

millî Eğitim

National Education

Yaz / summer 2014 • yıl/year 43 • sayı/number 203

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Education and Social Sciences

Üç Ayda Bir Yayınlanır/Published Quarterly

Hakemli Bir Dergidir/A Refereed Journal

ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/The Publisher by Ministry of National Education

Prof. Dr. Nabi AVCI

Yayın Yönetmeni / General Director

Bahattin GÖK

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Ali Fuat BİLKAN

Prof. Dr. Hafize KESER

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Ön İnceleme Kurulu/Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Arif BÜK

Çağrı GÜREL

Redaksiyon-Düzeltili/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Çağrı GÜREL

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü

Adres/Address

Millî Eğitim Bakanlığı Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok Kat.4

Bakanlıklar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: http://yayim.meb.gov.tr

Tel/Phone: (0 312) 413 19 13 - 413 19 28 Fax: (0 312) 417 14 61

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/Ministry of National Education Publications : 5968

Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 318

Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (Mülga Yayınlar Dairesi Başkanlığının) 10/02/2011 tarih ve 0580 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

The journal was printed 5.000 pieces with the date of 10/02/2011 and the number of 0580 of Publication Department Office of Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ün.v./Konya
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ün.v./İstanbul
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ün.v./Aydın
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ün.v./Ankara
Prof. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ün.v./Samsun
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK • Ege Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Anadolu Üniversitesi/Eskişehir

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ün.v./Afyonkarahisar
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Murat ÖZBAY • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Teknik Ün.v./Trabzon
Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • Hacettepe Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Konya Mevlana Üniversitesi/Konya

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Burhanettin Koray TUNÇALP
Prof. Dr. Hakan KESKİN
Prof. Dr. Kemal YÜCE
Prof. Dr. Osman EĞRİ
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN
Doç. Dr. Asım ARI
Doç. Dr. Bekir BULUÇ
Doç. Dr. Cemile Arzu AYTEKİN
Doç. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK
Doç. Dr. Halit KARATAY
Doç. Dr. Hasan Haluk ERDEM
Doç. Dr. Hasan GÜL

Doç. Dr. Levent ERASLAN
Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ
Doç. Dr. Mehmet CANBULAT
Doç. Dr. Mücahit ÇOŞKUN
Doç. Dr. Turan TEMUR
Doç. Dr. Vefa TAŞDELEN
Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir ÇEKİN
Yrd. Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Çınla ŞEKER
Yrd. Doç. Dr. Gonca YAYAN
Yrd. Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN
Yrd. Doç. Dr. Serkan ÇELİK
Yrd. Doç. Dr. Ümit YILDIZ
Yrd. Doç. Dr. Yusuf KILINÇ

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 TL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlu-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Abone-dağıtım
Halil İbrahim KINACI (0312) 866 22 01 /246

İçindekiler / Table of Contents

- Süreye Bağlı Sesli Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi
Murat BAŞAR-Zekeriya BATUR
Mehmet KARASU • 5
- The Effect Of Time Dependent Reading Aloud On Comprehension*
- Öğretmen Adaylarının Türkçenin Kullanımına İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Analiz
Ali GÖÇER • 23
- Interviewn With Turkish Student Teachers On Careless And False Using Of Turkish: A Phenomenological Analysis*
- Türk Atasözlerinin Bakış Açısıyla Eğitim
Ahmet SABAN • 37
- Education From The Turkish Proverbs' Point Of View*
- Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Serpil ÖZDEMİR-Nevin AKKAYA • 55
- The Study On The Validity And The Reliability Of The Attitude Towards Reading Scale For High School Students*
- MEB Yayınları 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Dil Öğrenme Alanlarına ve Taksonomiye Göre Değerlendirilmesi
Mesiha TOSUNOĞLU-Erhan DEMİR • 74
- The Analysis Of The Exercises In The Ministry Of National Education Publication Student Exercises Book According To The Language Learning Fields And Bloom Classification*
- Ortadoğu Coğrafyasının Öğretiminde CBS'nin Kullanımı: 9. Sınıf Coğrafya Dersi İçin Bir Uygulama
Ali DEMİRCİ-Merve ATALAY • 84
- The Use Of Gis To Teach The Geography Of The Middle East: A Case Study For The 9th Grade Geography Lesson*
- Küresel Gelişmeler Işığında Coğrafya Öğretim Programına Eleştirel Bir Bakış
Niyazi KAYA • 107
- A Critical Approach To Geography Curriculum In The Perspective Of Clobal Developments*
- Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Liselerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri
Ferah GÜÇLÜ YILMAZ • 129
- Perception And Expectations Of Inspectors, Headmasters And Teachers Regarding 360° Feedback Model Of High Schools*

Ortaokullarda Teknoloji ve Tasarım
Dersinde Öğretmen ve Öğrenci
Açısından Sınai Mülkiyetin Önemi
Orhan ERDEM-Fatih AYKURT • 148

*Secondary Schools Teachers And
Students In Terms Of Technology And
Design Studies In The Importance Of
Industrial Property*

Teknoloji ve Tasarım Dersinde Öğretmen
ve Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar
Aybige DEMİRCİ-Gülşah AYKURT • 170

*The Problems The Students And Teachers
Face In Technology And Design Course*

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Amaçlı
İnternet Kullanım Öz Yeterlikleri
Metin ELKATMIŞ • 193

*Self Efficacy Levels Of Classroom
Teachers On Using Internet For
Educational Purposes*

Örgün Mesleki ve Teknik Eğitim
Sisteminin Mesleki Eğitimin
Paydaşlarının Değerlendirilmesi
**Murat Adnan TAMER
Mustafa ÖZCAN • 205**

*Evaluation Of Formal Vocational And
Technical Education System By The
Stakeholders*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Öğretmenlerine Göre Değer Eğitimi ve
DKAB Derslerinin Zorunluluğu
(Samsun Örneği)
Yakup KESKİN • 225

*Value Education According To Religious
Culture And Ethics Course Teachers And
Compulsory Rcec Lessons (Samsun Case)*

Siyasal Etki Bağlamında İlk Dönem Lise
Felsefe Ders Kitaplarında Ahlaksal
Konuların İşlenişi
Aytekin DEMİRCİOĞLU • 250

*A Study Into The Teaching Of Morality
Subjects In The Early Period High School
Philosophy Course Books Within The
Context Of Political Effect*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 268

SÜREYE BAĞLI SESLİ OKUMANIN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

Murat BAŞAR*

Zekeriya BATUR**

Mehmet KARASU***

Özet

Bu çalışmada süreye bağlı okuma ve süre tutulmadan yapılan okuma çalışmalarının okuduğunu anlamaya etkisi ve hızlı okumaya bağlı olarak ortaya çıkan okuma hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için sesli okuma bittikten sonra öğrencilere metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Süreye bağlı sesli okuma yapan öğrencilerin okuduğunu anlama sorularında aldıkları puanlar ile süreye bağlı okuma yapmayan öğrencilerin aldıkları başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bunun yanında sesli okuma sırasında süreye bağlı okuyan ve okumayan öğrenciler, *Tekrar etme, Tasarlama, Sekte, Hece Düşürme, Hece Ekleme, Sesleri Karıştırma, Ses Ekleme, Nefes Kontrolü, Atlama, Yerel Ağız, İmla Kuralları, Heceyi Çevirme, Heceyi Yanlış Ayırma Kelimeyi Çevirme, Uzatma, Sesi Çıkaramama, Eğilerek Okuma ve Elle, Kalemlerle Takip* hatalarını yapmışlardır. Öğrenciler en çok kelime tekrar hatasını yapmışlardır. Süreye bağlı sesli okuma çalışması yapan öğrencilerin süreye bağlı okuma çalışması yapmayan öğrencilere göre iki kat daha fazla kelime hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Toplam hata puanında anlamlı fark bulunmuştur. Süreye bağlı sesli okuma çalışması yaptırılan öğrenciler, süreye bağlı sesli okuma çalışması yapmayan öğrencilere göre daha çok toplamda daha çok hata yapmışlardır.

Nahtar Sözcükler: Ana dili, sesli okuma, okuma hataları

Giriş

Ana dili eğitimi, temel dil becerileriyle gerçekleşmektedir (Güneş, 2011; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Bu beceriler sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma gelmektedir (Akyol, 2005; Sever, 2000; Robinson ve Good, 1987). Özellikle anlamayı etkileyen becerilerden dinleme ve okuma eğitim ve öğretim sürecinde en fazla faydalanılan becerilerdendir. Bu becerilerden biri olan okuma diğer beceriler arasında daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bunun temelinde ise okuma becerisini etkileyen birçok faktörün olmasına bağlanabilir. Okuma sürecinde başta aile olmak üzere okul ve buna bağlı olarak öğretmen, arkadaş çevresi gibi faktörler yapılan çalışmalarda okuma becerisi için etkili birer faktör olduğu vurgulanmaktadır (Akyol, 2003; Temizkan, 2009; Özbay, 2009). Özellikle öğretmenin sınıf içi okuma tutumları okuma becerisinin sürdü-

* Yrd. Doç. Dr.; Murat Başar Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi

** Yrd. Doç. Dr.; Zekeriya Batur Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi

*** Yrd. Doç. Dr.; Mehmet Karasu MEB Ankara

rülebilirliğini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler sınıf içi etkinliklerde okuma becerisini daha fazla önemseme gereği duymaktadırlar. Ders kitaplarında yer alan metinleri önce kendileri okumakta; daha sonra, aynı metni öğrencilerine de sesli bir şekilde okutmaktadırlar. Sınıf içi sesli okuma çalışmaları, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Güneş, 2011). Öğrenci sesli okuma sırasında dilin inceliklerini fark etmektedir. Dilin, dil bilgisi kurallarının işleyişini görebilmektedir. Sesli okuma becerisi, bireyin kültürlenme sürecinde ve kendini doğru bir şekilde ifade etme ve güçlü bir iletişim becerisi geliştirme açısından diğer ana dili becerilerine göre daha etkili olduğu bilinmektedir (Özbay, 2009). Bu beceri hem eğitim-öğretim sürecinde hem de günlük yaşamda doğru bir şekilde kullanılması bireye birçok avantaj sağlayabilmektedir. Bu bağlamda ilkokuma yazma döneminde öğrencilere okuma becerisinin doğru bir şekilde kazandırılması büyük bir önem taşımaktadır. İllokuma yazma döneminin sağlıklı geçirilmesi gerekmektedir. Bu dönemde yapılan küçük okuma hataları üst sınıflarda kalıcı yanlış öğrenmelere zemin hazırladığı görülmektedir. Bu hataların oluşmasında öğretmenlerin bazı yaklaşımları neden olabilmektedir (Başar 2013; Başar ve arkadaşları 2012). Bu yaklaşımlardan biri sınıf öğretmenlerinin süreyle bağlı olarak okuma çalışmaları yaptırılmamasıdır. Yapılan bu okuma çalışmaları sonucunda öğrencilerin birbirleriyle yarışma durumuna gelmesine neden olmaktadır. Bu durum, okuma sırasında başarısız olan öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerinin kaybolmasına neden olabilmektedir. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde dışlanmalarına zemin hazırlayabilmektedir. Bu noktadan hareketle süreyle bağlı yapılan okuma ile süreyle yapılmayan okumaların akademik çalışılması zorunluluğu çıkmıştır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma deneysel olarak tasarlanmıştır. Gruplarının oluşturulmasında öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde bir dakikada kaç kelime okudu veya metni kaç dakikada okudu gibi süreyle bağlı sesli okuma çalışması yaptığını belirten iki farklı ilkokuldan iki sınıf, süreyle bağlı sesli okuma yaptırmadığını belirten iki ilkokuldan iki sınıf olmak üzere dört ilkokuldan dört sınıf belirlendi. Okulların seçiminde başarı düzeyinin uygunluğu, öğretmenlerin bu konuda işbirliğine yatkın olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu anlamda öğrencilerin sesli okuma düzeylerini ve sesli okuma hataları ile akademik başarıya olan etkisine bakılmıştır.

Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Çalışmanın örnekleme seçkili yöntemle belirlenen Uşak Merkeze bağlı dört ilkokulun 2. sınıfındaki süreyle bağlı sesli okuma çalışması yapmayan farklı iki şubeden 31 ve süreyle bağlı okuma yapan iki şubeden 31 olmak üzere rastgele yöntemle seçilen toplam 62 öğrenciden oluşturulmuştur. Sınıfların belirlenmesinde Türkçe dersindeki akademik başarı düzeylerinin birbirine yakın olması dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplamak için ikinci sınıf düzeyine uygun üç farklı okuma metni alındı. Hazırlanan metinlerin daha önce ve hâlihazırda okutulan ders kitaplarında olmamasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin yapabileceği hatalar literatür taranması ve yapılan gözlemlerle belirlenmiştir. Belirlenen bu hatalar yapılandırıldı. Öğrencilerin yap-

tıkları hata türü, her defasında işaretlenerek frekansı tespit edildi. Buradaki amaç süreye bağlı sesli okumanın öğrencilerin sesli okuma hatalarını ve anlama becerilerini etkileyip etkilemediğini test etmektir.

Uygulama Süreci

Öncelikle öğrencilerin sesli okuma esnasında yapabilecekleri hatalar literatürden tarandı. Yapılan gözlemsel çalışmalarda öğrenciler sesli okuma sırasında yaptıkları hatalar da belirlenerek sesli okuma sırasında oluşan hatalar listelendi. Bu kapsamda rastgele seçilen farklı sosyo-ekonomik seviyedeki 22 sınıfta farklı zamanlarda gözlemler ve sesli okuma çalışması yapıldı. Öğrencilerde tespit elden hatalı okuma türleri ve biçimi not edildi. Bu kapsamda literatürde geçmeyen bazı okuma hata türleri de araştırmacılar tarafından tespit edildi. Böylece 18 okuma türü yapılandırılarak belirlendi. Bu ön çalışmadan sonra veri toplamada kullanılan metinler araştırmacılar tarafından seçkili teknikle seçilen sınıflarda uygulandı. Bu uygulama sırasında şunlar yapıldı. Öncelikle sınıftan rastgele öğrenciler seçildi. Seçilen öğrenciler ayrı bir odaya alındı. Seçilen her gruba aynı metinler verilerek öğrencilere sesli okutuldu. Bu metin öğrencilerin çalışma sırasında ilk defa karşılaştığı bir metin metindir. Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptığı hatalar, araştırmacılar tarafından işaretlendi. Böylece yapılan hataların frekansı belirlendi. Okuma esnasında hiçbir şekilde öğrencilere müdahalede ve imada bulunulmadı. Öğrencilerin hata sayısı ve okuma süresi saniye cinsinden kodlanarak forma kaydedildi. Sesli okuma sürecini tamamlayan öğrenciyi metni anlamaya yönelik 10 sorudan oluşan formlar verilerek cevaplandırılması istendi. Sorular Bloom'un bilişsel taksonominise göre belirlendi. Öğrencilere cevaplaması için 15 dakika süre verildi.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 19 Paket Programı kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken öğrencinin bilgi basamağında yer alan soruyu cevaplamasında 1 puan, kavrama basamağındaki sorulara iki puan, uygulama basamağındaki soruya 3 puan daha üst basamaktaki sorulara 4 puan verildi. Bütün soruları doğru cevaplayan bir öğrenci 20 puanla değerlendirilmiştir.

Süreye bağlı sesli okuma çalışması yapan ve süreye bağlı sesli okuma çalışması yapmayan gruplarının veri toplama araçlarından sesli okuma hataları, frekans ve yüzdelik kullanılarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin aldıkları puanların karşılaştırılmasında ilişkisiz t testi, tekyönlü varyans analizi (ANOVA) ve regresyon analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, babanın eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi, babanın mesleği, annenin mesleği ve gelir durumu, dergi aboneliği, gazete aboneliği, kendine ait bilgisayarının olup olmaması, evde okuma saatinin yapılıp yapılmamasına ilişkin veriler SPSS 19 Paket Programına kodlanarak girilmiştir.

Bulgular

Tablo1. Okuma Hataları Arasındaki İlişki

	Sayfa	Toplam Hata	Tekrar Etme	Hece Düşürme	Hece Ekleme	Tasarlama	Atlama	Yerel Ağz	Ses Karıştırma	İmla	Hece Çevirme	Kelime Çev.	Hece Yan Ay.	Ses Çıkarmama	Sekte	Uzatma	Ses Ekleme	Nefes Kont.	Takip	Eğilme	Puan	Süre	
Top. Hata	1																						
Tekrar Etme			1																				
Hece Düşürme				1																			
Hece Ekle.	-30**			37**	1																		
Tasarlama						67**	1																
Atlama						38**	30**	1															
Yerel Ağz	-			32**				46**	1														
Sesleri Karış.	-28*			28*				40**	54**	1													
İmla Hata	-34**			28*				52**	51**	48**	1												
Hece Çev.	-39**			34**				66**	57**	56**	59**	1											
Kelime Çevir.								48**	49**	52**	41**	58**	1										
Hece Yan. Ayır.	-31**			27*				52**	62**	56**	56**	62**	51**	1									
Ses Çıkar.								33**	29*	44**	33**	31**	47**	1									
Sekte	-			46**	43**										1								
Uzat.	28 ^a																						
Ses Ekle.	31*							39**	41**	39**	29*	48**	45**	67**	1								
Nefes Kont.	-38**				40**			29**	34**		32*	32*	28*	30*	44**	1							
El,kal. Eğilme										27*							1						
Puan	32*																						
Süre	71**	-	-29*	-30*	-40*			-43*		-25*	-25*		-32*	-32*		-52**					35**	1	
	26*																						
	-21*		32*	25*	31*										33*	35*	30*	28*				-31*	1

* p<05

** p<01

Tablo 1' de öğrencilerin bir aylık sürede okuduğu toplam sayfa sayısı, sesli okuma esnasında yaptıkları toplam hata, metinle ilgili anlamaya yönelik sorulardan aldıkları puan toplamı, kardeş sayısı ve metni okuma süresi değişkeni ile sesli okuma

hatalarının ilişkisine bakıldı. Yine sesli okuma hatalarının arasındaki ilişki incelendi. Öğrencilerin bir aylık sürede okuduğu sayfa sayısı ile en güçlü ilişki ($r=,71$) ile öğrencinin okuduğunu anlama puanı arasındadır. Öğrencilerin okuduğu sayfa sayısı arttıkça anlama becerileri de gelişmektedir. Öğrencinin bir ayda okuduğu sayfa sayısı ile hece ekleme ($r= -30$), yerel ağız ile okuma ($r= -42$), sesleri karıştırma($r= -29$), imla kurallarına uymama ($r= -34$), hece çevirme ($r= -39$), heceleri yanlış ayırma ($r=-31$) sekte ($r=-29$), ses ekleme ve toplam okuma süresi ($r= -21$) arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Öğrencinin okuduğu sayfa sayısı çoğaldıkça, sesli okuma hataları azalmaktadır. Öğrencinin okuduğu sayfa sayısı arttıkça, metni okuma süresi azalmakta, okuma hızı artmaktadır.

Toplam hata ile uzatma ($r= 31$) ve eğilerek okuma ($r= 32$) arasında pozitif ilişki bulunurken, anlama puanı ile (-30) negatif ilişki vardır. Toplam hata puanı yüksek öğrenciler uzatarak okuma ve eğilerek okuma yanlışını yaparken anlama puanı düşmektedir. Öğrencilerin hata sayısı arttıkça anlama puanı azalmaktadır.

Tekrar hatası ile öğrencinin aldığı puan arasında ($r= -30$) negatif ilişki bulunmaktadır. Öğrenci sesli okurken kelime tekrarı yaptıkça anlama düzeyi azalmaktadır. Öğrenci sesli okurken kelime tekrarı yaptıkça metni okuma süresi artmaktadır($r= 32$).

Öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptıkları hece düşürme hatası ile hece ekleme ($r= 37$), atlama ($r=,40$), yerel ağız ile okuma ($r=,32$), sesleri karıştırma($r=,28$), imla hataları ($r=,28$), heceleri çevirme($r=34$), heceleri yanlış ayırma ($r=,30$) ve sekte ($r= 47$) hataları arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Hece düşürme hatası ile öğrencilerin anlama puanları arasında negatif ilişki bulunmaktadır ($r= -33$). Öğrenci hece düşürme hatası yaptııkça anlama düzeyi de azalmaktadır.

Sesli okuma esnasında hece ekleme hatası yapan öğrenciler tasarlama ($r= 67$), atlama ($r= 30^*$), sekte ($r=40$) ve ses ekleme ($r= 40$) hatalarını yapmaktadır. Hece ekleme hatası yapan öğrencilerin metni okuma süresi de artmaktadır ($r= 25$). Hece ekleme hatası ile öğrencinin anlama puanı arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır ($r= -37$). Hece ekleme hatası yapan öğrencilerin anlama puanları da azalmaktadır.

Öğrenciler tasarlama hatası yaptııkça metni okuma süresi de artmaktadır ($r= 31$). Tasarlama hatası yapan öğrencilerin metni anlama düzeyleri de ($r= -22$) düşmektedir.

Öğrenciler sesli okuma esnasında atlama hatası yaptııkça yerel ağız ile okuma ($,46$), sesleri karıştırma($r= 40$), imla kurallarına uymama ($r= 52$)hatası da yapmaktadır. Atlama hatasıyla birlikte hece çevirme ($r= 67$), kelime çevirme hatasını($r= 48$), heceleri yanlış ayırma($r= 52$), sesi çıkaramama ($r= 33$), uzatarak okuma($r= 39$) ve ses ekleme ($r=29$) hatalarını da yapmaktadır. Öğrenciler atlama hatasını yaparken en çok hece çevirme ($r= 66$), imla kurallarına uymama ($r= 52$) ve heceleri yanlış ayırma ($r= 52$) hatalarını yapmaktadır.

Öğrenciler sesli okuma esnasında yerel ağız ile okuma hatası yaptıklarında, sesleri karıştırma($r= 54$), imla kurallarına uymama($r= 51$) hece ve kelimeleri çevirme, heceleri yanlış ayırma, sesi çıkaramama, uzatma, ses ekleme ve nefes kontrolünü yapamama hatalarını da yapmaktadır. En güçlü ilişki ($r= 62$) heceleri yanlış ayırma ilelerdir. Öğrenciler yerel ağız ile okurken heceleri daha çok yanlış ayırmaktadır. Yerel ağız ile okuma hatasını yaparken anlama puanı düşmektedir.

Öğrenciler sesli okuma esnasında sesleri karıştırma hatası ($r= 54$) ile birlikte imla kurallarına uymama ($r= 51$), heceleri çevirme ($r= 54$), kelimeleri çevirme ($r= 49$), heceleri yanlış ayırma ($r= 62$) sesi çıkaramama ($r= 29$), uzatma hatasını ($r= 41$), ses ekleme ($r= 34$), ve nefes kontrolünü yapamama ($r= 27$) hatalarını da yapmaktadır. Sesleri karıştırma hatasını yapan öğrenciler en çok heceleri çevirme ($r= 56$) ve heceleri yanlış ayırma ($r= 56$) hatalarını yapmaktadır. Yerel ağız ile okuma hatası yapan öğrencilerin anlama puanları ($r= -40$) arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenci yerel ağız ile okuduğunda metni anlama düzeyi de azalmaktadır.

Sesli okuma esnasında imla kurallarına uymayan öğrenciler, heceleri ve kelimeleri çevirme, sesleri çıkaramama, uzatma, ses ekleme hatalarını da yapmaktadır. İmla kurallarına uymayan öğrenciler en çok heceleri çevirme ($r= 58$) ve sesi çıkaramama hatasını ($r= 56$) yapmaktadır. İmla kurallarına uymama hatası ile anlama puanı arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Öğrenciler sesli okuma esnasında imla kurallarına uymama hatası yaptıkça anlama puanları azalmaktadır.

Öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptıkları hatalardan birisi de heceleri çevirmedi. Heceleri çeviren öğrenciler en çok ($r= 62$) heceleri yanlış ayırma hatası yapmaktadır. Heceleri çeviren öğrenciler kelimeleri çevirme, uzatarak okuma ve ses ekleme hatalarını da yapmaktadır. Öğrenciler sesli okuma esnasında heceleri çevirdikçe anlama düzeyleri de azalmaktadır.

Kelimeleri çevirme sesli okuma esnasında öğrencilerin yaptıkları bir başka hata türüdür. Kelimeleri çevirme hatası yapan öğrenciler heceleri yanlış ayırma ($r= 51$) sesi çıkaramama ($r= 31$), uzatma ($r= 45$) ve ses ekleme hatası da ($r= 28$) yapmaktadır.

Öğrenciler sesli okuma esnasında heceleri yanlış ayırma hatası da yapmaktadır. Heceleri yanlış ayıran öğrenciler, sesi çıkaramama, uzatarak okuma, ses ekleme, elle ve kalemlerle takip etme hatalarını da yapmaktadırlar. Heceleri yanlış ayırma hatasının en güçlü ilişkisi ($r= 67$) sesi uzatarak okuma arasındadır.

Sekte hatası ile anlama puanı arasında ($r= -32$) negatif bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenciler sekte yaptıkça metinden okuduklarını anlama düzeyleri de azalmaktadır. Öğrenciler sekte hatası yaptıkça metni okuma süresi de artmaktadır. Okuma süresi uzadıkça ilgi azalarak anlama düzeyi de azalmaktadır.

Öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptıkları bir başka hata biçimi de heceleri ve sesleri uzatarak okumadır. Sesi ve heceyi uzatarak okuyan öğrenciler ses ekleme ($r= 44$) ve nefes kontrolünü sağlamada ($r= 35$) da sorun yaşamaktadır. Öğrenciler sesi ve heceyi uzatarak okudukça metni okuma süresi de artmaktadır ($r= 36$).

Sesli okuma esnasında yapılan hatalardan birisi de ses ekleme hatasıdır. Ses ekleme ile öğrencilerin okuduğunu anlama arasında negatif bir ilişki vardır. Öğrenciler sesli okuma esnasında ses ekledikçe anlama düzeyi düşmektedir ($r= -30$). Anlama düzeyi düşerken okuma süresi de artmaktadır. Öğrenciler metni daha uzun süre de okumaktadır.

Öğrenciler nefes kontrolünü yapamadıkça okuma süreleri de aynı oranda artmaktadır ($r= 28$). Elle veya kalemlerle takip eden öğrenciler aynı zamanda eğilerek de okuma yapmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile okuma süresi arasında negatif bir ilişki vardır ($r= 31$). Öğrencilerin metni anlama düzeyi arttıkça okuma süresi azalmaktadır. Ya da öğrencilerin anlama becerileri geliştikçe metni okuma süreleri de azalmaktadır.

Tablo 2. Süreye Bağlı Okuma İle Süreye Bağlı Okumamanın Hata Sayıları

Süreye Bağlı Sesli Okuma					Süreye Bağlı Sesli Okumama				
Hata Türü	N	En az	En çok	Top	Hata Türü	N	En az	En çok	Top
Tekrar etme	31	1	13	150	Tekrar etme	31	0	7	76
Tasarlama	31	0	10	60	Tasarlama	31	0	10	49
Sekte	31	0	13	52	Sekte	31	0	2	26
Hece düşürme	31	0	7	41	Hece düşürme	31	0	4	25
Hece ekleme	31	0	5	34	Sesleri karıştırma	31	0	4	24
Sesleri karıştırma	31	0	5	24	Nefes kontrolü	31	0	2	15
Ses Ekleme	31	0	3	20	Hece Ekleme	31	0	3	14
Nefes kontrolü	31	0	2	20	Atlama	31	0	2	11
Atlama	31	0	2	19	Ses ekleme	31	0	1	5
Yerel ağız	31	0	3	16	Uzatma	31	0	2	5
İmla kuralları	31	0	2	13	İmla kuralları	31	0	1	5
Heceyi çevirme	31	0	2	12	Eğilerek okuma	31	0	1	3
Heceyi yanlış ayırma	31	0	4	10	Elle, kalemle takip	31	0	1	3
Kelimeyi çevirme	31	0	2	9	Sesi çıkaramama	31	0	1	3
Uzatma	31	0	3	7	Yerel ağız	31	0	1	3
Sesi çıkaramama	31	0	1	4	Heceyi çevirme	31	0	1	2
Eğilerek okuma	31	0	1	2	Heceyi yanlış ayırma	31	0	1	2
Elle, kalemle takip	31	0	1	2	Kelimeyi çevirme	31	0	1	2

Tablo2’ de öğrencilerin süreye bağlı okuma yapma ve süreye bağlı olarak okuma yapmamaya göre öğrencilerin yaptıkları hatalar yer almaktadır. Süreye bağlı sesli okuma yapan öğrenciler en çok tekrar etme hatasını yapmaktadır. Her öğrenci tekrar hatası yapmıştır. Tekrar hatası bir metinde en fazla 13 kez yapılmıştır. Süreye bağlı olarak sesli okuma yapan öğrenciler ikinci olarak tasarlama hatasında bulunmuşlardır. Tasarlama hatası yapmayan öğrenci bulunurken bu hatayı bir öğrenci metni okuma esnasında 10 kez yapmıştır. Süreye bağlı sesli okuma yapan öğrencilerin üçüncü olarak yaptıkları okuma hatası sekte hatasıdır. Metin boyunca öğrenciler tarafından 52 defa sekte hatası yapılmıştır. Bu hatayı bazı öğrenciler hiç yapmamıştır. Bu hatayı yapan öğrenci en çok 13 kez yapmıştır. Öğrencilerin sesli okuma esnasında hece düşürme hatasıdır. Derslerinde süreye bağlı okuma yapan öğrenciler, sesli okuma esnasında dördüncü olarak hece düşürme hatasını yapmaktadır. Öğrenciler metni okuma esnasında toplamda 41 kez bu hatayı yapmışlardır. Öğrencilerin yaptığı bir başka sesli okuma hata türü hece ekleme hatasıdır. Öğrenciler ilgili metni sesli okuma esnasında toplam 34 kez hece ekleme hatası yapmışlardır. Süreye bağlı olarak sesli okuma yapan öğrencilerin, ilgili metni sesli okuma esnasında toplam 24 kez sesleri karıştırma hatası yapmışlardır. Bazı öğrenciler sesleri karıştırma hatasında bulunmazken bu hatayı yapan öğrenci en çok beş kez sesleri karıştırma hatası yapmıştır. Öğrencilerin sesli okuma esnasında düştükleri hatalardan birisi de ses ekleme hatasıdır. Öğrenciler toplamda 20 defa ses ekleme hatası yapmışlardır. Bir öğrenci metni okuma süresince en çok üç defa ses ekleme hatasında bulunmuştur. Süreye bağlı olarak sesli okuma yapan öğrencilerin gerçekleştirdikleri hatalardan birisi de toplamda 20 defa yaptıkları nefes kontrolünü yapamama sorunudur. Çalışma kapsamında metni sesli okuma esnasında süreye bağlı sesli okuma yapan öğrencilerden bir öğrenci en fazla 2 defa nefes kontrolü yapamamıştır. Öğrenciler atlama hatasını toplamda

19 defa yapmışlardır. Öğrenciler sesli okuma esnasında 16 kez yerel ağız ile okumuşlardır. Öğrenciler sesli okuma esnasında toplamda 13 kez imla kurallarına uymamışlardır. Yine bu öğrenciler sesli okuma esnasında toplamda 12 defa heceyi çevirme, 10 defa da heceyi yanlış ayırma hatası yapmışlardır. Çalışma kapsamında çalışma grubunda yer alan süreye bağlı olarak okuma yapan öğrenciler toplamda kelimeyi çevirme, 7 defa uzatma, 4 defa da sesi çıkaramama hatasında bulunmuşlardır. Öğrencilerde en az görülen okuma hatası toplamda ikişer defa ile eğilerek okuma ve elle, kalemle takip etme hatasıdır.

Çalışma grubunda yer alan, sesli okuma esnasında süreye bağlı okuma yapmayan öğrencilerin çalışma kapsamında sesli olarak okudukları metinde en çok düşükler hata toplamda 76 defa ile tekrar etme hatasıdır. Sesli okuma esnasında süreye bağlı olarak okuma yapmayan öğrenciler, süreye bağlı olarak okuma yapan öğrencilere göre %50 oranında tekrar hatasını daha az yapmışlardır. Süreye bağlı okuma yapmayan öğrencilerin de ikinci olarak yaptıkları toplamda 49 defa ile tasarlama hatasıdır. Öğrencilerin üçüncü olarak düşükleri sesli okuma hata türü toplamda 26 kez ile sekte hatasıdır. Öğrencilerin dördüncü olarak düşükleri en çok hatalardan birisi de toplamda 25 defa ile hece düşürme hatasıdır. Sesli okuma esnasında daha önceki dönemlerde sınıflarında öğretmenlerince süreye bağlı olarak okuma yapmayan öğrenciler sesleri karıştırma hatasını toplamda 24 kez yapmışlardır. Her iki grupta da sesleri karıştırma hatası toplamda 25 defa yapılırken süreye bağlı okuma yapmayanlarda sıralama bakımından 5. Sırda yer almaktadır. Diğer grupta sesleri karıştırma hatası 6. Sırada yer almıştır. Çalışma kapsamında yer alan öğrencilerden çalışma dışındaki zamanlarda öğretmenleri tarafından süreye bağlı sesli okuma yapmayan öğrenciler, nefes kontrolünü sağlayamamayı toplamda 15, hece atlamasını toplamda 13, atlama hatasını 11 kez yapmışlardır. Ses ekleme, uzatma, imla kurallarına uymama hatalarını toplamda beşer kez, eğilerek okuma, elle ve kalemle takip etme, sesi çıkaramama, yerel ağız ile okuma hatalarını toplamda üçer defa yapmışlardır. Heceyi çevirme, heceyi yanlış ayırma, kelimeyi çevirme hataları bu grup öğrencilerin toplamda ikişer defa ile en az buldukları hata türüdür. Süreye bağlı olarak okuma yaptırılan öğrencilerin süreye bağlı olarak okuma yaptırılmayan öğrencilere göre toplamda daha çok hatada buldukları görülmektedir. Okuma hızından çok anlamının önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3. Süreye Bağlı Okuma Yapıp/ Yapmamaya Göre Toplam Hata Farklılaşması (t Testi)

Değişkenler	Grup	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.	Anlamlılık
Süreye Bağlı Okuma	Yapıyor	31	15,967	3,709	60	-4,065	,000	Süreye bağlı okuma yapanlar
	Yapmıyor	31	8,806	9,079				
Cinsiyet	Kız	31	12,717	7,717	60	-,357	,722	-
	Erkek	31	12,928	7,928				
Günlük Gazete	Alınıyor	23	12,391	7,114	60	,003	,997	-
	Alınmıyor	39	12,384	8,219				
Dergi Aboneliği	Abone	19	12,000	7,512	58	-,268	,790	
	Abone Değil	41	12,585	8,043				
Ev	Kendilerinin	42	13,166	8,820	60	1,148	,255	
	Kira	20	10,750	4,655				
Bilgisayar	Var	49	12,959	8,548	60	1,280	,264	
	Yok	13	10,230	2,832				

Süre bağlı olarak sesli okuma yapan ve süreye bağlı olarak sesli okuma yapmayan öğrencilere uygulanan testten alınan puanlara ve yapılan analize göre ($t_{2,60}=-4,065$, $p<0,01$) süreye bağlı okuma lehine fark bulunmuştur. Süreye bağlı olarak sesli okuma yapan öğrenciler, süreye bağlı sesli okuma yapmayan öğrencilere göre daha çok hata yapmaktadır. Cinsiyet ($t_{2,60}=-,357$, $p>0,05$), evlerine günlük gazete alma ($t_{2,60}=-,003$, $p>0,05$), bir dergiye abone olma ($t_{4,58}=-,268$, $p>0,05$), evlerinin kendilerinin veya kira olma durumu ($t_{2,60}=1,148$, $p>0,05$), öğrencilerin evde kendilerine ait bilgisayarının olup olmamasına göre ($t_{62}=1,280$, $p>0,05$), ise sesli okuma toplam hatada denencel işlen gruplar arasında fark meydana getirmemiştir.

Tablo 4. Anne, Baba Eğitim Düzeyine Göre Toplam Hatada Farklılaşma (Anova)

	Eğitim Düzeyi	N	Mean	Std. Deviation	Df	F	Sig.	Anlamlılık
Anne	İlkokul	14	59,38	13,76	61	2,945	,395	-
	Lise	30	65,38	18,18				
	Üniversite	18	69,89	12,80				
	Toplam	62						
Baba	İlkokul	9	10,333	13,93	61	2,938	,061	-
	Lise	27	10,444	16,04				
	Üniversite	26	15,115	12,33				
	Toplam	62	12,387					

Tablo 5. Anne Mesleğine Göre Toplam Hata ANOVA Sonuçları

Meslekler	N	Mean	Std. Deviation	Df	F	Sig.	Anlamlılık
Ev hanımı	33	11,30	5,26				
İşçi	7	7,42	2,63				
Anne Memur	3	12,00	9,53				
Öğretmen	7	8,85	3,93	61	4,414	,000	Ev hanımı- Sağlıkçı İşçi- Sağlıkçı Öğretmen- Sağlıkçı
Sağlık Çalışanı	8	23,12	12,75				
Serbest	4	15,00	5,47				
Toplam	62	12,38	7,76				
Baba İşçi	25	9,84	3,88				
Memur	8	17,12	13,67				
Öğretmen	10	13,20	6,56	61	2,223	,073	-
Sağlıkçı	2	21,00	19,79				
Serbest	17	12,41	6,77				
Toplam	62	12,38	7,76				

Öğrencilerin işlemlerden sonra yapılan sesli okuma toplam hatalarının anne babanın mesleğine göre değişimi incelendiğinde annenin mesleğine göre öğrencilerin sesli okumada yaptıkları toplam hata da ($F= 4,414$ $p<001$) farklılaşma görülmektedir. Sağlık çalışanı annelerin çocukları ev hanımı, öğretmen, fabrikada asgari ücretli işçi annelerin çocuklarına göre daha çok hata yapmaktadır. Babaların mesleğine göre öğrencilerin sesli okuma çalışmasında yaptıkları toplam hataya göre farklılaşma görülmemektedir. Babaların mesleğiyle öğrencilerin yaptıkları hatalar arasında ($F_{1,61}=2,223$ $p>05$) anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 6. Evde Okuma Saati Yapılmasına Göre Toplam Hatada Farklılaşma (Anova)

Okuma Saati	N	Mean	Std. Deviation	Df	F	Sig.	Anlamlılık
Yapılıyor	37	12,45	7,665				
Yapılmıyor	19	13,05	9,027	61	,388	,680	-
Bazen	6	9,83	3,188				
Toplam	62	12,38	7,767				

Öğrencilerin evde okuma saati yapma durumuna göre anlamlı fark bulunamamıştır. Öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptıkları toplam hata evde okuma saati düzenlenmesine göre ($F_{1,61}=,388$ $p>05$) farklılaşmamaktadır.

Tablo 7. Öğrencinin Puanı ile Süreye Bağlı Okuma Yapma, Cinsiyet, Günlük Gazete Alma, Dergi Aboneliği, Ev durumu, Bilgisayarının Olma Durumu Okuma Saati Yapma t -Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.	Anlamlılık
Süreye Bağlı Okuma	Yapıyor	31	6,03	4,062	60	-5,262	,000	Süreye bağlı okuma yapanlar
	Yapmıyor	31	11,13	3,547				
Cinsiyet	Kız	31	8,48	4,959	60	-,165	,869	-
	Erkek	31	8,68	4,230				
Günlük Gazete	Alınmıyor	23	10,00	3,838	60	1,918	,060	-
	Alınıyor	39	7,74	4,805				
Dergi Aboneliği	Abone	19	10,37	4,017	60	2,176	,034	Abone olanlar
	Abone Değil	43	7,66	4,683				
Ev	Kendilerinin	42	8,60	4,360	60	,36	,971	
	Kira	20	8,55	4,683				
Bilgisayar	Var	49	9,18	4,554	60	2,070	,043	Bilgisayarı var
	Yok	13	6,31	4,029				

Tablo... de öğrencilerin metni sesli okuma çalışmasında öğretmenleri tarafından süreye bağlı okuma yaptırılan öğrencilerle süreye bağlı okuma yaptırılmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanı arasındaki anlamlılığa bakıldı. Öğretmenleri tarafından süreye bağlı okuma yaptırmayan öğrencilerin lehine ($t = -5,262$ $p < 001$) fark bulunmuştur. Süreye bağlı okuma yapmayan öğrenciler okudukları metni daha iyi anlamaktadır. Okuma esnasında süreye yerine metne dikkat etmelerinden anlamaları daha iyi olabilir.

Cinsiyet ile okuduğunu anlama arasında ($t = -,165$ $p > 05$) anlamlı fark bulunmamıştır. Yine eve günlük gazete alınmasıyla anlama puanları arasında ($t = 1,918$ $p > 05$) anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin bir dergiye abone olmasıyla, herhangi bir dergi abone olmama değişkeninin okuduğunu anlamaya etkisi incelendi. Herhangi bir veya birden çok dergiye abone olan öğrenciler lehine ($t = 2,176$ $p < 05$) anlamlı fark bulunmuştur. Dergiye abone olan öğrenciler, abone olmayan öğrencilere göre okuduklarını daha iyi anlamaktadır.

Öğrencilerin evinin kendilerinin olması ya da kira olmasının okuduğunu anlama arasında ($t = ,360$ $p > 05$) anlamlı fark bulunmamıştır. Evlerinin kendilerinin veya kira olması okuduğunu anlamayı etkilememektedir.

Öğrencilerin evde kendilerine ait bilgisayarının olup olmaması ile okuduğunu anlama puanı arasında ($t = 2,070$ $p < 05$) anlamlı fark tespit edilmiştir. Bilgisayarı olan öğrenciler olmayan öğrencilere göre okuduğunu daha iyi anlamaktadır. Bilgisayarı olan öğrencilerin medya okuryazarlığının olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Anne, Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuduğunu Anlama Puanında Farklılaşma (Anova)

Değişken	Meslekler	N	Mean	Std. Deviation	Df	F	Sig.	Anlamlılık
	İlkokul	9	6,4	4,906				
Baba	Lise	27	6,89	4,397	59	8,314	,001	İlkokul-Üniversite Lise-Üniversite
	Üniversite	26	11,89	3,783				
	Toplam	62	8,58	4,572				
Anne	İlkokul	14	7,21	4,353	61	3,785	,028	Lise-Üniversite
	Lise	30	7,80	4,574				
	Üniversite	18	10,94	4,036				
	Toplam	62	8,58	4,572				

Öğrencilerin babalarının ve annelerinin eğitim düzeyi ile okuduğunu anlama puanı arasındaki anlamlılığına bakıldı. Baba eğitim düzeyine göre ($F=8,314$ $p<05$) farklılaşma bulunmuştur. Babası üniversite mezunu olan öğrenciler babası ilkokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre okuduğunu daha iyi anlamaktadır. Babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının okuduğunu anlama düzeyi artmaktadır.

Annelerin eğitim düzeyine göre de öğrencilerin okuduğunu anlama puanı da farklılaşmaktadır. Annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ($F=2,906$ $p<05$) annesi lise mezunu olan öğrencilere göre okuduğunu daha iyi anlamaktadır.

Tablo 9. Gelir Düzeyine Göre Okuduğunu Anlama Puanında Farklılaşma (Anova)

Gelir	N	Mean	Std. Deviation	Df	F	Sig.	Anlamlılık
Asgari Ücret ve Altı	5	7,60	4,669				
Asgari ücretli-1500	9	6,11	3,689				
1501-2500	17	6,88	4,729	61	3,201	,019	Asgari Ücret-1500 5001 ve üzeri
2501-5000	17	9,59	4,570				
5001 ve üzeri	14	11,36	3,483				
Toplam	62	8,58	4,572				1501-2500 arası 5001 ve üzeri

Öğrencilerin ailelerinin toplam geliri ile okuduğunu anlama puanı arasındaki anlamlılığa bakıldığında ($F=3,201$ $p<05$) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Geliri 5001 ve üzerinde gelire sahip olan öğrenciler, geliri asgari ücret-1500 lira arasında olanlara ve 1501-2500 lira gelire sahip öğrencilere göre okuduğunu daha iyi anlamaktadır. Öğrencilerin gelir düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama puanı da yükselmektedir.

Tablo 10 Anne-Baba Mesleğine Göre Okuduğunu Anlama Puanı ANOVA Sonuçları

Meslekler	N	Mean	Std. Deviation	Df	F	Sig.	Anlamlılık
Ev hanımı	33	7,64	4,212				
İşçi	7	4,00	3,215				
Anne Memur	3	10,67	5,859				
Öğretmen	7	11,43	3,207	61	4,414	,002	İşçi-Sağlıklı İşçi- Öğretmen
Sağlık Çalışanı	8	11,63	3,815				İşçi- Serbest Çalışan
Serbest	4	11,75	4,193				
Toplam	62	8,58	,581				
Baba İşçi	25	5,60	3,862				
Memur	8	9,00	4,811				
Öğretmen	10	11,30	4,191	61	6,632	,000	Asgari Ücretli İşçi- Öğretmen
Sağlıkçı	2	12,50	3,536				Asgari Ücretli İşçi- Serbest Meslek
Serbest	17	10,71	3,350				
Toplam	62	8,58	4,572				

Anne mesleğinin okuduğunu anlama puanı ile anlamlılığına bakıldı. Annesi asgari ücretli fabrika işçisi olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri annesi sağlıklı, öğretmen ve serbest çalışan olan öğrencilere göre azalmaktadır. İşçi annelerde vardiya sistemi, daha çok bedene dayalı çalışma olduğu için çocuklarıyla yeterince ilgilenemedikleri söylenebilir.

Babanın mesleği ile öğrencinin okuduğunu anlama puanı arasında ($F_{(1,61)}=6,632$ $p<001$) anlamlı fark bulunmuştur. Babası asgari ücretli işçi olan öğrencilerin, babası öğretmen ve serbest meslek sahibi olan öğrencilere göre anlama puanı düşüktür. Yine vardiya sisteminin olması, bedene dayanan işte çalışmaları nedeniyle çocuklarıyla yeterince ilgilenememesi anlama başarısını etkilemiş olabilir

Tablo 10. Sesli Okuma Hatalarının Puan İle Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata β	β	T	P
Sabit	6,401	2,518	-	2,542	0,14
Sayfa	1,643	,276	,596	5,953	000
Süre	-1,204	,555	-,203	-2,169	0,34
Kardeş Sayısı	-,615	,596	-,091	-1,033	,306
Gelir	,343	,364	,092	,944	,349
Toplam Hata	,080	,056	,136	1,416	,162
R=,75 ^a		R ² =,57			
F (5,57) =14,665		p=000			

a. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanı

Öğrencinin bir ayda okuduğu sayfa sayısı, metni okuma süresi, kardeş sayısı, gelir ve toplam hata değişkenleri ile birlikte, anlama puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki vermektedir ($R= 75$, $R^2= 57$, $p<001$). Adı geçen beş değişkenle birlikte öğrencinin okuduğunu anlama puanındaki toplam varyansın yaklaşık %57'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (öre yordayıcı değişkenlerin okuduğunu anlama puanı üzerindeki görelî önem sırası; bir aylık sürede okuduğu sayfa sayısı, metni okuma süresi, toplam hata, kardeş sayısı ve ailenin geliridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise bir aylık sürede okunan sayfa sayısı ve okuma süresi değişkenlerinin okuduğunu anlama puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı, ailenin geliri, toplam hata değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Tartışma ve Sonuç

Okuduğunu anlamayla ilgili yapılan birçok çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Başar,2013; İpşiroğlu, 1993; Temizyürek, 2008; Başar, 2004; Nash, 2008; Epçaçan, 2009; Temizkan ve Sallabaş, 2011; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010; Çaycı ve Demir, 2006). Bu sorunun yanında okuduğunu anlamayı etkileyen bir başka sorunla da karşılaşmıştır. Bu sorun süreye bağlı olarak yapılan okuma etkinliklerinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca okumayı etkileyen kitap, gazete, dergi gibi değişkenlerin de süreye bağlı okumayı etkileme düzeyi de tartışılmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin bir aylık sürede okuduğu sayfa sayısının az ya da çok olmasının okuduğunu anlamayı etkileyen en güçlü etken olduğunu ortaya koymuştur. Bu anlamda öğrencilerin okuduğu sayfa sayısı arttıkça anlama becerileri de geliştiği söylenebilir. Öğrencinin bir ayda okuduğu sayfa sayısı ile hece ekleme, yerel ağız ile okuma, sesleri karıştırma, imla kurallarına uymama, hece çevirme, heceleri yanlış ayırma, sekte, ses ekleme ve toplam okuma süresi arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Öğrencinin okuduğu sayfa sayısı çoğaldıkça, sesli okuma hataları azalmaktadır. Öğrencinin okuduğu sayfa sayısı arttıkça, metni okuma süresi azalmakta, okuma hızı artmaktadır. Öğrencilerin hata sayısı arttıkça anlama puanı azalmaktadır. Öğrencilerin okumaya ilgileri kalıcı hale geldiğinde sesli okuma hataları azalırken, akıcı okuma becerileri ve anlama becerileri de artmaktadır. Sürekli okuma becerisi geliştikçe okuma hızı da aynı oranda gelişmektedir. Okuduğunu anlamada sürekliliğin etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarca da desteklenmektedir. Tekrar hatası ile öğrencinin aldığı puan arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Öğrenci sesli okurken kelime tekrarı yaptıkça anlama düzeyi azalmaktadır. Öğrenci sesli okurken kelime tekrarı yaptıkça metni okuma süresi artmaktadır. Okuma süresi artan öğrencinin okumaya olan ilgisinin azalacağı, dikkatini hatalara yoğunlaştıracağı için metnin bütünlüğünden uzaklaşacağı söylenebilir. Metnin bütünlüğünden uzaklaşan öğrencinin okuduğunu anlamada sorun yaşaması ve anlamı kaçırmasına neden olabilmektedir.

Öğrencilerin süreye bağlı okuma yapan (bir dakikada kaç kelime okudu veya metni ne kadar sürede okudu) ve süreye bağlı olarak okuma yapmayan öğrenciler en çok tekrar etme hatasını yapmıştır. Süreye bağlı okuma yapan her öğrenci tekrar hata-

sı yapmıştır. Sesli okuma esnasında süreye bağlı olarak okuma yapmayan öğrenciler, süreye bağlı olarak okuma yapan öğrencilere göre %50 oranında tekrar hatasını daha az yapmışlardır. Süreye bağlı sesli okuma çalışmasında öğrenciler hızla odaklandıkları için anlamaya çalışmamaktadır. Öğrenci için dakikada okunan kelime sayısı önemlidir. Süreye bağlı olarak okuma yaptırılan öğrencilerin süreye bağlı olarak okuma yaptırılmayan öğrencilere göre toplamda daha çok hatada buldukları görülmektedir. Hızlı okumadan çok hızlı anlamamanın önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bir dakikada kaç kelime okudu, verilen metni ne kadar sürede okudu gibi okuma çalışmalarının öğrencilerin daha çok sesli okuma hatası yapmasına neden olduğu görülmektedir. Süreye bağlı okuma, öğrenciyi metne değil, kelimeye odaklandırdığı için öğrencinin anlamı kaçırmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Süre bağlı olarak sesli okuma yapan ve süreye bağlı olarak sesli okuma yapmayan öğrencilere uygulanan testten alınan puanlara ve yapılan analize göre süreye bağlı okuma lehine fark bulunmuştur. Süreye bağlı olarak sesli okuma yapan öğrenciler, süreye bağlı sesli okuma yapmayan öğrencilere göre daha çok hata yapmaktadır. Cinsiyet, evlerine günlük gazete alma, bir dergiye abone olma, evlerinin kendilerinin veya kira olma durumu, öğrencilerin evde kendilerine ait bilgisayarının olup olmamasına göre, sesli okuma toplam hatada gruplar arasında fark meydana getirmemiştir. Bu değişkenlerin öğrencilerin toplam hatalarına etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin sesli okuma toplam hatalarının anne babanın mesleğine göre değişimi incelendiğinde annenin mesleğine göre öğrencilerin sesli okumada yaptıkları toplam hatada farklılaşma görülmektedir. Sağlık çalışanı annelerin çocukları ev hanımı, öğretmen, fabrikada asgari ücretli işçi annelerin çocuklarına göre daha çok hata yapmaktadır. Babaların mesleğine göre öğrencilerin sesli okuma çalışmasında yaptıkları toplam hataya göre farklılaşma görülmektedir. Babaların mesleği öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları toplam hatada etkisi bulunmamaktadır. Bu durum babaların çocuklarıyla yeterince ilgilenmediklerini göstermektedir.

Cinsiyet ile okuduğunu anlama ve eve günlük gazete alınmasıyla anlama puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu değişkenlerin okuduğunu anlama becerisine etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir dergiye abone olmasıyla, herhangi bir dergi abone olmama değişkeninin okuduğunu anlamaya etkisine bakıldığında herhangi bir veya birden çok dergiye abone olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Dergiye abone olan öğrenciler, abone olmayan öğrencilere göre okuduklarını anlamada daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin bir dergiye gönüllü abone olmaları ve sorumluluk duygusuna bağlanabilir.

Öğrencilerin evinin kendilerinin olması ya da kira olmasının okuduğunu anlama arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Evlerinin kendilerinin veya kira olması okuduğunu anlamayı etkilememektedir. Öğrencilerin evde kendilerine ait bilgisayarının olup olmaması ile okuduğunu anlama puanı arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bilgisayarı olan öğrencilerin, bilgisayarı olmayan öğrencilere göre okuduğunu anlama çalışmalarında daha başarılı oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin babalarının ve annelerinin eğitim düzeyi ile okuduğunu anlama puanı arasındaki anlamlılığına bakıldığında babanın eğitim düzeyine göre farklılaşma bulunmuştur. Anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının okuduğunu anlama düzeyi artmaktadır. Eğitimli anne ve babaların çocuklarıyla ilgilenmeleri ya da okuduğunu anlama çalışmaları yapmalarına bağlanabilir. Yapılan bir araştırmada eğitimli babaların çocuklarının akademik başarısının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin ailelerinin toplam geliri ile okuduğunu anlama puanı arasında fark bulunmuştur. Geliri 5001 ve üzerinde gelire sahip olan öğrenciler, geliri asgari ücret ile 1500 lira arasında olanlara ve 1501-2500 lira gelire sahip olan öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin gelir düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama puanı da yükseldiği söylenebilir.

Anne mesleğinin okuduğunu anlama puanı ile anlamlılığınan bakıldığında, annesi asgari ücretli fabrika işçisi olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri annesi sağlıkçı, öğretmen ve serbest çalışan öğrencilere göre azalmaktadır. İşçi annelerde vardiya sistemi, daha çok bedene dayalı çalışma olduğu için çocuklarıyla yeterince ilgilenememeleri bu duruma sebep olduğu söylenebilir.

Babanın mesleği ile öğrencinin okuduğunu anlama puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur. Babası asgari ücretli işçi olan öğrencilerin, babası öğretmen ve serbest meslek sahibi olan öğrencilere göre anlama puanı düşüktür. Yine vardiya sisteminin olması, bedene dayanan işte çalışmaları nedeniyle çocuklarıyla yeterince ilgilenememesi anlama başarısını etkilemiş olabilir.

Öğrencinin bir ayda okuduğu sayfa sayısı, metni okuma süresi, kardeş sayısı, gelir ve toplam hata değişkenleri ile birlikte, anlama puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki vermektedir. Adı geçen beş değişkenle birlikte öğrencinin okuduğunu anlama puanındaki toplam varyansın yaklaşık %57'sini açıklamaktadır. Öğrencinin okuduğun anlama ve okurken hata yapmasının en önemli nedeninin sürekli okuma ilgi ve becerisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin süreyeye bağlı sesli okumaları sırasında karşılaştıkları sorunların temelinde öğretmen faktörünün başat etkenlerden bir olduğu söylenebilir. Öğretmenin okuma sırasında sergilediği tavır öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve davranışlarını etkilediği görülmektedir. Süreyeye bağlı olarak yapılan okumaların öğrencilerin tedirgin olmalarına, anlamı kaçırmalarına, özgüvenlerini kaybetmelerine, rekabet duygularının artmasına neden olmaktadır. Süreyeye bağlı okuma yaptırmayan öğretmenlerin öğrencileri, süreyeye bağlı okuma yaptıran öğretmenlere göre okuduğu anlama puanında daha başarılı ve okuma hatalarını yapma oranında daha az hata yapmaları dikkat çekici bir bulgu olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda özellikle ilk sınıflarda süreyeye dayalı sesli okuma yaptırmamanın yarar yerine zararlı olabileceği ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

- AKYOL, H (2005). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- AKYOL, H (2003). Metinlerden anlam kurma, *TÜBAR* 13, 49-58
- BAŞAR, M (2013). Oral Reading and Handwriting Miscues Which Appear in the Literacy Period and Solution Offers, *Educational Research and Reviews*, 16 (8), DOI, 10.5897/ERR12.185
- BAŞAR, M, YAVUZ, B, ÖZKAN, H (2012). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma yazma sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi 24-26 Mayıs 2012 Çayeli RİZE
- BAŞAR, M (2004). İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinde Çeviri Metni Okuma Hızı ve Anlama İlişkisi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2) 103-110.
- ÇAYCI, B. ve DEMİR, M.K (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- EPÇAÇAN, C (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış, *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- GÜNEŞ, F. (2011). Dil Öğretim yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamaları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1): 123 - 148.
- GÜNEŞ, F (2011). İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları, *Millî Eğitim*, 191: 7-22.
- İPŞİROĞLU, Z (1993). Okumayı Öğretme, *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitimi*, İstanbul: ÇYDD Yayınları 1.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., Sever, S. (1995). Türkçe Öğretimi, Ankara: Engin Yayınları
- NASH, S. S (2008). A Fresh Look at College Development Reading, New Jersey.
- ÖZBAY, M (2009). *Okuma eğitimi- anlama eğitimi teknişkleri1* Ankara: Öncü Yayınevi
- ÖZBAY, M (2009). *Özel öğretim yöntemleri 1* Ankara: Öncü Yayınevi
- ROBINSON, R., GOOD, T.L (1987). *Becoming on Effective Reading Teacher*, New York: Harper and Row Publisher
- SEVER, S (2000). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Ankara: Anı Yayıncılık.
- TEMİZKAN, M., SALLABAŞ, M. E (2011). Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı Yoklamaların Karşılaştırılması, *Dumlupınar Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- TEMİZKAN, M (2009) *Metin türlerine göre okuma eğitimi*, İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım
- TEMİZYÜREK, F (2008). The Impact of Different Types of Text on Turkish Language Reading Comprehension at Primary School Grade Eight Students, *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141-152.
- TOPUZKANAMIŞ, E., MALTEPE, S (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, *TÜBAR XXVII*, 655-677.
- YILMAZ, M (2000). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

THE EFFECT OF TIME DEPENDENT READING ALoud ON COMPREHENSION

Murat BAŞAR*

Zekeriya BATUR**

Mehmet KARASU***

Abstract

In this study the effect of time dependent and untimed reading on reading comprehension and reading mistakes which occur depending on speed reading are evaluated. For this, reading comprehension questions were asked to the students after they had finished reading aloud. There is a significant difference between the reading comprehension scores of the students who took the time dependent reading aloud and the reading comprehension scores of the students who had untimed reading. In addition to this, students doing the time dependent and untimed reading aloud had some mistakes. Their mistakes are repetition, conceptualizing, pause, haplology (dropping syllables), adding syllables, mixing sounds, adding sounds, breath control, skipping, using the local dialect, misuse of orthographic rules, converting the syllable, using the wrong syllable separation, converting words incorrectly, extention, inability to sound, poor posture, following by hand or pen. The most common mistake of the students' is reputation of the words. It's identified that the students who studied on time dependent reading aloud had twice the word mistakes as the students who studied untimed reading. The significant difference was found in the total error score. The students who studied on time dependent reading aloud had more mistakes in total than the students who didn't study on time dependent reading aloud.

Key Words: Native language, reading aloud, reading mistakes

* Assist. Prof. Dr.; Uşak University Faculty of Education

** Assist. Prof. Dr.; Uşak University Faculty of Education

*** Assist. Prof. Dr.; Ministry of National Education, Ankara

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKÇENİN KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: FENOMENOLOJİK BİR ANALİZ

Ali GÖÇER *

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin kullanımıyla ilgili güncel sorunları üzerine görüşlerini almak ve öne çıkan en önemli sorunlar üzerinde değerlendirmelerde bulunmaktır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma (...) Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimlerini sürdüren 72 Türkçe öğretmeni adayından oluşan bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı ve kümeleme örnekleme yöntemleriyle oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarından görüşme soruları ile elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma veri analiz biçimlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çalışma grubundaki öğretmen adayları Türkçenin en önemli sorununu "Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımı, (n=21; %29,17)", olarak belirtmişlerdir. Elde edilen verilerden hareketle ortaya konulan bu sorunları ortaya çıkaran temel sebepler; toplumda dil bilincinin oluşmamış olması, Türkçenin eğitimini verecek öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmemesi, kitle iletişim araçlarında Türkçenin kullanımında titiz davranılmaması ve çocukların dili doğru kullanmalarında ailelerin sorumlu davranmaması olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu sorunların ortadan kaldırılması için birtakım önerilerde de bulunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin güncel sorunları, dil bilinci, Türkçenin özensiz kullanımı, öğretmeni adayı

Giriş

Dil, gerek bireysel açıdan gerekse toplumsal açıdan bir millet için en önemli dinamiklerden biridir. Bireysel açıdan önemlidir çünkü kişi sahip olduğu duygularını, düşüncelerini, hayallerini, tasarılarını ve isteklerini sözlü veya yazılı olarak ortaya koyabilir, paylaşabilir. Bireyin çevresindekilerle etkileşiminin vazgeçilmez aracı dildir. Toplumsal açıdan önemlidir, çünkü toplumsal düzenin sağlanmasında dilin işlevi büyüktür. Dil, insan yaşamının her aşamasında vazgeçilmez bir araçtır. Milletler yüzyıllardan beri süzülüp gelen kültürünü dil aracılığı ile oluşturur, geliştirir ve geleceğe aktarır.

Dilin gerek bireysel açıdan gerekse millet açısından önemi büyüktür. Dil, eğitimin omurgası değerinde olması yanında sosyal yaşamın her anında etkin kullanıma sahip ve hayatı çepeçevre sarmalayan vazgeçilmez bir araçtır. Toplumsal açıdan

* Doç. Dr.; Erciyes Üniv. Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

bakıldığında da Dil, kültürün oluşumu, geliştirilmesi ve geleceğe aktarılmasında önemli işlevler görmektedir.

Günümüzde Türkçenin karşı karşıya olduğu birçok sorun vardır. Bugün özellikle kitle iletişim araçlarında dilin kullanımında, işyeri isimlerinin tercihinde, bireylerin Türkçeye yönelik algılarında ve özellikle Türkçenin internet ortamındaki kullanımında özensizlik dikkatleri çekmektedir. Medyada ve sosyal yaşamda kullanılan dil üzerine yapılan araştırma sonuçları, Türkçenin özensizce kullanımını en önemli sorun olduğunu göstermektedir. İlkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde Türkçe öğrenen bireylerin gerek meslek ve gerekse sosyal yaşamlarında dili etkin, güzel ve doğru kullanma konusunda yeterli olup olmadıkları tartışma götürür bir konudur. Bugün Türkçemizin kullanımında birtakım aksaklıklar görülmektedir. Eğitim sürecinde dilini her yönüyle öğrenen bireyler sosyal yaşamlarında öğrendiklerinin gereğine uygun davranmamakta veya davranmamakta; Türkçeyi etkin ve doğru kullanamamaktadırlar. Bu durum, birtakım eksiklik veya aksaklıklardan kaynaklanmaktadır. Bu eksiklik veya aksaklıkların temel sebebinin Türkçenin eğitim ve öğretimindeki uygulamalardan kaynaklandığı söylenebilir.

Türkiye’de ilkokuldan yükseköğretimin sonlarına değin ana dili olarak Türkçe eğitimi yapılsa da öğrencilerin ana dili kullanımlarında sorunlar yaşadığı veya sözlü ve yazılı olarak Türkçeyi verimli kullanamadığı ve Türkçe öğretimi hususunda istenilen düzeye ulaşamadıkları bir gerçektir (Alyılmaz, 2010: 729). Girmen ve arkadaşları (2010: 133), yaptıkları bir çalışmada, eğitim ve öğretim ortamlarında Türkçenin yüz yüze olduğu sorunları 8 maddede toplamışlardır. Bunlar; ders kitapları, anlatım, ilk okuma-yazma, anlama, Türkçe dersi öğretim programı, dil bilgisi, ölçme ve değerlendirme, görsel okuma ve görsel sunudur. Sıralanan bu sorunlara bakıldığında öğretmen faktörünün önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmen, eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur. Uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları ve eksiklikleri en iyi gören kişi durumundadır. Bu nedenle, karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre saptayıp değerlendirmek ve bu doğrultuda öneriler geliştirmek, eğitim sorunlarını kaynağında çözmenin bir yoludur (Çelenk, 2002: 42).

Türkçenin güncel sorunları üzerine yapılan bir çalışmanın sonucunda “Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımı, (% 39)” Türkçenin karşı karşıya olduğu sorunlar sıralamasında ilk sırada yer almıştır (Göçer, 2013: 498).

2. ARAŞTIRMANIN AMAÇ VE KAPSAMI

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre Türkçenin kullanımında karşılaşılan sorunlara dikkatleri çekmek ve bu sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik olarak getirilen çözümleri önerilerini kamuoyuna duyurmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçenin kullanımında görülen sorunlar nelerdir?

Türkçenin kullanımıyla ilgili sorunların ortadan kaldırılması için çözüm önerileri nelerdir?

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma çerçevesinde olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada, görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir.

Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 72).

Olgubilim olarak da adlandırılan fenomenoloji “Gerçek nedir?” sorusuna cevap arayan bir yöntemdir. Fenomenoloji yaklaşımının temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Fenomenoloji tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Baş ve Akturan, 2008, 83-84, 88).

Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarak Türkçenin en önemli sorunlarını ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak ve katılımcıların belirttikleri çözüm önerilerinden hareketle çıkarımlarda bulunularak derinlemesine inceleme yapmak için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

3.2. Araştırma Sürecinin Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırma sürecinde geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması için aşağıda sıralanan çalışmalar yapılmıştır:

- Araştırmanın yöntemi, süreci ve sonuçlarına yönelik çalışmalar açık ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- Katılımcılarla görüşme dışı zamanlarda da bir araya gelmiş, uzun süreli bir etkileşim ortamında bulunulmuştur. Bu süreçte katılımcıların olgu ile ilgili görüş, algı, düşünceleri kaydedilmiş; tespit edilen görüşler derinlemesine incelenmiştir.
- Derinlemesine araştırma ve inceleme anlayışı (verilerin toplanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi) benimsenmiştir.
- Verilerin toplanmasından analiz edilip sonuçlara ulaşılmasına kadar birbiriy-le bağlantılı ve tutarlı bir süreç takip edilmiştir.
- Çalışma grubu belirlenirken amaçlı ve kümeleme örnekleme tekniği tercih edilmiştir.
- Araştırma verileri ve sonuçları doğrulama amacıyla katılımcılarla paylaşılmış, ilgili diğer araştırmacılara sunulurken görüşleri alınmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 74). Bu araştırma, 2011-2012 eğitim yılı (...) Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf I ve II. öğretimde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarından oluşan bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları seçilirken amaçlı ve kümeleme örnekleme biçimleri kullanılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarıyla İlgili Kişisel Bilgiler

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	f	%
Kadın	30	41,67
Erkek	42	58,33
Toplam	72	100,00
Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Eğitim Programı	f	%
Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği I. Öğretim	35	48,61
Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği II. Öğretim	37	51,39
Toplam	72	100,00

Tablo 1’de de görülebileceği gibi araştırmaya 30’u kadın, 42’si erkek olmak üzere toplam 72 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Görüşüne başvurulmuş adayların 35’i I. öğretim; 37’si ise II. öğretimde öğrenimlerini sürdürmektedirler.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre, olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (2005: 74). Veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme formunda öğretmen adaylarına “Türkçenin en önemli sorunları nelerdir?” ve “İfade ettiğiniz bu sorunların ortadan kaldırılması için getireceğiniz çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde birbirine dayalı iki soru yöneltilmiştir. Görüşme ile öğretmen adaylarının belirttikleri düşüncelerden hareketle ayrıntılı verilere ulaşmaya çalışılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulur. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 75). Nitel çözümlemede verilerin içeriklerini keşfetmeye yönelik çözümleme için kodlama ilk ve aslı bir işlemdir (Punch, 2005: 193). İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir düzene sokarak yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227).

◆ Ali Göçer

Fenomenolojik analiz; katılımcı tarafından tecrübe edilmiş bir olguya ilişkin psikolojik özü elde etmeye çalışır. Nitel araştırmalarda kullanılan muhakeme süreci algısal olarak parçaları bir araya getirerek bir bütün yaratmayı gerektirmektedir (Baş ve Akturan, 2008: 85).

Sanders'e göre fenomenolojik analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar;

- tanımlama,
- belirleme,
- ilişkilerin tanımlanması ve
- esasların (özlerin) kavramsallaştırılması (Akt. Baş ve Akturan, 2008: 92-94).

Araştırmada görüşme sorularıyla elde edilen veriler; tanımlama, belirleme, ilişkilerin tanımlanması ve kavramsallaştırma aşamalarına göre analiz edilerek incelenmiştir. İnceleme sırasında yorumlama ve çıkarımlarda bulunma yolları ile derinlemesine analiz yapılmaya çalışılmıştır. Böylelikle Türkçenin en önemli sorunları geniş bir çerçevede ele alınarak incelenmiştir.

Verilerin analizinde aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir. İlk önce öğrencilere uygulanan görüşme formundaki soruya verilen kayda değer cevaplar tek tek bulgular bölümündeki tablolara işlenerek görsel hâle getirilmiştir. Tablolara işlenen verilerin incelenmesiyle kodlar oluşturulmuş; oluşturulan kodlardan benzer özellikler gösterenler birlikte düşünülerek üst kategorilere (tema) ulaşılmıştır. Veriler, verilerden oluşturulan kod ve temalardan hareketle yapılan yorumlar betimsel bir yaklaşımla ifade edilmiştir.

Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi işlemlerinde aşağıdaki kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır:

A₁, A₂: Araştırmacının sorularını,

K₁, K₂, K₃...: Görüşüne başvuru katılımcıları (Türkçe öğretmeni adaylarını),

[1], [2], [3]...: Kaynak kişilerin (Türkçe öğretmen adaylarının) belirttikleri görüşlerden kayda değer olanları göstermektedir.

Verilerin analizi sırasında oluşturulan kod ve temalar nitel veri analizi programı MAXQDA 11 kullanılarak görselleştirilmiştir. Bu kapsamda ulaşılan kod ve temalar, içeriği doğrudan yansıtmaya amacıyla kod haritaları ve tema içerik portreleri şeklinde görsel hâle dönüştürülerek sunulmuştur.

4. BULGULAR

Görüşme sorularıyla elde edilen verilerin içerik analizi şöyledir:

Tablo 2. Öğretmen adaylarının Türkçenin sorunlarıyla ilgili görüşleri

A ₁ : Türkçenin kullanımında karşılaşılan sorunlar nelerdir?		
Öğretmen Adaylarının Dile Getirdiği Sorunlar	f	%
Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımı [1].	21	%29,17
Yabancı sözcük kullanımı / yabancı dil tutkusu, özentisi [2].	15	%20,83
Öğretmen faktörü, öğretmen yetiştirme programlarındaki sıkıntılar ve Türkçe öğrenimi ve öğretimindeki yetersizlik [3].	11	%15,28
Diğerleri [4].	25	%34,72
Toplam	72	%100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Türkçenin en önemli sorunlarının neler olduğuna dair sorulan soruya önem sıralamasına göre 13 farklı sorun sıralanmıştır. Tablo 2’den de görülebileceği gibi bunlar arasından “Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımı [1].” biçiminde dile getirilen sorun 21 katılımcının belirtmesiyle en önemli sorun olarak ortaya çıkmıştır. “Yabancı sözcük kullanımı/yabancı dil tutkusu, özentisi [2].”, “Öğretmen faktörü, öğretmen yetiştirme programlarındaki sıkıntılar ve Türkçe öğrenimi ve öğretimindeki yetersizlik [3].” katılımcıların belirttiği diğer sorunların başında gelmektedir.

Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının görüşleriyle ortaya çıkan bu sorunlar başka araştırmacılar tarafından da dile getirilmiştir. Demir ve Yapıcı’ya göre, ana dilini koruma, geliştirme ve onun imkânlarından yararlanma; ancak bütün özelliklerini bilmekle, onu bütün incelikleriyle işletmekle mümkün olabilir. Bu nedenle “ana dili bilinci” ve “ana dili eğitimi-öğretimi” gibi konularda çözüm bekleyen pek çok sorun bulunmaktadır (2007: 178).

Son yıllarda konuşma ve yazı dilinde görülen yabancı sözcük kullanma düşkünlüğü üzerinde durulması gereken bir önemli olgudur. Türkçenin kurallarını hiçe sayan bazı özel radyo ve televizyonlar, kimi gazete ve dergiler, dilimizin özelliklerini tanımak istemeyen ya da bozarak ilgi çekmeye çalışan bazı tanıtım kuruluşları ve reklamcılar bir değişken olarak incelenerek (Sever, 2001: 3) Türkçenin doğru kullanılması için gerekli düzenleme ve uyarılar yapılmalıdır.

Tablo 3. Türkçenin en önemli sorunlarının ortadan kaldırılması için öğretmen adaylarının ortaya koyduğu çözüm önerileriyle ilgili verilerin içerik analizi

A2: Türkçenin kullanımına yönelik olarak belirttiğiniz sorunlar için getirilebilecek çözüm önerileri konusunda neler söylemek istersiniz?		
(...) Eğitim Fakültesi	Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf: 102 Saat: 08.20-09.50	Kodlar Temalar	
K₁, K₁₃: Dilin doğru kullanımı için TV programları yapılmalı; TV ve radyo sunucularının iyi bir dil eğitimi alması; öğretmen yetiştirme sürecine önem verilmeli, öğretmenler görevlerinin hakkını vermeli; argo sözcük kullanılmamalı [1].	Bilgilendirme	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi
K₂: Çocuklarımıza dilimizin ve kültürümüzün zenginliği gösterilmeli [2].		
K₄: Yabancı kelime kullanımının önüne geçmek için dilde gümrük birliği kurulmalı; medya dile gereken özeni göstermeli [3].	Tedbir alma	Dil Bilinci
K₈: Aydınlar Türkçeyi doğru kullanırlarsa; gençlere dil ve vatan sevgisi aşılanırsa; yazarlar dili güzel kullanmaya özendirilirse ve Türk Dilini koruma kanunu çıkarılırsa bu sorun aşılabılır [4].	Rol model Özendirme	
K₁₁: Özensiz kullanıma getirilecek en önemli çözüm gençleri bu konuda bilinçlendirmektir [5].	Bilinçlendirme	Medya
K₁₉: Türkçemizi iyi öğretmeli ve sevdirmeliyiz [6].		
K₂₀: Bu sorunların önüne geçebilmek için insanlarda ana dili bilinci oluşturulmalıdır. Bunda görsel ve yazılı basın buna örnek olmalı, önemli işlev görmelidir [7].	Kitle iletişim araçlarının görevleri	Devlet kurumları Program geliştirme
K₂₃, 27: Bunun için en başta insanlarımızı bilinçlendirmek gelmektedir [8].		
K₃₁: Devlet tarafından ilkokuldan üniversiteye kadar takip edilecek bir program hazırlanmalıdır. Bunun yanı sıra kitle iletişim araçlarında dil özenle ve doğru kullanılmalı [9].	Devlet kurumları	Medya
K₃₈: Türkçenin doğru kullanılması için medyanın halkı bilinçlendirmesi gerekir. Bu bağlamda, TV kanallarına çizgi filmler, çocuk programları yapma zorunluluğu getirilebilir. Türkçeyi güzel kullananlar programlara konuk edilebilir. Halkı bilinçlendirmek için gazete ve dergi yazıları yazdırılabilir, konferanslar verdirilebilir. Özenli davranan kurumlar ödüllendirilebilir [10].	Program geliştirme	
K₄₅: Kompozisyon dersi yetersizdir, okullarda eğitimin kalitesi artırılmalı, sözlü anlatım dersi konulmalı, Türkçe öğretmenleri model olmalı. Medya kuruluşları denetlenmeli [11].	Kitle iletişim araçlarının temel işlevi	Teşvik sistemi Ders çeşitliliği
K₄₈: İnternetteki bozuk Türkçenin önüne geçmek için bir internet yazılımı hayal ediyorum [12].		
K₄₉: Ödüllerle Türkçe sevgisi ve bilinci kazandırılmalı. Bireylere aileleri ve öğretmenleri model olmalı [13].	Kontrol sistemi	Aile
K₅₀: Yazar, sanatçı, siyasetçi, sporcu gibi toplumun örnek alacağı insanların dili özenle kullanarak halka örnek olması gerekir [14].	Bilinçli davranma, örnek olma Özendirme	

K ₅₂ : En önemli çözüm anne ve babaların rol model olarak çocuklarına düzgün bir Türkçe öğretmeleridir [15].		
K ₅₄ : Ailelerin bilinçlendirilmesi, Türkçeyi öğretecek öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi ve Türkçenin öğretimine yön verecek iyi bir programın hazırlanması gerekir [16].	Aile: ana-babaların bilinçli davranmaları	Dil Bilinci
K ₆₂ : Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin bu problemlerin varlığından haberdar olup öğrencilerine belli düzeyde bir dil bilinci vermeyi hedeflemelidirler. Türk Dil Kurumu ve bilim adamlarımız araştırma ve çalışmalar yapmalıdırlar [17].	Öğretmenlerin görev bilinci	Medya
K ₆₄ : Eğitimcilere büyük görev düşmektedir. Öğretmen ne kadar iyi olursa özensiz kullanım da o kadar az olur [18].	Kitle iletişim araçlarının görevleri	
K ₇₁ : Bireyleri küçük yaşlardan itibaren bilinçlendirmek. Kitle iletişim araçları aracılığı ile geniş kitlelere hitap eden programlarda Türkçenin doğru kullanımını göstermek [19].	Program Geliştirme	

Medya Tablo 3'te işlenen verilere bakıldığında katılımcıların Türkçenin en önemli sorunlarının ortadan kaldırılması için getirdikleri çözüm önerileri şu şekilde özetlenebilir.

