat çekmektedir. Daha sonra sırasıyla robot (%8,3), ayıcık(%4,2) ve Legolar gelmektedir (%4,2). Çocukların oyuncaklarını genellikle anne ya da babaların aldığı görülürken çocukların oyuncak tercihinde %58,3 oranında evde yapılan bir oyuncağı tercih ettikleri dikkat çekmektedir.

Çocukların oyuncak tercihinde, çevrenin etkisi ve kendilerine sunulan materyaller önemlidir. Çocuklara verilen oyun materyalleri ne kadar çeşitli olursa, onların kazanacakları yaşantılar o kadar zengin, duygu ve düşüncelerini ifade etme yetenekleri de o derece gelişmiş olacaktır (Tezel Şahin, 2003).

Basit de olsa, evde çocuklarla birlikte çok çeşitli oyuncaklar yapılabilir. Basit ama eğitici ve eğlendirici oyuncaklar, yaratıcı ve aktif bir uyarıcı olanağı sağlar. Örneğin evde bulunan kaplar, makaralar ve hamurların tümü, çocuğa istediği gibi şekillendirebileceği bir oyun ortamı sağlar. Çocuk, bu ortamda aslında kendi kişiliğini biçimlendirir. Su, kum, toprak, çamur ve boyalar çocuğun dış dünyayı tanımasına ve deneyim kazanmasına neden olur (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004). Çocuğa oyuncak almak tercih edildiğinde ise, çok fazla oyuncak yüklemesi yapmak doğru değildir. Onun yerine, onu uzun süre meşgul edecek oyuncaklar tercih edilmelidir. Çok fazla sayıda oyuncağa sahip olmak, çocukta kıymet bilmeme ve doyumsuzluk gibi duygulara neden olabilmektedir (Öztürk Aynal, 2010).

3.2. Resimlerin Analizine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın ikinci aşamasında, çocuklardan hayal ettikleri oyuncağın resmini yapmaları istenmiştir. Çocuklar dört yaş civarında oldukça tanınabilecek biçimler ve insan resminin yanı sıra yakın çevresinde ilişkide olduğu çok sayıdaki objeyi de çizmeye başlamaktadırlar. Dört-altı yaş arasındaki çocuk çizimlerinin, bir nesneyi tamamen kopya etmek yerine benzetmek şeklinde ortaya koyduğu görülmektedir. Gerçekle ilgisi olmayan ya da tamamen hayal gücüne dayalı resimler yapabilmektedirler (Acer ve Ersoy, 2003). Özellikle okul öncesi dönem çocuğu için resim ikinci bir anlatım dilidir. Çocuklar resimleriyle yaşantılarını, çevrelerini algılayış biçimlerini ve kendileri bu çevre içinde nerede gördüklerini anlatırlar. Çocuk resimleri onların iç dünyasını yansıtıcı bir etkinliktir (Türkkan, 2006:79).

Çocuk resimleri, 2-12 yaş grubunda bir çok yönden bazı ortak özellikler gösterir.Örneğin; bir arabanın dört tekerleğinin de görülmesi gibi düzleme özelliği, varlıkları gördüklerinden çok bildikleri gibi çizmelerini sağlayan tamamlama özelliği, önem verdikleri nesneleri daha büyük ve belirgin çime gibi boy hiyerarşisi özelliği, evin içindeki eşyaların dışarıdan görülmesi gibi saydamlık özelliği bu ortak özellikler arasındadır (Artut, 2004). Tüm bu nedenlerle ve oyun çağını oluşturduğu için on iki yaşa kadar olan çocukların resimleri birlikte ele alınarak incelenmiştir.

Resim 1-6 arasında, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 yaş grubundan birer kız ve erkek çocuğa ait, hayal ettikleri oyuncakları anlatan resimler verilmiştir.

(a) (b)

Resim 1. a) 6 Yaş, Erkek. (Ev, tır, araba, çocuk), b) 6 Yaş, Kız (Bebek ve evler)

(a) (b)

Resim 2. a) 7 Yaş, Erkek (Konuşan tren ve uçak), b) 7 Yaş, Kız (Bebek ve ev)

(a) (b)

Resim 3. a) 8 Yaş, Erkek (Karavan arabası), b) 8 Yaş, Kız (Bebek)

(a) (b)

Resim 4.a) 9 Yaş, Erkek (Her şeye dönüşebilen araba), b) 9 Yaş, Kız (Çiçekli kaydırak)

(a) (b)

Resim 5. a) 10 Yaş, Erkek (Uzay gemisi), b) 10 Yaş, Kız (Oyuncak bebekler)

(a) (b)

Resim 6. a) 11 Yaş, Erkek (Uzaktan kumandalı çocuk), b)11 Yaş, Kız (Her istediğini yapan bebek)

Resimlerde görüldüğü gibi, çocuklar hayal ettikleri ve sahip olmak istedikleri oyuncakları çizmiş ve nasıl bir oyuncak olduğunu sözel olarak da anlatmışlardır. Burada erkek ve kız çocukların resimleri arasında cinsiyete göre önemli farklılıklar dikkat çekmektedir. Erkek çocuklar araba, tren, robot gibi oyuncak resimleri yaparken kız çocuklarının bebek ağırlıklı resimler yaptığı görülmektedir. Çocukların sevdiklerini belirttikleri oyuncaklar kadar, hayal ettikleri oyuncakların da cinsiyetlerinden etkilendiği söylenebilir. Bu bulgu, literatür bilgileriyle örtüşmektedir. Yapılan araştırmalar, cinsiyetler arasında oyuncak farklılığın olduğunu göstermekte ve bu durumun toplumsallaşma üzerindeki önemine dikkat çekmektedir. Çeşitli çalışmalarda oyuncak bebeklerin küçük kız çocukların anneliğin doğasına ve gelecekteki rollerine şartlandırdığı; erkek ve kız çocukların oyun kültürünün birbirinden farklı olduğu, erkeklerin daha vahşi oyunları tercih ettikleri, askerleri ve çeşitli kahramanları taklit ettikleri, kızların ise ev ya da bakım gibi kendilerine daha yakın gelen şeyleri taklit ettikleri tespit edilmiştir (Akt.:Sormaz, 2010).

Çocuk resimleri kişiliği, başkalarıyla olan ilişkileri ya da tutumları ölçmek amacıyla kullanıldığı gibi zihinsel ve gelişimsel özelliklerin de izlenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Bu kullanımlarda çocuk çizimlerinin yorumu için kimi özel belirti ve işaretlerden yararlanılır. Çocuklar kedileri için yüksek duygusal anlam taşıyan nesneleri daha büyük çizmektedirler. Kendileri ve iletişim içinde bulundukları bireyleri algılayış biçimlerini resimlerine yansıtırlar (Yavuzer,1997:13).Resim 1a ve b, Resim 2 b, Resim 6 a ve b'de oyuncakların diğer objelere oranla daha büyüt boyuttu çizildiği dikkat çekmektedir. Buna gore, her yaş grubundan çocuklar için oyuncakların hayatlarında önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Çocukların sahip olmak istedikleri, hayal ettikleri oyuncaklarla en çok sevdikleri oyuncakları arasında ilişki olduğu söylenebilir (Tablo 2). Resimlerle ilgili olarak çocuklara nasıl bir oyuncak yaptığı, bu oyuncağın hangi malzemeden yapılabileceği, nereden alınabileceği ve kimlerin alabileceği, böyle bir oyuncağa sahip olabilmek için ne yapmak gerektiği gibi sorular sorulmuştur. Çocuklar ilk üç sırada yaptıkları oyuncakların bebek (n=8), araba (n=7) ve ev (n=7) olduğunu söylemişlerdir. Bu oyuncakların malzeme olarak sırasıyla tahta (n=11), demir (n=8), plastik (n=5) ve kumaştan (n=3) yapıldığını; oyuncakların oyuncakçıdan (n=20) ve fabrikadan (n=4) alınabileceğini; bu oyuncakları herkesin (n=17) ve çocukların (n=7) oynayabileceğini belirtmişlerdir. Çocuklar, resmini yaptıkları gibi bir oyuncağa sahip olabilmek için paraya ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir, bir çocuk ise çok çalışmak ve iyi bir karneye sahip olunması gerektiğini söylemiştir.

Geçmişle bağlantıları olsa da temel işlevleri aynı kalsa da, çocukların çocukluk anlayışının değişmesiyle birlikte oyuncaklar da değişmektedir (Rüşvanlı, 2007). İlk yıllardan itibaren çocuklarla bir bütün haline gelen oyuncaklar ve oyun materyallerinin yararı, ebeveynler tarafından kabul görse de oyuncaklar farklı şekillerde algılanmaktadır. Anne babalar oyuncakları bazen çocukların ödüllendirmek için bir hediye olarak almaktadırlar. Bazı anne babalar ise, çocuğun gelişimsel özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilmeden çok fazla oyuncak alarak çocuklarına gereken önemi verdiklerini düşünmektedirler (Tezel Şahin ve Özyeşer Cinel, 2006).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Oyun oynamak her çocuğun hakkıdır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) 31. Madde: "Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar." (ÇVY:76, 2011). Oyun ve oyuncaklar çocukların gelişimi için besin kadar gerekli olan ve yaşamlarının doğal bir parçası niteliğini taşıyan uğraşılarıdır (Oğuzkan ve Avcı, 2000).

Çocuklar, yaş ve cinsiyetlerine gore oyuncak tercihinde bulunsalar da genel olarak birden daha fazla fonksiyona sahip oyuncakları olsun istemektedirler. Çocuklar için mutlaka oyuncak satın alınacaksa, bu durumda onların tercihleri yanında oyuncağın çok amaçlı kullanılabilmesi, dayanıklı ve sağlıklı materyallerden yapılmış olması, çocuğun yaşına ve gelişim özelliğine uygun olması, ekonomikliği, dış görünümünün güzel olması gibi özelliklere dikkat edilmelidir.

Çocuğa çok fazla oyuncak sunmak yerine, onu meşgul edecek ve farklı amaçlarla kullanılabilecek oyuncaklar sunmak daha faydalı olacaktır. Çalışmadan elde edilen verilere gore, oyuncakların genel olarak satın alındığı ancak çocukların çoğunluğunun evde yapılan oyuncakları tercih ettikleri görülmüştür. Evde ebeveynler okulda ise öğretmenlerin çocuklarla birlikte oyuncak tasarlayıp yapma, çocukları kendi oyuncaklarını yapmaya teşvik etme, doğal materyalleri oyuncak olarak kullanma konularında destek olmaları önerilebilir. Böylece, daha ekonomik oyuncaklar elde etme konusunda aileye katkı sağlanabileceği gibi, hem çocukların değer vereceği bir oyuncağının olmasını sağlama hem de çevredeki materyalleri yaratıcı bir şekilde kullanma becerisini artırma konusunda çocuklara katkı sağlanabilir.

Okullarda aile eğitim programları aracılığı ile anne babalara çocuklarıyla birlikte evde yapılabilecek oyuncaklar hakkında bilgi verilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Unutulmamalıdır ki çocuk ya da genç her yaştan insan için oyun ve oyuncaklar ilgi çekicidir. Oyuncak yapımı gibi bir etkinliği çocukla birlikte paylaşmak aile içi sosyal ilişkilerin artmasında etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

Acer, D. ve Ersoy, Ö. (2003). Sanat Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuğu İçin Önemi, Mesleki Eğitim Dergisi, 5(9):83-92.

Bağçeli Kahraman, P. ve Başal, A. (2010). Anne Eğitim Düzeyine Göre Çocukların Cinsiyet Kalıpyargıları ile Oyun ve Oyuncak Tercihleri, e-Journal of New World Sciences Academy, 6(1):1344-1366.

Berkem, G. (2012). Oyun ve Oyuncaklar. [Erişim: http://www.bsm.gov.tr/ruhsagligi/docs/oyun.pdf, 07.02.2012].

Clavio, J. C. V. & Fajardo, A. C. (2008).Toys as Intructional Tools in Developing Problem-Solving Skills in Children, Education Quarterly, 66 (1):87-100.

Çağlayan, A.(2004). Anne Baba ve Eğitimcilere Aspirin Öğütler, 4. Baskı. Bilge Yayıncılık, İstanbul.

Çocuk Vakfı Yayınları:76. (2011). BM Çocuk Hakları Sözleşmesi Kitabı, 1.Türkiye Çocuk Hakları Kogresi, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Diken, İ. H. (2009). Erken Çocukluk Döneminde Davranış Problemleri İle Başetme, Örnek Olaylarla ve Resimlerle Zenginleştirilmiş Anne Baba ve Uzman/Eğitimci El Kitabı, Maya Akademi Yayınları, Ankara.

Duygulu, S.(2010). Çocuk Gelişiminde Oyuncağın Rolü, 20.09.2010 Hürriyet Aile. [Erişim: http://www.hurriyetaile.com/cocuk/oyun/cocuk-gelisiminde-hangi-oyuncak_707.html]

Egemen, A., Yilmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk, ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 5(2):39-42.

http://www.kucukinsan.com/yazarlar.asp?yazar_action=show_metin&show_makale_id=513 Oyuncaklar ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri [Erişim: 20.09.2010].

Kandir, A. ve Tezel Şahin, F. (2011). Okul Öncesi Dönemde Oyuncak ve Oyun Materyalleri. Morpa Yayıncılık, İstanbul.

Oğuzkan, Ş. ve Avcı, N. (2000). Okul Öncesinde Eğitici Oyuncaklar. Ya-pa yayınları, İstanbul.

Özbakır, İ. (2009). Geleneksel Türk Çocuk Oyunlarında Doğal Oyuncaklar ve Oyuncak Olmuş Hayvanlar, Journal of World of Turks, 1(1):147-163. [Erişim: http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&hid=102&sid=709e561e-98da-4ebc-a40e-7b64fdc9166d%40sessionmgr113, 01.02.2012]

Öztürk Aynal, Ş. (2010). Çocukta Oyun Gelişimi ve Yaratıcılık, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Ed.:Engin Deniz), Maya Akademi Yayınları, Ankara.

Sormaz, F. (2010). Çocukluk İmgesi, Oyun ve Oyuncak: Sosyo-Kültürel Bir Analiz, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya:Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Rüşvanlı, H.O. (2007). Türkiye'deki Oyuncak Sektöründe Yeni Ürün Tasarımını Etkileyen Faktörler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Tezel Şahin, F. (2003). Okul Öncesi Dönemde Oyuncaklar ve Oyun Materyalleri, Mesleki Eğitim Dergsi, 5(9):78-82.

Tezel Şahin, F. ve Özyeşer Cinel. (2006). Yaş, Cinsiyet, Doğum Sırasına Göre Anne Babanın Çocuk Oyuncaklarına ve Oyun Materyallerine Bakış Açılarının İncelenmesi, Mesleki Eğitim Dergisi, 8(16):27-48.

Türkkan, B. (2006). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaptıkları Resimlerin Aile Yaşamlarına İlişkin İpuçları Bakımından Değerlendirilmesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, III. Cilt. 79-97. (Yay.Haz.:O.Ramazan, K.Efe, G.Güven). Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Yavuzer, H. (1997). Resimleriyle Çocuk "Resimleriyle Çocuğu Tanıma", (6.Basım), Remzi Kitabevi, İstanbul.

ÇOCUK GELİŞİMİ POGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING SKILLS WHICH OF CHILD DEVELOPMENT STUDENTS

Miray ÖZÖZEN Seda BAPOĞLU Özge YILMAZ

Düzce Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, DÜZCE

mirayozozen@duzce.edu.tr

Amaç: Bu çalışma Düzce Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede drama eğitiminin etkililiğini saptamak amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışma, drama tekniklerinden faydalanarak 10 hafta süren drama eğitiminin etkililiğini saptamak amacıyla yarı deneysel (tek grupta öntest-sontest düzeni) olarak yapılmıştır. Öğrencilere 10 hafta süren drama eğitimi boyunca Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Düzce Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü 1. sınıfta eğitim görmekte olan 25 kişiden oluşan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. 10 hafta/1 saat eğitim programı içinde rol oynama, doğaçlama, pandomim, manşet atma, fotoğraf karesi oluşturma gibi drama tekniklerinden faydalanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise ''Cornell Eleştirel Düşünme Testi''i kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş ve istatistiksel analizinde eşleştirilmiş t-testi (paired t-test) kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p< 0.05$ olarak alınmıştır.

Bulgular: Elde edilen bulgular incelendiğinde, gözlem alt boyutu puanında herhangi bir değişim gözlenmemiştir. Tümevarım alt boyutunda ön test puanı 12.20 iken son test puanı 13.68, tümdengelim ön test puanı 9.96 iken son test puanı 11.04 ve varsayım ön test puanı 3,20 iken son test puanı 3,83 olarak bulunmuş, ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p değerleri sırasıyla 0.80, 0.144, 0.144). Ön test ve son test toplam puanlarına bakıldığında ise, ön test toplam puanı 31.76 ve son test toplam puanı 34.71 olarak elde edilmiş ve toplam puandaki bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p< 0.05$).

Sonuç ve Öneriler: Çalışmanın sonuçlarına göre üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebileceği ve bu geliştirmede kullanılacak yöntemlerden birinin de drama eğitimi olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin aldıkları drama eğitimi sürecinde parça bütün ilişkileri, gözlem yapabilme ve varsayımlar üretme konusunda da testin alt boyutlarının da bir artış olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Eleştirel düşünme, drama, çocuk gelişimi ve eğitim*

Purpose:Thisstudywas done to make use and determine the effectiveness of drama techniques in develop Duzce University School of Health Services department students' critical thinking skills as semi-empirical (one-grouppretest-posttestdesign).

Method: Thisstudy,being done totheaim of determinetoeffectiveness of drama techniques with semi-empricial one-group pretest-posttestdesing.The Drama Educationof whichcontinues 10 weak was being done with Cornell Critical ThinkingTest'slevel X.Therange of research was composedby 25 third-year students who teken course of creative drama in department of healthservicesschool at Düzce

University at 2011-2012 academicyear. Drama techniques such as role playing, improvisation, pantomime, throwingwristbands, drama techniques, creating a snapshot was made use of, Cornell Critical Thinking Test Level X wasused as pretest-posttest 10 weeks / 1 hour in thetraining program. Tha datas arithmetic average and Standard diversion which was gained in this research was been given their valueand t-test (paired t test) wasbeingused in statisticalanalise. Statistical significancelevelwasbeingtaken as p<0.05.

Results: When the diagnosis was being analysed, there wasn't being observed an exchange. The point was being found as when the down dimension of induction'spretest point was 12.20, the posttestpoint was 13.68 and when the down dimension of deduction 9.96, theposttest point was 11.04 and when the hypothesis pretest point was 3.20, posttestpoint 3.83 but this divides wasn't being found of significant as statistical.When observing the points of pretest and posttest, the points was being derived as pretest total point was 31.26 and posttest total point was 34.71andthis total point'saccretion was being found of significant as statistical(p< 0.05).

ResultsandRecommendations: According to the results of this study, critical thinking skills which coming from uppe level thinking skills,were be able to develop and not only the other methods but also the drama education method can be using in this development.The test'sdown dimension accretion which was consist about producing to hypothesis was being seen through out to student'seducation.

KeyWords: *Critical thought, creativity, drama, childdevelopment, education*

GİRİŞ ve AMAÇ

1.1 Problem Durumu

Eğitim insanlar arasında ve çevrenin ihtiyaç duyduğu yeni ilişkilerin ortaya çıktığı, sorunlara cevap verebilen hayati bir unsurdur. Eğitim sürecinde öğrenilmiş fikirlere bağlı olarak, keşif, yenilenme ve fikirler arası ilişkiler kuracak düşünme becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Panigrahi,2007). Bu süreçte kendi düşüncemizi ve etkileşim halinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendimizi, çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir organizasyondur (Özden, 2005).

Bir kişi, ancak bir şey ile ilgili düşünür ve bir alana özgü bilgisi çok olan kişi, o alana ilişkin çok daha verimli, etkili düşünebilir, tabii o bilgileri nasıl kullanacağını; düşünme yollarını bilmek şartıyla bunu yapabilir (Kale, 1993).

Günümüzde tüm meslek üyeleri gelişmelere ve yeniliklere kolaylıkla uyum sağlayabilmeli, doğru bilgiyi seçebilmeli, yaratıcı düşünceler üretebilmeli, esnek davranabilmeli, kişiliğini geliştirebilmeli, özetle, çağdaş profesyonel nitelikleri kazanmış olmalıdır. Bu niteliklerin kazanılması, bireylere eleştirel düşünme becerisini kazandırmayı amaçlayan çağdaş eğitim ile mümkündür (akt. Yılmaz, 2010)

Düşünme anlık meydana gelen bir patlama durumu değil, onu çağrıştıran bazı ortam ve durumlarla ortaya çıkan bir süreçtir (Dewey, 1916). Bilimsel düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, analitik düşünme, tümevarım ve tümdengelim en çok bilinen düşünme becerileri arasında sayılabilir (Günhan ve Başer 2009). Bu düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünce yeteneği; kabul etme, reddetme ve muhakeme kuralları çerçevesinde hayata geçirme kabiliyetidir (Ennis, 1959).

Ennis'e göre en doğru cevabı bulabilmek ne düzeyde eleştirel düşünebildiğimize bağlıdır (akt: Akar, 2007).Eleştirel düşünme üzerine pek çok tanım yapılmış, çok defa formüle edilmiş olmasına rağmen evrensel olarak benimsenmiş bir tanımı henüz yapılamamıştır (Dirimeşe, 2006). Eleştirel

düşüme konusunda önemli çalışmalarıyla tanınan Paul ve Elder (2005) eleştirel düşünmeyi, 'kişinin düşünce sistemindeki yapıları usta bir şekilde yöneterek ve bu yapılara entelektüel standartlar getirerek düşünme yönteminin kalitesini arttırdığı bir süreç' olarak tanımlamışlardır.APA'nın tanımına göre eleştirel düşünme becerileri; yorumları analiz etme, çıkarsama yapabilme, kanıtları açıklayabilme ve değerlendirme, kavramsal, metodolojik veya bağlamsal düşünebilme gibi bilişsel becerilerdir (Rapps, 1998).

Hiç şüphesiz, düşünme ve eleştirel düşünme eğitimi için en önemli görev okullara ve eğitimcilere düşmektedir. Gelişmiş ülkeler geleneksel öğretmen ve konu merkezli program anlayışına son vermiş, bunun yerine çağdaş ve öğrenci merkezli programlar tasarlayarak uygulamaya koymuşlardır. Son yıllarda benzer çalışmalar ülkemizde de yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı yeni öğretim programlarında koklu değişiklikler yapılması için çalışmalar yapmıştır. Yeni eğitim- öğretim programları davranışçılığın yerine, yapılandırmacılık, çoklu zeka, beyin temelli öğrenme gibi yaklaşımları benimsemiş ve öğretmen merkezli bir anlayış yerine, öğrenci merkezli bir yaklaşıma göre planlanmıştır (MEB, 2005). Dolayısıyla, 2004 yılında yürürlüğe giren son müfredat programında; derslerde, öğrenme alanlarında ve etkinliklerde "eleştirel düşünme" ile ilgili becerilerin gelişmesi amacı da vurgulanmıştır. Ancak; sadece program değişikliğinin bireylere bu becerileri kazandırması beklenemez. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini öğrenebilmesi ve kullanabilmesi öğretmenlerin de bu konuda eğitilmiş olmalarıyla ilgilidir (Demirel, 1999).

Eğitim sistemimizde, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapılan tartışmalar ve yürütülen programlar incelendiğinde eleştirel düşünme öğretiminde dört temel yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlar (Vural ve Kutlu, 2004):

1. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı: Glaser (1984) ve McPeck' in de (1981) savundukları bu yaklaşım, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin de öğretilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları acık bir şekilde, içerik birimine paralel olarak öğrencilere verilmektedir.

2. Konuya Entegre Etme Yaklaşımı: Bu yaklaşım birinci yaklaşıma benzemekle

birlikte, içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler acık bir şekilde verilmemektedir.

3. Genel Yaklaşım: Konu tabanlı öğretimden tamamen farklı bicimde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında bir içerik temel alınarak geliştirilen beceri temelli program niteliğindedir. Kruse&Prenssesisen (1987) ve Sternberg&Bhana (1986) bu yaklaşımın savunucularıdır.

4. Karma Yaklaşım: Ennis (1989) ve Perkins& Solomon'un (1989) da benimsedikleri bu yaklaşım, hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir.

Eleştirel düşünme karmaşık yapısı nedeniyle tek bir yöntem ya da bir ders aracılığıyla kazandırılması elbette ki güçtür. Ancak eleştirel düşünme becerileri eğitim yoluyla geliştirilebilir. Eleştirel düşünmeyi geliştiren birçok model/ yöntem vardır. Bu yöntemlerden biri de dramadır (Genç, 2003). Drama ; 'Bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, ya da yaşantıyı ve ya bir olayı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak oyun ya da oyunlar geliştirerek canlandırmaktır'. Dramanın diğer tekniklere oranla üstünlüğü çok sayıda duyuya aynı anda etki edebilme özelliğidir. En etkili

öğrenme ise hem işitsel, hem görsel hem de kinestetik öğeler öğrenme sürecine dahil edildiğinde gerçekleştirilebilir (akt. Aslan, 2005).

YÖNTEM

Bu araştırma eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde drama eğitiminin etkililiğini anlamaya yönelik yapılan yarı deneysel (tek grupta öntest-sontest düzeni) olarak yapılmıştır. 10 hafta/1 saat eğitim programı içinde dramatizasyon, rol oynama, doğaçlama, pandomim, manşet atma, fotoğraf karesi oluşturma, çizim, yarım kalmış materyal gibi drama tekniklerinden faydalanılmıştır; elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkisiz örneklemler için p değerleri hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p< 0.05$ olarak alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evren ve örneklemini, Düzce Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda 2011–2012 eğitim-öğretim yılında çocuk gelişimi ön lisans eğitimi gören birinci sınıf öğrencilerinden ''Çocuk ve Drama'' dersini alan ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden (n= 25) oluşmuştur.

Dersin İşlenişi

Derste, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak, alternatif eğitim yöntemleri sunarak, var olan durumları yeniden sınama, gözden geçirme ve bilgiyi değerlendirip aktarabilme etkinliklerin, parçadan bütüne, bütünden parçaya ulaşabilme gibi temel düşünme becerileri üzerine kurgulanarak drama tekniklerinden faydalanılmıştır. Uygulanan drama programı üç aşamadan meydana gelmiştir; ısınma, asıl çalışma ve değerlendirme olmak üzere.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek için Coşkun Küçüktepe'nin uyarlamasını yaptığı Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılarak toplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için test 96 beşinci sınıf öğrencisine oral formatta uygulanmış ve elde edilen sonuçların istatistikî analizleri yapılmış testin KR–20 güvenirlik katsayısı 0.79 olarak saptanmıştır. Testin 4 alt boyutu bulunmaktadır. Tümevarım, tümdengelim, gözlem ve varsayım adı altında 4 alt boyutu bulunan ölçekten alınan puan artıkça eleştirel düşünme düzeyi de artmaktadır.

BULGULAR

Çalışma grubunun tamamı kız öğrencilerden toplam 25 kişiden oluşmaktadır. Örneklemde yer alan öğrencilerin drama eğitimi öncesinde eleştirel düşünme düzeyi testinden aldıkları toplam puan ön testte 31.76 iken, son testte 34.71 çıkmıştır ($p< 0.05$). Tümevarım alt boyutunda ön test 12.20 iken son testte13.68, tümdengelim ön test puanı 9.96 iken, son testte11.04 ve varsayım ön test 3,20 iken son testte 3,83 olarak, gözlem alt boyutunda ise herhangi bir değişikliğin olmadığı bulunmuştur (p değerleri sırasıyla 0.80, 0.144, 0.144).Sonuç olarak üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşüncenin geliştirilmesinde drama tekniklerinden faydalanılabilir.

Tablo 1: CEDTDX Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Bulguları

Eleştirel Düşünme Testi Alt Boyutları	Ön Test Ortalama ± SD	Son Test Ortalama ± SD	P
Tümevarım	12,20 ± 2,50	13,68 ± 3,53	0,080
Tümdengelim	9,96 ± 2,57	11,04 ± 3,41	0,144
Gözlem	10,12 ± 2,20	10,12 ± 2,20	---
Varsayım	3,20 ± 1,55	3,83 ± 2,10	0,144
Toplam	31,76 ± 4,17	34,71 ± 5,83	0,028

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan araştırmalara bakıldığında, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için her türlü örgün ve yaygın eğitim kurumunda eleştirel düşünme etkinliklerine yer verilmesi gerektiği görülmektedir.

Toplumların kalkınmasında, bilgi üretimi ile insanların kendilerini gerçekleştirme sürecinde eleştirel düşünme yetilerinin ve bu yetilerin kullanımının önemi büyüktür.Gelişen dünya coğrafyasında eleştirel düşünmenin egemen olmadığı toplumların kalkındığı görülmemiştir. Uygarlığın bir bakıma, yaratıcı fikirlerle ve sorun çözebilme yollarıyla ancak gelişebildikleri bilinmektedir. Bu bağlamda bireylere eleştirel düşünmeyi öğretmek ve bunu derslerin içine entegre etmek birincil amaç olmalıdır. Öğretim yöntemlerinin sorgulandığı, öğrencinin merkeze yerleştirildiği, daha çok katılım, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gerektiren çağdaş bir eğitim yöntemi olan 'Yaratıcı Drama' eğitimin her alanında ve eğitimin her kademesinde etkin ve başarılı bir faaliyet olduğu düşünülmektedir.

Artar (2004), çalışmasında eleştirel düşünme etkinliklerinin eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar, deney grubunda eleştirel düşünmeye yönelik olumlu eğilimlerin ortaya çıktığı şeklinde yorumlanmıştır. Benzer şekilde Maynard (1996), çalışmasında ikinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar eğitimleri süresince öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarını incelemiş ve anlamlı bir değişiklik bulamamıştır. Bu bulgular dikkate alındığında eğitim seviyelerinin artmasına rağmen eleştirel düşünme düzeyinin değişmediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle eleştirel düşünme düzeyinde salt eğitimin etkililiğinden ziyade drama temelli eğitimin daha etkili olabileceği söylenebilir. Benzer şekilde Okul Öncesi eğitimi sürecindeki çocuklarla yapılan iki araştırma bu konuda bir düşünce edinilmesine yardımcı olabilir. Araştırmalardan ilki; yaratıcı dramanın kullanıldığı dört ve beş yaşlarındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Araştırma haftada üç gün ve günde 30-35 dakika süren, sekiz haftada bitirilen yaratıcı drama etkinliklerini içermektedir. Bu etkinliğin temel amacı; yaratıcı dramanın çocukların eleştirel düşünme becerilerini etkileyip etkilemediğini ortaya koymak olmuştur.'Sonbahar 2 ve 'Yiyecekler' konusundaki iki üniteyle sürdürülen bir dizi etkinlik sonucunda bu yaş çocuklarında, soru sorma ve sorgulamalarında, bilgi kaynaklarına ulaşma isteğinde önemli derecede farklılıklar bulunmuştur. Diğer bir araştırma ise Simpson'un yaptığı çalışmadır. Çalışmanın amacı dört ve yedi yaşındaki çocukların, drama yoluyla kazandıkları düşünme becerilerinin okuma yazma ile ilgili boyutu olup olmadığını incelemektir. Araştırma çocukların etkin olarak katıldıkları drama çalışmalarının, onların iletişim becerilerinden olan okuma yazma yeterliklerin ne ölçüde geliştirdiğine örnek olarak verilebilir.(akt. Aslan, 2002).

Bu bulgular dikkate alındığında drama eğitimi seviyelerinin artmasıyla eleştirel düşünme düzeyinde de artış olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

San (2006), bir çalışmasında ise, yaratıcı drama temelli eğitim programı ile bireyin, edilgenlik yerine katılımcı olma, bağımlılık yerine bağımsız olma ve karar verebilme, yetkinleşme, demokratikleşme gibi yetenekler kazandırabileceği görülmüştür. Buradan hareketle drama yoluyla edinilen bilgilenme, okul disiplinleri içinde edinilen ezbere dayalı, kuramsal bilgilendirme değildir. Dramada bilgi kullanılır ancak dünya içerisinde yer alan öznel ve nesnel ilişkiler içerisinde yapılanır. Bu sebeple drama'nın eğitimde kullanımı eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi açısından bir gereksinimdir.Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmada öğrencilerin drama eğitiminden önceki eleştirel düşünme testinden aldıkları puan ortalamalarının (31,76 ± 4,17) programın sonunda (41,68 ± 5,41) yükseldiği ve aralarında anlamlı fark bir olduğu bulunmuştur.Bu bağlamda, Çocuk Gelişimi ile benzer eğitim programları ve müfredatı ile ilgili yapılacak iyileştirmenin bu bulguları olumlu yönde değiştireceği düşünülebilir.

YAZARIN YORUMU VE KULLANIM ALANLARI

Eleştirel düşüncenin gelişmesinde, erken çocukluk dönemin ile çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili faaliyetlerin temel öğelerinden biri olan eleştirel düşünme becerisi ne kadar üst düzey ise çocuklara verilen eğitimin ve destekleyici gelişim programlarının kalitesi, etkinliği ve yeterliliği o kadar verimli olacaktır. Üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede dramanın etkili bir eğitim yöntemi olduğu bulunmuştur. Çocuk Gelişimcilerinin eğitiminde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini artıracak eğitim yöntemlerinin uygulanması, eğitiminde drama tekniklerinden faydalanılması ve müfredat programlarının gözden geçirilerek eleştirel düşünmeyi geliştirecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Gelecekte bu yönde hizmet verebilecek çocuk gelişimi uzmanlarının yetiştirilmesinde, eleştirel düşünmeyi geliştiren eğitim programlarının oluşturulması ve müfredatın bu şekilde yapılandırılması önemlidir.

KAYNAKLAR

Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki.* Afyonkocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Artar, M. (2004). *Üniversite öğrencilerine yönelik eleştirel düşünme etkinliklerinin eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri Açısından Değerlendirilmesi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Aslan N. (2002). *İlköğretimde drama ve tiyatro.* Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. s:36

Çıkrıkçı, N. (1992). *Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin (Form YM) lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25 (5), 559-569.

Demirel, O. (1999). *Plandan değerlendirmeye öğretim sanatı.* (4. baskı). Pegem Yayınevi. Ankara.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* Erişim Tarihi: 12.02.2012. http://www.jstor.org/stable/992653.

Dirimeşe, E. (2006). *Hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştiren düşünme eğilimlerinin incelenmesi.* Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Ennis, R. (1959). *The development of A critical thinking Test*: University of Illinois:

Unpublished Doctoral Dissertation. USA.

Genç, N. (2003). *Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2003;24:196-205.

Günhan, CB. Başer N. (2009). *Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi.* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2):451-482.

Kale, N.(1993). *Üç düşünsel yeti: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme.* Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Mayıs/Haziran, S. 28, 24-27.

Maynard, CA. (1996). *Therelation of critical-thinking abilitiy to profesional nursing competence.* Journal of NursingEducation, 35(1):12-18.

MEB. (2005). *İlköğretim 1–5. Sınıf programları.* Ankara.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme.* Pegema Yayıncılık, Ankara

Paul, R.ve Elder, L. (2010). *Tiny critical thinking guide conceptsand tools [Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu, Kavramlar ve Araçlar].* (t.y.). (M. B. Fidan, Çev). Erişim: 10.02.2012, http://www.criticalthinking.org/

Panigrahi, L.K (2007). *New Directions in Education.* Chandigarh, IND: Global Media .p 1. http://site.ebrary.com/lib/duzce/Doc?id=10416841&ppg=10

Rapss, J. (1998). Tetsing a theoretical model of critical thinking and cognitive development. University of San Diego. (Unpuplished Doctoral Dissertation)

San, İ. (2006). *Eğitimde Yaratıcı Drama.* Erişim Tarihi: 10.04.2012 http://yaratici-drama.blogspot.com/2009/05/egitimde-yaratici-drama.html. (s.46-57).

Vural, R.& Kutlu O. (2004). *Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması.* Çukurova Üniversitesi Soysal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 13 / Sayı 2, 189–199.

Yılmaz, E. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

ÇOCUKLARIN EĞİTİM VE TERBİYESİNDE AİLE-OKUL İLİŞKİLERİNİN ROLÜ

Dr. Güler Ahmedova
Azerbaycan Cumhuriyeti Millet vekili
Cumhuriyet Çocuk Teşkilatının başkanı
"Merkez" gazetesinin başkanı
www.gularahmadova.com; ahmad@shahidov.com
+99450 209 79 09

Bir gün bir baba damına evladının terbiyesine ne zaman başlaması gerektiğini sorar. Bilim adamı "çocuğunun kaç yaşı var?" diye sorduğunda babası cevaplar: "Daha 40 günlük". Bilim adamı: "Siz tam 40 gün geç kalmışsınız" der.

Hayat tecrübemizden ve eğitimci fikrin klasiklerinin dediklerinden de biliyoruz ki, her bireyin ilk öğretmeni onun ebeveynleridir. Her bir ebeveyn kendi evladını ona verdiyi terbiyenin sonucu gibi görmelidir. Çağdaş küreselleşen dünyada ailelerde terbiyelendirme metodu çoğu zaman sadece geleneklere bağlı kalmıyor. Sırf bu yüzden bazen amerikan, rus, türk ailelerinde yetişen çocukların aldığı terbiye ne kadar farklı olsa da, bir çok konularda bir-birine benzemeye başlamıştır. Mesela, sosyal ağların hayatımıza girmesi, televizyonların etkisi o kadar büyük ki, artık bütün dünyada tüm anne-babalar çocuklarını bu teknolojik mucizelerden korumaya çalışıyorlar. Ve bu zaman aile ve okulun bu konu etrafında birlikte düşünmesi ve hareket etmesi çok önemli bir hal alıyor. Internet'te ve televizyonda nelerin çocuk sağlığı ve terbiyesine olumlu, nelerinse olumsuz etki bırakması artık akademik bir mevzuya çevrilmektedir. Mesela, Türkiye'de "medya okuma yazma" derslerinin geçilmesi artık bu problemin ciddiliğinden haber veren bir noktadır.

Ama filozoflara göre "Dahi olan her şey çok basit". Bu sözün aile terbiyesine ait olması şüphesizdir. Çocuk terbiyesinde en güzel fikir Doğu'ya ait. Başka bir deyişle, bu, İslami terbiyedir. Bu gün Batı'nın en ileri-gelir eğitimci ve psikologlarının avangart fikirlerinin kökünde sırf İslami aile değerleri vardır. Psikoloji uzmanlarından olan Nora Nyukomb yazıyor: "Aile küçük sistemlerden ibaret büyük bir sistemdir. Burada anne – baba, anne –çocuk, abla/abi – kardeş, anne – baba – kardeş, büyükanne – torun gibi alt sistemler mevcuttur. Çünkü baba ile annenin karşılıklı ilişkileri anne – çocuk ve baba – çocuk ilişkilerine tesir ediyor. Stabil, sevecen baba - anne ilişkileri şefkatli, sevecen ebeveynler demektir. Aksine olarak, anne ve baba arasında ciddi sorunlar varsa, bu ailede ebeveynler agresif ve kırgın oluyorlar. Başka deyişle, kocasına kızmış anne artık evladına karşı agresif bir ebeveyne dönüşebilir. Ama aynı zamanda kocası tarafından dikkat ve şefkat görmeyen anneler çoğu zaman evlatlarına karşı daha sevecen ve sıcak davranıyorlar. Bu yolla da kocalarına karşı yöneltmek istedikleri tüm sevgilerini evlatlarına veriyorlar. Başka durumlar da ola bilir. Mesela, bazen ebeveynleri tarafından şiddet gören küçük çocuklar kendilerinden büyük kardeşleri veya onları çok seven büyükanne ve büyükbabalarından yeteri kadar sevgi ve ilgi gördükleri zaman sosyal ve duygusal dezadaptasyondan kaçmış oluyorlar.

Bu sistem modelinde ailenin her bireyi küçük alt sistemler kendi aralarında aktif taraflarına dönüşüyor. Her çocuğun kişiliğini ve gelişimini değerlendirmek için bütün aile sistemini ve alt sistemleri değerlendirmek lazım. Bu analizi yapanların okulun ve öğretmenlerin olması, çocuğun eğitiminde ve terbiyesinde en önemli şartlardan ve avantajlardan bir tanesi.

Bu fikrin takipçileri arasında uzman ve aile doktoru Patrisya Minuchin de var. Bu teoriye göre, baba ve oğul arasında ilişkiler ayrıcalıkta incelenemez. En deneyimli öğretmenler biliyorlar ki, aile "açık" bir sistemdir. Yani her ailede çeşitli dönemler oluyor. Bu dönemleri sabit ve değişken dönemler olarak değerlendirebiliriz. Öyle ki, kendi huzurlu yaşamını sürdüren ailede birden bire baba işini kaybedebilir, anne hastalanabilir veya vefat edebilir. Ailede ergenlik yaşında olmayan bir kız çocuğu nikahsız hamile kalabilir ve buna benzer daha neler neler... bu durumda ailenin normal düzeni bozulacak ve şüphesiz ki, bu o ailedeki çocukların terbiyesine ve eğitimine yan etkisini göstermiş olacak. Bu durumda artık aile değil, okul ön planda tutulmalıdır. Okul çocuğun başarılı bir öğrenciden asosyal birine dönüşmemesi için çaba sarf etmelidir. Bu durumda çocuğun sosyalleşmesi direk okula bağlı. "Deprem" yaşamış bir ailedeki çocuğa sahip çıkacak kişiler öğretmenler olmalıdır. Okul her çocuğu anne – baba – çocuk, anne - baba – dede sisteminde araştırmalı ve değerlendirmelidir. Çocuk ailenin ürünüdür. Eğer aile kışsa, o zaman çocuğun yüzünde güllük açamaz. Aile – okul ilişkileri sık ve karşılıklı değilse, okul çocuğa yardım edemeyecektir. Böylelikle de, çocuğun kültürel ve sosyal çevresi, gelişim seviyesi, ebeveynlerinin kişiliği, ebeveyn – evlat aralarındaki ilişkiler, ebeveynler arasındaki ilişkiler okul ve öğretmenler için açık bir kitap gibi olmalıdır.

İslam dininde öğretmen ve terbiye veren kişi çok değerlidir. Sırf bu yüzden Peygamber efendimiz (s.a.s.) kendisini ve Hz. Aliyi (r.a.) bu ümmetin manevi babası gibi tanıtıyor. Peygamber efendimiz (s.a.s.) buyuruyor: "Ben ve Ali (r.a.) bu ümmetin babasıyız". Bu hadisi – şerif öğretmenin ve İslami bir makamının babanın makamından daha üstün olduğunu gösteriyor. Hazreti Emir el – müminin Ali bin Abu Talib (r.a.) buyuruyor ki: "Saygı belirtisi olarak, kalk ve öğretmenine baş eğ". Peygamber efendimiz (s.a.s.): "Ya Ali, Allahın laneti çocuklarını asi, huysuz ve kötü amel sahibi olmak zorunda bırakan ebeveynlerin üzerine olsun. Allahın rahmeti ise, kendi evlatlarıyla güzel geçinen, onları ameli – Salih insanlar gibi yetiştiren ebeveynlerin üzerine olsun."

Batı'nın çağdaş dünyada İslami değerler üzerinde büyütülmüş çocukları üniversitelere alarak onlara eğitim vermesi basit bir konu değil. Batı'da hiç bir profesör bunu basına söylemese bile, yüz – yüze konuşmalarında İslam ahlakına sahip gençlerin eğitimde daha başarılı olduklarını defalarca bildiriyorlar.

Bu başarı bir gücün sonucudur. Bu gücün adı İslami maneviyat üzerine kurulmuş aile ve okullardır.

Çocuklar eğitimle sosyalleşmekle beraber aynı zamanda ebeveynlerinin özel örneği üzerinde de terbiye görüyorlar. Çocuklar ebeveynlerinin hareketlerini, konuşmasını tekrarlıyor, büyükleri taklit etmeye çalışıyorlar. Hatta ergenlik döneminde ebeveynle anlaşmazlık yaşayan çocuk büyüklerin fikir ve davranışlarını bilinçaltı tekrar ediyor. Genellikle çocuklar duygusal bakımdan daha çok bağlı oldukları büyükleri taklit ediyorlar. Bunlar baba, anne, hatta öğretmeni bile olabilir. Kültür açısından 4 aile modeli vardır:

1. otorite
2. otoriter
3. liberal (göz yummak)
4. itici ihmal

Çocuk için en uygun aile ortamı otorite aile modelidir. Bu modelde ilişkiler saygı üzerine kuruluyor. Bu çeşit ailelerde çocuğa karşı sevgiyle beraber titizlik de var. Böyle bir ailede terbiye edilmiş çocuğun okuldaki terbiye ve eğitimi de zorluk yaratmıyor. Çünkü şiddete alışmış çocuğa karşı okulda şiddet uygulanmayınca öğretmenleri ciddiye almayabilir. Ama ailesinde hem sevgi, hem de titizlik gören çocuk okulda da aynı tepkiyi alınca strese girmez ve başarılı olur.

Okul – aile ilişkilerini en zor kısımlarından biri de boşanmış ebeveynlerin ailesinden olan çocuklardır. Boşanmanın ilk yılı çocuklar üçün oldukça zor bir deneme sürecidir. Ebeveynlerin geçirdikleri stres v belirsizlik hisleri çocukları da etkiliyor. Ebeveynler bu dönemde mahkemeye gitmeden önce okula gitmeli ve çocuğun öğretmenlerini uyarmalıdır. Bu gibi durumlarda çocuklar sık-sık evden kaçıyor, uyuşturucu bağımlısı haline geliyorlar. Özel problemleriyle yüz yüze kalmış ebeveynler genellikle bu dönemlerde çocuklarıyla ilgilenemiyorlar. Öğretmenlerin dikkati ve şefkati bu dönemde ön plana çıkıyor.

Ailelerde en önemli konulardan biri sibling (doğma kardeş) problemidir. Siblingler arasındaki ilişkinin temeli tümden anneler tarafından koyuluyor. J.Dunn (sister and brothers, Cambridge, MA: Harvard University Press) bu problemi derinden araştırmış bir psikolog. J.Dunna'a göre ailede siblinglerin karşılıklı ilişkileri ve bir-birinin gelişimine etkisi kaçınılmazdır. Aile olduğu gibi okulda da aynı problem yaşanıyor. Bir kardeşin yanlışı yüzünden diğerinin ceza görmesi ve ya eğitimde birinin diğerinden daha başarılı olması öğretmenler için zor halledilen problemlerden biridir. Bu gibi sorunları çözmek için daha deneyimli birisine başvurmak doğru bir seçim olacaktır.

Günümüzün en güncel sorunlarından birisi de aile içi şiddettir. Şiddet uygulanan ailede büyüyen çocuğu görmek bir eğitimci için hiç de zor değil. Ailede çocuklara karşı şiddet bütün sosyal, etnik ve ırkı gruplara aittir.

Amerikan psikologları Holmes W, Olsen L. yazıyorlar: "Şiddet uygulanan çocukların ortalama yaşı 7-dir. Aile içi şiddet kurbanlarının % 42-si 12 ile 17 yaş arasındadır. Rusya'da her yıl 14 yaşa kadar 2 milyon çocuk ebeveynleri tarafından dövülüyor. Rus araştırmacısı Stepanova O.V. aile içi şiddete maruz kalan çocukların çoğu zaman hiperaktif, sık-sık hasta olan, aile tarafından arzu edilmeyen çocuklar olduğunu bildiriyor. Şiddetin en korkunç türü seksüel tacizdir. 1 ay önce babası tarafından tecavüze uğrayan küçük kızın hikayesi bütün Azerbaycan'ı yerinden oynattı. Bu olay toplum tarafından öyle bir tepki gördü ki, hatta televizyonlarda o kişinin yüzünü bile göstermek istemediler. Ama buna rağmen eminim ki, ebeveynleri tarafından şiddete, seksüel tacize maruz kalan çocuklar bu konuda konuşmaya sadece korkuyorlar. Bu gibi durumların okulda öğrenilmesi için Azerbaycan'da "Ebeveynin çocuğa karşı tavrını öğrenen soru testi" kullanılıyor. Bu testin yazarı rus psikologları A.Y.Varga ve V.V.Stolindir. Bu test aracılığıyla ebeveynlerin çocuklarına beslediği hisler öğreniliyor. Velinin çocuğun kişiliğini ve karakterini anlamak ve buna uygun tavır sergilemesi için yollar bildiriliyor.

Çocukların eğitimi her ülkede ön planda yer almış bir konudur. Bu artık bütün gelişmiş ülkeler için bir numaralı bir meseledir. Eğitim ölçeğinde Finlanda'dan geride yer alan Almanya, kendi yerini Çine vermiş, ABD büyük bir endişe içerisinde.

Bu konuya bakış açıları çeşitlidir. Nobel ödüllü doktor, alenen tanınmış kişi, filozof, XX yüzyılın ünlü hümanisti, bilim adamı A. Şveyser hatırlamalarında yazıyor: "Önceleri Mülhauzende iyi çalışan çocuklar sırasında değildim. Çok hayalperest birisiydim. Karnemde zayıfların şok olması ebeveynlerimi mahcup ediyordu. Ama ben hiç bir şekilde yüksek notlar alamıyordum. Babam rahip olduğundan bana verilen beleş eğitimi kaybedebilirdim. Okul müdürü babamı çağırarak beni okuldan

uzaklaştırmasını istemişti. Bu zaman kurtarıcım yeni öğretmenim oldu. O, doktor Veymandı. Hatta benim gibi bir hayalperest bir öğrenci bile öğretmenin her derse çok ciddi bir şekilde hazırlandığını görüyordu. O zamanını doğru ayarlıyor ve dersi çok iyi eğitebiliyordu. Kontrol ettiği defterleri hep aynı vakitte bize teslim ediyordu. Her kes tarafından desteklenen bu disiplin beni etkiledi. Bu öğretmeni incitmek istemiyordum. O benim için bir örnekti. 3 ay sonra notlarımda ciddi değişiklikler vardı. Anladım ki, hiş bir ceza ve şiddetle kazanılmayacak sonuç çocuğa derin ve küçük detaylarına kadar araştırılmış borç bilinci ile verilebilir.

Eğitimin önemli şartlarından birisi de motivasyondur. Ahengi bozulmuş ailelerde çocuklar velilerinin azarlamalarından kurtulmak için iyi çalışabilirler. Yüksek entelektüel çocuklarsa onlara ilginç olan dersleri kendileri ayırt edebiliyor ve tüm dikkatlerini bu alana yönlendiriyorlar. Belirtmek gerekiyor ki, bilişsel motivasyona ünlü Yerks Dodson kanunu ait değildir. Öyle ki, eğitimde bilişsel motivasyonun arttırılması eğitimin etkisini azaltmıyor. Bu konunun okul öğretmenleri tarafından velilere ulaştırılması gerekir. Çocuklarını eğitime para ve hediyelerle teşvik eden veliler de uyarılmalıdır. Araştırmalar gösteriyor ki, para ve hediyelerle eğitime teşvik edilen çocuklar heveslerini çok kısa zamanda kaybediyorlar. Bu konuyu derinden araştırmış Matis T.A., Orlova A.B., Markova A.K. "Eğitimin motivasyon oluşumu" kitabında geniş şekilde yorumlanmıştır.

Eğitimde ailenin yapabileceği önemli şey işte budur. Bütün araştırmalar gösteriyor ki, bir çocuğun aile desteği ve benimsenmesi onun genel benlik saygısının genel düzeyini etkiler. Okul başarısı ve öğretmenlerle ilgili bazı faktörlerse sadece kabiliyetlerin değerlendirilmesi için önemlidir.

STUDENT TEACHERS' PERCEPTİONS OF BULLYİNG IN SCHOOLS

Ali İlker Gümüşeli
Okan Üniversitesi
gumuseli@okan.edu.tr
Özge Hacıfazlıoğlu
Bahçeşehir Üniversitesi
ozge.hacifazlioglu@bahcesehir.edu.tr
Esra Çakmak
Yıldız Teknik Üniversitesi
ecakmak@yildiz.edu.tr

ABSTRACT

Bullying is a high stakes issue in schools in all parts of the world. The purpose of the study was to investigate and provide insight into the problems concerning school bullying. The study aimed to explore the following research question: "What sorts of bullying do student teachers observe in schools and how do they tackle cases of bullying?". "How often do student teachers' observe the four types of bullying in schools?". "Do student teachers' perceptions of bullying behavior differ with regards to gender and age variables?", and "What sorts of strategies do student teachers use to handle bullying?" Using purposeful sampling, researchers selected particular subjects from the population. A total of 400 student teachers participated in the study. Two scales were used as a measuring instrument, which was formed by translating Jodie Tintorer's survey titled "Elementary Teachers' Perceptions of and Responses to School Bullying", and Ken Rigby's survey titled "Handling Bullying". The scales as well as the validity and reliability study had been previously translated into Turkish by Kanık (2011). This study showed four types of bullying observed in schools by student teachers. Verbal bullying appeared to be the highest bullying type perceived by the student teachers followed by emotional bullying, whereas sexual bullying was the least dimension observed.
Key Words: *Bullying in schools, types of bullying, students*

1. INTRODUCTION

The issue of bullying has been on the agenda of schools worldwide for the last decade (Bauman et al, 2008). In line with current research, schools, and other organizations, have implemented anti-bullying policies to maintain a safe and healthy environment for school children. Schools have developed practices for working closely with parents, for appropriate and effective responses to bullying, and for the rigorous surveillance of playgrounds and whole school activities in order to help develop constructive interpersonal attitudes and behaviour. As Vos et al (2012) argue, an ineffective or 'unhealthy' organizational climate can have a negative effect on school activities. Bullying not only has a destructive impact on the whole school climate, it can also have long term psychological effects on students. In the South African context, Pretorius and Villiers (2011) highlight the need for democratic leadership in schools and emphasize the importance of school leadership teams. In a democratic setting, with the active participation of teachers, school administrators, students and

parents, "cases of bullying" can be discussed in a transparent manner, leading to the eliminization or minimization of destructive behavior. In a literature review of bullying research, Bauman et al (2008) argue that bullying was unclearly defined in most of the studies.

Although researchers may have varying definitions of bullying, Greene (2000) suggests five key features:

- The bully intends to inflict harm or fear upon the victim.
- Aggression toward the victim occurs repeatedly.
- The victim does not provoke bullying behavior by using verbal or physical aggression.
- Bullying occurs in familiar social groups.
- The bully is more powerful (either real or perceived power) than the victim. (Griffin & Gross, 2003)

Bullying first became the focus of large-scale social and psychological research in the late 1970s and early 1980s, primarily in Norway, Sweden, and Finland (Griffin and Gross, 2003). In Malta, Borg's (1999) study of 6,282 pupils showed that one in every three pupils were engaged in serious bullying (either as bullies or victims). In a 2001 study by the Kaiser Foundation in conjunction with Nickelodeon TV network and Children Now, Coloroso (2010) showed that 86% of the children aged 12–15 interviewed said they were teased or bullied at school—making bullying more prevalent than smoking, alcohol, drugs, or sex among the same age group.

Research in Turkey has also shown that bullying is a serious problem in schools. In their study of school children, Karaman Kepenekci and Cınkır (2006) found that, at least once during the academic year, 35.3% reported having been bullied verbally, 35.5% were bullied physically, 28% were bullied emotionally, and 15.6% were bullied sexually. Most of the physical bullying took the form of pushing (60.5%), just over half of the verbal bullying was name calling (52.0%), and emotional bullying was mainly humiliating (30.6%). Yurtal and Cenkseven's (2007) study also showed that 75% of the students experienced the following bullying behavior: "pushing, swearing, name calling, damaging personal belongings and gossiping.

1.1. Purpose And Sub Purposes

The aim of this study was to investigate and provide insight into the problems concerning school bullying. A literature study was undertaken on the issues of bullying in schools and an empirical investigation was conducted on the basis of student teachers' views regarding bullying in their schools. The study aimed to explore the following research question: "What sorts of bullying do student teachers observe in schools and how do they tackle cases of bullying?". "How often do student teachers' observe the four types of bullying in schools?". "Do student teachers' perceptions of bullying behavior differ with regards to gender and age variables?", and "What sorts of strategies do student teachers use to handle bullying?" Following a presentation of investigation methods, several important findings are stated and discussed, followed by an overview of some management strategies that may flow from the latter. The article concludes with recommendations aimed at providing strategies for teachers and school administrators for dealing with incidents of bullying.

1.2. School bullying in context

Olweus (1993), a pioneer in this area of research, defines bullying or victimization as instances 'when [a student] is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students'(p. 9). Olweus (1993) proposes that in order to apply the term bullying to an incident there should be an imbalance in strength, where the student who receives the negative actions is unable to defend him/herself and is helpless against the bully (Houndoumadi & Pateraki, 2001). Several aspects of bullying follow from these definitions:

- First, it is an aggressive form of behavior or intentional harm-doing.
- Second, bullying is carried out repeatedly over time.
- Third, there is a power imbalance between the bully and the victim (Olweus, 1993; Kepenekci & Cınkır, 2006).

Bullying can also be viewed as a component of a more generally antisocial and rule-breaking behavior pattern (Olweus, 1995). They are "often characterized by impulsivity and strong needs to dominate other people … they have little empathy…[and] they are likely to be physically stronger than…the victims" (Olweus, 1995, p. 197). Victims are often cautious, sensitive and quiet students, who suffer from low self-esteem. Handwerk (2005) also claims that victims lack the social skills that can help deflect bullying, such as knowing how to use humor. When bullied, they often react emotionally -crying, getting angry, withdrawing - which only encourages more abuse. Smokowski and Kopasz (2005) argue that families play a significant role. An overprotective background may be one of the factors leading students' to feel insecure among their peers.

Handwerk (2005) notes that bullies can be quite popular among their friends as opposed to the common belief. "Many times, they are very connected to school life through athletic, academic or other extracurricular activities. Bullies are generally strong, confident and aggressive much more so than their victims, who, by comparison, tend to be weak, timid and nonassertive" (p.19).

In fact, several common assumptions about the causes of bullying receive little support from empirical data. These include the hypotheses that bullying is a consequence of (a) large class or school size, (b) competition for grades and failure in school, and (c) differences in appearance. There is a scarcity of empirical data supporting these views. There may also be other factors in relation to personality characteristics. Moreover, teachers' attitudes, behavior and routines play a major role in determining the extent to which the problem will occur in a classroom or a school setting (Olweus, 1995).

1.3. Types of bullying

Smith and Sharp (1994) use the term bullying under two main categories. Physical bullying, which includes actions such as kicking and damaging personal belongings, and verbal bullying, which includes actions such as using humiliating names, gossiping about and isolating the person.

According to Coloroso (2003), identifying relational bullying is the most difficult of all the types of bullying. This type of bullying includes activities such as ignoring somebody's existence and regularly excluding a child, activities which can be difficult to recognize. Aggressive looks, sighing, rolling their eyes, frowning, pulling faces and sniggering are also categorized as the body language of bullying activities (Coloroso, B. (2003).

Sexual and racial harassment are sometimes viewed as types of bullying (Smith, Pepler, Rigby, 2004). In Amsterdam in 2000-2001, the Municipal Health Service Department of Child Health Care approached all 104 primary schools to invite them to participate in a study. The results of this study of 4,721 pupils aged 9-13 indicate that depression and suicidal ideation were more common in children who sometimes or frequently bullied other children. This was true for both boys and girls and for bullying directly as well as indirectly (van der Wal et al, 2003).

2. EMPIRICAL INVESTIGATION

2.1. Research Design And Methodology

This is a quantitative study applying a quantitative research design contextualized by a post-positivistic investigative approach. As discussed below, the post-positivistic approach makes it possible for this research to make meaningful and statistically justifiable analyses, conclusions and generalizations (Maree & Pietersen, 2008:47-153; Creswell, 2009:145-171).

2.2. Purpose Of The Investigation

The purpose of the investigation was to empirically determine student teachers' perceptions about the types and frequency of bullying incidents in schools.

2.3. Study Population

Using purposeful sampling, researchers selected particular subjects from the population. A total of 410 student teachers participated in the study. Of the 410 questionnaires received, 10 were not used due to missing information. The sample size was therefore 400 in total 354 of the participants were within the range of 20-29 age and 46 were 30 and above.

2.4. Measuring Instrument

The questionnaire was formed by translating Tintorer's survey (2004) titled "Elementary Teachers' Perceptions of and Responses to School Bullying", and Rigby's (2006) survey titled "Handling Bullying". The scales as well as the validity and reliability study had been previously translated into Turkish by Kanık (2011).

Two surveys were compiled, namely:

- Survey 1 (Elementary Teachers' Perceptions of and Responses to School Bullying): Items in the scale were prepared on a four-point scale and the distribution of the ranges are as follows: 1.00-1.75: 'I definitely disagree'; 1.76-2.50: 'I agree'; 2.51- 3.25: 'I agree'; 3.26-4.00: 'I definitely agree'.

- Survey 2 (Handling Bullying), which was developed in the United States and Australia. This questionnaire contained items intended to reflect the five dimensions described previously. Items in the scale were prepared on a five-point scale and the distribution of the ranges are as follows: 1- 1.80: 'I definitely would not'; 1.81-2.60: 'I would not'; 2.61-3.40: 'I'm unsure'; 3.41-4.20: 'I would'; 4.21-5.00: 'I definitely would'. For each of the scales, higher scores indicated stronger endorsement of the strategy.

3. DATA ANALYSIS

The analysis of data was made by computer using the SPSS 16.0 program. Frequency and percentage distributions, arithmetical mean, t-test and one way variance analysis test (ANOVA) methods were used to analyze findings.

Reliability and validity analysis of HBQ

Prior to performing the PCA, the suitability of the data for factor analysis was assessed. The Kaiser–Meyer–Olkin value was .77 and the Bartlett's Test of Sphericity reached statistical significance, supporting the factor appropriateness of the correlation matrix.

The reliability of the data was determined by means of Cronbach alpha coefficient values and most of the Cronbach alpha coefficients were higher than 0.5 and the inter-item correlation values were between 0.194 and 0.440, indicating that most of the above factors of the measuring instrument were reliable.

- Alpha values in the scales corresponding to the four factors were as follows: Physical bullying, .917; verbal bullying, .890; emotional bullying, .865; sexual bullying, .888.
- Alpha values in the scales corresponding to the five factors were as follows: Working with the victim, .69; Working with the bully, .69; Ignoring the incident, .58; Enlisting other adults, .57, and Disciplining the bully, .60.

3.1. Ethical Considerations And Administration

Written permission was obtained from Tintorer and Rigby to use the questionnaire and from Kanık to use the questionnaire in the Turkish context. As for the instrument translated into Turkish by Kanık (2010), the authors received official permission to use reliability and validity analysis. Permission was also obtained from Yıldız Techical University, Department of Educational Sciences, and student teachers were selected from the Teacher Certificate Program run by the same department. The researcher distributed the questionnaires to the sample schools during class hours. Guidelines for the completion of the questionnaire were discussed with the participants. Participants were given 30 minutes to complete the questionnaire. The participants were assured that their identity would be treated confidentially.

4. RESULTS

This study investigated the extent to which bullying incidents occur in schools in Istanbul. An analysis of the results is presented hereafter in Tables 1 to 6. The mean scores represent the following alternatives: 1 never, 2 rarely, 3 sometimes, 4 most of the time.

4.1. Types Of Bullying Observed At Schools

The study reveals that student teachers were aware of four types of bullying behavior characteristic of school bullying. They mostly encountered verbal bullying (Mean: 3,10), then respectively emotional bullying (2,74), physical bullying (2,72), and lastly sexual bullying (2,55).

Mean scores for each item show that verbal bullying and emotional bullying was more common compared to physical and sexual bullying.

Table 1 Frequency of Bullying Observed

	N	Mean	Sd
Verbal Bullying	400	3.10	0.708
Emotional Bullying	400	2.74	0.706
Physical Bullying	400	2.72	0.732
Sexual Bullying	400	2.55	0.680

Student teachers' perceptions of the four types of bullying is revealed below in detail.

Table 2 Types of Bullying

		Mean	sd
Verbal Bullying	Teasing	3.50	.728
	Insulting or calling someone a name	3.37	.866
	Starting hurtful rumors about someone	2.74	.929
	Making fun of way someone looks (i.e. clothes, weight)	3.16	.934
	threatening	2.83	.953
Emotional Bullying	Trying to get others to dislike someone	2.81	.890
	Not being listened to on purpose by another child	2.86	.827
	Socially excluding someone	2.83	.918
	Making others not to talk someone	2.61	.904
	Intentionally leaving someone out of an activity	2.58	.874
Physical Bullying	Bumping into or pushing someone intentionally	3.11	.874
	Intentionally kicking someone	2.92	.975
	Stealing or taking someone something from someone	2.30	.836
	Punching or hitting someone	2.87	.976
	Someone intentionally breaks or damages another peers property	2.41	.888
Sexual Bullying	Someone makes comments about another person's body	3.19	.926
	Sexual labeling/teasing (i.e. faggot, puto)	3.23	.905
	Someone asks another peer to inappropriately touch them	1.64	.774
	Someone makes an obscene gesture toward another	2.60	1.022
	A student inappropriately touches another peer	2.07	.873

Verbal bullying, teasing and insulting or calling someone a name was observed frequently. Starting hurtful rumors about someone, making fun of way someone looks (i.e. clothes, weight), threatening, and hurting somebody were observed "sometimes" by student teachers. As for emotional bullying, trying to get others to dislike someone, not being listened to on purpose by another child, socially excluding someone, making others not to talk someone and intentionally leaving someone out of an activity fall into the range of "sometimes" category. Analysis of physical bullying shows that items 32, 36, 37 45 were "sometimes" seen in schools, whereas breaking or damaging another peers property was seen rarely. This could be related to the policies implemented in schools. Damaging another peers property could be used as proof by the school administration. This might be the reason why it was seen less in schools. As for sexual bullying, making comments about another person's body has the highest mean score within the sexual bullying sub dimension. It was "sometimes" seen in schools. However, asking another peer to inappropriately touch them was "never" observed in schools. Inappropriately touching another peer and making an obscene gesture toward another was "rarely" observed among the students.

4.2. Student Teachers' Perceptions Of Bullying With Regards To The Gender Variable

Student teachers' perceptions of four types of bullying did not differ with regards to their gender. The frequency of bullying observed by student teachers appears to be very similar between males and females. As can be seen in the Table below, female student teachers' mean scores appears to be higher in Verbal Bullying sub dimension. This might be interpreted in terms of gender related consciousness. A t-test conducted on gender variables shows that there is no significant difference between male and female participants.

4.3. Student Teachers' Perceptions Of Bullying With Regards To Age Variable

Student teachers' perceptions of the frequency bullying at schools was analyzed through t test analysis. There were only 2 participants who fall in the age range 40-49 and 50-59. In order to determine student teachers' perceptions of bullying related to their age, these two cases were also incorporated to the second category. This enabled us to conduct t test analysis between the 20-29 age group and 30 and above age group. Analysis shows that a significant difference occurs between these two age groups. Table 4 below reveals the t test results.

Table 4 Perceptions of bullying related to age

	Age	N	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Verbal	20-29	354	3.15	.677			
	30 and above	46	2.69	.814	398	3.611	0.001*
Physical	20-29	354	2.75	.724			
	30 and above	46	2.50	.767	398	2.089	0.04*
Emotional	20-29	354	2.77	.70			
	30 and above	46	2.49	.71	398	2.554	0.01*
Sexual	20-29	354	2.59	.664			
	30 and above	46	2.20	.720	398	3.455	0.001*

In each sub dimension, student teachers within the 20-29 age group appear to have observed bullying behavior more when compared to student teachers who are 30 years of age and above. As for the Emotional Bullying sub dimension, younger student teachers' perceptions appear to be under the "Sometimes" category, whereas older student teachers fall into the "Rarely" category. Similarly, in the Sexual Bullying sub dimension, younger student teachers' responses appear in the "Sometimes" category whereas older ones' fall into the "Rarely category".

4.4. Places Of Bullying

Table 5 shows that bullying in schools was "Frequently" seen in the "on the playground before school, hallways and classrooms". Bullying was also observed frequently during "Recess". Bullying was observed "Sometimes" in cafeteria, restrooms and on school buses. Bullying was also sometimes observed "in line (to go into the classroom)", "walking to school" and "walking home from school". Students were also observed to be "sometimes" bullied in cafeteria.

Table 5 Places where bullying was observed

	$\bar{X}$	ss
On the playground before school	3.65	1.575
Restrooms	2.36	.820
Hallways	3.54	.659
Classrooms	3.34	.794
Cafeteria	3.19	.769
Recess	3.71	.569

In line (to go into the classroom)	3.08	.807
On school Buses	2.61	.838
Walking to school	2.70	.843
Walking home from school	3.03	.851

4.5. Strategies For Handling Bullying

Table 6 Student teachers' strategies for handling bullying behavior

	$\bar{X}$	ss
Ignoring the incident	4.32	.661
Working with the victim	2.95	.936
Working with the bully	2.13	.702
Enlisting other adults	1.99	.661
Disciplining the bully	1.54	.600

Student teachers were observed to be using 5 strategies to handle bullying in their schools. "Ignoring the incident" had the highest score compared to the other strategies. This was followed by "working with the victim", "working with the bully", "enlisting other adults" and "disciplining the bully" respectively. The strategy of "disciplining the bully" was not used to cope with bullying behaviors by student teachers. This could be explained by the teachers' general tendency to cope with problems in a constructive way. It could be thought that "disciplining the bully" may have undesirable consequences on both the victim and the bully. The mean score for the strategy of "working with the victim" falls into the "Unsure" category. As for "working with the bully", student teachers indicated that they would probably not take any action. An examination of the mean scores for the scales shows that participants in general were reluctant to take action in the case of bullying with which they were presented.

5. DISCUSSION

Bullying is a high stakes issue in schools in all parts of the world. From a human rights perspective, Greene asserts that "not only can all forms of bullying by understood as human rights violations, but it is also clearly incumbent upon schools to provide social programs that remedy such infractions and the underlying norms and situations that facilitate the violations. (p. 71) How students interact with their peers and how they communicate with their teachers, parents and administrators has changed due to recent technological developments. Today's youth, who are digital natives, are raised under the influence of a digital culture, which is embedded in their lives. Along with benefits, technological developments have brought threats to the lives of young people. Observing aggressive cartoons and violence in the media may have a bad influence on the behavior of young people as well as adults. Therefore the issue of bullying has become more important in an era of technological developments in which a child's development is affected by many parameters. Research has shown that bullying in schools is widespread. Borg's (1999) study showed that one in every three pupils were engaged in serious bullying. A study of 150,000 Norwegian and Swedish students showed that 15% of the students aged roughly from 7 to 16 were regularly involved in bullying, approximately 9% as victims and 7% who bullied other students (Olweus, 1995). This study aimed to bring the perspectives of student teachers to the research into bullying.

Considerable data related to the purpose of this study and gleaned from the questionnaire were analyzed and will now be discussed. This study showed four types of bullying observed in schools by

student teachers. Verbal bullying appeared to be the highest bullying type perceived by the student teachers followed by emotional bullying, whereas sexual bullying was the least dimension observed. Bullying in schools might have long term detrimental effects. Liepe-Levinson and Levinson (2005) found in a study of 3,000 students that physical health symptoms were observed more among bullied students than students not involved in bullying behavior. Similarly, victimized children were more likely to have problems sleeping, bed wetting, headaches and stomachache attacks. Another study found that, compared to noninvolved students, victims are 4.6 times more likely, bullies 5.1 times more likely and bully/victims 8.7 times more likely to experience psychosomatic symptoms such as neck and shoulder pain, low back pain, stomachache, feeling tense and nervous, irritation or tantrums, difficulty sleeping or walking, headache and fatigue (Dake, Price & Telljohann, 2003). The American Association of School Psychologists reports that every day over 160,000 children miss school for fear of being bullied (Liepe-Levinson & Levinson, 2005).