Türkçenin doğru kullanımı için medyaya önemli görevler düşmektedir [K₁, K₁₃]. Yabancı kelime kullanımının önüne geçmek için dilde gümrük birliği kurulmalı [K₄]. Katılımcıların yapılan görüşmelerde ortaya koydukları çözüm önerileri arasında dile getirdikleri; aydın, yazar, sanatçı, siyasetçi ve sporcuların Türkçeyi doğru kullanmaları, Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin bu problemlerin varlığından haberdar olup öğrencilerine belli düzeyde bir dil bilinci vermeyi hedeflemeleri, gençlerin Türkçeyi özenli kullanma konusunda bilinçlendirilmesi, görsel ve yazılı basının sorumlu davranması [K₈, K₁₁, K₁₉, K₂₀, K₃₈, K₅₀, K₅₂, K₆₂] vb. çözüm önerileri belirterek Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımının önüne geçilebileceğini vurgulamışlardır.

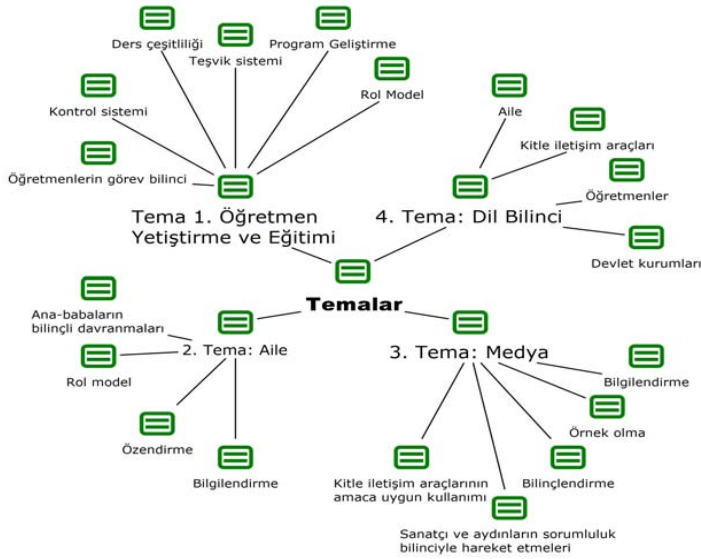
Katılımcılar, kompozisyon dersinin yetersizliği, sözlü anlatım dersi konulması, aile büyüklerinin, Türkçe öğretmenlerinin dilin etkin ve doğru kullanılması konusunda model olması, bireylerin küçük yaşlardan itibaren bilinçlendirilmesi, kitle iletişim araçları aracılığı ile geniş kitlelere hitap eden programlarda Türkçenin doğru kullanımının gösterilmesi, medya kuruluşlarının denetlenmesi [K₄₅, K₄₉, K₇₁]; ailelerin bilinçlendirilmesi, Türkçeyi öğretecek öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi ve Türkçenin öğretimine yön verecek iyi bir programın hazırlanması [K₅₄]; Türk Dil Kurumu gibi dilin kullanımıyla doğrudan ilgili olan kurum ve kuruluşlarla, bilim insanlarının konuyla ilgili araştırma ve inceleme çalışmalarını yapmalarının [K₆₂] gereğini dile getirmişlerdir.

Görüldüğü gibi öğretmen adayları, Türkçenin en önemli sorunlarının başında 'özensiz ve yanlış kullanım'ı dile getirmişlerdir. Türkçenin en önemli sorunlarının ortadan kaldırılması için birtakım çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları Türkçenin en önemli sorunlarının ortadan kaldırılması için 'Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımı', 'Yabancı sözcük kullanımı / yabancı dil tutkusu, özentisi' ve 'Öğretmen faktörü ve Türkçe öğrenimi ve öğretimindeki yetersizlik' şeklinde en çok belirtilen sorunlara yönelik olarak ortaya koydukları çözüm önerilerini yansıtmak amacıyla oluşturulan kod haritası Şekil 2'de şematik bir yapıda verilmiştir. Dile getirilen sorunları temsil etmesi açısından en fazla belirtilme sıklığı olan sorun kod haritasının merkezine konulmuştur.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının Türkçenin en önemli sorunlarına ilişkin çözüm önerilerinden hareketle MAXQDA 11 programı kullanılarak oluşturulan kod haritası

Öğretmen adayları Türkçenin en önemli sorunlarına yönelik olarak belirttikleri çözüm önerilerini yansıtan kodlar incelenerek temalar oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının önerdiği çözüm önerilerinden geliştirilen kodlar, yansıttığı düşünceler bağlamında ele alınmış ve benzerlik gösteren kodlar gruplandırılarak üst kategoriler (tema) oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının 'Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımı'nın ortadan kaldırılması için belirttikleri çözüm önerilerini yansıtmak amacıyla oluşturulan kod ve tema içerik portresi Şekil 2'de şematik olarak verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının Türkçenin en önemli sorunlarına ilişkin çözüm önerilerinden hareketle MAXQDA 11 programı kullanılarak oluşturulmuş kod ve tema içerik portresi

Sever, ülkemizde Türkçe öğretiminin sorunlarını sıralarken öğrencilerde ana dili duygusu ve bilincinin geliştirilmesinde istenilen amaçlara ulaşılamamasının (2004: 31-32) önemli olduğunu belirtmiştir. Sever'in altını çizdiği dil bilincinin geliştirilmesine yönelik görüşü ile Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan bu araştırma sonucunda ortaya çıkan çocuklarda dil bilinci oluşturulmasında aile, medya ve öğretmen unsurlarının belirleyici bir rol oynadığı sonucu örtüşmektedir.

Bağcı, öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir çalışmada öğretmen ve medya faktörünün önemine işaret etmiş ve şöyle demiştir. Türkçenin kurallarının iyi bilinmemesinden kaynaklanan hatalı kullanımların çözümüne yönelik çabaların yetersizliği, başta televizyon olmak üzere görsel-işitsel medya organlarında Türkçemizin âdeta katledilmesi ve sık sık değiştirilen yazım kurallarının öğrenciler üzerinde olumsuz etki yapması (2012: 305) Türkçenin günümüzdeki önemli sorunları arasındadır. Bu sorunlar, okullarda verilen eğitim ve bu eğitimin lokomotif unsuru olan öğretmeni ön plana çıkarmaktadır.

Eğitim dünyamızdaki tartışmaların eksenini oluşturan temel konuların başında öğretmen eğitimi gelmektedir. Çünkü her alanda hangi araç gereçler kullanırsa kullanılsın, hedefler ne olursa olsun hiçbirisi amaca ulaşmada insan unsuru kadar önemli değildir. Bu nedenle, öğretmen eğitimi konusunun sıkça tartışılması sorunun önemini azaltıcı, sorunu küçümsetici etkiye yol açmamalıdır (Çifçi, 2011: 403). Kırkkılıç ve Maden Türkçe eğitimi vermek üzere öğretmen adaylarının yetiştirildiği lisans programlarına ilişkin şu görüşü ifade etmektedirler. Türkçe öğretmenliği lisans programlarının (alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik mesleği açısından) öğretmen adaylarının beynini tekrarlanan bilgilerle değil uygulama yönü olan bilgi ve donanım ile mesleğe hazırlayacak ve hedef kitleye hizmet edecek şekilde yenilenmesi gereklidir (2010: 500).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5. 1. Sonuçlar

Türkçe öğretmen adaylarına göre; “Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımı, (%29,17)”, “Yabancı sözcük kullanımı / yabancı dil tutkusu, özentisi, (%20,83)” ve “Öğretmen faktörü, öğretmen yetiştirme programlarındaki sıkıntılar ve Türkçe öğrenimi ve öğretimindeki yetersizlik, (%15,28)” Türkçenin kullanımında karşılaşılan sorunların sıralamasında ilk üç sırada yer almıştır.

Türkçe öğretmeni adayları, Türkçenin karşı karşıya kaldığı sorunların oluşumunda, toplumda dil bilincinin oluşmamış olmasının, Türkçenin eğitimini verecek öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmemesinin, kitle iletişim araçlarında Türkçenin kullanımında davanılmamasının ve çocukların dili doğru edinmelerinde ailelerin sorumlu davranmamasının etkili olduğu görüşündedirler.

5. 2. Öneriler

Öğretmen adaylarının Türkçenin en önemli sorunlarına ilişkin ortaya koydukları görüşlerden çıkarılan çözüm önerilerini dört başlık altında gruplandırarak özetlemek mümkündür:

a.) Öğretmenlerle ilgili olanlar

Öğretmen yetiştirme sürecine önem verilmeli; Türkçeyi öğretecek öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

Okullarda eğitimin kalitesi artırılmalı, Türkçemizin kuralları iyi sezdirilerek öğretilmeli ve öğrencilerde dil bilinci oluşturulmalıdır.

Tüm öğretmenler, her konuda olduğu gibi, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve etkin kullanımı konusunda da model olduğu bilinciyle hareket etmelidirler.

Türkçenin öğretimine yön verecek ilkokul ve ortaokul programları hazırlanmalıdır.

Öğrencilerin kendilerini sözlü/yazılı olarak ifade etmeleri yetersizdir. Öğretmenlerin verdikleri dil eğitiminde olumlu sonuçlar elde etmeleri için Türkçe dersi altında kompozisyon ve sözlü anlatım dersi konulmalı; bu derslerin etkinliklerinin ve uygulamalarının ayrı yapıp değerlendirilmesinin alt yapısı oluşturulmalıdır.

Türkçe eğitimi veren öğretmenler, Türkçenin güncel sorunlarıyla ilgilenmeli, çalışmalarını sorunların giderilmesi doğrultusunda biçimlendirip çeşitlendirmelidirler.

b.) Aile ile ilgili olanlar

Çocuklarımıza dilimizin ve kültürümüzün zenginliğinin gösterilmesi için aileler gerek okul öncesi dönemde gerekse okul sürecinde yeterli ilgi ve desteği göstermelidirler.

Aileler çocuklarına dil sevgisi ve bilinci aşlamaya çalışmalıdırlar.

Aileler model oldukları bilinciyle hareket etmelidirler.

c.) Medya ile ilgili olanlar

Medya tüm yayın ve yapım çalışmalarında dilin doğru ve güzel kullanımına gereken özeni göstermelidir.

Ülkemizde oldukça yaygınlaşmış olan iletişim araçlarına dilin doğru ve özenli kullanılması bakımından büyük sorumluluklar düşmektedir. Medya toplumdaki bilgi aktarımını sağlayan, dolayısıyla toplumla en çok ilişki içinde olan kurumdur (Sis, 2006: 252). Bu açıdan medya kuruluşları bünyelerinde bir dil uzmanı bulundurulmalıdır.

TV ve radyo sunucularının iyi bir dil eğitimi alması sağlanmalıdır.

Kitle iletişim araçlarında dil özenle ve doğru kullanılmalıdır.

Türkçenin doğru kullanılması için medyanın halkı özellikle çocuklu aileleri bilinçlendirmesi gerekir. Bu bağlamda, TV kanallarına çizgi filmler, çocuk programları yapma zorunluluğu getirilebilir. Türkçeyi güzel kullananlar programlara konuk edilebilir. Halkı bilinçlendirmek için konferanslar verdirilebilir.

Dil bilincine sahip olan aydın, yazar, sanatçı, siyasetçi, sporcu gibi toplumun önünde olan kişiler TV programlarına misafir edilerek halkı bilinçlendirmeleri ve halka örnek olmaları sağlanmalıdır.

Devlet daireleri

Yabancı kelime kullanımının önüne geçmek için ithal edilen ürünlerin yurda giriş işlemlerinde Türkçe kullanım kılavuzu ile birlikte Türk Dil Kurumu uzmanlarının görüşüyle ürünün ismine Türkçe karşılık önerisinin yer alması da sağlanmalıdır.

Türk Dil Kurumu ve bilim insanlarımız ulusal bir seferberlik anlayışıyla araştırma ve çalışmalar yapmalıdırlar.

Ailelerin bilinçlendirilmesi için ilgili bakanlıklar yerel ve ulusal programlar düzenlemeli, projeler geliştirilmelidir.

Yazarlar dili güzel kullanmaya özendirilmeli; Türkçeyi doğru kullanma konusunda toplumun önünde olan aydınlarla, sanatçılarla işbirliği yapılmalı, topluma hizmet çerçevesinde projeler yapılmalı, onlara görevler verilmelidir.

Türkçenin doğru ve güzel kullanılması, bireylerin dil bilinci kazanmaları için görsel ve yazılı basına sorumluluk verilmeli, hatta belli bir düzeyde işlev yüklenmeleri için (bir günün 10-15 dakikasına dil bilinci oluşturmaya yönelik programların konulması vb.) yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

◆ Ali Göçer

Kaynakça

- ALYILMAZ, Cengiz (2010). "Türkçenin Öğretiminin Sorunları", Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, S. 5(3), ss. 729-749.
- BAĞCI, Hasan (2012). "Öğretmen Adaylarının Türkçenin Yaşadığı Sorunlara Yönelik Farkındalıkları ve Önerileri (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği)", Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, S. 7(1), ss. 291-307.
- BAŞ, Türker ve AKTURAN, Ulun (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ÇELENK, Süleyman (2002). "İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri", İlköğretim Online, S. 1(2). ss. 40-47.
- ÇİFÇİ, Musa (2011). "Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı Sorunu", Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, S.6 (1), ss. 403-410.
- GÖÇER, Ali (2013). "Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Türkçenin Güncel Sorunları", Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, S. 11. ss. 491-515.
- DEMİR, Celal ve YAPICI, Mehmet (2007). "Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları", Sosyal Bilimler Dergisi, S. 9 (2), ss. 177-192.
- GİRMEN, Pınar; KAYA, M. Fatih ve BAYRAK, Emel (2010). "Türkçe Eğitimi Alanında Yaşanan Sorunların Lisansüstü Tezlerle Dayalı Olarak Belirlenmesi", 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010), Bildiriler, ss. 133-138, Elazığ.
- KIRKILIÇ, Ahmet ve MADEN, Sedat (2010). "İlköğretim ve Lisans Programlarındaki Değişiklikler Sonrasında Türkçe Öğretmenliği Mesleğinin ve Türkçe Eğitimi Bölümlerinin Durumu", TÜBAR - Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, S. 27, ss. 477-502.
- PUNCH, Keith F. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar (Çevirenler: D. Bayrak, B. Aslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- SEVER, Sedat (2001). "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, S. 34(1), ss. 11-22.
- SEVER, Sedat (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SİS, Nesrin (2006). "Medya Dili Sorunu (ss. 247-284)", Türkçenin Çağdaş Sorunları (2. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

INTERVIEWS WITH TURKISH STUDENT TEACHERS ON CARELESS AND FALSE USING OF TURKISH: A PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS

Ali GÖÇER*

Abstract

The purpose of this research, is take of student teachers' the views on contemporary issues in Turkish and is to assessments stand on the most important issue. In this study, interviewing method within the framework of qualitative research was used. Research was carried out working group consisting of 72 Turkish student teachers in Faculty of Education (...) University. The working group was created having a specified goal and cluster sampling method. The data obtained from the interviewing forms were analyzed through content analysis in the qualitative research. The results of this study, According to Turkish student teachers the most important problem as the first mentioned: "sloppy and incorrect use of Turkish language, (n=21; %29,17)". The causes of this problem are as follows: the lack of language awareness in the community; having trouble with upbringing of Turkish teachers; acting with careful in using Turkish of the mass media and families aren't responsible for the correct use of language of children. The student teachers also have made some proposals to eliminate this problem.

Key Words: Contemporary issues of Turkish, language awareness, careless using of Turkish, student teachers

* Associate Prof. Dr.; Erciyes University Faculty of Education Department of Turkish Language Teaching

TÜRK ATASÖZLERİNİN BAKIŞ AÇISIYLA EĞİTİM*

Ahmet SABAN**

Özet

Atasözleri, bir toplumsal kültürün çeşitli olgu veya olaylara ilişkin zihniyetini üstü kapalı bir biçimde yansıtan en öz ve etkili ifadelerdir. Bu yönüyle atasözleri, ürünü oldukları toplumsal kültürün (ortak bilincin) bakış açısını gelecek kuşaklara taşımaları bakımından önemli bir işleve sahiptirler. Bu bakış açısından hareketle üç aşamada gerçekleştirilen bu çalışmada, Türk atasözlerinin eğitimin çeşitli boyutlarına ilişkin yansıttıkları bakış açıları incelenmiştir. İlk aşamada, Türk Dil Kurumu Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü kullanılarak eğitimle ilgili olabileceği düşünülen atasözleri belirlenmiştir. İkinci aşamada, bu atasözleri “analojik/metaforik analiz” ya da “anlamsal uyarlama” metodu ile 10 tema altında tasniflenerek yorumlanmıştır. Bu temalar şunlardır: Eğitimin önemi, eğitimin amaçları, ailenin çocuk eğitimindeki rolü, eğitime başlama zamanı, öğrenmenin özellikleri, öğrenme ortamı, öğrenme yöntemleri, öğrencinin sorumlulukları, öğretmenin nitelikleri ve yöneticilik. Üçüncü aşamada, atasözleriyle ilgili yapılan sınıflandırmaların ve yorumların iç geçerliliğini ve güvenilirliğini (inandırıcılığını) sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, Türk atasözleri eğitim olgusunun ve ilgili boyutlarının kavramsallaştırılmasında çağdaş/evrensel pedagoji (eğitimbilim) ilkeleleriyle tutarlı bir perspektif sunmaktadır. Buradan hareketle, Türk sözlü kültürünün de çözümlenerek bu ürünlerde öne çıkarılan eğitimsel bakış açılarının incelenmesi, Türk eğitim düşüncesinin daha iyi anlaşılmasında, oluşturulmasında ve paylaşılmasında faydalı olabilir.

Anahtar Sözcükler: Türk atasözleri, eğitim, içerik analizi

Giriş

Atasözleri, bir toplumsal kültürün çeşitli olgu veya olaylara ilişkin zihniyetini üstü kapalı bir biçimde yansıtan en öz ve etkili ifadelerdir. Bu kısa ve özlü sözlerde, belli durumlara ilişkin olarak atalar tarafından atfedilen duygu ve düşünce yoğunluğu söz konusudur. Nitekim atasözlerinde kullanılan çeşitli edebî sanatların (eğretileme, mecaz, vb.) söz tasarrufu sağlamak ve sözün etkisini güçlendirmek gibi iki önemli işlevi vardır (Erdem, 2010). Bu nedenle, bazı kimseler mevcut bir durumu uzunca izah etmek yerine, o durumu en iyi ve öz biçimde açıklayan bir atasözü kullanır (Duman, 2011).

Türk Dil Kurumu (2013a) Büyük Türkçe Sözlüğünde (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) atasözü; (a) “Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, darbimesel”, (b) “Eski kuşak-

* Bu çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir (Proje No: 131610019)

** Prof. Dr.; Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, 42090 Meram, Konya

ların denemelerinden kalma yol gösterici, akıl verici yargı ve öğüt”, (c) “Anonim özellik taşıyan, atalardan kaldığı kabul edilen ve toplumun yüzyıllar boyunca geçirdiği gözlem ve denemelerden, ortak düşünce, tutum ve davranışlarıyla dünya görüşünden oluşan, genel kural niteliğindeki kısa, özlü, kalıplaşmış söz” ve (d) “Halkın, doğal ve toplumsal olaylarla ilgili kanıtlarını belirleyen özlü, kısa, geleneksel halk anlatımı” olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle atasözleri, ürünü oldukları toplumsal kültürün (ortak bilincin) bakış açısını gelecek kuşaklara taşımaları bakımından önemli bir işleve sahiptirler.

Nitekim Türk atasözlerinde de, insanların (toplumların) atalarının deneyimlerinden faydalanmaları öğütlenmektedir (“*Arabanın ön tekerleği nereden geçerse art tekerleği de oradan geçer*”, “*Gökten ne yağdı da yer kabul etmedi*”, “*Herkesin geçtiği köprüden sen de geç*”), çünkü ataların verdiği her öğüdün gerçekte yaşanılan veya tanık olunan bir olaya dayandığı ifade edilmektedir. Bu nedenle, atasözlerine kulak asmanın neredeyse Tanrı’yı tanımamayla eşdeğer olacağı (“*Atasını tanımayan Allah’ını tanımaz*”) ve bu durumda olan kişi ve toplumların ise büyük zarar göreceği belirtilmektedir (“*Atalar sözünü tutmayan yabana atarlar*”). İş isten geçtikten sonra ise, atasözlerine sığınmanın fayda etmeyeceği (“*Araba devrilince kırıldıktan sonra, kırılınca yol gösteren çok olur*”), bu nedenle mümeyiz kişi ve toplumların atasözlerini işin en başında dikkate almaları gerektiği vurgulanmaktadır. Zaten, atasözleri de daha çok sözün (öğüdün) değerini bilip dinleyenler (“*Sözü söyle alana, kulağında kalana*”) ve bu sözleri yaşamlarında birer düstur haline getiren akıllı kişiler için sarf edilmiştir (“*Söyleyenden dinleyen arif gerek*”, “*Arif olan anlar (anlasın)*”). Bu nedenle, sağduyulu kişiler tarafından her atasözü değerli görülürken (“*Arı söğüdü, akıllı öğüdü sever*”), ferasetsiz/ anlayışsız kimselere ise ne öğretilse faydasızdır (“*Anlayana sivrisinek saz, anlamayana davul zurna az*”).

Kısacası, atasözleri, “yazılmak, kayıt altına alınıp raflara konulmak için değil, söylenmek, uyarmak ve uyulmak için” sarf edilmiştir (Taşdelen, 2000, 123). Bu bakış açısından hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada, Türk atasözlerinin eğitimin çeşitli boyutlarına ilişkin yansıtıkları bakış açıları incelenmiştir. Alan yazında, atasözleri ile eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır (bakınız: Çelik, 2009; Duman, 2011; Duruhan ve İlhan, 2004; Taşdelen, 2000; Yılmaz, 2000). Bu yönüyle bu çalışma, alan yazına önemli bir katkı getirme çabası taşımaktadır. Bu çalışmada, cevabı aranan başlıca sorular şunlardır:

- (1) Eğitimle ilgili atasözleri daha çok eğitimin hangi boyutlarında kümelenmektedir?
- (2) Atasözlerinin eğitime ve onun çeşitli boyutlarına ilişkin bakış açısı nasıldır?

Yöntem

İçerik analizine dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışma, üç aşamada tamamlanmıştır: İlk aşamada, Türk Dil Kurumu (2013b) *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*nde (<http://www.tdkterim.gov.tr/atasoz/>) yer alan atasözleri (deyimler hariç) eğitimle ilişkilendirilerek derlenmiş ve anlamları dikkate alınarak kodlanmıştır. Burada şunu hatırlatmakta fayda vardır: Aynı anlamlara gelen birbirine benzer iki veya daha fazla sayıdaki atasözünden çalışmada sadece birisine yer verilmiştir. Örneğin, “*Gönülsüz yenen aş, ya karın ağırtır ya baş*” ile “*İstenmeyen aş, ya karın ağırtır ya baş*” atasözleri, istenmeyerek yapılan işlerden kötü sonuçların çıkabileceğini vurguladığından, bunlardan sadece ilkinde çalışmada yer verilmiştir.

İkinci aşamada, eğitimle ilgili olan atasözleri 10 tema altında tasniflenerek yorumlanmıştır. Atasözlerinin tasniflenmesi ve yorumlanması sürecinde “analojik/metaforik analiz” ya da “anlamsal uyarlama” metodundan yararlanılmıştır. Bu yaklaşımla, farklı alanlara ait atasözlerinin “işlevleri” (atasözlerinde kastedilen anlamlar) ödünç alınarak eğitim alanına uyarlanmıştır. Örneğin, “*Keçi nereye çıkarsa oğlağı da oraya çıkar*” atasözünde “keçi” ebeveyn olarak “oğlak” da çocuk olarak düşünüldüğünde, “çocukların anne-babalarının davranışlarını örnek (model) olarak aldıkları/alacakları ve onları taklit ettikleri/edecekleri” anlamı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, bu atasözü (ve onun kastettiği anlam) “*Ailenin Çocuk Eğitimindeki Rolü*” temasının oluşturulmasında kullanılmıştır.

Benzer şekilde, “*Öğrenmenin Özellikleri*” temasında yer alan ve öğrenmenin bireye özgü bir süreç olduğunu vurgulayan “*Tavuk kaza bakarsa kıcı yırtılır*” ya da “*Karga kazı taklit etse ve onunla yarışsa ayağı kırılır*” atasözlerinde, tavuk/karga “bir iş için yetersiz kişi”, kaz ise “bir iş için yeterli kişi” ve kıcı yırtılmak/ayağı kırılmak da “kaybetmek/başarısızlığa uğramak ve/veya fiziksel/manevi zarar görmek” olarak anlamlandırıldığında, bu atasözü ile bir iş için yetersiz olan bir kişinin bu iş için yeterli olan başka kişilere özenerek (onları taklit ederek) bu işi yapmaya kalkması durumunda başarısızlığa uğrayacağı ve sonucunda da acı çekeceği vurgulanmak istenmiştir (Yaylagül, 2010). Dolayısıyla, bu atasözünde insana ait bir özellik olan taklit etmek ve yarışmak kişileştirme yapılarak hayvana yüklenmiş ve bu yolla sınırların aşılması durumunda karşılaşılabilecek olumsuz durumlara dikkat çekilerek, kişilerin güçlerini aşan faaliyetlere yönelmelerini engellemek amacıyla caydırma yoluna gidilmiştir. Bu atasözünün eğitime uyarlanması neticesinde ise, öğrencilerin kendi zihinsel kapasitelerini (potansiyellerini) aşan öğrenme faaliyetlerine yönlendirilmemesi gerektiği ve her öğrenme faaliyeti için öğrenci açısından uygun olan gelişme döneminin (yaş olgunluğunun) gözetilmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Üçüncü aşamada, atasözleriyle ilgili yapılan sınıflandırmaların ve yorumların iç geçerliğini ve güvenilirliğini (inandırıcılığını) sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun için, eğitim bilimleri, felsefe, halk edebiyatı ve Türk dili alanlarında uzmanlaşmış ve her bir farklı bir üniversitede görev yapan dört öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan, Türk atasözlerinin eğitimin çeşitli boyutlarının anlaşılmasında sunduğu ve bu çalışmada öne çıkarılan bakış açıları (perspektifler) hakkında görüş belirtmeleri istenmiş ve onların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanlardan, ayrıca, atasözlerine uygulanan “kodlama, tasnifleme ve yorumlama” sürecinin uygunluğu hakkında görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu konuyla ilgili olarak, uzmanların biri tarafından dile getirilen aşağıdaki ifade, diğer uzman yorumlarını da özetler niteliktedir: “‘Analojik/metaforik analiz’ ya da ‘anlamsal uyarlama’ metodu, tabii ki atasözlerini anlayabilmek için uygun bir yöntem. Çünkü eğitimsel (metaforik) söylem biçimi, sözlü kültürün önemli bir unsurudur. Atasözünde ‘keçi’ geçiyorsa, bunu doğrudan ‘keçi’ olarak değil, ikincil anlamları ve çağrışımları üzerinden yorumlamak tabii ki doğru olur. Çünkü onlar insandan yine insan için söz eder. Bu anlamda ‘Keçi nereye çıkarsa oğlağı da oraya çıkar’ atasözünü, ebeveynlerin ‘eğitici-model davranışları’ açısından yorumlamak uygun bir anlama biçimi olacaktır.”

Bulgular ve Yorum

Tablo 1, eğitimle ilgili olduğu düşünülen ve bu çalışmada incelenen 264 atasözünün 10 temaya göre dağılımını göstermektedir. Bu ölümdede bu temaları oluşturan atasözleri analiz edilerek yorumlanmaktadır.

Tablo 1. <i>Eğitimle İlgili 264 Atasözünün 10 Temaya Göre Dağılımı</i>	
Tema adı	Temayı temsil eden atasözü sayısı ve (oranı)
Eğitimin önemi	3 (%1,3)
Eğitimin amaçları	42 (%15,9)
Ailenin çocuk eğitimindeki rolü	12 (%4,5)
Eğitime başlamanın zamanı	16 (%6,1)
Öğrenmenin özellikleri	62 (%23,4)
Öğrenme ortamı	13 (%4,9)
Öğrenme yöntemleri	48 (%18,2)
Öğrencinin sorumlulukları	26 (%9,8)
Öğretmenin nitelikleri	31 (%11,7)
Yöneticilik	11 (%4,2)

Eğitimin Önemi

Atasözlerinde, bir toplumun gelecek kuşaklarını eğitmesinin çok önemli olduğu vurgulanmıştır. İyi eğitim alan bireylerin topluma faydalı olacağı, almayanlarına başarısız olacağı ve eğitim sayesinde her bireyin (yoksul bir aileden gelmiş olsa da) toplum içindeki yerini yine kendisinin belirleyeceği ifade edilmiştir ("**Görgülü kuşlar gördüğünü işler, görmedik kuşlar ne görsün ki ne işler?**"). Ayrıca, eğitim yoluyla gelecek nesillerini eğiten toplumların geleceğe dair fazla kaygı yaşamayacakları ve geleceğe daima güvenle bakacakları vurgulanmıştır ("**Ek tohumun hasını, çekme yiyecek yasını**"). Nitekim "**Her ağaç kökünden kurur (çürür)**", atasözünde de ifade edildiği gibi, eğer bir toplumun dayandığı temel bozulursa, o toplumun da zaman içinde bozulmaya yüz tutacağına dikkat çekilmiştir.

Eğitimin Amaçları

Atasözlerinde eğitimin amaçları bağlamında vurgulanan mesajları dört başlık altında toplamak mümkündür: (1) cahilliği / aptallığı yok etmek, (2) akıllı / bilgili kişiler yetiştirmek, (3) topluma eleştirel düşünen bireyler kazandırmak ve (4) topluma çalışkan / üretken bireyler kazandırmak.

1. Cahilliği/apıallığı ortadan kaldırmak. Atasözlerinde, cahillik ve aptallık hiç hoş karşılanmamış ve sürekli olarak yerilmiştir. Bu durumun başlıca sebepleri olarak cahil (aptal, akılsız) kişilerin: (a) bir şeyi anlamada ve kavramada zorluk çekebileceği ("**Cahile söz (laf) anlatmak deveye hendek atlatmaktan güçtür (zordur)**"), (b) çevresindekilere karşı saygısız ve kırıcı davranışlarda bulunabileceği ("**Ahmak gelin yengeyi halayığı sanır**"), (c) davranışlarının sonuçlarını kestiremediklerinden yakın-

larına kötülük yapabileceği ("*Cahilin dostluğundan arifin düşmanlığı yeğdir*", "*Eşeğe cilve yap demişler, çifte atmış*"), (d) başkalarının görev ve yetkilerine karışabileceği ("*Ahmak misafir ev sahibini ağırlar*"), (e) olumsuz davranışlarında ısrarcı bir tutum sergileyebileceği ("*Deliye bal tattırmışlar, çarşıda katran bırakmamış*"), (f) kurallara riayet etmeyeceklerinden tamir edilmesi zor (imkânsız) davranışlarda bulunabileceği ("*Bir deli kuyuya bir taş atar, kırk akıllı çıkaramazmış*"), (g) tutum ve davranışlarını değiştirmeye karşı direnç gösterebileceği ("*Demir ısınmaz, deli uslanmaz*"), (h) gerçekte değerli olan birçok şeyin kıymetini bilemeyebileceği ("*Eşek hoşaf-tan ne anlar (suyunu içer, tanesini bırakır)*") ve (i) en önemlisi de atasözlerinde dile getirilen eleştiri ve önerileri (öğütleri) dikkate almayacağı ("*Tatsız aşa su neylesin, akılsız başa söz neylesin*") ifade edilmiştir. Buradan hareketle, atasözlerinde akılsız ve aptal kişilerle asla arkadaşlık edilmemesi (ilişki kurulmaması) gerektiği öğütlenmektedir ("*Deli ile çıkma yola, başına getirir bela*").

2. Akıllı/bilgili kişiler yetiştirmek. Atasözlerinde, akıllı, mantıklı ve bilgili olmaya büyük değer verilmiştir. Akıl, bir kimsenin hayatındaki en büyük yardımcısı olarak ("*Akıl kişiye (adama) sermayedir*") ve bilgi de bir kimsenin hayattaki gerçek zenginliği olarak ("*Zenginin sermayesi kasasında, âlimin sermayesi kafasında*") kavramsallaştırılmıştır. Ayrıca, aklın yaşla ilgisinin olmadığı ("*Akıl yaşta değil, başta-dır*", "*Yaşı at pazarında sorarlar*"), ancak nasıl kullanıldığına önemli olduğu ("*Aklınla rezil olursun, aklınla vezir olursun*") vurgulanmıştır. Bu nedenle, kişilerin günlük hayatlarında sarf ettikleri sözleri önce kendi beyin süzgeçlerinden geçirmeleri ("*Baş dille tartılır*") ve yaptıkları işleri mutlaka akla ve mantığa dayandırmaları ("*Akıl (göz) var, ızan (mantık, yakın) var*") gerektiği öğütlenmiştir.

3. Topluma eleştirel düşünen bireyler kazandırmak. Atasözlerinde, eleştirel düşünmenin önemi sürekli olarak vurgulanmış ve toplumda eleştirel düşünebilen bireylerle olan ihtiyaca dikkat çekilmiştir. Örneğin, bir söz iyice düşünülmeyen söylenmemeli ("*Boğaz dokuz boğumdur*") ve bir iş sonuçları iyice düşünülmeyen yapılmamalıdır ("*Dağ başına harman yapma, savurursun yel için; sel önüne değirmen yapma, öğütürsün sel için*", "*Her deliğe elini sokma, ya yılan çıkar ya çıyan*", "*Bin ölçüp bir biçmeli*"), çünkü iyi düşünülmeyen yapılan işlerden pişmanlık duyularak tekrar geri dönülmesi imkânsızdır ("*Atılan ok geri dönmez*", "*Kesilen baş yerine konmaz*", "*Son pişmanlık fayda vermez (etmez)*"). Bu durumda olan bir birey, tedbirsizliği yüzünden zarar görebilir ("*Akılsız başın cezasını (zahmetini) ayak çeker*") ya da iş işten geçtikten sonra da neden şöyle/böyle yapmadım diye dövünebilir ("*Balık ağa girdikten sonra akli başına gelir*"). Nitekim uzun zaman önce bile yapılan her yanlış davranışın acısı bir gün mutlaka çekilecektir ("*Evvel yediğim hurmalar, bugün kıçımı tırmalar*"). Bu nedenle, bireyin başına gelen bir felaketten ders alması ve o felakete yol açan faktörleri irdelemesi gerekmektedir ("*Eşek bile bir düştüğü yere bir daha düşmez*"), çünkü sürüp giden zararlı bir durumdan ne kadar erken vazgeçilirse, daha sonra görülecek zarar da o derece azaltılmış olur ("*Zararın neresinden dönülse kârdır*"). Bu amaç için bireyin şu anki yaşantısını gözden geçirerek kendine bir yansıma yapması (öz eleştiride bulunması) ("*Hangi taş pekse (katıysa), başını ona vur*"), içinde bulunduğu olumsuz durumun sebeplerini önce kendi içinde araması ("*Önce iğneyi kendine batır, sonra çuvaldızı ele*") ve gelecekte bu tarz bir yaşantıdan nasıl etkileneceği üzerinde kafa yorması ("*Ne oldum dememeli, ne olacağım demeli*") gerekmektedir.

4. Topluma çalışkan/üretken bireyler kazandırmak. Atasözlerinde, çalışmanın övüldüğü, tembelliğin ve miskinliğin ise sürekli olarak yerildiği görülmektedir (*"Fakirlik ayıp değil, tembellik ayıp"*, *"Leyleğin ömrü (günü) laklakla geçer"*, *"Tembele dediler 'kapını ört', dedi 'yel eser örter'"*, *"Tembele iş buyur, sana akıl öğretsin"*). Boş zamanların değerlendirilmesi noktasında, gönüllü (ücretsiz) işlerde çalışmanın bile faydalı olacağı, çünkü bu sayede bireylerin tembellikten kurtulacağı ifade edilmektedir (*"Boş gezmekten bedava çalışmak yeğdir"*). Ayrıca, bir insan ne kadar çok çalışırsa o kadar çok kötü düşünceden ve kötülük yapmaktan da uzak olur (*"Akarsu pislik tutmaz"*). Özetle, atasözlerinde, çalışkan/üretken bireylerin daha sonraki zor zamanlarında rahat edeceği (*"Ağustosta beyni kaynayanın zemheride kazanı kaynar"*), çalışkan kişileri olan aile ve toplumların her zaman bolluk içinde olacağı (*"Ari gibi eri olanın, dağ kadar yeri olur"*) ve tembel tembel oturan kimselerin aksine üretken kimselerin kendilerini sürekli olarak geliştireceği vurgulanmaktadır (*"İşleyen demir pas tutmaz (ışıldar)"*).

Ailenin Çocuk Eğitimindeki Rolü

Atasözlerinde, gelecek kuşakların eğitiminde ailelere önemli görevler yüklenmektedir; çünkü çocuklar ilk eğitimlerini genellikle ebeveynlerinden almakta (*"Kavun kökeninde büyüür"*) ve aile içinde edinilen görgü de eğitimin temelini oluşturmaktadır (*"Oğlan atadan (babadan) öğrenir sofrayı açmayı, kız anadan öğrenir biçki biçmeyi"*, *"Yavru kuş, yuvada gördüğünü yapar"*). Ayrıca, bireylerin yaşarken topluma faydalı birer kişi olması ve öldüklerinde de iyi bir insan olarak hatırlanması (*"At ölür meydan (nalı) kalır, yiğit ölür şan (namı) kalır"*, *"Ölürse yer beğensin, ölmezse el beğensin"*) için anne-babaların çocuklarını iyi yetiştirmesi gerekmektedir. Çocuklarına gerektiği gibi sahip çıkmayan ve onları gerektiği gibi kontrol edip eğitmeyen ebeveynlerinse ileride çok pişman olacakları vurgulanmaktadır (*"Baskısız yongayı yel alır; sahipsiz tarlayı sel alır"*, *"Kızı gönlüne bırakırsan ya davulcuya kaçar (varır) ya zurnacıya"*). Bu nedenle, anne-babaların bütün gayretleri topluma faydalı bir evlat yetiştirmek için olmalıdır (*"Dört göz bir evlat için"*). Ancak, çocuk eğitimi ebeveynler için yorucu ve yıpratıcı bir süreç olabilir (*"At at oluncaya kadar sahibi mat olur"*). Bu bağlamda, ebeveynlerin çocukları için iyi birer rol modeli olmaları önemlidir, çünkü çocuklar genellikle anne-babalarından gördüklerini yapmaya özenirler (*"Keçi nereye çıkarsa oğlağı da oraya çıkar"*). Bu yönüyle çocuklar, ebeveynlerinin adeta birer kopyası gibidirler (*"Cins cinse çeker"*, *"Otu çek, köküne bak"*).

Eğitime Başlama Zamanı

Atasözlerinde, bireylerin doğuştan getirdikleri veya çok küçükken kazandıkları bazı davranışlarının (huylarının) eğitim yoluyla değiştirilmesinin çok zor (hatta imkânsız) olacağı ifade edilmektedir (*"Can çıkmayınca (çıkmadan) huy çıkmaz"*, *"İnsan yedisinde ne ise yetmişinde de odur"*). Bu nedenle, eğitime başlama zamanının çok önemli olduğu, çünkü her iş gibi eğitimin de zamanında verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (*"Demir tavında dövülür"*, *"Her şeyin vakti var, horoz bile vaktinde öter"*). Örneğin: (1) armut ilk çıktığında, kiraz ise biteceği zaman yenilmelidir (*"Armutun önü kirazın sonu"*), (2) dut ağacı yapraklarını açtığında sıcaklar, döktüğünde ise soğuklar başlar (*"Dut yaprağı açtı, soyun; döktü giyin"*), (3) Nisan yağmuru ekinlerin sapını geliştirirken Mayıs yağmuru da başakların dolgunlaşmasını

sağlar ("*Nisan yağar sap olur, Mayıs yağar çeç olur*"), (4) geceler uyku, gündüzler ise çalışmak için uygundur ("*Akşam oldu kon, sabah oldu göç*"), (5) sabah işe erken başlandığında daha çok verim alınır ("*Er giden, işine; geç giden, boşuna*", "*Erken kalkan (çıkan) yol alır, er evlenen döl alır*"), (6) at bakımlı olduğunda elden çıkarılmalı, kız evlatları da güzellikleri geçmeden evlendirilmelidir ("*At beslenirken kız istenirken*"), (7) sonbaharda ekilen bir dönümlük yerden, yazın ekilen on dönümlük yerin ürünü kadar ürün alınır ("*Bir dönüm güzlük on dönüm yazlığa bedeldir*") ve (8) verimli mahsul için tohumlar Kasım ayından on gün önce ekilmelidir ("*Kasımdan on gün evvel ek, on gün sonra ekme*"). Eğitime başlama yaşıyla ilgili atasözleri incelendiğinde ise, eğitimin mümkün olduğunca erken yaşlarda başlatılması gerektiği ile ilgili öğütlerin ön planda olduğu görülmektedir ("*Ağaç yaş (fidan) iken eğilir*", "*Kırkımdan sonra saza başlayan kıyamette çalar*", "*Yaş yetmiş iş bitmiş*").

Öğrenmenin Özellikleri

1. *Öğrenme, zor ve zahmetli bir süreçtir* ve öğrenmenin ne kadar zor / zahmetli bir süreç olduğunu sadece öğrenme işine katılanlar anlayabilir ("*Babasından mal kalan, mertliği içinden bitmiş sanır*", "*Minareyi yaptırmayan yerden bitmiş sanır (bitti beller)*", "*Soğanın acısını yiyen bilmez, doğrayan bilir*"). Kısacası, zorluk, öğrenmenin doğasında vardır; çünkü güzel, faydalı veya gerekli olan her iş gibi öğrenme de sıkıntı çekilmeden başarılamaz ("*Dikensiz gül olmaz*", "*Zahmetsiz rahmet olmaz*"). Dolayısıyla, öğrenme esnasında çeşitli zorluklarla karşılaşılması çok doğaldır, çünkü her nesne veya durum kendinden bekleneni yapar ("*Arpa eken buğday biçmez*", "*Darı unundan baklava, incir ağacından oklava olmaz*") ve gerçekleşmesi doğal olan işler ne yapılırsa yapılsın engellenemez ("*Ayağa değmedik taş olmaz, başa gelmedik iş olmaz*"). Önemli olan, bireylerin bütün bu zorlukları hesaba katarak ("*Evvel hesap, sonra kasap*") bir öğrenme girişiminde bulunmalarıdır. Diğer taraftan, öğrenme esnasında ne kadar zorlukla karşılaşılırsa karşılaşılınsın, eğer öğrenen azmederse bu zorlukların üstesinden gelebilir ("*Dağ ne kadar yüce olsa yol üstünden aşar*"). Ayrıca, her zor durum veya olayın bir başı olduğu gibi bir sonu da vardır ("*Her yokuşun bir inişi, her inişin bir yokuşu vardır*").

2. *Öğrenme, emek ve çaba gerektiren bir süreçtir* ("*Emek olmadan yemek olmaz*"). Nitekim "*Lokma (bile) çiğnenmeden yutulmaz*". Dolayısıyla, öğrenmenin niteliği, bireyin göstereceği çabayla doğru orantılıdır ("*Yüğüruk at yemini artırır*"). Nasıl her iş belli bir çaba veya emekle başarılabılırsa ("*Çanağa ne doğransan kaşığında o çıkar*", "*Tekkeyi bekleyen çorbayı içer*"), her öğrenme girişimi de belli bir kazanım ile sonuçlanmaktadır ("*Ne ekersen onu biçersin*"). Bu nedenle, öğrencilerin kişisel amaçlarına ulaşabilmeleri için öğrenmenin gerektirdiği emeği ve çabayı göstermeleri gerekmektedir ("*Bağa bak, üzüm olsun, yemeye yüzün olsun*"). Bu durumu göze alamayanlarsa, hedeflerine ulaşamazlar ("*Sarımsağını hesap eden paçayı yiyemez*"). Diğer bir konu da, her çabanın öğrenme ile sonuçlanmayabileceğidir. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme ile sonuçlanabilecek her fırsatı iyi değerlendirmeleri önemlidir ("*Fırsat her vakit ele geçmez*", "*Kısmet gökten zembille inmez*").

3. *Öğrenme, yavaş yavaş ve aşama aşama gerçekleşen bir süreçtir*. Bilgilerin zihinde sindirilebilmesi ve anlamlı öğrenmenin oluşabilmesi için bireylerin öğrenme sürecinde acele etmeden ilerlemeleri gerekir ("*Ağır git ki yol alsın*"). Çünkü acele edilerek yapılan bir öğrenme faaliyetinden istenen verim alınmayabilir veya faaliyet

yarım kalabilir (*"Acele işin sonu pişmanlık", "Acele ile yürüyen yolda kalır", "Çok koşan çabuk (çok, tez) yorulur", "Geç olsun da güç olmasın", "İyi iş altı ayda çıkar", "Uzak menzile yavaş gitmeli"*). Bu nedenle, nasıl ki yüksek bir *"Merdiven ayak ayak (basamak basamak) çıkılır"*sa, öğrenirken de ağır ağır ama güvenilir adımlarla ilerlenmelidir.

4. *Öğrenme, bireye özgü bir süreçtir, çünkü* her öğrencinin farklı bir öğrenme tarzı vardır (*"Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır"*). Bu nedenle, öğretmenler öğrencileri gereksiz ve zihinsel kapasitelerini aşan öğrenme girişimlerinden uzak tutmalıdır (*"Göğre direk, denize kapak olmaz"*), çünkü akranlarından geri kalmamak için zihinsel kapasitelerini aşan faaliyetlere yönlendirilen öğrenciler büyük zarar görebilir (*"Tavuk kaza bakarsa kıcı yırtılır"*). Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri küçümsememeli, aksine onları keşfederek (ortaya çıkararak) geliştirmelidir. Nitekim bugün beğenmediğimiz, kendisinde yetenek bulmadığımız bir çocuk zamanla bilgisini ve becerisini artırarak toplumda önemli bir yer (meslek) edinebilir (*"Yerde yatan yumurta, gökte uçan kuş olur", "Yerdiğin oğlan (küçük) yer tutar"*). Bazen de bunun tam tersi olabilir. Başta zeki ve çalışkan gibi görünen bir öğrenci, zaman içinde tembelleşerek yeteneklerini ve üretkenliğini kaybedebilir (*"Her ağacın meyvesi olmaz"*). Son olarak, okullarda öğrenme güclüğü çeken, düzenli çalıştıkları hâlde akranları kadar aşama kaydedemeyen öğrenciler de bulunabilir (*"Benim oğlum bina okur, döner döner yine okur"*) ya da öğrenme için gerekli şartlar oluşsa bile bazı öğrenciler nasıl öğreneceğini bilmeyebilir (*"Buldu bulmedim, bildim bulmadım"*).

5. *Öğrenenler öğrenmeye karşı istekli hâle getirilmelidir (güdülenmelidir)*, çünkü öğrenme bireyin içinden gelen bir istek ve arzusuyla gerçekleştirilmediği sürece istenen verim elde edilemez (*"Aşk olmayınca meşk olmaz", "Gönülsüz namaz göğre ağmaz"*). Hatta bazı durumlarda, birey istenmeyen bazı sonuçlarla da karşı karşıya kalabilir (*"Gönülsüz yenen aş, ya karın ağrıtır ya baş"*). Diğer taraftan, eğer birey öğrenmeye karşı istekli olursa; (a) etkinliklere seveerek katılır ve süreçten zevk alır (*"Herkes sakız çiğner ama, Çingene kızı tadını çıkarır"*), (b) bu uğurda katlanacağı fedakârlıklar ona güç gelmez (*"Âşığa Bağdat uzak (ırak) değil (gelmez)", "Dervişe 'Bağdat'ta pilav var' demişler, 'yalan değilse ırak değil' demiş"*) ve (c) en önemlisi de başta öğrenemeyeceğini düşündüğü konuların bile üstesinden rahatlıkla gelebilir (*"Meramin elinden bir şey kurtulmaz"*). Dolayısıyla, öğrencilerin başarıya ulaşabilmeleri için serzeniş ve mazeret üretmeyi bir kenara bırakmaları (*"Ağlamakla yâr ele girmez", "Olsay bulsaya vermişler, hiç doğmuş"*) ve bir an önce eyleme geçmeleri gerekmektedir (*"Bal bal demekle ağız tatlanmaz", "Lafla peynir gemisi yürümez"*).

6. *Öğrenme, belli bir amaç doğrultusunda planlı olarak gerçekleşen bir süreçtir* (*"Kuru gayret çarık eskitir"*). Bu nedenle, nitelikli bir öğrenme için mutlaka ön hazırlık yapılmalıdır (*"Ekmeğin büyüğü, hamurun çoğundan olur"*), çünkü ön hazırlıksız girişilen bir çaba öğrenenin yarı yolda tıkanmasına sebep olabilir (*"Azıksız yola çıkanın gözü el torbasında kalır"*). Ancak, eğitimde sürprizler de yok değildir (*"Akla gelmeyen başa gelir"*); bu nedenle öğrenme her zaman planlandığı şekilde yürümeyebilir (*"Her zaman gemicinin istediği rüzgâr esmez"*). Bazen, kapsamlı bir öğrenme planı yapılsa da, öğrenenlerde plan dışı (örtük) öğrenme de gerçekleşebilir (*"Ak koyunun kara kuzusu da olur", "Ala keçi her vakit püsküllü oğlak doğuramaz", "Âlimden zalim doğar", "Bir ağaçta gül de biter, diken de"*). Ayrıca, hiçbir kazanım

olduğu gibi kalmaz, gün gelir eski zihinsel şemalar tam tersi olan yeni zihinsel şemalara dönüşebilir (*"Açılan solar, ağlayan güler"*).

7. *Öğrenme, tek defaya mahsus olarak gerçekleştirilen bir faaliyet değil, aksine çalışılan konu üzerinde sürekli tekrar gerektiren bir süreçtir ("Bir vuruşla ağaç devrilmez")*. Bu nedenle, öğrenme sürecinden arzu edilen verimin (olumlu bir sonucun) alınabilmesi için tek bir öğrenme girişimiyle yetinilmemeli, sürekli öğrenmeye devam edilmelidir (*"Damlaya damlaya göl olur"*).

8. *Öğrenmede esas olan bütündür (bütünü görmektir), detay daha sonra gelir ("Düş uykudan sonra olur (gelir)")*. Ayrıca, işgüzarlık edip gereksiz yere bir konunun detayları içinde boğulmak, öğrenen için yıpratıcı olabilir (*"Rahvan at kendini yorar"*).

Öğrenme Ortamı

Öğrenme, belli bir ortamda gerçekleşir ve bu ortamın fiziksel ve sosyal olmak üzere iki önemli boyutu vardır. Fiziksel boyut, neyin, nasıl ve ne kadar öğrenileceğinin önemli bir belirleyicisidir. Örneğin, fiziksel ortamdaki imkânların fazla olması öğrenmeyi kolaylaştırır (*"Akçe akıl öğretir, don yürüyüş"*). Bu nedenle, öğrencilere öğrenmeye elverişli sınıf ortamlarının sunulması önemlidir (*"İneğin sarısı, toprağın karası"*), çünkü öğrencilerin sahip oldukları tutum ve davranışlar, eğitim kurumlarının kendilerine sundukları imkânlar doğrultusunda şekillenir (*"Aslan yatağından (yattığı yerden) bellidir (belli olur)"*). Ayrıca, bir fiziksel çevrenin sahip olduğu araç-gereç durumu, o çevrede gerçekleşebilecek öğrenme faaliyetlerinin niteliğini de belirlemektedir (*"Çay kuşu, çay taşı ile vurulur"*). Bu nedenle, belirli bir öğrenme faaliyetini gerçekleştirmek isteyen öğrencilerin gerekli araç-gereçlere sahip olması önemlidir (*"Aşure yemeye giden kaşığı cebinde taşır", "Balcının var bal taşı, oduncunun var baltası"*), çünkü gerekli/uygun araç-gereç olmadan kusursuz öğrenmenin gerçekleşmesi güçtür (*"Boş torba ile at tutulmaz"*).

Sosyal boyut ise öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir, çünkü bizler kişiliklerimizi başkalarıyla olan iletişim ve etkileşimlerimize kıyasla oluştururuz (*"Arkadaşımı söyle, kim olduğunu söyleyeyim"*). Dolayısıyla, öğrenmenin gerçekleştiği sosyal ortamda, öğrencilerin birbirleriyle yaşadıkları iletişim ve etkileşimlerin doğasına bağlı olarak bazı yeni tutum ve davranışlar geliştirirken, onların daha önceden kazandıkları tutum ve davranışların bazıları da terk edilebilir (*"Üzüm üzümüne baka baka kararr"*). Ayrıca, yeni geliştirilen tutum ve davranışların bir kısmı olumlu iken bir kısmı da olumsuz olabilir (*"İsin yanına varan is, misin yanına varan mis kokar"*). Örneğin, bazı öğrenciler, kötü arkadaşlarıyla etkileşimleri sonucunda sadece olumsuz tutum ve davranışlar geliştirmekle kalmazlar (*"Körle yatan şaşşı kalkar", "Topalla gezen, aksamak öğrenir"*), aynı zamanda, bu olumsuz akran etkileşiminden kaynaklanan yaptırım konusunda da zarar görebilirler (*"Kurunun yanında yağ da yanar"*).

Öğrenme Yöntemleri

Her işin kendine özgü bir yolu/yöntemi vardır (*"Aksak eşekle yüksek dağa çıkılmaz", "Araba ile tavşan avlanmaz", "Şahin ile deve avlanmaz"*) ve bir işi yoluyla, yöntemiyle yapanlar zorlanmazlar (*"Yol bilenle yürüyen, yorulmaz", "Yol ile giden yorulmaz"*). Amaca uygun bir öğrenme için de yöntem seçimi önemlidir, çünkü her konu veya etkinlik için öğrenme yöntemi de farklı olacaktır. Buradan hareketle,

öğrencilerin en iyi öğrenme yolları hakkında bilinç oluşturmaları ("*Deveye 'inişi mi seversin, yokuşu mu?' demişler; 'düz yere mi (düze kıran mı) girdi?' demiş*") ve öğrenmek için mümkün olan her yolu/yöntemi denemeleri önemlidir ("*At görür aksar, su görür susar*").

Ancak, öğrencilerin alışkın oldukları öğrenme yöntemlerini ne zaman değiştirecekleri konusunda çok dikkatli davranmaları gerekir ("*Dereyi (çayı, ırmağı) geçerken at değiştirilmez*"). Yeni yöntemleri denemeye açık olmak önemlidir, ama alışkın olunan yöntem de hemen terk edilmemelidir, çünkü yeni yöntemin değeri ancak eskiyle kıyaslandığında belli olacaktır ("*Tay yetişmedikçe ata paha biçilmez*"). Atasözlerinde vurgulanan belli başlı öğrenme yöntemleri şunlardır:

1. Oyun yoluyla öğrenme. Oyun, çocuğun en doğal öğrenme yoludur, çünkü çocuk oyun oynamaktan usanmaz ("*Abdal düğünden, çocuk oyundan usanmaz*").

2. Danışarak öğrenme. Kişi çok iyi bildiği veya bilmediği bir şeyi her zaman bir bilene danışmalıdır ("*Akıl akıldan üstündür*", "*Bin bilsen de bir bilene danış*", "*Danışan dağı aşmış, danışmayan düz yolda şaşmış*"), çünkü bu yolla kişi bilmediği bir şeyi öğrenebilir, bir zorluğun üstesinden gelebilir veya farkında olmadığı bir durumun farkına varabilir. Bununla beraber, her danışma (sorma akıl) ile her zaman akıllıca işlerin yapılamayacağına da dikkat çekilmiştir ("*Sokma akıl sekiz adım gider*", "*Taşma su ile değirmen dönmez*").

3. Alan gezileriyle öğrenme. Çok okuyan/yaşayan birisine kıyasla, çok gezen ve çok yer gören birisinin farklı kültürlere ilişkin bilgi dağarcığının daha geniş olması muhtemeldir ("*Çok yaşayan (okuyan) bilmez, çok gezen bilir*"). Ayrıca, çok gezenin bir gün mutlaka amacına ulaşacağı ("*Gezen kurt aç kalmaz*"), ancak gezmenin rastgele değil, planlı olarak yapılması gerektiği, çünkü rastgele yapılan gezilerde bireylerin bazı kötü alışkanlıklar da edinebileceği ("*Çok gezen tavuk ayağında pislik getirir*") vurgulanmıştır.

4. Gözlem yoluyla (görecik) öğrenme. Kişi tek başına ne kadar çalışırsa çalışsın bir işin inceliklerini bir uzmandan görmezse, o işi tam olarak öğrenmesi zordur ("*Sanatı ustadan görmeyen (öğrenmeyen) öğrenmez*"). Ancak, bu yöntemin başarısı için uzmanın bir şeyin nasıl yapıldığını birkaç kez göstermesi gerekebilir, çünkü bir kez görmekle bir şey iyice anlaşılabilir ("*Bir görüş bir kör biliş*").

5. Yaparak-yaşayarak öğrenme. Öğrenme, gerçek hayat koşullarında gerçekleştirilmelidir ("*Köpek suya düşmeyince yüzmeyi öğrenmez*") ve öğrenci de öğrenme sürecinde aktif olmalıdır ("*Bakmakla usta olursa (öğrense), köpekler (kediler) kasap olurdu (kasaplığı öğrenirdi)*").

6. Deneme-yanılma yoluyla öğrenme. Öğrenci, birçok şeyi deneme-yanılma yoluyla öğrenir ("*Çocuk düşse kalka büyür*", "*Bin nasihatten bir musibet yeğdir*"). Ayrıca, iş başa düşmedikçe, bir olayın ne denli iyi, kötü veya anlamsız olup olmadığıyla ilgili sağlıklı bir değerlendirme yapılamaz ("*Başa gelmeyince bilinmez*"). Ancak, hataların en aza indirgenmesi açısından, öğrenciler ilk denemelerini gözden çıkarılabilecek malzemeler üzerinde yapmalıdır ("*Acemi nalbant gâvur eşeğinde öğrenir*").

7. Sorgulama (soru sorma) yoluyla öğrenme. Eğitimin en temel amacı, öğrencilere bilgiye erişim yollarını (öğrenmeyi) öğretmektir (*“Bilmemek ayıp değil, öğrenmemek (sormamak) ayıp”*). Bu nedenle, öğrenciler soru sormayı öğrenmelidirler, çünkü bilmedikleri bir konuyla ilgili sorularını bir bilene sorarak o konuyu en ince ayrıntılarına kadar öğrenebilirler (*“Sora sora Bağdat bulunur”*).

8. Araştırma yoluyla öğrenme. Öğrenme, dikkatli bir incelemeyi gerektirir ve bir işe (gözü kapalı bir şekilde) başlamadan önce o işin her yönü iyice araştırılmalıdır (*“Dibi görünmeyen sudan geçme”, “Ergen gözüyle kız alma, gece gözüyle bez alma”*). Diğer taraftan, araştırma kendi içinde bazı riskleri de barındırdığından (*“Arayan Mevlâ’sını da bulur, belasını da”*), öğrencilerin hangi amaçla, hangi bilgi için kime/nereye başvuracakları konusunda bilinçli davranmaları gerekir (*“Arı bal alacak çiçeği bilir”*).

9. Yazarak öğrenme. İnsan ne kadar bilgili olursa olsun her şeyi aklında tutamayacağı için unutulmamasını istediği şeyleri mutlaka yazıya dökmelidir (*“Âlim unutmuş, kalem unutmamış”*).

10. İşbirliğine dayalı öğrenme. İnsanlar birer sosyal varlıktır ve ancak toplumsal dayanışma ve iş bölümü içinde rahat ve huzurlu bir şekilde yaşayabilirler (*“Anca beraber, kanca beraber”, “Birlikten kuvvet doğar”, “Nerede birlik, orda dirlik”, “Sürüden ayrılanı (ayrılan koyunu, kuzu) kurt kapar”*), çünkü insanlar birbirlerine her zaman muhtaçtır (*“Adam adama (gene, her zaman) gerek olur”*). Bu nedenle, insanların farklı işler için bir araya gelmeleri ve birbirlerine yardımcı olmaları, başarı için gereklidir (*“Az eli aştı gör, çok eli işte gör”*). Öğrenme de, bu durumun dışında tutulamaz (*“Bir elin nesi var, iki elin sesi var”, “Yalnız öküz çifte (boyunduruğa) koşulmaz”, “Yalnız taş, duvar olmaz”*).

11. Sezgi yoluyla öğrenme. Tıpkı görme engelli bir insanın görmediği bir şeyi sezerek anlamaya çalışması gibi (*“Kör görmez, sezer”*), bazı öğrenmelerimiz sezgi yoluyla gerçekleşir (*“Allah bilir ama kul da sezer”*). Örneğin, bir düşünencinin doğrudan söylenmesinin sakıncalı olduğu durumlarda dolaylı bir anlatım kullanılarak muhatabın durumu sezmesi beklenir (*“Kızım sana söylüyorum (dedim) gelinim sen anla (işit)”*). Ayrıca, sezerek öğrenme sadece insanlar için değil, bütün canlılar için de geçerlidir (*“Öküz, yem bitince çifte gideceğini bilir”*). Sezgi yoluyla öğrenmede, birey kendi kişisel deneyimlerinden faydalanarak bir sonuca ulaşmaya çalışır veya nesnelerin, olgu ve olayların bazı emarelerini dikkate alarak bir tahminde bulunur. Örneğin, bir insanın ne durumda olduğu yüzünden anlaşılabilir (*“Ağaran baş, ağlayan göz gizlenmez”*). Benzer şekilde, lodos genellikle yağmur getirir (*“Lodosun gözü yaşlı olur”*) ve bir işin sonunun nasıl olacağı (*sonuçlanacağı*) daha başlangıcından veya gidişatından belli olur (*“Kavak, yaprağını tepeden dökerse kış çok olur”, “Perşembenin gelişi çarşambadan bellidir”, “Sabahın kızılığı akşamı kış eder, akşamın kızılığı sabahı güz eder”, “Şimşek çakmadan gök gürlemez”*).

12. Tartışma yoluyla öğrenme. Tartışma yöntemi, bir konunun bütün yönlerini açığa çıkartarak aydınlığa kavuşmasını ve konu üzerinde bir uzlaşmanın sağlanmasını amaçlar (*“Su bulanmayınca durulmaz”*).

Öğrencinin Sorumlulukları

1. Öğrenci, öğretmene karşı saygılı olmalı ve ona karşı üstünlük taslamamalıdır (*"Altı aylık seyislikle kırk yıllık fışkı karıştırılmaz"*, *"Ulular köprü olsa, basıp geçme"*). Bu nedenle, öğrencilerin öğretmenlerin karşısında nasıl davranacaklarını iyi ayarlamaları gerekmektedir (*"Atlar nallarırken kurbağalar ayak uzatmaz"*). Öğrencinin öğretmene saygıda bulunması manevi bir görevdir; ancak öğrenciden aynı zamanda bilgi ve beceri yönünden öğretmeninden daha ileride olması da beklenir (*"Kabiliyetli çırak ustayı geçer"*, *"Boynuz kulaktan sonra çıkar, ama kulağı geçer"*). Genellikle, bir öğrencinin yeni başladığı bir işte usta olup olamayacağı ise, ilk davranışlarından anlaşılabilir (*"Adam olacak çocuk bokundan belli olur"*).

2. Öğrenci, dinlemeyi bilmeli, çok dinlemeli ve sadece gerektiğinde az ve öz olarak konuşmalıdır (*"Az söyle çok dinle"*, *"İki kulak bir dil için"*, *"Söz gümüşse sükküt altındır"*). Sözü insanlar üzerindeki etkisi büyüktür ve susmak bazen konuşmaktan daha iyidir, çünkü insan doğru veya yanlış her şeyi söyleyebilir (*"Dilin kemiği yok"*). Dolayısıyla, dikkatsizce sarf edilen bazı sözler gönül kırıcı olabilir ve kişinin başına dert açabilir (*"Bıçak yarası geçer (onulur), dil yarası geçmez (onulmaz)"*, *"Bülbülün çektiği dili belası"*, *"Söz var iş bitirir, söz var baş yitirir"*).

3. Öğrenci, öğretmenini örnek/model almalı ve onun yolundan gitmelidir (*"Baş nereye giderse ayak da oraya gider"*). Ancak, bazı durumlarda, (kötü) öğretmenlerin davranışları değil, daha çok söyledikleri örnek alınmalıdır (*"Hocanın dediğini yap (söylediğini dinle), yaptığını yapma"*).

4. Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif olmalıdır, çünkü kişi adına öğrenmeyi bir başkası yapamaz (*"Akarsu çukurunu kendi kazır"*, *"El eliyle yılan tut, onu da yalan tut"*). Bu nedenle, öğrenme, bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilmeli (*"Sana vereyim bir öğüt, kendi ununu kendin öğüt"*) ve her birey kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır (*"Her koyun kendi bacağından asılır"*).

5. Öğrenci, her bilgiyi önemsemeli, iyi/kötü ayırımı yapmadan öğrenmelidir, çünkü bir bilginin gerçek değeri ancak ona ihtiyaç duyulduğu zaman anlaşılabilir (*"Abanın kadri yağmurda bilinir"*). Ayrıca, doğru ile yanlış bilgiyi, faydalı ile faydasız bilgiyi birbirinden ayırmak için her ikisine de vakıf olmak gerekir (*"Doğru bilinmeyince eğri bilinmez"*, *"Edebi edepsizden öğren"*).

6. Öğrenci, öğrenme esnasında içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal ortamın şartlarına karşı duyarlı ve hassas davranmalı (*"Ölü evinde ağlamasını, düğün evinde gülmesini bilmeli"*, *"Vardığın yer körse, sen de bir gözünü kapa"*) ve kendisi için en uygun öğrenme zamanını kollamalıdır (*"Zaman sana uymazsa sen zamana uy"*), çünkü bazen öğrenmek için gerekli olan şartları (ortamı) eksiksiz olarak oluşturmak zordur (*"At olur, meydan olmaz (bulunmaz), meydan olur (bulunur), at olmaz (bulunmaz)"*).

Öğretmenin Nitelikleri

Öğretmen, eğitim sürecinin en önemli öğelerinden birisidir. Nitekim bir öğrencinin öğrenme sürecinde başarılı olup olmayacağı, büyük ölçüde öğretmenin tutum ve tavırlarına bağlıdır (*"At, adımına göre değil, adamına göre yürür"*). Örneğin, bir öğretmenin bir öğrencisinin zihinsel kapasitesi hakkındaki beklentisi, onun

başarısını doğrudan etkiler (*"Bir adama kırk gün ne dersin o olur (deli dersin deli, akıllı dersin akıllı olur)"*). Ayrıca, öğrenci için öğretmenin rehberliği önemlidir (*"Çobansız koyunu kurt kapar"*). Benzer şekilde, öğrencilerin sahip oldukları yeteneklerin farkına ancak öğretim içinde uzmanlığı olan bir öğretmen varabilir (*"Altının kıymetini sarraf bilir"*).

Bu nedenle, öğretmenlik mesleğine sadece bu alanda eğitim görmüş (uzmanlaşmış) kişiler ve mesleğine kendini adanmış öğretmenler atanmalıdır (*"Ekmeği ekmeğe ver, bir ekmeğe de üste ver"*) ve her öğretmen sadece uzmanlaştığı alanda öğretmenlik yapmalıdır (*"Cambaz ipte balık dipte gerek"*). Eğer öğretmenlik mesleğinde uzman olmayanlar da görev yaparsa, sonuç oldukça vahim olabilir (*"Yarım hekim candan eder, yarım hoca dinden eder"*). Ayrıca, bir işin nasıl yapılacağını bilmeyenler işi hatalı yapabilirler (*"Dalmasını bilmeyen ördek, kıçından dalar"*) ya da işi en önemli yerinde (yarıda) bırakabilirler (*"Acemi katır kapı önünde yük indirir"*).

Gerçekte, her öğretmen mesleğinin gerektirdiği donanımına sahip olmayabilir ve mesleğini icra etmede zorluklar yaşayabilir (*"Herkes davul çalar ama çomağı makama uyduramaz"*). Öğretmenin alanında uzman olup olmadığı, mesleğine adanmışlığından anlaşılabilir (*"Adamın iyisi işbaşında (alışverişte) belli olur"*). Bu nedenle, görevini layıkıyla yerine getiren öğretmenlerin hakkı verilmeli (ödüllendirilmeli) (*"Harman döven öküzün ağzı bağlanmaz", "Marifet iltifata tabidir"*) ve onları cezalandırmaktan sakınılmalıdır (*"Usta maymun kamçı istemez"*). Ancak, burada önemli olan husus, gerekli niteliklerden yoksun olan kişilerin (pedagojik formasyon programı gibi) biçimsel faaliyetlerle profesyonelleşemeyeceğinin bilinmesidir (*"Deve Kâbe'ye gitmekle hacı olmaz", "Eşek, kulağı kesilmekle küheylan olmaz"*).

1. **Öğretmen, öğretim işinde deneyimli olmalıdır** (*"Ustanın çekici bin altın"*). Nitelik kendisini uzman olarak gören herkese güvenilmez, çünkü malımızı veya canımızı tehlikeye sokabilir (*"Başını acemi berbere teslim eden cebinden pamuğu eksik etmez (etmesin)"*).

2. **Öğretmen, mesleğini önemsemelidir**, çünkü yaptığı işi hafife alanlar (küçümseyenler) mesleğinde başarılı olamazlar (*"Sanatını hor gören boğazına torba takar"*).

3. **Öğretmen, tatlı dilli olmalıdır**, çünkü gönlü okşayıcı sözlerle (a) öğrencilerin inadı yenilebilir (*"Acı (kötü) söz insanı (adamı) dinden çıkarır, tatlı söz yılanı inden çıkarır"*), (b) öğretmen kendini öğrencilere sevdirebilir (*"İnsanın eti yenmez, derisi giyilmez; tatlı dilinden başka nesi var"*) ve (c) öğretim süreci sıkıcılıktan kurtararak zevkli hale getirilebilir (*"Tatlı söz dinletir, tatsız söz esnetir"*).

4. **Öğretmen, hoşgörülü olmalıdır** (*"Kalendere 'kış geliyor' demişler, 'titremeye hazırım' diye cevap vermiş"*), çünkü öğrenciler her an hata yapmaya müsaittir (*"İnsan beşer, kuldur şaşar"*) ve hatalar (onlardan ders almasını bilenler için) aynı zamanda bir öğrenme fırsatı da sunarlar (*"Her düşünüş, bir öğreniş"*).

5. **Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır**, çünkü sınıf içindeki öğrenciler birbirlerinden farklıdır (*"Beş parmak (parmağın) bir (biri) olmaz"*) ve her öğrencinin kendisine özgü nitelikleri (biricikliği) söz konusudur (*"İnsan çeşit çeşit, yer damar damar"*).

6. Öğretmen, sabırlı olmalıdır. Sabır göstermek zordur ama güzel sonuçları vardır (*"Sabır acıdır, meyvesi tatlıdır"*). Bu nedenle, beklemesini bilen (sabreden) öğretmenler eninde sonunda amaçlarına ulaşacaklardır (*"Sabreden derviş muradına ermiş"*).

7. Öğretmen, alçak gönüllü olmalıdır (*"Ağacın meyvesi olunca, başını aşağı salar"*).

8. Öğretmen, adaletli olmalıdır (*"Herkesin arşınına göre bez vermezler"*).

Yöneticilik

Atasözlerinde, yönetici olmak, önemli bir meziyet olarak görülmektedir (*"Baş ol da eşekbaşı (soğan başı) ol"*), çünkü halkın düzen içinde çalışmasını ancak başarılı yöneticiler sağlayabilir (*"Ayağı yürüten baştır"*). Bu nedenle, her eğitim kurumunun iyi bir yöneticisi olmalıdır, çünkü bir kurumdaki (okuldaki) yönetici nasıl davranırsa, çalışanlarının da (öğretmenlerin de) o şekilde davranacağı ifade edilmektedir (*"Balık baştan kokar", "İmam osurursa, cemaat sıçar"*). Ancak, yönetici olarak seçilecek veya atanacak kişilerin yönetimi iyi bilmeleri gerekmektedir (*"At binenin, kılıç kuşanının", "Yayı, atıcısına vermeli"*).

Diğer bir konu da, her eğitim kurumunun sadece tek bir yöneticisinin olması gerekir, çünkü bir kurumda birden fazla yöneticinin olması durumunda anlaşmazlıklar baş gösterebilir (*"Bir çöplükte iki horoz ötmez", "İki cambaz bir ipte oynamaz", "İki kaptan bir gemiyi batırır"*). Ayrıca, acil kararların alınması gerektiği durumlarda, karışanı çok olan işlerden sonuç güç alınmaktadır (*"Horozu çok olan köyde sabah geç olur"*). Benzer şekilde, buyurucu konumunda olan kişiler kendilerini bir işi yapmakla yükümlü saymayacağından, o işin yürümesi çok zordur (*"Sen ağa ben ağa, koyunları (inekleri) kim sağa?"*).

Tartışma ve Sonuç

Atasözleri, olgu ve olayların kültürel açıdan daha iyi anlaşılmasında önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Halk edebiyatı alanında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, atasözlerini farklı bağlamlarda inceleyen pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Örneğin, 37 Türk atasözünün incelenmesine dayalı olarak Dik (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, atasözlerinde adil dünya inancının nasıl kavramsallaştırıldığı incelenmiş ve "dünyanın Tanrı sayesinde adil bir yer olduğu" düşüncesine ulaşılmıştır (*"Allah verince kimin oğlu, kimin kızı demez", "Allah gümüş kapıyı kaparsa altın kapıyı açar", "Düşmez kalkmaz bir Allah", "Hak yerini bulur", vb.*). Benzer şekilde, Onan (2011) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada, 926 atasözü konuşma, dinleme, okuma ve yazma alanlarına göre tasnif edilerek yorumlanmış ve atasözlerinin en fazla dilin konuşma işlevine vurgu yaptığı görülmüştür (*"İnsan konuşa konuşa, hayvan koklaşa koklaşa"*).

Bu çalışmada ise, eğitimle ilgili 264 Türk atasözü 10 tema altında tasniflenerek yorumlanmıştır. 10 tema içinde, 62 atasözü ile en fazla yoğunlaşma (%23,4) *"öğrenmenin özellikleri"* temasında olmuştur. Diğer temaların temsil edilme oranlarına göre sıralanması ise şu şekildedir: 48 atasözüyle *"öğrenme yöntemleri"* (%18,2), 42 atasözüyle *"eğitimin amaçları"* (%15,9), 31 atasözüyle *"öğretmenin nitelikleri"* (%11,7), 26 atasözüyle *"öğrencinin sorumlulukları"* (%9,8), 16 atasözüyle *"eğitime başlamanın"*

zamani" (%6,1), 13 atasözüyle "*öğrenme ortamı*" (%4,9), 12 atasözüyle "*ailenin çocuk eğitimindeki rolü*" (%4,5), 11 atasözüyle "*yöneticilik*" (%4,2) ve 3 atasözüyle "*eğitimin önemi*" (%1,3).

Bu çalışmanın sonuçları aşağıdaki birkaç önemli noktaya dikkat çekmektedir:

1. Eğitimin en önemli amacı, öğrencileri eleştirel düşünebilen bireyler olarak topluma kazandırmaktır. Bu genel amaç, Türk sözlü kültürünün diğer ürünlerinden biri olan fıkralarda da önemle vurgulanmaktadır. Örneğin, eşeğine ters binen bir Nasreddin Hoca imgesi, dünyadaki olgu ve olayları farklı açılardan yorumlama ve yaşamı tersinden okuma yaklaşımına dayalı bir eleştirel düşünme anlayışını ön plana çıkarmaktadır (Özdemir, 2010). Bu yolla Nasreddin Hoca, aynı zamanda, birbirine benzer olgular için farklı sorular soma ve dolayısıyla farklı cevaplar bulma anlayışına dayalı bir öğretim felsefesi de öngörmektedir. Dahası, eğer Aktulum'un (2011, s. 24) "Nasreddin Hoca hikâyeleri değişik coğrafyalarda, değişik zamanlarda, aynı ya da benzer isimler altında sürekli olarak yeniden yazılmışlardır" şeklindeki tespitinden yola çıkacak olursak, sadece Nasreddin Hoca fıkralarının değil, onun eleştirel düşünme ile ilgili fikirlerinin ve (diğer) öğretilerinin de evrenselliğini kabul etmemiz gerekecektir.

2. Türk atasözlerinde öne çıkarılan ve bu çalışmada da tanımlanan öğrenmenin doğasıyla ilgili özellikler, aynı zamanda, uluslararası alan yazında tartışılan öğrenme ilkeleriyle de büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Örneğin, Shuell (1990) anlamlı öğrenmenin belirli aşamalarda yavaş yavaş gerçekleşen aktif bir süreç olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde, Alexander, Schallert ve Reynolds'a (2009) göre öğrenme, çoğunlukla bilinçli ve planlı olarak gerçekleştirilir ve bizim insani yapımızla iç içedir (yani bizim kişisel özelliklerimiz neyi, nasıl öğreneceğimiz konusunda kritik bir rol oynar). Türk atasözlerinde de öğrenme, belli bir amaç/plan doğrultusunda yavaş yavaş/aşama aşama gerçekleşen bireye özgü bir süreç olarak kavramsallaştırılmaktadır.

3. Türk atasözlerinde öne çıkarılan ve bu çalışmada da tanıtılan öğrenme yöntemleri, aynı zamanda, günümüzde çağdaş öğrenme yaklaşımları olarak da kavramsallaştırılmakta ve uygulanmaktadır. Örneğin, oyunun çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimi açısından hayati bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Girmen, 2012). Aynı şekilde, alan gezileri yoluyla öğretmenler belli varlıkların, olayların veya durumların gerçek dünyada incelenmesine olanak sağlayarak öğretim sürecini dört duvar arasına sıkışmaktan kurtarmaktadır (Bozdoğan, 2012).

4. Öğrencilerin ve öğretmenlerin hem bireysel anlamda hem de birbirlerine karşı belli görev ve sorumlulukları vardır. Bu bağlamda, Türk atasözlerinde öne çıkarılan öğrenci/öğretmen rolleri, aynı zamanda, çağdaş eğitim sistemlerinin inşası ve devamı için gerekli olan öğrenci ve öğretmen niteliklerine de işaret etmektedir. Nitekim son zamanlarda eğitim sistemimizin şekillenmesinde önemli bir rol oynayan Çoklu Zekâ Kuramı, öğrencilerin bireysel farklılıklarının sekiz farklı zekâ alanı perspektifinden ele alınmasını öngörmektedir (Saban, 2010).

Sonuç olarak, denilebilir ki, Türk atasözleri eğitim olgusunun ve ilgili boyutlarının kavramsallaştırılmasında çağdaş/evrensel pedagoji (eğitimbilim) ilkeleriyle tutarlı bir perspektif sunmaktadır. Örneğin, çocuk gelişiminde çevrenin (eğitimin) ve kalıtsal faktörlerin birlikte rol oynadığı, kişiliğin erken yaşlarda büyük ölçüde şekillendiği ve bu nedenle de planlı eğitimin mümkün olduğunca erken yaşlarda başlatılması gerektiği düşüncesi, atasözlerinin incelenmesine dayalı olarak Duman (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Buradan hareketle, Türk sözlü kültürünün deyim, mânî, masal, türkü, ninni, bilmece ve hikâye gibi diğer ürünlerinin de çözümlenerek bu ürünlerde öne çıkarılan eğitimsel bakış açılarının incelenmesi, Türk eğitim düşüncesinin daha iyi anlaşılmasında, oluşturulmasında ve paylaşılmasında faydalı olabilir. Nitekim Şahin'in (2011) "masalların çocuk eğitimi ve gelişimi için önemli olduğu" yönündeki araştırma bulgusu, hangi masalların ne gibi eğitimsel mesajlar içerdiği ve hangi yaş grupları için ne tür masalların bir eğitim aracı olarak kullanılabileceği, vb. sorular için yeni araştırma konularını işaret etmekte ve araştırmacıları bu alanlara yönelmeye davet etmektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin ivedilikle somut olmayan Türk kültür mirasının ürünlerini incelemeleri ve bu mirastaki eğitim düşüncesini kavramsallaştırmaya çabalamaları gerekmektedir. Bu bir mesleki görev ve boynun borcu olarak addedilmelidir.

Kaynakça

- AKTULUM, Kubilây (2011). "Bir Ana-Metin Olarak Nasreddin Hoca Hikâyeleri Üzerine Kimi Dönüştürmeler", Millî Folklor, 23(91), 12-24.
- ALEXANDER, Patricia A., SCHALLERT, Diane L. ve REYNOLDS, Ralph E. (2009). "What Is Learning Anyway? A Topographical Perspective Considered", Educational Psychologist, 44(3), 176-192.
- BOZDOĞAN, Aykut E. (2012). "Eğitim Amaçlı Gezilerin Planlanmasına İlişkin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Uygulamaları: Altı Farklı Alan Gezisinin Değerlendirilmesi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2), 1049-1072.
- ÇELİK, Abbas (2009). "Atasözlerimizden Eğitim İletileri", Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 31, 43-59.
- DİK, Tuba. (2010). "Atasözlerinde Adil Dünya İnancı", Millî Folklor, 22(88), 28-32.
- DUMAN, Tayyip (2011). "Türk Atasözlerinde Çocuk ve Eğitimi". İçinde, V. TAŞDELEN, A. YAYLA ve A. KARACA (Ed.), Eğitimden Felsefeye Necmettin Tozlu Armağanı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- DURUHAN, Kemal ve İLHAN, Bekir (2004). "Eğitim-Öğretimle İlgili Bazı Atasözü ve Deyimlerimizin Öğrenme-Öğretme Süreci Bakımından İrdelenmesi", Millî Eğitim, 164, 119-125.
- ERDEM, Servet (2010). "Atasözlerinde Metaforların İşleyişi", Millî Folklor, 22(88), 33-37.
- GİRMEN, Pınar (2012). "Eskişehir Folklorunda Çocuk Oyunları ve Bu Oyunların Yaşam Becerisi Kazandırmadaki Rolü", Millî Folklor, 24(95), 263-273.
- ONAN, Bilginer (2011). "Türk Atasözlerinde Dil Farkındalığı ve İşlevsel Dil Kullanımı", Millî Folklor, 23(91), 91-100.
- ÖZDEMİR, Nebi (2010). "Mizah, Eleştirel Düşünce ve Bilgelik: Nasreddin Hoca". Millî Folklor, 22(87), 27-40.
- SABAN, Ahmet (2010). Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması, Nobel, Ankara.
- Shuell, Thomas J. (1990). "Phases of Meaningful Learning", Review of Educational Research, 60(4), 5131-547.
- ŞAHİN, Mustafa (2011). "Masalların Çocuk Gelişimine Etkilerinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi", Millî Folklor, 23(89), 208-219.
- TAŞDELEN, Vefa (2000). "Türk Atasözlerinde Eğitim", A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33(1), 121-135.
- Türk Dil Kurumu (2013a). Büyük Türkçe Sözlüğü. Erişim: .
- Türk Dil Kurumu (2013b). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. Erişim: .
- YAYLAGÜL, Özen (2010). "Divânı Lugâtî't-Türk'te Yer Alan Atasözlerindeki Metaforlar", Millî Folklor, 22(85), 112-121.
- YILMAZ, Muhsin (2000). "Türkçe Atasözlerinde Eğitim Anlayışı", A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33(1), 137-145.

EDUCATION FROM THE TURKISH PROVERBS' POINT OF VIEW

Ahmet SABAN*

Abstract

Proverbs are the most concise and effective statements that implicitly reflect a culture's mentality about various phenomena or events. In this respect, proverbs have an important function in terms of passing on a culture's shared consciousness to its future generations. In this study, the perspectives resulting from the Turkish proverbs' reflections on various dimensions of education are examined. In the first stage, a search was conducted by using the Turkish Language Institution's Turkish Proverbs and Idioms Dictionary to find out the proverbs related with education. In the second stage, all the proverbs were classified under 10 themes by using the "analogical/metaphorical analysis" or "semantic adaptation" method. These themes include the following: The importance of education, objectives of education, the role of parents in child education, time to start education, the characteristics of learning, learning environment, learning methods, the responsibilities of students, the qualities of teachers, and administration. In the third stage, expert opinion was consulted to increase the validity and reliability (trustworthiness) of the classifications and interpretations made about the proverbs. According to the results of the study, it can be claimed that the Turkish proverbs offer a perspective consistent with the principles of the contemporary pedagogy in the conceptualization of the educational phenomenon and its relevant dimensions. Hence, in order to have a better understanding of the Turkish educational thinking, the educational perspectives represented in other forms of the Turkish oral culture (fairy tales, folk songs, etc.) also need to be examined and communicated.

Key Words: Turkish proverbs, education, content analysis

* Prof. Dr.; Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, 42090 Meram, Konya

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Serpil ÖZDEMİR**

Nevin AKKAYA***

Özet

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilir bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek, alan yazında ortaöğretim öğrencilerinin okuma tutumlarını ölçecek bir ölçme aracının çok sınırlı olması sebebiyle geliştirilmiştir. 52 maddeden oluşan ölçeğin ön deneme formu; 153 kız, 147 erkek toplam 300 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizi için SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Elde edilen verilere faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizleri sonucunda 30 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin % 58.3'ünü açıklayan dört faktör elde edilmiştir.

Ölçeğin alt faktörlerde ve toplam puanda iç tutarlığa sahip olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik analizi; madde-toplam korelasyonu, alt ve üst %27'lik grupların farklarının ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanması, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanması ile yapılmıştır. Ölçeğin geneli için alfa .95, iki yarı test korelasyonu .93 olarak bulunmuştur.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ) olarak adlandırılan ölçeğin, ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okumaya yönelik tutum ölçeği, geçerlik, güvenilirlik, ortaöğretim öğrencileri

Giriş

21. yüzyıl bilgi çağı olarak anılmaktadır. Bilgi çağı insanlarından beklentiler hızla artmakta ve çeşitlenmektedir. Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda (2006), bilgi çağı insanı yetiştirmenin toplumsal gelişmeyi sağlayacağından söz edilmektedir. Plan'da "Toplumsal gelişmenin sağlanması amacıyla; düşünme, algılama ve sorun çözme

* Bu makale Nevin AKKAYA danışmanlığında yürütülen "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve Tutumlarıyla Fen, Matematik Derslerindeki Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği)" adlı doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır

** Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

*** Yrd. Doç. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi

yeteneği gelişmiş, Atatürk ilkelerine bağlı, demokratik, özgürlükçü, milli ve manevi değerleri özümsemiş, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, sanata değer veren, beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı, bilgi çağı insanı” (DPT, 2006: 85) yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefin gerçekleştirilmesinde okuma alışkanlığına sahip bireyler yetiştirmek çok önemlidir. Çünkü düşünme, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş olmak; önyargılardan uzaklaşıp yeni fikirlere açılabilme, beğeni düzeyi yüksek olduğu için sanata değer vermek okuma alışkanlığının bireylere kazandırdığı özelliklerden bazılarıdır.

Bilginin sürekli olarak yenilediği bu çağda, bireyleri, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun refah ve mutluluğuna katkıda bulunacak şekilde yetiştirmek eğitimin en temel amacıdır. Bu amaca ulaşmada okulda verilen bilgiler yeterli değildir, bireyin hayat boyu öğrenmeye açık olması gerekmektedir. “Öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri de ‘okuma’dır.” (Sever, 2004: 15).

Bamberger (1990: 1), okumanın önceleri yalnızca önemli bir mesaj alma aracı olarak değerlendirildiğini, ama günümüzde aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı yapan çok düzeyli bir zihinsel işlem olarak ele alındığını belirtmektedir. Okuma üzerine yapılan araştırmalardaki tanımlar da okumanın zihinsel yönüne işaret eder. Araştırmacıların yaptığı tanımlara göre okuma, insanların kendi aralarında kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi (Yalçın, 2002: 47), yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci (Akyol, 2010: 33), basılı ve yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır (Temizkan 2009:1). Bütün bu zihinsel işlemler bireyin “öğrenmenin ve tam insan olmanın anayolu (Özdemir, 2007: 18)”ndan ayrılmama çabasıdır.

Thurstone (1967:15) tutumu, “psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelendirmesi” şeklinde tanımlar. Allport’a (1967:4) göre tutum “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu”dur. Özgüven’e (1994) göre tutum “bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumunu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir.” Ülgen’e (1994) göre tutum “öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan” bir olgudur. Tutumlar, kendileri gözlenemeyen, fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 2010:114). Tanımlar, tutumun öğrenilebilirliğini, olumlu veya olumsuz davranışlara dönüşebildiğini göstermektedir. Bu nedenle tutumları ölçmek eğitim araştırmalarının önemli bir konusudur.

Smith (1988: 215), okumaya yönelik tutumu; okuma ihtimalini artıran ya da azaltan, duyu ve duyguların da eşlik ettiği zihinsel bir durum olarak tanımlamaktadır. Alexander ve Filler (1976: 1) ise okumaya yönelik tutumu öğrencinin okumaya yakın durmasına veya okumaktan kaçınmasına neden olan duygular sistemi olarak tanımlarlar. Bireylerin bir konuda güçlü tutumlara sahip olması, beklenen davranışları gösterme olasılığını arttırmaktadır. Yapılan araştırmalar okumaya yönelik tutum

ile kullanılan okuduğunu anlama stratejileri arasında (Aydoğan 2008), okuma alışkanlığı ile okuma tutumu arasında (Özbay, Bağcı ve Uyar 2008; Bağcı 2010), akademik başarı ile okumaya yönelik tutum arasında (Sallabaş 2008; Balcı 2009; Bağcı 2010, Karabay ve Kuşdemir Kayıran 2010), eleştirel düşünme düzeyi ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum arasında (Doğan 2010) olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu nedenle eğitim hedeflerini gerçekleştirmede ve eğitimi programlamada okumaya yönelik tutumları ölçmek ve elde edilen sonuçlardan yararlanmak önemlidir.

Araştırmacılar tutumları ölçmek için kendileri ölçek geliştirebildikleri gibi hazır ölçekleri de kullanabilmektedirler. Hazır ölçekler geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olduğu için ve daha az çaba ve zaman harcarak ölçme yapmayı sağladığı için (Punch, 2005: 94) tercih edilmektedir. Ancak hazır ölçekleri kullanırken dikkat edilmesi gereken başka bir nokta da ölçeğin, hedef kitlenin yaş ve beceri düzeyine uygun olmasıdır (Henerson vd, 1987:52-56).

Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde okumaya yönelik tutumların ölçülmesi amacıyla yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Gömleksiz (2004), üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarını ölçmek amacıyla ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Bu çalışma daha sonra yapılan pek çok araştırmada kullanılmıştır: Yalınkılıç (2007) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin; Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin ve Türkçe öğretmenlerinin; Arslan, Çelik ve Çelik (2009) Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu öğrencilerinin; Balcı (2009) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, Sevmez (2009) Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin, Bozpolat (2010) Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin, Doğan Yılmaz (2010) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü öğrencilerinin; Köse ve Yılmaz (2011) Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, Baş (2012) ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek için Gömleksiz tarafından geliştirilen ölçme aracını kullanmışlardır.

Güngör Kılıç (2004), işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek Aydoğan'ın (2008) okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmasında ve Ayçin'in (2009) İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisini araştırdığı çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Ünal (2006), ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerisi kazanım düzeyleri ve okumaya ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışma için tutum ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010) tarafından ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yaptıkları çalışmada da kullanılmıştır.

Sallabaş (2008), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirmiştir.

Başaran ve Ateş (2009), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını incelenmek üzere yaptıkları çalışmada kendi geliştirdikleri ölçek ile veri toplamışlardır.

Özbay ve Uyar (2009), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Bağcı (2010), Balcı (2010), İşeri (2010) de ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere yaptıkları çalışmada bu ölçeği kullanmışlardır.

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Okumaya yönelik tutum üzerine yapılan akademik araştırmalar, ilköğretim düzeyinde ve üniversite düzeyinde yoğunlaşmaktadır, ortaöğretim düzeyinde sadece Baş (2012) tarafından yapılmış bir çalışma olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da aynı durum görülmektedir, ortaöğretim öğrencilerinin okuma tutumlarını belirlemeye yönelik Mitchell ve Ley (1996) tarafından yapılmış bir çalışmaya rastlanmıştır. Oysa ortaöğretim dönemi okuma alışkanlığının yerleşme sürecinin bir parçasıdır. Aytaş (2005: 463), okuma isteği ve alışkanlığının daha çok ilköğretimin ikinci ve üçüncü sınıfında gelişmeye başladığını, okumada güç ve üstünlüğün ilköğretimin 4, 5 ve 6. sınıflarında elde edildiğini; okuma ilgi, alışkanlık ve zevkinin incelenmesinin ortaöğretimin birinci ve ikinci kademeleriyle yükseköğretimin ilk yıllarında gerçekleştiğini belirtir. Bu nedenle okumanın alışkanlık halini alması süreci ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim süreçlerinde kesintisiz olarak izlenmelidir.

11 yaş ve üstü ergenlik çağını Piaget soyut işlemler dönemi olarak adlandırır. Soyut işlemler dönemi, bireylerin üst düzey zihinsel düşünme becerilerinin geliştiği, geleceğe yönelik ve ideolojik sorunlarla ilgilendiği (Küçükkaragöz, 2007: 90) dönemdir. Bu dönemde okuma alışkanlığının yerleşmesi için birey hem hazırdir hem de geliştirilmeye açıktır. Bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları araştırmalarda ele alınması gereken bir konudur. McKenna, Kear ve Ellsworth (1995), ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının küçük sınıflarda daha olumlu olduğunu, ilerleyen yıllarda tutum düzeyinin düştüğünü belirtmektedirler. Okuma zevki ve alışkanlığı kazanması beklenen ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek, alınması gereken tedbirleri öngörmek açısından önemlidir. Tutumların öğrenilebilme ve davranışa dönüşme özelliği vardır. Eğitim, bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1975: 12) olduğundan, ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek eğitim öğretim sürecini planlama ve hedeflere ulaşma açısından önemlidir.

Yapılan alanyazın taramasında ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hedef kitleden verilerin alındığı, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi, ortaöğretim düzeyinde yapılacak çalışmaların hız kazanması için önemlidir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, ortaöğretim

öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması olduğundan bu bölüm ölçeğin geliştirilme sürecini içermektedir. Bu süreçte madde havuzu oluşturulmuş, oluşturulan maddeler uzman görüşüne sunulmuş, oluşturulan ölçeğin ön deneme çalışması yapılmış, ölçek örneklem grubuna uygulanmış, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçeğe girecek maddelerin hazırlanmasında İzmir'deki 85. Yıl Anadolu Lisesi, Şirinyer Lisesi ve Buca Fen Lisesindeki toplam 60 öğrenciye "Okumayı seviyor musunuz, niçin okuyorsunuz?" sorularını yanıtlayacak içerikte kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrencilerin yazıları, okumaya yönelik tutumla ilgili alanyazındaki çalışmalar ve tutumlarla ilgili kuramsal bilgiler de dikkate alınarak okumaya yönelik tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını içerecek şekilde 82 maddelik bir değişken havuzu oluşturulmuştur.

Hazırlanan bu 82 madde uzman görüşüne sunulmuştur. Maddeler, ikisi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni; biri Türk Dili, üçü Türkçe Öğretimi ve biri Eğitim Bilimleri alanında çalışan 5 öğretim üyesi tarafından biçim, ifade ve kapsam bakımından incelenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler sonucunda, birbiri ile örtüşen ve anlaşılmasında güçlük olan maddeler çıkarılmış ve 52 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek 35 olumlu, 17 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki seçenekler tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum biçiminde sıralanmıştır. Ölçeğe "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" (OYTÖ) adı verilmiştir.

Ölçeğin ön deneme uygulaması Karabağlar İnönü Lisesinde 70 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan ön deneme sonucunda taslak ölçeğin örneklem grubuna uygulanabilir nitelikte olduğu görülmüştür.

2.1. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada 300 öğrencinin örneklemde yer alması hedeflenmiştir. Faktör analizi yapılırken örneklem büyüklüğünün "değişken sayısının en az beş katı" (Tavşancıl, 2010: 141) olması tavsiye edilmektedir. Tavşancıl (2010), örneklem büyüklüğünde 50'yi çok zayıf, 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500' çok iyi ve 1000'i mükemmel olarak nitelendirmektedir. Hazırlanan ölçek 52 maddeden oluşmaktadır. 300 katılımcıdan elde edilen veriler değişken sayısının beş katından fazla olduğundan bu sayı yeterli görülmüştür. Çalışmanın evreni bütün liseleri kapsamaktadır, ancak böyle bir ölçüm yapmak olanaksız olduğundan daha sınırlı ve ulaşılabilir bir hedef evren (Balci, 2010: 88), Karasar'ın (2009: 110) ifadesiyle çalışma evreni belirlenmiştir. Tutum çalışmaları genellikle akademik başarıyla ilişkilendirildiği için İzmir merkezindeki akademik amaçlı liseler çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı sınıflar arası farkları karşılaştırmak olmadığı için 9, 10, 11 ve 12. sınıfların tamamı çalışma evrenine alınmıştır. Çalışma evreni, okumaya yönelik tutumla ilgili "kurmaca metin, öğretici metin" gibi kavramların yeterince kavrandığı 10.sınıflar ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini genel lise ve Anadolu liselerinden rastgele seçilen İnönü Lisesi, Övgü Terzibaşoğlu Anadolu Lisesi, Gaziemir Lisesi ve

Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi oluşturmuştur. 300 öğrencinin örnekleme yer alması hedeflendiğinden bu okulların 10. sınıfında okuyan öğrenci sayısı öğrenilmiş ve ana kitlenin 837 öğrenciden oluştuğu belirlenmiştir. Her bir okul ayrı bir tabaka olarak ele alınmış ve hangi okuldan kaç öğrencinin örnekleme gireceği okulların ana kitle içindeki oranına göre belirlenmiştir. 153 kız, 147 erkek öğrenci örnekleme seçkisiz yer almıştır.

Ölçek geliştirme çalışmasının yapıldığı liseler, ana kitledeki öğrenci sayısı ve örnekleme giren öğrenci sayısı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçek Geliştirme Çalışmasının Yapıldığı Liseler, Ana Kitledeki Öğrenci Sayısı ve Örnekleme Giren Öğrenci Sayısı

Araştırma Evrenini Oluşturan Okullar	Ana Kitledeki Öğrenci Sayısı	Örnekleme Giren Öğrenci Sayısı
İnönü Lisesi	370	132
Övgü Terzibaşoğlu And. Lisesi	90	33
Gaziemir Lisesi	287	102
Nevvar Salih İşgören And. Lisesi	90	33
TOPLAM	837	300

2.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Örnekleme grubuna uygulanan 52 maddelik taslak ölçekte, olumlu maddeler “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz maddeler 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Asıl ölçek maddelerini ve bu maddelerin özelliklerini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testi ile kontrol edilmiştir. Verilerin faktör analizi için uygun çıkması üzerine, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, faktörleştirme tekniği olarak ise temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Analizlerde faktörlerin her değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları ve çizgi grafiği incelenmiştir. Faktör yükleri en az .50 olan maddeler analiz için seçilmiştir. Hangi maddelerin bir araya gelerek ortak bir faktör oluşturduğunu belirlemek amacıyla ise döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Madde seçiminde Pearson korelasyonu kullanılmıştır.

Güvenirlik analizi; madde-toplam korelasyonu, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanması, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanması ile yapılmıştır.

Güvenirlik çalışmaları ve faktör analizine bağlı olarak ölçekteki 52 maddeden 22 tanesi çıkarılmış ve ölçek 23’ü olumlu 7’si olumsuz, toplam 30 madde olarak değerlendirilmeye alınmıştır.

Analizler sonucunda “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin genel bir faktör yapısına sahip olduğu ve genel yapıyla bağlantılı dört alt faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bir araya toplanan maddeler incelendiğinde, birinci alt faktördeki maddelerin okumanın yararlarını, ikinci alt faktördeki maddelerin öğrencilerin boş zamanlarını okuyarak geçirme isteğini, üçüncü alt faktördeki maddelerin adanmışlık düzeyinde okumayı sevmeyi, dördüncü alt faktördeki maddelerin ise okuyarak gerçeği aşma isteğini ölçtüğü görülmektedir. Ölçeğin faktör analizi ve güvenilirliği ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Faktör Analizi

Faktör analizinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli olması ve dağılımın normal olması gerekmektedir. Örneklem büyüklüğünün uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile dağılımın normalliği Barlett testi ile incelenmektedir (Tavşancıl, 2010: 50). Veri yapısının faktör çıkarmaya uygun olması için KMO'nun .60'tan yüksek çıkması ve Barlett testinin anlamlı çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2011: 126). “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin örneklem yeterliliğini gösteren KMO katsayısı .919'dur ve Bartlett testi 11793,569 olarak belirlenmiştir. Bartlett testi (.000 $p < .001$) anlamlıdır. KMO istatistiğinde, “0.50-0.70 arası orta düzey”, “0.70-0.80 arası iyi”, “0.80-0.90 arası çok iyi” ve “0.90 ve üzeri mükemmel” olarak nitelendirilir (Field, 2002). Geliştirilen bu ölçme aracının KMO test sonucu (0.92) “mükemmel” düzeye karşılık gelmektedir. Bu değerler veri kümesinin analiz yapmak için uygun olduğunu göstermektedir.

Veri yapısının faktör çıkarmaya uygun olduğu belirlendikten sonra asıl ölçek maddelerini ve bu maddelerin özelliklerini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

Aynı yapıyı ölçen maddelerin belirlenmesinde “a) ölçek maddelerinin döndürme öncesinde birinci faktör yük değerlerinin yüksek bulunması, b) birinci faktörün açıkladığı varyansın dikkate değer olması, c) birinci faktöre ait özdeğerin ikinci faktörün özdeğerinden 3 kat fazla olması” (Büyüköztürk, 2011: 137) ölçütleri dikkate alınmıştır.

OYTÖ'ye uygulanan analiz sonucunda döndürme öncesinde birinci faktör yük değeri .50'nin altında olan 22 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 30 maddeye, faktör sayısı için herhangi bir sınırlama getirilmeden yeniden faktör analizi yapıldığında ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 4 faktörde toplandığı görülmüştür.

Faktörlere ilişkin bilgiler Tablo 2'de görülmektedir.

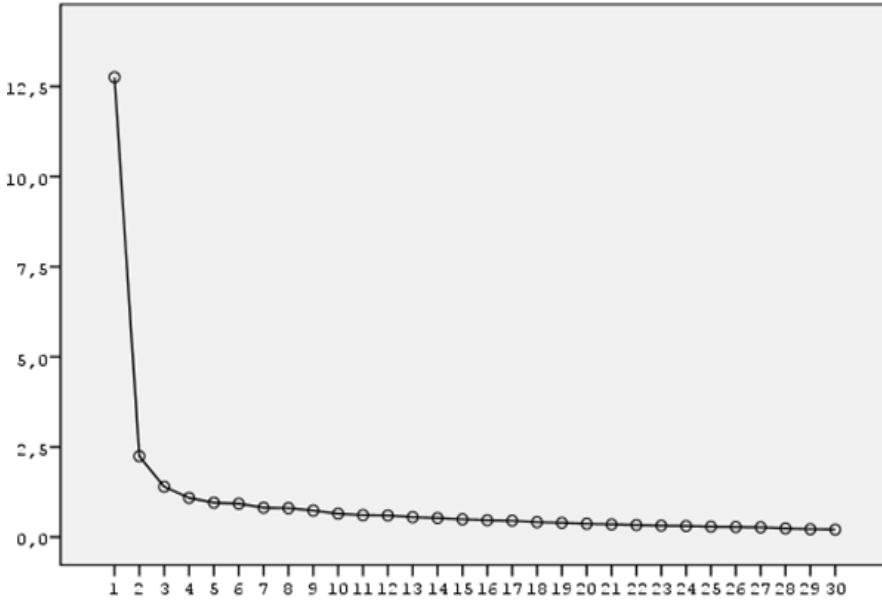
Tablo 2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi

Faktörler	Öz değer	Varyans (%)	Yığılmalı Varyans (%)
1. Faktör	12.756	42.520	42.520
2. Faktör	2.240	7.468	49.988
3. Faktör	1.395	4.651	54.639
4. Faktör	1.086	3.620	58.259

Tablo 2 incelendiğinde döndürme öncesi birinci faktörün varyansının % 42.52 olduğu görülür. Birinci faktöre ait özdeğerin ikinci faktörün özdeğerinden (7,468) yaklaşık 6 kat fazla olduğu görülmektedir. Birinci faktör yük değerinin toplam varyansın önemli bir kısmını açıklaması ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı olarak değerlendirilebilir. "Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir." (Büyüköztürk, 2011: 125). Ölçeğin, okumaya yönelik tutum ile ilgili anlamlı bir bütün oluşturacak maddeleri içerdiği, bu nedenle tek boyutlu bir ölçek olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de özdeğeri 1'den büyük olduğu için dört faktör görülmektedir. Bu dört faktör aynı yapının birbiri ile ilgili alt boyutlarını göstermektedir. Dört faktör toplam varyansın % 58.3'ünü açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçülmesinin bir göstergesi (Büyüköztürk, 2011: 125) olduğundan ölçeğin bu dört faktör içinde ele alınması uygun görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin hem bütünü hem de alt faktörleri için analizler yapılmıştır.

Faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen yamaç eğim grafiği de faktör sayısının belirlenmesi aşamasında incelenmiştir. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin yamaç eğim grafiği şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği

Şekil 1'de birinci faktörden sonra görülen yüksek ivmeli düşüş ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu, ölçeğin istenirse tek boyutlu kullanılabileceğini göstermektedir. 5. faktöre kadar devam eden düşüş ölçeğin dört faktörlü olduğunu, 5. faktörden sonra önemli bir kırılma olmaması sonraki faktörlerin varyansa olan katkısının birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Belirlenen faktörlerin hangi maddeleri içerdiğini belirlemek ve faktörleri tanımlayabilmek için döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi uygulanmıştır. OYTÖ'nün aynı faktörde yer alan maddeleri ve maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri ile ortak faktör varyansları tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. OYTÖ Faktörleri, Maddelerin Faktör Yükleri ve Ortak Varyansları

Maddeler	Bileşenler				Ortak Faktör Varyansı
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	
37.Okuyarak etkili iletişim kurabileceğime inanıyorum.	.745				.636
30.Okumanın, insanın saygınlığını arttırdığına inanıyorum.	.695				.557
7.Okumanın söz varlığını arttırdığına inanıyorum.	.691				.500
38.Okumanın sınavlardaki başarıyı artıracağına inanıyorum.	.669				.543
9.Okudukça kişiliğimin geliştiğini hissedirim.	.663				.621
28.Okumanın, doğru kararlar almamı sağladığını düşünüyorum.	.661				.623
24.Okumanın deneyim kazandırdığına inanıyorum.	.638				.597
23.Okudukça daha objektif düşündüğüme inanıyorum.	.616				.502
34.Çok okuyan insanların kültürüne hayranım.	.601				.487
17.Okumanın duygu dünyamı geliştirdiğine inanırım.	.574				.652
26.Okudukça hayatı ve insanları daha iyi tanıyacağıma inanıyorum	.569				.657
14.Okumanın temel bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.	.455				.435
22.Okumak yerine gezmeyi tercih ederim.		.778			.673
27.Okumaktansa arkadaşlarla sohbet ederek zaman geçirmek isterim.		.770			.682
52.Okumaktansa bilgisayar /internet ile vakit geçirmek isterim.		.749			.704
29.Televizyon izlemek varken kitap okumak çok sıkıcı geliyor.		.687			.574
8.Boş zamanlarımı okuyarak geçirmeyi sevmem.		.597			.556
13.Kitap okurken canım sıkılır		.596			.642
4.Boş zaman aktiviteleri içinde okumak en sevdiğim uğraştır.		.528			.665
35.Okumanın, zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.		.459			.454
40.Hediye olarak kitap almayı severim.		.715			.587
25.Okullarda kitap okuma saatleri olmasını isterim.		.666			.588
10.Okuduğum kitapları çevremdekilerle tartışmayı severim.		.641			.663
51.Okuma kulübünde aktif görev almak isterim.		.625			.544
50.Bir kitaptan sınav yapılırsa bile o kitabı isteyerek okurum.		.536			.401
41.Kitap fuarlarına /imza günlerine gitmekten hoşlanırım.		.532			.455
1.Okurken hayal gücümü çalıştırmak bana çok zevk verir.			.683		.619
5.Okurken yaşadığım dünyadan uzaklaşmak hoşuma gider.			.646		.657
11.Okuyarak gündelik sıkıntılarımdan uzaklaşmayı seviyorum.			.530		.599
21.Okuyarak kendi sınırlarımı aşmak beni mutlu eder.			.472		.604

Tablo 3'te dört faktörün ortak varyanslarının .401 ile .704 arasında değiştiği gözlenmektedir. "Varimax rotasyonu sonunda elde edilen faktör yükleri, "0,32-0,44 arası kötü", "0,45-0,54 arası normal", "0,55-0,62 arası iyi", "0,63-0,70 arası çok iyi" ve "0,70 ve üzeri mükemmel" olarak kabul edilmektedir." (Comrey ve Lee, 1992). Bu çalışma için varimax rotasyonu sonunda elde edilen faktör yüklerinin, 2 madde için kötü, 7 madde için "normal", 11 madde için "iyi", 9 madde için "çok iyi" ve 1 madde için "mükemmel" değişim gösterdiği görülmektedir.

Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .455 ile .745, ikinci faktörde .459 ile .778, üçüncü faktörde .532 ile .715, dördüncü faktörde ise .472 ile .683 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2011: 124), maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerinin .45 ya da daha yüksek olmasının madde seçiminde iyi bir ölçüt olduğunu belirtir. Maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin 0.45 ve üstü olduğu görülmektedir. Bu nedenle ölçekteki maddelerin anlamlı bir kavramsal yapıyı oluşturdukları söylenebilir.

Belli bir faktör altında toplanan maddeler içerik bakımından incelendiğinde birinci faktördeki maddelerin okumanın yararlarını, ikinci faktördeki maddelerin öğrencilerin boş zamanlarını okuyarak geçirme alışkanlığını, üçüncü faktördeki maddelerin okumanın bir değer olduğuna inanma, ona bağlanma ve onu bir değer olarak yaymaya çalışma, yani adanma (Özçelik, 1998: 109) düzeyinde okumayı sevmeyi, dördüncü faktördeki maddelerin ise okuyarak gündelik sıkıntılardan uzaklaşma ve gerçek yaşamın sıkıntılarından kaçma isteğini ölçtüğü görülmektedir. Buna göre, birinci faktöre "Yarar", ikinci faktöre "Alışkanlık", üçüncü faktöre "Adanma", dördüncü faktöre ise "Gerçeği Aşma" adları verilmiştir.

3.2. Güvenirlik Analizi

Büyüköztürk (2011: 170), güvenilirliği, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere madde-toplam puan korelasyonuna, üst ve alt %27'lik grupların farkına, Spearman Brown iki yarı test korelasyonuna ve Cronbah Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır.

Madde-toplam puan korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddeler; ölçeğin benzer davranışları örneklediğini, testin iç tutarlılığını ve ölçülen özellik bakımından bireyleri ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk, 2011:171).

Geliştirilen ölçeğin hem faktörler düzeyinde, hem de bütünündeki madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Katılımcıların her bir maddeden aldıkları puanlarla faktör toplam puanları ve ölçek toplam puanları arasındaki düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. OYTÖ Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	Medde Toplam Korelasyonu
37.Okuyarak etkili iletişim kurabileceğime inanıyorum.	.710				.635
30.Okumanın, insanın saygınlığını arttırdığına inanıyorum.	.638				.574
7.Okumanın söz varlığını arttırdığına inanıyorum.	.589				.480
38.Okumanın sınavlardaki başarıyı arttıracığına inanıyorum.	.612				.567
9.Okudukça kişiliğimin geliştiğini hissederim.	.723				.663
28.Okumanın, doğru kararlar almamı sağladığını düşünüyorum.	.746				.702
24.Okumanın deneyim kazandırdığına inanıyorum.	.624				.681
23.Okudukça daha objektif düşündüğüme inanıyorum.	.728				.602
34.Çok okuyan insanların kültürüne hayranım.	.651				.598
17.Okumanın duygu dünyamı geliştirdiğine inanırım.	.739				.734
26.Okudukça hayatı ve insanları daha iyi tanıyacağıma inanıyorum	.748				.751
14.Okumanın temel bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.	.590				.613
22. Okumak yerine gezmeyi tercih ederim.		.689			.566
27.Okumaktansa arkadaşlarla sohbet ederek zaman geçirmek isterim.		.681			.597
52.Okumaktansa bilgisayar/internet ile vakit geçirmek isterim.		.748			.681
29.Televizyon izlemek varken kitap okumak çok sıkıcı geliyor.		.674			.596
8. Boş zamanlarımı okuyarak geçirmeyi sevmem.		.670			.627
13.Kitap okurken canım sıkılır		.667			.601
4.Boş zaman aktiviteleri içinde okumak en sevdiğim uğraştır.		.716			.749
35.Okumanın, zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.		.548			.556
40.Hediye olarak kitap almayı severim.		.625			.516
25.Okullarda kitap okuma saatleri olmasını isterim.		.563			.527
10.Okuduğum kitapları çevremdekilerle tartışmayı severim.		.598			.644
51.Okuma kulübünde aktif görev almak isterim.		.505			.526
50.Bir kitaptan sınav yapılırsa bile o kitabı isteyerek okurum.		.504			.500
41.Kitap fuarlarına/imza günlerine gitmekten hoşlanırım.		.565			.532
1.Okurken hayal gücümü çalıştırmak bana çok zevk verir.			.584		.567
5.Okurken yaşadığım dünyadan uzaklaşmak hoşuma gider.			.700		.669
11.Okuyarak gündelik sıkıntılarımdan uzaklaşmayı seviyorum.			.656		.693
21.Okuyarak kendi sınırlarımı aşmak beni mutlu eder.			.696		.729

Tablo 4'te, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .48 ile .75 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin, içinde bulunduğu faktör toplamıyla gösterdiği korelasyon ise .50 ile .75 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonu .30'dan düşük olan madde bulunmamaktadır.

Bu sonuçlar ölçekteki maddelerin okumaya yönelik tutumlar bakımından ayırt edici ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

Ölçek hem tek faktörlü hem de çok faktörlü kullanılabilir bir özellik gösterdiği için ölçeğin alt faktörleri için de madde toplam korelasyonları ile üst ve alt %27'lik gruplar arasındaki farka bakılmıştır. Bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Alt Faktörler İçin Madde Toplam Korelasyonları ile Üst ve Alt Gruplar t Testi

	N	Madde Toplam Korelasyonu	t* Alt%27-Üst%27
1. Alt Faktör	81	.85	11.24
2. Alt Faktör	81	.81	13.13
3. Alt Faktör	81	.76	37.17
4. Alt Faktör	81	.83	10.65
Toplam Ölçek	81	.99	17.54

*p<.001

Ölçekte yer alan alt faktörlerin ve ölçeğin bütününe madde-toplam korelasyonlarının .76 ile .99 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı (p<.001) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin faktörlerinin geçerliliklerinin yüksek olduğunu, okumaya yönelik tutum bakımından öğrencileri ayırt ettiğini ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

Ölçek güvenilirliğini saptama yöntemleri içinde en çok kullanılan (Tavşancıl, 2010:27) yöntem olan eşdeğer iki yarı güvenirliliği analizi OYTO'nün güvenirliliğini belirlemek için yapılmıştır. Testin iki yarısı arasındaki iç tutarlılığı belirlemek üzere Spearman Brown iki yarı test korelasyon analizi uygulanmıştır.

Üç veya daha fazla cevap seçeneği olan testlerde Cronbach tarafından geliştirilen alfa (α) katsayısı da cevaplar arasındaki tutarlılığı belirlemek için kullanıldığından (Büyüköztürk, 2011: 170) OYTO'nün Cronbach alfa katsayısı da belirlenmiştir. Bulgular tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. OYTO İç Tutarlılık Katsayıları

	1.Alt Faktör	2.Alt Faktör	3.Alt Faktör	4.Alt Faktör	Ölçeğin Bütünü
Eşit İki Yarı Spearman Brown Güvenirlik Katsayısı	.90	.84	.85	.76	.93
Guttman Split-Half Güvenirlik Katsayısı	.90	.84	.85	.75	.93
Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı	.92	.90	.80	.83	.95

Tablo 7'de tüm iç tutarlılık katsayılarının .70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin güvenilir olduğu, ölçekteki maddelerin aynı özelliği ölçtüğü söylenebilir.

1. faktörün .92, 2. faktörün .90, 3. faktörün .80, 4. faktörün .83 alfa katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütünü .95 alfa katsayısına sahiptir. Alfa katsa-

yısı 0.40'tan küçükse güvenilir değil. 0.40'tan 0.60 kadar olan aralık düşük güvenilirlikte. 0.60'tan 0.80'e kadar olan aralık oldukça güvenilir. 0.80'den 1'e kadar olan aralık yüksek derecede güvenilir şeklinde değerlendirilmektedir (Tavşancıl. 2010: 29). Buna göre "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" nin hem faktörleri bakımından hem de bütünüyle yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt faktörleri ve ölçek puanlarının tanımlayıcı istatistikleri ile korelasyonları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. OYTO'nun Ortalaması, Standart Sapması ve Faktör Puanları Arasındaki Korelasyonları

	Minimum	Maksimum	\bar{X}	S	Faktörler Arasındaki Korelasyon Puanı*			
					1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
1. Faktör	12	60	48.25	9.79	-	.632	.628	.758
2. Faktör	8	40	25.52	7.97	.632	-	.635	.681
3. Faktör	6	30	19.39	5.88	.628	.635	-	.617
4. Faktör	4	20	16.03	3.86	.758	.681	.617	-
Toplam	30	150	109.19	23.80	.901	.862	.818	.855

* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Faktörler arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin ($p < .01$) olduğu, ölçeğin ilişkili dört faktörden oluştuğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE YORUM

Gömlüksiz'in (2004), üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarına yönelik bir ölçek geliştirmek amacıyla yaptığı "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" çalışmasına Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 197 öğrenci katılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda "Sevgi", "Alışkanlık", "Gereklilik", "İstek", "Etki", "Yarar" olarak adlandırılan 6 faktör belirlenmiştir. Ölçek, 21'i olumlu, 9'u olumsuz olmak üzere 30 maddeden oluşmaktadır. Alpha güvenilirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ait altı faktörün Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla .78, .73, .72, .70, .75, .79 şeklinde bulunmuştur.

Güngör Kılıç (2004) tarafından 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeği üç faktörde toplanan 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Alpha güvenilirlik katsayısının .87 olduğu belirlenmiştir. "Okumanın Gelişmeye Etkileri", "Okumanın Duyuşsal Etkileri" ve "Okumayla İlgili Genel Görüşler" olarak adlandırılan alt faktörlerin Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla .74, .77, .70 şeklindedir.

Ünal'ın (2006), 76 beşinci sınıf öğrencisinden elde edilen verilerle geliştirdiği ölçek, 11 olumsuz 14 olumlu olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörde toplanan ölçeğin Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Açıklanan varyans toplamı ise % 32,384'tür.

Sallabaş'ın (2008) geliştirdiği "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"nde 20 madde bulunmaktadır. Tek faktörlü olan bu ölçeğin Alfa katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Açıklanan varyans toplamı ise % 61.646'dır.

Başaran ve Ateş'in (2009), beşinci sınıfta okuyan 601 öğrenciden elde edilen verilerle geliştirdikleri ölçek, tek faktörde toplanan 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Alpha güvenirlilik katsayısı .65 olarak belirlenmiştir. Açıklanan varyans toplamı ise % 39,97'dir.

Özbay ve Uyar'ın (2009), 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan 367 öğrenciden elde edilen verilerle geliştirdikleri ölçek dört faktörde toplanan 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Alpha güvenirlilik katsayısının .91 olduğu belirlenmiştir. "Serbest Okuma", "Kitap", "Genel Okuma" ve "Akademik Okuma" olarak adlandırılan alt faktörlerin Alpha güvenirlilik katsayıları sırasıyla .85, .83, .85 ve .72'dir. Açıklanan varyans toplamı ise % 55,97'dir.

Okumayı, okumanın işlevleriyle bağlantılı çok boyutlu bir kavram olarak ele alan Lewis ve Teale (1980) ile Greaney ve Neuman'ın (1990) çalışmalarında okumanın benzer işlevlerini ve gençlerle yetişkinlerin okuma tutumunu kavramsallaştırmak üzere "bireysel gelişim", "eğitsel yarar", "hoşlanma" ve "kaçış" faktörlerinden söz edilmektedir (Akt. Stokmans, 1999: 248). Stokmans (1999), okuma tutumunun boş zaman okumalarına etkisini incelediği çalışmasında yaptığı faktör analizi sonucunda "bireysel gelişim ve eğitsel yarar" faktörlerinin ayrılamayacağını, bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu faktöre "bireysel gelişim/yarar" faktörü demmiştir. Kendine ve hayata ahlaki bir açıdan bakmak, eğitim veya mesleki gelişimde başarı için okumak ile ilgili maddeler bu faktörde yer almaktadır. Okurken başka bir dünyaya girmek ve macera yaşamaktan hoşlanmak ile ilgili maddeler "hoşlanma" faktöründe; dikkati başka bir yöne çevirmek veya kişisel sıkıntılardan kurtulmak ve rahatlamak ile ilgili maddeler "kaçış" faktöründe yer almaktadır.

Bokhorst-Heng ve Pereira (2008), ergenlerin okumaya yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin tutumlarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek nedenlere dayalı 31 maddelik bir tutum ölçeği hazırlamışlardır. Ölçek "içsel motivasyon", "kaçınma", "öğrenme yönelimi" ve "dışsal motivasyon" faktörlerinden oluşmaktadır.

Bu çalışmada önceden belirlenen herhangi bir yapı dikkate alınmamıştır; ancak faktör analizi sonucunda, alanyazında bulunan okumaya yönelik tutum ölçekleriyle benzer faktörler ortaya çıktığı görülmektedir. Ölçeğin birinci faktörü "Yarar" olarak adlandırılmıştır. Alanyazında bu faktör bireysel gelişim/eğitsel yarar (Stokmans, 1999), yarar (Gömleksiz, 2004), okumanın gelişmeye olan etkileri (Güngör Kılıç, 2004), öğrenme yönelimi (Bokhorst-Heng ve Pereira, 2008) gibi adlarla görülmektedir. Birinci faktör toplam varyansın % 42,52'sini açıklamaktadır.

Ölçeğin ikinci faktörü "Alışkanlık" olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde boş zamanları okuyarak geçirme isteğine yönelik maddeler bulunmaktadır. Gömleksiz'in (2004) çalışmasında aynı adı taşıyan bir alt faktör bulunmaktadır. İkinci faktör toplam varyansın % 7,47'sini açıklamaktadır.

"Adanma" adı verilen üçüncü faktör, Krathwohl ve diğerlerinin (1964) beş düzeyde ele aldığı duyuşsal alan sınıflamasında güçlü bir tutum düzeyini gösteren değer verme basamağına uygun olan maddeleri içermektedir. Krathwohl ve diğerlerinin duyuşsal alan sınıflaması "alma, karşılık verme, değer verme, bütünleştirme ve nitelenme" basamaklarından oluşmaktadır (Akt. Özçelik, 1998: 109). Bireyin okumaya yönelik güçlü ve kararlı duygularını ölçme amacı taşıyan bu maddeler olumlu bir tutuma sahip olmanın da güçlü göstergeleri niteliğindedir. Alanyazında Krathwohl ve

diğerlerinin duyuşsal alan sınıflamasına göre yapılmış okumaya yönelik tutum ölçeği Mikulecky (1976) tarafından geliştirilmiş, Stange ve Carter (1995) ile Warmack (2007) tarafından da kullanılmıştır. Üçüncü faktör toplam varyansın % 4.65'ini açıklamaktadır.

Dördüncü faktöre ise "Gerçeği Aşma" adı verilmiştir. Bu faktördeki maddeler dikkati başka bir yöne çevirerek gündelik hayatın sıkıntılarından uzaklaşmak ve rahatlamak için okuma isteğini içermektedir. Bokhorst-Heng ve Pereira (2008), yaptıkları çalışmada bu faktöre "kaçınma", Stokmans (1999) ise "kaçış" adını vermişlerdir. Dördüncü faktör toplam varyansın % 3.62'sini açıklamaktadır.

Alt faktörlerin okumaya yönelik tutumun farklı yönlerini ölçmesi nedeniyle, OYTÖ'nün dört faktörü arasında orta düzeyde korelasyonlar görölmektedir. Alt faktörlerle ölçeğin bütünü arasında ise yüksek düzeyde korelasyonlar bulunmaktadır, bu durum alt boyutların aynı yapı ile ilgili olduğunu göstermektedir. Dört faktör toplam varyansın % 58.3'ünü açıklamaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabilecek güvenilir ve geçerli likert tipi bir tutum ölçeği geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ölçek geliştirme sürecinde 82 maddelik bir değişken havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 30 madde elenerek 52 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan ön deneme formu örneklem içinde yer almayan 70 öğrenci üzerinde uygulanarak ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiş, ölçeğin açık ve anlaşılır olduğu görölmüştür. 52 maddelik ölçek, akademik amaçlı liselerden rastgele seçilen 153 kız ve 147 erkek öğrenciye uygulanmıştır.

Elde edilen verilere yapı geçerliliğini belirlemek üzere faktör analizi yapılmıştır. İlk analizde faktör yükleri 0.50'nin altında olan 22 madde elenmiş ve kalan 30 maddeye, faktör sayısı için herhangi bir sınırlama getirilmeden yeniden faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin toplam varyansın % 58.3'ünü açıklayan, özdeğeri 1'den büyük 4 faktörde toplandığı görölmüştür.

Belirlenen faktörlerin hangi maddeleri içerdikini belirlemek ve faktörleri tanımlayabilmek için döndürölmüş (varimax) temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Bir araya gelen maddelerin ortak özelliklerine bakılarak ve alanyazından da yararlanılarak faktörler "Yarar", "Alışkanlık", "Adanma" ve "Gerçeği Aşma" şeklinde adlandırılmıştır.

Geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere; madde-toplam korelasyonuna, alt ve üst %27'lik gruplar arasındaki farka, Spearman Brown iki yarı test korelasyonuna ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır.

Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerden oluştuğu, alt ve üst gruplar arasında anlamlı farkların olduğu görölmüştür. Spearman Brown güvenilirlik katsayısı .93, Guttman iki yarı güvenilirlik katsayısı .93 ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .95 bulunmuştur. Bu analizler sonucunda ölçeğin okumaya yönelik tutumu ölçen, iç tutarlılığa sahip maddelerden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Güvenirlik analizleri ölçeğin alt faktörleri için de yapılmış, alt faktörlerin de güvenilir olduğu görölmüştür. Ölçek 23 olumlu 7 olumsuz maddeden oluşmaktadır.

Geliştirilen ölçek lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılmaya hazırdır. Ancak OYTÖ ile yapılacak araştırmalar ölçeğin daha da güçlü ölçme yapabilmesi için katkı sağlayacaktır.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ek 1'de yer almaktadır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Alexander, J. E., ve Filler, R. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Allport, G. W. (1967). *Attitudes*. Reading in Attitude Theory and Measurement. Ed: Martin Fishbein. (pp. 1-14). New York: John Wiley&Sons.
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 461-469.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5 (4), 2018-2033.
- Balci, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balci, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çeviren: B. Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Baş, G. (2012). Reading Attitudes of High School Students: An Analysis From Different Variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3 (2), 47-58.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Bokhorst-Heng ve Pereira (2008). Non-at-risk adolescents' attitudes towards reading in a Singapore secondary school. *Journal of Research in Reading*, 31 (3), 285-301.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Journal of World of Turks*, 2 (1), 411-428.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf> (26/09/2011)
- Comrey, A. L., ve Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doğan Y. E. (2010). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Cihan Matbaası.
- Field, A. (2002). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 185-195.
- Güngör K, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Henerson, M.E., Morris, L.L., ve Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *How to Measure Attitudes*. California: Sage Publications.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 468-487.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Karabay, A. ve Kuşdemir K. B. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (38), 110-117.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köse, A. ve Yılmaz, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Okuma Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi Öğrenci Kongresi. Ankara (29-30 Eylül).
- Küçükkaragöz, H. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ed: B. Yaşilyaprak. Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi (81-115). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934 -956.
- Mikulecky, L. J. (1976). *The developing, field testing, and initial norming of a secondary/adult level reading attitude measure that is behaviorally oriented and based on Kathwohl's taxonomy of the affective domain*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- Mitchell, L. Y., and Ley, T. C. (1996). The reading attitudes and behaviors of high school students. *Reading Psychology*, 17(1), 65-92.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 117-136.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of New World Sciences Academy: Education Sciences*, 4(2), 632-651.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özgül, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 141-155.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme (SÜ Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (4. basım). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stange, T.V., Carter, E.J., (1995). *Gifted middle grade readers: attitudes and interests in the 90's*. Paper Presented at the Annual Convention of the International Reading Association. CA, Anaheim: (ED 391 346).
- Stokmans, M.J.W. (1999). Reading Attitude and Its Effect on Leisure Time Reading. *Poetics*, 20, 245-261.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thurstone, L. L. (1967). *Attitudes Can Be Measured*. Readings in Attitude Theory and Measurement. Ed: Martin Fishbein. (pp. 77-89). New York: John Wiley&Sons.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Warmack, W. L. (2007). *Elementary education pre-service teachers attitudes toward reading*. Doctoral dissertation. Auburn University, Alabama.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 225-241.

EK 1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

	MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. BOYUT Yazar	37.Okuyarak etkili iletişim kurabileceğime inanıyorum.					
	30.Okumanın, insanın saygınlığını arttırdığına inanıyorum.					
	7.Okumanın söz varlığını arttırdığına inanıyorum.					
	38.Okumanın sınavlardaki başarıyı arttıracığına inanıyorum.					
	9.Okudukça kişiliğimin geliştiğini hissedirim.					
	28.Okumanın, doğru kararlar almamı sağladığını düşünüyorum.					
	24.Okumanın deneyim kazandırdığına inanıyorum.					
	23.Okudukça daha objektif düşündüğüme inanıyorum.					
	34.Çok okuyan insanların kültürüne hayranım.					
	17.Okumanın duygu dünyamı geliştirdiğine inanırım.					
	26.Okudukça hayatı ve insanları daha iyi tanıyacağıma inanıyorum					
	14.Okumanın temel bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.					
2. BOYUT Alışkanlık	22. Okumak yerine gezmeyi tercih ederim.*					
	27.Okumaktansa arkadaşlarla sohbet ederek zaman geçirmek isterim.*					
	52.Okumaktansa bilgisayar /internet ile vakit geçirmek isterim.*					
	29.Televizyon izlemek varken kitap okumak çok sıkıcı geliyor.*					
	8. Boş zamanlarımı okuyarak geçirmeyi sevmem.*					
	13.Kitap okurken canım sıkılır.*					
	4.Boş zaman aktiviteleri içinde okumak en sevdiğim uğraştır.					
	35.Okumanın, zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.*					
3. BOYUT Adanma	40.Hediye olarak kitap almayı severim.					
	25.Okullarda kitap okuma saatleri olmasını isterim.					
	10.Okuduğum kitapları çevremdekilerle tartışmayı severim.					
	51.Okuma kulübünde aktif görev almak isterim.					
	50.Bir kitaptan sınav yapılırsa bile o kitabı isteyerek okurum.					
	41.Kitap fuarlarına /imza günlerine gitmekten hoşlanırım.					
4. BOYUT Gerçeği Asma	1.Okurken hayal gücümü çalıştırmak bana çok zevk verir.					
	5.Okurken yaşadığım dünyadan uzaklaşmak hoşuma gider.					
	11.Okuyarak gündelik sıkıntılarımın uzaklaşmayı seviyorum.					
	21.Okuyarak kendi sınırlarımı aşmak beni mutlu eder.					

* Olumsuz maddeleri ifade etmektedir.

THE STUDY ON THE VALIDITY AND THE RELIABILITY OF THE ATTITUDE TOWARDS READING SCALE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS*

Serpil ÖZDEMİR**

Nevin AKKAYA***

Abstract

In this research, an evolution method was developed on a scale in order to define the attitude of high school students towards reading. This scaling system was developed since a very limited number of evaluation method on high school students' reading attitude could be found in the existing literature. An initial form of the evaluation test consisting of 52 items was taken by 153 female and 147 male; 300 high school students in total. In this study SPSS 15.0 program is used for data analysis. The factor analysis is used with the obtained data. Through a series of factor analyses, four factors consisting of 30 items and accounting for the 58.3 % of the total variance is obtained.

It is determined that the scaling method have an internal consistency in terms of sub factors and total points.

Reliability analysis is carried out through item total correlation, the testing of the distinction between upper and lower 27 % groups with independent t-test, calculation of Cronbach Alpha internal consistency coefficient, Spearman-Brown split half correlation. For the scaling system in general, Cronbach Alpha and split half correlation are found to be .95 and .93, respectively.

It was evident from the results that the scale called Attitude towards Reading Scale (ATRS) is a valid and reliable instrument which can be used to determine the attitude of high school students towards reading.

Key Words: Attitude towards reading scale, validity, reliability, high school students

* This article was prepared under the doctoral thesis "The analyse of the Relationship Between Academic Achievement in Science and Mathematics Lessons and the Reading Habits and Attitudes of High School Students. (A Case Study of Izmir-Buca)" which was done under the supervision of Nevin AKKAYA.

** PhD. Student, Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish Language Teaching

*** Assist. Prof. Dr.; Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

MEB YAYINLARI 5. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN DİL ÖĞRENME ALANLARINA VE TAKSONOMİYE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Mesiha TOSUNOĞLU*

Erhan DEMİR**

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 5. sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki etkinlikleri MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen öğrenme alanlarına ve Bloom Taksonomisi'ne göre incelemektir. Çalışmada doküman analizi yöntemi uygulanmıştır. İlk olarak 5.sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki etkinliklerin tamamı sınıflandırılmış, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanlarına göre dağılımları irdelenmiştir. Daha sonra etkinlikler Bloom taksonomisindeki öğrenme alanları ve alt basamakları açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, 5. sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki etkinliklerin %87.77 oranında bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğrenci çalışma kitabının dil ve beceri eğitimi açısından yeterli düzeydeki etkinlikleri içermediğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: *Türkçe öğretimi, bloom taksonomisi, Türkçe öğretim etkinlikleri*

Giriş

İnsanlığın uzun tarihine bakılırsa değişmeyen tek şeyin değişim olduğu görülür. İnsan değişir, coğrafya değişir, bilgi değişir. Tüm bu değişme ve gelişmelere insanlığın kayıtsız kalması mümkün değildir. Nitekim millî eğitim sisteminde 2005 yılından itibaren köklü bir değişim süreci başlamıştır. Bu değişim sürecinin etkisiyle yeni bir Türkçe Öğretim Programı hazırlanmıştır. Sekiz yıldır uygulanan yeni Türkçe Öğretim Programı yapılandırmacılık esasına dayanmaktadır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve ilkeleri eğitim uygulamalarına temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003: 60). Yapılandırmacılık, öğrenen bireylerin başlangıçta bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmişken zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını esas almıştır (Demirel, 2005: 233). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı;

* Kırıkkale, Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi

** Yrd. Doç. Dr.; Kırıkkale, Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmen rolünde önemli değişiklikler getirmiştir. Programa göre öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesidir. Öğrenme-öğretme süreci, öğrenciyi etkin kılan ve devamlı olarak değerlendirilen çalışmalar gerektirmektedir. Öğretmen ise bu süreçte kılavuz konumundadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınmaktadır (MEB, 2005: 157).

Yeni program, her sınıf seviyesi için ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı şeklinde üç kitabın kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Ders kitabı, içinde sadece işlenecek metinleri barındıran seçki mahiyetinde bir kitap iken çalışma kitabı ders sırasında yapılacak etkinlikleri içermektedir. Öğretmen kılavuz kitabı ise ders kitabı ve çalışma kitabını kapsayan, metnin nasıl işlenmesi gerektiğini bütün aşamalarıyla açıklayan rehber bir kitap şeklindedir (Coşkun, 2007: 11).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını dikkate alan yeni Türkçe öğretim programı ile beraber eğitim literatürüne öğrenci çalışma kitabı kavramı da girmiştir. Öğrenci çalışma kitabı, MEB Tebliğler Dergisi'nde "İlgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan basılı eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen CD, DVD, VCD gibi ek materyalleri kapsayan set" şeklinde tanımlanmaktadır (Tebliğler Dergisi, 2004). Programın hedeflediği bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar bu öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler vasıtasıyla öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğretim etkinlikleri, öğretim uygulamasının hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklere dayalı gereksinimlerini dikkate alarak hazırlanmalıdır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004: 9). Bu nedenle etkinliklerin hazırlanmasında öğrenme taksonomisinin göz önünde tutulması zorunludur. Eğitimin akademik, meslekî, sosyal/kültürel/politik amaçları ile kişiye yönelik amaçları oldukça kapsamlıdır. Bu kapsamın ne kadarının ve hangi düzeydeki okulda öğrenciye kazandırılacağı ile öğrencinin zihnî kapasite, sosyal olgunluk, öğrenme biçimi ve ilgilerine/yetenekleri bakımından eğitimin amaçlarının sınıflandırılmasını gerekli kılmıştır. Bloom' un tam öğrenmeyi hedefleyen sınıflandırma, bilinen ve yaygın olarak kullanılan öğrenme taksonomisidir.

Bloom Taksonomisi; Bloom tarafından 1956 yılında yayınlanan "Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains" isimli eserde ilk olarak yer almıştır (Bloom, 1956). Bloom, çalışmasında öğrenmelerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda olduğunu ortaya koymuş ve bu alanları öğrenme düzeylerini ele alarak alt basamaklara ayırmıştır. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme, bilişsel alanın alt basamaklarıdır. Alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, bir değer ya da değerler bütünüyle nitelenmişlik, duyuşsal alanın alt sınıflarıdır. Psikomotor(devinişsel) alanın alt basamakları ise algılama, kuruluş, kılavuz denetiminde yapma, mekanikleştirme, karmaşık dışa vuruk etkinlik, uyarılama, yaratmadır. Bu bilgilerden hareketle öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin hangi öğretim alanlarına ve bu alanların hangi öğrenme düzeylerine göre hazırlandığını belirlemek, öğrenmenin eğitimin amaçlarına ne kadar ulaşıldığını göstermesi bakımından önemlidir.

Yöntem

Çalışmada “doküman analizi” yöntemi kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5. sınıflarda okutulması uygun görülen Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabındaki etkinliklerin önce doküman analizi yapılmış ve sınıflandırılmıştır. Sonra bu etkinlikler Bloom Taksonomisi’ne ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki öğrenme alanlarına göre değerlendirilip yorumlanmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Çalışmanın konusu olan MEB Yayınları 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı’nda yer alan etkinlikler, öncelikle sınıflandırılmış ve sıklıkları belirlenmiştir.

Tablo 1: Etkinliklerin Türlerine Göre Dağılımı

SIRA	ETKİNLİK	SIKLIK
1	Bulmaca Etkinliği	12
2	Metin Çözümleme	90
3	5N-1K Etkinliği	16
4	Karşılaştırma Etkinliği	14
5	Boşluk Doldurma Etkinliği	15
6	Kavram/Hikâye Haritası	23
7	Özetleme Etkinliği	5
8	Problem Çözme Etkinliği	5
9	Kelime Çalışmaları	43
10	Eşleştirme Etkinlikleri	8
11	Özgün Yazma Etkinlikleri	25
12	Sınıflandırma Etkinlikleri	6
13	Tablo, Grafik, Resim Yorumlama	14
14	Diğer	59
Toplam		341

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere MEB Yayınları 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı’nda toplam 341 etkinlik bulunmaktadır. Bu sayıya 334 etkinlik ve 7 değerlendirme ölçeği dahildir. Etkinlikler sınıflandırılırken aynı çeşit ya da aynen tekrar eden etkinliklerin bir araya getirilmesine dikkat edilmiştir. Tekrar etmeyen veya başlı başına müstakil etkinlikler ise “Diğer” başlığı altında toplanmıştır. Çalışma kitabında yer alan “*Bu Metinden/Temadan Ne Öğrendim?*” ile “*Ne Öğrendim?*” bölümleri araştırmanın dışında tutulmuştur. Ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinlikler de araştırmanın dışında tutulmuştur.

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı’nda en fazla metin çözümlemesi türünden etkinliklere yer verilmiştir. Toplamda 90 metin çözümleme etkinliği bulunmaktadır: Metnin konusunu bulma, ana fikrini belirleme, unsurlarını ve iletisini tespit etme ile metindeki/paragraftaki fikir, duygu veya olayı anlamaya yönelik sorular “Metin Çözümleme Etkinliği” olarak sınıflandırılmıştır.

Sınıflandırılan diğer etkinlikler “Nasıl?, Ne zaman?, Nerede?, Ne?, Neden? ve Kim?” sorularının cevaplarına yönelik “5N-1K etkinlikleri”dir. İncelenen kitapta 5N-1K etkinlikleri ile düşünme, araştırma, sorgulama, sebebini belirleme, etkenini saptama gibi zihni becerileri geliştirmeye çalışan 16 etkinlik yer almaktadır.

Aynı doğrultudaki metinlerin ya da paragrafların birbirleriyle karşılaştırıldığı “Karşılaştırma Etkinlikleri” ise 14 tanedir. Bu etkinlikler, türleri aynı ya da benzer olan metinleri karşılaştırma ile aynı fikri, benzer duyguyu, yakın veya eş olayları karşılaştırmayı hedeflemektedir. Öğrenciler bu etkinliklerle hem bilgi hem de becerilerini birlikte kullanmaya yönlendirilmektedir.

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı’nda 12 tane de “Bulmaca Etkinliği” yer almaktadır. Bu etkinlikler, öğrencilerin kelime servetini geliştirmeye ve kelimelerin eş-zıt anlamlarını kavratmaya yöneliktir.

İncelenen kitapta 15 “Boşluk Doldurma Etkinliği” belirlenmiştir. Boşluk doldurma etkinlikleri, işe yarar bilgiyi seçme ve örgütlemeyi hedefler.

Kavram/hikâye haritası etkinliklerinin sayısı 23’tür. Bu etkinliklerle bilginin analiz edilmesi, elde edilen sonuçların organizasyonu hedeflenmektedir. Ayrıca “Kavram/hikâye haritası” çoklu zekâ kuramı doğrultusunda özellikle görsel öğrenme özelliği gösterenler için gerekli etkinliklerdendir. Görsel/uzamsal zekâ, görsel düşünme ve şekil/uzay özelliklerini şekil ve grafiklerle ifade etme yeteneğidir. Bu zekâya sahip olanların öğretiminde renk, çizgi, şekil ve şema unsurlarının bulunmasına özen gösterilmelidir. Grafikler, haritalar bu zekâ alanına ait öğretim materyallerindedir (KOÇ ve diğerleri, 2007:225-227).

İncelenen kitapta beş “Özetleme Etkinliği” bulunmaktadır. Özetleme, öğrenilenlerin belirli kurallara göre seçilip değerlendirilmesidir. Bu sebeple birçok zihinsel işlem yapmak ve dil becerilerini aktif olarak kullanmak gerekir. Akyol’a (2006:43) göre “Çünkü özetleme yoluyla öğrenciler metnin yapısını daha iyi anlarlar. İKincisi özetleme yoluyla ana fikir bulma ve önemli kavramları belirleme alıştırmaları yapılmış olur. Çocuklar dili yazılı anlatımda etkili bir şekilde kullanma fırsatlar elde etmiş olurlar.”

Okuma ve dinleme metinlerinde yer alan çeşitli sorunlara çözüm arandığı “Problem Çözme Etkinliği” beş tanedir. Sorunu belirleme, çözüm yollarını araştırma, en uygun çözümü ortaya koyma, durum ve şartları hesaba katma, yorumlama gibi beceriler kullanmayı gerektiren bu etkinlikle üst zihinsel becerilere ulaşma hedeflenmektedir. Hedefe ulaşılırken birçok bilgiye ve dil beceri alanına ihtiyaç duyulacağından “Problem Çözme etkinliği”, düşünce gelişimi açasından oldukça önemli etkinlik türüdür. Çünkü problem çözme, yansıtıcı düşünmeyi, yaratıcı olmayı, eleştirel analizi, mantık yürütmeyi geliştirir; gelecekte birey ve grup problemlerini çözmeyi sağlar(KOÇ ve diğerleri, 2007:177).

Kelime servetini zenginleştirmek için kullanılan kelime çalışmalarının sayısı ise 43’tür. Kelime çalışmalarının içinde anlamını bilmediği kelimeleri bulma, bu kelimelerin anlamlarını tahmin etme, anlamlarını sözlükten bulma ve cümle içinde kullanma etkinlikleri yer almaktadır.

İncelenen kitapta 8 “Eşleştirme Etkinliği” bulunmaktadır. Bu etkinlik türünde seçme, bilme, eşdeğerde olanı veya birbirini bütünleyeni belirleme hedeflenmektedir.

Yazma yöntem ve tekniklerini kullanabilme davranışını kazandırabilmeyi amaçlayan etkinlikler 25 tanedir. Bu kategoriye giren her etkinlikte özgün yazma koşulunun yer aldığı görülmüştür. Dil öğretiminin beceri alanlarından olan yazma, dil becerilerinin en zoru olarak kabul edilir. Bunun sebeplerinden biri yeterince ve basitten zora doğru yazma çalışmaları yapılmamasıdır. “Özgün yazma etkinlikleri” dil öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir. Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıyla ifade edilmesidir. Bunun için okunanları, dinlenenleri iyi anlamak ve zihinde yapılandırmak gerekir. Zihnî beceriler yoluyla düşünce üretme, düşünceleri sıralama, düzenleme, bilgileri yapılandırma ve kullanma gerçekleşir(MEB, 2005: 21).Sayılan bu zihnî işlemler, yazma ve konuşma dil becerilerinin ortaya çıkmasını sağlar.

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı’nda metinlerde yer alan kavram ve varlıklarla ilgili 6 tane “Sınıflandırma Etkinliği” bulunmaktadır. Sınıflama, ortak özellikleri belirleme, gruplama, örgütleme becerilerini geliştirir; böylece bilginin organizasyonu ve beyinde doğru saklanma gerçekleşir. Çünkü beyin anlamlı ve birbiriyile ilintili bilgileri daha kolay öğrenmektedir(KOÇ ve diğerleri, 2007:263).

İncelenen kitapta “Tablo, grafik, resim vb. yorumlama etkinlikleri”ne 14 defa yer verilmiştir. Şekillerden, renklerden, sayılardan, sembollerden yararlanarak belli anlamlara ulaşmayı hedefleyen bu tür etkinlikler çoklu zekâ kuramı doğrultusunda özellikle görsel öğrenme özelliği gösterenler için gerekli etkinliklerdendir. Görsel zekâ için resim, şekil, şema, tablo, harita ve grafikler önemli öğrenme materyalleridir(KOÇ ve diğerleri, 2007:225-227).

Kitapta tekrar etmeyen, bu nedenle de sınıflandırılmayan etkinlik sayısı ise 59’dur.

Yukarıdaki bulgular, bazı etkinlik türlerinin birçok metinde tekrar ettiğini göstermektedir. Bu durum, hem öğrencilerin etkinlikleri kolaylıkla yapmasına katkıda bulunacağı hem de öğretim faaliyetlerinde zamandan, iş gücünden kazanç sağlayacağı şeklinde değerlendirilebilir. Tekrar esnasında öğrenilenler hatırlanır, unutmaların önüne geçilir. Bilgiyi öğrenemeyenler, eksik öğrenenler de bu sırada yeniden öğrenme fırsatı elde ederler. Aynı bilgiler için yeni öğretim faaliyetlerine ihtiyaç azalır. Diğer yandan fazla tekrar, öğrenciyi usandırıp dersten uzaklaştırabilir, öğrencinin yeni bilgi ve beceri kazanmasına engel olabilir(ÖZBAY, 2006:105).

Türkçe Dersi Öğretim Programı içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme” (MEB, 2005: 17) temel becerilerinin gelişmesini hedeflemektedir. Çalışma kitabında yer alan etkinliklerden “5N-1K” ve “Problem Çözme” etkinlikleri *problem çözme ve eleştirel düşünme becerisinin*, “Özgün Yazma” etkinlikleri de *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ve yaratıcı düşünme becerisinin* gelişmesine yöneliktir. Bunun yanı sıra “Kavramlar ve Çağrıştırdıkları” etkinlikleri de öğrencilerin *eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin* pekiştirilmesinde önemli rol oynayabilecek bir etkinlik türüdür. Yine “Kelime Çalışmaları ve Bulmaca” etkin-

likleri, öğrencilerin kelime servetinin zenginleşmesini sağlayarak onların *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ve iletişim becerilerinin* gelişimini sağlayacak nitelikte etkinliklerdir. “Karşılaştırma” etkinlikleri olarak yapılan metin-paragraf karşılaştırmaları ise öğrencilerin *metinler arası okuma becerilerini* geliştirmektedir. “Resim yorumlama etkinlikleri” de öğrencilerin *yaratıcı düşünme becerisi* kazanmalarına yardımcı olacaktır. “Sınıflandırma”, “Boşluk Doldurma” etkinlikleri ise *karar verme becerisine* yönelik çalışmalardır. Çalışmanın amacı doğrultusunda yapılan analiz sonucundaki bu tespitler, 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı için etkinlikler planlanıp hazırlanırken Türkçe öğretim programında belirtilen temel becerilerin dikkate alındığını ortaya koymaktadır.

MEB tarafından hazırlanan İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı’ndaki etkinliklerin programdaki öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Etkinliklerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

SIRA	DİL BECERİSİ	SIKLIK	YÜZDE
1	Okuma	184	%54
2	Dinleme	48	%11
3	Yazma	84	%21
4	Konuşma	2	-
5	Görsel Okuma, Görsel Sunu	23	%14

Tabloda görüleceği gibi toplam 341 etkinliğin % 54’ünü, öğrencilerin okuma becerilerine yönelik etkinlikler oluşturmaktadır. Okuma becerisine yönelik etkinlikleri ise yüzde 21’lik oranıyla yazma becerisine yönelik etkinlikler takip etmektedir. Üçüncü sırada ise sahip olduğu %14 oranla görsel okuma/görsel sunu becerisine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Dinleme öğrenme alanına yönelik etkinlikler ise bütün etkinliklerin %11’ini oluşturmaktadır. İncelenen kitapta en az, konuşma becerisine yönelik etkinlik bulunmaktadır; sadece iki tanedir.

Dil bilgisi öğretimi 5. Sınıf seviyesinde müstakil bir öğrenme alanı olarak kabul edilmediğinden İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı’nda dil bilgisi etkinlikleri diğer öğrenme alanlarıyla beraber verilmektedir. Bu çalışmada da dil bilgisi öğretimine yönelik olabileceği düşünölen etkinlikler yazma öğrenme alanı içerisinde değerlendirilmiş, ayrı ele alınmamıştır.

Tablo 2’deki bulgular, İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı’ndaki etkinliklerin %70’inin *anlamaya*, %30’unun *anlatmaya* yönelik olduğunu göstermektedir. Bu oranlar, anlatan ancak bildiklerini anlatamayan bireylerin yetiştirildiği, şekilde yorumlanabilir.

Yukarıdaki bulgular, MEB tarafından hazırlanan İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı’nın okuma becerisini geliştirmeye en fazla önem verdiğini ortaya koymaktadır.

İncelenen kitapta 1981 Türkçe Eğitim Programı’na kadar neredeyse hiçbir Türkçe Öğretim Programı’nda yer almayan, ihmal edilmiş bir dil becerisi olan dinle-

meye yönelik etkinliklerin sayısı da yeterli değildir. Çünkü her temada üç okuma, bir dinleme metni yer almaktadır. Bu fark, etkinlikler göz önüne alındığında yaklaşık beş kata ulaşmaktadır. İhmal edilen bir becerinin diğer dil becerilerini de geriletmesi ilkesinin MEB tarafından hazırlanan İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda göz ardı edildiği apaçık ortadadır. "Derslerde ve programlarda, dinleme becerisinin geliştirilmesinin azlığı"nu dile getiren Özbay'a göre de "Öğrenciler dinleme becerisine ait davranışları kazanamamaktadırlar"(ÖZBAY, 2006: 41). İncelenen kitapta Tablo 2 ve Tablo 1'e göre değerlendirildiğinde yazma becerisine yönelik etkinlikler, sayı ve çeşitlilik yönünden diğer becerilere oranla çoktur. Konuşma becerisine yönelik etkinlikler ise yazma etkinliklerinin tam aksine sadece iki tanedir. Bu sayı konuşma etkinliklerinin yetersizliğini ortaya koymaktadır. Hâlbuki dil becerilerinden birindeki eksiklik, Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleşmediğini gösterir(ÖZBAY, 2006: 97). Konuşma becerisine yönelik etkinliklerden biri hangi konuda, ne zaman, nasıl yapıldığı belli olmayan bir konuşmayla ilgili "Konuşma becerisini değerlendirme ölçeği"nin doldurulmasını isteyen etkinliktir. Bu durum konuşma eğitiminin ders öğretmenin inisiyatifine bırakıldığını düşündürmektedir. Bu bulgulara göre İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'yla sürdürülen öğretim süreci sonunda öğrencilerin dört temel dil becerisi bakımından Türkçe Öğretim Programı'ndaki hedeflere ulaşacağını, zengin bir dil yeterliliği kazanacağını söylemek mümkün değildir.