This study also aimed to investigate student teachers' perceptions of bullying with regards to gender and age variables. No significance was found in relation to gender differences of the participants. Therefore it can be interpreted that both genders perceive a similar frequency of bullying. This study did not investigate student teacher perceptions of gender differences in bullying. Further research could examine student teachers' observations and experiences of bullying through in depth interviews to determine the type and level of gender differences in cases of bullying, an aspect that has been highlighted in other research. In a study conducted in Canada, for example, Craig, Pepler and Blais (2007) found that boys were significantly more likely to report physical bullying and damage to their property than were girls, while girls are more likely to report verbal bullying and social exclusion than were boys. Similarly, a study conducted in the United States, found that belittling one's looks or speech was a common feature of bullying for both sexes. However, males reported physical bullied more frequently than did females, while females were more likely to report being bullied through rumors or sexual comments. For both sexes, the use of negative statements about one's religion or race by the bully was the lowest frequency. The US study also highlighted different social aspects between the bully and the victim, for example, the different role that alcohol and smoking plays for the bully and the victim. The study also showed that poorer academic achievement was associated with both bullying and being bullied, while a poorer perceived school climate was related only to bullying. Poorer relationships with classmates and increased loneliness were associated with both being bullied and being bullied, while the ability to make friends was negatively related to being bullied and positively related to bullying (Tonja et al, 2001).

Age variables appeared to be significant in all of the four sub dimensions. Younger participants, who fall into the age range of 20-29 age group, indicated that they perceived verbal, physical, emotional and sexual bullying more than older participants of 30 years and above. The former indicated that they "sometimes" observe such bullying, whereas older participants stated that they "rarely" observed bullying cases in the schools. It is possible that age is a factor that affect is participants' perceptions of bullying incidents. Younger student teachers might be more sensitive towards students' behavior to others. On the other hand, older participants might be more experienced with students and they may be more selective in interpreting behavior as bullying.

This study reveals that bullying was "Frequently" seen in "school yards, halls and classrooms" and it was observed frequently during lesson breaks. School administrators and teachers need to take necessary precautions to reduce bullying incidents as much as possible. It is recognize practice for some teachers to be responsible on certain days for observing and monitoring student behavior during break time. However, it is also recognized during these seminars that these preventive actions do not permanently alter student behavior. Alternative prevention strategies could be used to create a culture

in which students internalize the idea of collaboration rather than confrontation. Such a culture needs to be encouraged because, as this study reveals, bullying sometimes occurs in "canteens, restrooms and school buses" as well as "on the way to classrooms", "on the way to school" and "on the way back home" out of sight of teachers or administrators. The investigation of student teachers' approaches for dealing with bullying behavior shows that most of them tended to ignore the incident. However, as Katzenmeyer and Moller (2001) argue, teachers should be leaders inside and outside the classrooms, both for their students and their colleagues. As future education leaders and as role models for appropriate behavior they need to be trained in effective ways for dealing with bullying. Tintorer (2004) found in the study of teachers that verbal bullying was most recognized. Teachers also noted that bullying rarely occurred in the classroom, whereas emotional bullying occurred with the most frequency. Bullying was most likely to occur at recess followed by in the restrooms.

Research into school safety shows that effective teaching and learning can be realized only in a safe and secure school environment. This has been the primary purpose of education in South Africa, Turkey and other countries in different parts of the world (Xaba,2006; Pinsloo, 2005; Dilion, 2007; Masitsa, 2011). This study did not investigate bullying incidents due to the use of technology. Digital bullying, the use of social network pages and mobile phones could be explored as new arenas in which bullying can occur. No matter where in the world, our children are our future and they have the right to an education in a safe and pleasant environment.

REFERENCES

Baumana, S. Rigby, K. & Hoppa, K. 2008. US teachers' and school counsellors' Strategies for handling school bullying incidents. Educational Psychology, 28 (7): 837-856.

Borg M G 1999. The Extent and Nature of Bullying Among Primary and Secondary School Children. Educational Research, 41:137.

Coloroso B 2003. The Bully, the Bullied, and the Bystander: From Preschool to High School. How Parents and Teachers Can Help Break the Cycle of Violence. USA: HarperCollins Pub.

Craig W, Pepler D & Blais J 2007. Responding to Bullying: What Works?. Canada School Psychology International, 28.

Creswell JW 2009. Research design. Belmont, CA: Sage.

Dake J A, Price J H & Telljohann S K 2003. The Nature and Extent of Bullying at School. Journal of School Health, 73:173-180.

Dilion N 2007. Planning To Ensure That Our Schools Are Safe. American School Board Journal, 193:26-27.

Griffin R S, Gross A M 2003. Childhood Bullying: Current Empirical Findings And Future Directions For Research. Agression and Violent Behaviour, 9: 379-400

Handwerk M, 2005. Profiles of the Key Players. In: Bolton J & Graeve S (eds). No Room for Bullies. Nebraska: Boys Town Press.

Houndoumadi A & Pateraki L 2001. Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' Attitudes and Teachers'/Parents' Awareness. Educational Review, 53:22-23.

Katzenmeyer M & Moller G 2001. Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders. 588 De Villiers & Pretorius 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Katzenmeyer M & Moller G 2009. Awakening the sleeping

Kepenekci Y & Cınkır S 2006. Bullying Among Turkish High School Students. Child Abuse & Neglect, 30:193–204.

Liepe-Levinson K & Levinson M H 2005. A Reneral Semantics Approach to School –Age Bullying. ETC: A Review of General Semantics, 62: 4

Masitsa M G 2011. Exploring Safety In Township Secondary Schools In The Free State Province. South African Journal of Education, 3:163- 174.

Maree K & Pietersen J 2008. The quantitative research process. In: Maree K (ed.). First steps in research. Pretoria: Van Schaik.

Smokowski P R & Holland K K 2005. Bullying in School: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. Children and Schools. 27 (2): 101-110

Nansel T R, Overpeck M, Pilla R S, Ruan W J, Simons B & Scheidt P 2001. Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. Jama, The Journal Of The American Medical Association, 285: 2094-2100.

Olweus, D. (1993) Bullying at school: What we know and what we can do. Cambridge, MA: Blackwell

Olweus D, 1995. Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. Current directions in psychological science : A Journal of the American Psychological Society, 4:196-200.

Onwuegbuzie AJ, Johnson RW & Collins KMT 2009. Toward a philosophy of mixed data analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA, 13-17 April 2009. San Diego.

Prinsloo I J 2005. How Safe Are South African Schools?. South African Journal of Education, 25:5-10.

Pretorius S & De Villiers E 2009. Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools. South African Journal of Education, 29:33-52.

Rigby, K. (2006). Handling Bullying Questionnaire. Retrieved from http://www.kenrigby.net/

Smith P K, Pepler D J, Rigby P (eds) 2004. Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). SCHOOL BULLYING: INSIGHTS AND PERSPECTIVES. London : Routledge. ED 387 223.

Smokowski P R & Holland K K 2005. Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. Children and Schools, 27: 101-110.

Tintorer, J. 2004. Elementary Teachers Perceptions and Responses to School Bullying. Unpublished Thesis. University of California, Santa Barbara: Umi Ddissertations.

Van d W, Marcel F W, Cees A M & Hirasing, R A 2003. Psychosocial Health Among Young Victims and Offenders of Direct and Indirect Bullying. Pediatrics, 111: 1312.

Vos D, Westhuizen, P C, Menz, P J & Ellis S M 2012. Educators and the quality of their work environment: an analysis of the organizational climate in primary schools. 32: 56-68.

Xaba M 2006. An Investigation Into The Basic Safety And Security Status Of Schools' Physical Environments. South African Journal of Education, 26: 565-580.

Yurtal F, Cenkseven F 2007. İlköğretim Okullarında Zorbalığın Yaygınlığı ve Doğası. Turkish Psychological Counselling and Guidance Journal, 3:1-13

BÖLÜM 32

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ
EDUCATİONAL SOCİOLOGY

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ KAVRAMINA GÖRE SOSYOEKONOMİK DÜZEY FARKLILIĞININ 8. SINIF SBS BAŞARI ORTALAMALARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Emre Özkan, Abdullah Demir, Adem İci, Oktay Erdal, Nurullah Karakullukcu, Necmiye Karakullukcu, Orhan Yılmaz

Kılavuzlu Şehit Niyazi Kaya İlköğretim Okulu, Asarcık, Samsun

tahaemreozkan@hotmail.com

oktayerdal55@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; 8. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzey farklılıkları, öğrencilerin SBS başarı puanlarına nasıl etki etmektedir sorusuna yanıt aramaktır. Çalışma nitel araştırma tekniklerine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada 4 okulda eğitimlerini sürdüren 32, 8. sınıf öğrencisine yer verilmiştir. Öğrencilerin 24'üne görüşme, 8'ine gözlem uygulanmıştır. Okulların ve öğrencilerin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler ve gözlem, kamera veya ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve görüşme soruları her öğrenci ile birebir görüşülerek uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin okul haricinde hiçbir eğitim olanağının bulunmadığı, okul imkânlarının kısıtlı olduğu, teknolojik aletlerden yararlanamadığı, kırsalda özellikle kız öğrencilerin ucuz iş gücü olarak görüldüğü, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin SBS başarı puanlarının, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilere göre daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The purpose of this study is to try to answer the question : " How effect 8th grade students' socio-economic levels their SBS marks ? " Qualitative research tecniques were carried out in accordance with this study. In this study, interview, observation and document analysis methods are used as a means of data collection. There are totally 32 8th grade students in this research from different schools. 24 of the students are applied to interview and 8 are applied to observation. Purposeful sampling method used for choosing schools and students. Interviews and observations are recorded with a camera and a recorder . and interview questions were applied to each student face to face. Descriptive analysis method were used to analyse the data. According to findings ; students with low socio-economic level have no possibilities of training apart schools, they have limited school opportunities, they have no benefits from the technological tools, particularly girls are seen as a cheap labor in rural areas, the students with low socio-economic level have lower SBS marks than the sstudents with high socio- economic level.

1. GİRİŞ

1. 1. Problem Durumu

Günümüz dünyasının gelişmiş ülkeleri (AB, Japonya ve Kuzey Amerika ülkeleri) eğitimin toplumun gelişimini ve refahını artıran en önemli etken olduğundan hareket ederek, eğitim faaliyetlerinde, ülkenin tamamında her türlü olumsuz etkeni kaldıracak şekilde tüm nüfusa eşit bir

sunum imkânı tanımaktadırlar (Buluç, 1997). Toplumun bir arada yaşaması eğitim faaliyetleriyle yakından ilgilidir. Bu anlamda devletler eğitim faaliyetlerinde eşitsizliğe neden olacak durumları ortadan kaldırmakla görevlidir (Yaman, 2000). Çağdaş devletler sosyal devlet tanımlamasında olan devletlerdir. Bu tanımlamaya sahip devletlerin gelişmesi ile devletin önemli görevlerinden biri de topluma eğitim hizmetlerinin sunulması olmuştur (Yaman, 2000). Sosyal devlet, vatandaşlarının sosyal haklarının bir gereklilik olduğundan hareketle eğitim hakkının verilmesi görevlerini üstlenir (İçer, 1997). Sosyal devlet yapısını benimseyen ülkeler, fırsat eşitliğini kısmen başarabilmiş olsalar da, hiçbir zaman eşitsizliği tamamen ortadan kaldıramamışlardır (Kılıç ve Tanman, 2006).

Eğitimde fırsat eşitliği kavramının özünde tüm bireylerin yetenekleri doğrultusunda, ayrım yapılmaksızın yeteneklerinin gelişmesine olanak sağlanması sözkonusudur. Bir başka deyişle eğitimde fırsat eşitliği Başaran (1982)'a göre eğitim hizmetlerinin tüm vatandaşlara hiçbir ayrıcalık gözetmeksizin sunulmasıdır. Eğitim olanaklarının herkese eşit olarak sunulabilmesi için eğitim programlarında, eğitim ortamlarında ve eğitimin yurttaşlara mal oluşunda, eşitlik olması gereklidir (Akt: Kılıç ve Tanman, 2006). Eğitimde fırsat eşitliği, yoksullara eğitim olanağı sunmanın ötesinde anlam kazanarak bireylere zeka ve yeteneklerini optimum düzeyde geliştirme fırsatı vermek anlamına gelmektedir (Genç ve Eryaman, 2007). Tezcan'a göre eğitimde fırsat eşitliği; herkese en üst basamağa kadar öğretim sağlamak, herkese belirli düzeyde bir asgari öğrenim hakkının sağlanması, her bireyin kendi yetenekleri ölçüsünde eğitiminin sağlanması ve eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısının artırılması ve o eğitim hizmetinin kalitesinin de artırılması koşullarına bağlı olmaktadır (Tezcan, 1985: 106-107). Eğitimde fırsat eşitliği, eğitimin kişilere zekâ ve yeteneklerini en üst düzeyde geliştirme fırsatı vermesi demektir. Eğitimde fırsat eşitliği gerçekleştiğinde, bireyin başarısı büyük oranda zekâ ve yeteneğine bağlı olacaktır (Hotaman, 2010).

Fırsat eşitliği kavramında sosyal bilim teorileri farklı yorumlar getirmiş olsalar da bu kavram üzerine en çok vurgu yapan sosyal bilim teorisi Marksist teoridir. Marksizm fırsat eşitliği kavramının liberal karakterine dikkat çekmiş, liberallerin sisteme giriş şartlarını kasteden fırsat eşitliği vurgusunun süreci ve sonuçları eşitleme konusundaki fikirleri ihmâl ettiğini vurgulamıştır. Sosyalist karakterli marksist değerler dizisi, bu liberal fırsat ve imkân eşitliği anlayışının, sadece başlangıç koşullarındaki rekabeti kastetmesini eleştirmektedir. Çünkü marksist değerler dizisi, sadece başlangıç koşullarındaki fırsatların değil, sistem anlayışıyla süreçteki ve sonuçtaki fırsatların da eşitlenmesini istemektedir (Dündar, 2010). Sınıf eşitsizliğinin kuşaktan kuşağa aktarılmasında eğitimin de oldukça büyük rolü vardır. Üst sınıfta olanlar daha iyi eğitim aldıkları için daha iyi mesleklere sahip olurken, alt sınıftaki insanlar üst sınıftaki insanlarla aynı eğitim imkânlarına sahip olamamaktadır. Böylece toplumsal eşitsizlik kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Marksizm, öğrencilerin akademik başarılarındaki farklılığın eğitimdeki eşit olmayan fırsatlar yerine kişisel yetersizlikle açıklanılmaya çalışılmasını eleştirmektedir (Bahar, 2009: 205-206). Görüldüğü gibi günümüzde kapitalist ve liberal devletlerin de sosyal devlet anlayışı içerisinde Marksist değerler dizisinden etkilendiği açıktır.

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı ülkemizde de yasal olarak güvence altına alınmıştır. Buna göre ilköğretim kurumlarında her öğrenciye imkan ve fırsat eşitliği sağlanmalı ve ekonomik durumu yeterli olmayan öğrencilere bursluluk ve devlet parasız yatılılık imkanların sağlanması gereklidir (MEB., 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu: 1). Yasal olarak güvence altına alınmış olan fırsat eşitliği kavramının günlük hayatta başarılı olarak uygulandığını söylemek bu konuda bilimsel araştırmalara bakıldığında oldukça güçtür. Eğitim olanakları farklı olan öğrencilerin aynı sınavda yarışmaları sonucunda kazanan tarafın tahmin edilmesi zor değildir. İyi olanaklara sahip olan öğrenciler, normal şartlarda hep kazananlar tarafında olacaktır (Zoraloğlu, 1998).

Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen etmenleri ekonomik, coğrafi, siyasi ve toplumsal etmenler olarak etkenleri saymak mümkündür (Zoraloğlu, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikte, Seviye Belirleme Sınavı (SBS), ilköğretim kurumlarının 6., 7. ve 8. sınıflarında; Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım, Müzik, Beden Eğitimi, Rehberlik/Sosyal Etkinlikler dersleri dışındaki zorunlu derslerin öğretim programlarından ders yılı sonunda yapılan merkezi sınav şeklinde tanımlanmış, 2010 yılında kademeli olarak seviye belirleme sınavının 6 ve 7. sınıflarda kaldırıldığı açıklanmıştır. 2010 yılında 6. ,7. ve 8. sınıflar; 2011 yılında 7. ve 8. sınıflar seviye belirleme sınavına girmişlerdir. 2012 yılından itibaren sadece 8. sınıflar sınava alınacaktır (MEB, 2010).

1. 2. Literatür

Çetinkaya vd. (2006) tarafından yapılan çalışma Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyini belirlemek için yapılmıştır. Çalışma kesitsel bir araştırmadır. Çalışmada sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okuluna yer verilmiştir. Okul seçiminde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya, seçilen okullardaki 5–8. sınıflarda okuyan toplam 563 öğrenciden anketleri tam olarak cevaplandıran 521 (%92,5) öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin sosyo demografik özelliklerini tanımlayan anket ile birlikte 80 sorudan oluşan Piers Harris'in Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sosyoekonomik durumu düşük olan okulda okuyan öğrencilerin benlik saygısı ile ilgili ölçek puanları 54,6±11,8, orta olan okulda 58,2±11,7 ve yüksek olan okulda 56,5±11,8'dir. Çalışmada sonucunda sosyoekonomik durumu düşük olan okulda bulunan öğrencilerin benlik saygısı düzeyi iyi ve orta olan okullarda bulunan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur ($p<0.05$). Düşük puanın psikolojik yardıma gereksinimi olan öğrencilerin tanınmasında ve ayırt edilmesinde önemli ipucu olacağı düşünülmektedir (Çetinkaya vd., 2006).

Türk Eğitim Sistemi'nde Fırsat Eşitliği: Karşılaştırmalı Bir Bakış adlı araştırmanın amacı Türk eğitim sisteminin fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkısının olup-olmadığı veya ne kadar olduğu sorusuna yanıt aramaktır. Araştırma nitel tekniklerden olan doküman analizi tekniğini kapsamaktadır. Örneklem olarak AB ülkeleri içerisinden hangi örnekleme yöntemine göre seçildiği belirtilmeyen İsveç, Slovakya ve Yunanistan ülkeleri ülkemiz ile okur-yazarlık oranları, okullaşma oranları, kamu harcamalarından eğitime ayrılan pay, okul öncesi eğitim, eğitimin çeşitli kademelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayılarına ilişkin veriler ışığında karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre belirlenen tüm ölçütlerde, örneklemdeki diğer ülkelerin gerisinde kalmaktadır (Kamalak, 2004).

Amacı Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olan sosyoekonomik etmenleri araştırmak olan çalışmada örneklem grubu olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki tüm okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim kurumları, öğretmen ve öğrencileri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bölgede varlığını sürdüren yaygın eğitim kurumları, kütüphaneler de araştırmanın evreni içerisinde yer almaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak doküman analizi ve kaynak taraması kullanılmış, ayrıca Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE) tarafından yayınlanan bölge ile ilgili istatistikler de incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bölge fırsat eşitliği kavramında ülkenin diğer bölgelerinden geridedir. Bölgede gerek terör gerekse de yatırımın az oluşundan ötürü işsizlik artmış ve eğitime yansımaları olumsuz olmuştur. Ayrıca bölgede yeterince kütüphane, okul, derslik ve öğretmen bulunmamaktadır (Akbey, 2006).

Polat (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı ailenin sosyoekonomik düzeyinin yüksek öğretimde okuyan öğrencilerin başarısında bir etkisinin olup olmadığını belirlemek olup, araştırmanın yöntemi betimsel analitik niteliktedir. Araştırmaya Süleyman Demirel Üniversitesi son sınıf lisans öğrencilerinden 1087 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 601'i fen, 147'si sağlık ve 339'u ise sosyal alanlarda eğitim görmektedir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve ailenin sosyoekonomik durumunu belirlemeye yönelik olarak yaşadıkları yeri, gelir durumu ve kardeş sayısını kapsayan bir anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; sosyal bölümlerdeki öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin daha düşük olduğu, sağlık öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim yönünden daha ileride oldukları, öğrencinin sosyoekonomik düzeyi ile öğrencinin not ortalaması arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Polat, 2008).

Kılınçarslan (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğrencilerin okul derslerinde gösterdikleri performansta, ailelerinin sosyoekonomik ve kültürel düzeylerinin ne denli etkili olduğunu irdelemek, gözlemlemek ve sonuç olarak etkisini belirlemektir. Araştırmada sosyoekonomik ve kültürel düzeyleri birbirinden farklı İstanbul'un iki ilçesinde bulunan iki okul seçilmiştir. Okulların birisi rasgele örnekleme yöntemiyle belirlenirken, diğeri örnekleme ulaşma kolaylığından ötürü seçilmiştir. Araştırmaya iki okuldan toplam 196 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrenci ailelerinin sosyoekonomik ve kültürel düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin 5. sınıftan itibaren not ortalamaları da doküman analizi yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynleri sosyoekonomik ve kültürel yönden yüksek olan öğrenciler akademik olarak daha başarılı olmaktadırlar (Kılınçarslan, 2008).

Eğitim Reformu Girişimi'nin PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme Raporu'na göre ülkemizde 2003 yılından itibaren her üç yılda bir 15 yaşında eğitim almakta olan öğrencilere, OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)'nin uygulamakta olduğu PISA (Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı) uygulanmaktadır. Bu uygulamalarda toplanan verilerle öğrencilerin sosyoekonomik durumlarını yansıtan Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü (ESKS) endeksi oluşturulur ve sosyoekonomik durum ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki bu endeksle yapılır. Buna göre en üst çeyrekte bulunan öğrenciler ile en alt çeyrekte bulunan öğrenciler arasındaki "başarı uçurumu" hesaplanmakta ve ülkemizde bu uçurumun OECD ülkelerine göre daha derin bir şekilde oluştuğu gözlenmektedir. Bu başarı uçurumu OECD'de ortalama 88 puan olarak hesaplanırken Türkiye'de 92 puan olarak hesaplanmaktadır. Ülkemizde öğrencilerin başarıları arasındaki farklılaşmanın % 19'u öğrenciler arasındaki ESKS farkıyla açıklanmaktadır. Bu, OECD ülkeleri arasında Macaristan ve Belçika'dan sonra en yüksek değerdir (Eğitim Reformu Girişimi, 2010).

2. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı; 8. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzey farklılıkları, öğrencilerin SBS başarı puanlarına nasıl etki etmektedir sorusuna yanıt aramaktır.

Araştırmada yukarıda belirtilen amacı ortaya koyabilmek için 2 araştırma sorusu belirlenmiştir;

1. 8. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzey farklılıkları, öğrenci SBS başarı puanına nasıl etki etmektedir?

2. Sosyoekonomik düzeyi farklı öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğinin kaldırılmasına yönelik olarak sosyal devlet anlayışı içerisinde ne tür önlemler alınmalıdır?

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma tekniklerine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada 4 okulda eğitimlerini sürdüren 32 8. sınıf öğrencisine yer verilmiştir. Görüşmeler ve gözlem, kamera veya ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve görüşme soruları her öğrenci ile birebir görüşülerek uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

3. 1. Örneklem

Araştırmada okulların seçiminde farklı sosyoekonomik düzeyleri ortaya koyabilmek amacıyla il, ilçe ve köyde eğitim-öğretim faaliyetleri sürdüren 3 resmi okul ve bunlara ek olarak bir özel okul seçilmiştir. Araştırmada seçilen okullardan tabakalı örnekleme yöntemi ile 24'ü görüşme, 8'i gözlem için seçilen toplam 32 8. sınıf öğrencisine yer verilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi ile eşit sayıda kız ve erkek öğrenci seçilebilmiş, böylece cinsiyet değişkeni üzerinde farklılıklar ve benzerlikler hakkında yorum yapılabilinmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 141-143). Görüşme yöntemi için öğrencilerin ve okulların seçimi tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo -1: Görüşme yöntemi için okul ve öğrencilerin seçimi.

Öğrencilerin ve Okulların Seçimi	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı
TED Koleji	3	3
Istiklal I.O.O.	3	3
Bafra 29 Ekim I.O.O.	3	3
Asarcık Kılavuzlu Ş.N.K. I.O.O.	3	3

Araştırmada gözlem için ise her okuldan görüşmeye katılmamış olan öğrencilerden tabakalı örnekleme yöntemiyle ikişer öğrenci seçilerek 8 öğrenciye yer verilmiştir. Öğrencilerin seçimi tablo – 2'de gösterilmiştir. Kullanılan gözlem yönteminde araştırmacılar gözlemci olarak katılımcı rolünü üstlenmiştir. Bu rolle araştırmacı öğrencilerin ev ortamlarına girmişler ve ev halkı tarafından tanınarak, grubun faaliyetlerine katılım sağlayabilmişlerdir. Böylece grupla ilgili daha etkin cevaplar alınabilmiştir. Ayrıca araştırmacıların aktif rol üstlenmesi nitel araştırmalar için daha çok tercih edilen bir durumdur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 143- 145).

Tablo – 2: Gözlem yöntemi için okul ve öğrencilerin seçimi

Öğrencilerin ve Okulların Seçimi	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı
TED Koleji	1	1
Istiklal I.O.O.	1	1
Bafra 29 Ekim I.O.O.	1	1
Asarcık Kılavuzlu Ş.N.K. I.O.O.	1	1

3. 2. Veri Toplama Araçları

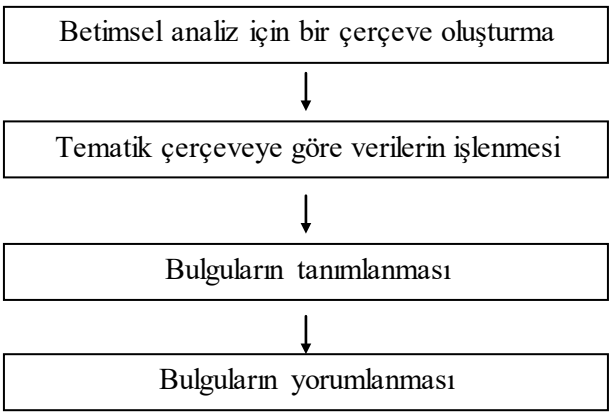
Araştırmada görüşme tekniği için araştırmacılar tarafından oluşturulan ve öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini ortaya koyacak bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme form soruları Ek – 1'de verilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılacak gözlem tekniği için, öğrencinin ev ortamında sahip olduğu ve akademik başarısını yükseltecek donanımları kapsayan bir gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu Ek – 2'de verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ve okulların SBS başarı puanları da doküman incelemesi tekniğiyle belirlenmiştir.

3. 3. İşlem

Araştırmada kullanılacak görüşme form soruları her öğrenciyle birebir görüşme yöntemiyle ve bir defada tüm soruların yöneltilmesi şeklinde uygulanmıştır. Görüşmeler kamera veya ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra transkript edilmiştir. Gözlem ise öğrencilerin evinde kameraya çekilmiştir. Ayrıca bilimsel etik kuralarına uymak için yetkili kurumlardan ve öğrenci ailelerinden izin alınmış, çocukların gerçek isimleri saklı tutulmuş ve öğrencilerin sadece okulları ve sınıfları belirtilmiştir. Ayrıca verilerin toplanmasından sonra velilere ve katılımcılara toplanan bilgiler özetlenmiş, böylece katılımcı teyidi alınmıştır. Bu durum araştırmanın güvenirliğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 259-264).

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme ve gözlem verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Amaç okuyucuya, elde edilen verileri düzenleyerek ve yorumlayarak sunmaktır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224):



Araştırmada buna göre; öğrencilerin görüşme formuna verdikleri yanıtlar Ek – 3'te verilen anahtar sözcükler kapsamında puanlanarak, öğrencilerin sosyo ekonomik durumları belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile ilgili aldıkları puanlar neticesinde, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin belirleneceği minimum ve maksimum puanlar, örneklemde belirtilen okullardan aynı yöntemle seçilen 12 öğrenci üzerinde yapılacak pilot çalışmanın değerlendirilmesi ile belirlenmiştir.

Öğrencilerden gözlem sonucu elde edilecek bilgiler de Ek – 4'de verilen anahtar sözcükler kapsamında kodlanmış buna göre de öğrencilerin ev ortamında sahip olduğu ve akademik başarısını yükseltecek donanımlar belirlenmiştir. Ayrıca gözlem ve görüşme bulgularının birlikte verilmesi araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini yükselmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 267). Gözlem

formunda öğrencilerin evde akademik başarılarını etkileyecek donanımlara sahip olma düzeylerinin belirleneceği minimum ve maksimum puanlar, 4 öğrenci üzerinde yapılacak pilot çalışmanın değerlendirilmesi ile belirlenmiştir.

Nitel verilerin sayısallaştırılmasının birkaç temel amacı vardır. Bunlardan ilki, sayısallaştırmanın güvenirliliği arttırmasıdır. İkinci amaç yanlılığını azaltması; üçüncü amacı nitel verinin belli ölçüde sayılara dökülmesinin, veri analizi sonucunda ortaya çıkan tema veya kategoriler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak vermesidir. Sayısallaştırmanın dördüncü amacı ise yapılan küçük ölçekli bir araştırmanın ve bir durum çalışmasının sonuçlarının, daha sonra anket gibi araçlarla daha geniş bir örneklemeye ulaşılarak tekrar sınanmasına imkân vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 242-243).

Araştırmada örnekleme dahil edilen öğrencilerin geçmiş yıllardaki SBS başarı puanları da doküman analizi yöntemiyle belirlenmiştir. Forster (1995)'a göre doküman analizi araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular ile ilgili bilgilere sahip yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada görüşme ve gözlemin doğrudan yapılmasının mümkün olmadığı durumlarda ya da araştırmanın geçerliliğini arttırmak düşüncesiyle kullanılabilir. Diğer yandan görüşme ve gözlem gibi diğer veri toplama yöntemleriyle beraber kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi sağlanmış olacaktır. Doküman analizi şu şekilde beş aşamada yapılacaktır: dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanmadır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187-193).

Görüşme, gözlem ve doküman analizi ile elde edilen veriler karşılaştırılıp incelenerek eğitimde fırsat eşitliği kavramına göre 8. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzey farklılığının SBS başarı ortalamalarına etkisi belirlenerek araştırmanın amacı gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırmada bulgular üç aşamada sunulabilir:

1. Görüşme form sorularına verilerin yanıtların bulguları,

2. Gözlem sonucu elde edilen bulgular,

3. İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerini ve SBS başarı puanlarının ortalamalarını gösteren tabloların yorumlanması,

1. Görüşme form sorularından elde edilen yanıtların sunumu

Bu alanda görüşme form sorularına yönelik farklı sosyo-ekonomik grupları temsil eden 3 öğrencinin verdiği yanıtları aktarmak önemlidir.

(Kıl. 1: Asarcık Kılavuzlu Şehit Niyazi Kaya İ.Ö.O. 8. sınıf öğrencisi)

"Her sabah 6:30'da kalkarım...öncelikle ahıra gider ve hem kazların hem de hayvanların yiyeceklerini veririm... okulum taşımalı olduğundan okula servisle giderim... Kesinlikle derslerime yardım eden biri yok... Herhangi bir dersane ve ya özel ders imkanım yok... Akşamları ders çalışabilmem için ayrı bir odam yok. 5 kardeşiz. Beşimizde aynı okula gidiyoruz... Derslerimi kardeşlerimle ve ailemle oturduğumuz aynı odada yapıyorum. Ben ders çalışırken onlar televizyon izliyorlar. Hafta sonu veya hafta içi boş zamanlarımda tarla işlerinde hayvan bakımında ve ev işlerinde aileme yardımcı olurum. Mayıs ayından itibaren de okula devamsızlığım aileme yardımcı

olmak amacıyla artar…Tam gün eğitim yapılan okula gidiyorum... okulumuzda Bilgisayar sınıfı, kütüphane, fen laboratuarı, spor salonu, yemekhane yok…

(İst. 1: Samsun İstiklal İ.Ö.O. 8. sınıf öğrencisi)

sabahları 7:30'da kalkıyorum… sabahları ailemle beraber kahvaltı yapıp saat 8:30'da evim okula yakın olduğundan yürüyerek giderim… okul harici ev işleriyle uğraşmıyorum… evde annem ve babam derslerime yardım ediyor… üç kardeşiz… hepimiz okula gidiyor… hafta sonu dersaneye gidiyorum… hafta içi okulda açılan kurslara gidiyorum… kendime ait çalışma odam var... Boş zamanlarımda arkadaşlarımla futbol oynayıp, kitap okurum… kendime ait odam ve bilgisayarım var… okulumda kütüphane, laboratuar, bilgi ve teknoloji sınıfı var…

(TED. 1: Samsun TED Koleji 8. sınıf öğrencisi)

sabah 7:30'da kalkarım. Kahvaltımızı ailemle beraber yapıyorum... servisle okula gidiyorum… ev işleriyle uğraşmıyorum… 3 kardeşiz... evde annem ve babam derslerime yardım eder… hafta sonu dersaneye gidiyorum… hafta içi matematik ve fen ve teknoloji dersinden özel ders alıyorum... yaz tatilinde İngilizce öğrenmek için öğrenci kampına gittim... bağlama kursuna gidiyorum ve yüzme kursuna gittim… kendime ait odam ve bilgisayarım var… okulumda kütüphane, laboratuar, bilgi ve teknoloji sınıfı, yemekhane, oyun alanları ve spor salonu var…

Görüşme sorularında elde edilen bulgulara göre; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler hem eve hem okul ortamlarında dezavantajlıdır. Bu öğrencilerin okullarında bilişim, sanat ve spor aktivitelerini gerçekleştirecek yeterli donanım yokken, ev ortamlarında da derslerini çalışabilecekleri bir odaları bulunmamaktadır. Öğrenciler ayrıca kırsalda ucuz işgücü olarak görülmektedirler. Bu durum kız çocuklarında daha belirgin olarak kendini göstermektedir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler beslenme konusunda da, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha geri bir seviyededir. Bu öğrenciler kahvaltı ve öğün yemeklerini vaktinde yiyememektedirler.

2. Gözlem sonucu elde edilen bulgular

Gözlem yapılan 8 öğrenciden 3'ünün kendine ait bir odası bulunmamaktadır. Odası bulunmayan öğrencilerden 2'si örneklemde yer alan okullardan, sosyo-ekonomik düzeyi en düşük olan, Kılavuzlu Şehit Niyazi Kaya İlköğretim Okulu'nda eğitim görmekteyken, diğer öğrenci Bafra Atatürk İlköğretim Okulu'nda eğitim görmektedir.

8 öğrenciden sadece 2 öğrenci özel ders alabilmektedir. Yine aynı iki öğrenci profesyonel olarak sanat ve spor eğitimi alabilmektedirler. Bu öğrenciler özel okulda eğitim görmektedirler.

Öğrencilerden 4'ünün kendine ait bir bilgisayarı vardır. Bu öğrenciler İstiklal İlköğretim Okulu ve TED Koleji'nde eğitimlerini sürdürmektedirler.