İlköğretim 5. sınıf seviyesinde hangi düzeyde Türkçe öğretiminin hedeflendiğini belirlemek amacıyla bu çalışmada İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki etkinlikler Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılarak Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Etkinliklerin Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

SIRA	BLOOM TAKSONOMİSİ	SIKLIK	YÜZDE
1	Bilgi	134	% 39.24
2	Kavrama	166	% 48.53
3	Uygulama	5	% 1.4
4	Analiz	1	% 0.3
5	Sentez	29	% 8.5
6	Değerlendirme	7	% 2

Tabloya göre incelenen kitapta %48.53 oranında kavrama düzeyinde etkinlik vardır. Bunu %39.24 oranında bilgi basamağındaki etkinlikler takip etmektedir. Bilmek ve kavramak için düzenlenen etkinliklerin oranı %87.77'dir. Bu oran, yapılacak Türkçe öğretiminin 5. Sınıf seviyesinde sadece bilip kavrayacak öğrenciler yetiştirmeyi hedeflediğini ortaya koyması bakımından oldukça dikkat çeken bir bulgudur.

Tabloya göre incelenen çalışma kitabında bilgi ve kavrama düzeyinden başka sırasıyla %8.5 oranında sentez , %2 oranında değerlendirme, %1.4 oranında uygulama ve %0.3 oranında analiz düzeyinde etkinlik bulunmaktadır.

Yukarıdaki bulgular, 5. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan etkinliklerin neredeyse tamamının bilişsel alanla ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Duyuşsal

alanla ilgili müstakil etkinlik olmadığından çalışmada sıklığı incelenememiştir. Kitapta sadece bazı etkinliklerde bilişsel alanla ilgili soruların bir devamı gibi duyuşsal alan ifadeleri yer almaktadır. Bu durum, Türkçe dersinin bir bilgi dersi değil; ifade ve beceri dersi olduğu gerçeğiyle çelişmektedir.

Sonuç

Yaşamdaki problemleri belirleyip çözüm üretebilen eleştirel düşünme ve dört temel dil becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi, gelecek için son derece önemlidir. Bu sebeple istenen ve hedeflenen nitelikleri bireye kazandıracak ğretim süreçleri oluşturulmalıdır. Bu süreçlerde etkin olacak her türden ğretim unsuru çok büyük öneme sahiptir. Bunlardan en etkilisi ders kitabı ve ğrenci çalışma kitabıdır. Özellikle Türkçe ğretiminde ders kitabı ve ğrenci çalışma kitabının kusursuz olması ve programın hedeflerine uygun olması gerekir. Çünkü ders kitabı ve ğrenci çalışma kitabı dil çalışmaları için olmazsa olmaz kaynaklardır.

MEB tarafından yayınlanan İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi ğrenci alışma Kitabı'nın incelenmesi sonucu elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- 5. Sınıf Türkçe Dersi ğrenci alışma Kitabı, dil becerileri bakımından ağırlıklı olarak okuma becerisini geliştirmeye uygundur.
- 5. Sınıf Türkçe Dersi ğrenci alışma Kitabı'nda yazma, konuşma, dinleme etkinliklerinin tamamı ancak %33'lk bir oranı oluşurmaktadır. Bu oran okuma becerisine yönelik %54 oranındaki etkinlikle mukayese edildiğinde %21'lik bir fark ortaya çıkmaktadır. Bu fark, kitabın yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri açısından yetersiz olduğunu sayısal olarak ifade etmektedir.
- 5. Sınıf Türkçe Dersi ğrenci alışma Kitabı, %65 oranındaki dinleme ve okuma etkinliklerinden dolayı anlama becerisini geliştirebilecek özelliktedir. Ancak %21 oranındaki yazma ve konuşma etkinlikleri sebebiyle anlatma becerisini geliştirme yönünden yetersizdir.
- 5. Sınıf Türkçe Dersi ğrenci alışma Kitabı'nın etkinlikleri %87.77 oranında bilişsel alanın *bilgi ve kavrama* basamağındadır. Uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki etkinlik sayısı (toplam etkinliğin %12'si) ok azdır. Bu durum Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) ğretim Programı'nın hedefi olan "*Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişişsel ve sosyal değerlere önem verme*" temel becerilerinin geliştirilemeyeceğini ortaya koymaktadır, ayrıca yapılandırmacı ğretim yaklaşımıyla da çelişmektedir. Sadece bilişsel alana yönelik etkinliklerin yer aldığı, duyuşsal ve psikomotor alanla ilgili hiçbir etkinliğin bulunmadığı bu kitapla bilinen ve kavrananların daha st düzeylere taşınması, incelenip uygulanması, sentezlenerek hayata aktarılması mümkün görünmemektedir.
- Bu sonuçlara dayalı olarak hangi sınıf için olursa olsun bütün Türkçe dersi ğrenci çalışma kitaplarında özellikle dil becerilerini eşiş oranda geliştirmesi ve bilişsel-duyuşsal-psikomotor öğrenme alanlarının sınıf seviyesinin gerektirdiği sınıflandırma basamaklarına göre hazırlanması önerilir.

Kaynakça

- AÇIKGÖZ, K. (2003) Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- AKYOL, H. (2006) Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök Yayıncılık, Ankara.
- BLOOM, B. (1956) Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains. New York: David McKay.
- COŞKUN, E. (2007) İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Edi. Ahmet Kırkılıç-Hayati Akyol, Pegem A Yayınları, Ankara.
- DEMİEL, Ö. (2005) Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Pegem A Yayınları, Ankara.
- KOÇ, G., KORKMAZ, İ., COŞKUN, M. K., SARI, M., ÜNVER, N., KILDAN, O., TOK, Ş., TOK, T. N. (2007) Öğretim İlke ve Yöntemleri, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- KUZGUN, Y. & DERYAKULU, D. (2004) Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. *Eğitimde bireysel farklılıklar* (Edt. Yıldız Kuzgun & Deniz Deryakulu). 1-11, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- MEB,(2012) 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı, Ankara.
- MEB, (2005) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara.
- MEB (2004) Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Tebliğler Dergisi, Cilt 67, Sayı:2559.
- ÖZBAY, M. Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I, Öncü Kitap, Ankara.

**THE ANALYSIS OF THE EXERCISES IN THE
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION
PUBLICATION STUDENT EXERCISES BOOK
ACCORDING TO THE LANGUAGE LEARNING
FIELDS AND BLOOM CLASSIFICATION**

Mesiha TOSUNOĞLU*

Erhan DEMİR**

Abstract

The aim of this study is to analysis the exercises in the student exercises book to the learning fields identified at Turkish education programs and Bloom classification. In this study data analysis method was applied. First, all of the exercises was classified in Turkish work book for fifth class of primary school and then this exercises spreadings was analysed to the fields of teaching at Turkish Teaching Program. After that, the exercises was evaluated to the sub-steps and learning fields of Bloom classification. As the result of research it is determined that %87.77 of exercises at MEB Publication Student Exercises Book considerably is at conception and knowledge steps.

The results gained indicate that student work book doesn't include enough exercises for the purpose of the language and skill education.

Key Words: *Turkish teaching, bloom classification, Turkish teaching exercises*

* Assistant. Prof. Dr.; Kırıkkale, University Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching, Lecturer

** Yrd. Doç. Dr.; Kırıkkale, University Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language Teaching, Postgraduate Student

ORTADOĞU COĞRAFYASININ ÖĞRETİMİNDE CBS'NİN KULLANIMI: 9. SINIF COĞRAFYA DERSİ İÇİN BİR UYGULAMA

Ali DEMİRCİ*

Merve ATALAY**

Özet

Bu çalışma, CBS'nin ortaöğretim coğrafya derslerinde Ortadoğu coğrafyasının öğretilmesinde kullanımının test edilmesi ve uygulanan CBS etkinliğinin öğrenciler tarafından ne şekilde değerlendirildiğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öncelikle ArcGIS 9.2 yazılımı kullanılarak Ortadoğu coğrafyası ile ilgili bir CBS uygulaması hazırlanmıştır. Daha sonra bu uygulama 2012 yılında ikisi İstanbul'da biri Bursa'da bulunan üç okulda 11. sınıfta öğrenim gören 52 öğrenci ile coğrafya derslerinde test edilmiştir. Uygulamanın öğrenci başarısına etkisini ölçmek için uygulama öncesi ve sonrasında ön ve son test kullanılmıştır. Öğrencilerin uygulama ve CBS ile ilgili görüşlerinin alınabilmesi için de uygulama sonrasında bir anket gerçekleştirilmiştir. Çalışmada CBS uygulamasının öğrencilerin Ortadoğu coğrafyasını daha iyi tanımalarına katkı sağladığı ve öğrenci başarısını artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin ön testten aldıkları başarı ortalamaları uygulama ile son testte %71 oranında yükselmiştir. CBS, eğitim ve öğretim açısından sağladığı önemli katkılar dikkate alınarak benzer uygulamalar ile Türkiye'deki ortaöğretim coğrafya derslerinde daha yaygın olarak kullanılmalı, bunun için de öğretmenler için meslek içi eğitim programlarının düzenlenmesi başta olmak üzere farklı stratejiler geliştirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Ortadoğu, coğrafya öğretimi, coğrafi bilgi sistemleri, ortaöğretim

Giriş

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerle her geçen gün daha da küreselleşen dünyamızda ülkeler ve insanlar arasındaki iletişim ve etkileşim de hızlanmaktadır. Giderek artan bu etkileşim dünya üzerinde yaşayan tüm insanları kültürel, ekonomik ve siyasi açıdan birbirinden daha fazla etkilenir, dolayısıyla birbirine daha fazla bağımlı bir hale getirmektedir. ABD'nin New York şehrindeki ikiz kulelere 11 Eylül 2001'de yapılan saldırıların, Japonya'da 2011 yılında meydana gelen tsunaminin, Avrupa'daki ekonomik krizin ve bir Kuzey Afrika ülkesi olan Tunus'ta başlayıp kısa sürede farklı ülkelere sıçrayan "Arap Baharı" adı verilen siyasi ve askeri gelişmelerin tüm dünyada yaşanan etkileri bu durumu gözler önüne seren sadece birkaç örnektir.

* Doç. Dr.; Fatih Üniversitesi, Coğrafya Bölümü

** Fatih Üniversitesi, Coğrafya Bölümü

Türkiye, jeopolitik konumundan dolayı küreselleşmeden en fazla etkilenen ülkelerden biridir. Avrupa, Asya, Afrika ve dünyanın diğer kıta ve bölgelerinde yaşanan olay ve gelişmeler meydana getirdikleri etkilerden dolayı Türkiye'yi yakından ilgilendirmektedir. Türkiye'yi sosyal, ekonomik, iç ve dış siyaset açısından en fazla etkisi altına alan bölge de kuşkusuz Ortadoğu'dur. ABD'nin Irak'ta yapmış olduğu askeri müdahale ve sonrasında yaşanan gelişmeler, İsrail-Filistin sorunu, Suriye ve Mısır'da yaşanan siyasi çalkantılar doğrudan ve dolaylı etkileri ile Türkiye'yi etkilemektedir. Suriye'de 2011 yılında başlayan siyasi krizlerin neticesinde Türkiye'ye iltica etmek zorunda kalan ve çoğu mülteci kamplarında yaşayan yüz binlerce insan bu etkilerin sadece bir boyutunu göstermektedir.

Türkiye'nin Ortadoğu'da yaşanan gelişmeleri doğru olarak takip edebilmesi, anlayabilmesi ve doğru hamlelerle karşılayabilmesi için Ortadoğu'daki ve bu coğrafyada etkisi olan diğer ülkeleri tarihi, kültürel, ekonomik ve siyasi açıdan tanınması gerekmektedir. Bu tanımada kullanılacak en önemli araçlardan biri eğitimidir. Ancak eğitim sayesinde gerekli bilgi, tutum ve anlayışa sahip olunarak Ortadoğu'da meydana gelen olaylara doğru toplumsal refleksler geliştirilebilir, devletin yetkili birimlerince doğru karşılıklar verilebilir ve oluşabilecek olumsuzluklar ve sorunların çözümüne katkı sağlanabilir. Bu düzeyde bilgili ve bilinçli bir toplum yapısının oluşturulmasında ise özellikle ortaöğretimde verilen eğitimin önemi büyüktür.

Türkiye'de ortaöğretimde Ortadoğu ile ilgili konular genel olarak dört ders içerisinde yer almaktadır. Bunlar Tarih, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ile Coğrafya dersleridir. Tarih ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin öğretim programlarında Ortadoğu'ya yönelik olarak doğrudan yazılmış bir kazanım bulunmamaktadır. Ancak ders kitaplarında bazı kazanımlara ait Ortadoğu ile ilgili anlatımlar yer almaktadır. Örneğin; 9. sınıf Tarih dersinin 2. ünitesinde "Tarih öncesi çağlar ve tarih çağları ile bu dönemlerde meydana gelen gelişmeleri değerlendirir" şeklinde bir kazanım bulunmaktadır (TTKB, 2007, 22). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan ders kitabında bu kazanımla ilgili olarak Ortadoğu bölgesinin sınırları içerisinde bulunan Mezopotamya hakkında harita destekli bilgilendirmeler yapılmıştır (Okur, vd., 2008; 44).

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programında Ortadoğu üç farklı kazanımda yer almaktadır. Örneğin, bu dersin "20. Yüzyıl Başlarında Dünya" başlıklı 1. ünitesinin 3. kazanımında "Ortadoğu'da manda yönetimlerinin kurulma sürecini açıklar" ifadesi yer almaktadır (TTKB, 2012, 17). İlgili kazanımların anlatıldığı ders kitaplarında Ortadoğu coğrafyası ile ilgili çok yüzeysel olsa da bazı bilgiler sunulmaktadır. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programında içinde Ortadoğu kavramı geçmeyen farklı kazanımlarla ilgili ders kitaplarında verilen bilgilerde özellikle Ortadoğu'da yer alan ülkelerin siyasi, tarihi ve coğrafi özelliklerinden farklı tarihi olaylar açısından bahsedildiği de görülmektedir. Örneğin; "Petrolün ekonomik ve siyasi politikalarının belirlenmesindeki rolünü kavrar" şeklinde öğretim programında sunulan kazanımla ilgili ders kitabında dünya petrol rezervlerini gösteren bir dünya haritasına yer verilmiş ve Ortadoğu'yu da içine alan bölgelerin enerji kaynakları açısından dünya üzerindeki etkileri anlatılmıştır (Okur vd., 2010, 141).

Ortaöğretimde Ortadoğu coğrafyasının en etkin olarak anlatılabileceği ders Coğrafya dersleridir. 2005 yılında kademeli olarak yürürlüğe giren Coğrafya Dersi

Öğretim Programı ile coğrafya dersleri kazanım temelli bir hale gelmiştir. Yapılan değişiklikle daha önceki yıllarda ülkeler coğrafyası, fiziki coğrafya gibi farklı sınıflarda farklı adlarla verilen dersler Coğrafya başlığı altında birleştirilmiştir. Sarmal bir yapıda oluşturulan programda dört yıl içerisinde verilen tüm coğrafya derslerinde aynı beş öğrenme alanı kullanılmıştır. Bu yapıya göre öğrenme alanları; 1- Doğal Sistemler, 2- Beşeri Sistemler, 3- Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, 4- Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, 5- Çevre ve Toplum şeklinde beş ayrı bölüme ayrılmıştır (TTKB, 2011). Coğrafya dersi öğretim programında, programın yapısı gereği sadece Ortadoğu'yu konu edinen bir kazanım bulunmamaktadır. Coğrafya ders kitaplarına bakıldığında Ortadoğu ile ilgili konuların ağırlıklı olarak "Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler" başlıklı öğrenme alanı içinde sunulduğu görülmektedir. Örneğin; 9. Sınıf coğrafya dersi öğretim programının Ç.9.1 kazanımında "Dünyadaki farklı bölge örneklerini özellikleri ve bölge belirlemede kullanılan kriterler açısından analiz eder" ifadesi yer almaktadır (TTKB, 2011, 18). İlgili dersin MEB tarafından yayınlanan ders kitabında aynı kazanımla ilgili olarak sunulan bir etkinlikte bölgenin ismi verilmeyecek Ortadoğu'dan kısaca bahsedilmiş ve Ortadoğu fiziki haritası üzerinden bölgenin ismi ve ülkeleri sorulmuştur (Komisyon, 2012, 161). Diğer coğrafya derslerinde de durum bu şekildedir. Örneğin, 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının Ç.10.1, Ç.10.3 ve D.10.2 kazanımları, 11. sınıf coğrafya dersi öğretim programının B.11.2, B.11.4, B.11.6, Ç.11.3 kazanımları ve 12. sınıf coğrafya dersi öğretim programının B.12.1, C.12.14, Ç.12.1, Ç.12.4, Ç.12.6 numaralı kazanımları ilgili ders kitaplarında Ortadoğu ile ilgili etkinlik ve okuma parçaları ile birlikte sunulmuştur. İlgili etkinlik ve okuma parçalarında Ortadoğu'nun ekonomi, şehirleşme, nüfus, kültür, turizm, doğal kaynaklar, enerji kaynakları ve farklı siyasi sorunları ele alınmıştır (Komisyon 2012b,c, Gültepe vd., 2012).

Coğrafya öğretiminde Ortadoğu coğrafyası ile ilgili konu anlatımları yukarıda sayılan kazanım ve örneklerle sınırlı değildir. Özellikle 9 ve 10. sınıf coğrafya derslerinde doğal sistemler ve beşeri sistemler öğrenme alanlarında dünya geneli ile ilgili olarak verilen bilgiler, örnekler, etkinlikler ve haritalarda Ortadoğu ile ilgili farklı bilgilere ulaşılabilmektedir. Ancak coğrafya ders kitaplarında farklı öğrenme alanlarında Ortadoğu ile ilgili olarak verilen tüm bilgiler, etkinlikler ve etkinliklerle ilgili öngörülen yöntemler değerlendirildiğinde tüm bunların öğrencilerde bütüncül bir Ortadoğu algısı ve anlayışı oluşturabilecek potansiyeli taşımadığı görülmektedir. Bu durum öğretim programında yapılacak bazı değişikliklerle, yeni kazanım veya coğrafya derslerinin hazırlanması ve coğrafya ders kitaplarına Ortadoğu ile ilgili daha detaylı bilgi ve etkinliklerin eklenmesi ile bir ölçüde iyileştirilebilir. Ancak, Ortadoğu yanında diğer ülke ve bölge coğrafyası ile ilgili konuların anlatımında öğretim programında yapılacak değişiklikler ne olursa olsun, etkin öğretim yöntem ve stratejileri geliştirmese, ağırlıklı olarak ders kitabı, birkaç duvar haritası ve öğretmen anlatımına dayalı olarak işlenen derslerle bu probleme kalıcı çözümler bulmak zor olacaktır. Bu durumun ortadan kaldırılabilmesi için öğrencilerin Ortadoğu coğrafyasını sorgulayarak, analiz ederek, ülkeler arasında karşılaştırmalar yaparak ve ezberleme yerine yaparak, kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı etkinliklere ihtiyaç vardır. Bu amaçla kullanılacak araçların başında da Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) gelmektedir.

CBS, bilgilerin konumsal olarak depolandığı, haritalandığı, sorgulandığı ve analiz edildiği bir teknoloji olduğu için özellikle ülkeler coğrafyası gibi derslerde, farklı coğrafi özelliklerin ülkeler arasında karşılaştırma yaparak, sorgulayarak öğretilmesinde önemli bir potansiyele sahiptir. CBS ile öğrenciler, ülkelerle ilgili sunulan bilgiler üzerinde verileri analiz edebilir, sorular sorabilir, farklılık, benzerlik, ilişki ve trendleri gözlemleyebilirler (Linn vd., 2005). CBS, coğrafya derslerinde probleme ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi kolaylaştırmakta (Johansson, 2003; Landenberger vd., 2006), öğrenci merkezli, kazanım temelli eğitim için önemli fırsatlar oluşturmaktadır (Kerski, 2003) ve öğrencileri mekânsal verilerin aktif kullanıcıları ve coğrafyanın aktif öğrencileri yapmaktadır (William, 2001). CBS'nin coğrafya derslerinde özellikle ülkeler coğrafyası ile ilgili konuların anlatımında kullanılmasının en önemli faydalarından biri de öğrencilerde zihinsel haritaların ve mekânsal düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlamasıdır. CBS öğrencilere; mekânsal olarak düşünebilmek (Lee ve Bednarz, 2009), mekânsal sorular sorabilmek (Nellis, 1994), mekânsal ve mekânsal olmayan verileri görselleştirebilmek (Marsh vd., 2007) ve mekânsal analizler gerçekleştirebilmek için (Bednarz ve Schee, 2006) yardımcı olmaktadır. Çok yönlü kullanılacak etkin bir öğretim aracı olan CBS ile coğrafya dersleri etkinlik merkezli ve uygulamaya ağırlıklı olarak verilebilmekte (Demirci, 2007) dolayısıyla öğrencilerin anlatılan dersi daha iyi öğrenmeleri yanında çok yönlü sosyal, zihinsel ve teknik beceriler kazanmaları sağlanmaktadır (Demirci, 2008a).

CBS, gerek öğrenim gerekse öğretim için öğrenci ve öğretmenler açısından taşıdığı büyük potansiyeller göz önünde bulundurularak özellikle son 20 yıldır pek çok ülkenin ortaöğretiminde özellikle CBS ile coğrafya derslerinde kullanılmaktadır (Kerski, 2008; Milson vd., 2012). CBS İngiltere'nin ortaöğretim programlarına 1988 yılındaki "Eğitim Reformu Hareketi" kapsamında geliştirilen Ulusal Öğretim Programı ile dâhil edilmiştir (Goodchild ve Palladino, 2005). CBS'nin Avustralya'nın Queensland eyaletindeki ortaöğretim coğrafya öğretim programına adapte edilmesi ise 1999 yılında gerçekleştirilmiştir (McInerney, 2006). Türkiye'de ise CBS'nin ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programına girmesi 2005 yılında olmuştur. Öğretim programında öğretmenlere farklı kazanımların öğretilmesinde CBS'den yararlanmaları önerilmektedir.

CBS'nin Türkiye'de ortaöğretim coğrafya derslerinde kullanılmasına yönelik çalışmalar 10 yıllık bir geçmişe sahiptir. Bu süre zarfında bir yandan öğretmenlerin derslerinde hazır olarak kullanabilecekleri CBS tabanlı etkinlikler geliştirilirken (Demirci, 2008a; 2011), ve CBS'nin coğrafya derslerinde farklı yöntemlerle kullanımı farklı proje ve araştırmalarla test edilirken (Demirci vd., 2012; Demirci vd., 2013), diğer yandan ise öğretmenlerin CBS'den daha etkin yararlanabilmeleri için meslek içi eğitim programları düzenlenmiştir (Demirci, 2012). Ancak gerçekleştirilen tüm çalışmalara rağmen Türkiye'de ortaöğretim coğrafya derslerinde CBS'den yararlanma istenilen seviyeye getirilememiştir. Bu durumun ortadan kaldırılabilmesi için atılacak farklı adımlarla birlikte, CBS'nin coğrafya derslerinde kolayca kullanımını gösteren örneklerin artırılmasına, bu amaçla da CBS'nin coğrafya derslerinde farklı konuların anlatılmasında kullanımının farklı çalışmalarla araştırılmasına ihtiyaç vardır. Bu çalışma; CBS'nin ortaöğretim coğrafya derslerinde Ortadoğu coğrafyasının öğretilmesinde kullanımının test edilmesi ve uygulanan CBS etkinliğinin öğrenciler tarafından ne şekilde değerlendirildiğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Çalışmada öncelikle Ortadoğu coğrafyasının öğretilmesi için bir CBS uygulaması hazırlanmış, daha sonra bu uygulama İstanbul'daki üç ortaöğretim kurumunda öğrencilerle test edilmiş ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Çalışmada kullanılan yöntemler aşağıda farklı aşamaları ile anlatılmıştır.

CBS uygulamasının hazırlanması: CBS uygulaması üç farklı bölümden oluşmuştur. Bunlar; ön test, uygulama ve bir son test ve anket içeren ölçme-değerlendirme bölümleridir. Ön test, öğrencilerin Ortadoğu ile ilgili uygulama öncesindeki bilgilerinin ölçülmesi ve uygulama sonrasındaki öğrendikleri ile karşılaştırılması amacıyla hazırlanmıştır. Ön testte 10 soruya yer verilmiştir. İlk soruda öğrencilere Avrupa, Afrika ve Asya Kıtasının Hindistan'a kadar olan bölümünü içine alan bölgesinin siyasi haritası dilsiz olarak verilmiş, öğrencilerden bu harita üzerinde Ortadoğu'nun sınırlarını çizmeleri istenmiştir. İkinci soruda aynı harita üzerinden öğrencilerin İran, Mısır, Ürdün, Birleşik Arap Emirlikleri (BAE), Umman, Yemen, Suudi Arabistan ve İsrail'i göstermeleri istenmiştir. Üçüncü soruda ise öğrencilerden Türkiye'nin Ortadoğu ülkeleri içinde yer alıp almadığını "Evet" ve "Hayır" seçenekleri üzerinden belirtmeleri istenmiştir. Ön testin sonraki sorularında ise Ortadoğu'nun fiziki ve beşeri coğrafyası ile ilgili farklı sorular sorulmuştur. Bu sorular aşağıda sunulmuştur.

- Ortadoğu'da en yaygın olarak görülen iklim tipi hangisidir?
- Yıllık ortalama yağış miktarının en fazla olduğu Ortadoğu ülkesi hangisidir?
- Ortadoğu'da nüfusu en fazla olan ülkelerden üçünün adını yazınız?
- Ortadoğu ülkelerinde en yaygın olarak kullanılan resmi dil hangisidir?
- Kişi başına düşen milli gelir açısından en zengin olan Ortadoğu ülkesinden üçünün adını yazınız?
- Ortadoğu'da petrol rezervi açısından en zengin üç ülkenin adını yazınız. Bunların dünya sıralamasındaki yerini belirtiniz.
- Ortadoğu'da doğalgaz rezervi açısından en zengin üç ülkenin adını yazınız. Bunların dünya sıralamasındaki yerini belirtiniz.

CBS uygulaması için ArcGIS 9.2 yazılımı kullanılmıştır. Öğrencilerin uygulamayı bilgisayarda gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan sayısal veriler ArcMap dokümanı olarak ayrıca hazırlanmıştır. Ortadoğu'nun farklı fiziki ve beşeri coğrafi özellikleri ile tanınmasını amaçlayan uygulamada ihtiyaç duyulan farklı veriler farklı katmanlar halinde ağırlıklı olarak "Öğretmenler için CBS: Coğrafi Bilgi Sistemleri" (Demirci, 2008a) kitabından temin edilmiştir. Dünya üzerindeki paralel ve meridyenler, dünyadaki büyük akarsu ve göller, dünyadaki ülkelerin sınırları, dünyaya ait yıllık ortalama yağış dağılışı, iklim tipleri, yükselti haritası, bitki örtüsü, ocak ve temmuz ayları ortalama sıcaklık dağılışı ve uydu görüntüsünden oluşan katmanlar bu kaynaktan temin edilmiştir. Ancak uygulamada temel olarak kullanılan Ortadoğu ülkelerinin sosyo-ekonomik yapıları ile ilgili verilerin işlendiği katman bu çalışma kapsamında ayrı olarak oluşturulmuştur. Bunun için sadece Ortadoğu ülkelerini kapalı alanlarla gösteren ayrı bir katman üretilmiş ve ülkelerin beşeri ve ekonomik

coğrafi özellikleri ile ilgili bilgiler bu katmanın öznitelik tablosuna işlenmiştir. Ülkelerin beşeri ve ekonomik coğrafi özellikleri ile ilgili bilgiler The World Factbook 2011'den temin edilmiştir. Uygulama kapsamında Ortadoğu katmanında yer alan ülkelerin öznitelik tablosuna; ülkelerin adları, başkentleri, nüfusları, tarım, sanayi ve hizmet sektöründe çalışan nüfusları, nüfus artış hızları, dil, din, etnik yapı ve ülke yönetim şekilleri, Gayri Safi Milli Hâsılları (GSMH), petrol ve doğalgaz gibi enerji kaynaklarının toplam rezervleri, yıllık üretim miktarları ve rezerv açısından dünya ülkeleri arasındaki sıralamaları gibi bilgiler girilmiştir.

Çalışmada CBS uygulaması için sayısal verilerin yer aldığı ArcMap dokümanının yanında bir de Microsoft Word belgesi olarak uygulama dokümanı hazırlanmıştır. Uygulama dokümanı öğretmen ve öğrencilerin coğrafya derslerinde CBS uygulamasını takip edebilmek için kullandıkları, uygulamanın amacının, süresinin, konusunun ve nasıl işleneceğinin anlatıldığı, uygulamanın tüm adımlarının ve her adım sonrasında cevaplanacak soruların yer aldığı metin belgesidir. Çalışmada 17 sayfadan oluşan bir uygulama dokümanı hazırlanmıştır. Uygulama dokümanında uygulamanın amacı; kapsadığı ülkeleri ve ülkelerin genel fiziki, beşeri ve ekonomik coğrafi özellikleri ile birlikte Ortadoğu'nun tanınması olarak belirtilmiştir. Uygulama, ülkeler coğrafyası veya bölgesel coğrafya ile ilgili farklı kazanımların işlenmesinde kullanılabilecek bir etkinlik olarak ve iki ders saati içinde tamamlanabilecek şekilde hazırlanmıştır.

Uygulama dokümanı her biri farklı başlık altında sunulan yedi farklı aşamadan oluşmaktadır. Uygulama dokümanında, her bir aşamada öğrencilerin CBS ortamında neyi nasıl yapacakları ekran görüntülerinden oluşan görsellerle destekli olarak yer almış ve öğrencilerin gerçekleştirdikleri adımlardan sonra cevaplayacakları sorular sunulmuştur.

Uygulamanın ilk aşamasında öğrencilerin kullanacakları CBS yazılımını tanımaları amaçlanmıştır. Uygulamada ArcGIS 9.2 kullanılmıştır. İlk aşamada öğrencilerin yazılımın çalışma ve içerik penceresini, katman özelliklerini, verilerin nokta, çizgi ve kapalı alan olarak sunulmasını ve bazı temel araçları tanımaları amaçlanmış ve buna göre öğrencilere yazılım üzerinden gerçekleştirmeleri için bazı komutlar verilmiştir. Uygulamanın ikinci aşaması Ortadoğu'nun matematik ve özel konumunun anlaşılması üzerine kurgulanmıştır. Bu aşamada öğrencilere Ortadoğu katmanını dünya katmanı üzerinde açmaları ve genel olarak Ortadoğu bölgesinin sınırlarını, dünya üzerindeki matematik ve özel konumunu ve hangi ülkelerden meydana geldiğini anlamaları amaçlanmıştır. Aynı aşamada ayrıca öğrencilerden Ortadoğu katmanının öznitelik bilgilerini incelemeleri ve ardından farklı katmanlara ve Ortadoğu katmanının öznitelik bilgilerine bakarak yedi farklı soruyu cevaplamaları istenmiştir. Bu sorulardan ilkinde öğrencilerden Ortadoğu'ya ait ön teste çizdikleri ve sonradan ekran üzerinde gördükleri sınırları karşılaştırmaları istenmiştir. Uygulamanın ikinci aşamasında yer alan diğer sorularda Ortadoğu ülkelerinin adları, başkentleri ve yüzölçümleri ile tanınması, Ortadoğu'nun paralel ve meridyen olarak matematik konumunun incelenmesi, bulunduğu kıta ve komşu ülkeleri ile özel konumunun anlaşılması ve dağları, çölleri, deniz, akarsu ve gölleri ile Ortadoğu'nun fiziki coğrafya özelliklerinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Uygulamanın üçüncü aşamasında Ortadoğu'nun iklim özellikleri ele alınmıştır. Bu aşamada dünyadaki sıcaklık, yağış ve iklim tiplerini gösteren katmanlarla Ortadoğu katmanı birlikte kullanılarak öğrencilerden Ortadoğu'da görülen iklim tiplerini genel özellikleri ile tanımaları amaçlanmıştır. Bu aşamada öğrencilerden verilen katmanlar ve öznitelik bilgilerini kullanarak beş farklı soruyu cevaplamaları istenmiştir. Bu sorularla Ortadoğu'da ocak ve temmuz aylarında sıcaklık dağılışının, yıllık ortalama yağış dağılışının, görülen temel iklim tiplerinin ve ülkelerin iklim tiplerine göre özelliklerinin anlaşılması hedeflenmiştir.

Uygulamanın dördüncü aşamasında Ortadoğu'nun bitki örtüsü ele alınmıştır. Bu aşamada Ortadoğu katmanı dünya bitki örtüsü katmanı ile birlikte değerlendirilmiş ve öğrencilerden Ortadoğu'da görülen bitki örtüsünü, dağılışı ve genel özellikleri ile tanımaları hedeflenmiştir (Şekil 1). Bu aşama sonunda öğrencilere iki soru sorulmuş ve öğrencilerden bunların ilkinde Ortadoğu'da görülen genel bitki türlerinin adlarını ikincisinde ise ülkelerde görülen baskın bitki topluluklarının adlarını yazmaları istenmiştir.

Ortadoğu'nun nüfusunu hedef alan beşinci aşamada ağırlıklı olarak uygulama için hazırlanan Ortadoğu ülkeler katmanı kullanılmıştır. İlgili aşamada öğrencilerin Ortadoğu'daki ülkelerin öznitelik bilgilerine bakmaları ve sorulan soruları cevaplayarak Ortadoğu'nun genel nüfus özelliklerini anlamaları hedeflenmiştir. Bu aşamada sorulan sorularda Ortadoğu'da yer alan ülkelerin nüfusları, nüfus artış hızları, dil, din ve etnik yapı gibi özellikleri ele alınmıştır.

Uygulamanın altıncı aşamasında Ortadoğu'nun ekonomisi ele alınmıştır. Ortadoğu ülkeler katmanına girilen öznitelik bilgileri ile işlenen bu aşamada öğrencilere Ortadoğu ülkelerini GSMH, petrol ve doğalgaz rezervleri açısından karşılaştırmaları ve bunlarla ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. Uygulamanın yedinci ve son aşamasında Ortadoğu'nun siyasi yapısı ele alınmıştır. Bu aşamada öğrencilerden ArcMap dokümanında sunulan grafik ve öznitelik bilgilerini kullanarak Ortadoğu'da yer alan ülkeleri yönetim şekilleri açısından incelemeleri ve bu coğrafyada yaşanan siyasi ve askeri gelişmeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeler için ilgili aşamanın sonunda öğrencilere iki soru sorulmuştur. Bunlar; 1- Arap Baharı hangi ülkelerde ortaya çıktı ve hangi ülkeleri neden etkiledi? 2- Ortadoğu'da yakın zamanda bir barış görüşüyor musunuz? Neden?

4. Aşama: Ortadoğu'nun Bitki Örtüsü

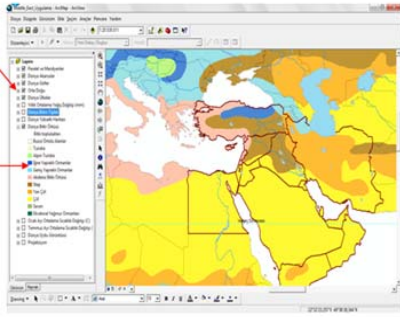
Aşağıda tarif edilen aşamalar 1'den 2'e kadar bilgisayarınızda yaparak takip ediniz ve sayfa sonundaki soruları ArcMap dokümanındaki bilgilere göre öğretmeniniz ile cevaplayınız.

1

İçerik penceresinde sadece "Paralel ve Meridyenler", "Dünya_Akarsular", "Dünya_Göller", "Orta_Doğu", "Dünya_Ülkeler" ve "Dünya_Bitki_Örtüsü" katmanlarını seçili bırakınız.

2

"Dünya_Bitki_Örtüsü" katmanını yeryüzündeki bitki topluluklarını göstermektedir. İçerik penceresinden hangi bitki topluluğunun hangi renkte gösterilmiş olduğunu öğrenebilirsiniz. Bitki topluluklarının adlarını ve yeryüzünün neresinde yayılış gösterdiklerini çalışma sayfasından inceleyiniz.



Sorular|

1- Ortadoğu'nun bitki örtüsü haritasını inceleyiniz. Ortadoğu'da hangi bitki toplulukları görülür? Bu toplulukların genel özelliklerini inceleyiniz. Bitki örtüsünün dağılımında etki eden faktörler nelerdir?

Şekil 1. On yedi sayfalık CBS uygulama dokümanının Ortadoğu'nun bitki örtüsüne yer verilen 4. aşamasından bir bölüm

Uygulamanın sonunda, uygulamanın öğrencilerin Ortadoğu coğrafyası ile ilgili bilgilerinde ne düzeyde gelişme sağladığının ve uygulamanın öğrenciler açısından değerlendirilmesinin yapılabilmesi için bir ölçme-değerlendirme dokümanı hazırlanmıştır. Bu doküman iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde ön testte sorulan sorular son test olarak yeniden kullanılmıştır. İkinci bölümde ise öğrencilerin genel olarak uygulama ve CBS hakkındaki görüşlerinin alınabilmesi için beş soru yer almıştır. Bir ve ikinci sorularda öğrencilere daha önce CBS'yi duyup duymadıkları ve bir CBS yazılımını coğrafya derslerinde uygulamalı olarak kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Üçüncü soruda öğrencilere uygulama ve CBS ile ilgili olarak 12 kanı sunulmuş ve bu kanılara katılma derecelerini belirtmeleri istenmiştir. Bu soruda sorulan kanılar çalışmanın bulgular bölümünde sonuçlarla birlikte tablo 7 içinde verilmiştir. Ölçme-değerlendirme dokümanının son iki sorusunda öğrencilere uygulama esnasında bir problemle karşılaşmış ve karşılaşmadıkları ve dersleri açısından uygulamanın daha başarılı olabilmesi için neler önerdikleri sorulmuştur.

CBS etkinliğinin uygulanması: CBS etkinliği 2012 yılında İstanbul'da iki, Bursa'da bir olmak üzere toplamda üç ortaöğretim kurumunda 11. sınıf coğrafya derslerinde öğrenim gören 52 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İstanbul'da Büyükçekmece'de yer alan iki okuldan biri özel diğeri ise devlet okuludur. Özel okulda (Okul A) uygulama 17 öğrenci ile devlet okulunda (Okul B) ise 18 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bursa'daki devlet okulunda (Okul C) yapılan uygulamaya ise 17 öğrenci katılmıştır.

CBS etkinliği okullarda coğrafya derslerinde ikişer ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. İlk saatte öğrencilere ön test uygulanmış, ardından uygulamanın CBS yazılımının temel araçları ile tanıtımını amaçlayan ilk aşaması tamamlanmıştır. Ortadoğu coğrafyasının öğretilmesini amaçlayan diğer aşamalar ise ikinci ders saatinde takip edilmiş ve bu ders saatinin sonunda öğrencilerden ölçme ve değerlendirme dokümanında yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir.

Uygulamalar, coğrafya öğretmenlerinin eşliğinde araştırmacılar tarafından bilgisayar laboratuvarlarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama, araştırmacı tarafından sinevizyondan perdeye yansıtılan bilgisayar ekranı üzerinde yapılmış, öğrenciler ise aynı adımları bilgisayarlara kurulan ArcGIS 9.2 yazılımı üzerinden kendileri yaparak takip etmiş ve uygulama dokümanında yer alan soruları yine doküman üzerinde sorular için ayrılan alanlarda cevaplamışlardır (Şekil 2).

Uygulamanın değerlendirilmesi: Uygulamanın başında ve sonunda öğrenciler üzerinde uygulanan ön ve son test sonuçları CBS etkinliğinin öğrencilerin Ortadoğu ile ilgili bilgilerinde ne düzeyde katkı sağladığının belirlenmesi için değerlendirilmiştir. Uygulama sonunda ölçme ve değerlendirme bölümünde öğrencilere uygulanan öz değerlendirme formu ise öğrencilerin etkinlik ve CBS ile ilgili düşüncelerinin alınması için gerçekleştirilmiştir. Gerek ön ve son test sonuçları gerekse öz değerlendirme sonuçları SPSS yazılımı ile ağırlıklı olarak da betimsel olarak analiz edilmiştir. Uygulamaya katılan tüm öğrencilerin CBS uygulamasını yapmadan önce yapılan ön testten aldıkları puanlar ile uygulama sonrasında yapılan son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi "Paired-Samples T Test" kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda uygulama sırasında yapılan gözlemler ve nitel ve nicel yöntemlerle toplanan veriler birlikte analiz edilerek CBS etkinliklerinin Ortadoğu gibi diğer ülkeler coğrafyası konularının öğretilmesinde kullanılması ile ilgili bazı genel değerlendirmeler ve önerilerde bulunulmuştur.



Şekil 2. Öğrenciler CBS uygulamasını gerçekleştirirken

Bulgular

CBS etkinliği İstanbul'da biri özel (Okul A), diğeri devlet (Okul B) iki okulda, Bursa'da ise bir devlet okulunda (Okul C) toplamda 52 öğrenci ile birlikte, 11. sınıf coğrafya derslerinde gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar laboratuvarında yapılan uygulamalar tüm okullarda iki ders saati içerisinde tamamlanmıştır.

Çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerinin bulgular üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu açıdan çalışmaya katılan öğrenci gruplarında bay ve bayan dengesi aranmıştır. Ancak toplam öğrenci sayısında bay ve bayan öğrenci sayısı açısından bir denge sağlansa da bu denge okul bazında görülmemektedir. Tüm okullardan uygulamaya katılan öğrencilerin %52'si erkek, %48'i ise kız iken Okul A'dan uygulamaya katılanların tamamı bay, Okul C'den katılanların tamamı ise bayandır (Tablo 1).

Tablo 1. CBS uygulamasına katılan öğrencilerin okullara göre cinsiyetleri

Okul	Erkek	Kız	Toplam
Okul A	17	-	17
Okul B	10	8	18
Okul C	-	17	17
<i>Toplam</i>	27	25	52

CBS uygulaması öncesinde öğrencilerin Ortadoğu ile ilgili bilgileri

CBS uygulaması öncesinde öğrencilerin Ortadoğu ile ilgili bilgilerini ölçmek için 10 soru içeren bir ön test uygulanmıştır. Öğrencilerin ön testteki sorulara verdikleri cevaplar her soru 10 puan olacak şekilde değerlendirilmiş ve öğrencilerin aldıkları puanlar Tablo 2'de okullara göre ve genel toplam olarak gösterilmiştir. Tablodan da görüldüğü üzere öğrencilerin ön testten aldıkları toplam puan 100 üzerinden 34,2'dir. Ancak ön testte Okul A öğrencileri 39,5 ile en yüksek puanı almışlardır. Okul B ve Okul C'nin puanları ise 30,7 ile 32,5 olarak birbirine yakındır.

Tablo 2 . Öğrencilerin ön test sorularından aldıkları puanların okullara göre dağılımı

Okullar	Sorular										Toplam Puan
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Okul A	4	2,6	7	4,1	1,8	3	7,6	1,3	6,1	2	39,5
Okul B	2,6	1,9	6,7	1,8	1,7	1,9	5	2,1	5	2	30,7
Okul C	3,4	1,4	4,7	5,3	5,9	3	4,1	1,4	1,9	1,4	32,5
Ortalama	3,3	2	6,1	3,7	3,1	2,6	5,6	1,6	4,3	1,8	34,2

Öğrencilerin ön testteki performansları sorular üzerinden değerlendirildiğinde öğrencilerin genel olarak üç, yedi ve dokuzuncu soruları daha doğru cevapladıkları görülmektedir (Tablo 2). Üçüncü soruda öğrencilere Türkiye'nin Ortadoğu ülkeleri içinde yer alıp almadığı sorulmuştur. Uygulamaya katılan tüm öğrenciler içinde

bu soruya "Evet" diyerek doğru cevap verenlerin oranı 30 öğrenci ile %58'dir. Ortadoğu ülkelerinde en yaygın olarak kullanılan resmi dilin ne olduğunun sorulduğu yedinci soruya tüm öğrencilerin %56'sı doğru cevap verirken, Ortadoğu'nun petrol rezervi açısından en zengin üç ülkesinin sorulduğu dokuzuncu soruya ise öğrencilerin %19'u bütünüyle, %48'i ise kısmen doğru cevap vermiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü bir ve ikinci sorular haricinde ön testte sorulan diğer açık uçlu soruları doğru cevaplayamamışlardır. Bu sorularda öğrencilerin aldıkları not ortalamaları 10 üzerinden 1,6 ile 3,7 arasında değişmektedir (Tablo 2).

Ön testte öğrencilere harita tabanlı iki soru sorulmuştur. İlk soruda öğrencilerden dilsiz harita üzerinden Ortadoğu'nun sınırlarını çizmeleri istenmişti. Öğrencilerin bu soruyla ilgili olarak yapmış oldukları çizimlerde Ortadoğu'nun sınırları ile ilgili yanlış bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Bu sorudan, 52 öğrenci içinde sadece sekiz öğrenci (%15) tam puan almış, 26 öğrenci ise (%50) çizim yapmadığı için puan alamamıştır. Geri kalan öğrenciler ise (%35) Ortadoğu'ya farklı ülke hatta kıtaları dâhil etmeleri ile aynı sorudan bir ve dokuz arasında değişen derecelerde puan almışlardır. Tüm öğrencilerin bu sorudan almış oldukları puan toplamı ise 10 üzerinden 3,3'tür.

Ön testin ikinci harita tabanlı sorusunda öğrencilerden dilsiz harita üzerinde kendilerine verilen ülkeleri göstermeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları cevaplardan almış oldukları puan toplamı 10 üzerinden sadece ikidir. İlgili soruda öğrencilere harita üzerinde göstermeleri istenilen ülkelerin adları ve bu ülkeleri harita üzerinde doğru olarak gösteren öğrencilerin oranları Tablo 3'te verilmiştir. Tablodan da görüldüğü üzere ön testte öğrencilerin sadece %37 ve %35'i sırası ile İran ve Mısır'ı harita üzerinde doğru olarak gösterebilmiştir. Ülke konumlarını doğru olarak gösteren öğrencilerin oranları Ürdün için %4, Birleşik Arap Emirlikleri (BAE) için %6, Yemen için %10 ve İsrail için %16'dır. Suudi Arabistan'ı harita üzerinde doğru olarak gösteren öğrencilerin oranı ise %29'dur. Ülke konumlarının haritada gösterilmesi ile ilgili öğrencilerin performansları okullar arasında farklılık göstermiştir. Çalışmaya katılan tek özel okul olan Okul A'da öğrencilerin performansları diğer okullara göre belirgin bir şekilde daha yüksek çıkmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Farklı Ortadoğu ülkelerinin konumlarını ön testte haritada doğru gösteren öğrenciler (%)

Okullar	Ülke konumlarını haritada doğru gösteren öğrenciler (%) toplam öğrenci sayısı 52							
	İran	Mısır	Ürdün	BAE	Umman	Yemen	S. Arabistan	İsrail
Okul A	41	47	12	18	59	6	47	35
Okul B	28	33	0	0	11	11	28	6
Okul C	41	24	0	0	12	12	12	6
Toplam	37	35	4	6	27	10	29	16

CBS Uygulaması sonrasında öğrencilerin Ortadoğu ile ilgili bilgileri

CBS uygulamasının bilgisayarda yazılım üzerinde gerçekleştirilmesinden sonra ön testte sorulan sorular öğrencilere son test olarak yeniden sorulmuştur. Öğrencilerin son testte sorulan sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar okullar arasındaki karşılaştırmaları ile birlikte Tablo 4'te sunulmuştur. Tablodan da görüldüğü üzere tüm öğrencilerin son testten aldıkları puan toplamı 100 üzerinden 58,6'dır. Bu puan Okul A ve Okul B'de 60,5 ile 61,2 puan ile birbirine çok yakın, Okul C'de ise 54,5 ile en düşüktür.

Tablo 4 . Öğrencilerin son test sorularından aldıkları puanların okullara göre dağılımı

Okullar	Sorular										Toplam Puan
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Okul A	4,9	4,7	8,8	8,2	8,2	6,1	9,4	2,2	6,1	1,9	60,5
Okul B	8,1	4	10	7,6	6,1	6,6	8,5	1,1	5,8	3,4	61,2
Okul C	3,5	4	8,2	7,1	8,2	6,1	9,4	1	4,1	2,9	54,5
Ortalama	5,5	4,2	9	7,6	7,5	6,3	9,1	1,4	5,3	2,7	58,6

Öğrencilerin son testte gösterdikleri performanslara soru bazında bakıldığında 3, 4, 5 ve 7. soruların en doğru olarak cevaplandıkları görülmektedir (Tablo 4). Soruların içerikleri ile öğrencilerin verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında öğrencilerin genel olarak açık uçlu olan sorularda harita tabanlı sorulara göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Ortadoğu'nun sınırlarının dilsiz harita üzerinde çizilmesini konu edinen ilk soruda 52 öğrenci arasında 23 öğrenci doğru çizimleri ile tam not almışlardır. Ancak 21 öğrenci ise aynı soruda hiç puan alamamış, geri kalan 8 öğrenci ise farklı çizimleri ile 5 ile 9 arasında puan almışlardır. Tüm öğrencilerin ilgili soruda almış oldukları puan toplamı 5,5'tir. Benzer bir durum, diğer harita üzerinde cevaplanan ikinci soruda da gözlenmiştir. Öğrencilerin kendilerine verilen farklı Ortadoğu ülkelerinin konumlarını haritada göstermelerini içeren bu sorudan öğrencilerin aldıkları toplam not 10 üzerinden 4,2'dir. Tablo 5'te gösterildiği üzere öğrencilerin konumlarını bulmada en başarılı oldukları ülkeler %67 ile Suudi Arabistan, %54 ile Mısır ve %52 ile İran'dır. BAE, İsrail ve Ürdün'ü haritada doğru olarak gösteren öğrencilerin oranları genel toplamda sırası ile %23, %31 ve %33'tür.

Tablo 5. Farklı Ortadoğu ülkelerinin konumlarını son testte haritada doğru gösteren öğrenciler (%)

Okullar	Ülke konumlarını haritada doğru gösteren öğrenciler (%) toplam öğrenci sayısı 52							
	İran	Mısır	Ürdün	BAE	Umman	Yemen	S. Arabistan	İsrail
Okul A	59	53	35	41	41	47	65	35
Okul B	33	56	39	17	22	44	72	33
Okul C	65	53	24	12	41	35	65	24
Toplam	52	54	33	23	35	42	67	31

CBS uygulamasının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi

CBS uygulamasının öğrencilerin başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını anlamak için SPSS kullanılarak istatistik yöntemlerden yararlanılmıştır. Uygulamaya katılan 52 öğrencinin ön ve son testten almış oldukları puanlardan oluşan verilerin ne tür dağılım gösterdiklerinin belirlenebilmesi için Kolmogorov Smirnov Testi kullanılmıştır. Test sonucunda verilerin anlamlılık değeri (Assymp.Sig) ön test için 0,498, son test için ise 0,340 olarak tespit edilmiştir. Değerlerin 0,05'ten büyük olmasından dolayı normal dağılım gösteren veriler arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını anlamak için ise parametrik testlerden "Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi" kullanılmıştır. Bu test sonucunda anlamlılık değerinin (Sig.) 0,000 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer 0,01'den küçük olduğu için CBS uygulaması öncesinde ve sonrasında uygulanan ön ve son testlerde öğrencilerin almış oldukları puanlar arasındaki farkın $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç da CBS uygulamasının öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisini istatistiksel olarak ortaya çıkarmaktadır.

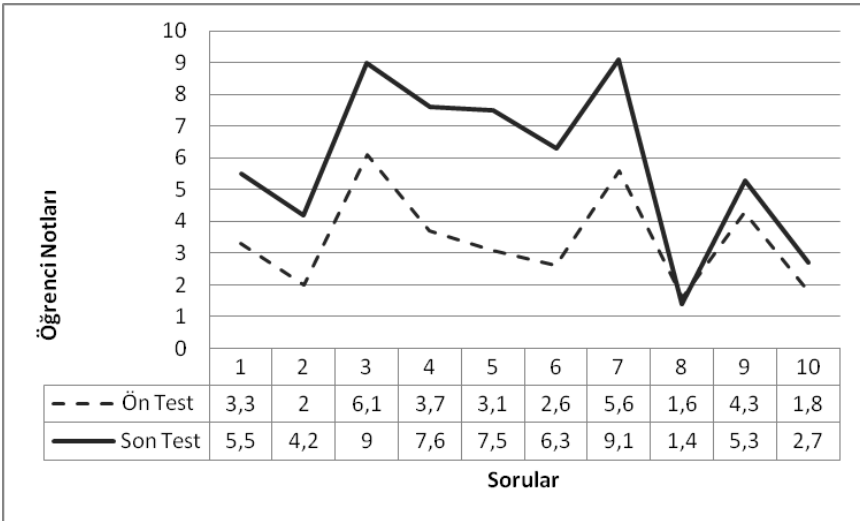
İki ders saati süren CBS uygulamasının öğrencilerin Ortadoğu ile ilgili bilgilerinde ne düzeyde değişiklik meydana getirdiğinin belirlenebilmesi için uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin ön ve son testlerden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Tablo 6 öğrencilerin aynı sorularda son testte ön teste göre puanlarını ne kadar artırdıklarını göstermektedir. Öğrencilerin son testten aldıkları toplam puan ön teste göre 24,5 puan artmıştır. Şekil 3'te de görüldüğü üzere sekizinci soru haricindeki tüm sorularda öğrencilerin genel başarıları yükselmiştir. Kişi başına düşen milli gelir açısından en zengin olan Ortadoğu ülkelerinden üçünün adını yazınız şeklinde sorulan sekizinci soruda Okul A öğrencileri genel başarı düzeylerini yaklaşık olarak bir puan yükseltmişlerdir. Ancak aynı soruda Okul B ve Okul C öğrencileri ön teste göre daha az puan almışlardır. Sonuçlara okul bazında bakıldığında Okul B'nin son testte ön teste göre başarı düzeyini en fazla artırmış olduğu görülmektedir (Tablo 6). Bu okulda son testteki genel not ortalaması ön teste göre 30,5 puan artmıştır. Aynı artış Okul A'da 21 puan, Okul C'de ise 22 puan olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin son testte ön teste göre sorulara verdikleri cevaplarda puan artışları

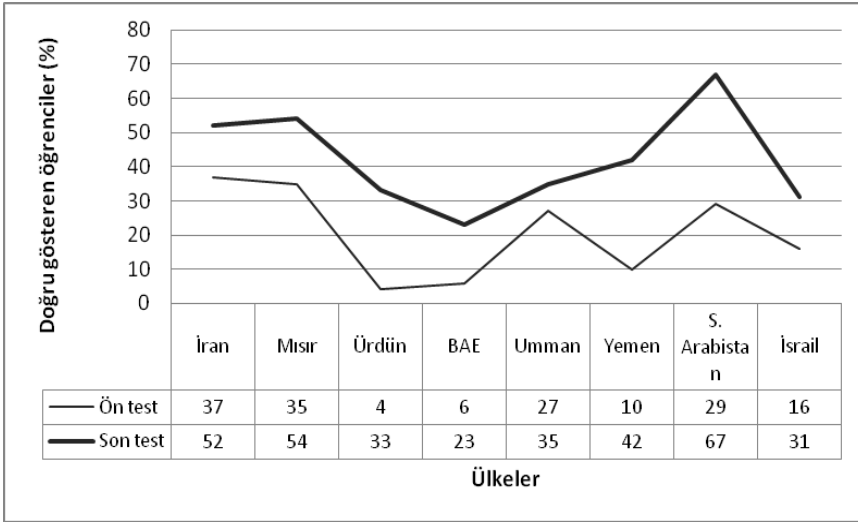
Okullar	Sorular										Toplam Puan Artışı
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Okul A	0,9	2,1	1,8	4,1	6,4	3,1	1,8	0,9	0	-0,1	21
Okul B	5,5	2,1	3,3	5,8	4,4	4,7	3,5	-1	0,8	1,4	30,5
Okul C	0,1	2,6	3,5	1,8	2,3	3,1	5,3	-0,4	2,2	1,5	22
Ortalama	2,2	2,2	2,9	3,9	4,4	3,7	3,5	-0,2	1	0,9	24,5

Not: Gri ile renklendirilmiş alanlar son testte başarı notunda düşüş olan soruları göstermektedir.

Çalışmada CBS uygulamasının öğrencilerin harita becerileri üzerinde katkı sağladığı görülmüştür. Şekil 4, Ortadoğu ülkelerinin konumlarını ön ve son testte haritada doğru olarak gösteren öğrencilerin yüzdelerini vermektedir. Şekilden de görüldüğü üzere ülkelerin harita üzerindeki konumlarının gösterilmesi ile ilgili olarak öğrenci performansları son testte ön teste göre artış göstermiştir. Ön testte öğrencilerin sadece %37'si İran'ı haritada doğru göstermişken, bu oran son testte %52'ye yükselmiştir. Ürdün'ü ön testte öğrencilerin sadece %4'ü doğru gösterebilmişken bu oran son testte %33'e yükselmiştir. Aynı şekilde ülke konumlarını doğru gösterme oranı ön testten son teste BAE için %6'dan %23'e, Suudi Arabistan için ise %29'dan %67'ye yükselmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılması



Şekil 4. Ortadoğu ülkelerinin konumlarını ön ve son testte haritada doğru olarak gösteren öğrencilerin yüzdeleri

Çalışmada öğrencilerin Ortadoğu'nun sınırlarını haritada çizme açısından da başarı düzeylerinin ön testten son testte artış gösterdiği görülmüştür. Ön testte öğrencilerin ilgili sorudan aldıkları puan toplamı 10 üzerinden 3,3 iken bu başarı düzeyi son testte 5,5 puana ulaşmıştır. Öğrencilerin son testteki çizimleri dikkate alındığında Ortadoğu'nun konumunu, sınırlarını, içinde yer alan ülkeleri uygulama sonrasında daha doğru olarak tanıdıkları anlaşılmıştır (Şekil 5).

Diğer bir soruda ise öğrencilere daha önce CBS'yi derslerde bir etkinlik olarak kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Bu soruyu öğrencilerin %87'si hayır, %13'ü ise evet şeklinde cevaplamıştır.

Uygulama ve CBS ile ilgili düşüncelerinin alınması açısından öğrencilere 12 kanı içeren bir Likert tipi soru yöneltilmiştir. İlgili soruda yer alan kanılar ve öğrencilerin bu kanılara katılma oranları Tablo 7'de sunulmuştur. Tüm kanılara katılma yüzdelerinin ortalamaları alındığında öğrencilerin uygulama ve CBS ile ilgili olarak verilen 12 kaniya %52'si tamamen olmak üzere %81 oranında katıldığı görülmektedir. İlgili kanılara fikir beyan etmeyenlerin oranı %11, katılmayanların oranı %4 ve kesinlikle katılmayanların oranı ise yine %4'tür.

Tablo 7. Öğretmenlerin uygulama ile ilgili kanılara katılma durumları

Kanılar	Katılma Derecesi (%)				
	5	4	3	2	1
Uygulamayı genel olarak ilgi çekici buldum.	56	27	8	6	3
Uygulamayı severek ve heyecanla takip ettim.	40	33	14	12	1
Uygulama genel olarak başarılıydı.	56	25	10	6	3
Uygulama ile Ortadoğu coğrafyasını ezberlemeden anlayabildim.	50	35	8	4	3
Uygulama ile anlatılan konuları yaparak öğrenebildim.	53	29	12	2	4
Uygulamayı zorlanmadan takip edebildim.	48	27	12	8	5
Uygulama yeni şeyler öğrenme konusunda bende istek uyandırdı.	54	29	8	2	7
Uygulama soru sorma ve sorgulama becerisi kazanmama yardımcı oldu.	52	27	14	2	5
Uygulamayı çok sevdim. Bütün dersler böyle olsa.	52	25	10	4	9
Uygulama CBS'yi tanımama yardımcı oldu.	58	29	10	-	3
Uygulama CBS'ye olan ilgimi artırdı.	48	37	10	2	3
CBS coğrafya derslerinde daha sık kullanılmalı	58	29	12	-	1

Açıklamalar: (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum.

Kanılara katılma durumlarına bakıldığında öğrencilerin büyük bir oranda uygulamayı ilgi çekici (%83) ve başarılı (%81) buldukları, severek (%73) ve zorlanmadan (%75) takip ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %85 gibi büyük bir bölümü uygulama ile Ortadoğu coğrafyasını ezberlemeden anlayabildiğini, %87'si uygulamanın CBS'yi tanımalarına yardımcı olduğunu, %85'i ise CBS'ye olan ilgilerini artırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %87 gibi büyük bir bölümü ise CBS'nin coğrafya derslerinde daha sık kullanılması gerektiği yönündeki kaniya katılmıştır (Tablo 7).

Son test ile birlikte uygulanan anketin sonlarında öğrencilere uygulama sırasında karşılaştıkları problemlerin olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin %89'u hayır cevabını vermiştir. İlgili soruya evet şeklinde yanıt veren altı öğrenci sorun olarak uygulama esnasında sınıf içinde yaşanan gürültüyü ifade etmişlerdir. Anketin en son sorusunda öğrencilerden uygulamanın daha başarılı geçmesi için öneriler istenmiştir. Öğrencilerin %79'u bu soru karşısında hiçbir öneri sunmamıştır. On bir öğrenci (%21) yapmış oldukları önerilerde CBS'nin derslerde uygulanmasını ve uygulamanın daha sessiz ortamlarda gerçekleştirilmesini önermiş ve uygulamanın her yönü ile iyi olduğu belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada coğrafya derslerinde Ortadoğu coğrafyasının daha kalıcı ve öğrenici merkezli olarak öğretilmesi için CBS tabanlı bir uygulama geliştirilmiş ve bu uygulama ikisi İstanbul'da biri Bursa'da olmak üzere üç ortaöğretim kurumunda 11. sınıfta öğrenim gören 52 öğrenci ile birlikte coğrafya derslerinin bir parçası olarak iki ders saatinde gerçekleştirilmiştir. ArcGIS 9.2 yazılımı kullanılarak hazırlanan uygulamayı öğrenciler bilgisayar laboratuvarlarında, kendilerine verilen uygulama dokümanlarında yazılı olan adımları yazılım üzerinden gerçekleştirerek tamamlamışlardır. CBS etkinliğinin öğrenci başarısına etkisinin belirlenebilmesi için etkinlik öncesi ve sonrasında öğrencilere ön ve son test uygulanmış, öğrencilerin CBS ve etkinlikle ilgili fikirlerinin alınabilmesi için ise yine etkinlik sonrasında öğrenciler üzerinde kısa anket gerçekleştirilmiştir.

Çalışma, uygulama öncesinde öğrencilerin Ortadoğu coğrafyası ile ilgili bilgilerinin ne düzeyde olduğu ve CBS uygulamasının öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerinde ne düzeyde katkı sağladığının belirlenmesi açısından önemli bulgular sağlamıştır. CBS uygulaması öncesinde yapılan ön test sonuçlarında açık bir şekilde görüldüğü üzere 11. sınıf olmalarına ve bu coğrafyanın içinde yer almalarına rağmen öğrencilerin Ortadoğu ile ilgili genel coğrafi bilgileri çok yetersizdir. Tüm öğrencilerin uygulama öncesinde ön testten aldıkları not ortalaması 100 üzerinden 34,2'dir. Öğrencilerin önemli bir bölümü Türkiye'nin Ortadoğu'da yer alan bir ülke olduğunu dahi bilememiş, Ortadoğu'nun sınırlarını gösterememiş ve Türkiye'nin bir komşusunun da içinde yer aldığı bazı Ortadoğu ülkelerinin konumlarını haritada gösterememiştir. Ön test sonuçları ile Uygulama öncesinde öğrencilerin çoğunluğunun Ortadoğu'nun iklim, nüfus, ekonomi ve enerji kaynakları gibi temel bazı coğrafi özellikleri ile ilgili çok sınırlı ve yanlış bilgilere sahip oldukları da görülmüştür.

Çalışmada CBS uygulamasının iki ders saati gibi kısa bir süre almasına rağmen öğrencilerin Ortadoğu ile ilgili bilgilerinde somut katkılarının olduğu görülmüştür. Ön test ile aynı soruları içeren son testteki performanslarına bakıldığında öğrencilerin başarı puanlarının son teste göre %71 oranında artarak 100 üzerinden 58,6'ya yükseldiği görülmüştür. Bu puan her ne kadar uygulama sonrasında öğrencilerin Ortadoğu ile ilgili genel bilgilerinin yeterli olmadığını gösterse de gerçekleştirilen CBS uygulamasının öğrenci başarısı üzerindeki pozitif etkisini belirtmesi açısından önemlidir.

Çalışma CBS uygulamasının öğrencilerin hem harita temelli hem de açık uçlu sorularda daha başarılı olmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Uygulama sonrasında daha fazla öğrenci Ortadoğu'nun sınırlarını haritada doğru olarak çizebilmiş ve Ortadoğu'da yer alan bazı ülkelerin konumlarını harita üzerinde doğru olarak gösterebilmiştir. Bu durum CBS'nin öğrencilerin mekânsal düşünme becerisinin ve zihinsel haritaların gelişimine yaptığı somut katkıları göstermektedir.

CBS uygulaması öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için alışılmadık dışında bir deneyim olmuştur. Coğrafya dersinin bir parçası olarak yürütülen bu uygulama için öğrenciler bilgisayar laboratuvarına gitmiş, burada bir bilgisayar yazılımını kullanmış ve CBS üzerinden sunulan dinamik verileri farklı araç ve yöntemlerle kullanarak, sorulararak ve değiştirerek Ortadoğu coğrafyasını daha iyi anlama fırsatı yakalamıştır. Uygulama aktif ve kalıcı bir öğrenme ortamı oluşturma yanında öğrencilerin çok

yönlü becerilerinin gelişimine de katkı sağlamıştır. Uygulama ile öğrencilerin mekânsal düşünme, gözlem yapma, soru sorma, sebep-sonuç ilişkisini görme, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme yanında CBS gibi teknik bir yazılımı kullanma becerileri de gelişmiştir.

CBS uygulamasının öğrenciler açısından diğer önemli katkısı ise öğrencileri dersi takip etmeye, soru sormaya ve yeni bilgiler öğrenmeye motive etmesidir. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen anket sonuçlarından anlaşıldığı üzere öğrencilerin çok büyük bir bölümü uygulamayı ilgi çekici ve başarılı bulmuş, severek takip etmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü CBS uygulamasının Ortadoğu coğrafyası ile ilgili bilgileri ezberlemeden, yaparak öğrenmelerine katkı sağladığını, kendilerinde yeni bilgiler öğrenme konusunda istek uyandırdığını ve CBS'yi tanımalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü uygulama öncesinde CBS'nin adını duymadıklarını ve CBS'yi daha önce kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen öğrencilerin büyük bir bölümü uygulamayı zorlanmadan takip edebilmişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasında uygulamanın gerçekleştirilmesi ile ilgili seçilen yöntemin önemli bir rolü olmuştur. Daha öncesinde yürütülen benzer çalışmalarda (Demirci, 2008a; b) CBS uygulaması, sadece öğrenciler tarafından, kendilerine dağıtılan uygulama dokümanında yazılı olan bilgi ve adımların CBS üzerinde tekrar edilmesi ve sorulan soruların cevaplanması şeklinde gerçekleştiriliyordu. Öğretmenin pasif olduğu ve gerektiğinde problem yaşayan öğrencilere yardımcı olduğu bu yapıda öğrencilerin farklı zorluklarla karşılaşma olasılıkları daha yüksektir. Ancak bu çalışmada CBS uygulaması öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte gerçekleştirilmiştir. Öğretmen, uygulamanın tüm adımlarını kendi bilgisayarında gerçekleştirmiş, öğrenciler de bu adımları sırası ile hem kendi uygulama dokümanlarından hem de sinevizyondan takip ederek kendi bilgisayarlarında tekrarlamışlardır. Öğrencilerin uygulama esnasında fazla zorlanmalarının diğer bir sebebi ise uygulamanın çok ileri düzeyde analizleri içermemiş olmasıdır. Uygulama öğrenciler tarafından daha çok gözleme ve sorgulamaya dayalı olarak, grafik veriler ve bunlara ait öznitelik tablosunda yer alan bilgilerin birlikte değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada gerek CBS uygulamasının öğrenci başarısına etkisi gerekse öğrencilerin uygulama ile ilgili kanılarında okullar arasında çok önemli bir farklılık görülmemiştir. Ön test sonuçlarına göre bir özel okul olan Okul A en başarılı olurken, son testten Okul B en başarılı olmuştur. Okul C ise her iki testten en az başarılı okul olmuştur. Öğrencilerin CBS ve uygulama hakkında verilen kanılara katılmalarında da okullara göre belirgin bir farklılık görülmemiştir.

Çalışmada CBS uygulamalarının coğrafya derslerinde özellikle Ortadoğu gibi ülke ve bölgeler coğrafyası ile ilgili konuların anlatımında önemli katkılarının olduğu görülmüştür. Bu çalışmada açık bir şekilde ortaya çıktığı üzere ülkeler coğrafyası ile ilgili benzer CBS uygulamalarının hazırlanması ve gerçekleştirilmesi çok zor değildir. Bu yönde hazırlanacak çoğu uygulamalar için ülke sınırlarını gösteren bir sayısal verinin ve bu verinin öznitelik tablosuna girilmek üzere ülkelerle ilgili bazı verilerin temin edilmesi yeterli olabilmektedir. Daha önce üretilmiş olan bir ülke katmanındaki öznitelik bilgilerinin farklı uygulamalar için güncellenmesi veya yeni verilerle zenginleştirilmesi de bu türdeki uygulamalar için yeterli olabilir. Ağırlıklı olarak gözlem

ve sorgulama için basit CBS araçlarının kullanımını gerektirmesi, bu tür uygulamaların öğrenciler tarafından da yürütülmesini kolaylaştırmaktadır.

Geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesindeki kolaylık, öğrenim ve öğretime sağladığı önemli katkılar dikkate alınarak benzer CBS uygulamalarının Türkiye’de coğrafya derslerinde özellikle ülkeler coğrafyası ile ilgili kazanımların ve konuların anlatımında etkinlik olarak kullanılması gerekmektedir. Ancak günümüzdeki uygulamalara bakıldığında Türkiye’de CBS’den ortaöğretim coğrafya derslerinde yeterli düzeyde yararlanılmadığı görülmektedir. Bunun önüne geçmek için öncelikle farklı kurum ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan uygulamaların derslerde değerlendirilmesi, sonrasında ise öğretmenlerin CBS teknolojilerine biraz daha yatkınlık kazanmaları ile kendi uygulamalarını geliştirmelerinin sağlanması gerekmektedir. CBS, Google Earth, Küresel Konumlandırma Sistemleri (GPS) gibi çok farklı mekânsal teknolojilerin insan hayatında her geçen gün daha fazla yer ettiği günümüzde mekânsal teknolojilerden eğitimde de yararlanılmalı, bu yolla özellikle coğrafya dersleri öğrenci ve öğretmenler açısından daha verimli, etkili, renkli ve çekici hale getirilmelidir. Bunun için de çok yönlü çalışmalar yapılmalı; bir yandan mekânsal teknolojilerin öğretimde daha yaygın kullanılabilmesi için öğretim programları ve ders kitaplarında gerekli düzenlemeler yapılmalı, yeni öğretmen adaylarının bu teknolojilerden derslerinde yararlanabilecekleri ölçüde bilgi ve beceriyle mezun olmaları sağlanmalı diğer yandan da mevcut öğretmenlere meslek içi eğitimlerle gerekli bilgi ve beceri kazandırılmalıdır.

Kaynakça

- BEDNARZ, S.W., SCHEE, J. Van der (2006). "Europe and the United States: The implementation of Geographic Information Systems in secondary education in two contexts", **Technology, Pedagogy and Education**, 15(2), 191-205.
- DAVIES, I., EVANS, M. ve REID, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of "Global Education" and "Citizenship Education", **British Journal of Educational Studies**, 53(1), 68-89.
- DEMİRÇİ, A. (2007). "Coğrafi Bilgi Sistemlerinin İlk ve Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Bir Öğretim Aracı Olarak Kullanılması: Önem, İlke ve Metotlar", **Öneri Dergisi**, 28(7), 377-388.
- DEMİRÇİ, A. (2008a). **Öğretmenler İçin CBS: Coğrafi Bilgi Sistemleri**, Fatih Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- DEMİRÇİ, A. (2008b). "Evaluating the Implementation and Effectiveness of GIS-Based Application in Secondary School Geography Lessons", **American Journal of Applied Sciences**, 5(3), 169-178.
- DEMİRÇİ, A. (2011). "Using Geographic Information Systems (GIS) at Schools Without a Computer Laboratory", **Journal of Geography**, 110(2), 49-59.
- DEMİRÇİ, A. (2012). **Turkey: GIS for teachers and the advancement of GIS in geography education**. International Perspectives on Teaching and Learning with GIS in Secondary Schools içinde, A. J. Milson, A. Demirci, ve J. J. Kerski (Ed.), ss. 271-281. New York: Springer.
- DEMİRÇİ, A., KARABURUN, A., ÜNLÜ, M., ve ÖZEY, R. (2012). **Okullarda CBS tabanlı projeler: Coğrafi Bilgi Sistemlerinin eğitimde kullanımına örnekler**, Ankara, Esri Türkiye.
- DEMİRÇİ, A., KARABURUN, A. ve ÜNLÜ, M. (2013), "Implementation and Effectiveness of GIS-Based Projects in Secondary Schools", **Journal of Geography**, 112(5), 214-228.
- GOODCHILD, M.F. ve PALLADINO, S.D. (1995). "Geographic Information Systems as a Tool in Science and Technology Education", **Speculations in Science and Technology**, 18, 278-286.
- GÜLTEPE, A., GÜNCEGÖRÜ, B., PURAL, A., TUROĞLU, B., KILIÇARSLAN, S., YILDIRIM, D., GÖRER, H.M., ZEYTÇİOĞLU, S. ve ASLAN, A. (2012). **Ortaöğretim Coğrafya 12**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ders Kitapları, Ankara, http://www.meb.gov.tr/Ders_Kitaplari/2012/OrtaOgretim/Devlet/OrtaOgrt/Cografya_12.pdf
- JOHANSSON, T. (2003). "GIS in teacher education-facilitating GIS applications in secondary school geography". ScanGIS'2003, ss.285-293, <http://www.scangis.org/scangis2003/papers/20.pdf>, 24.02.2005
- KERSKI, J. J. (2003). "The implementation and effectiveness of geographic information systems technology and methods in secondary education", **Journal of Geography**, 102(3), 128-137.
- KERSKI, J.J. (2008). "The role of GIS in Digital Earth education", **International Journal of Digital Earth**, 1(4), 326-346.
- KOMİSYON (2012a). **Ortaöğretim Coğrafya 9**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ders Kitapları, Ankara, http://www.meb.gov.tr/Ders_Kitaplari/2012/OrtaOgretim/Devlet/OrtaOgrt/Cografya_9.pdf
- KOMİSYON (2012b). **Ortaöğretim Coğrafya 10**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ders Kitapları, Ankara, http://www.meb.gov.tr/Ders_Kitaplari/2012/OrtaOgretim/Devlet/OrtaOgrt/Cografya_10.pdf

- KOMİSYON (2012c).**Ortaöğretim Coğrafya 11**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ders Kitapları, Ankara,http://www.meb.gov.tr/Ders_Kitaplari/2012/OrtaOgretim/Devlet/OrtaOgret/Cografya_11.pdf
- LANDENBERGER, R.E., WARNER, T.A., ENSIGN, T.I. ve NELLIS, M.D. (2006). "Using Remote Sensing and GIS to teach inquiry-based spatial thinking skills: An example using the GLOBE program's integrated Earth systems science", **Geocarto International**, 21(3), 61 – 71.
- LEE, J., ve BEDNARZ, R. (2009). "Effect of GIS learning on spatial thinking", **Journal of Geography in Higher Education**, 33(2), 183 – 198.
- LINN, S., KERSKI, J. ve WITHER S. (2005). "Development of evaluation tools for GIS: How does GIS affect student learning?", **International Research in Geographical and Environmental Education**, 14(3), 217-224.
- MARSH, M., GOLLEGE, R., ve BATTERSBY, S.E. (2007). "Geospatial concept understanding and recognition in G6-college students: A preliminary argument for minimal GIS", **Annals of the Association of American Geographers**, 97(4), 696 – 712.
- MILSON, A. J., DEMIRCI, A., ve KERSKI, J. J. (Ed.). (2012). **International Perspectives on Teaching and Learning with GIS in Secondary Schools**. New York: Springer.
- MCLNERNEY, M. (2006). "The implementation of Spatial Technologies in Australian Schools:1996-2005", **International Research in Geographical and Environmental Education**, 15(3), 259-264.
- NELLIS, M.D. (1994). "Technology in geographic education: Reflections and future directions", *Journal of Geography*, [http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t770943818~db=all~tab=issues-list~branches=93-v9393\(1\),36-39](http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t770943818~db=all~tab=issues-list~branches=93-v9393(1),36-39).
- OKUR, Y., SEVER, A., AYDIN, E., KIZILTAN, H., AKSOY, M. ve ÖZTÜRK, M. (2010). Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 12, MEB Devlet Kitapları, İstanbul. http://yegitek.meb.gov.tr/aok/Aok_Kitaplar/AolKitaplar/CagdasTurkVeDunyaTarih_i1_2/CagdasTurkVeDunyaTarihi1_2.htm
- OKUR, Y., GENÇ, İ., ÖZCAN, T., YURİBAY, M. ve SEVER, A. (2012). Ortaöğretim Tarih 9, MEB, Devlet Kitapları, İstanbul. http://www.meb.gov.tr/Ders_Kitaplari/2012/OrtaOgretim/Devlet/OrtaOgret/Tarih_9.pdf
- TTKB 2007, Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara
- TTKB (2011). Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=2&kno=59>
- TTKB, 2012, Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=2&kno=60>
- WILLIAM J.L. (2001). "Integrating GIS into the undergraduate learning environment", *Journal of Geography*, 100, 158-163.

THE USE OF GIS TO TEACH THE GEOGRAPHY OF THE MIDDLE EAST: A CASE STUDY FOR THE 9TH GRADE GEOGRAPHY LESSON

Ali DEMİRCİ*

Merve ATALAY**

Abstract

This study aimed at testing the use of GIS to teach the geography of the Middle East in secondary school geography lessons and determining the perceptions of the students towards the applied GIS exercise. In the study, first a GIS exercise was developed by using ArcGIS 9.2 and then the exercise was implemented in 11th grade geography lessons in 2012 together with 52 students in three high schools; two from Istanbul, one from Bursa. A pre and a post-test were carried out to determine the effects of the exercise on students' achievement before and after the implementation. A survey was also conducted at the end of the exercise to receive the opinions of the students about the exercise and GIS. As revealed in the study, GIS exercise has contributed to the students to learn the geography of the Middle East and has improved the students' achievement. The average pre-test score of the students has increased 71% in the post-test. By considering the important benefits of GIS for learning and teaching, similar GIS exercises should be carried out more extensively in the secondary school geography lessons in Turkey and many different strategies should be developed to achieve this such as organizing in-service teacher training programs.

Key Words: The Middle East, Geography Teaching, Geographic Information Systems, Secondary Schools

* Associate Prof. Dr.; Fatih University, Department of Geography

** Fatih University, Department of Geography

KÜRESEL GELİŞMELER IŞIĞINDA COĞRAFYA ÖĞRETİM PROGRAMINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Niyazi KAYA *

Özet

Bu çalışmanın amacı, coğrafya öğretim programında ülkeleri ve ülkeler arasındaki ilişkileri etkileyen küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin içerikleri analiz etmektir. Araştırmanın evrenini, 2005 yılında uygulanmaya başlanan ve 2010 yılında güncellenen coğrafya öğretim programı oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ve bulgulara ulaşılmasında betimsel analiz yöntemi esas alınmıştır. Çalışma sonunda coğrafya öğretim programında yer alan küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre uygulanmakta olan coğrafya öğretim programında küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin kazanım, beceri, değer ve kavramlar bu dersi alan öğrencilerde yeterli bilgi ve tutum oluşturmayı sağlayacak düzeyde değildir. Araştırma sonuçlarına göre; coğrafya öğretim programının birçok ülkenin öğretim programlarının referans noktasını oluşturan 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi (IGU-CGE, 1992) doğrultusunda yenilenmesinin bir ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Özellikle küreselleşme ve iletişim araçlarında yaşanan gelişmeler ile beraber insanların birbirine giderek daha çok bağlandığı, sınırların farklılaşarak siyasi, ekonomik, kültürel vb ihtiyaçların benzeştiği ve zaman zaman çatıştığı/çeliştiği bir dünyada küresel ve bölgesel gelişmeler ile komşu ülkelere ilişkin etkili bir coğrafya eğitimi doğru tutumların oluşmasına etki edeceği için büyük önem arz etmektedir. Bunu sağlamak amacıyla daha çok ABD bakış açısı ve formatına uygun coğrafya öğretim programının; bölgesel ilişkileri iyi analiz eden ve bu konulara ABD coğrafya müfredatı yapısının dışına çıkarak farklı ve etkili bir bakış açısı getirecek şekilde ele alınması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Coğrafya, coğrafya eğitimi, coğrafya öğretim programı, küresel ve bölgesel gelişmeler, komşu ülkeler

Giriş

Dünyadaki hemen her ülkenin vatandaşlarının farklı ülkelere ve kültürlere olumlu ya da olumsuz algıları vardır. Bu algıların gelişmesinde ve yerleşmesinde eğitim yolu ile çeşitli bilgi, tutum, beceri, değer ve kalıp yargıların çocuklara aktarılması veya kazandırılmasının önemli bir etkisi vardır. Bilişsel yolların bilginin oluşmasında güçlü bir etkisi olmakla birlikte tarihten gelen düşmanlıkların, ideolojik önyargıların, duyuların da bilimsel dayanağı olmayan algılara sebebiyet verdiği düşünülmektedir.

* Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Eğitim Uzmanı

Yapılan bazı çalışmalarda, eğitim ile beraber özellikle toplumlarda tarihten gelen düşmanlık duygularının, ideolojik önyargıların ve bilimsel bir dayanağa sahip olmayan algıların oluşmasında duyuların etkisinin de olduğu belirlenmiştir (Neuman, 200: 335-356; Yılmaz ve Yiğit, 2010: 318).

Eğitim politikalarının şekillenmesinde ülkeyi yönetenlerin kararları, öğretim programlarının hazırlanmasında ve bu programlara göre ders kitaplarının yazılmasında etkili olmaktadır. Yöneticilerin kararları doğrultusunda öğretim programları ve bu programlara göre ders kitapları yazılmaktadır. Böylelikle ulusal bir kimlik oluşturulmaya çalışılmakta, savaş ve barış zamanında nitelikli insanın yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşmak için eğitim sistemi, öğretim programları hayati önem arz etmektedir. Savaş ya da barış zamanlarında görev yapacak bir milletin gerçek zenginliği olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Öğretim programı, dersle ilgili öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır (Özçelik, 1998: 4). Küresel ve bölgesel ölçekteki ilişkiler ve oluşumların, uluslararası veya iki ya da daha çok devlet arasındaki ekonomik, siyasi ve kültürel birliklerin anlaşılmasında ve bunlara yönelik politika ve stratejilerin geliştirilmesinde en temel bilimlerden biri de Coğrafya'dır.

Coğrafya, insanların çevreleriyle olan olumlu ya da olumsuz ilişkilerini hem sosyal hem de doğal yönleriyle pratik sonuçlara çevirmek üzere araştırmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak da gelişmiş ülkelerde "coğrafyacı" unvanı taşıyan insanlar "yer" ve "insan" ile ilişkili hemen her kurumda uygulamaya ve sonuca giden iş ve projelerde görev almaktadırlar (Özgüç ve Tümertekin, 2000: 243).

Coğrafya eğitimi, küresel dünyanın giderek artma eğilimindeki sorunlarını; hem ticari hem de mesleki olarak araştırmasının yanında siyasi alanlarda da ülke birikimine anlamı ve önemli katkılar yapmaktadır. Artık modern dünyada coğrafyaya, mekân ve lokasyonların karakterleri ile bazı alışılmış özelliklerini bir seri şeklinde ezberleten ders olarak yaklaşılmamaktadır. Geçmişte coğrafyanın yer adları ezberleten ders olduğu düşünülürken, günümüzde özellikle gelişmiş ülkelerde hemen bütün toplumsal, doğal ve ekonomik sorunlara ancak coğrafya açısından iyi eğitilmiş bireylerin çözüm üretebileceğine inanılmaktadır (NA Press, 1997: 16; Artvinli, 2007: 3).

Coğrafya için mevcut bu olumsuz yaklaşım; globalleşme, iklim değişimleri, doğal olaylar ve afetler (deprem, sel, taşkın vb.), çevre eğitimi, coğrafya öğretim teknolojileri (CBS vb.) , siyasal, ekonomik, kültürel nedenlerden kaynaklanan küresel sorunlar ile yerel unsurları içeren fenomenlerin öğretimini güncel hayata uyarlamada sıkıntıya neden olmaktadır (Artvinli, 2007: 4).

Bu sıkıntılar ortaya çıkmasındaki etmenler; hizmet öncesi ve hizmet sonrasında öğretmen eğitimi, öğretim programları, ders kitapları ve ders içi ve sonrası eğitim ve öğretim uygulamalarının yetersizliği olarak sıralanabilir. Bu etkenler arasında coğrafya programlarının yeri, diğer etmenlere kaynaklık ettiği için daha etkilidir.

Bundan dolayıdır ki, coğrafya öğretim programının vizyonu, misyonu, amaçları (genel ve özel) kazanımları, beceri, değerleri ve kavramları üzerinde derinlemesine düşünülerek uygulayıcıların görüşlerinin alındıktan sonra uygulanmaya konul-

ması hayati önem arz etmektedir. Bu bakımdan bir nevi manifesto olan öğretim programına ilişkin olarak gerek program hazırlama sürecinde gerekse de uygulama esnasında programa ilişkin analizler yapılarak program yapıcılara geri bildirimler verilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde nitelikli bir öğretim programı ile uygulama yapma olanağı öğretmen, öğrenci ve akademisyenlerden alınmış olur.

Farklı Ülke Ve Kültürlere Yönelik Bakış Açılarının Ve Tutumların Oluşmasına Etki Eden Faktörler

Çocukların yaklaşık beş yaşından itibaren kendi ülkeleri ile ilgili bilgileri, sekiz yaşına geldiklerinde de diğer ülkeleri öğrenmeye başladıklarını, edindikleri bilgilerin bu ülkelere yönelik olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Jahoda, 1964; Piaget & Weil, 1951; Spencer & Blades, 2006; Yılmaz ve Yiğit, 2010: 319).

Statt'ın (1974: 245-247) iki, dört ve altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, Amerikalı öğrencilerin Kanadalı öğrencilere nazaran uluslararası sistem hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını, daha milliyetçi bir duruş sergilediklerini, Amerikan vatandaşı oldukları için diğer ülke insanların düşmanlıklarını kazandıklarına inandıklarını; Kanadalı çocukların ise kendi ulusal kimliklerini açıklarken siyasetle ilgili konulara girmekten kaçındıklarını tespit etmiştir. Haas ve Clary (1985), dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin diğer ülkelere yönelik algılarını inceledikleri çalışmalarında, dördüncü sınıf öğrencilerinin ABD dışındaki ülkeler hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını; Kanada, Çin, Mısır, İngiltere, Fransa, İsrail, Japonya, Meksika, Rusya, ve İspanya arasından sadece Kanada'yı kendilerine yakın gördüklerini, Rusya'yı "savaş yanlısı" ve "düşmanca" olarak nitelendirdiklerini; Sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin dördüncü sınıf öğrencilerine nazaran daha fazla bilgi sahibi olduklarını ama onların da en iyi bildikleri ülkenin kendi ülkeleri ABD olduğunu tespit etmişlerdir. Amerikalı öğrencilerin diğer milletleri kendileri gibi görmedikleri, diğer milletlere ilişkin yanlış bilgiye sahip oldukları, kavram yanlışlarının olduğu, algılarının basmakalıp ve etnosentrik bir bakış açısını yansıttığı yapılan araştırmalarda ortaya çıkan ortak bir temadır (Bell, 1994; Zevin & Corbin, 1998; Yılmaz ve Yiğit, 2010: 320).

Öğrencilerin diğer milletlere ilişkin bilgi, ilgi, tutum ve algılarının en kapsamlı incelendiği bir diğer araştırma Amerika'da dört, sekiz ve on ikinci sınıf öğrencilerinin ulusal düzeyde bir ankete katılımıyla gerçekleştirilmiştir (Yılmaz ve Yiğit, 2010: 320). Araştırma sonuçlarına göre, ders çalışmaları dışında öğrencilerin diğer ülkelere yönelik bakış açılarını en çok televizyon programları ve kitap okuma etkilemekte; bunu filmler, öğretmenler, akrabalar, arkadaşlar ve seyahat takip etmektedir. Araştırmada öğrencilerin değişik ülkelere özellikle Ortadoğu'ya ilişkin birçok kavram yanlışısına (coğrafi konumları, yöneticileri, sahip oldukları hammaddeler gibi sahip oldukları belirtilerek öğrencilere Ortadoğu'yu öğretme konusunda Amerika devlet okullarının yetersiz kaldığı vurgulanmıştır.

Amerika'da 374 yetişkin kişinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların üç gelişmiş ülke (İngiltere, Rusya ve Japonya) ve üç gelişmekte olan ülke (Meksika, Hindistan ve Venezuela) hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcıların gelişmiş ülkelere ilişkin hem daha fazla bilgi sahip oldukları hem de bu ülkelere yönelik bakış açılarının olumlu olduğu ama gelişmemiş ülkelere

bakış açılarının olumsuz olduğu görülmüştür. Katılımcıların diğer ülkeler hakkında edindikleri bilgilerin ve bakış açılarının büyük ölçüde kitle iletişim araçları tarafından etkilendiğini ortaya koymuştur (Perry & McNelly, 1988; Yılmaz ve Yiğit, 2010: 321).

Amerikalı lise öğrencilerinin gelişmekte olan veya Üçüncü Dünya olarak da adlandırılan ülkelere yönelik algılarının incelendiği araştırmada (Scott, 1999: 262-265), öğrencilerden bir kısmında ABD'nin üstün olduğunu varsayan (kültürel önyargı ve basmakalıp bakış açısının karakterize ettiği) *etnosentrik algı*; başka bir kısmında insanlara ve yaşam şartlarına ilişkin yargılayıcı bir değerlendirme ve önyargı içermeyen, gelişmekte olan ülkelerin sadece farklı olduğunu kabul eden *tarafsız algı*; ve diğer bir öğrenci grubunda ise kültürel çeşitliliğe duyarlılık (her kültürün kendine özgü güzelliklerini olduğunu görebilen) ve olumlu bakış açısının kendini hissettirdiği *rölativist göreceli) algı* tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu ülkelere yönelik bakış açıları üzerinde en çok televizyon ve medyanın etkili olduğu da araştırma sonuçlarında vurgulanmıştır (Yılmaz ve Yiğit, 2010: 321).

İslam dünyasındaki Müslümanların Batı kültürüne ilişkin algılarının incelendiği, Kuveyt, Suudi Arabistan, Endonezya, Lübnan, İran, Türkiye, Fas, Pakistan ve Ürdün ülkelerini kapsayan araştırmada katılımcıların çoğunun batılı toplumların kültürlerinin, değerlerinin ve hayat stillerinin -özellikle filmlerdeki çıplaklık, uygun olmayan giyim tarzı, alkol tüketimi, yaşlılara yeterli saygının gösterilmemesi- kendi toplumlarının yerel değerlerini olumsuz etkilediğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar, batılı milletlerin Arap kültürüne ve İslami değerlere fazla saygı duymadıklarını, Arap ve İslam ülkelerine adil bir yaklaşım sergilemediklerine inandıklarını da belirtmişlerdir (Gallup Poll, 2002; Yılmaz ve Yiğit, 2010: 322).

Tunçel (2002), tesadüfî örnekleme yöntemi ve zihin haritaları kullanarak Türkiye'de yedi farklı üniversitenin coğrafya ve coğrafya eğitimi bölümlerinde okuyan öğrencilerin İslam ülkelerine yönelik algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İslam ülkelerine ilişkin algılarının güncel gelişmeler, coğrafi yakınlık, tarihi faktörler, kültürel bağlar, orta öğrenim ve üniversite öğreniminde edinilen bilgilerden ve kitle-iletişim araçlarından etkilendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkiye'ye komşu ülkeleri daha iyi bilmelerine karşın Türkiye'den uzak coğrafyalarda yer alan ülkeleri bilme oranlarının azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin, Müslüman ülkelerin yaklaşık dörtte birini bildikleri, hatırladıkları ülkelere ilişkin bilgilerin Ülkeler Coğrafyası dersinin içeriğinde yer aldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, Batı Trakya ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaşayan Türk ve Müslüman soydaşlarını yeterince hatırlayamamış olmaları şaşırtıcı bir araştırma bulgusu olarak not edilmiştir (Tunçel, 2002: 83-103).

Coğrafya öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin Türk dünyasına ilişkin algılarının incelendiği çalışmada, öğrencilerin Türk dünyası ve Türk Cumhuriyetleri ile ilgili bilgilerin yeterli düzeyde olduğu, Türk dünyasına yönelik algılarının dil, kültür ve bağımsızlık kavramlarından etkilendiği rapor edilmiştir (Alım, 2009: 574-586 ;Yılmaz ve Yiğit, 2010, 322;). Aynı araştırmada, öğrencilerin Türk dünyasının lideri olarak Türkiye'yi gördükleri, bazılarının Türk soyunu, bazılarının Türkçeyi ve Türk kültürünü açıklamalarında ön plana çıkardıkları, bir kısım öğrencilerin de Türk dünyasının Bağımsız Türk Cumhuriyetlerinden oluştuğunu vurguladıkları tespit edilmiştir. Türkî Cumhuriyetler arasında yeterli düzeyde ilişki kurula-

mamasının öğrenciler tarafından önemli bir sorun olarak algılandığı da araştırmada rapor edilmiştir.

Akpınar (2006: 8-26) tarafından Türkiye'deki ilköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği (AB) imgesini belirlemek amacıyla yapılmış olan çalışmada öğrencilerin (a) AB ile ilgili konuları genellikle televizyondan öğrendikleri; (b) AB denildiğinde akıllarına ilk gelen şeylerin zenginlik, refah, daha iyi eğitim olanakları, demokrasi ve insan hakları olduğu; ve (c) en fazla tanıdıkları AB ülkelerinin sırasıyla Almanya, Fransa ve İngiltere olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Yiğit (2010: 318-334) tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Avrupa, Ortadoğu ve Türkiye'ye Komşu Ülkelere İlişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılmış olan araştırmada öğrencilerin, öğretmen adaylarının düalistik bir düşünce yapısına sahip oldukları, çalışma kapsamına giren ülkelere yönelik bakış açılarının dost-düşman ekseninde etrafında şekillendiği, açıklamalarının daha çok siyasi karakterde ve tarih bilgisine dayalı olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet faktörünün katılımcıların bakış açısında kısmen de olsa etkili olduğu tespit edilmiştir.

Amaç

Türkiye'de farklı öğrenme kademelerindeki öğretim kurumlarında uygulanmak üzere geliştirilen öğretim programlarının küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye'ye komşu ülkelere yaklaşımları açısından değerlendiren yayın sayısı istenen nicelikte değildir. Bu konu üzerinde yapılmış yayın sayısının yeterli düzeyde olmaması küresel eğitim, çok kültürlü eğitim konularının ihmal edilmesine neden olmaktadır. Öğretim programları farklı konulara bakış açılarından değerlendirilmemesine bağlı olarak ders kitapları yazarları ile dersi anlatan öğretmenin ideolojik, kültürel ve kalıp yargılarına bağlı olarak eğitim verilmesi sonucunda aynı dersi alan öğrenciler arasında kıyaslanamayacak düzeyde farklılaşmış bilgi ve tutumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum çocukların diğer toplumlara ve ülkelere bakış açısının şekillenmesinde onlara ilişkin bilgi, tutum ve değerlerin oluşmasında önemli bir disiplin olan coğrafya eğitimi içinde de ayrı geçerlidir. Bu çalışmada, alan yazındaki boşluğu doldurmak amacıyla coğrafya öğretim programı küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye'ye komşu ülkelere yaklaşımı açısından incelenmiştir.

Alt Amaçlar

- Coğrafya öğretim programında küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye'ye komşu ülkeler nasıl ele alınmıştır?
- Coğrafya öğretim programında yer alan küresel ve bölgesel gelişmeler nelerdir?
- Coğrafya öğretim programında küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin konuların daha iyi anlaşılabilmesi için disiplinler arası bir öğrenme yaklaşımı varsa boyutu nedir?
- Coğrafya öğretim programında içerikler ortaöğretim kurumlarının özelliğine göre farklılaşmakta mıdır?
- Coğrafya öğretim programında küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin konuların daha etkili olabilmesi için hangi farklı kaynaklara yer verilmiştir?

YÖNTEM

Bu araştırma, coğrafya öğretim programında ülkeleri ve ülkeler arasındaki ilişkileri etkileyen küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin içerikleri analiz etmeye yönelik bir betimsel analiz çalışmasıdır. Betimsel analiz "doküman analizi" tekniği kullanılarak yapılmaktadır. Bilimsel araştırmalarda doküman araştırmalarının katkısı ve potansiyeli eğitim ve sosyal bilimlerde genellikle göz ardı edilmiştir (Robinson, 2010: 186). Bununla beraber araştırma yöntem ve tekniklerinde de yeterince yer almamıştır (McCulloh, 2004: 11). Bu göz ardı etme çoğu zaman araştırmalarda talihsiz bir şekilde tarihi temelleri olmayan bağlam dışı bakış açılarının yer almasına neden olmaktadır (Robinson, 2010: 186).

Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümantasyon yöntemi, problemin belirlenmesi ve belgelerin değerlendirilmesinde ilgili bağlantıları kurabilmek için kullanılan bir yöntem olduğu için büyük ölçüde tarihsel araştırma yöntemlerine dayanılarak geliştirilmiştir. Bu yöntem, kaynak malzeme olarak yazılı metinler ve belgelerin kullanımını gerektirir. Bu belgeler, resmi hükümet yayınları, raporlar, yasal belgeler, gazete, kitap, kurumsal kayıtlar, kişisel günlükler ve mektuplar gibi geniş ve kapsamlı olabilir (Robinson, 2010, 187).

Geleneksel olarak doküman incelemesi, tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir. Bu yöntemde hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesi araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada, şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: ders kitapları, öğretim programları, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler vb. (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 188; Gökçe, 2009:728).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2005 yılında uygulanmaya başlanan ve 2010 yılında güncellenen coğrafya öğretim programı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise coğrafya öğretim programının "Bölgeler ve Ülkeler" öğrenme alanına ait kazanımlar meydana getirmektedir.

Veri Toplama Aracı

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada veri toplama ve analizinde "doküman analizi" kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, ulaşılan verileri çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan bulguların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).

İşlem

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz tekniğine uygun olarak doküman analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda 2010 yılında güncellenen coğrafya öğretim programının, amaçları, misyonu, vizyonu, becerileri, değerleri ve sınıflara göre kazanımları derinlemesine incelenerek küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye'ye komşu ülkeleri ele alış biçimi ortaya konulmuştur. Ayrıca coğrafya dersinin ortaöğretim kurumlarından farklı olarak uygulanıp uygulanmadığı ortaya koymak için de haftalık ders çizelgeleri de incelenmiştir.

BULGULAR

Coğrafya Öğretim Programına İlişkin Bulgular

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 14. 07. 2005 tarihli 198 sayılı kararıyla yürürlüğe giren ve beş yıl uygulandıktan sonra TTKB'nın 10.02.2010 tarih ve 5 sayılı kararı ile revize edilen (, 10 Eylül 2013) Coğrafya Öğretim Programı "Coğrafya" dersi adı altında 9. sınıftan itibaren 12. sınıfa kadar her yıl okutulmak üzere tasarlanmıştır.

Ortaöğretim 9. ve 10. sınıflarda Sosyal Bilimleri Lisesi dışında tüm ortaöğretim okullarında haftada 2'şer saat zorunlu ders olan coğrafya dersi, 11. ve 12. sınıflarda genel liselerde, Anadolu liselerinde, Anadolu öğretmen liselerinde haftada 2/4 saat seçmeli olarak öğretimi yapılabilmektedir. Bu okullar dışındaki ortaöğretim kurumlarında coğrafya dersinin seçmeli ders olarak öğretimi yapılmamaktadır. Bu okullarda seçmeli olarak öğretimi yapılabilecek dersler şunlardır (MEB, 2012: 1-2)

- Kur'an-ı Kerim (2)
- Hz. Muhammed'in Hayatı (2)
- Temel Dini Bilgiler (1-2)
- Bilgi Kuramı (1-2)
- Demokrasi ve İnsan Hakları (1)
- Sosyal Etkinlik (1-2)
- Proje Hazırlama (1-2)
- Bilgi ve İletişim Teknolojisi (1-2)
- İşletme (2)
- Ekonomi (2)
- Girişimcilik (1)
- Astronomi ve Uzay Bilimleri (1-2)
- Uluslararası İlişkiler (2)
- Yönetim Bilimi (2)
- Diksiyon ve Hitabet (1)
- Sanat Tarihi (2)
- Alman Edebiyatı (1-2)
- İngiliz Edebiyatı (1-2)

2005 Öğretim Programının temel öğelerini beceriler, kavramlar, değerler ve tutumlar ve bunlara ait kazanımları sağlayacak şekilde organize edilen “Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum Öğrenme Alanları” oluşturmaktadır (MEB, 2005: 32).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan öğrenci merkezli ve sarmal bir yapıya sahip olan, öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve tüm dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanmaları, gelecekteki yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri bir donanımına sahip olmalarını amaçlayan 2005 Coğrafya Öğretim Programı, tarihsel süreçte diğer tüm coğrafya öğretim programlarından yapısal olarak ayrılan günün ve geleceğin ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen çağdaş bir programdır. (Kaya, 2012:152).

Öğrencilerin yakın çevrelerinden başlayarak, ülkemiz ve dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanmalarını vizyon kabul eden 2005 öğretim programının vizyonu coğrafya dersi öğretim programı ve kılavuzunda (MEB, 2005: 15) aşağıdaki şekilde maddeler halinde sıralanmıştır:

- Doğa ve insana ait unsurları anlayarak mekânı doğru ve etkin kullanan
- İnsan ve doğa arasındaki karşılıklı etkileşimi fark eden
- Çevre kalitesine önem vererek geleceği düşünen
- Milli değerlere bağlı, vatanını koruyan
- Dünyanın ve insanlığın korunmasına yönelik sorumluluk duygusuna sahip
- Coğrafi bilgi ve becerileri kullanarak doğa ve insana ait değerleri geleceğe taşıma stratejileri geliştiren ve uygulayan
- İnsan ve doğa süreçleriyle oluşan ekolojik, ekonomik, sosyal ve politik ilişkileri, dünya genelindeki insanlar, yerler ve çevrelerin birbirleriyle olan etkileşimini anlayan
- Coğrafi sorgulama, harita okur-yazarlığı, bilgi teknolojilerini kullanma, arazi çalışmaları, gözlem ve etkili iletişim kurabilmeyi de içeren yöntem ve teknikleri kullanan entelektüel ve sosyal becerilere sahip bireyler yetiştirmektedir.

Coğrafya öğretim programının vizyonunda doğrudan devletlerin ve toplumların ilişkilerinde geçmişten günümüze olan sosyal, kültürel, ekonomik, politik, tarihi vb ilişkilerinden dolayı birbirlerine bağımlı oldukları ve aralarındaki anlaşmazlıkların ve yeni işbirliklerinin kurulmasında bunlara göre hareket edilmesine ilişkin bir ifadenin yer almaması önemli bir eksikliklerdir.

Bilindiği üzere bütün öğretim programların konulara ilişkin kazanım ya da davranışlara geçmeden önce dersin genel amaçları sıralanır. Bu amaçlara bakarak bu dersi alan öğrencilerde hangi bilgi, beceri, tutum, değer ve kavramların gelişeceği konusunda fikir sahibi olunur. Bu çerçevede 2005 Öğretim Programına bakıldığında bütün sınıflar için ortak 13 genel amaç belirlendiği tespit edilmiştir. Bu genel amaçlar şunlardır:

◆ Niyazi Kaya

1. Coğrafyanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini kavrayarak coğrafi bilginin oluşum sürecinde başvurulan araştırma ve sunum tekniklerini kullanır.
2. İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerileri kazanır.
3. Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.
4. Doğa ve insan sistemlerin işleyiş ve değişimini kavrar.
5. Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere (doğa ve insanın ürettikleri ve biriktirdikleri) sahip çıkma bilinci geliştirir.
6. Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.
7. Doğa ve insan sistemlerinin ürettiği değerlerin uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrayarak insan ve doğa kaynaklarının kullanımında “tasarruf bilinci” geliştirir.
8. Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabirliğini irdeler.
9. Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavrar.
10. Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.
11. Ülkelerin oluşturdukları bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin coğrafi açıdan uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavrar.
12. Bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye’nin konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafi birikim ve sentez ülkesi olduğunun bilincine varır.
13. Coğrafi değerlerin “vatan bilincinin” kazanılmasındaki önemini özümser.

Genel amaçlara bakıldığında araştırmamıza konu olan küresel ve bölgesel gelişmeler (siyasi, ekonomik, kültürel vb) ile Türkiye’ye komşu ülkeler ve coğrafyalara ilişkin üç adet amaca (8., 11., ve 12. Maddeler) yer verildiği belirlenmiştir. Program yapımcıların “Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabirliğini irdeler” (8. maddede) ve bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye’nin konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafi birikim ve sentez ülkesi olduğu bilincine varır (12. madde), amaçlarında program yapımcıların neyi amaçladıkları açık olarak ifade edilmemiştir. Bu amaçların farklı öğrenim kademelelerinden geçen ve değişik kültür ve ideolojilere sahip öğretmenler tarafından uygulanacağı düşünülerek daha açık olarak belirtilmesi gerekirdi.

Tüm çağdaş öğretim programlarında olduğu gibi coğrafya öğretim programında da beceri ve değerlerin yer aldığı belirlenmiştir. Programda tüm ortaöğretim programlarında yer alan ortak becerilere ve coğrafi becerilere yer verilmesinin yanında programa uyumlu değerlere de programda değinilmesi önemli bir gelişmedir. Bununla beraber beceriler ve değerler arasında çok kültürlülük, küreselleşme, kalıp yargıları fark etme vb. gibi unsurlara yer vermemek önemli bir eksikliklerdir.

2005 Coğrafya Öğretim Programında, önceki öğretim programlarında yer verilmeyen kavramlara yer verilmesi önemli bir yenilik olarak belirlenmiştir. Bilindiği üzere kavramlar bilim dallarının yapısını ve içeriğini yansıtır ve aynı zamanda öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrenmeyi kolaylaştırır (MEB, 2005: 26). Bu bakımdan 2005 Coğrafya Öğretim Programında programın temel yapı taşı olarak kavramların yer alması önemli bir yeniliktir. Ancak öğretim programında sınıflar ve öğrenme alanları düzeyinde hangi kavramlara ne boyutta (giriş, geliştirme, pekiştirme) yer verileceğinin ifade edilmemesi önemli bir eksiklik (Kaya, 2012: 160).

Girgin (2010: 145-156) tarafından 2005 coğrafya öğretim programının kavramsal yapısını ortaya koymak amacı ile yapılan çalışmada, programda yer alan 18 kavram ile kavramlar bölümünde ifade edilmemesine karşın programa giren 21 kavram (Girgin, 2010: 148) incelenmiştir (Bakınız Tablo 1). Girgin (2010), Coğrafya kavramları arasında göze çarpan kavramlar kadar burada görünmeyen kavramlar da dikkat çekicidir. Özellikle Avrupa, Ortadoğu, Asya ve Amerika gibi ulusal ve uluslararası projeksiyonların göstergesi sayılabilecek, programda sadece birer kez geçen kavramların listeye girememesini anlamlı bulmuştur.

Tablo 1: 2005 Coğrafya Öğretim Programından Doğrudan ve Dolaylı Olarak Yer Alan Kavramlar

Doğrudan Yer Alan Kavramlar	Dolaylı Olarak Yer Alan Kavramlar
<ul style="list-style-type: none"> • Yeraltı Kaynakları • Meridyen • Paralel • Sebep-Sonuç • Ekosistem • Hareket • Toprak • Yer şekilleri • Yerleşme • Konum • Su • İklim • Nüfus • Ekonomi • Dünya • Bölge • Çevre • Doğal-Doğal 	<ul style="list-style-type: none"> • Döngü • CBS • Göç • Sınır • Afet • Etkileşim • Ölçek • Dağılım • Ortam • Gezi • Küresel • İnsan • Mekan • Süreç • Arazi • Sistem • Türkiye • Ülke • Yer-yüzü • Coğrafya • Harita

Coğrafya 9 Öğretim Programına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

2005 Coğrafya Öğretim Programına göre orta öğretim 9. Sınıf coğrafya dersinde kazanımlara “Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum” öğrenme alanları başlıkları altında yer verilmiştir. Beş öğrenme alanında toplam 26 kazanıma yer verilmiştir.

Bu öğrenme alanlarında araştırmanın konusu ile ilişkili kazanımlar ile bu kazanımlara ilişkin açıklamalar şunlardır (Bakınız Tablo 2):

Tablo 2: Coğrafya 9 Programında Küresel ve Bölgesel Gelişmeler ile Türkiye Komşu Ülkelere İlişkin Kazanım ve Açıklamalar

Öğrenme Alanı	Kazanım	Açıklamalar
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.9.1. Dünyadaki farklı bölge örneklerini, özellikleri ve bölge belirlemede kullanılan kriterler açısından analiz eder.	Mekânsal tanımlamalar, sınıflandırmalar ve coğrafi analizlerde bölge incelemeleri gereklidir. Hangi amaçla olursa olsun yeri
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.9.2. Çeşitli ölçeklerdeki bölge örneklerini kullanarak bölge sınırlarının amaca göre değişebilirliğini açıklar.	niteleyen özellik açısından, bölgenin benzer alanların sınırlandırılması ve sınıflandırılması olduğu vurgulanmalıdır.
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.9.3. Haritalardan yararlanarak çeşitli coğrafi kriterlerle belirlenmiş bölgelerde bulunan ülkeleri ayırt eder.	

Kaynak: MEB (2010) Coğrafya Öğretim Programı

Tablo 2 incelendiğinde program yapımcılarının bu öğrenme alanında bölge kavramını, bölgelerin oluşturulmasında temel alınan ölçütleri ve zamanla ortaya çıkan şartlara göre bölge sınırlarının nasıl değiştiğinin öğrencilere kazandırılmasının amaçlandığı söylenebilir. Bu amaca yönelik çalışmalar yaparken de farklı ölçütlere sahip bölgelerde yer alan ülkelerin öğrencilere haritalar kullanılarak buldurulması da istenmiştir.

Ortaokulu bitirerek liseye yeni başlayan ve coğrafya dersi ile ilk kez karşılaşan öğrencilere bölgelere ilişkin kazanımların bu şekilde programda yer alması önemli görülmele beraber farklı bölgelerden ne kast edildiği, bölge belirlemede kullanılan hangi ölçütlerin üzerinde durulacağı, çeşitli coğrafi ölçütlere göre belirlenmiş bölgelerde yer alan hangi ülkelerin haritalardan buldurulacağı ve zaman içerisinde bu ülkelerin veya bölge içerisinde ülkelerin sınırlarının nasıl değiştiğinin ne boyutta ele

alınacağı mutlaka belirtilmesi gerekmektedir. Özellikle Türkiye'ye komşu olan Ortadoğu, Kafkasya, ve Balkanlarda bulunan ülkelerin öncelikli olarak incelenmesi hususunda açıklamalara yer verilmesi gerekmektedir. Bu tür eksikliklerin giderilmesi coğrafya öğretimi açısından oldukça önemlidir.

Coğrafya 10 Öğretim Programına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

2005 Coğrafya Öğretim Programına göre orta öğretim 10. Sınıf coğrafya dersinde kazanımlara "Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum" öğrenme alanları başlıkları altında yer verilmiştir. Beş öğrenme alanında toplam 38 kazanıma yer verilmiştir.

Bu öğrenme alanlarında araştırmanın konusu ile ilişkili kazanımlar ile bu kazanımlara ilişkin açıklamalar şunlardır (Bakınız Tablo 3):

Tablo 3: Coğrafya 10 Programında Küresel ve Bölgesel Gelişmeler ile Türkiye Komşu Ülkelere İlişkin Kazanım ve Açıklamalar

Öğrenme Alanı	Kazanım	Açıklamalar
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.10.1. Kıtaların ve okyanusların konumsal önemindeki değişimi tarihsel süreçten örneklerle değerlendirir.	Keşifler ve keşiflerin özellikleri de verilecektir.
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.10.2. Bölgeler ve ülkeler arası etkileşimde teknolojik gelişmelerin rolünü örneklerdir.	Atatürk'ün gelişme ve medeniyetle ilgili görüşleri konuyla ilişkilendirilir.
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.10.3. Uluslararası ulaşım hatlarının bölgesel ve küresel etkilerini sorgular.	

Kaynak: MEB (2010) Coğrafya Öğretim Programı

Tablo 3 incelendiğinde program yapımcılarının bu öğrenme alanında coğrafi keşiflerle beraber kıtalar ve okyanusların konumsal önemlerindeki değişimi, toplumlar arasındaki etkileşimde teknolojinin rolü, ulaşım hatlarının bölgesel ve küresel rolünün öğrencilere kazandırılmasını amaçladıkları görülmektedir.

Kazanımlar detaylı olarak incelendiğinde belirlenen eksiklikler şunlardır:

- Ç.10.1 kazanımında tarihsel sürecinin nereden başlatılacağı belirtilmemiş olması, kıta ve okyanuslarının konumlarında değişimin hangi ekonomik, ticari ve kültürel vb. gibi hangi boyutlarda ele alınacağı belirtilmemesi gelişmelerin örneklendirilmesinde kitap yazarları ile dersin öğretmenlerine kılavuzluk etmenin çok uzağındadır. Ayrıca kazanıma ilişkin verilen açıklama ile kazanım arasında belirgin bir tutarsızlık vardır. Kazanımda konumun değişen önemi vurgulanması istenirken açıklamada keşiflerin özelliklerini de vurgu yapılması istenmektedir.
- Ç.10.2 kazanımında “bölgeler ve ülkeler arası etkileşimde teknolojinin rolünü örneklendirir.” ifadesi ile öğrenci ve öğretmenlerden ne istendiği açık değildir. Burada gelişmiş ülkeler olarak tanımlanan ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya gibi ülkeler ile gelişmekte olan veya geri kalmış ülkeler arasındaki bilgi, teknoloji ve ekonomik ilişkiler ise bu ilişkilerin nasıl ele alınacağı ve hangi ülkelerin karşılaştırılacağı gibi önemli noktaların programda yer almaması eksikliklerdir. Programda yer alması gerekirdi. Bu kazanımda özellikle 19. yüzyılda Batılı devletlerin sahip oldukları teknolojik gelişmeler doğrultusunda dünya coğrafyasını nasıl değiştirdikleri ve toplumların kaderleri üzerinde nasıl etkili oldukları ve kültürlerini nasıl ihraç ettikleri üzerinde durulması öğretmen ve kitap yazarlarından istenmelidir. Özellikle Türkiye’ye komşu olan Ortadoğu ve Balkanlarda yaşayan toplumların teknolojinin (iletişim, haberleşme ve ulaşım araçları) de yardımı ile nasıl birbirlerine dost ya da düşman oldukları açıklanmalıdır.
- Ç.10.3 kazanımında “uluslararası ulaşım hatlarının bölgesel ve küresel etkilerini sorgular.” ifadesinde ulaşım hattı olarak neyin kast edildiği açık değildir. Burada kat edilen karayolu, deniz, hava ve demir yolu, dünyayı birbirine dijital olarak bağlayan fiber optik ağlar mı, enerji nakil hatları mı; yoksa bunların hepsi mi olduğu net değildir. Açıklama kısmında da bu noktaya ilişkin bir açıklama bulunmadığından program yapımcıların öğrencilerde ne tür bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanmalarını bekledikleri anlaşılamamaktadır. Oysaki Türkiye’nin coğrafi konumunda yola çıkarak ulaşım, haberleşme, iletişim ve enerji nakil hatlarına ilişkin rolü ve bu rolünün etkin olarak kullanılabilmesi için yapılması gerekenler konusuna açıklık getirecek şekilde kazanım ifade edilmelidir.

Coğrafya 11 Öğretim Programına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

2005 Coğrafya Öğretim Programına göre orta öğretim 11. Sınıf coğrafya dersinde kazanımlara “Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum” öğrenme alanları başlıkları altında yer verilmiştir. Beş öğrenme alanında toplam 45 kazanıma yer verilmiştir.

Bu öğrenme alanlarında araştırmanın konusu ile ilişkili kazanımlar ile bu kazanımlara ilişkin açıklamalar şunlardır (Bakınız Tablo 4):

Tablo 4: Coğrafya 11 Programında Küresel ve Bölgesel Gelişmeler ile Türkiye Komşu Ülkelere İlişkin Kazanım ve Açıklamalar

Öğrenme Alanı	Kazanım	Açıklamalar
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.11.1. Kültürü oluşturan unsurlardan yola çıkarak farklı kültürel bölgelerin yeryüzünde yayılış alanlarına ait analizler yapar.	<ul style="list-style-type: none"> Atatürk'ün Türk dünyasına yönelik bakışı ve görüşleri konuyla ilişkilendirilir. Türk kültürünün yayılış alanlarına ait bölgesel analizler de yapılır.
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.11.2. Ülkeler ve bölgeler arasındaki ticaretle ham madde, üretim ve pazar alanlarını ilişkilendirir.	
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.11.3. Örnek incelemeler yoluyla ülkeler arası etkileşimde turizm faaliyetlerinin rolünü sorgular.	Dünyanın yedi harikası, dünyanın doğal ve kültürel ortak mirası, millî parklar da verilmelidir.
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.11.6. Tarımsal faaliyetler açısından farklı düzeylerdeki ülkeleri karşılaştırarak tarım-ekonomi ilişkisini yorumlar.	
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.11.7. Bölgesel ve küresel ölçekteki örgütleri amaçları, işlevleri ve etki alanları açısından değerlendirir.	BM, AB ve NATO gibi siyasî, askeri, ekonomik örgütler ve çevre örgütleri verilir.

Kaynak: MEB (2010) Coğrafya Öğretim Programı

Tablo 4 incelendiğinde program yapımcılarının bu öğrenme alanında kültür kavramından yola çıkarak farklı kültürlerin yeryüzünde dağılımını, ülkeler ve bölgeler arasındaki ticaretle hammadde, üretim ve pazar ilişkisini, ülkeler arası etkileşimde turizmin rolünü, tarımsal gelişmişlik düzeyi farklı olan ülkelere yola çıkarak tarımın ekonomideki rolünü, bölgesel ve küresel faaliyet gösteren örgütlerin amaç ve etki alanlarının öğrencilere kazandırılmasını amaçladıkları görülmektedir.

Kazanımlar detaylı olarak incelendiğinde belirlenen eksiklikler şunlardır:

- Birinci kazanım kültürel coğrafyaya, ikinci, üçüncü ve altıncı kazanımlar ekonomik coğrafya, yedinci kazanım siyasî coğrafya ile ilişkilidir. Kazanımların birbirinden farklı alanlara ait olması program yapımcıların bu öğrenme alanında birbirinden farklı öğrenme çıktılarının öğrencilerde ortaya çıkmasını beklediklerini düşündürmektedir. Bu durum özellikle kitap yazarlarının öğrenme alanlarına göre üniteyi kurgulamalarında bir kargaşaya neden olabileceği gibi öğretmen ve öğrencilerde konular arası geçişte önceki konular ile ilişkilendirme yapılmasını ortadan kaldıran bir yaklaşımdır.
- Birinci kazanımda “kültür” kavramı yerine “medeniyet” kelimesinin kullanılması gerekmektedir. Ekonomik faaliyetlere ilişkin olarak yazılan kazanımlarda sadece “tarımın” ekonomik faaliyetler açısından önemini ortaya koymak için örnek incelemeler yapılmasının istenmesi eksikliklerdir. Ekonomik faaliyetlerin de sektörel (tarım, sanayi ve hizmet) olarak karşı-

laştırmalı olarak ele alınması gerekmektedir. Ancak bu şekilde Türkiye'nin sahip olduğu ekonomik ve beşeri gücün etkisi ile uluslararası alandaki rolü öğrencilere kazandırılabilir.

- Bölgesel ve küresel örgütlerin amaçları ve etki alanlarının öğrencilere kazandırılması için yazılan yedinci kazanımda BM, AB ve NATO gibi siyasi, askeri, ekonomik örgütlerin isimleri açıklamalar kısmında belirtilirken; Greenpeace, Bölgesel Çevre Merkezi, TEMA vb. gibi çevre örgütlerinin isimlerinin verilmemesi de bir diğer önemli eksikliklerdir. Ayrıca OPEC, İslam Kalkınma Örgütü, Şangay Beşlisi, İngiliz Milletler Topluluğu vb. gibi örgütlerin ve bölgesel ve küresel ölçekte etkili olan sivil toplum kuruluşlarının (Af Örgütü, Sınır Tanımayan Doktorlar vb.), günümüz ekonomik krizlerinin veya gelişmelerin ortaya çıkmasında etkili olan uluslararası kredilendirme örgütlerinin (Moody's, Standart and Poor's, Fitch Ratings) kapsama dahil edilmemesi de eksiklik olarak görülmektedir.

Coğrafya 12 Öğretim Programına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

2005 Coğrafya Öğretim Programına göre orta öğretim 12. Sınıf coğrafya dersinde kazanımlara "Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum" öğrenme alanları başlıkları altında yer verilmiştir. Beş öğrenme alanında toplam 37 kazanıma yer verilmiştir.

Bu öğrenme alanlarında araştırmanın konusu ile ilişkili kazanımlar ile bu kazanımlara ilişkin açıklamalar şunlardır (Bakınız Tablo 5):

Tablo 5: Coğrafya 12 Programında Küresel ve Bölgesel Gelişmeler ile Türkiye Komşu Ülkelere İlişkin Kazanım ve Açıklamalar

Öğrenme Alanı	Kazanım	Açıklamalar
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.12.2. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin coğrafi özelliklerini karşılaştırarak ülkelerin farklı gelişmişliklerinin nedenlerini yorumlar.	Birleşmiş Milletler (BM) İnsan Gelişme İndeksi (İGİ) ve BM'nin belirlediği gelişmişlik ölçütlerinden yararlanılmalıdır.
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.12.3. Ülkeleri doğal kaynak potansiyeli açısından karşılaştırarak doğal kaynakların bölgesel ve küresel ilişkilerdeki etkisini sorgular.	
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.12.4. Dünyanın önemli enerji nakil hatlarını bölge ve ülkelere etkileri açısından analiz eder.	
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.12.5. Bir ülkenin konumunun bölgesel ve küresel etkilerini değerlendirir.	
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Ç.12.6. Ülkeler arasında sorun oluşturabilecek mekânsal unsurları, günümüz çatışma alanlarıyla ilişkilendirir.	

Kaynak: MEB (2010) Coğrafya Öğretim Programı

Tablo 5 incelendiğinde program yapımcılarının bu öğrenme alanında gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin gelişmişlik düzeylerindeki farkın nedenini, farklı ülkelerin doğal kaynaklar açısından karşılaştırarak bu kaynakların ülkenin ilişkilerine etkisini, enerji nakil hatların bölge ve ülkeler açısından önemini, bir ülkenin konumunun bölgesel ve küresel ilişkilerdeki rolünü, ülkeler arasında çatışmalara neden olabilecek mekânsal unsurları günümüz çatışma alanları ile ilişkilendirmenin öğrencilere kazandırılmasını amaçladıkları görülmektedir.

Kazanımlar detaylı olarak incelendiğinde belirlenen eksiklikler şunlardır:

- İkinci kazanımda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin gelişmişlik düzeylerindeki farkın nedenini, coğrafi özelliklerden yola çıkarak buldurmaya çalışmak yeterli bir yaklaşım değildir. Açıklamalar kısmında burada hangi coğrafi özellikler olduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Ayrıca BM insanî gelişmişlik endeksinin kullanılmasının istenmesi önemli bir yenilik olarak görülmekle beraber burada nelere odaklanılacağına belirtilmemesi noksanlık olarak görülmektedir. İnsanî gelişmişlik endeksinde göre farklı periyotlarda (onar yıl gibi) farklı kıtalardan dünya siyaset ve ekonomisinde bilinen ikişer ülke isimlerinin de verilmesinin meseleyi daha somut hale getireceğini düşünülmektedir.
- Farklı ülkelerin doğal kaynaklar açısından karşılaştırarak bu kaynakların ülkenin ilişkilerine etkisini ortaya koymaya yönelik kazanımın programda yer alması önemli bir gelişmedir. Ancak günümüzde ve gelecekte toplumlar arası ilişkilerde “su”, “gıda” ve “enerji” gibi doğal kaynakların önemlerini arttırarak devam ettirmeleri bu kaynaklara sahip ülkelerin incelenmesini bir zorunluluk haline getirmektedir. Özellikle bu kazanımda Türkiye'nin komşu ülkeler ile olan durumu karşılaştırmalı olarak ele alınması ve Enerjide Türkiye gibi dışa bağımlı olan Çin, Japonya, Almanya ve Fransa gibi ülkelerin Ortadoğu ve Afrika'daki politikalarına değinilmesi gerekmektedir.
- Enerji nakil hatların bölge ve ülkeler açısından önemini ortaya çıkarmaya yönelik bir kazanımdan önce dünyada enerji üretilen kaynaklar ile bu kaynaklarda söz sahibi olan ülkelerin ayrı bir kazanımın olarak hazırlanması uygun olacaktır. Dünyadaki enerji arzı ile enerji talebi arasındaki eğilimin geçmişten günümüze nasıl evrildiğini ve bunun devletlerarasındaki ilişkileri nasıl etkilediğinin üzerinde örneklerle durulması gibi bir diğer kazanıma yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Bir ülkenin konumunun bölgesel ve küresel etkilerini değerlendirir kazanımı, “ benzer konumlarda yer alan, gelişmişlik düzeyi farklı olan ülkelerin bölgesel ve küresel ilişkilerdeki etkinliğini değerlendirir” olarak yazılması gerekir.
- Altıncı kazanımda çatışma alanlarında sorun oluşturabilecek mekânsal unsurların ilişkilendirilmesinin istenmesi anlatım bozukluğuna neden olmuştur. Burada kastedilen; dünyada geçmişten günümüze çeşitli çatışmaların yaşandığı bölgelerin özelliklerinin tanıtılarak çatışmaların tekrar ortaya çıkabileceği unsurları tanıtarak bunlara karşı nelerin yapılabileceği üzerinde durulacak şekilde kazanım, yeniden yazılmalı ve açıklamalar kısmında hangi bölgelerin ele alınacağı ifade edilmelidir.

TARTIŞMA

Bu çalışmanın temel amacı coğrafya öğretim programında ülkeleri ve ülkeler arasındaki ilişkileri etkileyen küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin içerikleri analiz etmektir. Elde edilen bulgulara göre uygulanmakta olan coğrafya öğretim programında küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin kazanım, beceri, değer ve kavramlar bu dersi alan öğrencilerde bilgi ve tutum oluşturmaya sağlayacak nitelik ve nicelik düzeyinde değildir. Oysaki Uluslararası Coğrafya Birliği (IGU) tarafından yayımlanan ve birçok ülkenin coğrafya eğitimine etki eden (Gerber, 2001: 350; Artvinli ve Kaya, 2010: 96) 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi'nin ilanından sonra geliştirilen ve uygulanan coğrafya öğretim programında nicel ve nitel olarak küresel ve bölgesel gelişmelere yönelik öğrenci ve öğretmenlerde bilgi, beceri, değer ve kavramlara yer verilmediği.

Günümüz dünya sorunlarına herkesten daha yakın olan coğrafyacılar sadece ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri için değil; ayrıca farklı meslek liseleri, çevre sorunlarını çözmeye sorumluluk alacak yetişkin eğitim okulları, diğer ülkelerde çalışmaya giden profesyoneller, diplomatlar, iş ve ticaret insanları, bir master gelişim planına dâhil olan toplumlar ve turistlerde (Artvinli ve Kaya, 2010: 97) tutum oluşturarak karar verme süreçlerine etki etmektedir. Bundan dolayı coğrafya eğitimcileri, toplumun farklı kesimlerine yönelik hizmet üreten sektörlerde coğrafi açıdan doğru kararların alınmasını istiyorlarsa öğretim programını farklı yaşam durumları ile farklı sosyal ve profesyonel grupların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde geliştirmelidirler. Böylesi yenilikçi müfredat çalışmaları için 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi çok iyi bir temel ve rehber oluşturmaktadır (Haubric, 2000, 283; Artvinli ve Kaya, 2010, 97).

Araştırma sonuçlarına göre; coğrafya öğretim programının birçok ülkenin öğretim programlarının referans noktasını oluşturan 1992 coğrafya eğitimi bildirgesi doğrultusunda yenilenmesinin bir ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Özellikle küreselleşme ve iletişim araçlarında yaşanan gelişmeler ile beraber insanların birbirine giderek daha çok bağlandığı, sınırların farklılaşarak siyasi, ekonomik, kültürel vb ihtiyaçların farklılaştığı bir dünyada küresel ve bölgesel gelişmeler ile komşu ülkelere ilişkin bilgilerin doğru aktarılması doğru tutumların oluşmasına etki edeceği için hayati önem arz etmektedir. Bu bağlamda coğrafya öğretim programının güncellenmesi gerekmektedir. Güncelleme yapılırken dikkate alınması gereken hususlar şunlardır:

- Seçme sınavına göre öğrenci alan Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liseleri gibi ortaöğretim kurumlarında öğretimi yapılacak coğrafya dersinin programı bu okullarda Türkiye'nin seçkin çocukları öğrenim gördüğü için farklılaştırılmalıdır. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerileri ve analitik düşünme becerileri fazla olduğu için bu okullarda uygulanacak programda küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye komşu ülkelere ilişkin daha fazla bilgi ve farklı uygulamalara yer verilmelidir.
- Öğretim programı disiplinler arası öğrenmeyi ve bilgi akışını mümkün kılacak şekilde yapılandırılmalı ve bunun için tarih, sosyoloji, edebiyat ve halk kültürü gibi dersler ile ilişkilendirilmeler yapılmalıdır.

- Bilginin çok hızlı ortaya çıkarak yer değiştirdiği bir dünyada öğretmenlerin uluslararası ilişkiler, enerji kaynakları, uluslararası örgütler, gıda vb gibi konulardaki bilgi açlığını giderici ilave okuma kaynakları ile web tabanlı kaynaklara öğretim programında yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin kendilerini yenileme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde coğrafya eğitiminde ortaya çıkan yeni teknolojiler, öğretim materyalleri ve uygulamalarının takip edilebileceği kaynaklara öğretim programında yer almalıdır.

Farklı ülke ve kültürlerle yönelik bakış açılarını ve tutumların oluşmasına etki eden faktörlere ilişkin olarak yapılan çalışmalarda (Yılmaz ve Yiğit, 2010; Jahoda, 1964; Piaget & Weil, 1951; Spencer & Blades, 2006, Wright, 1999, Statt, 1974, Hass ve Clary, 1985, Bell, 1994; Zevin & Corbin, 1998, Pike & Barrows, 1979; Perry ve McNelly, 1988; Scoot, 1999; Tuncel, 2002; Alim, 2009; Akpınar, 2006) görüldüğü üzere öğrencilerin ülkelere ve kültürlerle yönelik bakış açılarının ve tutumlarının oluşmasında en temel belirleyici öğretim programıdır. Ayrıca derslerin işlenişinde kullanılan ders kitabı öğretim programına göre yazılmakta ve öğretmenler tarafından hemen her öğretim faaliyetinde referans kaynak olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle program yapıcılar ile MEB'in program geliştirme ve ders kitapları yazım işlerinden sorumlu birimlerinin öğrencilerin küresel ve bölgesel gelişmeler ile Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin bilgileri doğru anlayarak anlayış geliştirebilmeleri için daha fazla niteliksel çalışmalar yaparak öğretim programını güncellemeleridir.

Ayrıca Girgin (2010) tarafından yapılan ve Coğrafya Öğretim Programını kavramsal olarak ilk kez inceleyen araştırmalar ile programın tematik olarak irdelendiği bu çalışma gibi araştırmaların tür ve sayısının artırılması gerekmektedir.

Bu araştırmalardan elde edilen bulgular ve öneriler doğrultusunda öğretim programlarının revize edilmesiyle tarih boyunca dünyanın siyasi, askeri ve ekonomik hareketliliğin en yoğun yaşandığı bölgede yer alan (Tekir, 2011: 6) Türkiye'nin, Balkanlar, Kafkaslar, Karadeniz havzası ve Akdeniz havzası ve bunların uzantısı olarak görülebilecek Orta Asya da etkisi yani nüfuz alanıyla, bölgesel ve küresel denge ve barış ülkesi olma yönünde yıldızı parlayan ülkeler arasında yer almasını sağlayacak insan kaynağına sahip olunabilecektir.

Kaynakça

- Akpınar, Burhan (2006). “Avrupa Birliğine uyum sürecinde Türk ilköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği imajı”, **Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi**, Cilt 1, S.1, ss.8-26.
- Alım, Mete (2009). “Coğrafya eğitimi öğrencilerinin Türk dünyası algıları (Atatürk Üniversitesi Örneği)”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, Cilt 6, S.2, ss.574-586.
- Al-Saadi, Fatma (2008). **The effect of “our brothers and sisters in humanity” programme on Omani secondary school girls’ cultural tolerance**, University of Leicester Unpublished Dissertation Thesis Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy, Leicester, England.
- Artvinli, Eyüp (2007). **2005 Yılı 9. Sınıf Coğrafya Öğretim Programı: Öğretmenler Açısından Uygulanabilirlik Düzeyi**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- Artvinli, Eyüp ve Kaya, Niyazi (2010). “1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi ve Türkiye’deki Yansımaları”, **Marmara Coğrafya Dergisi**, Sayı: 22, Temmuz 2010. ss.93-127.
- Bell, Morag (1994). **Images, myths and alternative geographies of the Third World**. In D. Gregory, R. Martin & G. Smith (Eds), *Human geography society, space and social science* (174-199), Macmillan, London.
- Berry, Gordon (2003). “Developing children and multicultural attitudes: The systemic psychosocial influences of television portrayals in a multimedia society”, **Cultural Diversity and Ethnic Minority**, Issue 9, N.4, pp.360-366.
- Byram, M. (1990). Language learners’ perceptions of a foreign culture: The teacher’s role. Paper Presented at the **World Congress of Applied Linguistics Sponsored**, Thessaloniki, Greece.
- Convery, A., Evans, M., Green, S., Macaro, E. & Mellor, J. (1997). An investigative study into pupils’ perceptions of Europe, **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, Issue 18, N.1, pp.1-16.
- <http://www.gallup.com/poll/5458/poll-islamic-world-perceptions-western-culture>,” Poll of the Islamic world: Perceptions of western culture”, Gallup Poll, 20 Mayıs 2013.
- Gerber, Rod (2001). “The State of Geographical Education in Countries Around the World”, **International Research in Geographical and Environmental Education**, Issue 10, N.4, pp.349-362.
- Girgin, Mustafa (2010). “Coğrafya Programının (2005) Kavramsal Yapısı”, **Doğu Coğrafya Dergisi**, Cilt 15, S. 23, ss.145-156.
- Gökçe, Nazlı (2009). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Coğrafya Eğitiminin sorunları ve Öneriler”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt 9, S. 2, Bahar 2009, ss.721-768.
- Haubrich, H (2000). “Guest Editorial: Sustainable Learning in Geography for the 21st Century”, **International Research in Geographical and Environmental Education**, Issue 9, N. 4, pn.279-284.
- Harrison, M.E. (1995). “Images of the Third World: Teaching a geography of the Third World”, **Journal of Geography in Higher Education**, Issue 19, N.3, pn.285-297.
- Haas, E. Mary & Clary, Eldon (1985). **The perception of other nations by students in Northwestern Arkansas**, ERIC Document Reproduction Service No. ED 257 710.
- Hunsberger, Bruce & Jackson, M. Lynne (2005). “Religion, Meaning, And Prejudice”, **Journal of Social Issues**, Issue 61, N.4, pp.807-826.
- <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>(coğrafya öğretim programı), MEB, 23 Mart 2013.

- Jahoda, Gustav (1964). "Children's Concepts Of Nationality: A Critical Study Of Piaget's Stages", **Child Development**, N.35, pp.1081- 1092.
- IGU. CGE (1992). **International Charter on Geographical Education**, International Geographical Union, Commission on Geographical Education, Washington, USA.
- Kaya, Niyazi (2012). **Türkiye'de Coğrafya Eğitimi: Öğretim Programı, Öğretmen Eğitimi ve Ders Kitapları Boyutu**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- McCulloch, Gary (2004) **Documentary Research in Education, History and Social Sciences**, RoutledgeFalmer, London.
- McLaren, P., & R. Hammer. (1996). **Media knowledges, warrior citizenry and postmodern literacies**, In H. Giroux, C.Lankshear, P. McLaren, and M. Peters (Eds.), *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*, Routledge, New York.
- MEB (2005). **Coğrafya Öğretim Programı**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (2012). 14.08.2012 tarih ve 124 Sayılı "Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgelerinde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Karar", Ankara.
- NATIONAL ACADEMY PRESS (1997). **Rediscovering Geography**; National Academy Pres, Washington, USA.
- Neuman, W.Lawrance (2001). "Fear Of The "Alien Other": Cultural Anxiety And Opinions About Japan", **Sociological Inquiry**, Issue 71, N.3, pp.335-356.
- Özçelik, Durmuş Ali (1998). **Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemleri)**, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Özgüç, Nazmiye ve Tümertekin, Erol (2000). **Coğrafya Geçmiş, Kavramlar, Coğrafyacılar**, Çantay Kitapevi, İstanbul.
- Perry, K. David & McNelly, T. John (1988). "The news media and audience images of foreign countries: Optimism and pessimism", Paper presented at the **Annual Meeting of the International Communication Association**. New Orleans, LA.
- Piaget, Jean & Anne Marie Weil. (1951). "The development in children of the idea of the Homeland and of relations with other countries", **International Social Science Bulletin**, N. 3, pp. 561-578.
- Prokop, Manfred (1975). "The Stability Of Student Attitudes Toward German Language And Culture Over An Academic Year", Paper Presented at **Meeting of the Canadian Association of Second Language Teachers**, Edmond, Alberta.
- Robinson, Wendy (2010). **Documentary Research**, Ed. Dimitra Hartas, **Educational Research and Inquiry**, Continuum International Publishing Group, London
- Rock , Stella (2004). "Introduction: Religion, Prejudice And Conflict İn The Modern World", **Patterns of Prejudice**, Issue 38, N.2, pp.101-108.
- Said, W. Edward (1978). **Orientalism**, Routledge, London.
- Saigol, Rubina (2005). "Enemies Within And Enemies Without: The Besieged Self İn Pakistani Textbooks", **Futures**, Issue 37, N.9, pp. 1005-1035.
- Saltürk, M. ve Semiz, H. (2007). Orta Doğu Siyasetinin Yönlendirilmesinde Enerji Kaynaklarının Etkileri, **On Birinci Askerî Tarih Sempozyumu Bildirileri**, Genelkurmay ATASE, Ankara.
- Scott, J. Thomas (1999). "Student Perceptions Of The Developing World: Minimizing Stereotypes Of The Other", **The Social Studies**, Issue 90, N.6, pn.262-265.
- Shor, Francis (1993). "The Adult Learner, The News Media, And The Third World: Suppressing And Facilitating Critical Thinking", **The Journal Of General Education**, Issue 42, N.4, pp.225-237.

◆ Niyazi Kaya

- Seul, R. Jeffrey (1999). "Ours Is The Way Of God': Religion, İdentity, And İntergroup Conflict", **Journal of Peace Research**, Issue 36, N.5, pn.553-569.
- Spencer Christopher & Blades Mark (2006). **Children and their environments**, Cambridge University Press, England.
- Statt, David (1974). "The İnfluence Of National Power On The Child's View Of The World", **Journal of Peace Research**, Issue 11, N.3, pp. 245-247.
- Tekir, Sabri (2011). **Bölgesel ve Küresel Dinamikler: Türkiye ve Yakın Çevresinin İktisadi ve Siyasi Meseleleri Sempozyumu Raporu**, Ed. Abbas Karağaçlı, İzmir.
- Tunçel, Harun (2002). Türk Öğrencilerin Zihin Haritalarında İslam Ülkeleri, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 12, S.2, ss.83-103.
- Wright, Margaret (1999). "Influences On Learner Attitudes Towards Foreign Language And Culture", **Educational Research**, Issue 41, N.2, pp.197- 208.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, Kaya ve YİĞİT, Özlem (2010). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Avrupa, Ortadoğu ve Türkiye'ye Komşu Ülkelere İlişkin Algıları", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, S.38, ss.318-334
- Zevin, Jack & Corbin, Steven (1998). "Measuring Secondary Social Studies Students' Perceptions of Nations", **Social Studies**, Issue 89, N.1, pp.35-38.

A CRITICAL APPROACH TO GEOGRAPHY CURRICULUM IN THE PERSPECTIVE OF GLOBAL DEVELOPMENTS

Niyazi KAYA*

Abstract

The purpose of this study is to analyse the global and regional developments affecting the international relations and countries alongside the relations of Turkey with its neighbour countries in geography curriculum of high schools. The curriculum of geography having been implemented since 2005 and revised in 2010 forms the scope of this study. The data has been evaluated and results have been produced by using descriptive analysis. At the end of the study, the results and recommendations concerning regional ve global relations and neighbour countries of Turkey in geography curriculum have taken place.

As a result of this study, it is clear that the acquisitions, skills, values and concepts concerning neighbours of Turkey with regional and global developments are not adequate to generate knowledge and attitudes for the students quantitatively and qualitatively. The geography curriculum is needed to be renewed in accordance with Report of Geography Education which is a reference for geography education in many countries. Especially in a world in which globalization and developments in means of communication result in close connection of people from different countries, extending beyond the borders, political, economy and cultural needs of people, the global and regional relations with knowledge about neighbour countries gain much more importance. In this context, the geography curriculum reflecting USA's perspective in accordance with US's educational format should be undertaken beyond the structure of US curriculum and it should be expected to offer new different and effective perspectives to global and regional relations.

Key Words: Geography, geography education, geography curriculum, global and regional development, neitghbour countries

* Ministry of National Education, General of Directorate Basic Education, Atatürk

DENETMEN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN LİSELERİN ÇOKLU VERİ KAYNAKLARINA DAYALI EDİM DEĞERLENDİRME MODELİNE İLİŞKİN ALGI VE BEKLENTİLERİ*

Ferah GÜÇLÜ YILMAZ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme uygulamalarında, okul edimini belirleyen edim boyutlarının eğitim kurumlarının değerlendirilmesinde ne düzeyde etkili olduğunu denetmen, yönetici ve öğretmenlerin bakış açıları ile ortaya koymaktır. Araştırma verileri, 22 pilot okulda çalışan 22 yönetici 293 öğretmen ve çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme pilot çalışmalarına katılan 9 Millî Eğitim Bakanlığı denetmeni olmak üzere 324 katılımcıdan toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmanın en önemli sonucu öğretmenlerin okul ediminin çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak belirlenmesine ilişkin algı ve beklentilerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermesidir.

Anahtar Sözcükler: Bireysel edim, kurumsal edim, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme

Giriş

Değerlendirme, en genel anlamı ile planlı bir etkinliğin sonunda, önceden saptanmış amaçlara ulaşma derecesi, bireyin çalışma ve sosyal hayattaki başarı ve sosyal statüsündeki etkililiğinin – veriminin tespiti için, elde edilen bulguları ve sonuçları hükme bağlama sürecidir (Seyyar ve Selek, 2007). Bu amaçla elde edilen tüm bilgiler birbiriyle ve önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırılır (Aydın, 1986: 117). Değerlendirme, yöneticiye örgütteki "işleme" sürecine ilişkin dönüt vermektedir. Böylece, örgütün amaçlara göre yönetilmesine ilişkin kararların alınmasını ve örgütün yaşamasını sağlamaktadır (Karakütük, Aksoy, Akçay, 1989). Amaçlara ulaşma derecesinin nesnel veya tarafsız olarak belirlenmesi son derece önemlidir (Bursalıoğlu, 1999 : 125). İç çatışmalarını iyi yönetebilen, örgütler etkili ve verimli olabilmek için, çevrenin gereksinimlerine ve teknolojinin gereklerine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu nedenle her örgüt etkinliklerini ve işgörenini sürekli değerlendirecek etkin bir sisteme ihtiyaç duymaktadır (Başaran, 1985 : 132).

* Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Ana Bilim Dalı Yrd. Doç Dr. Yunus Remzi Zoraloğu Danışmanlığında doktora tezi olarak tamamlanmıştır.

** Ayrancı Ticaret Meslek Lisesi Öğretmeni. Ayrancı- Çankaya/ ANKARA

Kurumsal değerlendirmede etkililik, verimlilik, kalite ve edim gibi birçok ölçüt kullanılmaktadır. “Edim” kavramı; bir örgütün veya işgörenin belli bir zaman diliminde önceden belirlenmiş amaçları ne düzeyde gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. 1800’lü yılların sonuna doğru ortaya çıkan edim değerlendirme, bireylerin fiziksel ve zihinsel özelliklerinin, kişiliklerinin, davranışlarının ve yeteneklerinin ölçülmesini kapsamaktaydı. Çalışanların edimlerini sistematik ve formal olarak değerlendirmesinin ilk örnekleri 1900’lü yılların başlarında ABD’de kamu hizmeti veren kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Daha sonra F. W. Taylor’ un iş ölçümü uygulamalarıyla, çalışanların verimliliklerinin ölçülmesi, edim değerlendirme kavramının, iş örgütlerinde bilimsel olarak kullanılmasına yol açmıştır (Uyarlıgil, 1994, 206).

Klasik dönem yönetim anlayışları olarak kabul edilen Bilimsel Yönetim, Yönetim Süreçleri ve Bürokratik Örgüt gibi yaklaşımlar, eğitim örgütlerinde örgüt yapısını, örgüt ikliminden daha önde tutmuş, eğitimde uzmanlaşmayı ve okulun formal yanını vurgulamıştır. Neoklasik kuramlar olarak tanınan İnsan İlişkileri (E. Mayo), İşbirliği (C. Barnard), Sosyal Sistem (T. Parsons) gibi yaklaşımlar ise Hawthorne araştırmaları ile insan etkeninin, verim için ne kadar önemli olduğunun altını çizmiştir. Bu yaklaşımlar; insanların örgüt için değil, örgütlerin insanlar için var olduğunu, bunların çatışmasının her ikisine de zarar getireceğini savunmaktadır (Bursalıoğlu, 1997, 15-30). Yönetim biliminde farklı yaklaşımların ortaya çıkması, edim değerlendirme ölçütlerini de değişikliğe uğratmıştır (Uyarlıgil, 1994:206). Bu değişimde, İnsan Kaynakları Yönetimi’nin (İKY) de etkisi vardır. İKY, örgütün insan kaynakları ihtiyacını belirleyerek, en iyi verimin alınacağı çalışma ortamlarını düzenlemekle sorumlu birimdir (Şimşek ve Öge, 2007, 1). İKY iş analizleriyle, eğitim-geliştirme hizmetleri sunmakta ve geleceğin yöneticilerini yetiştirmek - geliştirmek görevlerini üstlenmektedir (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2005). Bu işlevleri yerine getirebilmek için, kullandığı en temel yöntem edim değerlendirmedir. Bir diğer etken, Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Felsefesi’nin sürekli gelişen örgütler için ön plana çıkmasıdır. TKY’nin amacı; kalitenin geliştirilmesi, yönetimin etkinleştirilmesi, çalışanların sürekli gelişim konusunda güdülenmesidir. İşgörene yapılan yatırımın gelecekte işyerine sağladığı yararın keşfedilmesi (Anderson, 1980), iş doyumu ve edim arasındaki ilişkinin fark edilmesi (Baysal, 1992), başarı için açık iletişim, güven, çalışma istikrarına bağlı oluşan kurum kültürünün etkisinin anlaşılması (Akt. Örencik, 2007, 65) TKY içinde “edim değerlendirme” yi önemli bir yapı taşı haline getirmiştir.

Edim değerlendirmenin bireysel - kurumsal edim ölçütlerine ve kişiler arası karşılaştırmaya dayalı geleneksel edim değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra, günümüzde adından en çok söz ettiren, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme yöntemi gibi birçok türü vardır. Garavan, Morley ve Flynn’ a (1997) göre, çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme yöntemi, 1950’li yılların sonlarına doğru Amaçlara Göre Yönetim kavramı ile geribildirim ve uzmanlaşma kavramlarının ön plana çıkması ve yöneticilerle çalışanların, ayrıntılı verimlilik hedeflerini belirleyerek o yönde ortak hareket etme bilinciyle gelişmiştir.

Murphy’ye (1988) göre, ilk edim değerlendirme uygulamalarının, öznel bir temele ve bilimsel olmayan değerlendirmelere dayanması, değerlendirmeyi yapanın önyargularından kurtulamaması, gerçek amaç olan çalışanın geliştirilmesi noktasından uzaklaşılmasına neden olmuştur. Bu dönemde yapılan edim değerlendirme; ücret belirleme, terfi ya da yükseltme ve işten çıkarma gibi yönetsel kararlarının

alınmasında önemli girdiler oluşturmuştur. Nitekim bu türden yapılan edim değerlendirme çalışmaları, bir geliştirme aracı olmak yerine, çalışan üzerinde baskı aracı niteliği taşımıştır. 1960'lı ve 1970'li yıllarda araştırmacılar, çalışanlara edimleri hakkında daha geniş ve daha doğru bilgiyi nasıl sağlayacakları konusunda araştırma yapmaya başlamışlar ve yöneticilerin, astların kendilerini nasıl algıladıklarını öğrenmelerinin, yönetici davranışları üzerinde olumlu etki yarattığını görmüşlerdir. 1980'li yıllarda değişen iş koşulları, teknolojinin gelişmesi, işletme yapılarının değişmesi sonucunda, çok kaynaktan bilgi elde edilmesinin, değerlendirmenin doğruluğunu ve kesinliğini artıracığı sonucuna ulaşılmıştır. 1990'lı yıllarda ise rekabetin ve müşterilere olan eğilimin artması 360 derece edim değerlendirmeyi gündeme getirmiştir (Dinç, 2005, 55). Miles, 1993 yılında yayınlanan 'Özel Eğitim Denetçileri ve Yöneticileri İçin Çalışanları Geliştirme Teknikleri ve Edim Temelli Denetim (Performance Based Supervision and Employee Review Techniques For Special Education Supervisors & Administrators)' isimli çalışmasında, edime dayalı işgören seçiminde edim temelli iş tanımlarının kullanılması, sorun odaklı denetimin yaygınlaştırılması ve çoklu veri kaynaklarından (özdeğerlendirme, denetçi değerlendirmesi, iç ve dış müşterilerin değerlendirmesi) gelen verilerle değerlendirmenin önemini vurgulamıştır.

Sergiovanni (1993), edim değerlendirmeyi, öğretim ve öğrenme durumlarının daha iyi yönetilmesinde temel bir etkinlik olarak kabul etmiştir (Akt. Aydın, 2005, 117-162). Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirmeyle, okulun ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde çoklu kaynaklar kullanarak değerlendirme etkinliklerinin çembersel bir yaklaşımla sürekli kılınması, okulun ve öğretmenlerin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır. Eğitim sisteminde çoklu kaynaklarla değerlendirmedeki temel düşünce, öğretimin çok karmaşık bir süreç olması nedeniyle farklı biçimlerde dokümanlaştırılmış ve farklı kaynaklarca üzerinde görüş bildirilmiş olmasının gerekli olduğudur (Aydın, 2005, 175-176). Bu nedenle kurumsal edimin değerlendirilmesinde kullanılacak edim ölçütleri, kurumun örgütsel davranış değerlerini ifade eden verimlilik, kalite ve etkililik değerlendirmesini yapabilecek şekilde yapılandırılmalıdır. Çünkü kurum edimi kurum içindeki grupların ve tek tek çalışanların edimlerinin toplamıdır. Uçar'ın (2005), 'Performans Değerlendirme ve Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama' isimli bir araştırmada kurumsal ediminin ölçülmesinde verimlilik, kalite, etkililik, yenilik, öğrenci başarısı gibi ölçütlerin alınmasının doğru olacağı, edim değerlendirme için birçok yöntemin birlikte kullanılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çakır (2003) tarafından yapılan 'Çok Boyutlu Denetimsel Etkililik Modeli Hakkında Denetçi, Yönetici ve Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri' isimli çalışmanın sonuçlarına göre; denetçi, yönetici ve öğretmenlerin çok kaynaklı denetim etkinliklerine yönelik algı ve beklentilerin yüksek olduğu görülmüştür. Akbaba - Altun ve Memişoğlu'nun (2008), 'Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Görüşleri' isimli araştırmalarının sonuçlarına göre, paydaşların değerlendirmeye katılmalarının olumlu olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de edim değerlendirme uygulamaları ilk kez kamu kesiminde başlamış olup, yaklaşık seksen yıllık geçmişi bulunmaktadır. Ancak konuya özel sektörün ilgisinin artması, işletme biliminin ülkemizde yaygınlaşması ve modern yönetim tekniklerinin tanınması ile birlikte, bu ilgi özellikle son on yılda giderek gelişmiştir

(Örücü ve Köseoğlu, 2003). Pricewaterhouse Coopers'ın 2000 yılında yapmış olduğu bir araştırmaya göre Türkiye'de; edim değerlendirme sonuçlarından %76 oranında ücretlendirme, %64 oranında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, % 51 oranında ise mesleki ilerleme alanında yararlanıldığı ortaya çıkmıştır. Avrupa'da ise, edim değerlendirme sonuçlarından %78 oranında mesleki ilerleme, %73 oranında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, % 68 oranında ise ücretlendirme alanında yararlanılmaktadır (Akt. Delen, 2009, 53).