3. Sosyo-ekonomik düzeyi farklı öğrencilerin ve ilçelerin SBS başarı puanlarının doküman analizi ile incelenmesi elde edilen bulgular

Tablo – 2: İlçelerin SBS başarı ortalamaları

Tablo – 3: Samsun ilçelerinin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri

SIRANO	İLÇE SIRALAMASI	ORT. OYP
1	Atakum İlçesi Oyp Puanı	331,29
2	İlkadım İlçesi Oyp Puanı	322,25
3	Alaçam İlçesi Oyp Puanı	318,29
4	Ondokuzmayıs İlçesi Oyp Puanı	314,7
5	Bafra İlçesi Oyp Puanı	311,11
6	Havza İlçesi Oyp Puanı	310,72
7	Yakakent İlçesi Oyp Puanı	309,92
8	Terme İlçesi Oyp Puanı	307,38
9	Lâdik İlçesi Oyp Puanı	304,1
10	Çarşamba İlçesi Oyp Puanı	303,77
11	Salıpazarı İlçesi Oyp Puanı	296,29
12	Kavak İlçesi Oyp Puanı	295,23
13	Tekkeköy İlçesi Oyp Puanı	295,22
14	Vezirköprü İlçesi Oyp Puanı	291,6
15	Canik İlçesi Oyp Puanı	289,7
16	Ayvacık İlçesi Oyp Puanı	285,51
17	Asarcık İlçesi Oyp Puanı	284,38

Tablo - 2'de ilçelerin SBS başarı puanları, tablo – 3'de sosyo ekonomik düzeyleri verilmiştir. Tablo – 2 ve tablo – 3 incelendiğinde açıkça görülmektedir ki, ilçelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile Seviye Belirleme Sınavı başarı puanları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo - 2 ve tablo – 3 incelendiğinde açıkça görülmektedir ki Asarcık, Ayvacık gibi sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ilçelerin, SBS başarı sıralaması da düşüktür. Buradan hareketle sosyo ekonomik durum farklılığı kavramının öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine sebep olduğu açıktır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma elde dilen bulgulara göre;

1. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin okul haricinde hiçbir eğitim olanağının bulunmadığı,
2. Sosyo – ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin; kendilerine ait bir çalışma ortamının bulunmadığı,
3. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin okul imkanlarının kısıtlı olduğu, teknolojik aletlerden yararlanamadığı,
4. Kırsalda özellikle kız öğrencilerin ucuz iş gücü olarak görüldüğü,
5. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin ilgi yetenek ve isteklerine göre eğitilmediği,
6. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin kalabalık ve geniş bir ailede yetiştikleri,
7. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin SBS başarı puanlarının, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilere göre daha düşük olduğu,açıkça görülmektedir.

Yasalarla güvence altına alınmış olmasına rağmen fırsat eşitliğinin sağlanmasında, uygulamada sorunların olduğu görülmektedir. Bu eşitsizliğin ortadan kaldırılabilmesi için öğrencilere devlet destekli olarak ekonomik yardımlarda bulunulmalı, veli desteği ile yaşayan okulların teknolojik olarak alt yapısının geliştirilmesi sağlanmalı, sosyal olanaklara sahip olamayan öğrencilerin desteklenmesi sağlanmalıdır. Ayrıca kırsalda özellikle kız çocuklarının işgücü olarak görülmelerine karşı önlemler alınmalıdır. Eğitimde fırsat eşitliğini bozan merkezi sınav ve dershane sisteminin gözden geçirilmesi ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin aleyhine olan bu sistemin düzenlenmesi gereklidir.

6. KAYNAKÇA

Akbey, S. (2006). *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Eğitimin Fırsat Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi.

Bahar, H. İ. (2009). Eğitim Sosyolojisi. (3. Baskı). Ankara: Karınca Yayınları.

Buluç, B. (1997). Türkiye'de, İlköğretim İkinci Kademe Okullarda Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl 3, Sayı 1, Kış s.11-21, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayınları.

Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö. F., ve Sümer, H. (2006). Sivas İl Merkezinde Sosyoekonomik Düzeyi Farklı Üç İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi. *Klinik Psikiyatri 9:*116-122.

Dündar, S. (2010). Eğitimde Fırsatların Eşitliği ve Postmoderndeki Dönüşümü: Türkiye Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitimbilimleri Enstitüsü, İstanbul

ERG. (2010). PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/PISA2009DegerlendirmeNotu_Final_08022010.pdf (Erişim Tarihi: 27.11.2011)

Hotaman, D. (2010). Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi. 3*(1).

İçer, M. M. (1997). Türkiye'de Eğitim Sisteminin Genel Amaçları ve Temel Eğitim İlkelerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 9(1), Haziran

Kamalak, İ. (2004). Türk Eğitim Sisteminde Fırsat Eşitliği: Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi 4*(4), 191–196.

Kılıç, E. D. ve Tanman, S. (2009). İlköğretim Okullarında Eğitimde Fırsat Eşitliği. *Üniversite ve Toplum Dergisi,* 9(2), Haziran

Kılınçarslan, S. (2008). *Ebeveynin Sosyoekonomik ve Kültürel Düzeyinin İlköğretim Öğrencilerinin Okul Başarılarına Etkileri ve Bir Uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi.

MEB. (1973). *24. 06. 1973 tarih ve 14574 sayılı resmi gazete.* Ankara: MEB. Yayınevi.

MEB. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi. 73*(7), Temmuz.

Polat, G. (2008). *Sosyoekonomik Değişkenlerin Yükseköğretim Öğrencilerini Akademik Başarısına Etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi.* 4. Basım, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Yaman, H. (2000). Eğitim Hakkı, Eylül 2000 .http://www.Turkhukuksitesi.Com/Makale_22. Html (05.12.2003).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Zoraloğlu, Y. (1998). *Eğitimde Fırsat Eşitliği,* 1. 11. 2011, e – kütüphane. Eğitimsen. org.tr /pdf/193. pdf.

BÖLÜM 33

MEDYA OKURYAZARLIĞI

MEDIA LITERACY

BİR BİÇİMLENDİRME ARACI OLARAK TELEVİZYON VE MEDYA OKURYAZARLIĞI

Dr. Savaş Çoban

Bağımsız Araştırmacı – İletişimci

savascoban@gmail.com

Özet:

Kitle iletişimi, çeşitli tür ve içerikteki mesajların uygun araçlarla geniş bir kitleye iletilmesi sürecidir. Bu tür bir iletişimde kaynağın alıcıyla yüz yüze iletişim kurması söz konusu değildir. **Kitle iletişiminin işlevleri, k**işileri bilgilendirmek, eğlendirmek, yönlendirmek ve sosyalleştirmektir.

Kitle iletişim araçları, bireylerin duygu, düşünce ve inançları üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Bunun bir sonucu olarak da bireylerin tutum ve davranışlarını değiştirebilecek bir güce sahiptir.

Günümüzde televizyon bütün yeni kitle iletişim araçlarına rağmen hala en önemli ve etkili kitle iletişim aracı olma işlevini sürdürmektedir. Televizyon haberleri hala milyonlarca kişi tarafından izlenmekte ve en önemli bilgi edinme ve kitle yönlendirme aracı olarak görülmektedir. Televizyon her şeyi seyirlik birer nesneye dönüştüren bir eğlence aracıdır.

Toplumu denetleme konusunda zamanla uzmanlaşan iktidar sahipleri 'kültür'ü bir tüketim ürünü haline getirdiler ve satmaya başladılar. Kültürün para ile buluştuğu noktada kültür 'kültür' olmaktan çıkmış bir ürüne dönüşmüştür. Kültür endüstrisi tamamen devletin elindedir ve halk egemen ideolojinin yarattığı illüzyonları hayranlıkla izlemekte ve bu endüstrinin giderek bir parçası haline gelmektedir. Diğer taraftan medya küçük yaştan itibaren başladığı şekillendirme ve tektipleştirme işlevinde oldukça başarılı sonuçlar almıştır.

Bu bağlamda televizyon başta olmak üzere tüm kitle iletişim araçları egemen ideolojinin etkisi ya da baskısı altındadır. Medya Okuryazarlığı ise başta çocuklar olmak üzere herkesi kitle iletişim araçları konusunda bilgilendirmek ve sorgulamasını sağlamak amacını gütme iddiasındadır. Ancak eğitim de devletin ideolojisi tarafından şekillendirilmiştir ve bu anlamda kendini eleştiren bir yaklaşıma izin vermesi beklenemez. Medya Okuryazarlığı bazı konularda insanları bilinçlendirecek bir çalışma olması açısından olumludur, ancak ondan daha fazlasını beklemek anlamsızdır.

Anahtar kelimeler: kitle iletişim araçları, televizyon, kültür endüstrisi, ideoloji, medya okuryazarlığı

Giriş

Kitle iletişimi, çeşitli tür ve içerikteki mesajların uygun araçlarla geniş bir kitleye iletilmesi sürecidir. Bu tür bir iletişimde kaynağın alıcıyla yüz yüze iletişim kurması söz konusu değildir. **Kitle iletişiminin işlevleri, k**işileri bilgilendirmek, eğlendirmek, yönlendirmek ve sosyalleştirmektir.

Kitle iletişim araçları, genel bir tanımla "kitlesel bir boyutta ileti dağıtabilen araçlar" (Özkök, 1985:93) olarak tanımlanabilir.

Kitle iletişim araçları, tiyatro; gazete, kitap, dergi, broşür gibi yazılı basın; sinema, film, radyo, televizyon, plak, kaset, CD, bilgisayar, cep telefonu gibi iletişim teknolojisindeki gelişmelerin ürünü olan araçlar, günümüze gelinceye değin hızlı bir gelişim göstermişlerdir. Günümüzde posta, telgraf, telefon (özellikle cep telefonu), faks gibi haberleşme araçları; gazete, radyo, televizyon gibi kitle iletişim araçları; uydular, bilgisayarlar (internet) birer iletişim aracı olarak iletişimin ayrılmaz parçaları durumuna gelmiştir.

Kitle iletişim araçları, bireylerin duygu, düşünce ve inançları üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Bunun bir sonucu olarak da bireylerin tutum ve davranışlarını değiştirebilecek bir güce sahiptir. Meydana getirilebilecek bu değişiklik olumlu yönde olabileceği gibi, olumsuz yönde de olabilir. Bu durum birçok faktöre bağlı olarak toplumdan topluma, ya da aynı toplum içinde zamana bağlı olarak farklılık gösterebilir.

Medya Okuryazarlığı ise başta çocuklar olmak üzere herkesi kitle iletişim araçları konusunda izleyicileri bilgilendirmek ve sorgulamasını sağlamak amacını gütme iddiasındadır. Medya okuryazarlığı ile medyanın zararlı içeriklerinin izleyiciler tarafından anlaşılması yani içeriklerin kişilerin kendi süzgecinden geçerek anlamlı hale getirilmesi amacıyla ortaya çıkmış bir yaklaşım ve uygulamadır. Çocuklara okullarda okutulan bir ders olarak karşımıza çıkan medya okuryazarlığı bu anlamda da çok tartışılacak özelliklere sahiptir. Bu dersi verenlerin gerçekten bu konuda yeterli bilgiye sahip olup olamadıkları, medya içeriğini hangi bakış açısıyla yorumladıkları ve bunu öğrencilere nasıl aktardıkları da önemli konulardan birisidir. Ancak eğitim de devletin ideolojisi tarafından şekillendirilmiştir ve bu anlamda kendini eleştiren bir yaklaşıma izin vermesi beklenemez. Medya Okuryazarlığı bazı konularda insanları bilinçlendirecek bir çalışma olması açısından olumludur, ancak ondan daha fazlasını beklemek anlamsızdır.

Bir Biçimlendirme Aracı: Televizyon

Ancak televizyon bütün yeni kitle iletişim araçlarına rağmen hala en önemli ve etkili kitle iletişim aracı olma işlevini sürdürmektedir. Çünkü internet ve akıllı cep telefonlarının günlük hayatın önemli bir parçası haline gelmesiyle birlikte, televizyonun öneminin azalacağı düşünülürken tersi olmuş televizyon cihazlarından internete bağlanma olanağı ortaya çıkmış, ayrıca insanlar akıllı cep telefonları üzerinden ve bilgisayarlarından istedikleri yerde televizyona ulaşmaya başlamalarıyla televizyon daha kolay ulaşılır olmuştur. "Televizyonla ilgili en önemli tespit, insanların onu izlemeleridir, adına 'tele-vizyon' denmesinin nedeni de budur. İnsanların izledikleri, izlemekte hoşlandıkları şey, hareketli (kısa süreli ve durmadan değişen milyonlarca) resimlerdir. Görsel ilginin gerekliliklerini karşılamak, yani gösterinin değerlerini karşılamak amacıyla fikirlerin içeriğinin geri plana atılması zorunluluğu bu aracın doğasından gelmektedir." (Postman, 1994: 104)

Televizyon haberleri hala milyonlarca kişi tarafından izlenmekte ve en önemli bilgi edinme ve kitle yönlendirme aracı olarak görülmektedir. "Televizyonun bilgi, hakikat ve gerçeklik tanımlarını o kadar gözü kapalı kabul etmekteyiz ki ilgisizlik bize anlamlı görünmekte, tutarsızlık ise özellikle akıllıca davranmak gibi gelmektedir." (Postman, 1994; 91-92) Televizyonda kurgu gerçekmiş gibi sunulurken gerçek de kurguya bürünmektedir. Kültür büyük oranda görselleşmekte ve hayat televizyon ve video filmlerinde üretilen yapay olaylardan ibaret hâle gelmektedir. "Kitle iletişim araçlarının en olumsuz etkisi belki de günlük yaşamın her anını ve olgusunu 'seyirlik bir oyun' haline indirgeyişidir. Bugün

dünyanın her tarafında olup bitenleri en kısa zamanda hem de görüntüleriyle izleyebiliyoruz." (Özkök, 1985: 132)

Televizyon her şeyi seyirlik birer nesneye dönüştüren bir eğlence aracıdır. Şiddet ve porno görüntülerle hep uç noktalarda yaşayan bir insan tipi ortaya çıkarmıştır televizyon. Postman'ın belirttiği gibi televizyon eğlence yoluyla insanların haz almasını sağlar;

> "Yaşam çiçeklerle kaplı bir yol değildir. Şuraya buraya atılmış birkaç çiçeğin görüntüsü, yolculuğumuzu bir parça daha çekilir hâle getirebilir. Ancak benim burada ileri sürmek istediğim nokta, televizyonun eğlendirici olmasından öte, eğlenmeyi, her türlü deneyimlerimizin temsilinin doğal çerçevesi haline getirmesidir. Sorun, televizyonun bize eğlendirici temalar sunması değil, bütün temaların eğlence olarak sunulmasıdır ve bu da bambaşka bir sorun oluşturur. Eğlence, televizyondaki her türlü söylemin üst - ideolojisidir. Neyin gösterildiğinin ya da hangi bakış açısının yansıtıldığının hiçbir önemi yoktur. Her şeyin üstünde tutulan varsayım, hepsinin bizim eğlenmemiz ve haz almamız gözetilerek sunulmasıdır." (Postman, 1996: 100)

Televizyon okuma kültürünü yok etmiştir. Halbuki zihinsel gelişim için okuma eyleminin yerini hiçbir eylem tutamaz. Seyirci olmak için hiçbir beceri gerekmez. 'Televizyon okuma-yazma kültürünü genişletmez ve pekiştirmez. Tersine, okuma-yazma kültürüne saldırır. Televizyon, herhangi bir şeyin devamıysa eğer, on beşinci yüzyıldaki matbaanın değil, 19. Yüzyılın ortasında telgraf ile fotoğrafin başlattığı geleneğin devamıdır." (Postman, 1994: 96) Televizyon, kitabın, gazetenin düşmanıdır. Görselliği özendiren televizyon okumayan ve düşünmeyen, izleyen ve kabul eden bireyler yaratma amacındadır. Bu sayede devlet kendine itaat eden ve ideolojisi çerçevesinde düşünen bir toplum oluşturmayı hedefler ve bu hedefe birçok anlamda rahatlıkla ulaşır.

Devlet kendi ideolojik hegemonyasını kabul ettirmek ve ideolojisini sürekli olarak yeniden üretmek için medyayı yoğun bir şekilde kullanmaktadır. Williams, medya ve devlet ilgili geçmişi hatırlatırken şöyle diyor:

> "endüstri devriminin başında, İngiltere'de eğitim yeniden düzenlenmek zorunda kalındığında, yönetici sınıf, çalışan insanlara okumayı öğretmeye, ancak yazmayı öğretmemeye karar verdi. Eğer okuyabilirlerse yeni yönergeleri anlayabilecekler ve dahası ahlaki gelişmeleri için İncil'i okuyabileceklerdi. Öte yandan, iletecek hiçbir emirleri, açıklamaları ya da dersleri olamayacağından yazmaya gereksinimleri yoktu. En fazla, bazen resmi amaçlarla gerekebilecek olan imzaları atmaya uğraşabilirlerdi. Toplumun ve ekonominin daha fazla gelişmesiyle, yazma, sonradan toplumun tümüne yayıldı. Ancak okuma konusunda olanlar gerçekten önemlidir. Çünkü, bir insana İncil'i okumasını öğretip, aynı zamanda köktenci basını okumasını okumasını engellemek mümkün değildir. Denetlenmiş bir amaç, denetlenmeyen bir sonuç doğurdu." (Williams 2003: 109)

Ancak denetleme konusunda zamanla uzmanlaşan iktidar sahipleri 'kültür'ü bir tüketim ürünü haline getirdiler ve satmaya başladılar. Kültürün para ile buluştuğu noktada kültür 'kültür' olmaktan çıkmış bir ürüne dönüşmüştür:

> "Kültür ürünlerinin ve kültürün üretildiğinden söz etmekteyiz artık. Eser tarihe karışmıştır; çünkü kültür ürünlerinin 'mekanik olarak çoğaltılarak yeniden üretildiği bir çağ'da yaşıyoruz.(Benjamin 1975) Adorno'nun, modernizmin son zamanları için sözünü ettiği ve şiddetle eleştirdiği 'kültür endüstrisi' olgusu, başlı başına postmodern

bir olay olan televizyonla birlikte yepyeni bir boyut kazanmıştır. Böylelikle 'kültür endüstrisi' 'ses'lenerek 'görüntü'lenmiş; beraberinde köklü felsefi, ideolojik ve siyasal sorunlar getirmiştir. İşitsel-görsel kitle iletişim araçları illüzyonların ve simülasyonların egemen hale geldiği bir çağ yaratmıştır." (Kaplan, 1993:9,10)

Kültür endüstrisi tamamen devletin elindedir ve halk egemen ideolojinin yarattığı illüzyonları hayranlıkla izlemekte ve bu endüstrinin giderek bir parçası haline gelmektedir.

Diğer taraftan medya küçük yaştan itibaren başladığı şekillendirme ve tektipleştirme işlevinde oldukça başarılı sonuçlar almıştır. Williams televizyonun çocuklar üzerinde tahakküm kurması hakkında ise şunları söylüyor:

"Televizyon ve radyonun aldatıcı güçlerini ya da çocuklar üzerindeki tükenmez çekiciliğini fark eden pek çok insan, diğer iletişim tarihinin tümünü üstü kapalı bastıran yollardan tepki gösterir. Böylece sanki tüm gelişkin toplumlarda çocuklardan rahipler, öğretmenler ve ustabaşları görünümündeki üçüncü ebeveynleri yokmuş gibi; pek çok dönemde ve kültürde denetlemek ya da yönlendirmek için müdahale eden gerçek ebeveyn ve akrabalara ek olarak, televizyonun 'üçüncü ebeveyn' olduğu çoğunlukla öfkeyle söylenir. Gerçek seçeneklere karşı, bir düğmeye bağlı iletişimin baştan çıkarıcı cazibeleri vardır. Ya da sanki ustalar, işverenler, yargıçlar ve rahipler hiç var olmamışlarcasına, insanların, televizyonun propagandasına maruz kaldığı söylenir." (Williams 2003: 109)

Bourdieu'ye göre, bireyin okul ve sosyal yaşamda başarısı, baskın sınıfın sosyal değerlerine uyumu sağlamadaki kişisel yeteneğine bağlıdır. Bourdieu 1990'larda televizyonu "sembolik baskı aracı" olarak tanımlamıştır.

İktidar ideolojisini tehdit ettiğini düşündüğü şeyleri ya göstermez ya da önemsiz ve yanlış göstererek kitleleri yanlış bilinçlendirir. Yalanların arasında mutlu yaşamaya başlayan insanlar gerçeklerden uzaklaşmaya ve itaat etmeye başlarlar.

Televizyon artık bir kitle iletişim aracı olmaktan çıkmış, kitlelerin beynini yıkama aracına dönüşmüştür. "Televizyon, nüfusunun çok büyük bir bölümünün beyinlerinin oluşturulmasında bir tür fiili tekele sahiptir" (Bourdieu,1997,23) Televizyonun bilgiyi nasıl manipüle ettiği, gösterge ve imgelerle iletilmek istenilen iletileri nasıl seçerek şekillendirdiği konusunda Bourdieu, şunları söylemektedir:

"Televizyonun tuhaf bir şekilde, yapılması gereken şeyin,yani bilgilendirme işinin yapılması için gösterilmesi gerekenden daha başka şeyler göstererek ; ya da yine, gösterilmesi gerekeni gösterirken, bunu göstermeyecek ya da anlamsızlaştıracak bir tarzda yaparak, ya da onu gerçekle hiçbir şekilde uyuşmayan bir anlam kazanacak tarzda kurarak nasıl gizleyebildiğini göstermek suretiyle…." (Bourdieu,1997,23).

Herbert Schiller, televizyon aracılığıyla iletilerin insanlar üzerinde nasıl tahakküm kurduğunu, insanların zihinleri üzerinde nasıl manipülasyonu gerçekleştirdiğine ilişkin şu açıklamalarda bulunur:

"Medya menajerleri imajların ve haberlerin yaratılması, işlemesi, rafine edilmesi ve bunlara riyaset edilmesi, dolayısıyla inançlarımızı, tutumlarımızı ve davranışlarımızı belirleme işini kendilerine iş edinmişlerdir. Sosyal mevcudiyetin gerçeklerine tekabül etmeyen mesajları kasıtlı olarak ürettiklerinde medya menajerleri, zihin menajerleri olup çıkarlar. Realitenin kusurlu olarak algılanmasına, hayatın

gerçeklerini kavrama gücünden yoksun bırakılmış bir şuurun oluşmasına sebebiyet veren mesajlar, zihin menajerleri tarafından kasıtlı olarak üretilmiş manipülasyon amaçlı mesajlardır. İnsan zihninin manipülasyonu, bir çeşit fetih aracıdır. Toplumun hakimiyetini elinde bulunduran seçkinlerin, kitleleri kendi amaçları doğrultusunda biçimlendirmesinin vasıtalarından biridir. Mevcudiyetin hakim koşullarını açıklayan, meşruiyet kazandıran manipülatörler, çoğunluğun çıkarları doğrultusunda oluşturulmamış bir düzenin devamını temin için çoğunluğun desteğini kazanırlar." (Schiller, 1993, 9)

Schiller'e göre kültürel emperyalizm; bir toplumun modern dünya sistemi içine çekilmesi amacıyla onun hakim toplumsal katmanının, dünya sisteminin tahakküm merkezinde geçerli değer ve yapılara uygun hale getirilmek, hatta bunlara güç katmak üzere kendi toplumsal kurumlarını şekilllendirmesi için cezbedildiği, baskı altına alındığı, zorlandığı, bazen rüşvetle elde edildiği bir süreçler toplamıdır.

Tüm bulara rağmen Schiller'in gelecek umudunu şu sözlerinde görüyoruz:

"Zihin menajerleri uzunca bir zamandır gayretle çalışmışlardır. Hükümetlerin ve holdingler ekonomisinin hizmetlerine amade kılmış bulunduğu kaynaklar sınırsızdır, bugüne kadar nice başarılar elde etmişlerdir. Tüm bu çabalarına karşın toplumun en azından belirli bir kısmının olayları hakkıyla değerlendirmesine engel olamamışlardır, idrakı beşeriyetten kaldıramamışlardır. Bu durum, yarına umutla bakmak, gelecek günlerin rüzgarlarından özgürlük türküleri dinlemeyi ummak için yeterince güçlü bir gerekçe oluşturmaktadır." (Schiller, 1993, 302)

Devletin ortaya çıkışını sınıfların ortaya çıkışı ile olduğunu görmemiz gerekir. Yoksa sınıfların oluşmadığı insan topluluklarında devlet denilen kurumu görmek mümkün değildir. Devlet, toplumda hakim olan sınıfların diğer sınıflara baskı aracıdır.

Althusser'in Marksist devlet kuramı ana hatlarıyla şu biçimde özetlenebilir:

1) Devlet, egemen sınıfların baskı aygıtıdır;

2) Devlet iktidarını, devlet aygıtından ayırmak gerekir;

3) Sınıf mücadelelerinin amacı devlet iktidarıdır ve bunun sonucunda devlet iktidarını elinde tutan sınıflarca devlet aygıtının kendi hedefleri doğrultusunda kullanılmasıdır;

4) Proleterya, var olan burjuva devlet aygıtını yıkmak ve bu ilk aşamada onun yerine bambaşka bir devlet aygıtı koymak ve ileriki aşamalarda devletin ileriki aşamalarda radikal bir süreci, devletin yıkılma sürecini başlatmak için devlet iktidarını elde etmelidir.

Althusser, hem temel-üstyapı tartışmalarında, hem de devlet kavramlaştırmalarında Marx'ın devleti iktidar, ordu, polis, hapishaneler, mahkemeler vb. "baskı aygıtlarından" oluşan bir bütün olarak tasarladığını belirtikten sonra devlet teorisine eklenmesi gerekli olanı açıklıyor: 'Devletin İdeolojik Aygıtları'. Bu kurumlar baskı aygıtlarından farklı olarak hem kamusal alanı hem de özel alanı kapsayan bir hacime sahip olarak tanımlanıyor. Bu kurumlar toplum içinde baskı argıtlarından farklı olarak "zor" değil ideoloji kullanarak işliyorlar. Böylece devletin, biri baskı aygıtını temsil eden, diğeri ideolojik aygıtını temsil eden iki farklı gövdeden oluştuğu vurgulanıyor. Ancak bu ayrıştırma ve ikili tasavvur, siyaset ve ideolojinin uzaklaşmasına denk düşüyor.

Devlet iktidarını elinde tutmak isteyen sınıfın, DİA'lar üzerinde hegemonyasını kurmadan bunu gerçekleştirmesinin mümkün olmadığı belirtiliyor. Althusser DİA'lara sınıflar mücadelesinin bir alanı olarak bakıyor:

"Devlet (baskı) aygıtını ayrı ayrı öğelerinin bir komuta biriminin, devlet iktidarını ellerinde tutan egemen sınıfların siyasal temsilcilerinin uyguladığı sınıf mücadelesi siyaseti biriminin, varlığında merkezileştiği örgütlenmiş bir bütün oluşturmasına karşı, DİA'lar çok sayıda ve birbirlerinden ayrıdırlar, görece özerktirler ve proleter sınıf mücadelesi ile kapitalist sınıf mücadelesi ve onların bağımlı biçimleri arasındaki çarpışmaların sonuçlarını, kimi zaman sınırsız, kimi zaman sınırlı biçimlerde dile getiren çelişkilere nesnel bir alan sağlamaya elverişlidirler."(Althusser, 2003, 30)

Althusser, Marksist düşüncenin önemli argümanlarından biri olan "yapı/üst yapı" görüşünü reddetmez. "Son aşamada ekonomi tarafından belirlenme" düşüncesine de özde karşı değildir. Fakat bununla birlikte, Althusser'e göre, ekonominin son aşamada belirleyiciliği zorunlu olsa bile, "ideolojik üst yapının" varlığını, oluşumunu ve doğasını açıklamada yetersiz kalır. Bu açıdan ele alındığında medya da, ağırlıklı olarak ideolojiden etkilenir. Althusser'in deyimiyle, kitle iletişim araçları, belirli ölçülerde devletin ideolojik aygıtları olarak da nitelendirilebilir.

Althusser, klasik Marksist yaklaşımın 'devletin baskı aygıtları' biçimindeki formülasyonunun kapsamını genişleterek buna 'devletin ideolojik aygıtları' (DİA) olarak ifade ettiği edebiyat, sanat gibi kültürel etkinlikleri, basın, radyo, televizyon gibi haberleşme ve iletişim araçlarını, özel ve resmi okulları içeren eğitimi ve dini de ekleyecektir. Çünkü burjuva devlet ve hükümet birbirinden farklı şeylerdir. Devletin elinde, kendi siyasal ideolojik aygıtı -hükümet de bu aygıtlardan biridir- dışında daha başka ideolojik aygıtlar da vardır; kilise, haber, okul gibi. İktidar, devletin baskı aygıtları biçiminde varolmasının yanı sıra, bu iktidar her zaman için haberleşme alanında, okullarda, dinsel olarak da vardır.

Türkiye'de bugün itibariyle onlarca ulusal diğerleri yerel ve bölgesel olmak üzere yüzlerce televizyon; ulusal, yerel ve bölgesel olmak üzere yüzlerce radyo bulunmaktadır.. Yürkiye'de ulusal medya birkaç şirketin elinde ve onların beslendiği siyasal ve ekonomik ilişkiler içinde 'tamamıyla devletin denetimi altında' hayatını sürdürmektedir. Yerel medya kuruluşları da oralarda bulunan işadamlarının –ya da zenginlerin- elinde ulusal medya taklitleri olarak yayın yapmaktadırlar. Türkiye'de gerçek anlamda alternatif bir medya bulunmamaktadır. Birkaç televizyon kanalı, iki-üç ulusal gazete ve birçok marjinal dergi ve gazete yayın hayatlarına devam etmektedir. Ama ulaştıkları insan sayısı oldukça kısıtlıdır.

Türkiye'de medya ile ilgili olarak söylenecek ve araştırabilecek çok konu var. Bu anlamda Türkiye üzerine yapılmış birkaç araştırmaya göz atalım:

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı'nın (UNESCO) 1998 yılında yaptığı araştırmaya göre 3 saat 36 dakikayla Türkiye, ABD'den sonra en çok televizyon seyredilen ikinci ülkeydi. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yeni bir rapora göre ise, 2004 yılında, ortalama televizyon izleme süresi, dizi filmlerdeki artışa paralel olarak 4 saate yükseldi. Böylece 4 saatle Türkiye, günde ortalama 3 saat 59 dakika televizyon izlenen ABD'yi de geçerek, birinci duruma geldi.

TRT'nin internet sitesinde yayınlanan "Türkiye'de Kitap Okunmuyor"* başlığıyla verilen araştırmaya göre Türkiye'de 40 milyon kişi hiç kitap okumazken, nüfusun yüzde 94'ü TV seyrediyor.

* TRT, Türkiye Kitap Okumuyor, http://www.trt.net.tr/wwwtrt/hdevam.aspx?hid=110217&k=6

Kitap okuyanların oranı ise yüzde 4 buçuk. Ülkemiz, düzenli kitap okuma oranında dünyanın pek çok ülkesi ile mukayese edilemeyecek kadar geri kalmış durumda. Düzenli okuma alışkanlığı, Japonya'da yüzde 14, Amerika Birleşik Devletleri'nde yüzde 12 iken, Türkiye'de sadece onbinde bir düzeyinde.

Yine yapılan araştırmalara göre televizyon başında rahatlıyoruz, ancak kalan zamanlarda tatminsiz ve mutsuz oluyoruz. Çünkü TV, motivasyonu ve konsantrasyonu düşürüyor, vaktimizi boşa harcatıyor, insan ilişkilerini zayıflatıyor. Ayrıca çok fazla televizyon izleyenler özgüvensiz, kaygılı ve açgözlü oluyor.

Bu araştırmalar gösteriyor ki Türk halkı kitaptan ve gazeteden uzaklaşıp, kendini televizyonun ellerine bırakmıştır. Bu anlamda televizyonun Türkler üzerindeki etkileri uzun erimde ciddi anlamda büyük olacaktır ve televizyonla şekillenen bir kuşak kendi görüşlerini üretemeyecek, bir papağan gibi televizyon ne derse onu tekrar edecektir. Türkiye, Orwell'in 1984'ünü, Huxley'nin Cesur Yeni Dünya'sını ve Bradbury'nin Fahrenheit 451'ini haklı çıkaracak gibi görünmektedir.

Medya Okuryazarlığı

Önceki bölümde ele aldığımız gibi kitle iletişim araçları / medya günlük yaşamda olsun, genel anlamda olsun insanların siyasi fikirlerinden, gündelik kullanılan bilgilere kadar etkileyici hatta belirleyici bir özelliğe sahiptir. İnsanlar okumak yerine daha kolay olan izlemeyi ve düşünmek yerine kendilerine hazır sunulan fikirleri kabullenmeyi tercih etmektedir. Kapitalizmin şekillendirdiği birey hayatta her şeyin daha fazla kazanmak ve lüks bir yaşam standardı yakalamak olduğunu düşünmektedir.

Televizyonun ve diğer kitle iletişim araçlarının etkileri göz önüne alındığında 'medya okuryazarlığı'nın önemi üzerinde durmak gerekmektedir. Eğer gerçekte eleştirel bir yaklaşımla konu ele alınabilirse çocuklara ve gençlere yardımcı olabilir. Ancak böyle bir eğitimin verilebilmesi için gerçek anlamda medyayı okuyabilen ve eleştirebilen ve karşısındakilere bunu anlatabilen insanlara ihtiyaç vardır. Böyle bir eğitimin verildiği bir kurum henüz yoktur, ayrıca böyle bir çalışmada yapılmamaktadır. Andrew Hart, "Medya mesajlarını kendine güvenli bir şekilde değerlendirebildiğimiz ve bu mesajlara eleştirel bir yaklaşımla tepki verebildiğimiz zaman, başkalarının düşüncelerine daha az bağımlı hale geliriz ve yönlendirilen robotlar yerine özerk bireyler olabiliriz." demektedir. (Hart, 1991, 1)

Eleştirel gözle medya okuryazarı olabilmek için hem eğitim konusunda hem de iletişim konusunda bilgili olmak gerekmektedir:

> "Eleştirel pedagoji, medya üzerine medya dolayımı ile çalışılan iletişim fakültelerindeki öğretim üyelerinin ve medya okuryazarlığı üzerine çalışan tüm eğitimcilerin dikkat etmesi gereken, başka ve farklı sözün, bakışın üretimine olanak veren pedagojik bir anlayıştır. Eleştirel pedagojinin sağladığı açılımla, medya hakkında düşünürken ve çalışırken, tarihsel, toplumsal, siyasal, kültürel ve ekonomik bağlamların öneminin, bu bağlamların eğitim sürecindeki aktörler tarafından nasıl algılandığının ve eğitim sürecinde dolaşıma giren ve yeniden üretilen bilginin farklı şekillerde yaşama geçirilme pratiklerinin farkına varabiliriz. Sorun tanımlayıcı eğitim modelinde, öğretmen ve öğrenci birbirlerinden yalıtılmış konumlarda değillerdir. Her ikisi de, 'idrak etme' sürecinde öznedir: 'Öğretmen öğrencilere malzemeyi, üzerinde

> düşünmeleri için sunar ve öğrenciler kendi düşüncelerini ifade ederlerken o da önceki değerlendirmelerini yeniden gözden geçirir'(Freire, 2003, 58)." (Bek ve Binark, 2007)

Burada eleştirel bir yaklaşımla yapılması gerekenin ne olduğuna işaret edilmekte ve öğretmen ve öğrenci ideal bir forma sokulmaktadır. Ancak gerçek anlamda düşünen ve sorgulayan kaç tane öğretmen bu bağlamda öğrencilerini eğitmek için uğraşmaktadır. Eğitim sisteminin ezberlemek üzerine kurulduğu Türkiye'de çocuklar için ezberlenecek yeni maddeler içeren bir ders olarak karşımıza çıkar medya okuryazarlığı. Medya okuryazarlığı geçmişten bugüne oldukça tanınmış ve önemsenmeye başlamıştır. Türkiye'de bu süreç devlet eliyle duyulur hale gelmiş ve daha çok devletin istediği bir şekle sokulmuştur.

> "Medya eğitiminin İngiltere'deki babası olan Len Masterman'ın da büyük bir isabetle belirttiği gibi, 1930'larda medya okuryazarlığı, medyanın manipülatif doğasına karşı savaş verilen medya karşıtı bir eğitimdir. 1960'lı yıllara gelindiğinde genç kuşaklardan oluşan öğretmenlerin çoğu popüler kültür ile haşır neşirdiler; Bergman, Renoir, Bunuel, Fellini ve Fransız Yeni Dalga yönetmenlerinin filmlerinin üzerine tartışmalar yapıyorlardı. Amaçları, öğrencilerinin 'iyi' film ile 'kötü' film arasındaki farkı anlamalarıydı. Masterman, 1980'li yıllarda ise eğitimcilerin semiolojinin (göstergebilim) büyük oranda imgeyi kullanan yeni medya teknolojilerinin çalışma alanlarından birini oluşturduğu gerçeğini fark ettiklerini söyler. Gerçekten, günümüzde sit-com, soapopera, bill-board vs.'leri imge bilimini bilmeden okuyabilmek mümkün değildir." (İnceoğlu, 2006, 4)

Bu bağlamda çocuklara birçok konuda eğitim vermeden medya içeriğinin ya da verilen bilgilerin eleştirel gözle ele almalarını bekleyemeyiz. Ülkemizde çocukların birçok anlamda düşünsel yeteneklerini geliştirmek anlamında değil sadece sınav kazanmak üzerine kurulu bir yaşamları olduğu göz önüne alınırsa, ayrıca verilen eğitimin kalitesi göz önünde bulundurulursa medya okuryazarlığından önce eğitimin tam anlamıyla çocukların düşünme ve üretme süreçlerini geliştiren bir hale getirilmesi gerektiği anlaşılacaktır. Ancak kısa vadede bu olamayacağı için konumuza geri dönersek medya çocukları çok etkileyen bir araç olarak gerçekten önemlidir. Çizgi filmlerden, reklamlara, çeşitli çocuk programlarına medya içeriği kanallara ve kanalların bağlı olduğu medya şirketlerinin sahiplerinin kimliklerine göre çeşitlilik göstermektedir. Çocuk kanalları bile dini ve siyasi görüşlere farklılık göstermekte ve bu görüşler içerikleri etkilemektedir.

> "Medyanın çocukları daha az kontrolü altına alabilmesi için medya okuryazarlığı geliştirilecek olan bir yetenek, bir düşünce biçimi olarak görülmelidir. Medya okuryazarlığı konusunda kazanılan bilgiler çocukların kendi değer yargılarını kullanıp daha derin anlamlara ulaşmalarını sağlayacak ve onların medyadan daha az etkilenmelerine yol açacaktır. Günümüz iletişim ortamındaki en önemli güç kuşkusuz medya okuryazarlığı ve eğitim olmaktadır." (Ülfet, 2006, 70)

Eğitim ve medyanın genel anlamıyla belli görüşler tarafından şekillendirildiği düşünüldüğünde aslında medya okuryazarlığı bir ders adı olmanın ötesinde bir anlam taşımamak durumuna düşme tehlikesiyle karşı karşıyadır. Ayrıca bu eğitimi verenlerin bu konuda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları bir gerçektir. Medya okuryazarlığı dersini verecek bir kişinin hem medya içeriklerinin nasıl yazıldığı, nasıl çözümlenmesi gerektiği konusunda hem de eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerekir. Bu anlamda şu an için bu dersi verebilecek 'öğretmen' yoktur. Kanada'da "Ontario Medya Okuryazarlığı Kaynak Rehberi" medya okuryazarlığını söyle tanımlanmaktadır:

> "Medya okuryazarlığı kitle iletişim araçlarını anlama ve kullanma süreci ile ilgilidir. Aynı zamanda öğrencilerin kitle iletişim araçlarının doğasına, bu araçların kullandıkları tekniklere ve bu tekniklerin etkisine yönelik bilinçli ve eleştirel bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmakla da ilgilidir. Daha kesin bir ifadeyle öğrencilerin medyanın nasıl çalıştığına, anlamı nasıl oluşturduğuna, nasıl organize olduklarına ve gerçeği nasıl kurguladıklarına ilişkin anlayışlarını ve memnuniyetlerini arttırmayı amaçlayan bir eğitimdir. Sonuçta medya okuryazarlığı eğitimi medyanın kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bildiğini, önyargıları ve öncelikleri, bir rolü ve etkisi ve sanatsal ve hileli bir niteliği olduğunu anlayan örgenciler yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Medya okuryazarlığı bir hayat becerisidir." (Altun, 2010, 43)

Bu anlamda yayınlanan rehber Kanada'nın Ontario bölgesinde medya okuryazarlığı eğitiminin nasıl yapılması ve bu eğitimi vereceklerin ne gibi bilgilere sahip olarak eğitim verebileceği konusunda yol göstermektedir. Türkiye'de de Rtük bu tarzda çalışmalar yapmakta ve belge/bilgi paylaşımında bulunmaktadır. Ancak her ne kadar iyi niyetle yaklaşılsa da, henüz toplumsal anlamda medyanın yönlendirici etkisinin çok güçlü olduğu bir ortamda medya okuryazarlığı çok fazla şey beklenmemesi gereken bir yaklaşım ve uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

> "Televizyon "mainstreaming/ana akım" etkisi ile, izleyenleri ona atfedilen önemden çok daha fazla etkilemekte, ailenin kültürel şekillenme sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Örneğin, bugün televizyon bize şiddet dolu bir dünya modeli sunmaktadır, kişi zaten gerilimli ve şiddet içeren günlük çevresel koşullarda yaşıyorsa (modern kent yaşamı bu koşulları fazlası ile sağlamaktadır) algılanan şiddet miktarı, şiddet içeren dünya görüşü ikiye, üçe katlanarak ana kalıp düşünce olarak bireye ve topluma hakim olmaktadır." (Treske, 2006, 12,13)

Televizyon başta olmak üzere tüm kitle iletişim araçları tüm insanları ve özellikle çocukları içeriğiyle etkilemektedir. Bu anlamda medyayı hem okuyup hem yazmak yetisine sahip bireyler yetiştirmek önemli bir amaçtır. Bu amaç uzun bir süreci gerektirmektedir. Bu süreçte hem medyayı okumayı hem de yazmayı öğrenmek önemlidir. Daha önce de dediğimiz gibi çocukların medyayı okuma ve yazma edimlerini gerçekleştirebilmelerine yardımcı olmaları için öğretmenlerin medyayı çok iyi bir şekilde okuyup yazabilmeleri gerekmektedir. Burada okumak edimi içeriği anlamak ve eleştirmek, yazmak edimi ise bu yorumlardan yola çıkarak belli bir sonuca ulaşmak anlamında kullanılmaktadır. Ama bu amacı gerçekleştirmek oldukça ise çok zor görünmektedir.

> "O halde, medyayı okusak bile iletişime geçmeyi dışlayan bir medya ortamında nasıl yazar olacağız? Sadece ekonomi politik açıdan bir erişim sorunuyla değil, öznelerarası bir iletişimi olabildiğince engelleyen bir ortamla karşı karşıyayız. Buna karşın Douglas Kellner (1995, 335), kültürel metinlerde kodlanmış olan iktidar ilişkilerinin kültürel çalışmalarda geliştirilecek bir medya pedagojisi projesiyle çözülebileceği iddiasındadır. Kellner'ın iddia ettiği gibi medya okuryazarlığının artırılması başat ideolojilere direnmeyi sağlayabilir mi?" (Kejanlıoğlu, 2006, 174)

Kellner'ın sorusuna Türkiye açısından olumlu yanıt verebilmek imkansızdır. Medya okuryazarlığı Türkiye'de devletin denetiminde geliştiği için devletin egemen ideolojisine karşı çıkması düşünülebilir mi? Tabi ki düşünülemez, tüm süreç sadece iyi niyetli olmakla birlikte ideolojik anlamda bağımlı bir yaklaşımdır.

> "Medya öğretmenleri, kendilerini, sık sık, 'neşeli eğlencelerin bir parçası gibi görünen imgelerin, filmlerin ya da programların sizi ideolojik olarak manipüle etmeyi

> nasıl amaçladığını göstererek kapitalizmin kendini dev aynasında gören sayıltılarının ve ince kesinliklerinin foyasını meydana çıkaranlar' (Bazalgette, 1992) olarak görmektedirler. Çünkü medya okuryazarlığı pedagojisi, mesajların nasıl kurulduğuna ilişkin soruları davet eder; eğitimciler haklı olarak, mesaj üretiminin ve mesaj tüketiminin çevresindeki güç dinamiklerini araştırmanın anlamlı politik ve sosyal eylemler için fırsatlar yarattığını belirtirler. Ancak bir dizi siyasa lideri, medya okuryazarlığı becerileriyle sosyal ve politik savunuculuk arasında doğrudan temas olmaksızın, medya okuryazarlığının eylemi teşvik etmekten çok, eylem yerine geçen bir olgu olarak yozlaşabileceğine ilişkin korkularını dile getirmektedirler (K. Montgomery, 1997)." (Hobbs, 2004, 129)

Günümüzde medya okuryazarlığı çok tartışılan ve üzerine çok makale ve kitap hazırlanan bir konu olarak da karşımıza çıkmaktadır. Medya Okuryazarlığında önemli nokta çocuklara medyanın yönlendirici etkisini göstermek ve medyanın dayattıklarına karşı hazırlıklı olmalarını sağlamaktır. Bu anlamda insanların medya tarafından şekillendirilmesine karşı alınacak önlemler onun etkisini azaltacaktır. Ancak hangi ülkede devlet kendi ideolojisinin ve hegemonyasının taşıyıcısı olan bir aygıta karşı insanları uyarmak için uğraşır? Sonuçta eğitim de insanları devletin istediği şekilde şekillendirmektedir ve devlet özerk ve şekillendirme amacı gütmeyen eğitim kurumlarına izin verir mi? Bu sorulara 'evet' diyebilmemiz mümkün olmadığı için gerçek anlamda insanları eğitmeyi amaçlayan 'medya okuryazarlığı' dersinden de sözetmek mümkün değildir. Bu anlamda medyanın aşırı derecede insanların hayatına müdahale etmesini engelleyecek (kadar) bir içeriğe izin verilir ki bu bile değerli bir katkıdır. Nurdan Öncel Taşkıran tarafından yayınlanan '*Medya Okuryazarlığına Giriş'* adlı kitabı inceleyen Yazgan'a göre:

> "Önsöz kısmında yazar, medya eğitimini 'toplumun işin uzmanı kişilerce medya iletilerini daha doğru bir içerikle algılamaları, bu iletilerin altında yatan gizli anlamları kavrayıp, medyayı daha anlar hale gelmeleri ve değerlendirebilmeleri süreci', medya okuryazarlığını, 'medya eğitimi yoluyla toplumun eriştiği algılama eşiği', medya okuryazarlığı eğitimini ise 'toplumun, medya, iktidar, ideoloji kapsamında, kendi aleyhinde dönenleri algılamasını sağlayacak bilince erişme ve farkındalık kazanma süreci' olarak tanımlamaktadır. Yazar ayrıca medya eğitiminin doğal bir sonucu olarak, toplumsal yaşamın dinamiğini belirleyen öznelerin, ulaştıkları farkındalık düzeyiyle karar alma mekanizmalarında daha bilinçli hareket edebileceklerini, bu bağlamda mevcut alanda var olan bilimsel olguların paradigmatik bir bütünlük oluşturacak şekilde toparlanması ve bu yolla çizilen kurgul yapının, alanın dışındaki okuyucuya aktarımıyla anlam kazanmasının kitabın hedeflerinin birisi olduğunun altını çizmektedir." (Yazgan, 2011)

Bu kitapta da görüldüğü gibi medya okuryazarlığı üzerine yazılan eleştirel kitaplar ya da makaleler, öznelerin kendilerini anlama ve hayata eleştirel bakabilme yetisine sahip olmalarını ve bu bağlamda medyanın doğru okunmasını sağlama anlamında önemli bir görevi yerine getirmektedir. Len Masterman, *Teaching the Media* kitabında; "Medya eğitimi, bilgiyi kendi çıkarları doğrultusunda üretenler ile bu bilgiyi haber ve eğlence formatında masum bir şekilde tüketenler arasında ortaya çıkan bilme ve iktidar ilişkilerindeki büyük eşitsizliklere meydan okuma sürecinde öğretmen ve örgencilerin sahip olduğu sınırlı sayıda araçlardan biridir." demektedir. (Aktaran Moore, 1991: 187) Bununla birlikte Medya okuryazarlığı konusunda eleştirel bir yaklaşıma sahip olan Binark ve Bek de, "Eleştirel medya okuryazarı olan bir yurttaş, medya metinlerinde dolaşıma sokulan uzlaşımları ve başat kodları okumakla kalmayarak, bunların gündelik yasamdaki köklerinin de farkına varabilecektir" (Bek ve Binark, 2007, s.103) diyerek aslında konunun ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Medya

okuryazarlığı derslerinde okutulan içeriğin bu anlamda bu alanda okuyup yazan ve konuya eleştirel bakan kişiler tarafından belirlenmesi ve okullarda bu dersi verenlere ya da verecek olanlara da eğitim vermelerinin sağlanması anlamlı olacaktır.

Medya okuryazarlığı eğitimi gerçek anlamda donanımlı öğretmenler tarafından, eleştirel bir yaklaşıma sahip düşünüp , üretme amacı taşıyan çocuklara verilebilse olumlu sonuçları olacağı ortadadır.

> "Çocuklara medya metinlerini yapıbozuma uğratmaları (deconstruct) öğretilebilirse, sihirli 'mantra' gider ve o zaman çocuklar, fantazi tarafından aldatılmaz, şiddet tarafından sömürülmez ya da ticari niyetler tarafından manipüle edilmezler. Bu senaryoya göre, medya eğitimi, tetanoz aşısının pedagojik muadilidir" (Bazalgette, 1997; Hobbs, 2004, 125'den alıntı).

Ancak ne kadar iyi niyetle bakarsak bakalım medyaya gerçek anlamda eleştirel bakabilen bireyleri yetiştirebilecek eğitim kadrolarına sahip olmadan, medya okuryazarlığı eğitimi vermek iyi niyetli bir çaba olmanın ötesine geçemeyecektir. Çünkü defalarca kez söylediğimiz gibi ezberci ve çocukların sınav dışında başka bir şey düşünemediği bir eğitim sitemi içerisinde düşünmeyi ve üretmeyi seçmeleri mümkün değildir. Öte yandan bu dersi verebilecek kişiler yetiştiren hiçbir bölüm yoktur. Akademisyenler bu konuda da birbirinden ayrı düşünmektedir iletişim fakülteleri dersi kendi mezunlarının vermesi gerektiğini söylerken, eğitim fakülteleri kendi mezunlarının bu dersi verebileceğini ileri sürmektedir. Ancak iletişim fakültesi mezunları olsun, eğitim fakültesi mezunları olsun düşünsel anlamda kendini yetiştirememiş yani okur-yazar olamamış kimse bu dersi veremez ama diğer bir konuda okur-yazar bile olsa bu kişinin hem medya konusunda hem eğitim konusunda donanımlı olması gerektiği de bir gerçektir.

Sonuç

Televizyon başta olmak üzere tüm kitle iletişim araçları egemen ideolojinin etkisi ya da baskısı altındadır. Medya okuryazarlığı çocukları medya konusunda bilgilendirmek ve onların medyayı yorumlayıp sorgulamasını sağlamak amacını taşımaktadır. Ancak unutmamak gerekir ki medya da eğitim de devletin ideolojisi tarafından şekillendirilmiştir ve onun ideolojisini kitlelere taşımaktadır. Bu bağlamda devletin kendini eleştiren bir yaklaşıma sahip bireylerin yetiştirilmesine izin vermesi beklenemez. Fransa gibi ülkelerde insanlar eğitim konusunda devletle pazarlık yapmışlar ve isteklerini kabul ettirmişlerdir.. Bu anlamda Avrupa örneği ile Türkiye örneğini karşılaştırmak anlamsızdır. Medya Okuryazarlığı bazı konularda insanları bilinçlendirecek bir çalışma olması açısından olumludur, ancak ondan daha fazlasını beklemek anlamsızdır. Bu bağlamda medyanın bir biçimlendirme aracı olarak varlığına önemli bir darbe vurabilecek 'eleştirel' medya okuryazarlığı yaklaşımı sadece bireysel anlamda kazanılabilecek bir seçenek olarak yine de umut vaat etmektedir.

Kaynakça

Althusser, Louis (2003) **İdeoloji, Devletin İdeolojik Aygıtları**, İthaki Yayınları, İstanbul

Altun, Adnan (2010) Kanada'daki Medya Okuryazarlığı Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi**, Cilt:10 Sayı:2 Yıl:10 Aralık-2010, s.41-57.

Bek**, Mine Gencel ve Mutlu Binark** (2007) **Eleştirel Medya Okuryazarlığı,** Kaldeon Yayıncılık**,** İstanbul

Bourdıeu, P. (1997) **Televizyon Üzerine**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul

Hart, A. (1991) **Understanding the Media: A Practical Guide**, Routledge, London

Hobbs, Renee (2004) *Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma***, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 1, ss.122-140

İnceoğlu, Yasemin (2006) *Medyayı Doğru Okumak***,** ed. Nurçay Türkoğlu, **Medya Okuryazarlığı**, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını, İstanbul s.4-7

Kaplan, Yusuf (1993) **Televizyon**, Ağaç Yayıncılık, İstanbul

Kejanlıoğlu, Beybin (2006) *Türkiye'de Medyanın Dönüşümü ve Medya Okuryazarlığı Zemini***,** ed. Nurçay Türkoğlu, **Medya Okuryazarlığı**, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını, İstanbul s.171-175

Kutoğlu, Ülfet (2006) *Medya Okuryazarlığı ve Çocuk Eğitimi***,** ed. Nurçay Türkoğlu, **Medya Okuryazarlığı**, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını, İstanbul s. 62-71

Moore, B. (1991) "Media Education", **The Media Studies Book: A Guide for Teachers**, D. Lusted (ed.), London, Routledge, s. 171-190.

Özkök, Ertuğrul (1985) **İletişim Kuramları Açısından Kitlelerin Çözülüşü**, Tan Yayınları, Ankara

Postman, Neil (1994) ***Televizyon Öldüren Eğlence****, Ayrıntı Yayınları, İstanbul*

Treske, Gülden (2006) *Medya Okuryazarlığı: Neden Gerekli***,** ed. Nurçay Türkoğlu, **Medya Okuryazarlığı**, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını, İstanbul s. 8-15

Schıller, Herbert (1993) **Zihin Yönlendirenler**, Pınar Yayınları, İstanbul

Wıllıams, Raymond (2003) **Televizyon, Teknoloji ve Kültürel Biçim**, Dost Yayınları, Ankara

Yazgan, Akan Deniz (2011) *'Medya Okuryazarlığına Giriş - Nurdan Öncel Taşkıran' Kitap İncelemesi*, **İlköğretim Online**, 10(3), k:1-2, 2011. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

HÂKİM KÜLTÜRÜ DEĞİŞTİREN GÜÇ: SİNEMA

THE POWER THAT CHANGE THE DOMİNANT CULTURE: CİNEMA

Yard. Doç. Dr. Bilal Yorulmaz

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü İstanbul

bilalyorulmaz@marmara.edu.tr

ÖZET

Topluma yön veren, toplumda hâkim kültürün sonraki nesillere aktarılmasını ya da bu kültürün zayıflatılmasını sağlayan birçok unsur vardır. Bu unsurların en önemlilerinden biri de sinema filmleridir. Sinema filmleri, kitlelere ulaşma bakımından kitap, gazete, dergi gibi toplumu yönlendiren diğer unsurlardan çok daha güçlü bir konuma sahiptir. Sinema bu gücünü sahip olduğu büyüsü ile birleştirerek topluma yön verir. Bu güç sayesinde Hollywood ABD'de başkanlık seçimlerinde en önemli aktörlerden biri olurken dünyada ise Jediism adlı kurgusal bir din doğuracak kadar etkilidir. Ülkemizde ise insanların çocuklarına verecekleri isme kadar etkisi görülen sinema, hâkim kültürün ortadan kaldırılmasında, değiştirilmesinde en önemli unsurlardan biridir.
Anahtar Kelimeler: sinema, film, toplum, din, din eğitimi.

ABSTRAC

There are many element that direct the society and transfer the culture to young generations or weaken the culture. One of the most important of these elements is cinema. Movies are more powerful than books, magazines, newspapers etc. on reaching the mass. Movies direct the society using its power. Owing to this power, Hollywood is one of the most important actor on presidential poll, and Jediism –fictional religion in Star Wars movies- finds believers around the World. In Turkey movies are one of the most powerful elements on changing the dominant culture, and it affect the people even what they give name to their children.
Key words: Cinema, Movie, film, society, religion, religious education.

Sinema toplumu değiştiren, yönlendiren en etkili unsurlardan biridir (Güçhan, 1992, 62). Sinema gerçekliği çok güçlü ve inandırıcı bir biçimde sunması dolayısıyla toplum üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Ama bu gerçeklik, toplumun gerçeği değil, sinemanın yeniden ürettiği gerçekliktir (Monaco, 2009, 249). "Yönetmenin anlatımı kurarken seçtiği dil, dünya görüşü, çevresine ve olaylara nasıl baktığı, filmsel anlatımı kurarken seçtiği konu, kamera, ses, renk ve aydınlatma düzenlemeleri, simgesel anlatımları özneldir ve dolayısıyla ideolojiktir. Sinema böylece kültürdeki egemen ideolojiyi sürdürebilir ya da onun tam karşısında eleştirel durabilir." (Parsa, 2008, 68).

Sinema, yeniden ürettiği gerçekliği kitlelere ulaştırma bakımından da eşsiz bir konuma sahiptir. Bu konuda onunla ancak televizyon bir rekabete girebilir. Bir fikri aktarma bakımından sinema filmleriyle kitap, gazete ve cami vaazları kıyaslandığında sinemanın topluma ulaşabilme kabiliyeti daha açık bir şekilde görülmektedir.

Bunu birkaç örnekle açıklamak aydınlatıcı olacaktır. 2009 yılında Türkiye'de en çok satan 20 kitabın toplam satış rakamı 2 milyondur. En çok satan kitap ise Elif Şafak'ın 400 bin adet satılan "Aşk" adlı romanıdır (Kavukluoğlu). Bu kitap 2010 yılında da 275 bin adet satmıştır (TRT Haber)

Dolayısıyla kitap satışlarında ciddi bir yükselmenin olduğu 2009 yılında bir kitap en çok 400 bin kişiye ulaşabilmiş, mesajını iletebilmiştir. Sağlıklı bir mukayese için buna şu bilgiler eklenebilir.

Ülkemizde kütüphanelere kayıtlı olan üye sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1 Türkiye'de Kütüphanelere Kayıtlı Üye Sayıları

YIL	Milli Kütüphane	Halk Kütüphaneleri	Üniversite Kütüphaneleri
1998	-	495 571	-
1999	-	406 169	-
2000	-	387 572	-
2001	-	508 133	-
2002	21 239	424 493	717 256
2003	16,132	422 760	650,365
2004	14,644	418,067	905,732
2005	12,575	426,351	1 158 912
2006	8,400	485 216	1,119,258
2007	14,632	493 596	1,104,177
2008	13 625	503 961	1 273 418
2009	20 334	591 661	1 520 361
2010	22 929	675 620	1 968 450

Kaynak: "Kütüphane Türüne Göre Kütüphaneden Yararlanan Kişi, Kayıtlı Üye ve Personel Sayısı Verileri", http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=15&ust_id=5 Erişim: 21.01.2012.

Tabloda da görüldüğü üzere 2010 yılı itibariyle Milli Kütüphane'ye 22.929, halk kütüphanelerine 675.620, üniversite kütüphanelerine ise 1.968.450 kişi kayıtlıdır. Ülkemizdeki kütüphaneler toplamda 2.666.999 üyeye sahiptirler.

2012 yılı ocak ayında Türkiye'de basılan gazetelerin günlük tirajları ise şöyledir:

Tablo 2 2012 Yılı Ocak Ayında Türkiye'de En Çok Satılan 10 Gazetenin Günlük Tirajı

	Gazete	Net Satış (Günlük)
1	Z A M A N	965.643
2	POSTA	478.336
3	HÜRRİYET	422.888
4	SABAH	338.288
5	HABERTÜRK	245.969
6	SÖZCÜ	224.747
7	P.FOTOMAÇ	208.153
8	FANATİK	183.401
9	TÜRKİYE	133.247
10	MİLLİYET	125.154
	TOPLAM	3,325,826

Kaynak: "Tiraj Raporu", http://www.medyatava.net/tiraj.asp, ve http://www.bik.gov.tr/web/ocak-2012-tiraj-raporu Erişim: 21.01.2012

Tabloda görüldüğü üzere ülkemizde bir gazete en çok 965.643 okura ulaşmaktadır. En çok okunan ilk 10 gazete ise 3.325.826 kişiye mesajını iletebilmektedir.

Yaygın din eğitiminin en önemli kurumlarından biri olan camiler ve burada yapılan faaliyetler göz önüne alındığında da benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. Ortadoğu'nun en büyük dördüncü camii kabul edilen Sabancı Merkez Camii 28 bin kişi kapasitelidir. Ortalama bir cami ise 3-5 bin kişiye aynı anda hizmet verebilmektedir. Dolayısıyla cami tamamen dolu olduğunda bile, vaazla ulaşılabilecek kişi sayısı genellikle 3-5 bin kişiyi ancak bulmaktadır. Merkezi vaazlarla bu rakam yaklaşık 400 bini• bulsa bile filmlerin ulaşabileceği kitleye erişilemeyeceği ortadadır.

Ülkemizde gösterime giren filmlerle ilgili verilere bakıldığında ise yukarıdaki rakamların çok düşük kaldığı açıktır. Son yıllarda ülkemizde en çok satan kitaplardan biri olan "Aşk" adlı roman 675 bin kişiye ulaşmıştır. 2009 yılında gösterime giren ve Türk sinemasının en çok izlenen filmi olan "Recep İvedik 2" filmi ise ülkemizde 4 milyon 330 bin 714 (Beyazgazete, 2009), Avrupa'da ise 4 milyon 660 bin 305 kişi tarafından izlenmiştir (Star gazetesi, 2009). İnternet üzerinden film izleme imkânı sunan onlarca web sitesinden yalnızca biri olan www.youtube.com'da "Recep İvedik 2" filmine ait videolar yaklaşık 200 bin kişi tarafından izlenmiştir. Online olarak toplam kaç kişinin bu filmi izlediği, kaç kişinin Rapidshare, Bittorent gibi paylaşım sitelerini kullanarak internetten indirdiği, VCD ve DVD'sinin ne kadar satıldığı ile kaç adet korsan DVD'sinin satıldığı da bilinememektedir. Bu tespit edilemeyen izleyiciler de göz önüne alındığında bir filmin ne kadar büyük bir kitleye ulaşabileceği hakkında fikir sahibi olunabilmektedir. Hatta Türk sinemasının en az izlenen 18 filminin toplam seyirci sayısının 87 bin olduğu (Çalışkan, 2008) düşünüldüğünde bu rakamın bile ortalama kitap satışlarına göre yüksek olduğu görülecektir.

Ülkemizde en çok izlenen filmler ve seyirci sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3 Türkiye'de En Çok İzlenen Filmler ve Seyirci Sayıları

Sıra	Filmin Adı	İlk Gösterim Tarihi	Seyirci Sayısı
1	Fetih 1453	16.02.2012	6.267.702
2	Recep İvedik 2	13.02.2009	4.333.144
3	Recep İvedik	22.02.2008	4.301.693
4	Kurtlar Vadisi: Irak	03.02.2006	4.256.567
5	Eyyvah Eyvah 2	07.01.2011	3.947.988
6	A.R.O.G	05.12.2008	3.707.086
7	New York'ta Beş Minare	05.11.2010	3.474.495
8	Recep İvedik 3	12.02.2010	3.325.913
9	Organize İşler	23.12.2005	2.618.244
10	Hababam Sınıfı Askerde	14.01.2005	2.587.824
11	Güneşi Gördüm	12.03.2009	2.491.313
12	Eyyvah Eyvah	26.02.2010	2.459.815
13	Nefes: Vatan Sağolsun	16.10.2009	2.436.780
14	Aşk Tesadüfleri Sever	04.02.2011	2.418.090
15	Yahşi Batı	01.01.2010	2.323.061
16	Muro	05.12.2008	2.315.902
17	Allah'ın Sadık Kulu: Barla	04.11.2011	2.221.999
18	Av Mevsimi	03.12.2010	2.116.192
19	Hababam Sınıfı 3,5	06.01.2006	2.068.165
20	Beyaz Melek	16.11.2007	2.032.885

• Kadıköy ilçe vaizi Hüseyin Yağmur'un Cuma vaazlarının son 10 dk'sı hakkındaki ifadesine göre.

Kaynak: "Türkiye Tüm Zamanlar Hasılat", http://boxofficeturkiye.com/tumzaman/?tm=ucgunturk Erişim: 02.04.2012

Ülkemizde 2009 yılında en çok satılan 20 kitap yaklaşık 2 milyon adet satılmıştır. Diğer kitaplarla birlikte bu rakamın 5 milyonu bile geçemeyeceği açıktır. Hâlbuki 2010 yılında 35 milyonu aşkın kişi sinemaya gitmiştir. Türkiye'deki sinemalarda izlenen filmlerin toplam seyirci sayıları yıllara göre aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4

Türkiye'deki Sinemalarda Gösterilen Filmlerin Toplam Seyirci Sayıları

Yıl	Sinema Salonu	Toplam Seyirci	Yerli Film	Yabancı Film
1997	344	11 344 427	2 467 300	8 877 127
1998	358	15 750 946	2 100 769	13 650 177
1999	516	15 329 132	2 097 503	13 231 629
2000	606	17 086 152	2 899 103	14 187 049
2001	580	16 905 737	3 289 438	13 616 299
2002	532	15 406 597	2 079 671	13 326 926
2003	826	14 503 052	2 923 286	11 579 766
2004	822	18 670 834	6 657 156	12 013 678
2005	987	18 001 466	6 795 791	11 205 675
2006	1 045	23 512 599	10 838 617	12 673 982
2007	1 140	20 659 569	7 712 626	12 946 943
2008	1 514	31 132 231	16 166 153	14 966 078
2009	1 647	31 334 447	15 220 249	16 114 198
2010	1 834	35 787 380	17 996 023	17 791 357

Kaynak: "Sinema, Gösterilen Film ve Seyirci Sayısı", http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=15&ust_id=5 Erişim: 21.01.2012

Bu kadar geniş kitlelere hitap edebilen sinema, topluma istediği gibi yön verebilen çok güçlü bir propaganda aracıdır. Bu özelliğinden dolayı 20. Yüzyılın başından itibaren birçok siyasi rejim tarafından propaganda amacıyla kullanılmıştır (Aksu, 2004, 26)

Nitekim toplamda 1.4 milyar seyirci ve 10 milyar dolarlık gişe geliriyle (Kuburlu, 2009) sinemanın dünyada en etkin olduğu ve sinemaya gitmenin neredeyse ibadet konumuna yükseldiği (Marsh, 2004, 6) yer olan ABD'de başkanlık seçimlerinde Hollywood'un etkisi büyüktür. 1996 seçimlerinde Bill Clinton'ı destekleyen Hollywood gerek maddi yardımları gerekse de Clinton'ın halk tarafından sevilmesini sağlayacak filmlerle seçimi kazanmasına etki etmişlerdir. Bill Clinton'dan bekledikleri siyasi desteği bulamadıklarında ise başkanı "tecavüzcü, sapık" olarak gösteren filmler yaparak halkın gözünden düşmesini sağlamışlardır. Sonraki seçimlerde Arnold Schwarzenneger ve Bruce Willis'in açık desteğini alan George Bush iktidara gelmiştir. Bu nedenle "Kim Beyaz Saray'a yerleşmek istiyorsa Hollywood'a yakınlaşmalı ve insanların sinema salonlarına akmasını sağlamalıdır" denilmektedir (Canşen, 2002, 107-113).

Hollywood aynı zamanda ABD'nin gayri resmi propaganda aracıdır. 1942 yılında F. Roosewelt'in John Ford ve Frank Capra gibi yönetmenlere film sipariş etmesinden beri Hollywood ve Washington-Pentagon sıkı bir ilişki içindedir (Valantine, 2005, 6). Hollywood filmler aracılığıyla bazen düşmanlar üreterek –komünist, faşist, Müslüman vb.- (Monaco,2009, 267) Amerikan

politikalarını meşrulaştırmakta bazen de kahramanlar üreterek –Rambo, Rocky vb.- halkın moralini yükseltmekte, cesaret vermektedir. Örneğin, Vietnam yenilgisinden 10 yıl sonra bile asker bulmakta zorlanan Deniz Kuvvetleri 1986 yılında gösterime giren "Top Gun" adlı filmin çekimlerine uçak gemileri ve pilotlarla destek vermiş, filmin beklenen ilgiyi bulması üzerine Deniz Kuvvetleri sinema salonlarının önlerine askere kaydolma büroları kurarak ihtiyacı olan askerleri temin etmiştir (Salim, 2009).

Sinema bazen de yeni bir din oluşturabilecek kadar toplum üzerinde etkili olabilmektedir. Star Wars filminde kurgulanan Jedi dininin Avustralya, Yeni Zelanda, Kanada, İngiltere ve ABD gibi ülkelerde taraftar bulması buna örnektir. Günümüzde İngiltere'de 390 bin, Avustralya'da 70 bin kişi nüfus sayımında Jedi dinine mensup olduğunu beyan etmiştir (Hürriyet, 2002). Ayrıca İngiltere (BBC, 2012) ve ABD'de Jedi kiliseleri kurulmuştur (Temple of Jedi, 2009).

Sinema o kadar büyülü bir atmosfer oluşturur ki insanlar onun hayal ürünü olduğunu unutarak kendilerini bu büyüye kaptırırlar. Filmdeki olaylar ve kişilerle duygusal bağlar kurarlar. Film aktris ve aktörleri bu büyüyü kullanarak insanların giyim kuşamına, saç stiline, yürüyüşüne etki ederler (Ekrem, 2009). Filmin büyüsüne kapılan insanlar çoğu kez karakterleri ve olayları gerçek olarak algılarlar. Yüzlerce insanın Müslüman olmasına vesile olduğu ifade edilen Çağrı filminde Hz. Hamza'yı şehid eden Vahşi rolündeki Salim Gedara'nın işinden kovulması, yeni bir iş bulamaması, sokakta insanlar tarafından rahatsız edilmesi de sinemanın bu büyüsünün bir sonucu olsa gerektir (Haber7, 2012).

"Filmler, herhangi bir durumu yansıtmaktan çok, o durumun tasarlanan belli bir biçimini oluşturmak üzere seçilmiş ve birleştirilmiş temsili öğeler yoluyla birtakım tezler ileri sürer, bunu yaparken, seyirciye belli bir konumu ya da bakış açısını telkin ederler." (Ryan&Kellner, 1997, 8) Filmler çoğu kez var olan ulusal kültürü yansıtmazlar. Onlar sonunda gerçek olarak kabul edilen fanteziler üretirler (Monaco,2009, 250).

Sinema toplumu yavaş ve derinden etkiler. Asla devrim yapamaz. Tek filmle kültürü değiştiremez. Ama yıllar içinde aynı mesajı işlediği yüzlerce filmle bu değişimi başarabilir. Sinema önce verdiği mesajlara toplumu alıştırır. Sonra da bu alışkanlık sonucunda iletilen mesajlar yadırganmaz ve topluma yerleşmeye başlar. "Bir âlim ipek elbise giyse halk hemen onu ayıplar, dedikodusunu yapar. Hâlbuki dedikodu yapmak ipek giymekten daha büyük günahtır."(Gazali, 1990, 309) sözü bu durumu çok güzel ifade etmektedir. Bir âlimin ipek giymesi nadir görülen bir durum olduğu için hemen tepki toplamakta, dedikodu yapmak alışkanlık halini aldığı için günah olarak algılanmamaktadır. İşte sinema böyle bir alışkanlığı sağlayarak toplumun değerlerini yıkabilmektedir.