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda kamuda, edim ölçümüne dayalı bir değerlendirme modelinin geliştirileceği dile getirilmiştir. IX. Kalkınma Planı'nda ise eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi kurulacağı ve edim ölçümüne dayalı bir değerlendirme modelinin geliştirileceği ifade edilmiştir. MEB, bu amaçla Teftiş Kurulu Başkanlığı aracılığıyla 2001 yılından itibaren çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirmenin pilot uygulamalarını, edim değerlendirme standartlarının oluşturulması ve uygulamaya konulması çalışmalarını başlatmıştır (MEB, 2005). Eğitim ve öğretimi geliştirme konusunda öneri niteliğinde çalışmalar yapan, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), çoklu veri kaynağına dayalı bir değerlendirme sistemi, okul edim alanları ve göstergeleri, eğitim paydaşlarına söz verilmesinin gerekliliği konularında çalışmalar yapmıştır. Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın (YÖDGED), eğitimde kalite ve TKY uygulamaları kapsamında bireysel ve kurumsal anlamda edimin objektif olarak ölçülmesinin öneme değinmiştir. MEB'in, Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında kurumsal edimin değerlendirilmesinde Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı'nca geliştirilen "Mükemmellik Modeli/EFQM" kullanılmaktadır. Bu modelde, özdeğerlendirme sürecindeki ilkeler, kurallar, ölçütler, hizmetten yararlananlar (öğrenci, veli, toplum) ve hizmeti verenler (öğretmenler, yöneticiler) için geliştirilen memnuniyet anketleri ve birey – kurum için saptanan temel edim göstergeleri yer almaktadır. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ise edim yönetimi anlayışına bilinç oluşturma, öğretmen edim yeterlilikleri, edim yönetimi, çoklu veri kaynaklarına dayalı okul gelişimi çalışmalarını gerçekleştirmiştir.

Ancak edim değerlendirme süreci ve çoklu veri kaynaklarından yararlanılması yöntemi halen tartışılan bir konu olmaya devam etmektedir. Arvey ve Murphy (2002), edim değerlendirme çalışmalarının, içinde bulunulan sistemle etkileşimlerinin de göz önüne alınarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Gill (2002), etik kurallara dikkat çekmiş, dürüstlük ve açıklığın etkili bir edim değerlendirme sistemindeki önemini vurgulamıştır. Brutus ve Derayeh (2002), bir değerlendirme süreci olarak çoklu değerlendirmelerin farklı örgütlerde farklı kişilerin elinde farklı uygulamalarla yapıldığını ifade etmişler ve değerlendirmede stratejik amacın belirsizliği, aracın kötü tasarlanması, teknoloji desteği ve kullanımındaki sorunlar, uygulamada zaman ve çabanın gerekliliği, güvensizlik ve direnç göstermelerin oluşması ve değerlendirmede yapılan hatalar nedeniyle gelecekte kullanımının zorlaşacağını öne sürmüştür. Lebreton, Burgess, Kaiser, Atchley ve James (2003), farklı kaynakların önemli ve anlamlı dönütler vermediğini bu model üzerinde daha çok çalışma yapılması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Akbaba Altun ve Memişoğlu, 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 'çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin' okul değerlendirme sürecinde okulların kendi eksikliklerini doğru olarak saptayıp, sorunları çözme ve niteliklerini yükseltmelerinde ne düzeyde etkili olacağına ilişkin, denetmen, yönetici ve öğretmen algı ve beklentilerini araştırmak ve kurum ediminin değerlendirilmesinde kullanılabilecek edim boyutlarını tartışmaya açmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentileri nedir? Bu algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin;
2. Eğitim ortamları,
3. Yönetim planlamaları ve uygulamaları,
4. Öğretim etkinlikleri,
5. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri,
6. Karar verme ve koordinasyon boyutlarına ilişkin algı ve beklentileri nedir? Bu algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Bu algı ve beklentiler yönetici ve öğretmenlerin; (a) eğitim düzeylerine, (b) kıdemlerine, (c) cinsiyetlerine, (d) çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Teftiş Kurulu Başkanlığı'ndan alınan bilgilere dayanılarak, liselerde ÇVKDED modelinin pilot uygulamalarının en son yapıldığı 2005-2006 eğitim öğretim yılı temel alınmıştır. Araştırmanın evreni, Ankara ili sınırlarında yer alan 31 pilot ve bu okullarda çalışan okul müdürleri ve öğretmenler ile pilot uygulamaya katılan denetmenlerdir.

Örnekleme

Araştırma örnekleme, okulların yerleri, türleri ve sayıları göz önünde bulundurularak tabakalı örnekleme yöntemiyle ve rastlantısal olarak belirlenmiştir. Buna göre, Ticaret ve Endüstri Meslek Liseleri'nden 3'er okul, Kız Meslek Liseleri'nden 4 okul, ilçeleri temsil edebilecek şekilde oluşturulmuştur. Örnekleme yer alan okul türlerinin dağılımına bakıldığında, Anadolu Liseleri ve Genel Liseler' in oranı % 55, meslek liselerinin oranı ise % 45 olduğu görülmekte ve dengeli bir dağılımdan söz edilebilmektedir. Araştırmanın evrenine göre, örnekleme denetmenler %60, yöneticiler %70,97, öğretmenler ise % 69,89 oranında temsil edilmektedir. Araştırma örneklemini; 22 pilot okul, bu okullarda çalışan 22 yönetici 339 öğretmen ve Teftiş Kurulu'ndan 15 denetmen, toplam 370 kişiden oluşmaktadır. Örnekleme gruplarının farklı değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Örneklem Gruplarının Farklı Değişkenlere Göre Dağılımı

Kişisel Özellikler		Yönetici		Öğretmen	
		n	%	n	%
Okul Türü	1.Anadolu L.	3	14	33	11
	2.Genel Lise	9	41	91	31
	3.Ticaret ML	3	14	64	22
	4.Kız Meslek	4	17	67	23
	5.Endüstri ML	3	14	38	13
TOPLAM		22	100	293	100
Eğitim Durumu	1.Yüksekokul	3	14	22	8
	2.Fakülte	19	86	239	82
	3.Yüksek L. ve üstü	0		32	10
TOPLAM		22	100	293	100
Kıdem	1.0-5 Yıl	-	-	2	0,5
	2.6-11 Yıl	1	4,5	21	8
	3.12-17 Yıl	3	14	98	33
	4.18-23 Yıl	6	27	107	36,5
	5.24 ve üstü	12	54,5	65	22
TOPLAM		22	100	293	100
Cinsiyet	1.Kadın	8	36	172	59
	2.Erkek	14	64	121	41
Toplam		22	100	293	100
Denetmen		9			
GENEL TOPLAM				293 + 22 + 9 = 324	

Tablo 2’de görüldüğü gibi bazı ölçeklerin geri dönmemesi ve bazılarının da geçersiz sayılması sonucunda 324 katılımcının verileri analize alınmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve İstatistiksel Çözümleme

Veri toplama aracı olarak denetmen, yönetici ve öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini kapsayan ‘Kişisel Bilgiler Formu’ ve okul ediminin çoklu verilerle dayalı değerlendirilmesi çalışmalarına ilişkin algı ve beklentilerin belirlenmesine yönelik olarak hazırlanan ‘Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentiler Ölçeği’ düzenlenmiştir. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, yanıtlayıcılara seslenen, çalışmanın amacının, öneminin ve soruların nasıl yanıtlanacağına açıkladığı bölümdür. İkinci bölüm kişisel bilgi formudur. Bağımsız değişken olarak düşünülen bilgileri toplama-ya amaçlayan bu bölüm, denetmen, yönetici ve öğretmenler için bireysel ve mesleki özelliklerini ele alan, araştırma problemine ve alanyazın taramasına uygun, görüşmelerden, deneyimlerden ve uzman görüşlerinden yararlanılarak şekillenen, kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılanların algı ve beklentileri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, kişisel değişkenlerine göre istatistiksel yöntemlerle incelenmiş, elde edilen bulgular yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme ölçeği açılımlı faktör analizine tabi tutulmuş ve temel bileşenler analizi sonucu elde edilen ilk faktör çözümlenmesine göre; Kaisers ölçütüne göre özdeğeri (eigenvalue) 1,00'a eşit veya daha büyük olan faktörler analizde bırakılmış (Akt. Büyüköztürk, 2007; Howard, Tinsley ve Tinsley, 1987) ve algı ve beklenti ölçeklerinde özdeğeri 1,00'dan büyük 5 faktör elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu 5 faktör toplam değişkenliğin %57,400 ve %58,015'ini açıklamıştır. 'Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentiler' ölçeğinin iç tutarlık anlamında güvenilirlik kanıtlarını elde etmek için Cronbach-Alpha yöntemi uygulanmıştır. Madde analizlerinde ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile ölçme aracının tümünden alınan değer arasındaki ilişki araştırılmış ve her madde için bir korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Karasar, 1994: 150; Ergün, 1995; Balcı, 2001, 116). Ölçeğinin (algı-beklenti) 0,98 güvenilirlik katsayısıyla beş alt boyutta güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler çarpım korelasyon katsayısı ve Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerden okul türü değişkeni Anadolu ve genel liseler ile meslek liseleri olarak ve kıdem değişkeni 0-23 ve 24 yıl ve üzeri olarak gruplandırılmıştır. İki örneklem grubu arasındaki ortalamalarda anlamlı fark olup olmadığı, parametrik testlerden t-testi ve ANOVA, parametrik olmayan testlerden ise Man Whitney U ve Kruskal Wallis testi ile ortaya konmuştur. Anova testi sonuçlarına göre anlamlı farkların bulunduğu durumlarda ise bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Bulgular

Bu bölümde araştırma amaçlarının doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentilerinin Karşılaştırılması

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin 'Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri Ölçeği' ndeki alt boyutlara ait algı ve beklentilerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Denetmen Yönetici ve Öğretmenlerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlara İlişkin Algı ve Beklentilerinin Dağılımları

			N	\bar{X}	SS
Denetmen	Algı	Eğitim Ortamları	9	3,68	0,83
	Beklenti	Eğitim Ortamları	9	4,22	0,45
Yönetici	Algı	Eğitim Ortamları	22	3,52	0,93
	Beklenti	Eğitim Ortamları	22	4,38	0,54
Öğretmen	Algı	Eğitim Ortamları	293	3,6	0,66
	Beklenti	Eğitim Ortamları	293	4,18	0,66
Denetmen	Algı	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	9	3,63	0,41
	Beklenti	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	9	4,43	0,32
Yönetici	Algı	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	22	3,64	0,74
	Beklenti	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	22	4,25	0,54
Öğretmen	Algı	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	293	3,56	0,71
	Beklenti	Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları	293	4,28	0,56
Denetmen	Algı	Öğretim Etkinlikleri	9	3,55	0,93
	Beklenti	Öğretim Etkinlikleri	9	4,46	0,29
Yönetici	Algı	Öğretim Etkinlikleri	22	3,55	0,71
	Beklenti	Öğretim Etkinlikleri	22	4,18	0,63
Öğretmen	Algı	Öğretim Etkinlikleri	293	3,59	0,75
	Beklenti	Öğretim Etkinlikleri	293	4,28	0,56
Denetmen	Algı	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	9	3,47	0,51
	Beklenti	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	9	4,15	0,39
Yönetici	Algı	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	22	3,65	0,67
	Beklenti	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	22	4,17	0,65
Öğretmen	Algı	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	293	3,71	0,68
	Beklenti	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	293	4,25	0,66
Denetmen	Algı	Karar verme ve Koordinasyon	9	3,49	0,54
	Beklenti	Karar Verme ve Koordinasyon	9	4,29	0,53
Yönetici	Algı	Karar Verme ve Koordinasyon	22	3,63	0,65
	Beklenti	Karar Verme ve Koordinasyon	22	4,18	0,66
Öğretmen	Algı	Karar Verme ve Koordinasyon	293	3,58	0,67
	Beklenti	Karar Verme ve Koordinasyon	293	4,32	0,55

Tablo 2’de görüldüğü gibi algı ölçeğinin alt boyutları içinde en düşük algı ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{X} = 3,47$), en yüksek algı yine aynı boyutta öğretmenlere ($\bar{X} = 3,71$) aittir. Beklenti ölçeğinin içinde en düşük beklenti ‘Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri’ boyutunda denetmenlere ($\bar{X} = 4,15$), en yüksek beklenti ‘Öğretim Etkinlikleri’ boyutunda yine denetmenlere ($\bar{X} = 3,71$) aittir. Bu bulgu denetmenlerin okulların çoklu veri kaynakları ile değerlendirilmesi çalışmalarının en az rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin değerlendirilmesinde ve en çok öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde etkili olacağını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın öğretmenler rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarının etkili olacağını düşünmektedirler. Yöneticiler ise tüm boyutlarda algı ve beklentiler açısından

dan ortalama bir yaklaşıma sahiptirler. Bu bulgu yöneticilerin, okul ediminin değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarının kullanılmasına daha tedbirli bir yaklaşım içinde oldukları bağlamında yorumlanabilir. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin 'Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri Ölçeği' ne ait toplam algı ($p=0,857$) ve beklentilerin ($p=0,941$) karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

2. Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Eğitim Ortamları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentileri

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun ÇVKDED modelindeki eğitim ortamları boyutuna ilişkin algı ($p=0,821$) ve beklentilerinin ($p=0,317$) karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Yöneticilerin eğitim ortamlarına ilişkin algılarının aşağıda belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Yöneticilerin Eğitim Ortamlarına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Kadın	8	10	80			
	Erkek	14	12,36	12,36	44	0,410	Fark Önemsiz
	Kıdem	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
Yönetici	0-23 yıl	10	8,55	85			
	24 yıl ve üzeri	12	13,96	167,5	30,5	0,05*	Fark Önemli
	Okul Türü	n	S.O	ST	U	p	Anlamlı Fark
	Anadolu-Genel Lise	10	13,7	137			
	Meslek Lisesi	12	9,07	116	38	0,159	Fark Önemsiz

* $P<0,05$

Tablo 3'te görüldüğü gibi yöneticilerin, eğitim ortamlarına ilişkin algıları cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin aynı boyuta ilişkin beklentilerinin cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentilerinin eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis ve cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testleri sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin aynı boyuta ilişkin algılarının okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek algı Anadolu Lisesi ($\bar{X}=3,73$), en düşük algı ise Endüstri Meslek Lisesi ($\bar{X}=3,41$) öğretmenlerine aittir. Yapılan Anova analizi sonuçlarına göre algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,39$, $P=0,238>0,05$). Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek beklenti Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=4,31$), en düşük beklenti ise Endüstri Meslek Lisesi ($\bar{X}=4,06$) öğretmenlerine ait-

tir. Yapılan Anova analizi sonuçlarına göre beklentiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,02$, $P=0,395>0,05$).

3. Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Yönetim Planlamaları ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentileri

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun ÇVKDED modelindeki yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ($p=0,659$) ve beklentilerinin ($p=0,730$) karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yöneticilerin bu boyuta ilişkin beklentilerinin cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin eğitim ortamları boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin eğitim düzeyi, mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis ve cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin aynı boyuta ilişkin algılarının betimsel istatistiklerine göre, okul türü değişkeni açısından karşılaştırıldığında en yüksek algı Endüstri Meslek Lisesi ($\bar{X}=3,75$), en düşük algı ise Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=3,44$) öğretmenlerine aittir. Beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek beklenti Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=4,36$), en düşük beklenti ise Anadolu Lisesi ($\bar{X}=4,22$) öğretmenlerine aittir. Ancak yapılan Anova analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,26$, $P=0,285>0,05$; $F_{(4-288)}=0,517$, $P=0,723>0,05$).

4. Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentileri

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun ÇVKDED modelindeki öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ($p=0,862$) ve beklentilerinin ($p=0,551$) karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bostancı'nın (2004) "Öğretmen, Yönetici ve İlköğretim müfettişlerinin, Öğretmen Ediminin Değerlendirilmesinde Edim Boyutlarının, Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Uygulanması"na ilişkin yapılan bir araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen ilköğretim denetmenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu bulgu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Yöneticilerin öğretim etkinliklerine ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Yöneticilerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Ait Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Kadın	8	10,81	86,5	50,5	0,707	Fark Önemsiz
	Erkek	14	11,89	166,5			
Yönetici	Kıdem	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	0-23 yıl	10	7,7	77	22	0,01*	Fark Önemli
	24 yıl ve üzeri	12	14,67	176			
	Okul Türü	n	S.O	ST	U	p	Önem Denetimi
	Anadolu-Genel Lise	10	12,45	124,5	50,5	0,539	Fark Önemsiz
	Meslek Lisesi	12	10,71	128,5			

Tablo 4'te, yöneticilerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algıları arasında, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu bulgu Bostancı'nın (2004) araştırmasındaki yöneticilerin öğretmen edimini değerlendirme ölçütlerine ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusunu desteklemektedir. Uçar'ın (2001), ilköğretim öğretmenlerinin edim değerlendirmesine ilişkin yaptığı çalışmasında 5 yıl ve daha az kıdemlilerin diğerlerine göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları sonucunu desteklemekle birlikte, erkek yöneticilerin bayanlara göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları sonucunu da desteklemektedir. Yöneticilerin bu boyuta ilişkin beklentilerinin, cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U sonuçlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Çelik' in (2006) 'İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin, Öğretmen Performansının Çoklu Kaynaklarla Değerlendirme Sistemi Konusundaki Görüşleri' isimli çalışmasında da yöneticilerin kıdemleri arttıkça çoklu kaynaklarla edim değerlendirme sistemi konusundaki olumlu beklentilerinin arttığı görülmüştür. Bununla birlikte Çolak'ın, (2007) öğretmen ediminin değerlendirilmesi süreçlerine ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmada da yöneticilerin cinsiyetleri ve okul türleri açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Aynı çalışmada kıdemleri 16-20 yıl arası olan yöneticilerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Özçelik'in (2007) araştırma bulgusuna göre yöneticiler, çok boyutlu öğretmen değerlendirmelerinde kendi değerlendirme ağırlıklarının daha çok olmasını istemektedirler.

Öğretmenlerin aynı boyuta ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet ve cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu Duran'ın (2008) 'Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri' araştırmasını desteklemektedir. Adı geçen çalışmada öğretmenlerin kıdemleri açısından, çoklu veri kaynaklarına göre edimlerinin değerlendirilmesi konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bostancı'nın (2004), ilköğretim öğretmenlerinin edim değerlendirmesi üzerine yaptığı çalışmada da öğretmenlerin kıdem değişkenine göre algıları değişmemektedir. Buna karşın, edimlerinin değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin katılımında artmaktadır. Çelik'in (2006) araştırmasına göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça çoklu kaynaklarla

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek algının Anadolu Liseleri'nde çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=3,93$) ve en düşük algının Ticaret ve Kız Meslek Lisesi öğretmenlerine ($\bar{X}=3,37$) ait olduğu görülmektedir. Yapılan Anova analizi sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretim Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Önem denetimi
Gruplar İçi	2269,14	4	567,286	6,362	0,00*	Anadolu L.-Ticaret M.L.
Gruplar Arası	25681,74	288	89,173			Anadolu L.-Kız Meslek L.

* P<0,05

Tablo 5'te görüldüğü gibi, farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(4-288)}=6,36$, $P=0,00$, $P<0,05$). Farkın hangi okullarda çalışan öğretmenler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Anadolu Lisesinde ($\bar{X}=51,21$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=48,51$) çalışan öğretmenler arasında, Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X}=51,21$) çalışan öğretmenler ile Kız Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=43,82$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, Çorbacı'nın (2010) 'İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları İle Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki' çalışmasıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin edim değerlendirmeye ilişkin görüşleri okulun büyüklüğüne ve okulda çalışan öğretmen sayısına göre farklılık göstermektedir. Kalmaz'ın (2007) 'Performans Yönetim Modelini Uygulayan Okullarda Öğretmen ve Yöneticilerin Değişim Sürecini Algılama Düzeyleri' çalışmasını ise desteklememektedir. Adı geçen çalışmada kültür öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenlerinin edim değerlendirme sistemine geçiş konusunda bakış açıları paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek beklenti Kız Meslek Lisesi'nde , en düşük beklenti ise Genel Lise'de çalışan öğretmenlere aittir. Yapılan Anova analizi sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,937$, $P=0,104>0,05$). Öğretmenlerin, öğretim etkinliklerine ilişkin algılarında bir farklılık olmasına rağmen, beklentileri arasında anlamlı bir farklılığın görülmemesi ÇVKDED modeline olumlu bir yaklaşım içinde oldukları bağlamında yorumlanabilir. Bu bulgu, Eskici'nin (2005) 'Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sisteminden Memnuniyet Düzeyleri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi' isimli çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin edim değerlendirme modelinin başarılı personeli ayırt etmediğini, adil olmadığını düşünmeleri ve çoklu değerlendirmelerin yapılması gerektiğini belirtmeleri sonucunu desteklemektedir.

5. Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentileri

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun ÇVKDED modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ($p=0,491$) ve beklentilerini ($p=0,591$) karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Yöneticilerin bu boyuta ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerinin karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi, eğitim düzeyi ($F_{(4-288)}=1,937$, $P=0,645>0,05$, $P=0,599>0,05$) ve mesleki kıdem ($F_{(4-288)}=1,937$, $P=0,779>0,05$) değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testleri sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu boyuta ilişkin algıların okul türü değişkenine ait, betimsel istatistiklerine göre en yüksek algının Anadolu Lisesi ($\bar{X}=3,94$) ve en düşük algının Ticaret Meslek Lisesi ($\bar{X}=3,49$) öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Yapılan Anova analizi sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p	Önem denetimi
Gruplar İçi	366,42	4	91,60	3,191	0,01*	Anadolu L.-Ticaret M.L.
Gruplar Arası	8266,37	288	28,70			

* $P<0,05$

Tablo 6'da öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-288)}=3,19$, $P=0,01$, $P<0,05$). Scheffé testinin sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X}=31,52$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=27,92$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek beklentinin Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=4,43$), en düşük beklentinin ise Anadolu Lisesi ($\bar{X}=3,70$) öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Yapılan Anova analizi sonuçları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Boyutuna İlişkin Beklentilerine Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	832,05	4	208,01	8,272	0,00*	Anadolu L.-Genel L. Anadolu L.-Ticaret L.
Gruplar Arası	7242,37	288	25,15			Anadolu L.-Endüstri M.L. Anadolu L.-Kız Meslek M.L.

*P<0,05

Tablo 7’de öğretmenlerin bu boyuta ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-288)}=8,27$, $P=0,00$, $P<0,05$). Scheffé testinin sonuçlarına göre ise, Anadolu Lisesi’nde ($\bar{X}=29,61$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=34,17$), Genel Lise’lerde ($\bar{X}=34,74$), Endüstri Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=33,58$) ve Kız Meslek Lisesi’nde ($\bar{X}=35,43$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

6. Denetmen, Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modelindeki Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algı ve Beklentileri

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun ÇVKDED modelindeki Karar Verme ve Koordinasyon boyutuna ilişkin algı ($p=0,841$) ve beklentilerinin ($p=0,543$) karşılaştırıldığı Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yöneticilerin bu boyuta ilişkin algı ve beklentilerinin mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U ve cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin aynı boyuta ilişkin algı ve beklentilerinin eğitim düzeyleri, mesleki kıdem değişkenlerine göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis ve cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu boyutuna ilişkin algılarının okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek algıya Anadolu Lisesi ($\bar{X}=3,77$), en düşük algıya Ticaret Meslek Lisesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,34$) sahip oldukları görülmektedir. Yapılan Anova analizi sonuçları Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Karar Verme ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Algılarına Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p	Önem Denetimi
Gruplar İçi	4466,79	4	1116,7	3,25	0,01*	Anadolu L.-Ticaret M.L. Genel L.-Ticaret M.L.
Gruplar Arası	98922,32	288	343,48			Endüstri M.L.-Ticaret M.L. Kız Meslek L.-Ticaret M.L.

*P<0,05

Tablo 8, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algıları arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(4-288)}=3,25, P=0,01, P<0,05$). Scheffe testinin sonuçlarına göre ise, Anadolu Lisesi'nde ($\bar{X}=105,67$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında, Genel Lise'lerde ($\bar{X}=101,95$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında, Endüstri Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=103,95$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında ve Kız Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=101,03$) çalışan öğretmenler ile Ticaret Meslek Lisesi'nde ($\bar{X}=93,55$) çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulguya göre düz liselerde çalışan öğretmenler, meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre 'Karar Verme ve Koordinasyon' boyutunun çoklu veri kaynakları ile değerlendirilmesi çalışmasına ilişkin daha olumlu bir bakış sergilemektedirler. Bunun nedeni, düz liselerde çalışan öğretmenlerin kendi öğrencilerinin sosyal etkinlikler ve karar verme sürecinde daha çok yer aldığını ve güvenilir değerlendirmeler yapabileceklerini düşünmüş olmaları olabilir.

Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin beklentilerinin okul türü değişkenine ait betimsel istatistiklerine göre en yüksek beklentiye Kız Meslek Lisesi ($\bar{X}=39$), en düşük beklentiye Anadolu Lisesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,19$) sahip oldukları görülmektedir. Yapılan Anova analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(4-288)}=1,14, P=0,339>0,05$).

Sonuçlar Ve Tartışma

Yurt dışında okul ediminin değerlendirilmesinde kullanılan Avrupa Kalite Değerlendirme Modeli (EFQM), örgütün ne yaptığını ele alan öncül ölçütler ve örgütün tüm alanlardaki edimini ele alan sonuçlar olmak üzere dokuz ölçüt (müşteri üzerinde yoğunlaşma, liderlik, amaç açıklığı, süreçler, sürekli öğrenme, yenileşme, insan kaynağını geliştirme gibi) belirlemiştir. Eğitim kurumlarının edimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen Balridge Kalite Ödülü ise kalite, liderlik, stratejik planlama, öğrenci, paydaşlar, bilgi ve analiz, öğretim kadrosu, süreç yönetimi ve örgütsel edim sonuçları gibi ölçütleri içermektedir (Şişman ve Turan, 2001, 51-52). Türkiye'de TKY uygulamaları yapan okullar çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirmeler yapmaktadır. Bu değerlendirmelerde edim boyutları, liderlik, okulun planı, insan ve maddi kaynakların/bilgi birikiminin ve işbirliklerinin yönetimi, süreç yönetimi, memnuniyet anketleri ve edim sonuçları olarak belirlenmiştir. Veri kaynakları ise, öğrenci, veli, okul çalışanları ve kurum öz değerlendirme raporlarıdır.

Messner ve Ruhl'un (1998) 'Eğitim Liderliğinin Edim Göstergelerine İlişkin Bir Model' isimli araştırmalarında, eğitim liderliğinde, stratejik yönetim süreçlerini destekleyen edim göstergelerinin ve anahtar kalite göstergelerinin saptanması çalışmaları yer almaktadır. Kaliteyi sürekli geliştirme kültürünün temelinde Deming'in kalite ilkeleri ve M. Baldrige'in kalite süreçlerinin yattığını belirten araştırmacılar, eğitim alanında ortaya konacak anahtar kalite göstergelerinin edim değerlendirme süreçlerini bütünüyle kapsayacağını savunmaktadır. Eğitimde kalitenin geliştirilmesi için öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanmalıdır. Deming'e (1998) göre, kalite süreçlerinin tanımlanmasında öğrenci, toplum ve diğer müşterilerin değerlendirmelerine önem verilmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin, okul ediminin belirlenmesinde kullanılan edim boyutları ve göstergelerinden eğitim ortamları ve yönetim planlamaları ve uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri arasında önemli farklara rastlanmamasına rağmen öğretmenlerin okul türü değişkenine göre algı ve beklentilerinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu bulgu iş analizi ile kurumların yapısına uygun olarak, yapılmakta olan işler hakkında gerekli bilgilerin toplanması, değerlendirilmesi ve örgütlenmesi (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2005, 57) konusunda pilot çalışması yapılan ÇVKDED modelinin okul türlerine uygun tasarlanmadığını gösterebilir. Başka bir deyişle iş analizlerinin yapılmamış olması veya kurumda yapılacak her bir işin niteliği, işin genel durumu, amacı, özellikleri, işin kapsadığı görev (bedensel ve zihinsel görevler) ve sorumluluklar, işin yapılacağı çevre, çalışma koşulları, olanakları, işin gerektirdiği nitelikler (insani, teknik beceriler) hakkında bilimsel yöntemlerle bilgi toplanmadığı, toplanan verilerin sistematik şekilde yazılı hale getirilmediği (Şimşek ve Öge, 2007, 86) şeklinde yorumlanabilir. 'Performans Değerlendirme ve Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama' (Uçar, 2005, 105-108) isimli araştırmada da kurum ediminin ölçülmesinde o kurumun verimlilik, kalite, etkililik, yenilik ve öğrenci başarısı gibi ölçütlerin kullanılmasının daha doğru olacağı sonucunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aynı araştırmaya göre, özellikle meslek lisesi öğretmenlerinin ÇVKDED modelinde kullanılan edim boyutlarına ve göstergelerine göre okullarının değerlendirilmesine ilişkin algıları düşük çıkmıştır.

ÇVKDED modelinde okul ediminin bir göstergesi olarak ele alınan eğitim ortamları boyutu, örgütsel edimi etkileyen en önemli öğelerden biridir. Örgütün her türlü kaynak, araç, gereç ve benzerlerini içine alan; işgöreni örgütsel edime götüren tüm etkenleri kapsayan bir kavramdır. Bu nedenle kurum ediminin ortaya çıkarılmasında örgütsel ortam kurum ediminin bir boyutu olarak ele alınmalıdır (Başaran, 2000, 22). Genel anlamda bir eğitim kurumunun TKY ilke ve tekniklerini uygulayabilmek ve eğitimde kaliteyi sağlayabilmek için, örgütün öncelikle altı niteliği irdelenmelidir (Kahraman, 2008, EFQM).

1. Fiziksel yapı (binalar, iç düzen, dekorasyon, vb.)
2. Kültürel yapı (genel teknolojik düzey, araç-gereç donanımı)
3. Sosyal yapı (mevcutların kültürü)
4. Eğitim programları (içerik, yararlılık, uygulanabilirlik derecesi ve değerlendirme)
5. Teknik yapı (genel teknolojik düzey, araç-gereç donanımı)
6. İç ve dış müşterilerinin temel özellikleri (eğitimciler, öğrenciler, aileler, işverenler)

ÇVKDED modelinde okul edim göstergeleri olarak ele alınan eğitim ortamları, yönetim planlamaları ve uygulamaları, öğretim etkinlikleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sosyal etkinlikler, iletişim ve koordinasyon ile karar verme ve sorun çözme boyutları bu görüşü destekler nitelikte görülmektedir. Yönetim süreçlerinin en önemlisi karar vermedir. Simon, karar verme sürecini tüm yönetsel işlerin merkezi olarak görmektedir (Kaya, 1999, 95). Araştırma bulguları incelendiğinde karar verme ve koordinasyon boyutu, katılımcılar tarafından algı ve beklenti düzeyleri açısından en yüksek istatistikî sonuçların alındığı boyutlar olmuştur.

Kaynakça

- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). *İlköğretim Okullarında Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Performans Değerlendirmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma*. Ankara: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Bahar 2008. Sayı:54.ss. 151-179
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş. (2. Baskı).
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. Ve Bas. Yay. Dağ. San. Ve Tic. Ltd. Ş.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış*. Ankara. Umut Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi. Yayın No:139.
- Bostancı, B.A. (2004). *Türkiye'deki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık. 11. Baskı
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. ve Kılıç E. ve Akgün, Ö. E. ve Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. (2. Baskı).
- Çelik, M. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin, Öğretmen Performansının Çoklu Kaynaklarla Değerlendirme Sistemi Konusundaki Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, M. (2007). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Çorbacı, S. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları İle Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Deming, W.E. (1998). *Krizden Çıkış*. İstanbul: KalDer Yayınları. Sayı 7. Sayfa No:27.
- Diñç, E. (2005). *360 Derece Performans Değerleme Sistem ve Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Delen G. M. (2009). *Merkezden Uzak Çalışanların Performanslarının Değerlendirilmesi: Denetim Firmalarında Çalışanların Performans Değerlendirmelerine İlişkin Bir Model Önerisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Mali Çözüm Dergisi. Sayı:92, <http://archive.ismmmo.org.tr/docs/malicozum/92malicozum/3%20meltem%20gungor%20delen.pdf> . (02 Eylül 2009).
- Duran, C.G. (2008). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Eskici, E. (2005). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sisteminden Memnuniyet Düzeyleri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

- Garavan, T. N. & Morley, M. & Flynn, M. (1997). *360 Degree Feedback: Its Role In Employee Development*. Journal Of Management Development. Vol: 16. No: 2. . (30 /04/ 2008 Tarihinde alındı).
- Kahraman, V. (2008). *Eğitimde Toplam Kalite Uygulamalarındaki Engeller*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Kalmaz, T.G. (2007). *Performans Yönetim Modeli Uygulayan Okullarda Öğretmen ve Yöneticilerin Değişim Sürecini Algılama Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Karaküttük, K. ve Aksoy H. H. ve Akçay, R. C. (1995). Eğitimde Değerlendirme Süreci. <http://dergiler.ankara.edu.tr/tammetin.php?id=5858>. (02 Ocak 2011).
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım (17. Baskı)
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık. (7. Baskı).
- Messner, P. E. ve Max L. Ruhl, (1998). Management by fact: a model application of performance indicators by an educational leadership department. <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=838684>. (19 /11/ 2010 Tarihinde alındı).
- Murphy, S. E. (1988). Supervising for Performance. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&_pageLabel=ERICSearchResult&_urlType=action&newSearch=true&ERICExtSearch_Related_0=EJ382494. (19 /11/2010 Tarihinde alındı.).
- Örencik, İ. (2007). *360 Derece Performans Değerlendirme Sisteminin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Kütahya Ortaöğretim Kurumlarında Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi.
- Özçelik, S. (2007). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye İlişkin Algıları ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi
- Özgen, H. ve Öztürk, A. ve Yalçın, A. (2005). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Nobel Kitapevi.
- Örücü, E. ve Köseoğlu, M. A. (2003). *İşletmelerde İşgören Performansını Değerlendirme*. Ankara: Kalkan Matbaacılık.
- Seyyar, A. ve Selek, C. (2007). *İnsan Kaynakları Terimleri*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Şimşek, M. Ş. ve Öge, H. S. (2007). *Stratejik ve Uluslar arası Boyutları İle İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitapevi
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Uçar, Y. (2005). *Performans Değerlendirme ve Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Uçar, A. (2001). *İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Uyarlıgil, C. (1994). *İşletmelerde Performans Yönetim Sistemi Performansın Planlanması, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. İşletme Fakültesi, Yayın No:262.

PERCEPTION AND EXPECTATIONS OF INSPECTORS, HEADMASTERS AND TEACHERS REGARDING 360° FEEDBACK MODEL OF HIGH SCHOOLS

Ferah Güçlü YILMAZ*

Abstract

The aim of the study is to put forth the multiple data sources and indicators that will be effective in the evaluation of educational institutions with different perspectives of the parties. Sample of the research is created with 22 headmasters, 293 teachers working at 22 pilot schools in 2009/2010 academic year in Ankara center and 9 inspectors who have participated 360° feedback model studies with a total of 324 people. There is no significant difference between expectations and perceptions of the inspectors', headmasters' and teachers' educational environments in 360° feedback model, management plans, teaching activities, mentoring and counseling services, decision making and coordination dimensions.

Key Words: Personal performance, organizational performance, 360 degree feedback

* Teacher, Ayrancı Vocational Trade High School, Çankaya / Ankara

ORTAOKULLARDA TEKNOLOJİ VE TASARIM DERSİNDE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ AÇISINDAN SINAI MÜLKİYETİN ÖNEMİ

Orhan ERDEM*

Fatih AYKURT**

Özet

Yaratıcılık, özgünlük, pratik zeka, orijinal fikirlilik, hür ve bilimsel düşünme. Önceden adı bile geçmeyen bu özellikler artık günümüzde değerli ve tercih edilen kişilik özellikleridir. Bilgi Çağına doğru, ülkemizin geleceği için Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında da belirtilen bu özelliklere sahip bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Bu gereklilik okullarda Teknoloji ve Tasarım dersini zorunlu kılmıştır. Teknoloji ve Tasarım dersinde öğrencilerin, merak eden, gözlem ve araştırmaya hevesli, özgün fikirler üretmeleri amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda teknoloji ve tasarım dersinde öğretmen ve öğrenci açısından sinai mülkiyetin önemi hakkında öğretmen ve öğrencilerin düşünce ve yorumlarını almak ve bir sonuca varmaktır. Anket tekniği ile elde edilen veriler SPSS programında analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Anket sonuçlarına göre; Endüstriyel Teknoloji Eğitimi mezunu öğretmenlerin diğer bölüm mezunu öğretmenlere göre Sinai Mülkiyet konusundaki farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. İstatistiksel grup ortalamalarının anlamlı bir sonuç olduğu görülmüştür. Öğrencilerde ise sinai mülkiyetin önemi konusu ele alındığı zaman 8. Sınıf öğrencilerinin diğer alt sınıf öğrencilerine oranla konuya daha hakim olduğu görüldü.

Anahtar Sözcükler : Sinai mülkiyet, patent, marka, coğrafi işaretler

Giriş

Eğitimin genel amacı, yetişmekte olan bireylerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarını, onların toplumun yararlı bir üyesi haline gelmelerini sağlamaktır. Bu amaçların gerçekleşmesi için bireylerin ilgi ve yetenekleri eğitim yoluyla geliştirilir ve birey davranışları milli eğitimin amaçlarına göre değiştirilir (Başaran, 2004).

İnsanlık tarihine bakıldığında insanın ilk ortaya çıkışından günümüze kadar geçen sürede toplumsal yapının oldukça farklı aşamalardan geçtiği görülmektedir. İlk insanlar doğaya ve avlanmaya dayalı yaşam biçimleriyle ilkel “avcı toplumları”

* Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Ankara

** Md. Yrd. Karapürçek Ortaokulu, Ankara

oluşturmuşlardır. Daha sonraları insanın yerleşik düzene geçmesiyle ortaya çıkan “tarım toplumları” nı, buhar gücünün sanayide üretime dayalı olarak kullanımıyla başlayan “endüstri toplumları” takip etmiştir. Günümüzde ise hızla gelişen teknoloji ve bunun sonucu olarak bilginin üretimi ve hızla yayılması ile günümüz toplumları “bilgi toplumları” olarak adlandırılmaktadır (Tuna, 2003).

Çağımız bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla değişim gösterdiği bir çağdır. Bu değişim; sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda köklü değişikliklere neden olmakta ve toplumsal yaşantıyı etkilemektedir. Bu değişimin sonucunda eğitim, önemli bir araç olarak karşımıza çıkmakta eğitim sistemlerinin de yapı, içerik ve yöntem boyutlarında yeni gelişmelere uyarlanması gerekmektedir. Çağın koşullarına uygun olarak eğitimin dayandığı temeller yeniden değerlendirilmekte yapı, içerik ile öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde yeniliklere gidilmektedir. 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 boyutlarıyla çağdaş standartlarda bir yapı, fonksiyon ve işleyişe kavuşturma çabasıdadır. 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 (Kaya, 2010).

Bilgi toplumuna ulaşmada, geleneksel eğitimin yetersiz kalması sonucu eğitim politikaları, eğitim kurumları ve eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak zorunlu olmaktadır (Arslan ve Eraslan, 2003). Eğitimin değişim karşısında beklenen işlevi yerine getirebilmesi, toplumun beklentilerine uygun teknik ve yöntemler geliştirmiş olmasıyla yakından ilgilidir. Bu doğrultuda eğitim, değişimin gerçek anahtarıdır (Doğan,2004).

Teknolojik anlamda kültürel çevreye uyumun formal eğitim sürecindeki başlıca araçlarından birisi, teknoloji eğitimidir. Bu eğitimde önemli olan, teknolojinin güncel uygulamalarına ağırlık vererek, bugün ile gelecek arasında köprü oluşturmaktır [Mutlu,2001]. Açlıktan ölmek üzere olan bir insana balık vermek yerine balık tutmayı öğretmenin daha iyi olacağını anlatan hikaye günümüzün sürekli değişen teknolojisine uyarlanırsa; artık bir insana balık tutmayı öğretmek de yeterli olmamaktadır. Birey balık tutma yöntemleri değiştikçe nasıl rekabet edilebilir vaziyette kalınacağını öğrenme yöntemini bilecek ve geleceğin teknolojik balık avlama endüstrisinde hayata kalacak şekilde eğitilmelidir (Şenel ve Gençoğlu; 2003). Bugün, algının boyutları genişlemiş, yıldızlar arası bir derinlik kazanmıştır. İnsanın geleceği, araştırmacı nitelikte bir eğitime bağlıdır. Bu da soracak, yanıt arayacak, bilimsel düşüncüyü, yaratıcılığı uyaracak, bulmak ve öğrenmekten zevk alacak, gelişim için zorunlu temel merakı oluşturacak nitelikte bir eğitimidir (Koç,2010).

Bu doğrultuda eğitimde nitelikli ve bilgi, beceri ve tutumlara sahip kişiler yetiştirme önem kazanmaktadır. Bu nedenle ulusal düzeyde zorunlu ilköğretim 1997 yılından başlayarak zorunlu hale getirilmiştir. İlköğretim her vatandaşın görmesi gereken eğitim olarak kabul edilmiştir. Kişilerin erken yaşta iş ve meslekleri tanımasında onlar hakkında temel bilgi ve beceri kazanmalarında ve nihayetinde onların mesleki ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesine, iş ve mesleklerle yönlendirilmesinde ilköğretim önemli bir işleve sahiptir. Gelişmiş toplumlarda ve daha ileri teknoloji kulla-

nan üretim sistemlerinde ise temel düşünce şudur: Yapılan işi daha iyi olarak yapma olanağı vardır ve amaç bu daha iyi olan yolu bulmaktır.

Çağımızdaki teknolojik gelişmeler, eğitim de dahil olmak üzere yaşamın bütün boyutlarını etkilemektedir. Gelişen ve yenilenen teknolojik ortamda salt bilgi edinme, yeterli olmamakta bilgiye ek olarak beceri ve tutuma ilişkin yeterlilikler de görülmektedir. Bunların bütüncül bir biçimde bir araya getirilmesi ve çağdaş teknolojik kavramları yansıtacak biçimde uygulama alanına yöneltilmesi gerekmektedir.

Sınai mülkiyet hakları, sanayideki yeniliklerin, buluşların, yeni tasarımların ve özgün çalışmaların ilk uygulayıcıları adına veya ticaret alanında üretilen ve satılan malların üzerindeki işaret ve ibarelerin sahipleri adına kayıt edilmesini ve böylece ilk uygulayıcıların ürünü, üretme ve satma hakkına belirli bir süre sahip olmalarını sağlayan gayri maddi haklardır. Bir ülke ekonomisinin gelişmişlik düzeyini gösteren en önemli unsurlardan birisi sınai mülkiyet haklarıdır. Sanayi ve ticaretin gelişmesinin doğal sonucu olarak küreselleşen dünyada hızla artan rekabet koşulları, sınai mülkiyet haklarının korunmasını zorunlu hale getirmiş ve bir ürünün diğerlerinden ayırt edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle günümüz ülkelerinin ekonomik faaliyetlerinin önemli bir bölümünü de sınai mülkiyet hakları ve koruması oluşturmaktadır. 1967 yılında kurulan Dünya Fikri Mülkiyet Teşkilatı (WIPO), 1973 yılında Avrupa Patent Sözleşmesi çerçevesinde kurulan Avrupa Patent Ofisi (EPO), 1995 yılında kurulan Dünya Ticaret Örgütü (WTO) ve 1996 yılından itibaren faaliyete geçen İç Pazarda Uyumlaştırma Ofisi (OHIM) gibi uluslararası örgütler sınai mülkiyet alanında yeni uygulamalara yön vermişler ve ülkeler arasındaki harmonizasyonu sağlamada önemli roller oynamışlardır. İlk sınai mülkiyet kanunu Venedikler çıkarılmış ve 17.-18. Yüzyıllarda ise İngiltere hâkimiyeti ele almıştır.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte projeler çok önem teşkil etmektedir. Her yeni bir proje ise insanın hayatını kolaylaştırmaktadır. Önemli olan bu projelerin koruma altına alınmasıdır. Teknoloji ve tasarım dersi ve diğer derslerde yapılan projelerin nasıl koruma altına alınacağı anlatılması gerekmektedir. Projeleri koruma altına alan kurumun hangisi olduğu çoğu öğrencilerimiz tarafından bilinmemektedir.

Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerimizde sınai mülkiyet konusu hakkında fazla bilgisi olmadığından dolayı öğrencilerimize bu konu hakkında bilgilendirme yapamamaktadır. Sanayi ve ticaretin gelişmesinin en önemli adımların biride Teknoloji ve Tasarım dersinde yapılan projelerin sanayi ve ticarete katkıda bulunması ile gerçekleşmesi gerekmektedir.

Ortaokullarda okullarında Teknoloji ve Tasarım dersi öğrencilere küçümsenemez eğitsel katkılar getirmektedir. Bu eğitsel katkıların ve projelerin kazandırılmasında ise, öğretmen ve öğrencilerin sınai mülkiyet hakkının önemini bilmesi gerekmektedir.

Teknoloji ve Tasarım dersi diğer disiplinlerde alınan bilgilerin uygulamalı olarak yaşama aktarılmasını hedeflemektedir. Bu bilgi, beceri ve tutumların tam uygulamalı olarak sanayi ve ticarete kazandırılabilmesi, pek çok etkenle birlikte Teknoloji ve Tasarım dersine bu amaçla yapılan projelerin, sınai mülkiyet hakkını bilerek öneminin ele alınması gerekmektedir. (Doğan, 1991)

1.1 Amaç

Bu araştırmada; Ortaokullarda teknoloji ve tasarım dersinde öğretmen ve öğrencilerin açısında sınaî mülkiyetin önemi değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

1.2 İlgili Hipotezler

- H0: Teknoloji ve tasarım dersinde sınaî mülkiyetin önemine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- H1: Teknoloji ve tasarım dersinde sınaî mülkiyetin önemine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- H2: Teknoloji ve tasarım dersinde yapılan projelerde patent alma konusunda öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- H3: Teknoloji ve tasarım dersinde yapılan projelerde patent alma konusunda öğretmenin görüşleri nelerdir?
- H4: Teknoloji ve tasarım dersinde yapılan projelere öğrencilerin marka bulma aşamasındaki yaratıcılıkları ne seviyededir?
- H5: Öğrencilerde patent bilinci oluşturulması konusunda Teknoloji ve Tasarım dersinin önemi nelerdir?
- H6: Teknoloji ve tasarım dersinde endüstriyel tasarım öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- H7: Teknoloji ve tasarım dersinde endüstriyel tasarım öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Ankara ili merkez ilçeye bağlı Ortaokullarda teknoloji ve tasarım dersinde öğretmen ve öğrenci açısından sınaî mülkiyetin önemi incelenerek, çıkan sonucun analizinin yapılmasını amaçlayan araştırmada nicel araştırma yönteminin işe koşulduğu deneysel bir çalışmadır. Deneysel yöntem; bir araştırma konusuna ilişkin veri elde etmek amacı ile araştırmacının kontrolünde, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye dönük, toplanmak istenen verilerin üretilmesi çalışmalarıdır (Yazıcıoğlu, 2011).

Örneklem olarak seçilen 886 öğrenci ve 141 öğretmen “Ortaokullarda teknoloji ve tasarım dersinde öğretmen ve öğrenci açısından sınaî mülkiyetin önemi” Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini Türkiye deki Ortaokulların 6.,7., ve 8. sınıf öğrencileri, ve Teknoloji Tasarım Dersine giren Öğretmenler ; çalışma evreni ise 2012-2013 öğretim yılı Ankara ili merkez ilçeye bağlı Ortaokullarında teknoloji ve tasarım dersi eğitimi alan 6.,7.,8. sınıf öğrencileri ve Ortaokullarında teknoloji ve tasarım dersine giren öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilere ve öğretmenlere ait veri çizelge 1.”de gösterilmektedir.

Çizelge 1. Toplanan verilerin analiz sonuçları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Öğretmenler			
Cinsiyet	Bayan	94	66,7
	Erkek	47	33,3
	Toplam	141	100,0
Eğitim Düzeyi	Eğitim Fakültesi	141	100,0
Mezun Olduğu Bölüm	Endüstriyel Teknoloji	31	22,0
	Aile Ve Tüketici Bilimleri	43	30,5
	İşletme Eğitimi	25	17,7
	Diğer	42	29,8
	Toplam	141	100,0
	0-5 Yıl	84	59,6
	5-10 Yıl	31	22,0
	10-15 Yıl	11	7,8
	15-20 Yıl	15	10,6
	Toplam	141	100,0
Mesleki Kıdem			
Teknoloji Tasarım Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumu	Evet	110	78,0
	Hayır	31	22,0
	Toplam	141	100,0
Katılınan Faaliyet	Kurs	27	24,5
	Seminer	58	52,7
	Toplantı	25	22,7
	Toplam	110	100,0
Öğrenciler			
Cinsiyet	Bayan	472	53,3
	Erkek	414	46,7
	Toplam	886	100,0
Sınıf	6. Sınıf	207	23,4
	7. Sınıf	291	32,8
	8. Sınıf	388	43,8
	Toplam	886	100,0

Öğretmenler cinsiyete göre 94'ü (%66,7) bayan, 47'si (%33,3) erkek olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler mezun olduğu bölüme göre 31'i (%22,0) endüstriyel teknoloji, 43'ü (%30,5) aile ve tüketici bilimleri, 25'i (%17,7) işletme eğitimi, 42'si (%29,8) diğer olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler mesleki kıdem değişkenine göre 84'ü (%59,6) 0-5 yıl, 31'i (%22,0) 5-10 yıl, 11'i (%7,8) 10-15 yıl, 15'i (%10,6) 15-20 yıl olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler teknoloji tasarım hizmetçi eğitime katılma durumu değişkenine göre 110'u (%78,0) evet, 31'i (%22,0) hayır olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler hizmet içi eğitimlere göre 27'si (%24,5) kurs, 58'i (%52,7) seminer, 25'i (%22,7) toplantı olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler cinsiyete göre 472'si (%53,3) bayan, 414'ü (%46,7) erkek olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler sınıfa göre 207'si (%23,4) 6. sınıf, 291'i (%32,8) 7. sınıf, 388'i (%43,8) 8. sınıf olarak dağılmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji ve tasarım dersine sınıai mülkiyetin önemine yönelik tutumlarını ölçmek üzere hazırlanan likert türü tutum ölçeği kullanılmıştır. Likert ölçeği, tutum ölçekleri içinde en yaygın olarak kullanılanıdır. Bunun nedeni, likert tipi ölçeklerin geliştirilmesinin diğer ölçeklere göre kolay ve kullanılabilirliğinin de yüksek olmasıdır. Likert ölçeğinin avantajı, geliştirilmesinin Guttman ve Thurstone ölçeklerine göre daha kolay olmasının yanı sıra, çok çeşitli tutum objelerine ve durumlarına uyum sağlayabilmesi ve tutumun ölçülebilir boyutlarından hem yönünü hem de derecesini hesaplayabilme kolaylığı da sağlamasıdır. Buna karşın dezavantajı ise, farklı cevap ifadelerinin aynı toplam puanı üretebilmesidir [Tavşancıl, 2002:139]. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği 21 maddeyi kapsayan, "Patent, Marka Endüstriyel Tasarım ve Coğrafi İşaretler olarak dört bölümden oluşmaktadır. Verilen cevaplar "Hiç, Az, Orta, Çok" olarak derecelendirilmiştir. İlişkili örneklem "Ortaokullarda teknoloji ve tasarım dersinde öğretmen ve öğrenci açısından sınıai mülkiyetin önemi" Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır

2.4 Veri Toplama Süreci

Araştırma için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Ankara Valiliği'nden gerekli izinler alındıktan sonra, örneklemdaki okullarda görevli teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerine bilgilendirme çalışmaları yapılmıştır. Hazırlanan ölçekler 2012-2013 öğretim yılı içerisinde örnekleme seçilen ortaokullarda toplam 886 ortaokul 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencisine ve 141 teknoloji ve tasarım dersine giren öğretmenlere uygulanmış, Ortaokullarda teknoloji ve tasarım dersinde öğretmen ve öğrenci açısından sınıai mülkiyetin önemi ölçülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

3. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan katılanların ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

3.1 Veri Toplama Araçları

Güvenirlilik katsayıları Patent 0,903; Endüstriyel Tasarım 0,840; Marka 0,883; Coğrafi İşaret 0,887 olarak yüksek görülmüştür.

3.2 Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3.3 Bulgular

Çizelge 2. Sınai mülkiyetin öneminin öğretmen ve öğrencilere göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Patent	Öğretmen	141	2,966	0,882	9,892	0,000
	Öğrenci	886	2,298	0,721		
Endüstriyel Tasarım	Öğretmen	141	2,506	1,073	4,302	0,000
	Öğrenci	886	2,158	0,860		
Marka	Öğretmen	141	3,147	0,825	8,635	0,000
	Öğrenci	886	2,514	0,806		
Coğrafi İşaret	Öğretmen	141	2,322	1,053	3,084	0,006
	Öğrenci	886	2,058	0,922		

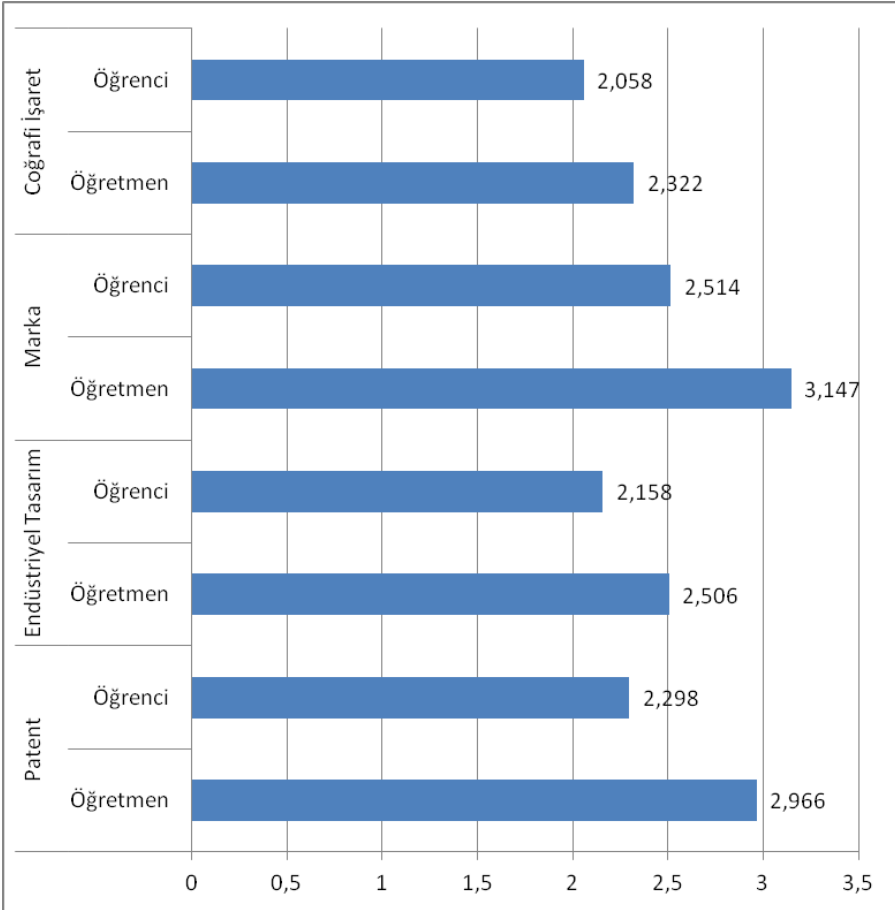
Araştırmaya katılan katılanların patent puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=9.892$; $p=0.000<0.05$). Öğretmenin patent puanları ($x=2,966$), öğrencinin patent puanlarından ($x=2,298$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların endüstriyel tasarım puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ama-

ciyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4.302$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin endüstriyel tasarım puanları ($x=2,506$), öğrencinin endüstriyel tasarım puanlarından ($x=2,158$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların marka puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=8.635$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin marka puanları ($x=3,147$), öğrencinin marka puanlarından ($x=2,514$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların coğrafi işaret puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3.084$; $p=0.006<0,05$). Öğretmenin coğrafi işaret puanları ($x=2,322$), öğrencinin coğrafi işaret puanlarından ($x=2,058$) yüksek bulunmuştur.



Şekil 3. Sınai mülkiyetin öneminin öğretmen ve öğrencilere göre ortalamaları

Çizelge 4. Sınai mülkiyetin önemine ilişkin ifadelerin öğretmen ve öğrencilere göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	T	P
Türk Patent Enstitüsü Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,910	1,101	6,095	0,000
	Öğrenci	886	2,350	0,987		
Patent Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	3,230	0,711	6,130	0,000
	Öğrenci	886	2,670	1,031		
Derste Yapılan Projelerin Türk Patent Enstitüsü Sitesinde Yayınlanması Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	3,290	0,752	11,139	0,000
	Öğrenci	886	2,290	1,019		
Derste Yapılan Projelerin Patent Alımı Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,840	0,953	3,751	0,000
	Öğrenci	886	2,480	1,050		
Patent Başvuru Süreci Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,990	0,802	10,290	0,000
	Öğrenci	886	2,070	1,007		
Patent Elde Etme Hakkı İçin Buluşun Ana Kriterlerinin Sağlanması Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,950	0,913	7,505	0,000
	Öğrenci	886	2,270	1,015		
Faydalı Model Hakkında Bilgisi Vardır.	Öğretmen	141	2,860	0,930	4,083	0,000
	Öğrenci	886	2,470	1,057		
Patent Ve Faydalı Model Arasındaki Farklar Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,850	1,108	6,838	0,000
	Öğrenci	886	2,220	1,005		
Rüçhan Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,790	1,074	10,158	0,000
	Öğrenci	886	1,840	1,020		
Endüstriyel Tasarım Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,140	1,162	-1,485	0,181
	Öğrenci	886	2,280	1,012		
Endüstriyel Tasarımın Koruma Kapsamı Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,830	1,102	7,327	0,000
	Öğrenci	886	2,150	1,010		
Endüstriyel Tasarımın Koruma Süresi Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,550	1,079	5,553	0,000
	Öğrenci	886	2,040	0,991		

Markanın Ne Olduğu Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	3,600	0,686	6,637	0,000
	Öğrenci	886	2,970	1,086		
Derste Yapılan Projelere Marka Bulma Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	3,300	0,725	5,808	0,000
	Öğrenci	886	2,770	1,050		
Derste Yapılan Projeler İçin Markanın Önemi Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	3,520	0,798	8,603	0,000
	Öğrenci	886	2,720	1,054		
Ulusal Marka Başvurusu Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,740	1,045	5,984	0,000
	Öğrenci	886	2,180	1,039		
Marka Tescilinin Sağladığı Haklar Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,910	0,975	7,330	0,000
	Öğrenci	886	2,230	1,043		
Markanın Koruma Süresi Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,810	1,014	6,273	0,000
	Öğrenci	886	2,220	1,040		
Coğrafi İşaretin Ne Olduğu Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,490	1,086	3,680	0,000
	Öğrenci	886	2,140	1,045		
Coğrafi İşaret Başvurusu Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,230	1,073	2,455	0,014
	Öğrenci	886	2,000	1,030		
Coğrafi İşaret Ve Tescilinin Önemi Hakkında Bilgim Var.	Öğretmen	141	2,240	1,062	2,203	0,028
	Öğrenci	886	2,030	1,040		

Araştırmaya katılan katılanların türk patent enstitüsü hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=6.095$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin türk patent enstitüsü hakkında bilgin var. puanları ($x=2,910$), öğrencinin türk patent enstitüsü hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,350$) yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan katılanların patent hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=6.130$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin patent hakkında bilgin var. puanları ($x=3,230$), öğrencinin patent hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,670$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların derste yapılan projelerin türk patent enstitüsü sitesinde yayınlanması hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=11.139$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin derste yapılan projelerin türk patent enstitüsü sitesinde yayınlanması hakkında bilgin var. puanları ($x=3,290$), öğrencinin derste yapılan projelerin türk patent enstitüsü sitesinde yayınlanması hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,290$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların derste yapılan projelerin patent alımı hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=3.751$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin derste yapılan projelerin patent alımı hakkında bilgin var. puanları ($x=2,840$), öğrencinin derste yapılan projelerin patent alımı hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,480$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların patent başvuru süreci hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=10.290$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin patent başvuru süreci hakkında bilgin var. puanları ($x=2,990$), öğrencinin patent başvuru süreci hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,070$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların patent elde etme hakkı için buluşun ana kriterlerinin sağlanması hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=7.505$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin patent elde etme hakkı için buluşun ana kriterlerinin sağlanması hakkında bilgin var. puanları ($x=2,950$), öğrencinin patent elde etme hakkı için buluşun ana kriterlerinin sağlanması hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,270$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların faydalı model hakkında bilgisi vardır. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=4.083$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin faydalı model hakkında bilgisi vardır. puanları ($x=2,860$), öğrencinin faydalı model hakkında bilgisi vardır. puanlarından ($x=2,470$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların patent ve faydalı model arasındaki farklar hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=6.838$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin patent ve faydalı model arasındaki farklar hakkında bilgin var. puanları ($x=2,850$), öğrencinin patent ve faydalı model arasındaki farklar hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,220$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların rüçhan hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirle-

mek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=10.158$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin rüçhan hakkında bilgin var. puanları ($x=2,790$), öğrencinin rüçhan hakkında bilgin var. puanlarından ($x=1,840$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların endüstriyel tasarımın koruma kapsamı hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=7.327$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin endüstriyel tasarımın koruma kapsamı hakkında bilgin var. puanları ($x=2,830$), öğrencinin endüstriyel tasarımın koruma kapsamı hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,150$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların endüstriyel tasarımın koruma süresi hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=5.533$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin endüstriyel tasarımın koruma süresi hakkında bilgin var. puanları ($x=2,550$), öğrencinin endüstriyel tasarımın koruma süresi hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,040$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların markanın ne olduğu hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=6.637$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin markanın ne olduğu hakkında bilgin var. puanları ($x=3,600$), öğrencinin markanın ne olduğu hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,970$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların derste yapılan projelere marka bulma hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=5.808$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin derste yapılan projelere marka bulma hakkında bilgin var. puanları ($x=3,300$), öğrencinin derste yapılan projelere marka bulma hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,770$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların derste yapılan projeler için markanın önemi hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=8.603$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin derste yapılan projeler için markanın önemi hakkında bilgin var. puanları ($x=3,520$), öğrencinin derste yapılan projeler için markanın önemi hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,720$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların ulusal marka başvurusu hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=5.984$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin ulusal marka başvurusu hakkında bilgin var. puanları ($x=2,740$), öğrencinin ulusal marka başvurusu hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,180$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların marka tescilinin sağladığı haklar hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=7.330$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin marka tescilinin sağladığı haklar hakkında bilgin var. puanları ($x=2,910$), öğrencinin marka tescilinin sağladığı haklar hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,230$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların markanın koruma süresi hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=6.273$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin markanın koruma süresi hakkında bilgin var. puanları ($x=2,810$), öğrencinin markanın koruma süresi hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,220$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların coğrafi işaretin ne olduğu hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=3.680$; $p=0.000<0,05$). Öğretmenin coğrafi işaretin ne olduğu hakkında bilgin var. puanları ($x=2,490$), öğrencinin coğrafi işaretin ne olduğu hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,140$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların coğrafi işaret başvurusu hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=2.455$; $p=0.014<0,05$). Öğretmenin coğrafi işaret başvurusu hakkında bilgin var. puanları ($x=2,230$), öğrencinin coğrafi işaret başvurusu hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,000$) yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan katılanların coğrafi işaret ve tescilinin önemi hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=2.203$; $p=0.028<0,05$). Öğretmenin coğrafi işaret ve tescilinin önemi hakkında bilgin var. puanları ($x=2,240$), öğrencinin coğrafi işaret ve tescilinin önemi hakkında bilgin var. puanlarından ($x=2,030$) yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan katılanların endüstriyel tasarım hakkında bilgin var. puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çizelge 5. Sınai mülkiyetin öneminin öğretmenlerin cinsiyetine göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Patent	Bayan	94	2,572	0,807	-9,666	0,000
	Erkek	47	3,754	0,314		
Endüstriyel Tasarım	Bayan	94	1,997	0,922	-10,749	0,000
	Erkek	47	3,525	0,444		
Marka	Bayan	94	2,800	0,797	-8,768	0,000
	Erkek	47	3,840	0,222		
Coğrafi İşaret	Bayan	94	1,837	0,917	-10,172	0,000
	Erkek	47	3,291	0,485		

Araştırmaya katılan katılanların patent puanları ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-9.666$; $p=0.000<0,05$). Erkeklerin patent puanları ($x=3,754$), bayanların patent puanlarından ($x=2,572$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların endüstriyel tasarım puanları ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-10.749$; $p=0.000<0,05$). Erkeklerin endüstriyel tasarım puanları ($x=3,525$), bayanların endüstriyel tasarım puanlarından ($x=1,997$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların marka puanları ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-8.768$; $p=0.000<0,05$). Erkeklerin marka puanları ($x=3,840$), bayanların marka puanlarından ($x=2,800$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların coğrafi işaret puanları ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-10.172$; $p=0.000<0,05$). Erkeklerin coğrafi işaret puanları ($x=3,291$), bayanların coğrafi işaret puanlarından ($x=1,837$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 6. Sınai mülkiyetin öneminin öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	P	Fark
Patent	Endüstriyel Teknoloji	31	3,681	0,444	25,419	0,000	1 > 2
	Aile Ve Tüketici Bilimleri	43	2,483	0,605			4 > 2
	İşletme Eğitimi	25	2,373	0,797			1 > 3
	Diğer	42	3,286	0,903			4 > 3
Endüstriyel Tasarım	Endüstriyel Teknoloji	31	3,505	0,735	39,152	0,000	1 > 2
	Aile Ve Tüketici Bilimleri	43	1,736	0,517			4 > 2
	İşletme Eğitimi	25	1,867	0,799			1 > 3
	Diğer	42	2,937	1,037			4 > 3
Marka	Endüstriyel Teknoloji	31	3,780	0,305	20,929	0,000	1 > 2
	Aile Ve Tüketici Bilimleri	43	2,721	0,650			4 > 2
	İşletme Eğitimi	25	2,633	0,846			1 > 3
	Diğer	42	3,421	0,821			4 > 3
Coğrafi İşaret	Endüstriyel Teknoloji	31	3,430	0,817	47,401	0,000	1 > 2
	Aile Ve Tüketici Bilimleri	43	1,566	0,491			4 > 2
	İşletme Eğitimi	25	1,653	0,697			1 > 3
	Diğer	42	2,675	0,915			4 > 3

Araştırmaya katılan katılanların patent puanları ortalamalarının mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=25,419$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. mezun olduğu bölüm endüstriyel teknoloji olanların patent puanları ($3,681 \pm 0,444$), mezun olduğu bölüm aile ve tüketici bilimleri olanların patent puanlarından ($2,483 \pm 0,605$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm diğer olanların patent puanları ($3,286 \pm 0,903$), mezun olduğu bölüm aile ve tüketici bilimleri olanların patent puanlarından ($2,483 \pm 0,605$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm

endüstriyel teknoloji olanların patent puanları ($3,681 \pm 0,444$), mezun olduğu bölüm işletme eğitimi olanların patent puanlarından ($2,373 \pm 0,797$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm diğer olanların patent puanları ($3,286 \pm 0,903$), mezun olduğu bölüm işletme eğitimi olanların patent puanlarından ($2,373 \pm 0,797$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm endüstriyel teknoloji olanların patent puanları ($3,681 \pm 0,444$), mezun olduğu bölüm diğer olanların patent puanlarından ($3,286 \pm 0,903$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların endüstriyel tasarım puanları ortalamalarının mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=39,152$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. mezun olduğu bölüm endüstriyel teknoloji olanların endüstriyel tasarım puanları ($3,505 \pm 0,735$), mezun olduğu bölüm aile ve tüketici bilimleri olanların endüstriyel tasarım puanlarından ($1,736 \pm 0,517$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm diğer olanların endüstriyel tasarım puanları ($2,937 \pm 1,037$), mezun olduğu bölüm aile ve tüketici bilimleri olanların endüstriyel tasarım puanlarından ($1,736 \pm 0,517$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm endüstriyel teknoloji olanların endüstriyel tasarım puanları ($3,505 \pm 0,735$), mezun olduğu bölüm işletme eğitimi olanların endüstriyel tasarım puanlarından ($1,867 \pm 0,799$) yüksek bulunmuştur.

Mezun olduğu bölüm diğer olanların endüstriyel tasarım puanları ($2,937 \pm 1,037$), mezun olduğu bölüm işletme eğitimi olanların endüstriyel tasarım puanlarından ($1,867 \pm 0,799$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm endüstriyel teknoloji olanların endüstriyel tasarım puanları ($3,505 \pm 0,735$), mezun olduğu bölüm diğer olanların endüstriyel tasarım puanlarından ($2,937 \pm 1,037$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların marka puanları ortalamalarının mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=20,929$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. mezun olduğu bölüm endüstriyel teknoloji olanların marka puanları ($3,780 \pm 0,305$), mezun olduğu bölüm aile ve tüketici bilimleri olanların marka puanlarından ($2,721 \pm 0,650$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm diğer olanların marka puanları ($3,421 \pm 0,821$), mezun olduğu bölüm aile ve tüketici bilimleri olanların marka puanlarından ($2,721 \pm 0,650$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm endüstriyel teknoloji olanların marka puanları ($3,780 \pm 0,305$), mezun olduğu bölüm işletme eğitimi olanların marka puanlarından ($2,633 \pm 0,846$) yüksek bulunmuştur.

Mezun olduğu bölüm diğer olanların marka puanları ($3,421 \pm 0,821$), mezun olduğu bölüm işletme eğitimi olanların marka puanlarından ($2,633 \pm 0,846$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm endüstriyel teknoloji olanların marka puanları ($3,780 \pm 0,305$), mezun olduğu bölüm diğer olanların marka puanlarından ($3,421 \pm 0,821$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların coğrafi işaret puanları ortalamalarının mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalama-

ları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=47,401$; $p=0,000<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Mezun olduğu bölüm endüstriyel teknoloji olanların coğrafi işaret puanları ($3,430 \pm 0,817$), mezun olduğu bölüm aile ve tüketici bilimleri olanların coğrafi işaret puanlarından ($1,566 \pm 0,491$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm diğer olanların coğrafi işaret puanları ($2,675 \pm 0,915$), mezun olduğu bölüm aile ve tüketici bilimleri olanların coğrafi işaret puanlarından ($1,566 \pm 0,491$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm endüstriyel teknoloji olanların coğrafi işaret puanları ($3,430 \pm 0,817$), mezun olduğu bölüm işletme eğitimi olanların coğrafi işaret puanlarından ($1,653 \pm 0,697$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm diğer olanların coğrafi işaret puanları ($2,675 \pm 0,915$), mezun olduğu bölüm işletme eğitimi olanların coğrafi işaret puanlarından ($1,653 \pm 0,697$) yüksek bulunmuştur. mezun olduğu bölüm endüstriyel teknoloji olanların coğrafi işaret puanları ($3,430 \pm 0,817$), mezun olduğu bölüm diğer olanların coğrafi işaret puanlarından ($2,675 \pm 0,915$) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 7. Sınai mülkiyetin öneminin öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Patent	6. Sınıf	207	2,221	0,741	9,875	0,000	3 > 1 3 > 2
	7. Sınıf	291	2,192	0,692			
	8. Sınıf	388	2,418	0,716			
Endüstriyel Tasarım	6. Sınıf	207	2,124	0,881	1,435	0,239	
	7. Sınıf	291	2,109	0,821			
	8. Sınıf	388	2,213	0,876			
Marka	6. Sınıf	207	2,433	0,835	7,569	0,001	3 > 1 3 > 2
	7. Sınıf	291	2,414	0,786			
	8. Sınıf	388	2,632	0,790			
Coğrafi İşaret	6. Sınıf	207	1,953	0,885	3,220	0,040	3 > 1
	7. Sınıf	291	2,021	0,865			
	8. Sınıf	388	2,143	0,977			

Araştırmaya katılan katılanların patent puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=9,875$; $p=0,000<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. sınıf 8. sınıf olanların patent puanları ($2,418 \pm 0,716$), sınıf 6. sınıf olanların patent puanlarından ($2,221 \pm 0,741$) yüksek bulunmuştur. sınıf 8. sınıf olanların patent puanları ($2,418 \pm 0,716$), sınıf 7. sınıf olanların patent puanlarından ($2,192 \pm 0,692$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların marka puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=7,569$; $p=0,001<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Sınıf 8. sınıf olanların marka puanları ($2,632 \pm 0,790$), sınıf 6. sınıf olanların marka puanlarından ($2,433 \pm 0,835$) yüksek bulunmuştur. sınıf 8. sınıf olanların marka puanları ($2,632 \pm 0,790$), sınıf 7. sınıf olanların marka puanlarından ($2,414 \pm 0,786$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların coğrafi işaret puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,220$; $p=0,040<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. sınıf 8. sınıf olanların coğrafi işaret puanları ($2,143 \pm 0,977$), sınıf 6. sınıf olanların coğrafi işaret puanlarından ($1,953 \pm 0,885$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların endüstriyel tasarım puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çizelge 8. Sınai mülkiyetin öneminin öğrencilerin cinsiyetine göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Patent	Bayan	472	2,343	0,717	2,003	0,045
	Erkek	414	2,246	0,724		
Endüstriyel Tasarım	Bayan	472	2,182	0,857	0,894	0,372
	Erkek	414	2,130	0,864		
Marka	Bayan	472	2,579	0,792	2,573	0,010
	Erkek	414	2,440	0,815		
Coğrafi İşaret	Bayan	472	2,027	0,913	-1,085	0,278
	Erkek	414	2,094	0,932		

Araştırmaya katılan katılanların patent puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,003$; $p=0,045<0,05$). Bayanların patent puanları ($x=2,343$), erkeklerin patent puanlarından ($x=2,246$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların marka puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan

anlamli bulunmuştur($t=2.573$; $p=0.010<0,05$). Bayanların marka puanları ($x=2,579$), erkeklerin marka puanlarından ($x=2,440$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların endüstriyel tasarım, coğrafi işaret puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ortaya konulmuş ve öneriler sunulmuştur.

4.1 Nicel Bulgulara Ait Sonuçlar

Teknoloji ve Tasarım Dersinde öğrenci ve öğretmen açısından Sınai Mülkiyetin Önemi ile ilgili olarak öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinde büyük ölçüde istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Teknoloji ve Tasarım Dersinde öğrenci ve öğretmen açısından Sınai Mülkiyetin Önemi ile ilgili olarak öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinde grup ortalamaları öğretmenlerin (Patent, Endüstriyel Tasarım, Marka, Coğrafi İşaretler) 'in öğrencilere nazaran yüksek çıktığı görülmüştür.

Öğretmenler açısından Sınai Mülkiyetin önemi Cinsiyetlerine göre; bakıldığı zaman erkek öğretmenlerin görüşleri (Patent, Endüstriyel Tasarım, Marka, Coğrafi İşaretler)'in grup ortalamaları bayanlara nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür.