Nitekim 1922 yılında Muhsin Ertuğrul tarafından çekilen İstanbul'da Bir Facia-i Aşk (Özgüç, 1990, 30-31) ve Nur Baba filmleri halkın değerlerine aykırı konular işlediği için tepki toplamış, film seti basılmıştır (Ertuğrul, 1989, 301). Fakat sonraki yıllarda toplum değerlerini yıkma adına daha cüretkar filmler çekilmesine rağmen bu tarz tepkiler ortaya çıkmamıştır.

M. Ertuğrul'un 'Karım Beni Aldatırsa' filminde ilk kez mayolu Türk kızlarını perdeye yansıtması (Diriklik, 1995, 13) üzerine seyircinin gösterdiği tepkiyi, Enis Olcayto şu sözlerle ifade etmiştir: "O günlerde ilk defa tek parçalı kısa mayolu genç kızlar yan yana dizilip bacaklarını Can Can dansözleri gibi sağa sola sallayıp sonra havaya kaldırdıkları zaman, birçok sinema seyircisi başını önüne eğmiş ve 'Aman başımıza taş yağacak. Bu çıplak kızların bembeyaz bacaklarını dibine kadar açmak sadece ayıp değil, günah, günah.' diyerek bağırmıştı." Film müstehcen olduğu için salonu terk edenler olmuş, fakat öte yanda sinemadan tepki göstererek ayrılan kişilerden çok daha fazlası birbirlerini iterek filmi izlemeye çalışmıştır (Öngören, 1982, 67-68).

Eşlerin birbirini aldatması, serbest kız-erkek ilişkileri, dekolte giyim kuşam Türk toplumunun gerçekleri olmadığı halde Ertuğrul'dan beri devam eden filmlerle bir tabii karşılama tavrı üretilmiştir. Günümüzde artık bu tarz bir hayat yadırganmamakta, normal karşılanmaktadır. Önceleri sadece filmlerde görülen insanlar artık sokaklarda dolaşmaktadır. Türk toplumunun ahlaki yapısının bozulmasında sinemanın ciddi bir rolü vardır.

İnsanlara verilen isimleri incelediğimizde de sinemanın toplum üzerinde ne kadar etkili olduğu görülmektedir. Sinema bir ismi toplum belleğinden silebilecek ya da toplumda yaygınlaştırabilecek bir güce sahiptir. Örneğin "Şaban" filmleriyle sürekli aşağılanan "Şaban" ismi artık toplumumuzda çok az kullanılmaktadır.

Elde ettiğimiz verilere göre adında Şaban ismi bulunan ilk film 1952 yılında çekilen "Şaban Çingeneler Arasında"dır. Bundan sonra 18 tane daha Şaban filmi çekilmiştir. Bu filmlerden biri erotik diğerleri komedidir. Bunlardan 14 tanesinde Şaban karakterini Kemal Sunal oynamıştır (Sinematürk, 2009). Bunların dışında Hababam sınıfındaki Şaban karakteri de incelenecektir.

Şaban bu filmlerde bazen sakar, beceriksiz (Şaban oğlu Şaban-1977), bazen gariban bir genç (Ortadirek Şaban-1984), bazen görgüsüz bir ağa (Sosyete Şaban-1985), bazen kılıbık bir koca (Şen Dul Şaban-1985), bazen de bir zenne (Şabaniye-1984) olur. Kimi zaman lakabı inek (İnek Şaban-1978 ve Hababam Sınıfı Serisi) kimi zaman gerzektir (Gerzek Şaban-1980). Ama değişmeyen tek şey Şaban'ın, yerinde olunmak istenmeyen bir karakter olmasıdır.

Şaban isminin bu şekilde yoğun bir aşağılanmaya maruz kalması onu toplumdan da söküp atmaya başlamıştır. İnsanlar, kendilerinin ya da çocuklarının Şaban karakterinin maruz kaldığı aşağılanmalara maruz kalmamaları için bu ismi kullanmamaya başlamışlardır. Türkiye İstatistik Kurumunun verilerine göre (Bilgi edinme, 2009) 1923 yılında doğan 658 bebeğe Şaban ismi verilmiştir. Bundan sonra artış gösteren Şaban isminin en çok kullanıldığı yıl ise 3365 bebek ile 1960 yılıdır. Bundan sonra kademeli olarak Şaban ismi verilen bebek sayısı, 70'li yıllarda ortalama 1642, 80'li yıllarda ortalama 1289'a düşmüştür. 2008 yılında ise sadece 225 bebeğe Şaban ismi verilmiştir.

Çift isimli olup bu iki isimden biri Şaban olanların sayısında ise artış görülmektedir. İlk ad olarak Şaban'ın en az tercih edildiği yıl 1936, en çok tercih edildiği yıl 2007'dir. 1936'da 14, 2007'de ise 126 bebeğe çift isimden ilki olarak Şaban adı verilmiştir. İkinci ad olarak Şaban'ın en az tercih edildiği yıl 1940, en çok tercih edildiği yıl 2003'tür. 1940 yılında 5, 2003 yılında ise 77 çocuğa Şaban adı ikinci isim olarak verilmiştir. Aileler Şaban ismini vermek istemekte fakat "çocuğumla alay edilir" endişesini de taşımakta, bu nedenle de iki isim vermeyi tercih etmektedirler. Şaban ismi ise bu ismin sahipleri tarafından genellikle günlük hayatta kullanılmamaktadır.

Tablo 6 Şaban İsmi Verilen Bebeklerin Yıllara Göre Dağılımı

ŞABAN İSMİNE İLİŞKİN BİLGİLER						
Çift İsimli Olup Da Şaban'dan Sonra Ayrı Bir İsmi Olanlar			**Çift İsimli Olup Da Şaban'dan Önce Ayrı Bir İsmi Olanlar**			**İsmi Şaban Olanlar**	
YIL	**ADET**		**YIL**	**ADET**		**YIL**	**ADET**
1923	30		1923	19		1923	658

1924	26		1924	15		1924	966
1925	33		1925	22		1925	1014
1926	40		1926	25		1926	1155
1927	47		1927	20		1927	1144
1928	36		1928	16		1928	1166
1929	28		1929	17		1929	1173
1930	44		1930	18		1930	1281
1931	52		1931	28		1931	1174
1932	45		1932	13		1932	1380
1933	45		1933	19		1933	1706
1934	32		1934	9		1934	1152
1935	25		1935	10		1935	786
1936	14		1936	8		1936	837
1937	22		1937	7		1937	908
1938	22		1938	13		1938	1000
1939	27		1939	10		1939	916
1940	25		1940	5		1940	1053
1941	20		1941	8		1941	900
1942	33		1942	14		1942	1063
1943	27		1943	9		1943	956
1944	42		1944	10		1944	956
1945	43		1945	13		1945	1191
1946	50		1946	20		1946	1013
1947	53		1947	14		1947	1077
1948	56		1948	11		1948	1227
1949	58		1949	24		1949	1432
1950	59		1950	36		1950	1763
1951	52		1951	19		1951	1312
1952	62		1952	18		1952	1626
1953	50		1953	27		1953	1685
1954	52		1954	31		1954	2030
1955	84		1955	27		1955	2672
1956	87		1956	40		1956	2702
1957	93		1957	38		1957	2134
1958	88		1958	41		1958	2439
1959	92		1959	42		1959	2814
1960	105		1960	46		1960	3365
1961	83		1961	35		1961	2503
1962	69		1962	34		1962	2833
1963	69		1963	43		1963	2900
1964	73		1964	32		1964	3028
1965	59		1965	46		1965	3013
1966	64		1966	35		1966	2578
1967	56		1967	23		1967	1923
1968	56		1968	18		1968	1974

1969	45		1969	30		1969	1974
1970	42		1970	22		1970	2003
1971	39		1971	32		1971	1820
1972	37		1972	22		1972	1870
1973	34		1973	10		1973	1758
1974	44		1974	16		1974	1610
1975	40		1975	29		1975	1417
1976	33		1976	22		1976	1402
1977	31		1977	31		1977	1500
1978	48		1978	30		1978	1544
1979	35		1979	17		1979	1497
1980	48		1980	33		1980	1552
1981	43		1981	15		1981	1617
1982	46		1982	21		1982	1378
1983	33		1983	25		1983	1219
1984	50		1984	23		1984	1304
1985	32		1985	26		1985	1212
1986	40		1986	30		1986	1184
1987	36		1987	32		1987	1158
1988	37		1988	32		1988	1136
1989	55		1989	32		1989	1079
1990	51		1990	34		1990	1125
1991	58		1991	33		1991	982
1992	50		1992	34		1992	1042
1993	66		1993	34		1993	1035
1994	55		1994	51		1994	903
1995	63		1995	42		1995	956
1996	74		1996	55		1996	746
1997	75		1997	49		1997	731
1998	82		1998	45		1998	603
1999	92		1999	54		1999	532
2000	77		2000	52		2000	521
2001	72		2001	55		2001	429
2002	106		2002	61		2002	401
2003	95		2003	77		2003	294
2004	93		2004	64		2004	309
2005	112		2005	76		2005	250
2006	105		2006	64		2006	213
2007	126		2007	65		2007	218
2008	98		2008	64		2008	225
TOPLAM	4726		**TOPLAM**	2567		**TOPLAM**	117327

Kaynak: 14/04/2009 Tarihli Bilgi Edinme Başvurumuza İlişkin T.C. Nüfus Müdürlüğü'nün Cevabı.

Verilerin de çok açık bir şekilde ortaya koyduğu üzere Şaban karakterinin bu tabloda ciddi bir rolü vardır. 1960 yılına kadar sürekli artış gösteren Şaban ismi kullanımı, Şaban karakterinin ortaya çıkışıyla birlikte azalmaya başlamıştır. 1980'lerden sonra televizyonun yaygınlaşıp bu filmlerin televizyonda sık sık gösterilmesiyle birlikte Şaban isminin kullanımında daha büyük düşüşler yaşanmıştır. İlk Şaban karakterinin 1952 yılında çıkmasına rağmen gerilemenin 1960'tan sonra yaşanması hem o yıllarda sinemanın yurt genelinde yaygın olmayışına hem de sinemanın toplum üzerindeki etkisinin yavaş olmasına bağlanabilir.

Şaban filmlerinden sonra Şaban olan ismini mahkeme kararıyla değiştiren kişi sayısında da artış olmuştur. 1960'lı yıllara kadar ortalama 2-3 kişi isim değişikliği için mahkemeye başvururken bu tarihten sonra sayı hızla artmış, 2003 yılında 107 kişi ismini değiştirmiştir. Bu tarihten sonra mahkemeye başvuranların sayısında azalma görülmektedir. Zaten toplumda Şaban ismini taşıyan çok az birey kaldığı için mahkemeye başvuranların sayısının azalması da normaldir. Mahkeme kararıyla Şaban olan ismini yıllara göre kaç kişinin değiştirdiği aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7 Yıllara Göre Şaban Olan İsmini Mahkeme Kararıyla Değiştirenler

1923'TEN BU YANA ŞABAN OLAN ADINI DEĞİŞİTİREN KİŞİ SAYILARI			
DOĞUM YIL	***SAYI***	***DOĞUM YIL***	***SAYI***
1928	1	1975	27
1930	1	1976	35
1931	1	1977	57
1933	1	1978	52
1936	1	1979	64
1940	2	1980	42
1941	1	1981	49
1943	1	1982	40
1944	1	1983	47
1947	3	1984	72
1948	2	1985	67
1950	1	1986	64
1951	1	1987	54
1952	2	1988	54
1953	3	1989	38
1954	2	1990	45
1955	4	1991	44
1956	3	1992	51
1957	5	1993	53
1958	4	1994	57
1959	4	1995	65
1960	3	1996	64
1962	4	1997	79
1963	5	1998	88
1964	12	1999	85
1965	6	2000	63

1966	8	2001	101
1967	11	2002	87
1968	13	2003	107
1969	14	2004	104
1970	10	2005	78
1971	19	2006	67
1972	25	2007	80
1973	25	2008	71
1974	26		

Kaynak: 28/10/2009 Tarihli Bilgi Edinme Başvurumuza İlişkin T.C. Nüfus Müdürlüğü'nün 582 Sayılı Cevabı.

Dini çağrışımlı isimlerin bu şekilde gözden düşürülmesi onların temsil ettikleri dini değerlerin, kişilerin de gözden düşmesi anlamına gelmektedir. Özellikle dış etkilere daha açık olan çocuklar ve gençler kendi isimlerine bile cephe alabilmekte, farklı isimleri tercih ederek bu "yaftalardan" kurtulmaya çalışmaktadırlar. Özellikle çift ismi bulunanlar dini referansa sahip olan isimlerini kullanmamaya çalışmaktadırlar.

Sinema aynı şekilde karizmatik karakterlere verdiği isimleri de toplumda yaygınlaştırmaktadır. Türkiye'de en çok izlenen üçüncü film olan "Kurtlar Vadisi Irak" filmi ve en çok izlenen dizi olan "Kurtlar Vadisi" dizisinin karizmatik başrol oyuncusunun adı Polat'tır. Yıllara göre Polat ismi verilen bebeklerin sayısı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 5 Polat İsmi Verilen Bebeklerin Yıllara Göre Dağılımı

1923'TEN BU YANA POLAT ADI VERİLEN KİŞİ SAYILARI			
DOĞUM YIL	***SAYI***	***DOĞUM YIL***	***SAYI***
1923	18	1966	41
1924	16	1967	34
1925	14	1968	37
1926	9	1969	52
1927	8	1970	66
1928	10	1971	65
1929	19	1972	110
1930	15	1973	98
1931	16	1974	99
1932	28	1975	78
1933	46	1976	226
1934	33	1977	245
1935	34	1978	170
1936	42	1979	173
1937	44	1980	178
1938	37	1981	127
1939	32	1982	121
1940	39	1983	127

1941	21	1984	143
1942	21	1985	120
1943	25	1986	108
1944	20	1987	101
1945	24	1988	106
1946	26	1989	88
1947	22	1990	80
1948	15	1991	58
1949	18	1992	74
1950	30	1993	71
1951	19	1994	57
1952	20	1995	55
1953	28	1996	66
1954	27	1997	79
1955	42	1998	93
1956	42	1999	90
1957	25	2000	114
1958	27	2001	122
1959	37	2002	139
1960	46	2003	426
1961	39	2004	1107
1962	45	2005	879
1963	43	2006	909
1964	40	2007	537
1965	43	2008	512

Kaynak:28/10/2009 Tarihli Bilgi Edinme Başvurumuza İlişkin T.C. Nüfus Müdürlüğü'nün 582 Sayılı Cevabı.

Tablodaki verilere baktığımızda Polat ismindeki en hızlı artışların 1976 ve 2003 yıllarında olduğu görülmektedir. 1976'daki artışı iki yıl öncesinde gerçekleşen Kıbrıs Harekâtı ile açıklamak mümkündür. "Demir, çelik, zırh, güçlü kuvvetli kimse" (TDK, 2012) anlamlarına gelen Polat isminin bu savaş ortamından etkilenerek rağbet görmüş olma ihtimali yüksektir. 2003 ve 2004 yıllarındaki artış ise "Kurtlar Vadisi" dizisiyle açıklanabilir. Çünkü Kurtlar Vadisi dizisi ilk olarak 2003 yılında yayına girmiş (imdb, 2012) ve 2004'te popülerliğini artırmıştır. Polat ismi verilen bebeklerdeki bu artış sinemanın toplum üzerindeki etkisinin bir başka açık göstergesidir.

Ülkemizdeki Okullarda ortaya çıkan disiplinsizliğin sebeplerinden birinin yine filmler olduğu söylenebilir. "Hababam Sınıfı" kategorisindeki filmler ve dizilerde daima övülen, yüceltilen şeyler tembellik, dersten kaçma, okul kurallarına uymama, öğretmene saygısızlık vb.'dir. Öğrencilere model olarak sunulan öğrenci tipi bu olumsuz özelliklere sahip olan öğrencilerdir. Bu filmlerde çalışkan öğrenciler "inek" diye aşağılanırken haylaz tipler karizmatik karakterler olarak gösterilmiştir. Bunun sonucunda da okullarımızdaki öğrenciler çalışkan görünmekten kaçınırken, okul kurallarına uymamak albenili bir davranış olarak görülmektedir.

Bütün kameralar objektiftir. Ama hiçbir kamera bir insanın elindeyken objektif olamaz. Mutlaka bir ideoloji içerir. Kamera dış dünyadaki gerçekliği olduğu gibi kaydeder. Ama hiçbir film yaşadığımız dünyanın gerçekliğini sunmaz. Bütün filmler gerçekliği onu oluşturanın ideolojisi

doğrultusunda yeniden üretirler. Ve sinema yeniden ürettiği gerçekliği adım adım topluma kabul ettirir. Sinema devrimci değildir. Toplumu yavaş yavaş ve hissettirmeden değiştirir.

Kaynakça

Aksu, A.B. (2004). *Medya Çocuk ve Din Eğitimi,* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Canşen, E. (2002). ABD Politikası ve Hollywood, *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar* 2 (1), 107-113.

Çalışkan, M. (2008, 28 Kasım) Rekoru Tersten Kırdılar, *Sabah Gazetesi Günaydın Eki,*

Diriklik, S. (1995). Fleşbek- Türk Sinema-TV'sinde İslâmi Endişeler ve Çizgi Dışı Oluşumlar, İstanbul: Söğüt.

Ekrem, İ. (2009, 22 Kasım), Medya Kıskacında Dil, Din ve Aile, http://www.medeniyet.org.tr/bulten /metinler.php?Kat_id=143

Ertuğrul, M. (1989). *Benden Sonra Tufan Olmasın (Anılar),* İstanbul: Dr. N. Eczacıbaşı Vakfi

Gazali, Ebu Hamid Muhammed b. Muhammed (1990), *Kimyâ-i Saâdet*, trc: A. Faruk Meyan, İstanbul: Bedir.

Güçhan, G. (1992). Sinema-Toplum İlişkileri. *Kurgu,* 12, 62.

İskoç Polisinde Sekiz Jedi Çıktı, (2012, 21 Ocak), http://www.bbc.co.uk/turkish/news/story/2009/04/090417_jedi.shtml

Kavukluoğlu,S.(2012, 21 Ocak). Edebiyat Para Kazandırır mı? http://www.ntv.com.tr/id/24997224/

Kuburlu C., Baş, H. (2009, 15 Kasım). ABD Gişede 10 Milyar Dolara Çıktı, Türkiye 200 Milyon Dolar Bekliyor, *Hürriyet Gazetesi,*

Kurtlar Vadisi, (2012, 21 Ocak). http://www.imdb.com/title/tt0421384/

Marsh, C. (2004). *Cinema And Sentiment*, London: Paternoster Press.

Monaco, J. (2009). *Bir Film Nasıl Okunur?,* İstanbul: Oğlak

Mustafa Akad'ın İçinde Kalan İki Film Projesi, (2012, 21 Ocak) http://www.haber7.com/haber/20051111/Mustafa-Akadin-icinde-kalan-2-film-projesi.php.

Öngören, M.T. (1982). *Sinemada Kadın ve Cinsellik Sömürüsü,* Ankara: Dayanışma.

Özgüç, A. (1990). *Türk Sinemasında İlk'ler*, İstanbul: Yılmaz.

Parsa, A. (2008). Mutluluk Paradoksu, Greimas'ın Eyleyensel Örnekçesiyle. Seyide Parsa (Ed.), *Film Çözümlemeleri* içinde (67-88), İstanbul: Multilingual.

Recep İvedik James Bond'la Yarışıyor, (17 Mayıs 2009) *Star Gazetesi.*

Ryan M., Kellner D, (1997). *Politik Kamera*, Elif Özsayar (çev.), İstanbul: Ayrıntı.

Salim, M. (2009, 21 Aralik). "Milli Güvenlik Sineması Hollywood", http://www.sinemasinemadir.com /?ynt=icerikdetay&icerik=1&id=130#

Star Wars Filmi Yeni Din Yarattı, (2002, 29 Ağustos) *Hürriyet*.

TRT Haber, (2012, 21 Ocak). En Çok Kazanan Yazarlar, http://www.trt.net.tr/Haber/HaberDetay.aspx?HaberKodu=69430367-c24c-4ac0-9973-a0646d2de55f

Valantine, J. M. (2005). *Hollywood, the Pentagon and Washington: The Movies And National Security*, London: Anthem Press.
http://www.beyazgazete.com/turk-film-sektorunun-hizli-yukselisi.html
http://www.youtube.com/watch?v=AKhOsLgtxQE&feature=related
http://templeofthejediorder.org/component/option,com_frontpage/Itemid,1/
http://www.sinematurk.com/search.php?action=goToResults&src_opt=1&ara=%FEaban ;
http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=polat&ayn=tam ;

MEDYA OKURYAZARLIĞIYLA İNTERNETTE FARKINDALIK YARATMAK

Ersoy SOYDAN
Batman Üniversitesi
ersoy.soydan@batman.edu.tr

ÖZET

Tarih boyunca yeni kitle iletişim araçları kuşkuyla karşılanmış ve topluma zarar verebileceği endişesiyle devletler tarafından yasal düzenlemelere tabi tutulmuştur. On yıldan daha kısa süre içinde her üç evden birine giren internet, kitle iletişim araçları içinde çok farklı bir yer edinmiştir. Sinema, televizyon ya da radyo hep başkalarının ürettiği içeriği ileten tek yönlü araçlardır. İnternet geleneksel kitle iletişim araçlarından birçok açıdan farklıdır. İnternet girilen, ziyaret edilen, gezilen, hatta konuşulan çift yönlü bir iletişim aracıdır. FLV gibi teknolojiler sayesinde video yükleme, paylaşma ve izleme kolaylaşmış, Web 2.0 olarak bilinen akım sayesinde web bireyselleşmiştir. Bu gelişmeler bir çok zararlı içeriğe internet ortamında ulaşılabilmesine olanak sağlamıştır. İnternetteki zararlı içerik hakkında ortak bir görüş bulunmadığı; yasa ve yaklaşımlar ülkeden ülkeye değiştiği için bu tür yayınları engelleme olanağı bulunmamaktadır. Ayrıca internet, yapısı gereği sansürlenemediği için insanları medya okuryazarı yapmak ve internet üzerindeki zararlı içerik hakkında farkındalık yaratmaktan başka çare yoktur.

Anahtar Kelimeler: Medya Okuryazarlığı, İnternet, Zararlı içerik, Farkındalık.

GİRİŞ

Gündelik hayatımızda vazgeçilmez bir yer edinen medyanın tür ve mesajlarındaki artan çeşitlilik önemli boyutlara ulaşmıştır. Bu sunumun ana teması olan medya okuryazarlığı birden çok fonksiyonu içermekte, mesajların üretim ve aktarımında kültürel, ekonomik, politik ve teknolojik boyutların anlaşılmasını sağlamaktadır.

Dünya genelinde çok yönlü değişimlere neden olan internet, iş ve eğlence biçimlerini kökten değiştirmiştir. Henüz medya okuryazarlığı kavramı yeterince anlaşılamamışken, internet okuryazarlığı kavramı gündeme gelmiştir. Öte yandan internetteki zararlı içerik konusu son yılların en önemli sorunlarından biri durumuna gelmiştir. Bu sorunla baş edebilmek için çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Ancak bu düzenlemelerde kimi zaman ifade özgürlüğünün kısıtlanmasına dek varan yanlış uygulamalar da yapılmıştır. Bunun yerine her bireyin internet okuryazarlığını en iyi, verimli ve güvenilir şekilde öğrenmesi ve hayata geçirilmesine çalışılmalıdır.

1-MEDYA OKURYAZARLIĞI NEDİR?

Medya okuryazarlığı terimi İngilizce "media literacy" sözcüğünden dilimize çevrilmiştir. Medya okuryazarlığı; yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet vs.) mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek olarak tanımlanmaktadır.

Kavramla ilgili ilk sistematik tanım Finli araştırmacı Sirkka tarafından yapılmıştır. Minkkinen'e göre medya okuryazarlığı bir medya içeriği ile karşılaştığımızda medya mesajlarını daha iyi anlayabilmek için bilişsel, duyuşsal, estetik ve etik nitelikleri bir bütün olarak kullanabilme becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. (İnceoğlu, 2007:21)

W.James Potter ise medya okuryazarlığını bireyin ne şekilde medyaya maruz kaldığını anlama, karşılaştığı iletileri yorumlama becerisi olarak tanımlar. Özellikle medyanın kısa ve uzun dönemli etkilerinin farklı olduğunun medya etkilerinin davranışsal, tutumsal, bilişsel ve psikolojik olduğunun bilinmesi medya okuryazarlığı açısından çok önemlidir. Potter'a göre medya okuryazarlığının sekiz sürekli evresi vardır:

- Temel öğeleri öğrenmek,
- Dili Öğrenmek,
- Anlatıyı öğrenmek,
- Eleştirinin gelişmesi,
- Derinlikli ilerleme,
- Deneysel gelişme veya keşif,
- Eleştirel farkındalık,
- Toplumsal sorumluluk. (Binark-Bek,2007:46-47)

Medya okuryazarlığındaki amaç ise; medya mesajlarının doğru algılanması, eleştirel bir bakış açısıyla alınabilmesi, gerçeklik-kurgusallık ayrımının yapılabilmesi, medyanın sunduğu dünyanın gerçeğin kendisi olmayabileceğinin anlaşılması, medyanın yönlendirme ve yönetme fonksiyonlarının olduğunun farkına varılabilmesi, mesajı gönderenlerin kendi düşüncelerini empoze etme gayreti içinde olabileceklerinin değerlendirilmesi gibi hedefleri içermektedir. Yani medya okuryazarlığı, kaynağı her ne olursa olsun, bilgiyi değerlendirip onu yerinde kullanabilen bireyler olmayı, böyle bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

2-MEDYA OKURYAZARLIĞININ GELİŞİM SÜRECİ

ABD'de medya eğitimi 1932 yılından beri verilmektedir. 1960'lardan beri bu konuyu gündeminde tutan UNESCO, 22 Ocak 1982 tarihinde Almanya'da 19 ülkeden bir araya gelen uluslararası uzmanlarla gerçekleştirdiği toplantıdan sonra medya eğitiminin gerekliliğini savunan bir Medya Eğitimi Bildirgesi yayınlamıştır. Bu bildiride medya metinlerini kullananlar arasında eleştiriselliği geliştirmede aileler, öğretmenler, medya çalışanları ve karar vericilerin belli bir sorumluluğu olduğu vurgulanmış ve ilgili karar vericilere şu görevleri yerine getirmeleri için çağrıda bulunulmuştur:

- Medya kullanıcıları arasında eleştiriselliğin gelişmesini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek amacıyla, okul öncesinden üniversite düzlemine ve yetişkin eğitimine kadar, etraflı medya eğitimi programlarını başlatmak ve desteklemek. İdeal olarak bu programlar medya ürünlerinin analizini, yaratıcı ifade araçlarını olarak meydanını kullanılmasını ve medya kanallarının etkili kullanımını ve katılımı içerir.
- Bilgilerini ve medyaya dair kavrayışlarını arttırmak için öğreticilere yönelik eğitimi programları düzenlemek; uygun öğretme yöntemleriyle onları donatmak.

- Medya eğitimi yararına psikoloji, sosyoloji ve iletişim bilimleri alanlarında araştırmak ve geliştirme etkinliklerini özendirmek.
- UNESCO tarafından da öngörülen ve kararlaştırılan medya eğitiminde uluslar arası işbirliğini özendirmeyi hedefleyen eylemleri desteklemek ve güçlendirmek.

Bu bildiride yer alan medya eğitiminin tüm medyayı kapsaması gerektiği, medya aracılığıyla öğrenme yerine medya hakkında öğrenme, medya eğitiminin eleştirel anlayış ve aktif katılımı, eleştirel ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemesi gibi noktalar günümüzde de medya eğitiminde geçerliliğini korumaktadır. (Binark-Bek,2007:44)

1993 yılında ABD'nde yapılan bir konferansta medya eğitiminin ana hedefleri ve teknikleri üzerinde bir uzlaşma sağlanamadıysa da, özellikle İngiltere, Avustralya ve Kanada'da toplantıya katılan eğitimcilerin geliştirdiği modeller çerçevesinde medya iletilerini çözümlemede aşağıda sıralanan ilkelere başvurulması gerektiğine karar verilmiştir.

- Medya iletileri ekonomik, toplumsal, tarihsel ve estetik bağlamlarda üretilir.
- Medya benzersiz dillere, çeşitli biçemlerde somutlaşan karakteristiklere, türlere ve simge sistemlerine sahiptir.
- Medya temsilleri insanların toplumsal gerçekliği anlamlandırmalarında önemli rol oynar. (Binark-Bek,2007:45)

W.James Potter'e göre medya okuryazarlığının yüksek ve düşük olmak üzere iki farklı düzeyi vardır. Her iki düzey, bireyin medya iletilerinin seçimi ve metinlerin yorumlanması üzerindeki denetimine göre farklılaşmaktadır. Potter yüksek medya okuryazarlığının bireyin yararına olduğunun varsaymakta ve bu düzeye erişmek için de medya okuryazarlığının sürekliliğini, geliştirilmesi gerektiğini, çok boyutlu olduğunu vurgulamaktadır. Medya okuryazarlığının bileşenleri ise aşağıdaki bilme ve farkındalıklardan ve becerilerinden oluşmaktadır:

- Medya metinleri üreticilerinin, metinleri üretirken üzerinde anlaştıkları uzlaşımları ve bu uzlaşmaların sonucunda ortaya çıkan içerik biçemlerini bilmek;
- Medya endüstrisini tanımak (köken, gelişimi, ekonomik temeller, yapısal ve hukuki düzenlemeler);
- Medya endüstrisinin izleyicileri nasıl gördüğünü bilmek;
- Medyanın etkileri üzerine geniş ve kapsamlı bir bakış açısına sahip olmak.

Potter medya okuryazarlığının düzeyinin düşükten yükseğe doğru geliştirilmesi gerektiğini düşünürken şunlara bakılmasını önermiştir: Medya metinlerinin tüketim miktarını bilmek, tüketim süreci ve üretim süreci ile ilgili temel bilgiler ile donanmak, farklı araçlar ve kanallar arasında karşılaştırma yapmak, yorumlama stratejileri üzerine düşmek, medya metinlerini bir bağlama yerleştirmek. Sonia Livingstone, sadece beceri ve yeteneğe temelli medya okuryazarlığının, dolayımlayan metinsellik olgusunu ve yeni iletişim teknolojileri kullanım pratiklerini göz ardı ettiğini, medyanın ve toplumsal bilginin tarihsel ve kültürel olanaklarını ihmal ettiğini, sonuç olarak da bu tanımın toplumun bilgiye dayalı düzenlemeler yerine bireyin yeteneklerine öncelik verdiğini öne sürmektedir. (Binark-Bek,2007:45-49)

3-MEDYA OKURYAZARLIĞI VE İNTERNET

On yıldan daha kısa süre içinde her üç evden birine giren internet, kitle iletişim araçları içinde çok farklı bir yer edinmiştir. Sinema, televizyon ya da radyo hep başkalarının ürettiği içeriği ileten tek yönlü araçlardır. İnternet ise girilen, ziyaret edilen, gezilen, hatta konuşulan çift yönlü bir iletişim aracıdır. FLV gibi yeni teknolojiler sayesinde video yükleme, paylaşma ve izleme kolaylaşmış, Web 2.0 olarak bilinen akım sayesinde web bireyselleşmiştir. Bu gelişmeler bir çok zararlı içeriğe internet ortamında ulaşılabilmesine olanak sağlamış, hatta görsel medyanın her döneminde ve aracında büyük ilgi gören pornografiyi internette zirveye taşımıştır. (Soydan, 2009) Bu yüzden medya okuryazarlığının en önemli olduğu alanların başında internet gelmektedir. İnternet okuryazarlığı, internet üzerinde sunulan bilgiler arasından istenilen bilgiye ulaşabilme, içeriğin nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda ne yapması gerektiğini ve erişilen bilginin nasıl sunulması gerektiğini bilebilme olarak tanımlanmaktadır.

Avrupa Konseyi'nin internet okuryazarlığı kılavuz metinleri, bu olağanüstü bilgi ve iletişim ağlarının kullanımında rehberlik etmeyi ve yardımcı olmayı amaçlayan bir belgedir. Buradaki amaç:

- Öğretmenlere ve ebeveynlere, gençlerin ve çocukların iletişim teknolojileri aracılığıyla yaptıkları keşif yolculuklarını paylaşmalarını sağlayacak yeterli teknik bilgiyi sunmak,
- Etik konulara dikkat çekmek ve eğitimde katma değer anlayışı yerleştirmek,
- İnternet ve mobil teknolojilerden fayda sağlamak için sınıfta veya evde uygulanabilir, yapıcı eylemler için fikirler sağlamak,
- İnternet kullanımında ciddi farklılıklar bulunan geniş bir alandaki deneyimleri paylaşmak,

Bu uygulamaları etkin ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirebilmek için internet okuryazarı olmak gerekmektedir. İnternet okuryazarlığıyla istenmeyen e-postalara (spam vb.) yönelik olarak bireyin önlem alması, ebeveynler veya yasal düzenlemeler tarafından uygun içeriklere sahip olmadığı düşünülen bir takım web sitelerine erişimin de filtreleme ve perdeleme programları aracılığıyla engellemesi hedeflenmektedir. Türkiye anaakım medyasında internet ortamı ve kullanım pratiklerine ilişkin temsiller, aşırı, eksik ve yanlış temsil şeklinde gerçekleşmektedir. İnternet adeta her türlü kötülüğün anası, suç ve suçlu üretim merkezi, gençlik kültürünün yozlaşmasının sorumlusu, pornografinin, özellikle de çocuk pornografisinin dağıtım aracı olarak gösterilmektedir. (Binark-Bek,2007:200-203)

4-ZARARLI İÇERİK VE YASAL DÜZENLEMELER

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK) tarafından sunulan TBMM araştırma komisyonuna sunulan "Türkiye'de Genişbant İnternet Pazarı ve Güvenli İnternet Kullanımı Raporu'na göre Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı (TİB) Bilgi İhbar Merkezi'ne (ihbarweb) 15 Mart 2012 tarihine kadar 487 bin 362 ihbar yapılmıştır. İnternette yaşadığı sorunları ve illegal olayları ihbar eden vatandaşlar, daha çok müstehcenlik ve kumarla ilgili şikayetlerde bulunmuştur. Rapora göre, 60 saniyede 11 milyon kişi chat yapıyor, 694 bin 445

kez arama yapılıyor, 168 milyon e-posta gönderiliyor, 60 yeni blog açılıyor, 1500 blog yazısı paylaşılıyormuş. Facebook'ta 695 bin durum güncelleniyor, 79 bin 364 paylaşım yapılıyor, 510 bin 40 yorum yapılıyor, 11 milyon kişi Messenger'da chat yapıyor, 2 milyon kullanıcı online porno izliyor, 6600'den fazla fotoğraf yükleniyormuş.

http://haber.gazetevatan.com/tbmmye-sunulan-2-milyon-pornocu-raporu/438790 /43Teknoloji

Tarih boyunca yeni kitle iletişim araçları kuşkuyla karşılanmış ve topluma zarar verebileceği endişesiyle devletlerce yasal düzenlemelere tabi tutulmuştur. İnternet geleneksel kitle iletişim araçlarından birçok açıdan farklıdır. İnternet üzerindeki her şey küreseldir, bir kullanıcının eriştiği bir sayfaya aynı anda dünyanın herhangi bir köşesindeki insanlar ulaşabilmektedir. Bu alt yapının yani internetin bir sahibi ve denetleyen merkezi bir otoritesi yoktur. Ancak hiçbir şekilde düzenlenemez, görüşü de doğru değildir. En azından internet kullanıcıları gerçek kişilerdir ve bu dünyada ülkelerinin sınırları içinde yaşamaktadırlar. Faillerin kimliği tespit edilir ve ülke sınırları içinde yakalanabilirlerse kurallar uygulanabilir. Ancak internette devlet sınırı olmadığı için devletlerin kendi başlarına yapacakları düzenlemeler ya işlevsiz kalacak ya da çok büyük oranda etkili olarak diğer devletlerin egemenlik alanlarına girecektir.

İnternetin demokratik potansiyeli konusundaki en güçlü kanıt, bu aracın bilginin özgürce akışına izin vermesidir. Devletlerin denetim isteklerine rağmen internetin tümüyle denetlenemez oluşu, ifade özgürlüğünün gerçekleştiği bir iletişim ortamı özelliğini sağlamaktadır. İnternet üzerindeki zararlı içerikten yakınılmaya başlamasıyla birlikte; devletler düzenleme ve teknik önlemler alma çabasına girmiş, bu düzenlemelerle birlikte ifade özgürlüğü, özel yaşam ve mahremiyet, kişi hakları gibi konularda kaygılar da başlamıştır. Yasaklamalar ise, insanların istediği şeyleri öğrenme ve görme, bu konularda karar verme hakkını tanıyan İnsan Hakları Sözleşmesine aykırı görülmektedir. (Nalçaoğlu, 2005: 58)

İnternetin gelişmesiyle birlikte kolayca ulaşılabilen bazı içerik türleri, genellikle hukuka aykırı ve zararlı diye tanımlanarak, birçok devlet ve düzenleyici kurumun ve uluslararası kuruluşun hedefi olmuştur. Ülke dışında bulunan ya da yayımlanan hukuk dışı ve zararlı internet içeriğinin ulaşılabilirliği bakımından, bu yayının o ülkenin hukukuna nasıl tabi kılınacağı konusu içerikle ilgili düzenleme girişimlerinde büyük bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. İnternet içeriğine müdahale edilemeyeceğine ilişkin yaygın bir uzlaşının varlığına karşılık, belirli içeriklere erişimin kontrol edilmesine ilişkin uluslararası uzlaşılar da bulunmaktadır. Bu konuda esas alınan ölçütlerin en önemlisi ABD anayasasının ifade özgürlüğüne getirdiği geniş korumadır. ABD Yüksek Mahkemesinin aldığı ve diğer ülkelere de emsal olan bir karara göre internete devlet müdahalesinin özgür iletişim akışı ilkesini ortadan kaldıracağı öngörülmüş, yetişkinleri yalnızca çocuklara uygun olanı görme ya da okuma kertesine indirgeyen içerik temelli yasaklamalara izin vermemiştir. ABD anayasasında yer alan ifade özgürlüğünün aleyhinde yasa çıkarılamaz maddesi nedeniyle yetişkin pornografisi yasal güvence altındadır. Bu nedenle ABD çocuk pornografisi dışında içerik düzenlemesi yapan uluslararası antlaşmalara taraf olamamaktadır. İnternet üzerindeki içeriğin yarısından fazlasını sağlayan ABD'nin taraf olmadığı uluslararası antlaşmaların da işlevsiz kalacağı ortadadır. (Akdeniz-Altıparmak, 2008:2-3)

Demokratik bir toplumda hukukun rolü toplumu ahlaklı yapmak değil, her bireye, diğer bireylere saygı göstererek, kendini en iyi şekilde ifade edebileceği ortamı yaratmaktır. İnterneti düzenleme amacıyla devletlerin bireysel çabalarının etkili olmadığının görülmesiyle birlikte bu konunun uluslararası örgütlerin gündemlerinde yer alması ve çözüme kavuşturulması yönünde talepler artmıştır. Avrupa Birliği bu alanda en çok çalışma yapan örgütlerden biridir. (Batur, 2005:171)

Avrupa Birliğinin içerik düzenlemesine ilişkin çabaları 1996 yılında başlamıştır. Ekim 1996'da AB Komisyonu "İnternetteki Hukuka Aykırı ve Zararlı İçerik" tebliğini kabul etmiştir. Tebliğde farklı içerik kategorilerinin yol açtığı ilkesel sorunlar birbirlerinden köklü biçimde farklı olduğuna ve bunlara çok farklı hukuki ve teknolojik cevaplar bulunması gerektiğine işaret edilmiş ve çocukların yetişkinler için olan pornografik içeriğe erişimiyle, yetişkinlerin çocuklar hakkındaki pornografiye erişimi gibi farklı konuları birbirine karıştırmanın tehlikeli olacağına vurgu yapılmıştır. Komisyon 1998 yılında bu kaygıların giderilerek internetin daha güvenli kullanımı amacıyla bir eylem planı geliştirmiş ve zararlı içeriğe, hukuka aykırı içerikten farklı davranılmasını önermiştir. (Akdeniz-Altıparmak, 2008:135-136)

Türkiye'de ifade özgürlüğünü denetlemek için kullanılan geleneksel idari ve cezai önlemlerin, interneti denetlemeye yetmeyeceği anlaşılınca, bu durumu aşmak için 4 Mayıs 2007 tarihinde "İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve bu Yayınların Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele Edilmesi Hakkında Kanun"u (5651 Sayılı Kanun) çıkarılmıştır. Kanunun yürürlüğe girmesinden sonra, yurtdışından yayın yapan YouTube, Geocities gibi siteler başta olmak üzere çok sayıda web sitesine Türkiye'den erişim engellemeleri başlamıştır. (Akdeniz-Altıparmak, 2008:14)

5651 Sayılı Kanunun 8.Maddesinde erişimin engelleneceği katalog suçlar tanımlanmıştır. İnternet ortamında yapılan ve içeriği aşağıdaki suçları oluşturduğu konusunda yeterli şüphe sebebi bulunan yayınlarla ilgili olarak erişimin engellenmesine karar verilmektedir:

a) 26.9.2004 tarihli ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanununda yer alan;

1) İntihara yönlendirme (madde 84),

2) Çocukların cinsel istismarı (madde 103, birinci fıkra),

3) Uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanılmasını kolaylaştırma (madde 190),

4) Sağlık için tehlikeli madde temini (madde 194),

5) Müstehcenlik (madde 226),

6) Fuhuş (madde 227),

7) Kumar oynanması için yer ve imkân sağlama (madde 228), suçları.

b) 25.7.1951 tarihli ve 5816 sayılı Atatürk Aleyhine İşlenen Suçlar Hakkında Kanunda yer alan suçlar.

Bu tür içerik taşıyan web siteleri, Türkiye'de iseler kapatılabilir ya da sitelere erişim engellenir, yurt dışında iseler erişim sağlayıcılar aracılığıyla filtrelenebilirler. Erişimin engellenmesi kararı, soruşturma evresinde hâkim, kovuşturma evresinde ise mahkeme tarafından verilir. Soruşturma evresinde, gecikmesinde sakınca bulunan hallerde Cumhuriyet savcısı tarafından da erişimin engellenmesine karar verilebilir.

http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=1.5.5651&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch

TİB'in aldığı kapatma kararları sakıncalı içeriğin yayınlandığı sayfaya erişimin engellenmesi yerine bu sayfanın yayınlandığı tüm siteye erişimi engellenmektedir. TİB bir blog sitesinde, yazarın biri porno içerikli yayın yapınca erişimin engellenmesi kararı vermektedir. Porno içerikli yazının yayınlandığı sayfa yerine tüm siteye erişim engellenmekte, bir yazarın hatası yüzünden yüz binlerce blogcu mağdur edilerek, site kapatılmaktadır. Mahkemeler video ve yazı gibi bazı nesneleri tedbir olarak yasaklamaktadır. Yasaklama uygulamalarındaki yalnızca o nesneye Türkiye'den erişimi yasaklamak olanaklıyken, ilgili alan adına ya da ilgili IP'ye bazen de ikisine birden yasak getirilmektedir. Alan adı temelli yasaklama, suçsuz webleri ve milyonlarca vatandaşın o webleri izlemesini ve o alan adlarını içeren e-posta adresleriyle iletişimini engellemektedir. Dolayısıyla mahkeme kararı haberleşme, iş yapma, öğrenme, eğlenme hakkını kısıtlamaktadır. IP temelli yasaklama ise bir dükkân yüzünden iş merkezleri semtinin yasaklama gibi bir sonuç doğurmaktadır. Bu uygulama, yasaklanmak istenen nesne ve webin dışında kalan ilgisiz kişi ve yerleri de kapsayarak, suçsuz insanlar cezalandırmaktadır. Bu durum aynı zamanda Anayasa tarafından koruma altına alınmış iletişim özgürlüğünün ihlali anlamına gelmektedir. (Akgül, 2008:7)

Müstehcenlik gibi sınırları kişiden kişiye değişen konularda devlet ancak okullar ve halk kütüphaneleri, okul gibi kamuya açık yerlerde filtre uygulaması yapılması gerekmektedir. Bu konuda denetimin yurttaşa bırakılması, devletin yurttaşı bilgilendirmesi, ilgili yazılımların gelişmesini teşvik etmesi, alternatiflerin gelişmesini sağlaması, ücretsiz yazılım sağlaması daha doğrudur. Ama devletin yurttaşlara kendi müstehcenlik anlayışını dayatması, özgürlükçü bir demokrasilerde kabul gören bir yaklaşım değildir. (Akgül, 2008:7)

5-SONUÇ

Özellikle medya karşısında, savunmasız bir alıcı konumunda bulunan çocukların, ilköğretimden başlayarak bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Aynı şekilde internet kullanımının başta çocuklar, gençler ve aile yapısı üzerinde olmak üzere olumsuz sosyal etkilerinin olduğu bilinmektedir. Medya okuryazarlığı yalnızca çocuklara ilişkin bir şey değil, toplumun bütün kesimlerini ilgilendiren bir konudur. Medya okuryazarlığı eğitimi izleyicinin medyayı bilinçli okumasını, kendini rahat ifade edebilmesini, toplumsal hayata daha aktif ve yapıcı katılımını sağlayacaktır.

İnternette zararlı içeriğin yasaklamalarla ortadan kalkmayacağı ortadadır. İnternetteki zararlı içerik hakkında ortak bir görüş olmadığı; yasa ve yaklaşımlar ülkeden ülkeye değiştiği için bu tür yayınları engelleme olanağı bulunmamaktadır. Ayrıca internet, yapısı gereği

sansürlenemez, internet kullanıcıları DNS engellemelerini aşmak için alternatif DNS adresleri, çeşitli kimlik gizleyen vekil (Proxy) sunucuları ve IP adresi engellemelerinde de bunları aşmalarına yardım edecek diğer sistemleri kullanarak yasaklanmış web sitelerine erişebilmektedirler. Bu nedenle yasak yerine internette farkındalık yaratmak gerekmektedir. Üstelik içeriğe erişime yönelik yasaklayıcı düzenlemeler bireyin iletişim özgürlüğünü sınırlamakta, aklını kullanmasını, davranışlarını etik ve yasal sorumluluğunu üstlenmesini ve böylece toplumsal sorumluluk etiği veya bilinci geliştirmesini engellemektedir. İnterneti "sorun" yaratan bir odak olarak görmek yerine medya okuryazarlığı eğitimini yaygınlaştırmak ve böylece insanları internet üzerindeki zararlı içerik hakkında eğitmekten başka yol yoktur.

Bu amaçla öncelikle ifade özgürlüğünü de önemseyen internet kullanım ilkeleri belirlenmeli, ilkokuldan üniversiteye kadar medya okuryazarlığı dersi konulmalı ve ayrıca tüm yurttaşlara internetin nasıl kullanılması gerektiği öğretilmeli ve kamuoyu bu konuda eğitilmelidir. Beş yıldır pilot illerde okutulan medya okuryazarlığı dersinin tıpkı ABD'de de olduğu gibi tüm Türkiye'de zorunlu ders olarak okutulması gerekmektedir. Medya okuryazarlığı dersi ile çocuklar medya iletilerini doğru algılayabilecek donanıma sahip olacak, gerçeklik ve kurgu arasındaki farkı ayırt edebilecek, medyaya eleştirel bakmasını ve internetteki olası tehlikeleri öğrenecektir. Televizyonda olduğu gibi internet sayfalarına konulacak akıllı işaretlerde bir başka farkındalık kazandırma yöntemi olabilir.

KAYNAKÇA

Akdeniz, Yaman- Kerem, Altıparmak. (2008). **İnternet: Girilmesi Tehlikeli ve Yasaktır.** İmaj Yayınevi. Ankara.

Akgül, Mustafa. (2008). "İnternet Yasakları Türkiye'ye Zarar Veriyor", **Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi,** 01.08. 2008, Sayı: 115, s.7.

Batur, Kerem. (2005). **İnternet, Toplum, Kültür** "İnternet ve Hukuk", Epos Yayınları, Ankara.

Binark, Mutlu–Mine, Gencel Bek. (2007). **Eleştirel Medya Okuryazarlığı**. Kalkedon Yayıncılık. İstanbul.

İnceoğlu, Yasemin. (2007). **Medya Okuryazarlığı,** (Medyayı Doğru Okumak). Kalemus Yayınları. İstanbul.

Nalçaoğlu, Halil. (2007). **Yeni Medya Çalışmaları,** (İnternet ve Görselin İmhası: İnternet İçeriğini Analiz Etmek İçin Kuramsal Model Arayışları). Dipnot Yayınları. Ankara.

Soydan, Ersoy. (2009). **Görsel Medyada Pornografi ve Kültürel Yansımaları**. İstanbul. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)

http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=1.5.5651&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch (erişim tarihi: 10.09.2011)

http://haber.gazetevatan.com/tbmmye-sunulan-2-milyon-pornocu-raporu/438790/43/Teknoloji (erişim tarihi:29-03-2012)

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ
MEDİA LİTERACY LEVEL OF ELEMENTARY EDUCATİON PRESERVİCE TEACHERS

Yrd. Doç Dr. Hacı Bayram YILMAZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü / SAMSUN
bayramyilmaz@gmail.com
Yrd. Doç. Dr. Yakup KESKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi DKAB / SAMSUN
yakuphan55@yahoo.com
Arş. Gör. İhsan ONAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü / SAMSUN
onay_ihsan@hotmail.com
Şefik ATEŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı/SAMSUN
sefikates@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ortaya konulması amaçlanmış ve bu düzeyler cinsiyet, sınıf düzeyi, kitap okuma sıklığı ve bölüm değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümünde birinci ve dördüncü sınıfta okumakta olan 547 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada Karataş'ın (2007) geliştirmiş olduğu 17 maddelik *"medya okurayazarlık ölçeği"* kullanılmıştır. Verilerin analizinde nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Medya okuryazarlık düzeylerinin ,05 düzeyinde cinsiyet ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre farklılaşmadığı, sınıf düzeyi ve okudukları bölüm değişkenlerine göre ise farklılaştığı sonucuna varılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Medya Okuryazarlığı, İlköğretim, İlköğretim Öğretmen Adayları, Medya

ABSTRACT

The purpose of the research is to explore the pre-service teachers' media literacy levels. These levels were examined in terms of their grades, departments, gender, and the frequency of leisure reading. 547 pre-service teachers attending Ondokuz Mayıs University' Department of Elementary Education in 2011-2012 academic year participated in the study. The 17-item likert-type media literacy scale developed by Karataş (2007) was employed in the study.

The data were analyzed according to quantitative analysis. In the research result, it was ascertained that the preservice teachers' media literacy levels were high. It is concluded that the media literacy levels don't differentiate according to gender and reading frequency in 05 level, but they differentiate according to grade level and department.
Key Words: Media Literacy, Elementary School, Pre-Service Teachers, Media

Bilgi ve iletişim, hem iş hayatı hem de bireyler günlük hayatı için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Birey günlük hayat içerisinde hızla gelişmekte olan teknolojiyle birlikte medyada bilginin dolaşımı, erişimi, yayımı, kullanımı, aktarımı, paylaşımı, üretimi, işlenmesi yaygınlaşmıştır. Bu durumda insan iyi-kötü, faydalı-zararlı, doğru-yanlış ayrımı için çok zahmetli ve zaman alıcı bir çaba sarf etmekte ve ancak bu çaba sorgulayıcı, şüpheci bir tutumla faydalı ve doğru bilgiye ulaşmada kullanıldığında değer kazanmaktadır. Teknoloji ve medya ile dünyaya açılan insanın durumlar karşısında bulunduğu günü ve geleceği kestirmesi medya mesajlarını doğru algılaması, eleştirel bir bakış açısıyla alabilmesi, gerçeklik-kurgusallık ayrımının yapabilmesi, medyanın sunduğu dünyanın gerçeğin kendisi olmayabileceğinin kestirmesi, medyanın yönlendirme ve yönetme fonksiyonlarının amaçlı olabileceğini unutmaması, mesajı gönderenlerin kendi düşüncelerini empoze etme gayreti içinde olabileceğini değerlendirilmesi gerekmekte; bu çerçeveden hareketle kısa ve uzun vadeli planlar yapması gerekmektedir. Eleştirel bir bilinçle hareket eden medya tüketicisinin tarihsel, kültürel, ekonomik, toplumsal, psikolojik vb bağlamlardaki ihtiyaçlarından hareketle dolaşıma giren ve yeniden üretilen bilginin farklı şekillerde yaşama geçirilme pratiğini görmesi gerekir. Böyle bir tabloda ve böyle bir gelişmişliğin yanında medyanın zararlı etkilerinden en fazla etkilenmekte olan çocuklar ve gençler (Kulaksızoğlu, 2011) başta olmak üzere toplumun diğer kesimlerinin bu olumsuz etkilerden kendilerini koruyabilmeleri için medya okuryazarlığı oldukça önemlidir.

Medya günümüzde söylemleriyle insanlarda gerçeklik algısı oluşturmaktadır. Bu söylemlerin medya okuryazarlığı eğitimiyle bireydeki sentezini daha sağlıklı hale getirmek gerekmektedir. Medya okuryazarlığı, Center for Media Literacy tarafından "(…) çok çeşitli biçimlerde karşımıza çıkan mesajlara erişim, mesajları analiz etme, değerlendirme ve yeni mesajlar yaratma amaçlarına yönelik çerçeve sağlayan" bir girişim olarak tanımlanmaktadır (Thoman ve Jolls, 2005: 190). Günümüz modern toplumu teknolojideki gelişimler ile her geçen gün daha karmaşık bir durum almıştır. Dolayısıyla da bu toplum içinde rol alacak bireylerin teknolojiyi anlaması ve yönetmesi önemli bir olgudur (Croft, 1990). Bilginin dolaşım hızı, artan rekabetle birleştiğinde, günümüz açısından, medyanın önemli işlevlerinden birisi olan "bilgi verme" işlevini yanlış veya yanıltıcı bilgi aktarımı şeklinde gerçekleştirir hale gelmiştir. Medya, toplumlara ve toplumları oluşturan bireylere şekil veren önemli bir güçtür. Bu nedenle medya okuryazarlığının öğretmen eğitiminde önemli bir yeri vardır. Çünkü medya öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşünmelerini sağlayarak onlara yeni öğrenme yolları sunmaktadır. Diğer tarafta medya, okul ile gerçek hayat ve eğitimciler ile diğer insanlar arasında gerçek ilişkilerin kurulmasını sağlamaktadır. Öğretmenler farklı kültürlerden gelen öğrencilerin nasıl öğreneceğini anlamak için medya okuryazarı olmaya gereksinim duymaktadır. Bu niteliği kazanmış olan öğretmenler medya okuryazarlığı konusunda öğrencilerine model olabilirler. Çünkü okuldaki öğrenciler medyanın etkin olduğu ortamlarda büyümektedirler. Öğretmenler medyanın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini artırmak, olumsuz etkisini azaltmak için onları yönlendirmeli ve onlara model olmalıdır. Bütün bunlarla birlikte medya ve teknoloji öğretme-öğrenme süreçlerinde araç olmalı, öğrenmenin kendisi olmamalıdır (Schwarz, 2001: 19).

Medya okuryazarlığının öğretmenlik mesleği açısından önemi ise son derece büyüktür. Çünkü öğretmenlik mesleği gereği bilgi paylaşımının en yoğun olduğu ve paylaşılan bilginin de en etkili olduğu meslektir. Burada öğretmenlerin öğrenciler veliler ve sosyal çevre ile yakın bir ilişki içerisinde bulunması önemli bir faktördür. Bu bakımdan öğretmen adayları mesleğin de bir gereği olarak iyi bir medya okuryazarı olmak durumundadırlar. Medya okuryazarlığı ile ilgilenen eğitimcilerin; öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme, ırk, sınıf ve cinsiyet eşitsizliğine dikkat çekme, demokrasi, yurttaşlık ve politik katılımla ilgili tavırları iyileştirme, iletişim politikalarını ve medya endüstri pratiklerini gözden geçirme, kişisel gelişime yardımcı olma, gençleri kimyasal madde bağımlılığı, şiddet, materyalizm ve kültürün ticarileşmesi gibi konularda bilinçlendirme ve kariyer becerilerini ve

eğitim kalitesini iyileştirmek gibi çeşitli amaçlara sahiptirler (Hobbs, 1998) Elestirel anlamayı, aktif katılımı ve yaratıcı düşünmeyi gerek kılan medya okuryazarlığı çocukların okul yasamı ile günlük yasamı üzerinde büyük etkilere sahiptir. Bu nedenle çocuklarımıza zengin bakış açıları sağlayacak olan genç eğitimci adaylarımızın medya okuryazarlık düzeylerinin üst seviyede olması gerekmektedir. Genç öğretmen adaylarının medyanın işitsel – görsel sembolik sistemlerini çok iyi bilmesi, "medya dilinde" amaçlar ve metotlar açısından açıklık ve titizlik ile sağlıklı sentezleri eğitimin temel prensipleri doğrultusunda kendi bilgi dimağlarında bulundurmaları gerekir. Bir öğretmen adayı medya eğitimi hususunu; teknolojik, ekonomik, sosyal açıdan zamanın gereklerine uygun almalı ve modern medyanın tüm bu süreçlerinin çocuklar üzerinde etkilerini her yönüyle bilmelidir. Bunlar bilindiğinde çocuklar medyanın tehlikeli etkilerinden sağlam ve etkili bir medya okuryazarlığı eğitimiyle korunabilecektir. Medya eğitimini tutarlı ve sistematik bir yaklaşımla sunacak öğretmen adayları yeni öğrenim stilleri ve yeni kültürel ifade formlarıyla öğrencileri medya manipülasyonunun edilgen kurbanları olmaktan kurtaracaklardır (Divina, 2006).

Medya Okur-Yazarlığı dersi hakkında Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Öğretmen kılavuzunda Medya Okur-Yazarlığı Öğretim Programının genel amaçları şu şekilde belirlenmiştir: Bu programı başarı ile tamamlayan öğrenci; a) Medyayı farklı açılardan okuyabilecek ve medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirecek bilinç kazanır. b) Televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet gibi ortamlarda sunulan mesajları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde eder. c) Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı kazanır. d) Yazılı, görsel, işitsel medyada yer alan mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirir. e) Toplumsal yaşama daha aktif ve yapıcı şekilde katılır. f) Kamu ve özel yayıncılığın daha olumlu noktalara taşınması noktasında duyarlılık oluşturulmasına katkı sağlar (MEB, 2007).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. İlköğretim öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, sınıf seviyesi, okudukları bölüm ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmen adaylarının medya araçlarıyla sunulan iletileri algılama düzeylerinin ölçülmesi amaçlandığından araştırma betimsel modelde tasarlanmıştır. Betimsel araştırmalar geniş bir kitleden seçilen örneklem ile bir grubun bir duruma yönelik tutum ve davranışlarını belirlemeyi sağlar (Ekiz 2007: 105; Vanderstoep & Johnston, 2009: 59; Büyüköztürk, 2009: 185-188).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2012 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalında okumakta olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 547 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada ilköğretim bölümündeki öğrenciler okudukları bölümlere göre sınıflandırılarak tabakalı random örnekleme (stratified random sampling) yapılmıştır (Vanderstoep &

Johnston, 2009: 54). İkinci aşamada ise, bu tabakalar içinden basit seçkisiz örneklem ile (simple random sampling) örnekleme giren öğretmen adayları belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009: 84). Bu amaçla öğretmen adayları, ilköğretim anabilim dalı sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği olarak beş kategoriye ayrılmıştır. Belirlenen kategoriler kapsamında okumakta olan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları her bir tabakanın içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Tablo1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		N (Frekans/f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kız	370	68,3
	Erkek	172	31,7
	Toplam	542	100
Sınıf	Birinci Sınıf	271	49,5
	Dördüncü Sınıf	276	50,5
	Toplam	547	100
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	116	21,2
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	106	19,4
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	106	19,4
	Okul Öncesi Öğretmenliği	118	21,6
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	101	18,5
	Toplam	547	100
Kitap Okuma Sıklığı	Ayda Bir	257	49
	Üç Haftada Bir	71	13,5
	Iki Haftada Bir	79	15
	Haftada Bir	67	12,8
	Bir Haftada Birden Fazla	51	9,7
	Toplam	525	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değişkenlere bağlı olarak dağılımları incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre %68,3'ü (f=370) kız, %31,7'si (f=172) erkek; sınıf düzeyi değişkenine göre %49,5'i (f=271) birinci sınıf, %50,5'i (f=276) dördüncü sınıf; bölüm değişkenine göre %21,2'si (f=116) sınıf öğretmenliği, %19,4'ü (f=106) ilköğretim matematik öğretmenliği, %19,4'ü (f=106) fen bilgisi öğretmenliği, %21,6'sı (f=118) okul öncesi öğretmenliği, %18,5'i (f=101) sosyal bilgiler öğretmenliği; kitap okuma sıklığı değişkenine göre %49'u (f=257) ayda bir, %13,5'i (f=71) üç haftada bir, %15'i (f=79) iki haftada bir, %12,8'i (f=67) haftada bir ve %9,7'si (f=51) bir haftada birden fazla olduğu görülmektedir (bknz Tablo1).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Karataş'ın (2008) geliştirmiş olduğu 17 maddeden oluşan "*Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış olup *(1-5 arasında; 1 Hiçbir Zaman, 2 Nadiren, 3 Ara sıra, 4 Sıklıkla, 5 Her Zaman)* geliştirilen bu ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa=,840 olarak bulunmuştur. Yapılan araştırma verileri ile gerçekleştirilen analizde ölçeğin güvenirlik katsayısı Alfa=,90 olarak bulunmuş olup, faktör analizi sonucunda maddeler tek faktör altında toplanmış bu tek faktörün açıkladığı varyans %35 bulunmuş olup, örneklem yeterliği KMO=,90 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 17 nicel veri analiz programı kullanılmıştır. Verilerin analizi araştırmanın değişkenleri olan; öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf seviyesi, kitap okuma sıklığı ve bölüm değişkenlerine bağlı olarak yapılmıştır. İlköğretim öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçekteki derecelendirme (beşli likert) kısmı dikkate alınarak alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar arasında hesaplama yapılmıştır. Dolayısıyla ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85 ve en düşük puan ise 17 olduğundan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılan puan aralığı 22,67 olarak alınmıştır. İlköğretim öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini ortaya koymak amacıyla ankette yer alan beşli derecelendirme sisteminden yararlanılmıştır. Beşli derecelendirme sisteminde yer alan (1 Hiçbir Zaman, 2 Nadiren, 3 Ara sıra, 4 Sıklıkla, 5 Her Zaman) ifadeler uzman görüşleri doğrultusunda 3 kategori haline getirilmiştir. Bu kategoriler medya okuryazarlık düzeylerinin düşük, orta ve yüksek olarak belirlenmesinde kullanılmıştır. Anketten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanarak bu iki puan arasındaki fark üçe bölünmüş ve puan aralıkları belirlenmiştir. Bu puan aralıklarına göre 17-39,67 düşük, 39,68-62,34 orta ve 62,35-85 yüksek düzeyde medya okuryazarlığı temsil ettiği varsayılmıştır.

Bulgular, Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim öğretmen adaylarından toplanan verilerin, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre analizlerine yer verilmiştir. Araştırma verileri analiz edildiğinde, levene testi sonucunda verilerin cinsiyet değişkenine göre normal dağılım göstermediği (veriler arasında uç değerlerin olduğu); sınıf düzeyi, bölüm ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre normal dağlım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle veriler cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi, sınıf düzeyi değişkenine göre ise t testi, bölüm ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre anova testi ile analiz edilmiştir.

1. Araştırmanın birinci alt amacı olan *"İlköğretim öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri nedir?"* problemine ilişkin bulgular

Tablo2: İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri

	Bölüm	**N**	**X**	**S**	**Min**	**Max**	**Toplam Puan**
1	Sınıf Öğretmenliği	52	65,66	9,22	43	83	3414,48
2	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	61	63,92	7,26	48	82	3899,70
3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	56	67,53	9,72	38	85	3781,95
4	Okul Öncesi Öğretmenliği	54	65,28	7,61	50	84	3525,42
5	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	48	65,12	9,80	45	83	3126,11
	Toplam	**271**					

İlköğretim bölümü birinci sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde (Tablo2) öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalamalarının sınıf öğretmenliği (X=65,66), ilköğretim matematik öğretmenliği (X=63,92), fen bilgisi öğretmenliği (67,53), okul öncesi öğretmenliği (65,28) ve sosyal bilgiler öğretmenliği (65,12) olmak üzere bütün bölümlerde yüksek düzeyde medya okuryazarı olduklarını göstermektedir.

Tablo3: Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri

	Bölüm	N	X	S	Min	Max	Toplam Puan
1	Sınıf Öğretmenliği	64	65,75	8,75	48	85	4208,02
2	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	45	64,36	8,11	47	82	2896,01
3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	50	66,52	8,24	39	84	3326
4	Okul Öncesi Öğretmenliği	64	68,08	8,31	50	85	4357,37
5	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	53	70,61	10,08	32	85	3742,19
	Toplam	**276**					

İlköğretim bölümü birinci sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde (Tablo3) öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalamalarının sınıf öğretmenliği (X=65,75), ilköğretim matematik öğretmenliği (X=64,36), fen bilgisi öğretmenliği (66,52), okul öncesi öğretmenliği (68,08) ve sosyal bilgiler öğretmenliği (70,61) olmak üzere bütün bölümlerde yüksek düzeyde medya okuryazarı olduklarını göstermektedir.

2. Araştırmanın birinci alt amacı olan *"İlköğretim öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, sınıf seviyesi, okudukları bölüm ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?"* problemine ilişkin bulgular

Tablo4: Medya Okuryazarlığının *Cinsiyet* Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Ortalamalar Toplamı	U	Z	p
Kız	370	269,05	99549,50	30914,500	-,534	,593
Erkek	172	276,76	47603,50			
Toplam	**542**					

İlköğretim öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre (tablo 4) kız ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>,05). Kartal'ın (2008: 133) ulaşmış olduğu "Cinsiyet değişkenine göre, medya okuryazarlığı eğitimi alan örgencilerin reklam metnini değerlendirmelerinde, görsel metni analiz etme becerilerinde, haber metnindeki mesajı algılamalarında ve dizilerdeki mesajları algılamalarında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır ve etkili değildir." bulgusu tarafından desteklenmekte iken Yıldırım Ankaralıgil'in (2009) ve Gömleksiz'in (2004) yapmış olduğu araştırmada ulaşmış olduğu *"kız öğrencilerin eleştirel düşünme toplam ile okuma, kendine güven, düşüncede esneklik alt testlerinde elde ettikleri puanların erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür."* sonucunun araştırma bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Ancak sıra ortalama puanları incelendiğinde erkek öğrencilerin sıra ortalama puanlarının bayan öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre bayan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo5: Medya Okuryazarlığının *Sınıf Düzeyi* Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Sınıf	N	X	S	t	df	p
Birinci sınıf	271	65,49	8,75	-2,179	545	,03
Dördüncü sınıf	276	67,14	8,91			
Toplam	**547**					

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmen adaylarına sınıf *düzeyi* değişkenine göre gruplar arasında bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (p< ,05). Bu sonuca göre grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde farklılaşmanın dördüncü sınıf öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla dördüncü sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin birinci sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça kişilerin daha eleştirel düşünme eğiliminde olduğuna dair çalışma bulgularının olduğu görülmektedir (Çubukçu, 2006; Demir, 2006; Zayif, 2008). Ayrıca benzer çalışmalarda da eleştirel düşünme düzeyindeki artışın sınıf düzeyi ile ilgili olduğuna dikkat çekmesi yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 6: Medya Okuryazarlığının *Bölüm* Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Bölüm	N	X	S	df	F	p	Anlamlı Fark Çıkan Guruplar
1	**Sınıf Öğretmenliği**	116	65,71	8,93	5	2,409	,03	2*3 2*4 2*5
2	**İlköğretim Matematik Öğretmenliği**	106	64,11	7,6				
3	**Fen Bilgisi Öğretmenliği**	106	67,06	9,02				
4	**Okul Öncesi Öğretmenliği**	118	66,8	8,09				
5	**Sosyal Bilgiler Öğretmenliği**	101	68,02	10,33				
	Toplam	**547**						

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri bölüm değişkenine göre analiz edildiğinde anova testi sonuçlarına göre değişkenler anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (p<,05). Bölümler arasındaki farklılaşmanın hangi bölümler arsında olduğunu tespit etmek amacıyla posthoc testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu testin sonucuna göre gruplar arasındaki farklılaşmanın ilköğretim matematik öğretmenliği ile fen bilgisi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği arasında gerçekleştiği ayrıca ortaya çıkan farklılığın fen bilgisi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği lehine olduğu görülmüştür. Tablo 6 incelendiğinde aritmetik ortalama puanlarına göre medya okuryazarlık düzeyleri en düşük ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarında, en yüksek medya okuryazarlık düzeyinin ise sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarında olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda genel olarak medya okuryazarlık düzeylerinin sözel içerikli bölümlerde sayısal ağırlıklı olan bölümlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bölümlere göre değerlendirme yapıldığında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri değişkenlik göstermektedir. Bu değişkenliğe neden olan etkenler ile ilgili olarak; öğretmen adaylarının aldıkları derslerin içerikleri, ilgileri, eleştirel düşünme becerileri ve öğretmen adaylarının kendi mesleki alanlarına uyum sağlamalarının etkili olması muhtemeldir.