Öğretmenler açısından Sınai Mülkiyetin önemi öğretmenlerin mesleki kıdeme göre bakıldığı zaman; 15-20 yıl kıdeme olan öğretmenlerin görüşleri (Patent, Endüstriyel Tasarım, Marka, Coğrafi İşaretler)'in grup ortalamaları 5-10 yıl kıdeme göre daha fazla olduğu görülmüştür. 5-10 yıl kıdeme olan öğretmenlerin görüşleri (Patent, Endüstriyel Tasarım, Marka, Coğrafi İşaretler)'in grup ortalamaları 10-15 yıl kıdeme göre daha fazla olduğu görülmüştür. 15-10 yıl kıdeme olan öğretmenlerin görüşleri (Patent, Endüstriyel Tasarım, Marka, Coğrafi İşaretler)'in grup ortalamaları 0-5 yıl kıdeme göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğretmenler açısından Sınai Mülkiyetin önemi öğretmenlerin mezun oldu bölüme göre bakıldığı zaman; Endüstriyel Teknoloji Eğitimi mezunu olan öğretmenlerin görüşleri (Patent, Endüstriyel Tasarım, Marka, Coğrafi İşaretler)'in grup ortalamaları Diğer bölüm mezunu öğretmenlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer bölüm mezunu olan öğretmenlerin görüşleri (Patent, Endüstriyel Tasarım, Marka, Coğrafi İşaretler)'in grup ortalamaları İşletme mezunu öğretmenlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür.

İşletme mezunu olan öğretmenlerin görüşleri (Patent, Endüstriyel Tasarım, Marka, Coğrafi İşaretler)'in grup ortalamaları Aile Tüketici Bilimleri mezun öğretmenlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğrenciler açısından Sınai Mülkiyetin Önemi öğrencilerin sınıflara göre bakıldığı zaman; 8. Sınıf öğrencilerin görüşleri (Patent, Endüstriyel Tasarım, Marka,

Coğrafi İşaretler'in grup ortalamaları 6. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. 6. Sınıf öğrencilerin görüşleri (Patent, Endüstriyel Tasarım, Marka, Coğrafi İşaretler)'in grup ortalamaları 7. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğrenciler açısından Sınai Mülkiyetin Önemi öğrencilerin cinsiyetine göre bakıldığı zaman; kız öğrencilerin görüşleri (Patent, Endüstriyel Tasarım, Marka, Coğrafi İşaretler)'in grup ortalamaları erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür.

4.2 Öneriler

Teknoloji ve tasarım dersinde sınai mülkiyetin önemi öğretmenlere yönelik görüşler incelendiği zaman bazı bölüm mezunu öğretmenlerin sınai mülkiyetin önemini yeterince anlamadığı ve bunun öğrencilere sunmada önemli farklılıklara yol açmaktadır. Öncelikle sınai mülkiyetin önemini gerekçelerini ve öğrencileri bunu sunmadaki amaçları ve bunları öğrencilerin anlaması konusunda öğretmenlere farklı eğitim (Seminer, Kurs, Hizmet içi Eğitimi) sunulması gerekmektedir. Böylece de sınai mülkiyetin önemi de daha fazla dikkat çekilmesi mümkün olacaktır.

Teknoloji ve tasarım dersinde sınai mülkiyetin önemi öğretmen ve öğrenci görüşlerinin birbirine benzer olduğu kadar görüş farklılıklarının da varlığı dikkat çekmektedir. Bu noktada okullarda teknoloji ve tasarım dersinde sınai mülkiyetin önemini kendi koşullarına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamaların olanak verecek düzenlemeler yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe Teknoloji ve Tasarım dersine yönelik ilgilerinin düşmesini engelleyecek önlemlerin okul içinde alınması söz konusu olabilecektir.

Teknoloji ve tasarım dersinde sınai mülkiyetin öneminin; etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için atölyelerin fiziksel koşulları (yer, depolama alanları, malzeme dolapları, genişlik, oturma düzeni, öğrenci sayıları vb. açısından) ve teknik donanımı (internet bağlantılı bilgisayar ile projektör) öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınarak düzenlenmelidir. MEB tarafından dersin içeriğine uygun çeşitli eğitim cd'leri hazırlanarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yeni teknolojileri, tasarımları ve bunların üretim süreçlerini tanımalarına katkı sağlanmalıdır. Böylece özellikle 7. ve 8. sınıfta tekrar ettiği düşünülen etkinliklerin çeşitlendirilmesi de sağlanmış olacaktır. Ayrıca, programda yer alan etkinlikler ve ölçme-değerlendirme araçları dışında farklı etkinlik ve ölçme-araçları geliştiren öğretmenlerin bunları Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBSİS) internet sitesi üzerinden meslektaşları ile daha kolay ve çabuk paylaşabilmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Başaran, İ.E. (1996). **Eğitime Giriş**, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Doğan , H. (1991) **İş Eğitimi**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Ders Kitapları Yayın No: 106, Eskişehir.
- Doğan , H. (2004) **İş Eğitimi**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Ders Kitapları Yayın No: 106, Eskişehir.
- Kaya, Z., Tüfekçi, S. (2010). **Teknoloji ve Tasarım Eğitiminde Yapılandırmacılık Uygulamaları** , 20-29.
- Koç, A. (2010). **Teknoloji Ve Tasarım Dersi Programı Üzerine İş Eğitimi Öğretmenlerinin Görüş Ve Düşüncelerinin Belirlenmesi (Antalya İli Örneği)**. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- Şenel, A. ve Erden, O. (1996). **Endüstriyel Sanatlar ve Teknoloji Eğitimi**, Ankara: G. Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Endüstriyel Teknoloji Eğitimi Bölümü.
- Tuna, Serdar.(2003) **Sanat Eğitimi Bölümlerinde Tasarım İlke ve Elemanlarının Bilgisayar Teknolojisi Yardımı ile Uygulanması**. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Sanatta Yeterlilik Tezi), Ankara.
- Yazıcıoğlu Y., Erdoğan S.(2000). **Ülkemizde İş Eğitimi (Teknoloji Eğitimi) Dersine İlişkin Mevcut Durumun Ortaya Çıkarılması Ve Problemlerin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma**. Ankara.

SECONDARY SCHOOLS TEACHERS AND STUDENTS IN TERMS OF TECHNOLOGY AND DESIGN STUDIES IN THE IMPORTANCE OF INDUSTRIAL PROPERTY

Orhan ERDEM*

Fatih AYKURT**

Abstract

Creativity, originality, practical intelligence, original mindness, free and scientific thought. These characteristics that would not be mentioned previously, have been valuable and preferable personality characteristics today. Towards the information age, it is required to grow up individuals having these characteristics that were determined in the general objectives of Turkish National Education for the future of our country. These requirements made Technology and Design courses compulsory in schools. In Technology and Design courses, it's aimed at producing original ideas by students who are interested, curious for observation and research.

The aim of this research is learning the students' and teachers' opinions and comments and finalize about the importance of industrial property according to the teachers' and students' opinions in Technology and Design courses in Secondary Schools. The datas taken by survey technique are analysed and concluded in sess programs. According to the survey results, the teachers graduated from Industrial Technology Education Department are more noticed about the Industrial Property than the teachers graduated from the other departments. The science of statistics of group averages are observed as a meaningful result. It is understood that 8th grade students are more dominated to the important of Industrial Property than the younger students.

Key Words: Intellectual property, patents, trademarks, geographical

* Assistant. Prof. Dr.; Gazi University Industrial Arts Education Faculty, Ankara

** Assistant Director, Karapürçek Secondary School, Ankara

TEKNOLOJİ VE TASARIM DERSİNDE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR

Aybige DEMİRCİ*

Gülşah AYKURT**

Özet

2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında İş Eğitimi dersinin yerine farklı bir programla Teknoloji ve Tasarım dersi uygulamaya geçirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin, 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya konulan Teknoloji ve Tasarım öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin karşılaştığı sorunları ele almaktır.

Çalışma tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak, araştırmayı oluşturacak verileri elde etmek, öğretmenlere ve öğrencilere uygulamak amacıyla anket hazırlanmış ve öğretmenlere ve öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara ilinin Mamak ve Altındağ ilçelerinde görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri ve okuyan öğrencilerinden oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tümüne ulaşamadığı için 127 Öğretmen ve 858 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Toplam 127 öğretmene ve 858 öğrenciye anket uygulanarak, elde edilen verilerin analizi SPSS-17 istatistik programı ile yapılmıştır. Araştırmada anket formu ile elde edilen sayısal veriler, bulgular kısmında ele alınarak yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, iş eğitimi, teknoloji eğitimi, teknoloji ve tasarım, öğretmen, öğrenci

Giriş

Çağımız bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla değişim gösterdiği bir çağdır. Bu değişim; sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda köklü değişikliklere neden olmakta ve toplumsal yaşantıyı etkilemektedir. Bu değişimin sonucunda eğitim, önemli bir araç olarak karşımıza çıkmakta eğitim sistemlerinin de yapı, içerik ve yöntem boyutlarında yeni gelişmelere uyarlanması gerekmektedir. Çağın koşullarına uygun olarak eğitimin dayandığı temeller yeniden değerlendirilmekte yapı, içerik ile öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde yeniliklere gidilmektedir. Her alanda kalitenin ön plana çıktığı günümüzde eğitim öğretim kurumlarında da kalitenin sağlanması kaçınılmazdır. Eğitim düzeyinin, gelişmişliğin temel göstergesi haline

* Öğr. Gör. Dr. Gazi Üniversitesi Endüstriyel San. Eğtm Fak., Ankara

** Öğretmen Şehitler Ortaokulu, Ankara

geldiği içinde bulunduğumuz çağda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin tamamı eğitim sistemlerini bütün boyutlarıyla çağdaş standartlarda bir yapı, fonksiyon ve işleyişe kavuşturma çabasıdır. 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 (Kaya, 2010).

Bilgi toplumuna ulaşmada, geleneksel eğitimin yetersiz kalması sonucu eğitim politikaları, eğitim kurumları ve eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak zorunlu olmaktadır (Arslan, 2003).

Günümüz öğretmenlerinden ve okullardan beklenen en önemli görev, topluma, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve sağlıklı kararlar verebilen bireyler yetiştirmektir [Karaağaçlı, 2001].

Bu teknolojik dünyada insanların, modern teknolojinin kavramları ve işlerini anlamaları ve kendilerini rahat hissetmeleri özellikle önemlidir. Bu nedenlerden dolayı teknoloji ile ilgili öğretimin değeri ve önemi geniş kabul görmüştür. Küresel ölçekte teknoloji eğitimi programlarının çoğu; analitik düşünme, yaratıcılık, problem çözme, bir takım halinde çalışma, kişisel sorumluluk, insiyatif ve merak etme gibi yeteneklerin geliştirilmesini kapsamaktadır.

Teknolojik anlamda kültürel çevreye uyumun formal eğitim sürecindeki başlıca araçlarından birisi, teknoloji eğitimidir. Bu eğitimde önemli olan, teknolojinin güncel uygulamalarına ağırlık vererek, bugün ile gelecek arasında köprü oluşturmaktır (Uluğ, 2003). Açlıktan ölmek üzere olan bir insana balık vermek yerine balık tutmayı öğretmenin daha iyi olacağını anlatan hikaye günümüzün sürekli değişen teknolojisine uyarlanırsa; artık bir insana balık tutmayı öğretmek de yeterli olmamaktadır. Birey balık tutma yöntemleri değiştikçe nasıl rekabet edilebilir vaziyette kalınacağını öğrenme yöntemini bilecek ve geleceğin teknolojik balık avlama endüstrisinde hayatta kalacak şekilde eğitilmelidir (Şenel, 2003).

Teknoloji, çağımızdaki uygarlığın teknik ve beceri yönleri ile bireyin ve toplumun çağdaş dünyadaki yerini belirleme aracıdır. Bu anlamda ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamın bir parçası haline gelmiştir (Doğan, 1983). Teknoloji “bireyin uygulamadaki sorunlarını çözmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için bilimsel ilkelere, çevrede var olan materyal ve insan gücü kaynaklarından yararlanarak sorun çözme etkinliği” olarak tanımlanmaktadır. (Doğan, 1991)

1.1 Amaç

Bu araştırmada; Ortaokullarda 2006 – 2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan teknoloji ve tasarım dersinde öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunların öğrenilmesi amaçlanmıştır.

1.2 İlgili Hipotezler

H0: Teknoloji ve tasarım dersinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

H1: Teknoloji ve tasarım dersinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Ankara ili merkez ilçeye bağlı Ortaokullarda teknoloji ve tasarım dersinde öğretmen ve öğrencinin karşılaştıkları sorunlar incelenerek, çıkan sonucun analizinin yapılmasını amaçlayan araştırma nicel araştırma yönteminin işe koşulduğu deneysel bir çalışmadır. Deneysel yöntem; bir araştırma konusuna ilişkin veri elde etmek amacı ile araştırmacının kontrolünde, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye dönük, toplanmak istenen verilerin üretilmesi çalışmalarıdır (Yazıcıoğlu, 2011).

Örneklem olarak seçilen 858 öğrenci ve 127 öğretmen “Ortaokullarda teknoloji ve tasarım dersinde öğretmen ve öğrencinin karşılaştıkları sorunlar” a ilişkin niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın, Ankara ili Mamak ve Altındağ ilçelerinde görev yapan Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenleri, Ankara ili Mamak ve Altındağ ilçesi Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri olmak üzere 2 ayrı evren grubu vardır. Araştırmanın evrenini; 127 Teknoloji ve Tasarım öğretmeni, 271 6. sınıf, 347 7. sınıf ve 240 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilere ve öğretmenlere ait veri çizelgeleri gösterilmektedir.

Çizelge 1. Öğrencilerin veri çizelgeleri

Çizelgeler	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	459	53,5
	Erkek	399	46,5
	Toplam	858	100,0
Sınıf	6. Sınıf	271	31,6
	7.Sınıf	347	40,4
	8. Sınıf	240	28,0
	Toplam	858	100,0

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre 459’u (%53,5) kız, 399’u (%46,5) erkek olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre 271’i (%31,6) 6. sınıf, 347’si (%40,4) 7. sınıf, 240’ı (%28,0) 8. sınıf olarak dağılmaktadır.

Çizelge 2. Öğretmenlerin veri çizelgeleri

Çizelgeler	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	63	49,6
	Erkek	64	50,4
	Toplam	127	100,0
Eğitim Düzeyi	Eğitim Fakültesi	14	11,0
	Mesleki Eğitim Fakültesi	45	35,4
	Endüstriyel Sanatlar Eğitim	61	48,0
	Diğer	7	5,5
	Toplam	127	100,0
Bölüm	Endüstriyel Teknoloji Tasarım	40	31,5
	Aile Ve Tüketici Bilimleri	33	26,0
	İşletme Eğitimi	13	10,2
	Diğer	41	32,3
	Toplam	127	100,0
Kıdem	0-5 Yıl	62	48,8
	5-10 Yıl	28	22,0
	10-15 Yıl	14	11,0
	15-20 Yıl	8	6,3
	20 Yıl üstü	15	11,8
	Toplam	127	100,0
Hizmetiçi Eğitim Katılma Durumu	Evet	79	62,2
	Hayır	48	37,8
	Toplam	127	100,0
Hizmetiçi Eğitim Türü	Kurs	37	46,8
	Seminer	38	48,1
	Toplantı	4	5,1
	Toplam	79	100,0

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre 63'ü (%49,6) kadın, 64'ü (%50,4) erkek olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre 14'ü (%11,0) eğitim fakültesi, 45'i (%35,4) mesleki eğitim fakültesi, 61'i (%48,0) endüstriyel sanatlar eğitim fakültesi, 7'si (%5,5) diğer olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin bölüm değişkenine göre 40'ı (%31,5) endüstriyel teknoloji tasarım, 33'ü (%26,0) aile ve tüketici bilimleri, 13'ü (%10,2) işletme eğitimi, 41'i (%32,3) diğer olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre 62'si (%48,8) 0-5 yıl, 28'i (%22,0) 5-10 yıl, 14'ü (%11,0) 10-15 yıl, 8'i (%6,3) 15-20 yıl, 15'i (%11,8) 20 yıl üstü olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim katılma durumu değişkenine göre 79'u (%62,2) evet, 48'i (%37,8) hayır olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim türü değişkenine göre 37'si (%46,8) kurs, 38'i (%48,1) seminer, 4'ü (%5,1) toplantı olarak dağılmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında teknoloji ve tasarım dersinde öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ölçmek üzere hazırlanan likert türü tutum ölçeği kullanılmıştır. Likert ölçeği, tutum ölçekleri içinde en yaygın olarak kullanılanıdır. Bunun nedeni, likert tipi ölçeklerin geliştirilmesinin diğer ölçeklere göre kolay ve kullanılabilirliğinin da yüksek olmasıdır. Likert ölçeğinin avantajı, geliştirilmesinin Guttman ve Thurstone ölçeklerine göre daha kolay olmasının yanı sıra, çok çeşitli tutum objelerine ve durumlarına uyum sağlayabilmesi ve tutumun ölçülebilir boyutlarından hem yönünü hem de derecesini hesaplayabilme kolaylığı da sağlamasıdır. Buna karşın dezavantajı ise, farklı cevap ifadelerinin aynı toplam puanı üretebilmesidir (Tavşancıl, 2002:139). Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinde öğretmenler için 17 maddeyi kapsayan, öğrenciler içinde 16 maddeyi kapsayan sorulardan oluşmaktadır. Verilen cevaplar "Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum" olarak derecelendirilmiştir.

Tutulmlara ilişkin bilgi toplamada birbirinden farklı birçok yaklaşım izlenebilir: davranışın gözlenmesi, bireyin kendisini rapor etmesi (soru listeleri, envanterler vb.), görüşme (mülakat), projektif teknikler. Bireyin belirli bir insan topluluğuna, bir nesneye, bir duruma, bir kuruma ya da bir olaya karşı tutumu farklı tekniklerle belirlendiğinde farklı sonuçlar elde edilebilir. Bir tutum öznesi içeren herhangi bir durumda bireyin davranışını (yaptığını, söylediğini, yazdığını, vb.) belirlemede en geçerli yol, söz konusu durumda bireyin davranışlarının doğrudan gözlenmesidir. Davranışın doğrudan gözlenmesi özellikle davranış bilimleri araştırmalarında önemli bir yer tutar. Davranış doğrudan gözleme, bir tutum öznesine karşı gösterilen temsilci bir davranış örneklemini elde etmek için oldukça pahalı ve zaman alıcı bir tekniktir. Ayrıca, bazı durumlarda gözlem yapmak da olanaksızdır.

Bireyin tutumlarını belirlemede yararlanılan projektif teknikte, genellikle cevaplayıcıya bir dizi resim gösterilir ve kendisinden her resim için bir öykü uydurması istenir. Cevaplayıcıya sunulan resimler belirsiz (muğlak) ise, bunlar çok değişik biçimlerde yorumlanabilir. Cevaplayıcı öyküsünde resmin konusu hakkındaki tutumlarını açığa vurur. Projektif tekniğin dayandığı temel sayılı, test materyali herkes için aynı anlama gelmediği sürece, cevaplayıcının buna gösterdiği tepkilerin kendi ihtiyaçlarının ve materyalin içeriğine ilişkin tutumlarının bir yansıması olduğudur.(Tezbaşaran, 2008)

2.4 Veri Toplama Süreci

Araştırma için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Ankara Valiliği'nden gerekli izinler alındıktan sonra, örneklemedeki okullarda görevli teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerine bilgilendirme çalışmaları yapılmıştır.

Hazırlanan ölçekler 2012-2013 öğretim yılı içerisinde örnekleme seçilen ortaokullarda toplam 858 ortaokul 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencisine ve 127 teknoloji ve tasarım dersine giren öğretmenlere uygulanmış, ortaokullarda teknoloji ve tasarım dersinde öğretmen ve öğrencinin karşılaştıkları sorunların önemi ölçülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

3. Verilerin Analizi

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan katılanların ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

3.1 Güvenirlik

Öğrenciler için kullanılan ölçekte güvenilirlik 0,864 olarak çok yüksek, öğretmenler için kullanılan ölçek için 0,986 olarak çok yüksek bulunmuştur.

3.2 Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3.3 Bulgular

3.3.1 Öğrenci verilerinin analizi

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Çizelge 3. Öğrencilerin sorunlar ile ilgili ifadelere verdiği cevapların dağılımları

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Teknoloji ve Tasarım Dersinde Günlük Tutma Etkinliğinden Hoşlanmıyorum.	180	21,0	107	12,5	170	19,8	234	27,3	167	19,5	3,120	1,415
Teknoloji ve Tasarım Dersinde Malzeme Temin Etmekte Zorlanıyorum.	272	31,7	215	25,1	173	20,2	113	13,2	85	9,9	2,450	1,319
Teknoloji ve Tasarım Ders Saatinin Yeterli Olmadığını Düşünüyorum.	272	31,7	158	18,4	179	20,9	102	11,9	147	17,1	2,640	1,460
Teknoloji ve Tasarım Atölyesinin (işliğinin) Tasarım Yapmaya Uygun Olmadığını Düşünüyorum.	159	18,5	120	14,0	214	24,9	188	21,9	177	20,6	3,120	1,383
Okuldaki Teknoloji ve Tasarım Atölyesinin (işliğinin) Yeterli Sayıda Olmadığını Düşünüyorum.	176	20,5	181	21,1	211	24,6	161	18,8	129	15,0	2,870	1,343
Projelerin Yapım Aşamasında Gerekli Olan Teknolojik İmkânların Yetersiz Olduğunu Düşünüyorum.	133	15,5	153	17,8	248	28,9	208	24,2	116	13,5	3,020	1,258
Teknoloji ve Tasarım Dersinde Özgün Proje Bulmakta Zorlanıyorum.	199	23,2	143	16,7	185	21,6	201	23,4	130	15,2	2,910	1,389

◆ Aybige Demirci / Gülşah Aykurt

Projelerin Yapım Aşamasında Zorlanıyorum..	195	22,7	188	21,9	231	26,9	161	18,8	83	9,7	2,710	1,272
Teknoloji ve Tasarım Dersindeki Etkinlikler 6,7, ve 8. Sınıflarda Farklılık Göstermemektedir.	150	17,5	114	13,3	196	22,8	163	19,0	235	27,4	3,260	1,434
Teknoloji ve Tasarım Dersinin İlgi Çekici Olmadığını Düşünüyorum.	125	14,6	71	8,3	202	23,5	197	23,0	263	30,7	3,470	1,380
Teknoloji ve Tasarım Dersinin Seçmeli Ders Olması Gerektiğini Düşünüyorum.	115	13,4	81	9,4	180	21,0	138	16,1	344	40,1	3,600	1,427
Teknoloji ve Tasarım Dersinde Tasarladığım ürünleri üç Boyutlu Hâle Getirmekte Zorlanıyorum.	92	10,7	202	23,5	157	18,3	174	20,3	233	27,2	3,300	1,367
Teknoloji ve Tasarım Öğretmenimin Beni Yeterince Yönlendirmediğini Düşünüyorum.	109	12,7	60	7,0	145	16,9	176	20,5	368	42,9	3,740	1,398
Teknoloji ve Tasarım Öğretmenimin Tasarımlarımı Değerlendirme Konusunda Yetersiz Olduğunu Düşünüyorum.	104	12,1	31	3,6	122	14,2	206	24,0	395	46,0	3,880	1,351
Teknoloji ve Tasarım Öğretmenim Tasarımlarım Konusunda Benden Yüksek Performans Beklemektedir.	64	7,5	49	5,7	229	26,7	230	26,8	286	33,3	3,730	1,195
Teknoloji ve Tasarım Öğretmenimin Araç-gereç Kullanımına Yönelik Yeterince Bilgi Vermediğini Düşünüyorum.	337	39,3	190	22,1	125	14,6	82	9,6	124	14,5	2,380	1,443

Araştırmaya katılan öğrencilerin sorunlar ile ilgili ifadelerine verdiği cevaplar incelendiğinde; “teknoloji ve tasarım dersinde günlük tutma etkinliğinden hoşlanmıyorum.” ifadesine öğrencilerin, %21,0’ı (n=180) kesinlikle katılmıyorum, %12,5’i (n=107) katılmıyorum, %19,8’i (n=170) kararsızım, %27,3’ü (n=234) katılıyorum, %19,5’i (n=167) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “teknoloji ve tasarım dersinde günlük tutma etkinliğinden hoşlanmıyorum.” ifadesine orta (3,120 ± 1,415) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersinde malzeme temin etmekte zorlanıyorum.” ifadesine öğrencilerin, %31,7’si (n=272) kesinlikle katılmıyorum, %25,1’i (n=215) katılmıyorum, %20,2’si (n=173) kararsızım, %13,2’si (n=113) katılıyorum, %9,9’u (n=85) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “teknoloji ve tasarım dersinde malzeme temin etmekte zorlanıyorum.” ifadesine zayıf (2,450 ± 1,319) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım ders saatinin yeterli olmadığını düşünüyorum.” ifadesine öğrencilerin, %31,7’si (n=272) kesinlikle katılmıyorum, %18,4’ü (n=158) katılmıyorum, %20,9’u (n=179) kararsızım, %11,9’u (n=102) katılıyorum, %17,1’i (n=147) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “teknoloji ve tasarım ders saatinin yeterli olmadığını düşünüyorum.” ifadesine orta (2,640 ± 1,460) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım atölyesinin (işliğinin) tasarım yapmaya uygun olmadığını düşünüyorum.” ifadesine öğrencilerin, %18,5’i (n=159) kesinlikle katılmıyorum, %14,0’ı (n=120) katılmıyorum, %24,9’u (n=214) kararsızım, %21,9’u (n=188) katılıyorum, %20,6’sı (n=177) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “teknoloji ve tasarım atölyesinin (işliğinin) tasarım yapmaya uygun olmadığını düşünüyorum.” ifadesine orta (3,120 ± 1,383) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Okuldaki teknoloji ve tasarım atölyesinin (işliğinin) yeterli sayıda olmadığını düşünüyorum.” ifadesine öğrencilerin, %20,5’i (n=176) kesinlikle katılmıyorum, %21,1’i (n=181) katılmıyorum, %24,6’sı (n=211) kararsızım, %18,8’i (n=161) katılıyorum, %15,0’ı (n=129) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “okuldaki teknoloji ve tasarım atölyesinin (işliğinin) yeterli sayıda olmadığını düşünüyorum.” ifadesine orta (2,870 ± 1,343) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Projelerin yapım aşamasında gerekli olan teknolojik imkânların yetersiz olduğunu düşünüyorum.” ifadesine öğrencilerin, %15,5’i (n=133) kesinlikle katılmıyorum, %17,8’i (n=153) katılmıyorum, %28,9’u (n=248) kararsızım, %24,2’si (n=208) katılıyorum, %13,5’i (n=116) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin “projelerin yapım aşamasında gerekli olan teknolojik imkânların yetersiz olduğunu düşünüyorum.” ifadesine orta (3,020 ± 1,258) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersinde özgün proje bulmakta zorlanıyorum.” ifadesine öğrencilerin, %23,2’si (n=199) kesinlikle katılmıyorum, %16,7’si (n=143) katılmıyorum, %21,6’sı (n=185) kararsızım, %23,4’ü (n=201) katılıyorum, %15,2’si (n=130) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “teknoloji ve tasarım dersinde özgün proje bulmakta zorlanıyorum.” ifadesine orta (2,910 ± 1,389) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Projelerin yapım aşamasında zorlanıyorum.” ifadesine öğrencilerin, %22,7’si (n=195) kesinlikle katılmıyorum, %21,9’u (n=188) katılmıyorum, %26,9’u (n=231) kararsızım, %18,8’i (n=161) katılıyorum, %9,7’si (n=83) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “projelerin yapım aşamasında zorlanıyorum.” ifadesine orta (2,710 ± 1,272) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersindeki etkinlikler 6,7, ve 8. sınıflarda farklılık göstermemektedir.” ifadesine öğrencilerin, %17,5’i (n=150) kesinlikle katılmıyorum, %13,3’ü (n=114) katılmıyorum, %22,8’i (n=196) kararsızım, %19,0’ı (n=163) katılıyorum, %27,4’ü (n=235) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin “teknoloji ve tasarım dersindeki etkinlikler 6,7, ve 8. sınıflarda farklılık göstermemektedir.” ifadesine orta (3,260 ± 1,434) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve tasarım dersinin ilgi çekici olmadığını düşünüyorum.” ifadesine öğrencilerin, %14,6’sı (n=125) kesinlikle katılmıyorum, %8,3’ü (n=71) katılmıyorum, %23,5’i (n=202) kararsızım, %23,0’ı (n=197) katılıyorum, %30,7’si (n=263) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “teknoloji ve tasarım dersinin ilgi çekici olmadığını düşünüyorum.” ifadesine yüksek (3,470 ± 1,380) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersinin seçmeli ders olması gerektiğini düşünüyorum.” ifadesine öğrencilerin, %13,4’ü (n=115) kesinlikle katılmıyorum, %9,4’ü (n=81) katılmıyorum, %21,0’ı (n=180) kararsızım, %16,1’i (n=138) katılıyorum, %40,1’i (n=344) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “teknoloji ve tasarım dersinin seçmeli ders olması gerektiğini düşünüyorum.” ifadesine yüksek (3,600 ± 1,427) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersinde tasarladığım ürünleri üç boyutlu hâle getirmekte zorlanıyorum.” ifadesine öğrencilerin, %10,7’si (n=92) kesinlikle katılmıyorum, %23,5’i (n=202) katılmıyorum, %18,3’ü (n=157) kararsızım, %20,3’ü (n=174) katılıyorum, %27,2’si (n=233) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “teknoloji ve tasarım dersinde tasarladığım ürünleri üç boyutlu hâle getirmekte zorlanıyorum.” ifadesine orta (3,300 ± 1,367) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım öğretmenimin beni yeterince yönlendirmediğini düşünüyorum.” ifadesine öğrencilerin, %12,7’si (n=109) kesinlikle katılmıyorum, %7,0’ı (n=60) katılmıyorum, %16,9’u (n=145) kararsızım, %20,5’i (n=176) katılıyorum, %42,9’u (n=368) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “teknoloji ve tasarım öğretmenimin beni yeterince yönlendirmediğini düşünüyorum.” ifadesine yüksek (3,740 ± 1,398) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım öğretmenimin tasarımlarımı değerlendirme konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum.” ifadesine öğrencilerin, %12,1’i (n=104) kesinlikle katılmıyorum, %3,6’sı (n=31) katılmıyorum, %14,2’si (n=122) kararsızım, %24,0’ı (n=206) katılıyorum, %46,0’ı (n=395) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “teknoloji ve tasarım öğretmenimin tasarımlarımı değerlendirme konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum.” ifadesine yüksek (3,880 ± 1,351) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım öğretmenim tasarımlarım konusunda benden yüksek performans beklemektedir.” ifadesine öğrencilerin, %7,5’i (n=64) kesinlikle katılmıyorum, %5,7’si (n=49) katılmıyorum, %26,7’si (n=229) kararsızım, %26,8’i (n=230) katılıyorum, %33,3’ü (n=286) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “teknoloji ve tasarım öğretmenim tasarımlarım konusunda benden yüksek performans beklemektedir.” ifadesine yüksek (3,730 ± 1,195) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım öğretmenimin araç-gereç kullanımına yönelik yeterince bilgi vermediğini düşünüyorum.” ifadesine öğrencilerin, %39,3’ü (n=337) kesinlikle katılmıyorum, %22,1’i (n=190) katılmıyorum, %14,6’sı (n=125) kararsızım, %9,6’sı (n=82) katılıyorum, %14,5’i (n=124) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “teknoloji ve tasarım öğretmenimin araç-gereç kullanımına yönelik yeterince bilgi vermediğini düşünüyorum.” ifadesine zayıf (2,380 ± 1,443) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Çizelge 4. Sorun düzeyinin sınıfa göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sorun Düzeyi	6. Sınıf	271	3,254	0,393	26,260	0,000	1 > 2
	7. Sınıf	347	3,156	0,413			1 > 3
	8. Sınıf	240	2,974	0,526			2 > 3

Araştırmaya katılan öğrencilerin sorun düzeyi puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=26,260; p=0<0.05).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 6. sınıf olanların sorun düzeyi puanları (3,254 ± 0,393), 7. sınıf olanların sorun düzeyi puanlarından (3,156 ± 0,413) yüksek bulunmuştur. 6. sınıf olanların sorun düzeyi puanları (3,254 ± 0,393), 8. sınıf olanların sorun düzeyi puanlarından (2,974 ± 0,526) yüksek bulunmuştur. 7. sınıf olanların sorun düzeyi puanları (3,156 ± 0,413), sınıf 8. sınıf olanların sorun düzeyi puanlarından (2,974 ± 0,526) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 5. Sorun düzeyinin cinsiyete göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sorun Düzeyi	Kız	459	3,172	0,455	2,446	0,015
	Erkek	399	3,096	0,451		

Araştırmaya katılan öğrencilerin sorun düzeyi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=2,446; p=0,015<0,05). Kızların sorun düzeyi puanları (x=3,172), erkeklerin sorun düzeyi puanlarından (x=3,096) yüksek bulunmuştur.

3.3.2 Öğretmen Verilerinin Analizi

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorunlar ile ilgili ifadelerine verdiği cevapların dağılımları Tablo 6'da görülmektedir.

Çizelge 6. Öğretmenlerin sorunlar ile ilgili ifadelerine verdiği cevapların dağılımları

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Teknoloji ve Tasarım Dersinin Farklı Branştaki Öğretmenler Tarafından Yürütülmesinin, Dersin İşlenişinde Farklılıklar Yarattığını Düşünüyorum.	16	12,6	10	7,9	7	5,5	35	27,6	59	46,5	3,870	1,403
Teknoloji ve Tasarım Dersinde Her Öğrenci İle Bireysel Olarak İlgilenmem Gerektiğinden 25 ve üzeri Öğrenci Sayısı Fazladır.	9	7,1	1	0,8	0	0,0	11	8,7	106	83,5	4,610	1,070
Teknoloji ve Tasarım Dersinde, Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrenciler İle Diğer Öğrencilerin Birlikte Eğitim Görmesi, Teknoloji ve Tasarım Dersi Kazanımları Açısından Uygun Değildir.	13	10,2	19	15,0	26	20,5	33	26,0	36	28,3	3,470	1,320
Teknoloji ve Tasarım Dersi Kılavuz Kitabının İçeriği Eğitim-öğretim Yılı İçerisindeki Hafta Sayısına Oranla Yetersiz Kalmaktadır.	10	7,9	15	11,8	6	4,7	45	35,4	51	40,2	3,880	1,276

Teknoloji ve Tasarım Dersinde Öğretmen ve Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar ◆

Okul Yöneticileri Teknoloji ve Tasarım Dersi Hakkında Bilgi Sahibi Değildir.	8	6,3	3	2,4	4	3,1	48	37,8	64	50,4	4,240	1,072
Denetçiler Teknoloji ve Tasarım Dersi Hakkında Bilgi Sahibi Değildir.	8	6,3	2	1,6	8	6,3	53	41,7	56	44,1	4,160	1,057
Diğer Branş Öğret- menleri Teknoloji ve Tasarım Dersi Hakkında Bilgi Sahibi Değildir.	9	7,1	4	3,1	4	3,1	59	46,5	51	40,2	4,090	1,094
Teknoloji ve Tasarım Dersinde Kullanılan Öz Değerlendirme Formlarının Öğrenci- lerin Gerçek Görüşlerini Yansıtmadığını Düşünüyorum.	10	7,9	22	17,3	27	21,3	36	28,3	32	25,2	3,460	1,258
Teknoloji ve Tasarım Dersinde Kullanılan Grup Çalışmasına Yönelik Değerlendirme Formlarının Öğrenci- lerin Gerçek Görüşlerini Yansıtmadığını Düşünüyorum.	10	7,9	25	19,7	28	22,0	38	29,9	26	20,5	3,350	1,231
Okullardaki Teknoloji ve Tasarım İşliklerinin Sayısının Yetersiz Olduğunu Düşünüyorum.	4	3,1	7	5,5	4	3,1	22	17,3	90	70,9	4,470	1,014
Teknoloji ve Tasarım İşliklerinin Amaca Hizmet Edecek Nitelikte Olmadığını Düşünüyorum.	8	6,3	5	3,9	6	4,7	41	32,3	67	52,8	4,210	1,124
Teknoloji ve Tasarım Dersinde, Öğrencilere Malzemeleri Düzenli Getirme Alışkanlığı Kazandırma Konusunda Zorlanıyorum.	10	7,9	21	16,5	4	3,1	63	49,6	29	22,8	3,630	1,227

Teknoloji ve Tasarım Ders Süresinin Yeterli Olduğunu Düşünüyorum.	31	24,4	38	29,9	11	8,7	25	19,7	22	17,3	2,760	1,457
Teknoloji ve Tasarım Dersine Karşı Öğrencilerin Motivasyonlarının Düşük Olduğunu Düşünüyorum.	15	11,8	41	32,3	0	0,0	40	31,5	31	24,4	3,240	1,429
Teknoloji ve Tasarım Dersinde Proje Yapımı İle İlgili Yeterli Bilgiye Sahip Değilim.	55	43,3	45	35,4	3	2,4	14	11,0	10	7,9	2,050	1,272
Teknoloji ve Tasarım Dersinde Projelerin Sunumu İle İlgili Yeterli Bilgiye Sahip Değilim.	56	44,1	46	36,2	8	6,3	10	7,9	7	5,5	1,940	1,150
Teknoloji ve Tasarım Dersinin Öğrenciler Tarafından Gereksiz Görüldüğünü ve Önemszenmediğini Düşünüyorum.	16	12,6	21	16,5	18	14,2	38	29,9	34	26,8	3,420	1,371

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorunlar ile ilgili ifadelere verdiği cevaplar incelendiğinde;

“Teknoloji ve Tasarım dersinin farklı branştaki öğretmenler tarafından yürütülmesinin, dersin işlenişinde farklılıklar yarattığını düşünüyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %12,6’sı (n=16) kesinlikle katılmıyorum, %7,9’u (n=10) katılmıyorum, %5,5’i (n=7) kararsızım, %27,6’sı (n=35) katılıyorum, %46,5’i (n=59) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “teknoloji ve tasarım dersinin farklı branştaki öğretmenler tarafından yürütülmesinin, dersin işlenişinde farklılıklar yarattığını düşünüyorum.” ifadesine yüksek (3,870 ± 1,403) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersinde her öğrenci ile bireysel olarak ilgilenmem gerektiğinden 25 ve üzeri öğrenci sayısı fazladır.” ifadesine öğretmenlerin, %7,1’i (n=9) kesinlikle katılmıyorum, %0,8’i (n=1) katılmıyorum, %8,7’si (n=11) katılıyorum, %83,5’i (n=106) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Teknoloji ve Tasarım dersinde her öğrenci ile bireysel olarak ilgilenmem gerektiğinden 25 ve üzeri öğrenci sayısı fazladır.” ifadesine çok yüksek (4,610 ± 1,070) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersinde, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ile diğer öğrencilerin birlikte eğitim görmesi, teknoloji ve tasarım dersi kazanımları açısından uygun değildir”. İfadesine öğretmenler, %10,2’si (n=13) kesinlikle katılmıyorum, %15,0’i (n=19) katılmıyorum, %20,5’i (n=26) kararsızım, %26,0’i (n=33) katılıyorum, %28,3’ü (n=36) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Teknoloji ve Tasarım dersinde, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ile diğer öğrencilerin birlikte eğitim görmesi, teknoloji ve tasarım dersi kazanımları açısından uygun değildir.” ifadesine yüksek (3,470 ± 1,320) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersi kılavuz kitabının içeriği eğitim-öğretim yılı içerisindeki hafta sayısına oranla yetersiz kalmaktadır.” ifadesine öğretmenlerin, %7,9'u (n=10) kesinlikle katılmıyorum, %11,8'i (n=15) katılmıyorum, %4,7'si (n=6) kararsızım, %35,4'ü (n=45) katılıyorum, %40,2'si (n=51) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “teknoloji ve tasarım dersi kılavuz kitabının içeriği eğitim-öğretim yılı içerisindeki hafta sayısına oranla yetersiz kalmaktadır.” ifadesine yüksek (3,880 ± 1,276) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Okul yöneticileri teknoloji ve tasarım dersi hakkında bilgi sahibi değildir.” ifadesine öğretmenlerin, %6,3'ü (n=8) kesinlikle katılmıyorum, %2,4'ü (n=3) katılmıyorum, %3,1'i (n=4) kararsızım, %37,8'i (n=48) katılıyorum, %50,4'ü (n=64) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul yöneticileri teknoloji ve tasarım dersi hakkında bilgi sahibi değildir.” ifadesine çok yüksek (4,240 ± 1,072) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Denetçiler teknoloji ve tasarım dersi hakkında bilgi sahibi değildir.” ifadesine öğretmenlerin, %6,3'ü (n=8) kesinlikle katılmıyorum, %1,6'sı (n=2) katılmıyorum, %6,3'ü (n=8) kararsızım, %41,7'si (n=53) katılıyorum, %44,1'i (n=56) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “denetçiler teknoloji ve tasarım dersi hakkında bilgi sahibi değildir.” ifadesine yüksek (4,160 ± 1,057) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Diğer branş öğretmenleri teknoloji ve tasarım dersi hakkında bilgi sahibi değildir.” ifadesine öğretmenlerin, %7,1'i (n=9) kesinlikle katılmıyorum, %3,1'i (n=4) katılmıyorum, %3,1'i (n=4) kararsızım, %46,5'i (n=59) katılıyorum, %40,2'si (n=51) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “diğer branş öğretmenleri teknoloji ve tasarım dersi hakkında bilgi sahibi değildir.” ifadesine yüksek (4,090 ± 1,094) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersinde kullanılan öz değerlendirme formlarının öğrencilerin gerçek görüşlerini yansıtmadığını düşünüyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %7,9'u (n=10) kesinlikle katılmıyorum, %17,3'ü (n=22) katılmıyorum, %21,3'ü (n=27) kararsızım, %28,3'ü (n=36) katılıyorum, %25,2'si (n=32) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “teknoloji ve tasarım dersinde kullanılan öz değerlendirme formlarının öğrencilerin gerçek görüşlerini yansıtmadığını düşünüyorum.” ifadesine yüksek (3,460 ± 1,258) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersinde kullanılan grup çalışmasına yönelik değerlendirme formlarının öğrencilerin gerçek görüşlerini yansıtmadığını düşünüyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %7,9'u (n=10) kesinlikle katılmıyorum, %19,7'si (n=25) katılmıyorum, %22,0'ı (n=28) kararsızım, %29,9'u (n=38) katılıyorum, %20,5'i (n=26) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “teknoloji ve tasarım dersinde kullanılan grup çalışmasına yönelik değerlendirme formlarının öğrencilerin gerçek görüşlerini yansıtmadığını düşünüyorum.” ifadesine orta (3,350 ± 1,231) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Okullardaki teknoloji ve tasarım işliklerinin sayısının yetersiz olduğunu düşünüyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %3,1'i (n=4) kesinlikle katılmıyorum, %5,5'i (n=7) katılmıyorum, %3,1'i (n=4) kararsızım, %17,3'ü (n=22) katılıyorum, %70,9'u (n=90) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okullardaki teknoloji

ji ve tasarım işliklerinin sayısının yetersiz olduğunu düşünüyorum.” ifadesine çok yüksek (4,470 ± 1,014) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım işliklerinin amaca hizmet edecek nitelikte olmadığını düşünüyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %6,3’ü (n=8) kesinlikle katılmıyorum, %3,9’u (n=5) katılmıyorum, %4,7’si (n=6) kararsızım, %32,3’ü (n=41) katılıyorum, %52,8’i (n=67) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “teknoloji ve tasarım işliklerinin amaca hizmet edecek nitelikte olmadığını düşünüyorum.” ifadesine çok yüksek (4,210 ± 1,124) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersinde, öğrencilere malzemeleri düzenli getirme alışkanlığı kazandırma konusunda zorlanıyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %7,9’u (n=10) kesinlikle katılmıyorum, %16,5’i (n=21) katılmıyorum, %3,1’i (n=4) kararsızım, %49,6’si (n=63) katılıyorum, %22,8’i (n=29) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “teknoloji ve tasarım dersinde, öğrencilere malzemeleri düzenli getirme alışkanlığı kazandırma konusunda zorlanıyorum.” ifadesine yüksek (3,630 ± 1,227) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım ders süresinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %24,4’ü (n=31) kesinlikle katılmıyorum, %29,9’u (n=38) katılmıyorum, %8,7’si (n=11) kararsızım, %19,7’si (n=25) katılıyorum, %17,3’ü (n=22) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “teknoloji ve tasarım ders süresinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” ifadesine orta (2,760 ± 1,457) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersine karşı öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğunu düşünüyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %11,8’i (n=15) kesinlikle katılmıyorum, %32,3’ü (n=41) katılmıyorum, %31,5’i (n=40) katılıyorum, %24,4’ü (n=31) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “teknoloji ve tasarım dersine karşı öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğunu düşünüyorum.” ifadesine orta (3,240 ± 1,429) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersinde proje yapımı ile ilgili yeterli bilgiye sahip değilim.” ifadesine öğretmenlerin, %43,3’ü (n=55) kesinlikle katılmıyorum, %35,4’ü (n=45) katılmıyorum, %2,4’ü (n=3) kararsızım, %11,0’ı (n=14) katılıyorum, %7,9’u (n=10) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “teknoloji ve tasarım dersinde proje yapımı ile ilgili yeterli bilgiye sahip değilim.” ifadesine zayıf (2,050 ± 1,272) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersinde projelerin sunumu ile ilgili yeterli bilgiye sahip değilim.” ifadesine öğretmenlerin, %44,1’i (n=56) kesinlikle katılmıyorum, %36,2’si (n=46) katılmıyorum, %6,3’ü (n=8) kararsızım, %7,9’u (n=10) katılıyorum, %5,5’i (n=7) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “teknoloji ve tasarım dersinde projelerin sunumu ile ilgili yeterli bilgiye sahip değilim.” ifadesine zayıf (1,940 ± 1,150) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Teknoloji ve Tasarım dersinin öğrenciler tarafından gereksiz görüldüğünü ve önemsenmediğini düşünüyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %12,6’sı (n=16) kesinlikle katılmıyorum, %16,5’i (n=21) katılmıyorum, %14,2’si (n=18) kararsızım, %29,9’u (n=38) katılıyorum, %26,8’i (n=34) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “teknoloji ve tasarım dersinin öğrenciler tarafından gereksiz görüldüğünü

ve önemsenmediğini düşünüyorum.” ifadesine yüksek (3,420 ± 1,371) düzeyde katılıkları saptanmıştır.

Çizelge 7. Sorun düzeyinin eğitim düzeyi göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sorun Düzeyi	Eğitim Fakültesi	14	3,916	1,435	10,540	0,000	2 > 3
	Mesleki Eğitim Fakültesi	45	4,007	1,078			1 > 4
	Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi	61	3,381	0,759			2 > 4
	Diğer	7	1,899	1,408			3 > 4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorun düzeyi puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=10,540; p=0<0.05).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Eğitim düzeyi Mesleki Eğitim Fakültesi olanların sorun düzeyi puanları (4,007 ± 1,078), Eğitim düzeyi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi olanların sorun düzeyi puanlarından (3,381 ± 0,759) yüksek bulunmuştur. Eğitim düzeyi Eğitim Fakültesi olanların sorun düzeyi puanları (3,916 ± 1,435), Eğitim düzeyine diğer olanların sorun düzeyi puanlarından (1,899 ± 1,408) yüksek bulunmuştur. Eğitim düzeyi Mesleki Eğitim Fakültesi olanların sorun düzeyi puanları (4,007 ± 1,078), Eğitim düzeyi diğer olanların sorun düzeyi puanlarından (1,899 ± 1,408) yüksek bulunmuştur. Eğitim düzeyi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi olanların sorun düzeyi puanları (3,381 ± 0,759), eğitim düzeyi diğer olanların sorun düzeyi puanlarından (1,899 ± 1,408) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 8 Sorun düzeyinin bölüme göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sorun Düzeyi	Endüstriyel Teknoloji Tasarım	40	3,729	0,448	7,997	0,000	4 > 2
	Aile Ve Tüketici Bilimleri	33	3,447	0,936			1 > 3
	İşletme Eğitimi	13	2,367	1,291			2 > 3
	Diğer	41	3,925	1,369			4 > 3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorun düzeyi puanları ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=7,997; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Bölümü diğer olanların sorun düzeyi puanları (3,925 ± 1,369), bölüm aile ve tüketici bilimleri olanların sorun düzeyi puanlarından (3,447 ± 0,936) yüksek bulunmuştur. Bölümü endüstriyel teknoloji tasarım olanların sorun düzeyi puanları (3,729 ± 0,448), Bölümü işletme eğitimi olanların sorun düzeyi puanlarından (2,367 ± 1,291) yüksek bulunmuştur. Bölümü aile ve tüketici bilimleri olanların sorun düzeyi puanları (3,447 ± 0,936), bölüm işletme eğitimi olanların sorun düzeyi puanlarından (2,367 ± 1,291) yüksek bulunmuştur. Bölümü diğer olanların sorun düzeyi puanları (3,925 ± 1,369), bölüm işletme eğitimi olanların sorun düzeyi puanlarından (2,367 ± 1,291) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 9. Sorun düzeyi kıdem yılına göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Sorun Düzeyi	0-5 Yıl	62	3,996	1,131	16,828	0,000	1 > 3
	6-10 Yıl	28	3,929	0,390			2 > 3
	11-15 Yıl	14	3,025	0,243			1 > 4
	16-20 Yıl	8	2,904	0,848			2 > 4
	21 Yıl üstü	15	2,086	0,953			1 > 5
							2 > 5
							3 > 5
							4 > 5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorun düzeyi puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=16,828; p=0<0.05).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdem 0-5 yıl olanların sorun düzeyi puanları (3,996 ± 1,131), kıdem 11-15 yıl olanların sorun düzeyi puanlarından (3,025 ± 0,243) yüksek bulunmuştur. kıdem 6-10 yıl olanların sorun düzeyi puanları (3,929 ± 0,390),kıdem 11-15 yıl olanların sorun düzeyi puanlarından (3,025 ± 0,243) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların sorun düzeyi puanları (3,996 ± 1,131), kıdem 16-20 yıl olanların sorun düzeyi puanlarından (2,904 ± 0,848) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların sorun düzeyi puanları (3,929 ± 0,390), kıdem 16-20 yıl olanların sorun düzeyi puanlarından (2,904 ± 0,848) yüksek bulunmuştur. Kıdem 0-5 yıl olanların sorun düzeyi puanları (3,996 ± 1,131), kıdem 21 yıl üstü olanların sorun düzeyi puanlarından (2,086 ± 0,953) yüksek bulunmuştur. Kıdem 6-10 yıl olanların sorun düzeyi puanları (3,929 ± 0,390), kıdem 21 yıl üstü olanların sorun düzeyi puanlarından (2,086 ± 0,953) yüksek bulunmuştur. Kıdem 11-15 yıl olanların sorun düzeyi puanları (3,025 ± 0,243), kıdem 21 yıl üstü olanların sorun düzeyi puanlarından (2,086 ± 0,953) yüksek bulunmuştur. Kıdem 16-20 yıl olanların sorun düzeyi puanları (2,904 ± 0,848), kıdem 21 yıl üstü olanların sorun düzeyi puanlarından (2,086 ± 0,953) yüksek bulunmuştur.

Çizelge 10 Sorun düzeyinin cinsiyete göre ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sorun Düzeyi	Kadın	63	3,476	1,047	-1,042	0,300
	Erkek	64	3,682	1,175		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorun düzeyi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,042$; $p=0,300>0,05$).

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen veriler ortaya konulmuş ve öneriler sunulmuştur.

4.1 Nicel Bulgulara Ait Sonuçlar

Teknoloji ve Tasarım Dersinde öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili olarak öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Teknoloji ve Tasarım dersinde karşılaşılan sorunları ile ilgili olarak öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinde, kendi içindeki görüşlerinde büyük ölçüde benzerlik olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre Teknoloji ve Tasarım dersine ait özel bir atölyenin olması gerektiği saptanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre haftalık ders saati içinde Teknoloji ve tasarım dersine ayrılan süre ile ders içinde düzen, kurgu ve yapım kuşaklarına ayrılan sürelerin yeterli olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin en çok belirttikleri sorunlar işlik sayısı yetersizliği, işliklerin amaca hizmet edecek nitelikte olmaması ve etkinliklerin her sınıf için tekrar niteliğindeki olmasıdır. Öğretmenler en çok, programda yer alan örnek etkinliklerin çeşitlendirilmesi istemektedirler.

Teknoloji ve Tasarım öğretim programı ile kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri 6. sınıf öğrencileri uygun bulurken, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin uygun bulmamaktadır.

Öğretmenlerin öz değerlendirme formları ve grup değerlendirme formlarındaki ölçeklerin ve ölçeklerdeki madde sayısının çok fazla olmasını, ölçeklerin açık ve anlaşılır olmamasını sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler gözlem formlarının azaltılmasını, gözlem formlarının puana çevrilmesinin örneklendirilmesini ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin daha çok örnek verilmesini istemektedirler.

Öğretmenler, genel amaçlar ve kazanımlara ilişkin en çok; dersin öğrenciler tarafından gereksiz görülmesi, kazanımların sınıf düzeylerinde birbirini tekrarlaması ve dersin öğrenci çalışma alışkanlıklarına uygun olmamasını sorun olarak görmektedirler. Öğretmenlerin en çok belirttikleri öneriler ise; Teknoloji ve Tasarım dersinden bazı kazanımların programa eklenmesi, kazanımların anlaşılır, basit ve sade hale getirilmesi, genel amaç ve kazanımların gerçekleştirilmesi içinde atölyelerde teknolojik donanımın sağlanmasıdır.

Öğretmenler 6, 7 ve 8. sınıf Teknoloji ve Tasarım öğretim programında ölçme değerlendirilmede performans değerlendirme yaklaşımının kullanılmasını ve hem sürece hem de ürüne dayalı değerlendirme yapılmasını uygun bulmaktadır

Öğretmen görüşlerine göre Teknoloji ve Tasarım dersine ait; okul yöneticilerinin ve denetçilerin fazla bilgi sahibi olmadığı belirtilmiştir.

Öğretmenler, dersin farklı branşlardan öğretmenler tarafından yürütülmesini, öğretmenlerin programı bilmemesini, velilerin ders hakkında bilgisiz olmasını ve dersi benimsememesini sorun olarak görmektedirler. Öğretmenler programın başarılı bir şekilde yürütülmesi için programla ilgili daha fazla hizmet içi eğitim verilmesini, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılmasını ve dersin yalnızca teknoloji tasarım branş öğretmenleri tarafından verilmesini istemektedirler.

Öğrencilerin görüşlerine göre, derste kullanılan araç-gereçlerin ilgilerini çekmediği ve kolay elde edilemediği, etkinliklerin yetersiz olduğu, ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılamadığı ve günlük yaşamla ilişkili olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin görüşlerine göre teknoloji ve tasarım dersinde günlük tutma etkinliğinden hoşlanılmıyorum ifadesinin öğrencilere göre değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre teknoloji ve tasarım öğretmeninin tasarımları değerlendirme konusunda yetersiz olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Öğrenciler atölyelerin fiziki koşullarını yetersiz bulduklarını ifade etmiş ve olumsuz görüş belirtmişlerdir. Olumsuz görüş belirten gruplar, atölye sayısının az olduğunu, dersin atölyelerde yapılmadığını, atölyelerin yeterince geniş olmadığını, gereken düzen sağlanmadığını, atölyelerin okulların bodrum katları ya da okul binası dışında olması nedeni ile ısı ve kullanımda aksaklıklar olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan grupların tamamı öğrenme ortamına ilişkin en önemli sorunun depolama ve malzeme dolabı eksikliği olduğunu, atölyelerde depolama alanının bulunmamasının öğrencilerin yılsonuna kadar üzerinde çalışacakları ve teknoloji şenliğinde sergileyecekleri ürünlerin bozulmasına sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

Elde edilen veriler öğrencilerin dersin gerekliliğine inanmadıklarını göstermektedir. Öğrenciler çoğunlukla basit el becerilerini gerçekleştirmekte zorlandıklarını ifade ederken, bir kısmı çizdikleri ürünleri somutlaştırmakta ve günlük yazmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin bazı kazanımlarda öğrencilere etkili rehberlik yapamadıklarını göstermektedir.

4.2 Öneriler

Teknoloji ve Tasarım Dersinde karşılaşılan sorunlarda öğretmen ve öğrencilere görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin farklı bölümlerden mezun olması ve bazı öğretmenlerin programın vizyonunu yeterince anlayamadığı ve bunun da uygulamada önemli farklılıklara yol açtığı görülmektedir. Öncelikle programın felsefesi, değiştirilme gerekçeleri ve daha verimli olarak uygulamalar konusunda yönetici,

öğretmen, öğrenci ve velilere farklı eğitim olanakları sunulmalıdır. Böylece, “İş Eğitimi” dersi ile kazandırılan rutin el becerilerinden vazgeçilme sebepleri ve “Teknoloji ve Tasarım” dersiyle kazandırılmak istenen üst düzey düşünme becerilerinin önemine daha fazla dikkat çekilmesi mümkün olabilecektir

Okullara, Teknoloji ve tasarım öğretim programını kendi koşullarına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına olanak verecek düzenlemeler yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe Teknoloji ve Tasarım dersine yönelik ilgilerinin düşmesini engelleyecek önlemlerin okul içinde alınması söz konusu olabilecektir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri yoluyla Teknoloji ve Tasarım öğretim programını doğru şekilde anlamaları, incelemeleri, öğrencilerinin ve çevrenin koşullarına göre uyarlamalar yapabilmeleri için program geliştirme bilgi ve becerilerine ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Bu nedenle Teknoloji ve Tasarım dersinin öğretmenlerinin program geliştirme bilgi ve becerisi ile donanmış olarak yetişmeleri sağlanmalıdır.

Teknoloji ve Tasarım Dersinin etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için atölyelerin fiziksel koşulları (yer, depolama alanları, malzeme dolapları, genişlik, oturma düzeni, öğrenci sayıları vb. açısından) ve teknik donanımı (internet bağlantılı bilgisayar ile projektör) öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınarak düzenlenmelidir. MEB tarafından dersin içeriğine uygun çeşitli eğitim cd’leri hazırlanarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yeni teknolojileri, tasarımları ve bunların üretim süreçlerini tanımalarına katkı sağlanmalıdır. Böylece özellikle 7. ve 8. sınıfta tekrar ettiği düşünülen etkinliklerin çeşitlendirilmesi de sağlanmış olacaktır. Ayrıca, programda yer alan etkinlikler ve ölçme-değerlendirme araçları dışında farklı etkinlik ve ölçme-araçları geliştiren öğretmenlerin bunları Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBSİS) internet sitesi üzerinden meslektaşları ile daha kolay ve çabuk paylaşabilmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Aslan, Ö. (2007). **Bilgi Toplumunda Teknolojinin ve Teknoloji Politikalarının Yeri**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,(Yayınlanmış Doktora Tezi), İstanbul.
- Doğan , H. (1983). **İş Eğitimi**, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi, Ders Kitapları, Eskişehir.
- Doğan , H. (1991). **İş Eğitimi**, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi, Ders Kitapları, Eskişehir.
- Kaya, Z., Tüfekçi, S. (2010). **Teknoloji ve Tasarım Eğitiminde Yapılandırmacılık Uygulamaları**, Ankara.
- Karaağaçlı, M., (2001). **Teknoloji Eğitimi Yetiştiren Üniteler Örgüt Yapısındaki Yeni Yönelime İlişkin Görüşler, Eğitimde Yansımalar**, Ankara,.
- Şenel, A. ve Erden, O.(1996). **Endüstriyel Sanatlar ve Teknoloji Eğitimi**, Ankara.
- Uluğ, F.(2000). **İlköğretimde Teknoloji Eğitimi**, Millî Eğitim Dergisi, Web:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/ulug.htm> adresinden 02.08.2013 tarihinde alınmıştır.
- Yazıcıoğlu Y., Erdoğan S. (2000).**Ülkemizde İş Eğitimi (Teknoloji Eğitimi) Dersine İlişkin Mevcut Durumun Ortaya Çıkarılması ve Problemlerin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma**, Ankara,
- Tezbaşaran A. (2008). **Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kursu**, Ankara.

THE PROBLEMS THE STUDENTS AND TEACHERS FACE IN TECHNOLOGY AND DESIGN COURSE

Aybige DEMİRÇİ*

Gülşah AYKURT**

Abstract

As of 2006-2007 school year, Technology and Design class was put into effect with a different curriculum instead of Job Training class.

The purpose of this research is to deal with the problems of Technology and Design and students teachers concerning the curriculum of Technology and Design class which was put into effect as of 2006-2007 school year.

This is a depictive study based on scanning model. By scanning literature, the researcher prepared questionnaires to apply to students and teachers.

The Technology and Design teachers and students in Ankara Mamak and Altındağ constitutes the environment of the research. Because of not to be able to reach all of the environment, 127 teachers and 858 students accounts for the exemplification of the research. 127 teachers and 858 students have been applied questionnaires and the data obtained from the questionnaires will be analyzed using SPSS-17 statistics program. The quantitative data obtained with questionnaire form will be commented in findings part of the research.

Key Words: Primary education, job training class, technology education, echnology and design, teacher , student

* Lecturer, Dr.; Gazi University, Industrial Arts Education Faculty Ankara

** Teacher, Şehitler Secondary School, Ankara

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTSEL AMAÇLI İNTERNET KULLANIM ÖZ YETERLİKLERİ*

Metin ELKATMIŞ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancını bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma genel tarama modelinde olup betimsel niteliktedir. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, orta Anadolu’da bir il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem 111 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında Şahin (2009) tarafından geliştirilen “Eğitsel İnternet Kullanım Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis testi ve Mann Whitney-U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımına yönelik öz yeterlik algıları arasında cinsiyet, kurs alma, internet kullanma amaçlarına ve sürelerine göre fark bulunmazken, eğitim durumu ve mesleki kıdem açısından anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu fark, yüksek lisans mezunları ile mesleki kıdemi 1-5 yıl olanlar lehinedir.

Ahahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni, eğitsel internet, öz yeterlik

Giriş

Bilgi ve teknolojinin sağladığı modern araçların eğitim ortamlarında ki ağırlığı her geçen gün daha da fazla hissedilmektedir. Uzaktan eğitim, açık öğretim ve sanal okul gibi uygulamalar başlı başına yeni bir eğitim anlayışını getirirken diğer yandan söyleşi grupları (chat), bilgisayar konferansları, web sayfaları, cd, video gibi kimi uygulamalar öğrenme sürecinde işe koşulan etkili teknolojik araçları oluşturmaktadır. Özellikle internet teknolojisi bilginin en kısa, en kolay ve en etkili yoldan kullanılmasına imkan vermesi bakımından dikkat çekicidir. Söz konusu teknolojinin öğretim ortamıyla bütünleştirilmesi ise öğretmenlerin teknolojiyi kullanma yeterliği ile ilgidir.

Bandura tarafından ilk kez 1977’de ortaya atılan yeterlik inancı son yıllarda eğitimcilerin araştırmalarında sıklıkla kullandığı değişkenlerden birisi haline gelmiştir. Literatürde öz yeterlik inancı, öz yeterlik algısı, algılanan öz yeterlik gibi farklı terimlerle ifade edilen kavrama teknik olarak “algılanan öz-yeterlik” (Senemoğlu, 1997) denilmektedir.

* Bu çalışma 23-25 Mayıs 2013 tarihinde 12. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri temel alınarak oluşturulmuştur

** Yrd. Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD

Sosyal öğrenme kuramının temel ilkelerinden olan öz yeterlik, bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için, ilgili alanda kendi kapasitelerine güven duymaları gerektiği fikri üzerine kurulmuştur (Pajares, 1996). Bir başka tanımda ise, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı ve inancıdır (Senemoğlu, 1997) denilmekte. Bireyin öz yeterlik algısının temelde dört kaynaktan beslendiğini ileri süren Bandura (1997) bunları kişisel deneyim, model alma, sözel ikna ve duygusal durum olarak sıralamaktadır. Bu kaynaklar aracılığıyla oluşan öz yeterlik, kişilerin duygularını, düşüncelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını yordayıcı bir özellik kazanmaktadır. Güçlü bir öz yeterlik ise, bireyin, bir alanı isteyerek seçmesini, başarabilmek için güdülenmesini, çaba göstermesini, zaman harcamasını ve başarısızlıklar karşısında yılmamasını sağlar (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004; Akt. Gömleksiz ve Erten, 2013). Bu bağlamda öz yeterlik bir işte gerek duyulan performansı etkilemesi, karşılaşılan zorlukların aşılmasında önemli görülmesi ve dışsal unsurlardan çok içsel süreçlerle yakından ilişkili olmasıyla dikkat çekmektedir (Tuncer ve Özü, 2012). Tüm bu görüşler dahilinde öz yeterlik, bireyin kendini tanıması ve kendine inanmasını konu alan bir tür içsel motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir.

21. yüzyıl insanı için bilgisayar ve internet hayatın önemli bir parçası hatta olmazsa olmazı konumuna çoktan gelmiştir. Özellikle internet her alanda olduğu gibi eğitimde de yeni anlayış ve uygulamaları beraberinde getirmiştir. Türkiye’de de son çeyrek asırda atılan tüm adımlar bilgisayar ve internetin eğitim ortamlarında etkin bir şekilde kullanılmasına yöneliktir. Bu bağlamda önümüzdeki birkaç yıl içerisinde yüz binlerce sınıf modern teknolojik araçlarla, akıllı sınıflara dönüştürülürken ilk ve orta öğretimin bütün kademelerindeki öğrencilere tablet bilgisayarlar ile çevrimiçi kaynaklarla zenginleştirilmiş öğrenme ortamının sunulması planlanmaktadır. Bu bağlamda bilgisayar ve internet teknolojilerinin eğitimsel amaçlı kullanılması yaygınlaşacaktır. Böylesine köklü bir teknolojik dönüşüm hareketine öğretmenlerin zihinsel ve duyuşsal olarak hazırlıklı olmaları gerekmektedir. Ne var ki yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin internette sıklıkla yararlandıkları buna karşın eğitimsel amaçlı kullanımının çok yaygın olmadığı tespit edilmiştir (Akkoyunlu, 2001; Akkoyunlu, 2002; Hack ve Smey, 1997). Öte yandan Aşkar ve Usluel (2003), tarafından yapılan başka bir araştırmada ise öğretmenlerin öğretim amaçlı işlerde bilgisayar ve teknoloji kullanımının yararı konusunda şüpheli oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Oysaki eğitim teknolojileri öğrenmeyi daha zevkli, daha kolay ve daha kalıcı kıldığı bu alanda çalışan herkesçe kabul edilen ortak bir kanıdır. Balcı’da (2013) öğretimde teknoloji kullanımının, öğrencinin ilgi ve merakını aktive etmek, öğrenciyi eğitim ortamında etkin hale getirmek yoluyla farklı kanallardan bilgiye ulaşmalarını sağlamak; araştırma, düşünme, sentez, sorgulama ve çıkarım yapabilme kabiliyetlerini geliştirme gibi üstünlüklerini sıralamaktadır. Bunlara ek olarak internetin öğretim süreciyle bütünleşmesi halinde ise, iş birlikli öğrenmenin gerçekleştirildiği, öğretmenin tam olarak rehberlik yaptığı, zengin kaynaklara ulaşarak dünya ile iletişime imkan sağladığı ve öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında sorumluluk almaları gibi pek çok yararından bahsedilmektedir. (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005; Karahan ve İzci, 2001).

◆ Metin Elkatmış

Bu bağlamda öğrenme sürecine pozitif katkı sunacağı düşünülen internetin öğretim süreciyle bütünleştirilmesi, öğretmenlerin interneti kullanma konusundaki duygu, düşünce ve davranışları ile doğrudan ilgilidir. Başka bir anlatımla öğretmenlerin internet ve teknolojilerine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olması onların derslerde söz konusu teknolojileri daha etkili, verimli ve yaygın kullanmalarına olanak sağlayacaktır. Bu açıdan internetin sınıfa ve öğrenmeye entegre edilmesinde öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri, açıklığa kavuşturulması gereken önemli bir sorun alanı olarak görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanımına dönük çalışmaların büyük bir kısmı öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Buna karşın öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaların ise onların bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanma durumu, amacı ve sorunları (Algan, 2006; Akkoyunlu, 2001; Akkoyunlu, 2002; Eroğlu, Ünlü, Eroğlu ve Yılmaz, 2011; Kasap, 2012), söz konusu teknolojilere yönelik tutumları (Altun, 2007; Çelik ve Bindak, 2005; Erkan, 2004; Yumuşak ve Kıyıcı, 2004), bilgisayar öz yeterlik algıları (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Orhan, 2005; Aşkar ve Umay, 2001; Bütün Kuş, 2005; Çetin ve Güngör, 2012; Özçelik, 2006; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005; Şensoy, 2004), bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004) gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. İnternetin eğitsel amaçlı kullanımını konu alan çalışmalar ise son derece sınırlıdır. Diğer taraftan birkaç yıl içerisinde tüm sınıfların internetle bağlantılı akıllı tahta uygulamalarına geçecek olması tüm öğretmenlerin internetin bulunduğu zengin işitsel ve görsel tasarımları öğrenme sürecine entegre etmelerini zorunluluk haline getirecektir. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin internetin eğitimde kullanılmasıyla ilgili tercih ve görüşlerinin incelenmesi araştırmayı önemli kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancının belirlenen değişkenler doğrultusunda incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemler ise şunlardır;

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancı eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancı kursa katılma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancı internet kullanma amacına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancı) internet kullanma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma betimsel nitelikte olup genel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Tarama türü araştırmalar temelde “ne idi”, “nedir” ve “ne ile ilgilidir”i bulmayı amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1999:77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, orta Anadolu'da bir il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenleri tesadüfi yolla seçilmiş olup demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubu sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

Cinsiyet	Hizmet Yılı				Toplam
	1-5 yıl	6-10 yıl	11-16 yıl	17 yıl ve üstü	
Kadın	1	10	11	21	43
Erkek	6	1	27	34	68
Toplam	7	11	38	55	111

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Şahin (2009) tarafından geliştirilen "Eğitsel İnternet Kullanım Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Tek boyutlu olarak 28 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipte düzenlenmiştir. Ölçeğe yapılan geçerlilik analizi sonucunda ölçeğin iki boyutta açıkladığı varyans %71,46'dır. Şahin (2009) tarafından yapılan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.96 olarak bulunurken bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak ortaya çıkmıştır. Bu durumda ölçeğin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu düşünülmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar ise 28 ve 140 puan arasında değişmekte olup, yüksek puan öğretmenlerin interneti eğitsel amaçlı kullanma düzeyinde kendilerini daha yetkin gördükleri şeklinde yorumlanmaktadır.

Anket uygulaması sonucu elde edilen veriler SPSS 19.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programında analiz edilmiştir. Analiz kapsamında, normal dağılım gösteren veriler için bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi, normal dağılım göstermeyen veriler için ise Kruskal Wallis testi, Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Aşağıda, sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inançlarına ilişkin bulgular, önceden belirlenen değişkenler doğrultusunda incelenmiş olup sırasıyla yer verilmiştir. Buna göre birinci değişken olan cinsiyet faktörünün sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inançlarına ilişkin puanlarının t testi sonuçları Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2: Eğitsel internet kullanımına ilişkin öz yeterlik inancının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Kadın	43	3,30	,93	,414	,680
Erkek	68	3,38	,86		

P<0.05

◆ Metin Elkatmış

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımına ilişkin öz yeterlik inançları tablo 2’de görüldüğü gibi cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık ($t_{(109)}=0,414$; $P>0,05$) göstermemektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inançlarının, cinsiyet değişkeni ile bağlantılı olmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında cevabı aranan bir diğer soruda, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları eğitsel internet kullanma öz yeterlik inançlarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Veriler Kruskal Wallis Testi ile çözümlenmiş, sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Eğitsel internet kullanımına ilişkin öz yeterlik inancının eğitim durumlarına göre kruskal wallis testi sonuçları

Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Öğrenim Durumu	30	42,85		
Lisans	79	60,05	8,942	,011
Yüksek Lisans	2	93,25		

P<0.05

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inançları tablo 3’de görüldüğü gibi, eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık ($X^2_{(2)}=8,942$; $P<0,05$) göstermektedir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinde farkın önlisans ile lisans ve önlisans ile yüksek lisans mezunları arasında olduğu ve her iki durumda da önlisans mezunları aleyhine olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımına ilişkin öz yeterlik inançları bir diğer değişken olan mesleki kıdem açısından da incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Eğitsel internet kullanımına ilişkin öz yeterlik inancının mesleki kıdeme göre kruskal wallis testi sonuçları

Hizmet Yılı	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
1-5 Yıl	7	94,07		
6-10 Yıl	11	78,55	27,674	,000
11-16 Yıl	38	62,99		
17 yıl ve üstü	55	41,82		

P<0.05

Tablo 4’te de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inançları, mesleki kıdem açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı ($X^2_{(3)}=27,674$; $P<0,05$) görülmektedir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu anlamda, araştırmada en yüksek düzeyde eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inancına 1-5 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlerin, en az düzeyde eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inancına ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenlerin sahip oldukları saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inançlarının bilgisayar kursuna katılıp katılmama durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular t-testi ile çözümlenmiş ve Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Eğitsel internet kullanımına ilişkin öz yeterlik inancının kurs alma değişkenine göre t-testi sonuçları

Kurs	n	\bar{x}	s	t	p
Evet	68	3,32	,94	,387	,699
Hayır	43	3,39	,79		

P<0.05

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının bilgisayar kullanımı konusunda kursa katıldıkları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancı toplam puanları, bilgisayar kursuna katılıp katılmama durumuna göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($t_{(109)}=0,387$; $P>0,05$) oluşturmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancı, daha önce bilgisayar kullanımına ilişkin bir kursa katılma değişkeni ile bağlantılı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inançlarının, internet kullanma amaçlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin veriler Kruskal Wallis Testi ile çözümlenmiş ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Eğitsel internet kullanımına ilişkin öz yeterlik inancının internet kullanma amaçlarına göre kruskal wallis testi sonuçları

Amaç	n	Sıra Ortalaması	X^2	p
Bilgi Aramak	43	55,72		
E-posta	4	78,88		
Sohbet	4	50,75		
Haber/Gazete/Dergi	31	54,73	3,934	,686
Müzik Dinlemek	12	48,50		
Kitap Okumak	5	71,10		
Sosyal Paylaşım	12	55,63		

Tablo 6'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inançları, internet kullanma amaçlarına göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis Testi ile çözümlenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($X^2_{(6)}=3,934$; $P>0,05$) oluşturmadığı saptanmıştır. Bu sonuç eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancının, bilgisayar kullanma amacından bağımsız olduğunu göstermektedir.