Tablo 7: Medya Okuryazarlığının *Kitap Okuma Sıklığı* Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kitap okuma Sıklığı	N	X	S	df	F	p	Anlamlı Fark Çıkan Gurup
1	Ayda Bir	257	66,6	8,2	4	1,451	,216	2*5 3*5
2	Üç Haftada Bir	71	65,61	8,64				
3	İki Haftada Bir	79	65,44	8,29				
4	Haftada Bir	67	66,83	9,44				
5	Bir Haftada Birden Fazla	51	68,84	10,11				
	Toplam	525						

İlköğretim öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığına göre incelendiğinde anova testi sonuçlarına göre guruplar arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır (p>,05). Grupların birebir karşılaştırılmalarını sağlayan posthoc testi incelendiğinde üç haftada bir kitap okuyan ve iki haftada bir kitap okuyan öğretmen adayları ile bir haftada birden fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının puanları arasında bir haftada birden fazla kitap okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde puanların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca kitap okuma sıklığı en az olarak ifade edilen "ayda bir" ifadesini işaretleyen öğretmen adaylarının aritmetik ortalama puanı üç haftada bir ve iki haftada bir kitap okuyan öğretmen adaylarının aritmetik ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde kitap okuma sıklığının tek başına etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca kitap okuyan öğretmen adaylarının okudukları kitaplarda kişiye özgü eleştirel düşünme ve analiz yeteneklerini geliştirici niteliklerin olmadığı da kitap okuma sıklığının etkili bir değişken olmamasındaki faktörlerden biri olabilir.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin *Birinci Sınıf Düzeyi Bölümler Arasında Yapılan* Anova Testi Sonuçları

	Bölüm	N	X	S	df	F	p	Anlamlı Fark Çıkan Gurup
1	Sınıf Öğretmenliği	52	65,66	9,23	4	1,287	,27	2*3
2	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	61	63,93	7,27				
3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	56	67,53	9,72				
4	Okul Öncesi Öğretmenliği	54	65,28	7,61				
5	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	48	65,13	9,8				
	Toplam	271						

İlköğretim bölümü birinci sınıfta okumakta olan öğrencilerin bölümlere göre medya okuryazarlık düzeyleri anova testi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>,05). Bu bulguya göre ilköğretim birinci sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri öğrencilerin okudukları bölümlere göre farklılaşmamaktadır. Ancak anova analiz sonuçları incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmenliğinde okumakta olan birinci sınıf öğrencileri ile fen bilgisi öğretmenliğinde okumakta olan birinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 5'e göre grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan gurubun fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıfta okumakta olan öğretmen adayları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan elde edilen sonuca göre araştırmaya katılan ilköğretim birinci sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin benzer olması son sınıfa

gelindiğinde guruplar arasında farkın oluşup oluşmamasında öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin ne ölçüde etkili olabileceği düşünülebilir.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin *Dördüncü Sınıf Düzeyi Bölümler Arasında Yapılan* Anova Testi Sonuçları

	Bölüm	N	X	S	df	F	p	Anlamlı Fark Çıkan Guruplar
1	Sınıf Öğretmenliği	64	65,75	8,75	4	3,884	,00	1*5 2*4 2*5 3*5
2	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	45	64,36	8,11				
3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	50	66,52	8,24				
4	Okul Öncesi Öğretmenliği	64	68,08	8,31				
5	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	53	70,61	10,09				
	Toplam	276						

İlköğretim bölümü dördüncü sınıfta okumakta olan öğrencilerin bölümlere göre medya okuryazarlık düzeyleri arasında anova testi sonucuna göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<,05$). Guruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi guruplarda meydana geldiğini tespit etmek amacıyla posthoc testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre dördüncü sınıfta okumakta olan; sınıf öğretmeni adayları ile sosyal bilgiler öğretmeni ayları arasında sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine, ilköğretim matematik öğretmeni adayları ile okul öncesi öğretmeni adayları arasında okul öncesi öğretmeni adayları lehine, ilköğretim matematik öğretmeni adayları ile sosyal bilgiler öğretmeni adayları arasında sosyal bilgiler öğretmeni adayları lehine, fen bilgisi öğretmeni adayları ile sosyal bilgiler öğretmeni adayları arasında sosyal bilgiler öğretmeni adayları lehine anlamlı farklılık ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre ilköğretim dördüncü sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri öğrencilerin okudukları bölümlere göre farklılaşmaktadır. Tablo 5'e göre gurupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan gurubun sosyal bilgiler öğretmeni adayları dördüncü sınıfta okumakta olan öğretmen adayları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan elde edilen sonuca göre araştırmaya katılan ilköğretim dördüncü sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin farklı olmasında öğretmen adaylarının okudukları bölümlerin etkili bir faktör olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu araştırmanın bulguları sonucunda ulaşılan sonuçlar ve öneriler aşağıda verilmiştir.

Sonuçlar

İlköğretim öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde birinci sınıfta okuyan ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri arasında farklılık bulunmakta, ayrıca her iki gurubun da puanları öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete bağlı olarak medya okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde guruplar arasında farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla ilköğretim

öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği ve cinsiyetin bu konuda belirgin bir öneme sahip olmadığı sonucuna varılabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının, okudukları sınıf seviyeleri bakımından birinci ve dördüncü sınıf olarak incelenmesi sonucunda dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılmasında öğretmen adaylarının süreç içerisinde aldıkları eğitim ve edindikleri tecrübelerin etkili olabileceği söylenebilir.

İlköğretim birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının genel olarak okudukları bölümlere göre medya okuryazarlık düzeyleri arasında farklılaşma bulunmamaktadır. Ancak, dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre guruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca birinci sınıflarla dördüncü sınıflar arasında yapılan karşılaştırmalarda da guruplar arasında farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının okudukları bölümlerin medya okuryazarlık düzeylerine etkilerinin farklı düzeylerde olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu kısmında öne çıkan bölüm özellikle sosyal bilgiler öğretmenliğidir. Bu bölümden araştırmaya katılan öğretmen adaylarının puanlarında birinci sınıflar arasında farklılık olmamasına rağmen dördüncü sınıfta farklılaşmanın olması ve aritmetik ortalamadaki artışın en yüksek bu bölümde olması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin diğer bölümlere göre daha fazla geliştiğini göstermektedir. Bunun nedenleri arasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aldıkları eğitim, eğitim alanlarının farklı olması gibi özellikler sayılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıkları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Toruk'un (2007) yapmış olduğu araştırma sonuçları da dikkate alındığında, "kitap okuma sıklıklarının medya okuryazarlığı düzeylerini önemli oranda etkilemesi beklenmektedir." Bulgusuyla ters düşmektedir. Çünkü kitap okumada okuma, anlama, analiz, yorumlama ve değerlendirme gibi bilişsel süreçler aktif olduğundan bu zihinsel süreçlerin medya araçlarıyla etkileşim içerisinde iken de gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Buradan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin kitap okuma değişkenine göre farklılaşmamasında okudukları kitapların içerikleri, okunan kitapların eleştirel olarak okunmaması ve boş zaman geçirmek için okunması gibi etkenlerin olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçları ve incelenen literatür doğrultusunda medya okuryazarlığı ile ilgili olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Günümüzde medyanın kişileri etkilemedeki önemi ve bireylerin medyada sunulan mesajları doğru algılama ihtiyaçları gereği medya okuryazarlığı konusunda bireyleri bilinçlendirici, eğitici ve sorgulayıcı eğitimler verilmelidir.
- Medyanın özellikle gençler ve çocuklar üzerindeki etkisi nedeniyle çocuk ve gençlerin eğitimleri ile yakından ilgilenen öğretmenlerin iyi birer medya okuryazarı olmaları gerekmektedir. Bu nedenle eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının alan farkı gözetilmeksizin iyi birer medya okuryazarı olarak yetişmeleri sağlanmalıdır ayrıca meslekte yer alan öğretmenlere de konuyla ilgili gerekli ve yeterli seminerler düzenlenmelidir.
- Öğretmen adaylarının iyi birer medya okuryazarı olabilmeleri amacıyla ilgili birimler tarafından seminerler, toplantılar, tartışma ortamları ve fikir alışverişlerinin olabileceği etkinlikler düzenlenmelidir.

Kaynaklar

ALTUN, A., 2007, "Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Önemi ve ihtiyaçları", Medya Okuryazarlığı, N. Türkoğlu ve M. C. Simsek (ed.), İstanbul, Kalemus.

BNARK, M., M. G. Bek, (2007), Eleştirel Medya Okuryazarlığı, İstanbul, Kalkedon Yayınları. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma yöntemleri, Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Baskı.

Croft Vaughn E. A National Study to Determine the Characteristics of Technological Literacy for High School Graduates. Yayınlanmamış

Çubukçu, Z. (2006). Critical thinking dispositions of the turkish teacher candidates. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 5, (4), 22-35.

Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ekiz, D. (Ed) (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemler, Lisans Yayıncılık, İstanbul.

Frau-Meigs Divina, (2006) (Çev.Rtük, Öğretmenler İçin El Kitabı), Media Education", "A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals" UNESCO, L'exprimeur – Paris.

Gömleksiz, M.N. (2004b). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi(Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 1–21.

Hobbs, R. (1998). Medya okuryazarlığı hareketinin yedi büyük tartışmalar. İletişim, 48 Dergisi (1).

Karataş, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Kartal, O. Y. (2007). Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniveristesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Kulaksızoğlu, A. (2011). Ergenlik Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu. (2007). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, MEB, Ankara.

Schwarz ve P. U. Brown (ed.), Chicago: NSSE, Malde, Mass., Blackwell Pub., s. 180-204.

SCHWARZ, G., (2001). The Role of Media Literacy in Teaching Education. Teacher Education Quarterly, Web: www.findarticles.com. Adresinden 27 Ekim 2008'de alınmıştır.

THOMAN, E., T. Jolls, (2005), "Media Literacy Education: Lessons From the Center for Media Literacy", Media Literacy: Transforming Curriculum and Teaching, G.

Toruk, İ. (2007). Üniversite Gençliğinin Medya Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir analiz.

Vanderstoep, S. W. & Johnston, D. D. (2009). Research Methods For Everyday Life (Blending Qualitative and Quantitative Approaches), Published by Jossey-Bass, San Francisco.

Yıldırım Ankaralıgil, S. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Zayif, K. (2008). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

The Research Of The Relation Between Social Problem Solving Ability And Assertiveness Level At 5-6 Years Old Children Who Continue Pre-School Education Foundations

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Atılganlık Düzeyleri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bilim Uzmanı Gülhan ŞAHİN & Yard. Doç. Dr. Nurcan KOÇAK

İsmet İnönü İlköğretim Okulu, ESKİŞEHİR

Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi, KONYA

sahingulhan_80@hotmail.com, nukocak@selcuk.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında, atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki İstanbul il örneklemi içinde incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin metropol İlçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak random atama ile alt sosyo-ekonomik düzeyden 9 okul ve üst-sosyo-ekonomik düzeyden 9 okul olmak üzere toplam 18 okul seçilmiştir. Bu araştırmaya belirlenen eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu öğrencilerinden 141'i alt sosyo-ekonomik düzeyden 140'u üst sosyo-ekonomik düzeyden olmak üzere toplam 281 öğrenci katılmıştır. Araştırmada toplam sosyal problem çözme düzeyi ve arkadaş edinme düzeyi arttıkça, atılganlık düzeyinin de az da olsa arttığı, nesne edinme becerileri arttıkça atılganlık düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Problem Çözme Becerileri, Atılganlık,*

ABSTRACT

In this research, the relation between social problem solving ability and assertiveness level at 5-6 years old children who continue to pre-school education foundations has been examined in Istanbul Province sample. The universe of the study is composed of 5-6 age group students who continue to pre-school education foundations in metropolis districts of Istanbul Province in 2008 – 2009 education year. 18 schools were randomly selected as samples, 9 schools were from low socio-economic level and 9 schools were from high socio economic level. Total 281 students, 141 students who are 5-6 age group students who continue to those education foundations were from low socio-economic level, 140 students from schools from high socio economic level participated to the research. The following result was found: As far as increasing total social problem solving ability and having friend level, assertiveness level increased even in low degree; as far as increasing having object abilities assertiveness level decreased.

Key Words: *Pre-school education, social problem solving abilities, assertiveness*

1.GİRİŞ

Bireyler, hızla gelişen dünyada doğa ile etkileşimini sürdürürken aynı zamanda duyuşsal, sosyal ve fizyolojik ihtiyaçlarını gidermek zorundadır. Bu gereksinimler, bireyin davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Bireyler, bu ihtiyaçlarını karşılarken doğal olarak başkalarıyla etkileşim halindedirler. Fakat, her birey bu iletişimde istenilen başarıya ulaşamaz (Gültekin, 2008). Zaman zaman çevresindeki insanlarla iletişim sorunları ve çatışmalar yaşayabilir. Bireylerin yaşadığı bu çatışmaları çözmesi ve çevresindeki insanlarla sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurabilmesi bazı sosyal becerilere sahip olmayı gerektirir.

Bu beceriler bireylerin beğenilen, onaylanan bireyler olmasına, toplum içinde iyi bir konum elde etmelerine ve isteklerini yerine getirmelerine imkân sağlar (Acar, Arıcıoğlu, Gültekin ve Gençtanırım, 2008).

Çocuğun hayatında önemli bir role sahip olan sosyal beceriler ve yeterlilikler; paylaşma, işbirliği yapma, birlikte çalışma, yaşıtlarıyla ve yetişkinlerle iyi ilişkiler kurma, bir gruba dahil olma, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, özerk davranabilme, problem çözebilme ve haklarını koruma noktasında atılgan davranabilme gibi pek çok davranışı içerir.

Sosyal bir beceri olan problem çözme, bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Bu süreç, şartlara uyarak veya engelleri azaltarak gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yollarını arar. Problem çözme, öğrenilmesi ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir şeydir. Zaman, çaba enerji ve alıştırma isteyen bir iştir (Bingham, 1998). Problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilen bir beceridir. Bu nedenle problemlerin çözümünde gerekli olan en önemli şey, problem çözme sürecinin bilinmesidir (Güçlü, 2003).

Çocuk, problem çözmeye imkan verici fırsatlar sayesinde yeteneklerini keşfeder. Karşılaştığı güçlükler üzerinde başkalarının bir hüküm vermesini bekleyeceği yerde bu güçlüklere çözüm yolları bulmak için teşvik edilen çocuk, mevcut problemin gerektirdiği şeyleri yapmaya çalışırken bilgisini, anlayışını, beceri ve ihtiyaçlarını da kullanacak bir fırsat bulmuş olur. Ayrıca çocuğun bir kişi olarak gelişmesini ve kendine güven duygularının gelişmesini de hızlandırır (Bingham, 1998).

Sosyal beceri kapsamında önemli olan diğer bir davranış biçimi atılganlıktır. Alberti ve Emmons (2002) atılganlık davranış biçimini kişinin kendini savunabilmesi, duygularını dürüstçe ve rahatlıkla ifade edebilmesi ve başkalarının haklarının çiğnemeden, kendi haklarını kullanabilmesi şeklinde ifade etmiştir.

Bu açıdan bakıldığında, çocuğun sağlıklı ve dengeli bir kişilik yapısı geliştirmesinde; kendi davranışlarının sorumluluğunu alması, olumlu ve olumsuz duygularını ifade edebilmesi, diğerlerinin haklarını yok saymadan kendi haklarını koruyabilmesi, kişiler arası ilişkilerdeki problemlerini öfkeye kapılmadan çözebilmesi; atılganlığın ve problem çözme becerilerinin çocuğun hayatında önemli bir yeri olduğunu ortaya koymaktadır.

Karşılaştığı problemlerin üstesinden gelen atılgan bireyler yetiştirmek okul öncesi eğitimin temel amaçlarındandır. Bu nedenle okul öncesi eğitime devam eden çocukların atılganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine gerek duyulmuştur.

1.1.Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında, atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir**.**

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 5-6 yaş çocuklarının atılganlık düzeylerine ***yaşın*** etkisi var mıdır?
2. 5-6 yaş çocuklarının atılganlık düzeylerine ***cinsiyetin*** etkisi var mıdır?
3. 5-6 yaş çocuklarının atılganlık düzeylerine ***sosyo- ekonomik düzeyin*** etkisi var mıdır?
4. 5-6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine ***yaşın*** etkisi var mıdır?
5. 5-6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine ***cinsiyetin*** etkisi var mıdır?
6. 5-6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine ***sosyo-ekonomik düzeyin*** etkisi var mıdır?
7. 5-6 yaş çocuklarının ***atılganlık düzeyleri*** ile ***sosyal problem çözme becerileri*** arasında ilişki var mıdır?

1.2.Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini, İstanbul il merkezinde bulunan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu öğrencileri oluşturmaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne danışılarak, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin devam ettiği okullar belirlenmiştir. Belirlenen bu okullardan random atama ile alt sosyo-ekonomik düzeyden 9 İlköğretim okulu, üst sosyo-ekonomik düzeyden 6 ilköğretim okulu ve 3 bağımsız anaokulu olmak üzere toplam 18 okul seçilmiştir. Örneklem olarak seçilen 5-6 yaş grubu 300 öğrenci üzerinde veriler toplanmış çeşitli nedenlerle 19 öğrencinin formu değerlendirme dışı bırakılmıştır. İstatistiklerde alt sosyo-ekonomik düzeyden 141, üst sosyo-ekonomik düzeyden 140 toplam 281 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır.

Bu araştırmanın verilerini toplamak amacıyla "Atılganlık Gelişim Ölçeği" ve "Sosyal Problem Çözme Ölçeği" kullanılmıştır.

Atılganlık Gelişim Ölçeği:

Araştırmada kullanılan Atılganlık Gelişim Ölçeği Kaya (2000) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin geliştirilmesi aşamasında "Rathus Atılganlık Envanteri", Özgüven'in "Davranışları Derecelendirme Ölçeği", Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Okul öncesi Eğitimi Değerlendirme Formu" ve

Yılmaz'ın " 4-5 Yaş Çocuklarının Gelişim Amaçları ve Kazandırılması Gerekli Davranışlar" ölçekleri dikkate alınmış ve okul öncesi dönemi çocukların özelliklerine göre uyarlanmıştır. Bu çalışmada Atılganlık Ölçeğinin iç tutarlılığı "Cronbach Alpha Çözümlemesi" ile test edilmiş ve ölçeğin Cronbach Alpha değerleri; 0.81olarak bulunmuştur.

42 maddeden oluşan Atılganlık Gelişim Ölçeği araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Sosyal Problem Çözme Testi

Akbaş (2005) 'in "Okul öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde kullandığı, Spivack ve Shure'nin "Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testin"den Rubin tarafından türetilmiştir. Sosyal problem çözmenin nicel ve nitel boyutlarını ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır. Uzman görüşleri alınarak problem çözmeyi ölçen nitelikte olduğu ifade edilen "Sosyal Problem Çözme Ölçeği" nin iç tutarlılığı "Cronbach's Alpha Çözümlemesi" ile test edilmiş ve ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri; 0.94 olarak bulunmuştur. Test iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, nesne edinme (Nesneyi Başkasından Alma) esnasındaki problemleri tarif eden bir dizi hikâyeyi sunmaktadır. Her hikaye bir çocuğun diğer çocuğun sahip olduğu oyuncakla oynamak istediğini ve oyuncakla oynamak için yollar düşünmesi gerektiğini belirtmektedir. İkinci bölümdeki her hikayede ise çocuktan bulunduğu ortama yeni gelen arkadaşı ile tanışması ve o arkadaş ile tanışmak için yollar düşünmesi istenmektedir. Nesne edinmedeki problemi tanımlayan beş hikaye için eğitimci, çocuğa beş resim göstermiştir. Daha sonra problem durumu ifade edilmiştir. Arkadaş edinme ile ilgili durumu tanımlamaya ilişkin bölümde ise eğitimci, üç hikaye için çocuğa üç resim göstermiştir. Daha sonra problem durumu ifade edilmiştir.

İstatistiksel analizler, bilgisayar ortamında SPSS. 10.0 paket programıyla yapılmıştır. Önem düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

1.Öğrencilerin "Atılganlık Gelişim Ölçeği" ve "Sosyal Problem Çözme" ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği kullanılmıştır.

2.Öğrencilerin atılganlık düzeylerinin, yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, iki grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla t testi kullanılmıştır.

3.Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin, yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, iki grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann Witney U-Testi kullanılmıştır.

2. BULGULAR VE TARTIŞMA

Tablo 1. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Atılganlık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t- Testi Sonuçları

YAŞ	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
5	132	54,90	5,615	277	-1,632	,104
6	147	56,05	6,064			

Tablo: 1 incelendiğinde, araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre atılganlık düzeyi puanlarının karşılaştırılması sonucunda $p<.05$ düzeyinde anlamlı derecede bir farklılık bulunmamıştır ($t = -1,632$, $p = ,104$). Aritmetik ortalama puanları incelendiğinde 6 yaş öğrencilerin atılganlık düzeyi puanlarının ($\overline{X}$=56,05) 5 yaş öğrencilerin atılganlık düzeyi puanlarından ($\overline{X}$=54,90) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak yaş değişkenine göre 5 yaş öğrencileri ile 6 yaş öğrencilerinin atılganlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirtilebilir.

Literatürde atılganlığın yaşla birlikte artış gösterip göstermediğini araştıran çalışmalar incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir. Yılmaz'ın (1998) 17-18 yaş grupları arasında yaptığı araştırmada yaş ile atılganlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Akt.Yatağan, 2005). Onur (2006), tarafından yapılan lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada yaş ile atılganlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Onyeizugbo' nun (2003) yaptığı araştırmada genç erkeklerin daha ileri yaşlarda ki erkelerden daha atılgan olma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Atılgan olma, kişilik özellikleri ve yaşam deneyimleri ile ilişkili olabilmektedir. Çocukların yaşlarıyla paralel olarak kişiliklerinin şekillenmesi, yaşıtlarıyla ve yetişkinlerle sosyal etkileşime girmesi, öğrenme deneyimlerinin ve sosyal öğrenmelerinin artması atılgan olma durumlarını etkileyebilmektedir. Adalı (2006) yaşla birlikte kişilik özelliklerinin değişmesinin ve hayatı daha iyi tanımış olmanın atılganlık düzeyini etkilediğini ifade etmiştir. Ancak yaptığı araştırmada yaşın atılgan olma düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Atılganlık Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t- Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
KIZ	140	54,94	5,551	277	-1,616	,107
ERKEK	139	56,07	6,103			

Tablo: 2 incelendiğinde, araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre atılganlık düzeyi puanlarının karşılaştırılması sonucunda p<.05 düzeyinde anlamlı derecede bir farklılık bulunmamıştır (t= -1,616, p= ,107). Aritmetik ortalama puanları incelendiğinde erkek öğrencilerin atılganlık düzeyi puanlarının ($\overline{X}$=56,07) kız öğrencilerin ise atılganlık düzeyi puanlarından ($\overline{X}$=54,94) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Arı' nın (1989) Selçuk Üniversitesi'nden 397 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma da, erkeklerin kadınlardan daha atılgan olduğu sonucuna ulaşmıştır. Deniz'in (1997) yaptığı araştırmada erkelerin kızlara göre daha atılgan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adalı'nın (2006) yaptığı araştırmada, atılganlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmadığı ancak kızların erkeklere oranla daha yüksek atılganlık puanına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bal (2006) ve Özver'in (2010) yaptığı araştırmada atılganlığın cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Okur'un (2008) okul öncesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada uygulanan programın cinsiyete göre herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde atılganlığın cinsiyet ile ilişkisini inceleyen ilk araştırmalara bakıldığında erkeklerin kızlardan daha atılgan olduğu görülmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda ise kız ve erkeklerin atılganlık düzeylerinde bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında günümüzde eğitimli ailelerin sayısının hızla artması sonucunda kızlar üzerindeki baskının azaldığı, kızların da atılgan bir kişilik özelliği kazandığı söylenebilir.

Tablo 3. Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerinin Atılganlık Puanlarının Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve t- Testi Sonuçları

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
ALT	141	56,23	6,099	277	2,119	**,035**
ÜST	138	54,76	5,506			

Tablo: 3 incelendiğinde, araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre atılganlık düzeyi puanlarının karşılaştırılması sonucunda p<.05 düzeyinde anlamlı derecede bir farklılık olduğu bulunmuştur (t = 2,119, p=, 035). Anlamlı farka ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde alt sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin atılganlık düzeyi puanlarının ($\overline{X}$= 56,23) üst sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin puanlarından ($\overline{X}$=54,76) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim düzeyi ve içinde yaşanılan toplumun sosyo-kültürel yapısının çocukların atılganlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde Bal'ın (2006) benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada sosyo-ekonomik düzey değişkeninin öğrencilerin atılganlık düzeyini etkilediği, öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça atılganlık düzeyi puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Adalı 'nın (2006) yaptığı araştırmada gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının gelir düzeyi düşük olanlara göre daha atılgan oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmada tam tersi bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni İstanbul'un büyükşehir olmasından ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarını özgür bırakamamalarından ve anne-baba ve öğretmen tutumlarından da kaynaklanmış olabilir. Yapılan çalışmalarda anne-baba tutumlarının atılganlık düzeyini etkilediği görülmektedir.

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Mann Witney U- Testi Sonuçları

YAŞ	N	$\overline{X}$	M.W.U. TESTİ	p
5	132	115,18	6426,000	**,000**
6	148	163,08		

P<.05

Tablo: 4 incelendiğinde, araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre sosyal problem çözme puanları karşılaştırılması sonucunda p<.05 düzeyinde anlamlı derecede bir farklılık olduğu bulunmuştur (u= 6426,000, p = ,000). Anlamlı farka ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde 6 yaş öğrencilerin puanlarının ($\overline{X}$=163,08), 5 yaş öğrencilerin sosyal problem çözme puanlarından ($\overline{X}$=115,18), daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde problemlerin çözümün de büyük çocukların, küçüklere göre daha kısa sürede daha iyi bir performans gösterdikleri, önceki deneyimlerinden faydalandıkları, çok yönlü bir bakış açısına sahip oldukları ve daha fazla strateji kullandıkları sonucuna ulaşılmış olup bu araştırma sonucunu

desteklemektedir. Ramani'nin (2005) okul öncesi dönem çocuklarında kooperatif oyun ve problem çözme adlı çalışmasın da büyük çocukların küçüklere kıyasla çok daha fazla sayıda blok kullanarak daha karmaşık yapıları daha kapsamlı bir şekilde yapabildikleri görülmüştür. Eroğlu'nun (2001) yaptığı araştırma da yaşın çocukların problem çözme becerilerinin gelişmesine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Mann Witney U- Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	$\overline{X}$	M.W.U. TESTİ	p
KIZ	141	148,36	5600,07	,101
ERKEK	139	132,53		

P<.05

Tablo: 5 incelendiğinde, araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre sosyal problem çözme puanlarının karşılaştırılması sonucunda p<.05 düzeyinde anlamlı derecede bir farklılık bulunmamıştır (u=5600,07, p=,101). Aritmetik ortalama puanları incelendiğinde kız öğrencilerin sosyal problem çözme puanlarının ($\overline{X}$=148,36) erkek öğrencilerin puanlarından ($\overline{X}$=132,53) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Holmes'in (1997) 4-5 yaş arasındaki çocuklar üzerinde yaptığı okulöncesi çocuklarının işbirlikçi problem çözme etkileşimleri adlı çalışmasında kızlar ve erkekler arasında problem çözme başarısında görev farklılıkları olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tchernigova'nın (1995) okulöncesi döneminde çocuklarda yap-boz aracılığıyla problem çözme becerilerindeki cinsiyet farklılıklarını incelediği araştırmada kızların yap-bozu tamamlamada erkeklerden daha iyi olduğu, erkeklerin deneme yanılma stratejisini kullanmalarının kızlara göre daha fazla olduğu, kızların daha fazla ipucu toplama eğiliminde olduğu ve ön bilgilerini kullandıkları, erkeklerin motor eylemlerde daha çok konuştuğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Walker, Irving ve Berthelsen (2002)'nin okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme stratejilerinde cinsiyetin etkisini inceledikleri araştırmada kızların verdiği cevapların erkeklerin verdiği cevaplardan daha yetkin olduğu ve kızların stratejilerinin daha az sözel veya fiziksel saldırganlık içerdiği sonucuna ulaşmışlardır. Holmes'in (2003) okul öncesi çocuklarının problem çözme etkileşimlerinde cinsiyet farklılıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Green, Cıllessen, Rechıs, Patterson, ve Hughes (2008) tarafından yapılan araştırmada genel olarak kızların ve erkeklerin cevap örneklerinin oldukça benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tavlı'nın (2007) problem çözme ile ilgili olarak yaptığı araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin hepsinin problem çözmeye istekli oldukları ortaya çıkmıştır. Problemi anlama becerisi, problem üzerinde çalışma ve geriye bakma(çözümün

değerlendirilmesi) aşamalarında ki sonuçlar karşılaştırıldığında birbirine yakın oranlar çıkmıştır. Literatür incelendiğinde cinsiyet ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarının, birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bu durum, cinsiyetin yanında, ailenin eğitim ve gelir durumu, çocuğun içinde yaşadığı toplumun sosyo- kültürel yapısı, aile tutumları, öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları ve çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik davranışları gibi durumların da sosyal problem çözme becerilerini etkilemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 6. Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Mann Witney U- Testi Sonuçları

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY	N	$\overline{X}$	M.W.U. TESTİ	p
ALT	141	113,27	5960,000	**,000**
ÜST	139	168,12		

Tablo: 6 incelendiğinde, araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre sosyal problem çözme becerileri arasında p<.05 düzeyinde anlamlı derecede bir farklılık olduğu bulunmuştur (u=5960,000, p=,000). Anlamlı farka ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde üst sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin puanlarının ($\overline{X}$=168,12), alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarından ($\overline{X}$=113,27) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal etkinliklerde bulunabilme imkanları çocukların problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu imkanların sağlanabilmesi ise büyük ölçüde ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilgilidir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, çocuklarının her türlü sosyal faaliyetlere katılmasını sağlamakta, seviyelerine uygun türlü etkinliklere yönlendirmektedir (Eroğlu, 2001). Bu etkinlikler çocukların öğrenme deneyimlerini arttırmakta, hayal gücünü ve yaratıcılıklarını geliştirmekte ve onlara çok yönlü bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu da çocukların problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Literatür incelendiğinde üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin problem çözme becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Akbaş'ın (2005) okul öncesi eğitime devam eden ve normal gelişim gösteren 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada sosyo-ekonomik düzey arttıkça çocukların sosyal problem çözme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Eroğlu'nun (2001) yaptığı araştırmada ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile problem çözme becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ki bulgular daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin problem çözme becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Puanı İle Atılganlık Puanı Arasındaki Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Analizi Sonuçları

	$\bar{x}$	ss		TOPLAM SOSYAL PROBLEM ÇÖZME	ARKADAŞ EDİNME	NESNE EDİNME	ATILGANLIK
TOPLAM SOSYAL PROBLEM ÇÖZME	16,35	4,643	r	1			
			P	.			
			N	280			
ARKADAŞ EDİNME	6,27	2,358	r	,893(**)	1		
			p	,000	.		
			N	280	280		
NESNE EDİNME	10,14	2,637	r	,915(**)	,682(**)	1	
			p	,000	,000	.	
			N	280	280	280	
ATILGANLIK	55,51	5,849	r	,021	,038	-,026	1
			p	,723	,533	,667	.
			N	279	279	279	279

Tablo: 7 deki ilişki analizi bulguları incelendiğinde; toplam sosyal problem çözme ile atılganlık arasında (r=,021), arkadaş edinme alt boyutu ile atılganlık arasında (r=,038) düzeyinde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Nesne edinme alt boyutu atılganlık arasında ise (r=--,026) düzeyinde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre örneklemi oluşturan okul öncesi öğrencilerinin toplam sosyal problem çözme becerileri ile atılganlık düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı ifade edilebilir.

Ergül'ün (2008) yaptığı araştırmada müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin atılganlık becerilerinin arttırılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Efe, Öztürk ve Koparan (2008) tarafından yapılan araştırmada futbol hakemlerinin problem çözme becerileri ile atılganlık özellikleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış olup bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırma sonuçları şöyle sıralanabilir.

6 yaş öğrencilerin atılganlık düzeyleri 5 yaş öğrencilerin atılganlık düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Fakat bu anlamlı derecede bir fark yaratmadığı için yaş değişkeninin atılganlık üzerinde anlamlı düzeyde bir etki yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin atılganlık üzerinde anlamlı düzeyde bir etki yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üst sosyo-ekonomik düzey ile alt sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin atılganlık düzeyleri arasında alt sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı derecede bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6 yaş öğrenciler ile 5 yaş öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri arasında 6 yaş lehine anlamlı derecede bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninin sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde bir etki yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üst sosyo-ekonomik düzey ile alt sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri arasında üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı derecede bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğrencilerinin toplam sosyal problem çözme becerileri ile atılganlık düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdakiler önerilir:

- Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanacak okul öncesi eğitim programlarında ve ana babalara hazırlanacak eğitim programlarında çocukların problem çözme atılganlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik örnekleri hazırlanmalı ve programlarda nasıl uygulanacağına yönelik gerekli açıklamalar yapılmalıdır.
- Araştırmacılar 5 – 6 yaş çocuklarında problem çözme ve atılganlık konusunda hazırlanacak eğitim programlarının katkılarını ortaya koyacak deneysel araştırmalar planlayabilir.

KAYNAKÇA

Acar, N., Arıcıoğlu, A., Gültekin, F. ve Gençtanırım, D. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education), 35, 342-350.

Alberti, R. ve Emmons, M. (2002). Atılganlık Hakkınızı Kullanın: Atılgan Yaşam Hakkında Bir Rehber. (Çeviren: Serap Katlan). Ankara: Hyb. Yayıncılık.

Adalı, F. M. (2006). 14 –18 Yaş Kız ve Erkek Basketbolcuların Atılganlık ile Sürekli Kaygı Düzeylerinin Sosyo-Demografik Yapılarına Göre Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akbaş, S. C. (2005). Okulöncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arı, R. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Baskın Ben Durumları ile Bazı Özlük Niteliklerinin, Ben Durumlarına, Atılganlık ve Uyum Düzeylerine Etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bal, E. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları ile Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bingham, A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (Çeviren: A. Ferhan Oğuzkan). İstanbul: M.E.B Yayınları.

Deniz, M. E. (1997). Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet ve Kültürel Farklara Dayalı Atılganlıkları Üzerine Bir Atılganlık Eğitimi Denemesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Efe, M., Öztürk, F. ve Koparan, Ş. (2008). Bursa İlindeki Faal Futbol Hakemlerinin Problem Çözme ve Atılganlık Düzeylerinin Belirlenmesi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, VI (2), 49-58.

Ergül, H. (2008). Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk" Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerileri, Atılganlık Becerileri ile Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Eroğlu, E. (2001). Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Green, V. A., Cıllessen, A. H. N, Rechıs, F., Patterson,M. M. and Hughes, J. M. (2008). Social Problem Solving and Strategy Use in Young Children. The Journal of Genetic Psychology, 169 (1), 92–112.

Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. Milli Eğitim Dergisi, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm.Erişim Tarihi: 05.03. 2009.

Gültekin, S. E. (2008). 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Holmes-Lonergan, H. A. (1997). Preschool Children's Collaborative Problem-Solving Interactions: Influence of Task, Partner Gender, and Conversational Style. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406061.pdf. Erişim Tarihi: 05.02.2009.

Holmes-Lonergan, H. A. (2003). Preschool Children's Collaborative Problem-Solving Interactions: The Role of Gender, Pair Type, and Task, 48, (11-12), 505-517.

Kaya, A. (2000). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Program ve Etkinliklerin Çocukların Özerklik (Otonomi) ve Atılganlık Gelişim Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Okur, M. (2008). Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Onur, N. (2006). Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Onyeizugbo, E. U. (2003). Effect of Gender, Age, and Education on Assertivenes in a Nigerian Sample. Psychology of Women Quartely, 27, 12-16.

Özver, İ. (2010). Genç Erişkinlerde İntihar Davranışı ile Problem Çözme, Dürtüsellik ve Atılganlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Psikiyatri Uzmanlık Tezi, İstanbul.

Ramani, G. B. (2005). Cooperative Play and Problem Solving İn Preschool Children, Ph.D. University of Pittsburgh. Pittsburgh.

Tavlı, S. (2007). 6 Yaş Grubu Anasınıfı Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Karsılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tchernigova, S. (1995). “Puzzling Boys and Girls” (Differens İn Problem Solving İn Preschoolers Through Puzzles). http://www.eric.ed.gov/content delivery ErıcServlet?accno=ED396845. Erişim Tarihi: 02.04.2009.

Walker, S., Irving, K. and Berthelsen, D. (2002). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-Solvıng Strategies, The Journal of Genetic Psychology, 163 (2), 197-209.

Yatağan, T. (2005). Atılganlık Eğitimi Programının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı

ISBN - 978-605-60682-5-6

9 786056 068256

www.nobelyayin.com

NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK TARAFINDAN HAZIRLANMIŞTIR