Son olarak araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inançlarının, internet kullanma sürelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Kruskal Wallis Testi ile çözümlenmiş ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Eğitsel internet kullanımına ilişkin öz yeterlik inancının internet kullanma sürelerine göre kruskal wallis testi sonuçları

Süre	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
30 dakikadan az	19	49,16		
1 saat	45	59,08		
1-2 saat	38	52,80	2,201	,699
3-4 saat	5	60,00		
4 saatten fazla	3	68,67		

Tablo 7'de de görüldüğü üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancı, internette geçirdikleri sürelerle göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($X^2_{(4)}=2,201$; $P>0,05$) oluşturmadığı saptanmıştır. Başka bir anlatımla eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancı, internette geçirilen süre ile de bağlantılı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz yeterlikleri betimlemeyi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, katılımcıların eğitsel internet kullanımına yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyete, kursa katılmaya, internet kullanma amaçlarına ve sürelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Nitekim çeşitli araştırmalarda da (Chao, 2001; Eroğlu, Ünlü, Eroğlu ve Yılmaz, 2011; Kasap, 2012; Özçelik, 2006; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005; Şensoy, 2004; Tuncer ve Özü, 2012) ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayara ve eğitsel internete yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Buna karşın Baş'ın (2011) yaptığı çalışmada eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inancı kadın öğretmenler lehine farklılık gösterirken kimi araştırmalarda da (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Çetin ve Güngör, 2012; Torkzadeh ve Van Dyke, 2002) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre bilgisayara ve internete yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Her üç sonuç birlikte düşünüldüğünde cinsiyetin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancını belirleme de her zaman belirleyici olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonuna göre, daha önce bilgisayar kursu aldığını söyleyen sınıf öğretmenleri ile hiç kurs almayan sınıf öğretmenleri arasında eğitsel internet kullanma öz yeterlikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak bu bulgu Bütün Kuş (2005) ile Yumuşak ve Kıyıcı'nın (2004) bilgisayar ve teknolojilerini kullanmaya yönelik düşünce tutum ve inançların bilgisayar kursu alan öğretmenler lehine farklılaştığı yönündeki araştırma bulgusu ile çelişkilidir. Bu durum farklı örneklem grubu ile çalışılmış olmasından kaynaklanabilir. Diğer taraftan söz konusu kursların, interneti eğitsel amaçlı kullanımına yönelik içeriklerinin de sorgulanmasını gündeme getirmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu interneti bilgi aramak ve haber, gazete ve dergi okumak amacıyla kullanmaktadır. Başka bir anlatımla öğretmenler interneti daha çok kişisel gelişimleri ile güncel haber ve bilgileri takip ama-

çıyla kullanılmaktadırlar. Ancak bu durum öğretmenlerin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inancı üzerinde istatistiksel olarak bir fark oluşturmamaktadır. Bu durumda öğretmenlerin bilgisayar ve internet teknolojilerini çeşitli amaçlarla kullanıyor olmaları bunun öğretim süreci ile öz yeterlik inancı üzerinde bir etki oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerin internette geçirdikleri sürenin öz yeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı bulgusuydu. Bu bulgu Tuncer ve Özü'tün (2012) sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları araştırma bulgusuyla paralellik gösterirken interneti kullanma süresinin artmasıyla interneti eğitim amaçlı kullanmaya yönelik öz yeterlik inancının arttığını gösteren bazı araştırma (Doğruer, Meneviş ve Eyyam, 2010; Özçelik, 2006; Yenilmez, Turğut, Anapa, Ersoy, 2011) sonuçlarıyla çalışmaktadır. Söz konusu durumun farklı örneklem gruplarıyla çalışılmış olmasından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımına yönelik öz yeterlik algıları arasında eğitim durumu ve mesleki kıdem açısından anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Buna göre eğitim durumu açısından bakıldığında ortaya çıkan farklılığın lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenler ile lisans ve önlisans mezunu öğretmenler arasında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Elde ki bu bulgu bazı araştırma bulgularıyla (Yumuşak ve Kıyıcı, 2004; Kasap, 2012) paralellik gösterirken Altun'un (2007) öğretmenlerin bilgisayar kullanma becerilerinin eğitim durumu açısından farklılık yaratmadığı tespitiyle çalışmaktadır. Bu durum farklı örneklem grubu ile çalışılmış olmasıyla açıklanabilir. Ne var ki öğretmenlerin eğitim düzeyinin artması ile bilgi ve iletişim teknolojilerine duyacakları gereksinimde artacaktır. Bağlantılı olarak da internet ve bilgisayar daha işlevsel kullanacakları için öğrenme sürecine entegre etmede de kendilerini daha yetkin algılayacaklardır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesi ile eğitsel amaçlı internet kullanımı arsında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde ise en yüksek düzeyde eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inancına 1-5 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlerin, en az düzeyde eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inancına ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenlerin sahip oldukları saptanmıştır. Başka bir anlatımla mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin eğitsel internet kullanma öz yeterlik inançlarının, mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerden daha yeterli olduğu söylenebilir. Literatürde bu sonucu destekleyen çeşitli araştırma bulguları yer almaktadır (Algan, 2006; Baş, 2011; Kasap, 2012; Özçelik, 2006; Şensoy, 2004; Yumuşak ve Kıyıcı, 2004). Bu durumda mesleki kıdemin, eğitimde internet, bilgisayar gibi teknolojik araçların kullanılmasına etki ettiği söylenebilir. Zira modern insan teknolojinin hayatı kuşattığı bir çevre içinde doğmaktadır. Bu açıdan genç nesillerin teknolojiye yatkınlığı yaşlılara göre daha yüksektir. Ne var ki öz yeterlik kavramı deneyim ile birlikte artmaktadır (Bandura, 1997). Ortaya çıkan bu sonuç ise deneyimli öğretmenlerin teknolojik değişime ayak uyduramadıkları şeklinde yorumlanabileceği gibi yeteri ölçüde bilgi ve deneyim sahibi olmamaları ile de açıklanabilir. Nitekim Williams ve Kingham (2003) tarafından yapılan bir çalışmada da deneyimli öğretmenlerin bilgisayar ve internet gibi bilişim teknolojilerini öğretimle bütünleştirmede çok da istekli olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere hizmet içi kurslar düzenlenerek bilgi ve deneyim sahibi olmaları sağlanabilir.

◆ **Metin Elkatmış**

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir;

1. Eğitim sürecinde etkililik ve verimlilik başta olmak üzere inanç ve tutumlar üzerinde doğrudan etkisi olan önemli unsurlardan birisi de öğretmenlerin eğitim düzeyleridir. Bu çalışma da eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin eğitsel internet kullanma öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu açıdan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini yükseltmek adına yüksek lisans ve doktora programlarına yönelmeleri sağlanmalıdır.
2. Bu araştırmayla birlikte pek çok araştırma bulgusu göstermektedir ki deneyimli ve yaşça ileri olan öğretmenlerin interneti öğretim sürecine dahil etme noktasında öz yeterlik inançları düşüktür. Buradan hareketle mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin bilgisayar ve internet teknolojilerini sınıf ortamına aktarılması hakkında bilgi ve deneyimlerini artırmak amacıyla seminerler ve hizmet içi kurslar düzenlenmelidir.
3. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımına yönelik yeterlik inançları bazı değişkenler açısından ele alınmıştır. Daha nesnel sonuçlara ulaşılabilmesi için, değişkenler ve örneklem grupları artırılarak geniş çaplı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- AKKOYUNLU, Buket (2001). "Öğretmenlerin İnternet Kullanımları Üzerine Bir Çalışma", **Journal of Qafqaz University**. Güz, S.8, ss.57-66.
- AKKOYUNLU, Buket (2002). "Öğretmenlerin İnternet Kullanımı ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.22, ss.1-8.
- AKKOYUNLU, Buket ve KURBANOĞLU, Serap (2004). "Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Çalışma", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.27, ss.11-20.
- AKKOYUNLU, Buket ve ORHAN, Feza. (2003). "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnançları ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki", **The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)**, S.3, ss.6-93.
- AKKOYUNLU, Buket ve YILMAZ, Meryem (2005). "Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri İle İnternet Kullanım Sıklıkları ve İnternet Kullanım Amaçları", **Eğitim Araştırmaları**, S.19, ss.1-4.
- ALGAN, Celale Esra (2006). **Özel Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Bilgi Teknolojileri Kullanımı Öz-Yeterlilikleri ve Derslerinde Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Durumları**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ALTUN, Sibel (2007). **İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin bilgisayar kullanma becerileri ve bilgisayar destekli öğretime ilişkin tutumları üzerine bir araştırma (Bartın ili örneği)**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- AŞKAR, Petek ve UMAŞ, Aysun (2001). "İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.21, ss.1-8.

- AŞKAR, Petek ve USLUEL-KOÇAK, Yasemin (2003). "Bilgisayarların Benimsenme Hızına İlişkin Boylamsal Bir Çalışma: Üç Okulun Karşılaştırılması", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.24, ss.15-25.
- BALCI, Süleyman (2013). "Türkçe Dersinde "Tablet Pc Pilot Uygulaması"yla Öğretim Gören Öğrencilerin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Çalışması", **Turkish Studies**. C.8, S.1, ss.855-870.
- BANDURA, Albert (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control**, W. H. Freeman, New York.
- BAŞ, Gökhan (2011). "İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Kullanımı Öz Yeterlik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama**, C.1, S.2, ss.35-52.
- BÜTÜN KUŞ, Burcu (2005). **Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları**, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- CHAO, Wan-Yu (2001). **Using Computer Self-Efficacy Scale To Measure The Attitudes Of Taiwan Elementary Preservice Teachers Toward Computer Technology (China)**, Atlantic University (Unpublished master thesis). Florida.
- ÇELİK, Halil Coşkun ve BİNDAK, Recep (2005). "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.6, S.10, ss.27-38.
- ÇETİN, Oğuz. ve GÜNGÖR, Belemir. (2012). "İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları", **21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DOĞRURER, Nazan., MENEVİŞ, İpek ve EYYAM, Ramadan (2010). "Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanımı", **International Conference on New Trends in Education and Their Implications**, Antalya.
- ERKAN, Semra (2004). "Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme", **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.12, ss.141-145.
- EROĞLU, Arif, ÜNLÜ, Hüseyin, EROĞLU, İlkay ve YILMAZ, Baki (2011). "Beden Eğitimi Öğretmeni ve Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi", **Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi**, C.13, S.1, ss.132-135.
- GÖMLEKSİZ Mehmet Nuri ve ERTEN, Pınar (2013). "Öğretmen Adaylarının Genel İnternet Özyeterlik Alguları (Fırat Üniversitesi Örneği)", **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, C.14, S.1, ss.119-140.
- HACK, Lisa ve SMEY, Sue. (1997). "A Survey of Internet Use by Teachers in Three Urban Connecticut Schools", **School Media Library Quarterly**, V.25, N.3, p.151-154.
- KARAHAN, Mehmet ve İZCİ, Eyüp (2001). "Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanım Düzeyleri ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi", **Milli Eğitim Dergisi**, S.150.
- KARASAR, Niyazi (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KASAP, Demet (2012). **Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Mesleklerine Yönelik Bilgisayar ve İnternet Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- ORHAN, Feza (2005). "Bilgisayar Öğretmen Adaylarının, Bilgisayar Kullanma Öz yeterlik İnancı ile Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma", **Eurasian Journal of Educational Research**, S.21, ss.173-186.

◆ **Metin Elkatmış**

- ÖZÇELİK, Hatice (2006). **İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin Bilgisayar Özyeterlikleri: Balıkesir İli Örneği**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- PAJARES, Frank (1996). *"Self-Efficacy Beliefs In Academic Settings"*. **Review of Educational Research**, S.66, ss.533-578.
- SEFEROĞLU, S. Sadi ve AKBİYİK, Cenk (2005). *"İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Alguları Üzerine Bir Çalışma"*, **Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research**, S.19, ss.89-101.
- SENEMOĞLU, Nuray (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Ertem Matbaacılık, Ankara.
- ŞAHİN, İsmail (2009). *"Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterliği İnançları Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği"*, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S.21, ss.461-471.
- ŞENSOY, Özgür (2004). **İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik Alguları İle Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Yararına İlişkin İnançları Arasındaki İlişki**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- TORKZADEH Gholamreza. ve VAN DYKE, Thomas P. (2002). *"Effects of Training on Internet Self-Efficacy And Computer Use Attitudes"*, **Computers in Human Behavior**, V.18, p.479-494.
- TUNCER, Murat ve ÖZÜT, Aytaç (2012). *"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik İnançları"*, **Turkish Studies**, C.7, S.2, ss.1079-1091.
- WILLIAMS, Henry S. ve KINGHAM, Melanie (2003). *"Infusion of Technology Into The Curriculum"*, **Journal of Instructional Psychology**, V.30, N.3, p.178-184.
- YENİLMEZ, Kürşat, TURGUT, Melih, ANAPA, Pınar ve ERSOY, Mehmet (2011). **İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. 5th International Computer ve Instructional Technologies Symposium**, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- YUMUŞAK, Ahmet, KIYICI, Gülbin (2004). *"İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi; Demirci Örneği"*, **IV.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu**, Sakarya.

SELF EFFICACY LEVELS OF CLASSROOM TEACHERS ON USING INTERNET FOR EDUCATIONAL PURPOSES

Metin ELKATMIŞ*

Abstract

This survey type study was set out to explore Internet usage of primary level classroom teachers in line with some pre-determined variables. The participants of the study were 111 classroom teachers employed at a city in central Anatolia. The data were collected by means of 'Self Efficacy Scale for Internet Use' developed by Sahin (2009). Independent samples t-test, one-way Anova, Kruskal Wallis, and Mann Whitney-U tests were utilized to analyze the data. The findings pointed out that while Internet usages of participants varied in terms of Professional experience and educational background, no variation was observed on gender, purpose, duration, and background experience of Professional Internet use, The variation was observed in favour of those having Master's degrees and working in their first five years of teaching.

Key Words: Classroom teacher, Internet for instructional purposes, self efficacy

* This study has been taken from the poster presented at the XII. National Symposium on Teacher Education

** Assistant Prof. Dr.; Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching

ÖRGÜN MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM SİSTEMİNİN MESLEKİ EĞİTİMİN PAYDAŞLARINCA DEĞERLENDİRİLMESİ

Murat A. TAMER*

Mustafa ÖZCAN**

Özet

Bu çalışmada, örgün mesleki ve teknik eğitim süreci ilgili tarafları ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda örgün mesleki ve teknik eğitim kurumları olarak kız meslek lisesi, endüstri meslek lisesi ve ticaret meslek liselerinde yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerini; staj yapan öğrenciler, meslek öğretmenleri, meslek lisesi mezunu çalışanlar ve meslek lisesi mezunu ve stajyer istihdam eden işletme yetkililerince değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerin tartışılarak mesleki eğitim süreci ile ilgili güncel fikirler elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla açıklanan paydaşlara ayrı ayrı anketler uygulanmış ve anket sonuçları SPSS 20.0 programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Anket sonucu elde edilen verilerin değerlendirilmesinde frekans analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan görüşler ve etkileri karşılaştırılmış ortaya çıkan farklılıklar ve benzerlikler tartışılmıştır. Bu değerlendirmeler ışığında staj süresinin yeterli olduğu taraflarca belirtilmiş, elde edilen veriler kapsamında her beş işletmeden birinde usta öğretici olmadığı görülmüş ve yine taraflarca staj sürecinin daha titizlikle takip edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Taraflar meslek liseleri ile işletmeler arasındaki işbirliğinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki ve teknik eğitim, staj, okul – sanayi işbirliği

Giriş

Hayatın tüm alanlarında hızlı değişimlerin yaşandığı günümüz dünyasında, bireyin değişen koşullara uyumu ve bu uyum sürecinde bireyselliğini koruyarak belirli bir işi gerçekleştirmesi önemlidir. Üretim ve hizmet alanlarında yürütülen faaliyetler, insanoğlunun günümüz dünyasında yaşamını sürdürebilmesi açısından yürütülen faaliyetleri oluşturmaktadır. Bu alanlarda faaliyet yürüten çalışanların eğitim süreçleri günümüz dünyasının koşullarına uygun olarak düzenlenirken, insanoğlunun varlığını ve bireyselliğini göz ardı etmemelidir. Eğitim süreçleri içerisinde yer alan bireyler; alanların içinde yer alan mesleğin gerektirdiği bilgilere sahip, öz güvenli, kültürel anlamda gelişmiş, çok kültürlü toplum yapısını benimsemiş ve çevre duyarlılığı yüksek bireyler olmalıdır. Değişim süreçleri bireylerin eğitimini sadece okulla sınırlandırılmasını olanaksız kılmakta, gerek çalışma yaşamında gerekse günlük yaşamlarında bireyler yeni konularda kendilerini geliştirmeye ve öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

* Teknik öğretmen, Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi

** Teknik öğretmen, Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi

Mesleki ve teknik eğitim, üretim ve hizmet alanlarında ihtiyaç duyulan çalışanların sahip olması gereken özellikleri kazandıran bir süreçtir. Okul - işletme işbirliğine dayalı, bilişim teknolojilerini kullanabilen, yabancı dil bilgisine sahip mezunlar günümüz iş yaşamında aranan çalışan profilini oluşturmaktadır. Ayrıca sadece iş yaşamının talep ettiği profilin dışında iş sağlığı ve güvenliği konularında bilgi sahibi olan, çevre duyarlılığı gelişmiş, çalışma yaşamında sahip olduğu hakları bilen bireylerin yetiştirilmesi de eğitim hizmetlerini yürüten ve denetleyen devletin bir görevidir.

Mesleki ve teknik eğitim:

Ekonomik yapı içerisinde insan gücünün hızla değişen bilim ve teknolojik değişimlere uyumunda meslek sahibi bireylere olan gereksinim artmakta ve mesleki ve teknik eğitim önem kazanmaktadır. Toplumsal bir olgu olan eğitimin ekonomik boyutunun olması kaçınılmazdır. Eğitim, ekonomik alanda işgücü verimliliğini artışı ve buna bağlı olarak toplumsal kalkınmayı sağlayan bir süreçtir. Bilimsel ve teknolojik değişimler işi sürekli farklılaştırmakta ve geliştirmektedir. İşin sürekli değişimi mesleki eğitime dinamik bir nitelik kazandırmaktadır. Mesleki eğitimin ihtiyaçlara uyumluluğu ve etkinliği ile değişime uyum göstermesi arasında güçlü bir ilişki vardır. Çağdaş mesleki eğitim sistemlerinde üretimdeki ve teknolojiadaki değişim sürekli izlenmekte, eğitime yansımaları analiz edilmekte ve mesleki eğitim sistemleri sürekli güncelleştirilmeye çalışılmaktadır (TİSK, 2004).

Mesleki ve teknik eğitim politikaları:

Türkiye'nin mesleki ve teknik eğitim alanındaki politikaların anlaşılmasına; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2009 yılında hazırlanan 2010-2014 Stratejik planı katkı sunmaktadır. Bu plan çalışmasında mesleki ve teknik ortaöğretim temel hedefleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir (MEB, 2009):

- Ekonomik ihtiyaçları karşılamak,
- Küresel rekabet koşullarında var olabilen insan gücünü yetiştirmek,
- Teknolojik imkânları yüksek bir donanım ile mesleki ve teknik eğitim sunmak,
- Bilgi ekonomisinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmek.

Mesleki ve teknik eğitimdeki diğer etkinlik alanları ise; hareketlilik, yeterlilik ve mesleki eğitim ile ilgili Avrupa Birliği (AB) tarafından geliştirilen araçların uygulanmasında işbirliği yapılımasıdır. Bu kapsamda; Europass ve ECVET (Mesleki eğitim ve öğretimde avrupa kredi sistemi) konularında kurumlar arası etkin iş birliği kurulması hedeflenmektedir (Resmi Gazete, 2010). Yeterlilikler konusunda Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) mesleki yeterlilikleri belirleme çalışmalarını sürdürmektedir.

2002 yılında uygulamaya konulan Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ile ülkemizin mesleki eğitimin geliştirilmesi çalışmaları yürütülmüştür. Projenin sonunda mesleki eğitime katılım oranının Ulusal Kalkınma Planlarında öngörüldüğü üzere % 65'lik bir orana ulaşması beklenmektedir (Senar ve Kaya, 2006).

Örgün öğrenim içerisinde yürütülen meslek öğrenim alanında çevre kurum ve kuruluşların işbirliği görülmektedir. Öğrencinin staj çalışmaları dışında da okul içerisindeki atölye ve laboratuvar düzenlemeleri, işleyişi hatta müfredatı sanayi ve çevre kuruluşlar tarafından eğitim kurumu ortaklığı şeklinde düzenlenmekte ve yürütülmektedir. Bu tür çalışmalar okul-sanayi arasındaki çeşitli protokoller aracılığıyla yürütülmektedir. Bakanlık ile kamu ve özel kurum ve kuruluşlar arasında yapılan protokollere veya işbirliği proje anlaşmalarına göre eğitim yapan kurum ve meslek alan/dallarındaki öğrenci/kursiyerlerin, işletmelerde gerçekleştirilecek uygulamalı mesleki eğitimleri, bu protokol veya proje anlaşmalarına dayalı olarak düzenlenen uygulama yönergesindeki hükümlere göre yürütülmektedir (ETOGM, 2009). Okulda verilen mesleki eğitim ile ilgili olarak yapılan belirli değerlendirmeler vardır. Dönmez ve Polat (Dönmez ve Polat, 2003), mesleki eğitimde okul sanayi işbirliği geliştirilemediğinden okullardaki eğitim teoride kaldığını, uygulamada başarılı sonuçlar elde edilemediğini belirtmişlerdir. Balcı ve Arı (Balcı ve Arı, 2003), yeni fikirler, yeni buluşlar ve yeni beklentiler ışığında ihtiyaç duyulan alanlarda yeni programlar oluşturulması gerektiğini, bu programların çok ortaklı işbirliği anlaşmaları içermesi gerektiğini, böylelikle kaynakları birleştirilmesiyle yeni fırsatların ortaya çıkarması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bulut (Bulut, 2007), çalışmasında; okul - sanayi işbirliği ile kurulan laboratuvarlarda görev yapan öğretmenlerin adeta bir insan kaynakları birimi gibi çalıştığını söylemektedir. Öğrenciyle okulu süresince birlikte olan öğretmenlerin öğrencileri çok iyi tanıması ve bu öğrencileri seçerek işe yerleştirmesinin, işe alım yapan insan kaynakları bölümlerindeki çalışanlardan daha iyi bir işe yerleştirme olacağını ifade etmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim politikalarındaki bu uygulamaların ve politikaların oluşturduğu algıya yönelik çeşitli eleştiriler yapılmamaktadır. Uzunyayla (Uzunyayla, 2007), yaptığı tez çalışmasında, eğitimde yaşanan dönüşümlerin sermayenin istekleri doğrultusunda gerçekleştirdiğini belirtmektedir. 1990'lı yıllar sonrasında artan uluslararası rekabet sonucu kapitalist toplumda iş bölümünün arttığını, iş kollarının farklılaştığını ve buna bağlı olarak nitelikli işgücü ihtiyacı doğduğunu belirtmektedir. Eğitim, nitelikli işgücü rekabetinde öne çıkmada ve daha fazla artı değer üretmede temel unsur haline gelmiştir. İşsizliğin nedeni olarak istihdam edilebilir nitelikte olmayan bireyler gösterilmiş; “verimlilik”, “kalite” ve “esneklik” gibi kavramlar gündemleştirilmiştir (Uzunyayla, 2007). Bu gelişmelere bağlı olarak mesleki eğitimin niteliği değişmiştir. Eğitim kurumlarının işgücü piyasasıyla zayıf olan ilişkileri nedeniyle istenilen nitelikte emek gücü yetiştiremediği ve bu büyük sorunun eğitim istihdam arasındaki bağın geliştirilmesiyle çözümleneceğine yönelik farklı kesimlerden bu doğrultuda talepler yükselmiştir. Sadece işsizlik değil, fakirlik, geri kalmışlığın nedeni de eğitimle sağlanan beceriler üzerinden açıklanmaya başlamıştır (Uzunyayla, 2007).

Bireylerin niteliklerini artırmak amacıyla yöneldikleri eğitim programları, kurslar, vb. etkinlikler maddi anlamda bir yük olacaktır. Maddi yükün yanı sıra eğitim sürecini tamamlamış bireyler iş yaşamları dışında çeşitli kurslara ve sertifika programlarına katılacaklarından sosyal yaşam olanakları daralacaktır (Uzunyayla, 2007). Sonuç olarak eğitim-istihdam bağlamında gelişen yeni eğitim sürecinde; hem öğrenciler hem de eğitim kurumları, istihdam piyasalarının belirleyenleri üzerinden donanımlarını yapılandırdıkları bir süreç içine girmişlerdir (Uzunyayla, 2007).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; örgün mesleki ve teknik eğitim kurumları olan, endüstri meslek lisesi, kız meslek lisesi ve ticaret meslek liselerinde yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ilgili taraflarca değerlendirilmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı ile durum belirleme amacına yönelik olarak literatür incelemesi ve tarama tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Evreni

Anket uygulamasında kullanılan örneklem alanı İstanbul ili olarak belirlenmiştir. Anket uygulaması yapılacak mesleki eğitimin paydaşı olan dört grup örneklem alanı olarak İstanbul'da rastgele seçilmiştir. Anket çalışması; meslek lisesi mezunu çalışanlar (101 katılımcı), meslek lisesi son sınıfında staj yapan öğrenciler (320 katılımcı), meslek lisesinde çalışan meslek dersi öğretmenleri (120 katılımcı) ve meslek lisesi alanları ile ilgili faaliyette bulunan işletme ve kurum yetkilileri (82 katılımcı)'dan oluşmaktadır.

Sınırlılık

Araştırmanın sınırlılığını, İstanbul ili sınırları içindeki endüstri meslek, kız meslek ve ticaret meslek liselerinden rastgele seçilen son sınıf staj yapan öğrenciler ve meslek öğretmenleri, rastgele seçilen meslek lisesi mezunları ve stajyer istihdam eden işletme yetkilileri ve meslek lisesi mezunu çalışanlar oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Dört farklı paydaş grubu için ayrı ayrı hazırlanan anketlerde yer alan sorular, daha önce yapılmış bazı araştırmaların incelenmesi, mesleki ve teknik eğitim alanında çalışan sivil toplum kuruluşu temsilcileri, okul ve kurum mensupları ile yapılan görüşmeler sonucunda hazırlanmıştır. Bu görüşmeler ve mevcut mevzuat uygulamaların incelenmesi sonucunda mesleki ve teknik eğitimin paydaşları olduğu düşünülen dört grup belirlenmiştir. Bu gruplar; meslek lisesi mezunu çalışanlar, meslek lisesi son sınıfında staj yapan öğrenciler, meslek lisesinde çalışan meslek dersi öğretmenleri ve meslek lisesi mezunu çalışanlar ve meslek lisesi mezunu ve stajyer istihdam eden işletme yetkilileridir. Dört farklı grup için ayrı ayrı hazırlanan anketlerde grupların karakteristiğini ortaya koyacak bağımsız değişken türü soruların dışında meslek liselerinin fiziki altyapı durumu, mesleki eğitim süreci, staj süreci, milli eğitim bakanlığı mesleki eğitim ve işletmeler arası ilişki, genel liseler ile meslek liselerinin belirlenen açılardan karşılaştırılması gibi bağımlı değişken türü ifadeler yer almıştır.

Anket sonuçlarının değerlendirilmesi yapılırken; katılımcı grupların staj (işletmede beceri eğitimi), okul-sanayi işbirliği, meslek lisesi mezunu çalışanlar, hizmet-içi eğitim, mesleki eğitim politikaları ve meslek liseleri hakkındaki genel görüşleri birlikte değerlendirilmiştir. Anket sonuçlarından elde edilen verilerin analizi SPSS 20.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler parametrik olmayan veriler olup frekans analizi yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma bulguları ve değerlendirmeler, anketlerin uygulandığı 4 farklı katılımcı grup üzerinden başlıklarla verilmiştir.

Meslek lisesi mezunu çalışanların değerlendirmeleri:

Meslek lisesi mezunu katılımcıların önemli bir kısmının (%71,3) lise mezunu düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %12,9'u ön lisans mezunu olup lisans ve lisansüstü mezunların oranı ise %13,9'dur. Bu veriler, meslek lisesi mezunlarının önemli bir kısmının lise öğrenimi sonrası iş hayatına atıldıklarını göstermektedir. Çoğu meslek lisesi öğrencisi için, lise hayatı örgün eğitimin son basamağını oluşturmaktadır.

Meslek lisesi mezunu katılımcılar üç farklı mesleki ve teknik eğitim kurumlarından seçilmiştir. Katılımcılardan %23,8'i kız meslek lisesi, %58,4'ü endüstri meslek lisesi ve %17,8'i ticaret meslek lisesi olarak belirlenmiştir.

Katılımcı mezunlara Tablo 1'de belirtilen ifadeler yöneltilmiş ve bu ifadeler ile ilgili kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde; iş sağlığı ve güvenliği, mesleki alanda yeterlilik, bilişim teknolojisi kullanımı konularında katılımcıların çoğunluğu kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca kendini ifade edebilme, grup içerisinde çalışabilme, iş hayatı koşullarına uyum gibi sosyal konularda kendilerini yüksek oranda yeterli olarak ifade ettikleri görülmektedir. Ancak mezunların sadece %27,7'lik bir kısmı yabancı dil konusunda kendilerini yeterli bulmuş, önemli bir kısmı yabancı dil konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını (%67,3) belirtmişlerdir. İş sağlığı ve güvenliği konusunda mezunların kendilerini yeterli bulmaları dikkate değerdir. Fakat ülkemizdeki iş kazalarının çokluğu dikkate alındığında iş kazalarına maruz kalan çalışanların ne kadarının meslek lisesi mezunu olduğu araştırılmalıdır. Böylelikle iş kazalarına yol açan nedenlerden birisi olan aşırı özgüven durumunun bu ifadeye mevcut olup olmadığı ortaya çıkarılabilir. Araştırmanın sınırlılıklarından kaynaklanan nedenleri de dikkate almak gerekmektedir. Yabancı dil konusunun, örgün eğitim içerisinde istenilen seviyeye ulaşamayan konulardan birisi olduğu söylenebilir. Meslek liselerinin durumu ise bu konuda içler acısıdır. Hiç vakit kaybetmeden meslek liselerinde bu konuya ağırlık verilmesi ve gereken tedbirlerin alınması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 1. Mezunların Mesleki ve Sosyal Becerileri ile İlgili Öz Değerlendirmeye Bağlı Yeterlilik Düzeyi

	Yeterlilik düzeyi (%)		
	Yetirliyim	Yetirli Değilim	Bir fikrim Yok
İş sağlığı ve güvenliği	88,1	6,9	5
Mesleki alanda yeterlilik	90,1	6,9	3
Bilişim teknolojisi kullanımı	73,3	19,8	6,9
Kendini ifade edebilme	92,1	5	3
Grup içerisinde çalışabilme	96	2	2
İş hayatı koşullarına uyum	95	4	1
Yabancı dil	27,7	67,3	5

Tablo 2'de mezunların mesleki ve teknik eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin 3'lü ölçeğe göre dağılımı verilmiştir. Bu dağılımla göre mezunların çoğunluğu (%92,1) meslek lisesinden mezun olmanın iş bulmada avantaj sağladığı ifadesine

katılmışlardır. Ayrıca mezunların büyük bir bölümü (%83,6) iş yaşamında meslek lisesi mezunu olmanın bir ayrıcalık olduğunu düşünmektedirler. Meslek lisesinin son yılındaki staj eğitimini yararlı bulan katılımcıların oranı %88,1'dir. Staj uygulamasının öğrencilerin okul hayatından çalışma hayatına sorunsuz geçmesini sağlayan önemli bir süreç olduğu düşünülmektedir.

Staj eğitiminin daha uzun olmasını düşünen katılımcıların oranı %65,3 iken bu ifadeye katılmayanların oranı ise %28,8'dir. Çalışma hayatına atılmış meslek lisesi mezunlarının, staj süresinin uzamasını iş yaşamına uyumu arttıracığından olumlu görmüş olabilecekleri düşünülmektedir. Ancak staj süresinin uzamasının akademik süreci sınırlandıracağı ve ucuz işgücü oluşturacağı gibi sakıncalarından ötürü bu konu hakkındaki bulgular anket çalışmasına katılan mesleki eğitim sürecinin diğer taraflarının görüşleri ile birlikte değerlendirilmelidir. Meslek lisesi mezunu çalışanların yaklaşık yarısı okuldaki eğitimin iş hayatı için yeterli olmadığını belirtmişlerdir (%49,5). Okuldaki eğitimin iş hayatı için yeterli olduğunu düşünen katılımcıların oranı %48,5'dir. Bu noktada meslek liselerinin verdikleri eğitimin öğrenciyi çalışma yaşamına yeterli düzeyde hazırlayamadığı söylenebilir. Katılımcıların bu kanaatlerine meslek liselerinin hangi eksikliklerinin yol açtığı araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Mezunların önemli bir kısmı öğretmenlerin mesleki bilgilerinin yeterli olduğunu düşünmektedir (%75,2). Öğretmenlerinin mesleki bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum ifadesine katılmayanların oranı ise %21,8'dir.

Tablo 2. Mezunların Mesleki ve Teknik Eğitim Sürecine İlişkin Görüşlerinin 3'lü Ölçeğe Göre Dağılımı

	Katılıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Bir fikrim yok (%)
Meslek lisesinden mezun olmam iş bulmamda bana avantaj sağladı.	92,1	6	2
İş yaşamında meslek lisesi mezunu olmanın bir ayrıcalık olduğunu düşünüyorum.	83,6	13,9	3
Meslek lisesinde son yıl yaptığım staj eğitimi çok yararlı oldu.	88,1	9,9	2
Staj eğitiminin daha uzun süre olması gerektiğini düşünüyorum.	65,3	28,8	5,9
Okuldaki eğitimin iş hayatında yeterli olduğunu düşünüyorum.	48,5	49,5	2
Öğretmenlerimin mesleki bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	75,2	21,8	3

Son sınıf öğrencilerin değerlendirmeleri:

Meslek lisesi son sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcılar üç farklı mesleki ve teknik eğitim kurumlarından seçilmiştir. Katılımcılardan %35,2'si kız meslek lisesi, %37,6'sı Endüstri meslek lisesi ve %27,3'ü ticaret meslek lisesi olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin %88,8'i staj yaptığı işyerinde usta öğretici bulunduğunu belirtmiştir.

Öğrencilere Tablo 3'te belirtilen ifadeler yöneltilmiş ve bu ifadeler ile ilgili kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde; iş sağlığı ve güvenliği, mesleki alanda yeterlilik, bilişim teknolojisi kullanımı konularında çoğunluk olarak kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Buna rağmen; bilişim teknolojisi kullanımı konusunda yeterlilik düzeyinin mevcut durumdan(%63,6) daha da ileriye götürülmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca kendini ifade edebilme, grup içerisinde çalışabilme, iş hayatı koşullarına uyum gibi sosyal konularda yüksek oranda kendilerini yeterli olarak ifade ettikleri görülmektedir. Burada dikkati çeken nokta aynı mezun katılımcıların aynı ifadelere verdikleri yanıtlarda görülen yeterlilik düzeyinin öğrencilerden bir miktar daha fazla oluşudur. Ancak öğrencilerin sadece %10,6'sı yabancı dil konusunda kendilerini yeterli bulmuş, önemli bir kısmı yabancı dil konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını (%76,4) belirtmişlerdir. Yabancı dil eğitiminin neden istenen düzeye ulaşamadığı incelenmeli ve yabancı dil eğitiminin geliştirilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.

Tablo 3. Meslek Lisesinde Son Sınıfta Staj Yapan Öğrencilerin Mesleki ve Sosyal Becerileri İle İlgili Öz Değerlendirmeye Bağlı Yeterlilik Düzeyi

	Yeterlilik düzeyi (%)		
	Yetirliyim	Yetirli Değilim	Bir fikrim Yok
İş sağlığı ve güvenliği	86,1	5,8	8,2
Mesleki alanda yeterlilik	71,2	17,3	11,5
Bilişim teknolojisi kullanımı	63,6	24,5	11,8
Kendini ifade edebilme	86,7	10,6	2,7
Grup içerisinde çalışabilme	90	4,5	5,5
İş hayatı koşullarına uyum	88,2	7	4,8
Yabancı dil	10,6	76,4	13

Tablo 4'te meslek lisesinde son sınıfta staj yapan öğrencilerin staj sürecine ilişkin görüşlerinin 3'lü ölçeğe göre dağılımı verilmiştir. Bu dağılıma göre öğrencilerin büyük çoğunluğu(%95,4) staj yaptığı işyerinin iş sağlığı ve güvenliği kurallarına uyduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yine büyük çoğunluğu(%84,8) aylık ücretlerini düzenli olarak aldıklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen ücretini düzenli olarak alamayan öğrencilerin oranı(%11,9) dikkat çekicidir. Ucuz işgücü kullanımına açık olan staj sürecinde öğrencinin haklarını koruyacak mekanizmaların ve denetimlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin %29,4'ünün staj yerlerinde alanı ile ilgili görevler verilmediğini ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte %64,2'lik bir oran ise bu ifadeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %53,9'luk kısmı staj yaptığı işyerinde mezun olduktan sonra da çalışmayı istediğini belirtmiştir. Bununla birlikte %28,2'lik bir kısım ise staj yaptığı işyerinde mezun olduktan sonra çalışmak istemediğini belirtmiştir. Alanı ile ilgili görev verilmediğini düşünenler ile mezun olduktan sonra staj yaptıkları işyerlerinde çalışmak istemeyenlerin oranı birbirine yakındır. Bu durum, alanı ile ilgili görev verilmeyen öğrencilerde çalışma isteklerinin azaldığını düşündürmektedir.

Öğrencilerin düşük bir oranı (%34,3) staj eğitiminin daha uzun süre olması gerektiği ifadesine katılmıştır. Önemli kısmının (%57,6) staj süresinin uzaması konusunda olumsuz görüş belirttiği görülmektedir.

Öğrenciler koordinatör öğretmenlerinin büyük oranda işyerini düzenli olarak ziyaret ettiğini belirtmişlerdir (%75,7). Aynı zamanda, yine büyük oranda staj eğitimi ile ilgili koordinatör öğretmenine (%82,7) ve okul yönetimine(%77,2) danışabildiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %63,9'u okulda öğrendikleri mesleki bilginin staj pratiğinde yeterli geldiğini belirtmiştir. Ancak, %30'luk bir kesimin, okulda verilen mesleki bilginin yeterli olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Okulda verilen mesleki bilginin eksik noktaları araştırılmalı ve sanayinin kullandığı teknolojik ve güncel bilgilerin takip edilerek okuldaki mesleki bilgilerin güncellenmesi sağlanmalıdır.

Öğrencilerin %34,5'i işyeri şartlarının kendisine ağır geldiğini belirtmişlerdir. Bu durumun sebepleri ayrıntılı şekilde araştırılmalı, okuldan çalışma hayatına geçişte uyum sorunları varsa giderilmelidir. Öğrencilerin ağır mesai süreleri ya da kapasitenin üzerinde çalışmaya zorlanma ile karşılaşmalarını önlemek için işyeri denetimlerinin düzenli ve dikkatli yapılması gerekmektedir.

Tablo 4. Meslek Lisesinde Son Sınıfta Staj Yapan Öğrencilerin Staj Sürecine İlişkin Görüşlerinin 3'lü Ölçeğe Göre Dağılımı

	Katlıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Bir fikrim yok (%)
Staj yaptığım işyerinde iş sağlığı ve güvenliği kurallarına uyulmaktadır.	95,4	2,4	2,1
Staj yaptığım İşyerinde aylık ücretimi düzenli olarak alıyorum.	84,8	11,9	3,3
Staj yaptığım İşyerinde alanım ile ilgili görevler verilmiyor.	29,4	64,2	6,4
Staj yaptığım işyerinde, mezun olduktan sonra da çalışmak istiyorum.	53,9	28,2	17,9
Staj eğitiminin daha uzun süre olması gerektiğini düşünüyorum.	34,3	57,6	8,2
Koordinatör öğretmenim işyerini düzenli olarak ziyaret ediyor.	75,7	17,6	6,7
İhtiyaç duyduğumda staj eğitimi ile ilgili koordinatör öğretmenime danışabiliyorum.	82,7	13,9	3,3
İhtiyaç duyduğumda staj eğitimi ile ilgili okul yönetimine danışabiliyorum.	77,2	16,4	6,4
Okulda öğrendiğim mesleki bilgi staj pratiğimde yeterli gelmektedir.	63,9	30	6,1
İşyerinin çalışma şartları bana ağır geliyor.	34,5	60	5,5

Tablo 5'te meslek lisesinde son sınıfta staj yapan öğrencilerin mesleki ve teknik eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin 3'lü ölçeğe göre dağılımı verilmiştir. Bu dağılıma göre öğrencilerin %62,1'i mezun olduktan sonra kendi alanlarında çalışmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte %24,2'lik bir kısmının mezun olduktan

sonra kendi alanımda çalışmak istiyorum ifadesine olumsuz görüş bildirmesi ve %13,6'lık bir kısmın bu konu hakkında bir fikri olmadığını belirtmesi dikkate değer bir konudur. Mesleki alan tercihlerinin sağlıklı bir şekilde yapılması ve öğrencilerin ilgi alanlarının özenle takip edilmesi gerektiği düşünülmektedir. İlköğretim bitiminde yapılan merkezi sınavların rekabetçi ve test usulü olması, yeterli rehberlik hizmetlerinin sağlanamaması gibi nedenlerle bu tür görüşlerin ifade edildiği değerlendirilmektedir. Mesleki eğitim süreci de öğrencilere bu konuda yeterli desteği sunmamış olabilir. Ayrıca öğrencilerin %54,6'sı "yeniden tercih hakkım olsa meslek lisesini seçerdim" ifadesine katılmış, ancak %38,1 oranında bir kısmı olumsuz görüş belirtmiştir. Bu bulguda benzer nedenlerden kaynaklanabilir.

Öğrencilerin %93,9'u üniversite eğitimine devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %61,8'lik bir bölümü üniversite sınavında başarılı olacaklarına inandıklarını belirtmiştir. Ancak meslek lisesi mezun çalışanlara sorulan eğitim düzeyi bağımsız değişkeninde görüldüğü gibi durum gerçekte farklı olmaktadır. Mezunların büyük çoğunluğunun mezuniyet düzeyinin lise olduğu görülmektedir. Öğrencilerin meslek lisesi tercihlerini daha bilinçli yapmaları, meslek liselerine alanları ile ilgili akademik imkânların artırılması ve meslek liselerindeki kültür derslerinin genel lise düzeyine getirilmesi hem öğrencilerin hayal kırıklığı yaşamasını önleyebilir, hem de gelecek ile ilgili daha sağlıklı planlar kurmalarına yardımcı olabilir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı (%63.9) mezun olduktan sonra iş bulmakta herhangi bir sıkıntı yaşayacağını düşünmediğini belirtmiş, öte yandan %20,9'luk bir kısım ise bu konu hakkında olumsuz bir tercihte bulunmuştur. %15,2 gibi azımsanmayacak bir oranında iş bulmakta herhangi bir sıkıntı ile karşılaşp karşılaşmayacağı konusunda bir öngörüsünün olmadığı belirlenmiştir.

"Öğretmenlerimin mesleki bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum" ifadesine öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun (%84,9) katıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin %38,8'i okulda öğrendikleri ile işyeri gerçeklerinin örtüşmediği ifadesine olumlu yanıt vermişlerdir. Öte yandan öğrencilerin %53,3'ü ise bu ifadeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, "okulda öğrendiğim mesleki bilgi staj pratiğimde yeterli gelmektedir." İfadesine öğrencilerin %63,9'u katılmış, %30'u ise katılmamıştır. Bu noktada işyeri ve staj koşullarının iyi denetlenmesi, staj sürecinde öğrencilerin alanları ile ilgili görevler almasının sağlanması ve öğretmenlerin daha fazla iş deneyimi kazanmaları, okul-sanayi işbirliğinin artırılması öğrencilerin bu görüşünü olumlu yönde değiştirebilir. Okuldaki atölye ve laboratuvar donanımının işyerine göre daha eski olduğu görüşüne katılan öğrenci oranının %51,2 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %34,9'luk bir kısım ise bu ifadeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Okul staj ilişkisini olumsuz etkileyen faktörlerden birisinin de okul donanımının yetersiz olması olduğu düşünülmektedir.

Millî eğitim bakanlığının meslek liselerine gereken önemi vermediği ifadesine öğrencilerin çoğunluk olarak (%75,2) katıldıklarını görülmektedir. %10,6'lık kısım bir fikri olmadığını belirtmiş, %24,3'lük bir kısım bu ifadeye katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5. Meslek Lisesinde Son Sınıfta Staj Yapan Öğrencilerin Mesleki ve Teknik Eğitim Sürecine İlişkin Görüşlerinin 3'lü Ölçeğe Göre Dağılımı

	Katılıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Bir fikrim yok (%)
Mezun olduktan sonra kendi alanımda çalışmak istiyorum.	62,1	24,2	13,6
Mezun olduktan sonra iş bulmakta sıkıntı yaşayacağımı düşünmüyorum.	63,9	20,9	15,2
Öğretmenlerimin mesleki bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	84,9	10,6	4,5
Yeniden tercih hakkım olsa yine Meslek Lisesini seçerdim.	54,6	38,1	7,3
Üniversite eğitimine devam etmek istiyorum.	93,9	3,6	2,4
Üniversite sınavında başarılı olacağıma inanıyorum.	61,8	20,3	17,9
Okulda öğrendiklerim ile işyeri gerçekleri örtüşmüyor.	38,8	53,3	7,9
Okuldaki atölye ve laboratuvar donanımı işyerine göre daha eski.	51,2	34,9	13,9
Milli Eğitim Bakanlığı meslek liselerine gereken önemi vermiyor.	65,2	24,3	10,6

Meslek öğretmenlerinin değerlendirmeleri:

Ankete katılan öğretmenlerin mesleki hizmet yılları Tablo 6'da verilmiştir. 11-20 yıl arası hizmet süresi bulunan öğretmenlerin en çok katılım gösterdiği (%45) görülmektedir. Bununla birlikte 10 yıl ve daha az hizmet yapmış katılımcı öğretmen oranı da (%25,9) yadsınamayacak düzeydedir. 21 yıl ve daha üzeri görev yapan öğretmenlerin oranı ise %29,2'dir.

Tablo 6. Katılımcıların Mesleki Hizmet Yılı

	□	%
1-5 Yıl	14	11,7
6-10 Yıl	17	14,2
11-20 Yıl	54	45,0
21 Yıl ve daha fazla	35	29,2
Toplam	120	100,0

Ankete katılan öğretmenler arasında %17,5 gibi önemli bir oranda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen olduğu görülmektedir. Bununla birlikte lisans mezunu öğretmenlerin oranı %82,5'tir. Öğretmenlerin %39,2'si kız meslek lisesi, %40'ı endüstri meslek lisesi ve %20,8'i ticaret meslek lisesinde görev yapmaktadır.

Hizmet-içi eğitime hiç katılmamış öğretmenlerin oranı %15,8, bir defa katılanların oranı %21,7, iki defa katılanların oranı %19,2 üç ve üzeri katılan öğretmenlerin oranı ise %43,3'tür. Hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler arasında ilgi görmesi ve öğretmenlerin çoğunluk olarak bu faaliyetlere katılması sevindirici bir durumdur. Ayrıca son beş yıl içerisinde düzenlenen hizmet-içi eğitimlere katılım

oranlarına incelendiğinde, hiç katılmayanların oranının %36,7'ye yükseldiği görülmüştür. Bir defa katılanların oranı %29,2, iki defa katılanların oranı %15,8, üç ve üzeri katılanların oranı ise %18,3 olarak belirlenmiştir.

Tablo 7'de öğretmenlerin mesleki ve sosyal becerileri ile ilgili tabloda yer alan ifadeler yöneltilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu pedagojik formasyon (%95) ve alan bilgisi (%93,3) konularında kendilerini yeterli görmektedirler. Ayrıca bilişim teknolojisi kullanımı konusunda da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerini yeterli (%70) gördüğü söylenebilir. Ancak %29,2'lik bir oranın kendisini yeterli görmediği görülmektedir. Bu oran öğretmenler arasında bilişim teknolojilerinde hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Yabancı dil konusunda ise diğer anketlerde görüldüğü gibi öğretmenler arasında da kendisini yeterli gören ancak %21,7'lik bir kısımdır. %72,5'lik bir oran ile öğretmenlerin büyük çoğunluğu yabancı dil konusunda kendisini yeterli görmemektedir. Kendini ifade edebilme (%98,3) ve grup içinde çalışabilme (%94,2) gibi sosyal becerilerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendilerini yeterli görmektedir.

Tablo 7. Meslek Liselerinde Görev Yapan Meslek Öğretmenlerinin Mesleki ve Sosyal Becerileri İle İlgili Öz Değerlendirmeye Bağlı Yeterlilik Düzeyi

	Yeterlilik düzeyi (%)		
	Yetirliyim	Yetirli Değilim	Bir fikrim Yok
Pedagojik formasyon	95	2,5	2,5
Alan bilgisi	93,3	6,7	0
Bilişim teknolojisi kullanımı	70	29,2	0,8
Kendini ifade edebilme	98,3	1,7	0
Grup içerisinde çalışabilme	94,2	2,5	3,3
Yabancı dil	21,7	72,5	5,8

Tablo 8'de görüldüğü gibi, Milli Eğitim Bakanlığının mesleki ve teknik eğitime yeterli önemi verdiği ifadesine öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%89,2) olumsuz yanıt vermişlerdir. Bu ifadeyi olumlu bulan öğretmenlerin oranı ise sadece %20'dir. Bu bulgu göz önüne alındığında Milli Eğitim Bakanlığının meslek liselerine gereken önemi göstermesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenler, İşletmelerin mesleki ve teknik eğitime yeterli önemi verdiği ifadesine %56,2 gibi bir oran ile olumsuz yanıt vermişlerdir. İşletmelerin mesleki ve teknik eğitime yeterli katkısı sunduklarını düşünen öğretmenlerin oranı ise %40,8'dir.

Meslek liselerine gelen öğrencilerin Türkçe/matematik bilgisi konusunda öğretmenler %80,9 oranında yetersiz görüşünü belirtmişlerdir. Meslek lisesine gelen öğrencilerin meslek derslerinin öngördüğü hazır bulunurluktan uzak olduğu öğrencilerin meslek öğreniminin ihtiyaç duyduğu temel düzeye ilköğretimde ulaştırılması gerektiği düşünülmektedir. Meslek liselerinin akademik alanda başarısız olmalarının nedenlerinden biriside bu okullara gelen öğrencilerin temel Türkçe ve matematik bilgilerinin eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%70,9) meslek liselerinin fiziki altyapılarının yeterli olduğu ifadesine katılmadıkları görülmektedir. Ayrıca, %66,7 oranında öğretmenlerin atölye ve laboratuvarların eğitim-öğretime uygun donanımına sahip olduğu ifadesine olumsuz yanıt verdiği görülmektedir.

Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin işletmeler ile milli eğitim arasında, mesleki ve teknik eğitime dönük yeterli işbirliğinin sağlandığı yönündeki ifadeye büyük ölçüde(%67,5) olumsuz yanıt verdikleri görülmektedir.

Tablo 8. Meslek Liselerinde Görev Yapan Meslek Öğretmenlerine Meslek Liselerinin Genel Durumuna İlişkin Yöneltilen İfadelerin 3'lü Ölçeğe Göre Dağılımı

	Katılıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Bir fikrim yok (%)
Milli Eğitim bakanlığı, mesleki ve teknik eğitime yeterli önemi vermektedir.	20	89,2	0,8
İşletmeler, mesleki ve teknik eğitime yeterli önemi vermektedir.	40,8	55,8	3,4
Meslek Liselerine gelen öğrencilerin temel Türkçe/matematik bilgileri yetersizdir.	80,9	18,3	0,8
Meslek Liselerinin fiziki altyapılarının yeterli olduğunu düşünüyorum.	25	70,9	3,6
Atölye ve Laboratuvarlar, eğitim-öğretime uygun donanımına sahiptir.	29,2	66,7	4,1
İşletmeler ile Milli Eğitim arasında, mesleki ve teknik eğitime dönük yeterli işbirliğinin sağlandığını düşünüyorum.	28,4	67,5	3,1

Tablo 9'da meslek liselerinde görev yapan meslek öğretmenlerine meslek lisesi mezunları ve staj eğitimine ilişkin yöneltilen ifadelerle ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre, meslek lisesinden yeni mezun çalışanların çalışma hayatına uyum konusunda problemler yaşadığını düşünen öğretmenlerin oranı %54,2'dir. Ayrıca, meslek lisesi mezunlarının alanlarındaki iş yaşamının taleplerini karşılayabilecek düzeyde olmadığını belirten ifadelerde öğretmenler %59,2 oranında bir katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu tabloya göre, öğretmenlerin önemli bir kısmının mezunların iş yaşamının taleplerini karşılayabilecek düzeyde olmadığı kanaatinde olduğu söylenebilir. Nitekim meslek lisesi mezunlarının alanlarında yeterli mesleki bilgiye sahip olmadan mezun olduklarını düşünen öğretmenlerin oranı %47,5, yeterli temel matematik bilgisine sahip olmadan mezun olduklarını düşünen öğretmenlerin oranı ise %85'tir.

Sosyal becerilerde de durum pek değişiklik göstermemektedir. Öğretmenler, meslek lisesinden mezun çalışanların düşüncelerini yeterli biçimde ifade edebilmek becerisine %57,5 oranında yeterli derecede sahip olmadıklarını, grup içerisinde çalışma becerisine ise %49,1 oranında yeterli derecede sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Yabancı dil konusunda diğer bulgularda olduğu gibi meslek lisesinden yeni mezun çalışanların yeterli dil bilgisine sahip olmadığı öğretmenler tarafından da büyük oranda(%84,2) kabul görmektedir. Ayrıca, %47,5 oranında öğretmen bilişim teknolojisi konusunda da mezunları yetersiz görmüştür.

Öğretmenler staj eğitimi süresinin yeterli olmadığı ifadesine büyük oranda (%59,2) katılmadıklarını belirtmişlerdir. Staj süresinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı ise %31,7'dir. Öğrencilerin üniversite, kültürel ve sosyal gelişim hedefleri de beraber düşünüldüğünde staj süresinin yeterli olduğu, arttırılması halinde başka yönlerden eksiklik doğuracağı düşünülmektedir. Aynı zamanda ucuz işgücü oluşturma tehlikesi bulunduğundan staj süresinin arttırılması yönünde yapılabilecek değişiklikler bu bağlamda değerlendirilmelidir.

Staj eğitiminin çalışma hayatına uyum açısından çok önemli olduğu ifadesine katılımcıların büyük çoğunluğu (%95) olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%60,8) meslek liselerinin staj eğitimlerine gerekli önemi verdiğini düşünmesine rağmen, azımsanmayacak bir bölümü (%32,5) meslek liselerinin yeterli önemi vermediğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler, stajyerleri denetleyen usta öğreticilerin gerekli pedagojik yeterliliğe büyük ölçüde sahip olmadığını (%65,8) düşünmektedirler.

Tablo 9. Meslek Liselerinde Görev Yapan Meslek Öğretmenlerine Meslek Lisesi Mezunları ve Staj Eğitimine İlişkin Yöneltilen İfadelerin 3'lü Ölçeğe Göre Dağılımı

	Katılıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Bir fikrim yok (%)
Meslek Lisesinden yeni mezun çalışanlar, çalışma hayatına uyum problemi yaşamaktadır.	54,2	38,4	7,5
Meslek Lisesi mezunları alanlarındaki iş yaşamının taleplerini karşılayabilecek düzeyde değildir.	59,2	38,3	2,5
Meslek Lisesinden yeni mezun çalışanlar alanlarında yeterli mesleki bilgiye sahip olmadan mezun olmaktadır.	47,5	50,9	1,6
Meslek lisesinden yeni mezun çalışanlar, yeterli temel matematik bilgisine sahip olmadan mezun olmaktadır.	85	13,3	1,7
Meslek lisesinden yeni mezun çalışanlar, düşüncelerini yeterli derecede rahat ifade edebilme becerisine sahip olmadan mezun olmaktadır.	57,5	40	2,5
Meslek lisesinden yeni mezun çalışanlar, yeterli grup içerisinde çalışma becerisine sahip olmadan mezun olmaktadır.	49,1	49,2	1,7
Meslek Lisesinden yeni mezun çalışanlar yeterli yabancı dil bilgisine sahip olmadan mezun olmaktadır.	84,2	13,4	2,4
Meslek Lisesinden yeni mezun çalışanlar yeterli bilişim teknolojileri kullanma becerilerine sahip olmadan mezun olmaktadır.	47,5	48,3	4,2
Staj eğitimi süresi yeterli değildir.	31,7	59,2	9,2
Meslek Liselerinin, staj eğitimlerine gerekli önemi vermediklerini düşünüyorum.	32,5	60,8	6,7
İşyerlerinde stajyer ve çırakları denetleyen usta öğreticilerin gerekli pedagojik yeterliliğe sahip olduğunu düşünmüyorum.	65,8	30	4,2
Staj eğitimi, çalışma hayatına uyum açısından çok önemlidir.	95	4,2	0,8

Tablo 10’da meslek liselerinde görev yapan meslek öğretmenlerine iş yaşamlarına ilişkin yöneltilen ifadelerle ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre, öğretmenler, büyük oranda (%71,7) işyerlerinde mutlu bir çalışma yaşamı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ancak bu ifade de %25,8 oranında bir olumsuz görüş olduğu noktası da dikkate değer bir bulgudur.

“İş güvenceme dair kaygılarım artmaktadır.” İfadesine öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; %57,5 oranında olumlu görüş bildirilmiş, %39,2 oranında ise olumsuz görüş bildirilmiştir. Bu tür kaygıların eğitim sürecini olumsuz etkileyeceği, çalışanların motivasyonlarını düşürecekği eğitim sürecinin bu tür kaygılardan uzak tutulması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, ankete katılan öğretmenlerin, %56,7’lik bir oranı okul idaresinin yönetim biçiminin motivasyonlarını kötü yönde etkilediğini bildirmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin oranı ise %39,2’dir. Öğretmenler büyük çoğunlukla (%85) Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlere gerekli önemi vermediğini düşünmektedirler.

“Meslek dersi öğretmenlerinin okul dışında alanları ile ilgili olarak iş deneyimi kazanması önemlidir.” İfadesine katılımcıların büyük çoğunluğunun (%91,7) olumlu görüş bildirdiği görülmektedir.

“Hizmet içi eğitimlerin amaçladığı faydaları sağladığını düşünmüyorum” ifadesine öğretmenlerin önemli bir kısmı (%62,5) olumlu görüş bildirmiştir. Ayrıca, “Hizmet içi eğitimler öğretmenler arasında eğitimden çok tatil gibi algılanıyor” ifadesine çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%69,2) olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte, Hizmet içi eğitimlerin işletmeler ile işbirliği içinde yapılması ifadesine öğretmenlerin önemli bir bölümü (%88,3) katılmaktadır.

Tablo 10. Meslek Liselerinde Görev Yapan Meslek Öğretmenlerine İş Yaşamlarına İlişkin Yöneltilen İfadelerin 3’lü Ölçeğe Göre Dağılımı

	Katılıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Bir fikrim yok (%)
İş yerimde mutlu bir çalışma yaşamı olduğunu düşünüyorum.	71,7	25,8	2,5
İş güvenceme dair kaygılarım artmaktadır.	57,5	39,2	3,3
Okul idaresinin yönetim biçimi motivasyonumu kötü yönde etkilemektedir.	56,7	39,2	4,1
Millî Eğitim Bakanlığının Öğretmenlere yeterli önemi vermediğini düşünüyorum.	85	11,7	3,3
Meslek dersi öğretmenlerinin okul dışında alanları ile ilgili olarak iş deneyimi kazanması önemlidir.	91,7	5,8	2,5
Hizmet içi eğitimlerin amaçladığı faydaları sağladığını düşünmüyorum.	62,5	30	7,5
Hizmet içi eğitimler öğretmenler arasında eğitimden çok tatil gibi algılanıyor.	69,2	27,5	3,3
Hizmet-İçi eğitimler işletmeler ile işbirliği içinde yapılmalıdır.	88,3	6,7	5

İşletme yetkililerinin değerlendirmeleri:

Anket çalışmasında yer alan işletmelerde çalışan personel sayıları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. “İşletmenizdeki Çalışan Personel Sayısı.” İfadesine İlişkin Frekans ve Yüzde

	□	%
10 ve daha az	26	31,7
11-50	26	31,7
51-250	18	22,0
251 ve daha fazla	12	14,6
Toplam	82	100,0

Eğitim birimine sahip kurumların oranı %63,4, eğitim birimi olmayan kurumların oranı ise %36,6’dır. Anket çalışmasına katılan katılımcılar “Alanınızda kaç yıldır çalışıyorsunuz?” ifadesine verdikleri cevapta, “11-20 yıl” arası çalışanların oranı %34,1, “6-10 yıl” arası ise %31,7 olduğu görülmektedir. Bu durum Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12. “Bu Alanda Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz?” İfadesine İlişkin Frekans ve Yüzde

	□	%
1-5 Yıl	9	11,0
6-10 Yıl	26	31,7
11-20 Yıl	28	34,1
21 Yıl ve daha fazla	19	23,2
Toplam	82	100,0

13’te ankete katılan işletme yetkililerinden meslek lisesi mezunları ile genel lise mezunları arasında tabloda yer alan ifadelerle ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen bulgularda işletmeler, temel matematik bilgisinde meslek lisesi mezunlarının genel liseye göre daha kötü olduğunu (%47,6) düşünmektedirler. Bununla birlikte işletmelerin büyük çoğunluğu (%64,6) meslek liselilerin pratik çözüm üretebilme becerisinin genel lise mezunlarına göre daha iyi olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, mesleki yeterlilikleri konusunda da meslek liselilerin dahi iyi (%79,3) olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Bilişim teknolojilerini kullanma yeterliliği üzerinden yapılan karşılaştırmada katılımcılar %46,3 gibi bir oran ile değişiklik olmadığını, %36,6 ile meslek liselilerin daha iyi durumda olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Düşünceleri rahat ifade edebilme konusunda yapılan karşılaştırmada işletme yetkilileri herhangi bir fark görememelerine karşın meslek liselilerin grup içinde çalışma becerilerinin genel lise mezunlarına göre daha iyi olduğu (%59,3) düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Genel liselerin yabancı dil konusunda meslek lisesi mezunlarından daha iyi (%54,9) oldukları işletme yetkilileri tarafından ifade edilmiştir.

Çalışanların değişen iş hayatına uyumu konusunda yapılan karşılaştırmada katılımcılar %62,2 oranında meslek liselerinin durumunu daha iyi bulmuşlardır. Bu durum meslek liselerinin yetiştirdiği öğrencilerin sanayi açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Meslek liselerinin, öğrencilerini iş hayatına uyum gösterebildikleri kadar iş yaşamını, daha insani ve gelişken kılabilecek potansiyele sahip düzeye getirmekle de sorumlu olduğu düşünülmektedir.

Tablo 13. İşletmelere Yöneltilen Meslek Lisesi Mezunları İle Genel Lise Mezunları Arasında Karşılaştırmaları İçeren İfadelere İlişkin Dağılımlar

	Daha iyi (%)	Değişiklik yok (%)	Daha kötü (%)	Bir fikrim yok (%)
Meslek lisesi mezunu çalışanların temel matematik bilgisi, genel lise mezunu çalışanlara göre,	13,4	18,3	47,6	20,7
Meslek lisesi mezunu çalışanların oluşan sorunlara pratik çözüm üretebilme becerisi, genel lise mezunu çalışanlara göre,	64,6	25,6	6,1	3,7
Meslek lisesi mezunu çalışanların mesleki yeterlilikleri, genel lise mezunu çalışanlara göre,	79,3	13,4	3,7	3,7
Meslek lisesi mezunu çalışanların bilişim teknolojilerini kullanma yeterlilikleri, genel lise mezunu çalışanlara göre,	36,6	46,3	6,1	11
Meslek lisesi mezunu çalışanların düşüncelerini rahat ifade edebilme becerileri, genel lise mezunu çalışanlara göre,	18,2	51,2	17,1	13,4
Meslek lisesi mezunu çalışanların grup içerisinde çalışma becerileri, genel lise mezunu çalışanlara göre,	59,8	30,5	3,7	6,1
Meslek lisesi mezunu çalışanların yabancı dil yeterlilikleri, genel lise mezunu çalışanlara göre,	7,3	28	54,9	9,8
Meslek lisesi mezunu çalışanların değişen İş hayatına uyumu, genel lise mezunu çalışanlara göre,	62,2	24,4	7,3	6,1

Tablo 14’te İşletmelere mesleki eğitim ve staj süreci ile ilgili ifadeler yöneltilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, anket çalışmasına katılan işletme yetkilileri %57,3 ile Milli Eğitim Bakanlığının, mesleki ve teknik eğitime yeterli önemi verdiği ifadesine olumlu yanıt vermiş, %35,4 ile olumsuz değerlendirmede bulunmuştur. Ayrıca, katılımcılar işletmelerin mesleki ve teknik eğitime yeterli önemi verdiğine dair ifadeye %70,7 oranında olumlu görüş belirtmişlerdir.

Meslek lisesinden yeni mezun çalışanların çalışma hayatına uyum problemleri yaşadığını düşünen katılımcıların oranı %42,6’dır. Bununla birlikte %49,6 oranında katılımcılar çalışma hayatına uyum konusunda meslek lisesinden yeni mezun çalışanların sorun yaşadıkları görüşüne katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, “meslek lisesi mezunları, alanlarındaki iş yaşamının taleplerini karşılayabilecek düzeyde değildir” ifadesine katılımcılar %49,7 oranında olumlu görüş belirtmişlerdir.

“Meslek lisesinden yeni mezun çalışanlar, alanlarında yeterli mesleki bilgiye sahip olmadan mezun olmaktadır” ifadesine katılımcılar %53,6 oranında olumlu görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte, %37,8 oranında işletme yetkilisi bu ifadeye katılmadıklarını belirtmişlerdir.

İşletme yetkilileri, “Staj eğitimi süresi yeterli değildir” ifadesine %56,1 düzeyinde olumsuz yanıt vermişlerdir. Diğer gruplar birlikte işletme yetkilileri de çoğunluk olarak staj eğitimi süresinin yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İşletme yetkilileri büyük çoğunlukla (%69,5) meslek liselerinin staj eğitimine gerekli önemi verdiklerini düşünmektedirler. Ayrıca, staj eğitiminin çalışma hayatına uyum açısından çok önemli olduğu şeklindeki ifadeye diğer gruplarda olduğu gibi olumlu görüş belirten işletme yetkililerin oranının %76,6 olduğu görülmektedir.

Meslek liseleri ve işletmelerin daha fazla işbirliği kurmaları şeklindeki ifadeye işletme yetkililerinin %69,8’lik bir bölümü katılmıştır. Bununla birlikte, İşletme yetkilileri “İşletmeler ile milli eğitim arasında, mesleki ve teknik eğitime dönük yeterli işbirliğinin sağlandığını düşünüyorum” ifadesine %54,9 oranında olumlu katılım gösterdikleri görülmektedir. %37,8’lik bir oran ise bu ifadeye olumsuz yaklaşmıştır.

Tablo 14. İşletmelere Mesleki Eğitim ve Staj Süreci İle İlgili Yöneltilen İfadelere İlişkin 3’lü Ölçeğe Göre Dağılım

	Katılıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Bir fikrim yok (%)
Milli Eğitim bakanlığı, mesleki ve teknik eğitime yeterli önemi vermektedir.	57,3	35,4	7,3
İşletmeler, mesleki ve teknik eğitime yeterli önemi vermektedir.	70,7	24,4	4,9
Meslek lisesinden yeni mezun çalışanlar, çalışma hayatına uyum problemi yaşamaktadır.	42,6	49,6	9,8
Meslek lisesi mezunları alanlarındaki iş yaşamının taleplerini karşılayabilecek düzeyde değildir.	58,7	33,9	7,3
Meslek lisesinden yeni mezun çalışanlar, alanlarında yeterli mesleki bilgiye sahip olmadan mezun olmaktadır.	53,6	37,8	8,5
Staj eğitimi süresi yeterli değildir.	33	56,1	11
Meslek liselerinin, staj eğitimlerine gerekli önemi verdiklerini düşünüyorum.	69,5	24,4	6,1
Staj eğitimi, çalışma hayatına uyum açısından çok önemlidir.	76,6	23,2	2,4
Meslek liseleri ve İşletmeler daha fazla işbirliği kurmalıdır.	69,8	29,2	3,7
İşletmeler ile Milli Eğitim arasında, Mesleki ve Teknik Eğitime dönük yeterli işbirliğinin sağlandığını düşünüyorum.	54,9	37,8	7,3

Sonuç

Anket çalışmasında yer alan katılımcıların değerlendirmelerine göre; ülkemizin üretim politikaları, çevre duyarlılıkları, istihdam politikaları gibi konularda söz söyleyebilecek bilinçli, sosyal ve mesleki açıdan kendini geliştirmiş çalışanlara ihtiyacı olduğu söylenebilir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak politikaların mesleki ve teknik eğitimin ilgili tüm taraflarının katılımı ile belirlenmelidir.

Ancak elde edilen bulgular Milli Eğitim Bakanlığının mesleki ve teknik eğitime verdiği önemin, mesleki eğitimin ilgililerince (öğretmen, çalışan, öğrenci, işletmeler) yeterli bulunmadığını göstermiştir. Milli Eğitimin politikaları içerisinde öncelikle meslek okullarının fiziki altyapılarının ve donanımlarının geliştirilmesi, okul sanayi işbirliğini arttırıcı önlemlerin alınması, öğretmenlerin iş güvencelerine dair kaygıların giderilmesi ve okul idarelerinin daha yapıcı bir tutum izlemesi için gerekli düzenlemelerin ve uygulamaların hayata geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca mesleki eğitimi tercih etme noktasında gerekli bilinçlendirmenin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Lise eğitiminin türünü seçme aşamasında, öğrencilerin erken yaşta olması yanlış tercihlerin önünü açabilmektedir. Okul türlerini tercih etme de bireylerin sınıfsal ve sosyal konumlarının etkisini ortadan kaldırmaya dönük tedbirler alınmalıdır.

Yabancı dil konusunda yetersizlikler olduğu görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığının bu konuda gerekli tedbirleri alması gerekmektedir. Teknoloji yoğun bir alan olan mesleki ve teknik eğitim alanında, bilgiye ulaşmada yabancı dil öğrenimi önemlidir.

Staj eğitiminin öğrencileri meslek hayatına hazırlama ve mesleki pratiklerini geliştirme açısından çok önemli bir konumda olduğu görülmüştür. Staj süresinin yeterli olduğu taraflarca belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin staj sürecinde alanları ile ilgili çalışmalar yapabilmeleri, ucuz işgücü olarak kullanılmaması gerektiği düşünülmektedir. İşletmelerin staj faaliyetleri titizlikle takip edilmeli, usta öğretici bulundurma konusundaki denetimler gerçekleştirilmelidir. Mevcut durumda her beş işletmeden birisinde usta öğretici bulunmadığı görülmüştür.

İşletmelerin görüşü alınarak elde edilen bulgularda meslek lisesi mezunlarının, genel lise mezunlarına göre mesleki yeterlilik, pratik beceriler, iş hayatına uyum, bilişim teknolojisi gibi konularda daha iyi durumda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum ülkemizde faaliyet gösteren tüm iş kollarındaki çalışanların mesleki eğitim sürecinden geçmesi gerektiğini düşündürmektedir. Lise düzeyindeki okul düzenlemeleri bu durum dikkate alınarak yapılmalıdır.

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın yüksekliği ve son yıllarda artmış olması önemli bir bulgudur. Öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yetiştirme çabası dikkate değerdir. Ancak öğretmenler tarafından hizmet içi eğitim uygulamaları konusunda bazı eksiklikler belirtilmiştir. Öncelikle hizmet içi eğitimlerin öğretmenin öğretmene anlattığı bir ders niteliğinde değil, ilgili iş kolunun katılımıyla iş ortamında yapılması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitimleri tatil algısından çıkarıp daha kaliteli bir düzeye taşımaktadır.

Kültürel, estetik yönleri gelişmiş eleştirel düşünme yeteneğine sahip sorgulayan bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlayan, öğrencilerin akademik eğitimlerine devam edebilmelerinin mümkün olduğu bir mesleki eğitim modeli kurulmalıdır. Bireyler iş hayatında sadece işverenin ihtiyaçlarına cevap verebilen çalışanlar olmaktan çıkmalı, eşitlikçi bir ekonomi ve üretim düzeni oluşturma yönünde etkin rol üstlenebilecek donanımda olmalıdırlar. Mesleki eğitim süreci ile birlikte öğrenciler üretim mekanizmalarının işleyişi hakkında fikir sahibi olabilmeli ve eğitim sürecinde edindikleri kazanımlarla üretim yapısını dönüştürme yönünde etkin olabilecek kültürel, estetik ve yaratıcı altyapıya sahip olabilmelidirler.

Kaynakça

- BALCI S., ARI M. (2003). “Küresel Ekonomi İçinde Mesleki ve Teknik Eğitimin Önemi”, IVETA Bölgesel Konferansı, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- BULUT, Ergin (2007). The Transformation Of The Turkish Vocational Training System: Creation Of Lifelong Learning, Loyal Technicians, Boğaziçi University Atatürk Institute, Master’s Thesis, İstanbul.
- DÖNMEZ D., POLAT V. (2003). “Meslek Yüksekokullarında Kaliteli Eğitimin Koşulları”, IVETA Bölgesel Konferansı, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- <http://mtegm.meb.gov.tr/TR/protokoller.asp?sayfa=liste>, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğünce yapılan protokoller, ETOGM, 14 Kasım 2012.
- http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf, 2010-2014 Stratejik Planı, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 20Aralık 2012
- İstihdam ve Meslekî Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı (2010). Resmi Gazete, 27642,15.07.2010.
- SENAR N., KAYA Z. (2006). Esnaf ve Sanatkâr Meslek Kuruluşları için Ülke Örnekleri ile AB’de Mesleki Eğitim ve AB Mali Kaynakları Rehberi. TESK yayınları, Ankara.
- Mesleki Eğitim Sistemimiz ve İşletmelerde Beceri Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, TİSK tarafından Mesleki Eğitim Kurulu’na sunulan rapor, TİSK (2004).
- UZUNYAYLA, F. (2007). Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Eğitim ve İstihdam Politikaları. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı Kalkınma İktisadı Ve İktisadi Büyüme Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

EVALUATION OF FORMAL VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION SYSTEM BY THE STAKEHOLDERS

Murat A. TAMER*

Mustafa ÖZCAN**

Abstract

The purpose of this paper is to evaluate the formal vocational education system of Turkey by the stakeholders of the system. For this purpose; formal vocational and technical education school types that cover: female vocational school, industrial vocational school and vocational school for trade were chosen for the study. Education and training at these schools were evaluated by the views of trainees, vocational/ technical teachers, workers of vocational and technical schools graduates and companies that employs the vocational and technical schools graduates and trainees. The views of all these stakeholders were evaluated to found the current situation of the system. For this reason different questionnaires were applied to each stakeholder and SPSS 20.0 program were used to evaluate the results of the questionnaires. Datas gathered from the research was evaluated by using the SPSS 20.0 program. The method used in the evaluation of data was the frequency analysis. The views and their effects that came out as a result of datas analysis were compared and similarities and differences among the stakeholders' views were discussed. Stakeholders found the internship duration enough but They stated that this duration to be followed strictly with the partners and co-operation between vocational schools and companies would have to be enhanced. It was found that one out of five companies had no master-trainer.

Key Words: Vocational and technical education, internship, school-industry co-operation

* Technical Teacher, Şişli Technical and Industrial Vocational High School

** Technical Teacher, Şişli Technical and Industrial Vocational High

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNE GÖRE DEĞER EĞİTİMİ VE DKAB DERSLERİNİN ZORUNLULUĞU (SAMSUN ÖRNEĞİ)*

Yakup KESKİN*

Özet

Bu çalışmada, farklı lise türlerinde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin DKAB derslerine değer eğitimi penceresinden yaklaşımları ile liselerde 1 saat zorunlu olan DKAB dersleri ve seçmeli din derslerine ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmaya Samsun ili merkez ilçelerde farklı lise türlerinde görev yapan DKAB öğretmenleri katılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yönteminin olgusal çalışma tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından literatüre dayalı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel olarak içerik analizine tabii tutulmuş ve temalar belirlenmiştir. Araştırmaya dayalı olarak, DKAB derslerini aynı zamanda değer eğitimi olarak gören DKAB öğretmenleri daha çok ders içi aktivitelerle değerleri programda yeri geldiğinde işlemektedirler. DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu değerlerin öncelikle ailede kazanıldığı, okulun ise ailede verildiği takdirde değerleri geliştirebildiği, ailelerin DKAB derslerini ve DKAB dersleri kapsamında yapılan çalışmalarını destekledikleri; aksi bir durumla çok nadir karşılaşıldığı, seçmeli din derslerine hem öğrenci hem de velilerin olumlu tutum geliştirdikleri, seçmeli din derslerini tercih edenlerin sayısının zorunlu alanların sayısına ulaşamayacağı kanaatini beslemektedirler.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretim DKAB öğretim programı, DKAB öğretmeni, değer eğitimi, zorunlu DKAB dersleri, seçmeli din dersleri

Giriş

Yaşama ve öğrenme alanı değerler üzerine inşa edilen okullar (Turan ve Aktan, 2008, 230) akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek üzere iki temel misyonu üstlendiğinden (Lickona, 1991, 7; Ekşi, 2003, 79), değer öğretimi de doğal olarak okullar var olduğu sürece devam edecektir (Leming, 1993, 5; Ryan 1993, 16-18). Ebeveynler eğitim kurumlarından çocukların gelişim süreçlerini takip etmelerini, gerektiğinde buna müdahale etmelerini ve eğitsel ya da davranışsal bir problemle karşılaştıklarında bir çözüm yolu bulmalarını talep etmektedirler (Dagget, 2008).

* Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi tarafından 31Ekim -01 Kasım 2013 tarihleri arasında gerçekleştirilen "I. Ulusal Değerler Eğitim Kongresi"nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir

** Doç. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü, Kurupelit Yerleşkesi-Atakum/ Samsun

Öğretim programları, sosyal hayatın ve devlet erkinin kabul ettiği değerleri aktarmanın en etkili yollarından birisidir (Powell, 2010). Öğretim programlarında ekonomik, sosyal, kültürel, dini, milli ve evrensel değerlerin hangi yöntem ve teknikle aktarılacağı, yapılan değer eğitiminin amacına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek amacıyla hangi ölçme-değerlendirme tekniklerinin uygulanacağı genellikle yer alır (Lawton, 1975; Cornbleth, 1990, Halstead ve Taylor, 2000; Rodger, 2000).

Temel olarak değer ve ahlak, doğru ve yanlışın ne olduğunu ve ahlaki olgunlaşmayı açıklamaktadır (Kirschenbaum, 1995, 14). Değerler, yaşam amacı doğrultusunda tercih edilen, belirli bir davranış biçimi veya yaşam amacı şeklindeki süregiden bir inanç (Rokeach, 1973, 5), düşünce ve eylemlere rehberlik eden standartlar kümesi (Feather, 1975, 8'ten aktaran; Sağnak, 2003, 20), insanın yaşamında ona kılavuzluk etmeye hizmet eden, arzulan, durumlar ötesi hedefler (Schwartz, 1996, 2; Nicholson, 1991, 2), bir bakıma bizim hayatımızın gayeleri (Güngör, 1998, 84-85) ya da bir toplumu meydana getiren öğeleri birbirine kenetleyen ilke ve inançlardır (Fichter, 1994, 143; Katz ve Kahn, 1977). Hökelekli ve Gündüz değerleri şöyle özetlemektedir: İnsanların davranışlarını yönlendirmede ve belirlemede, kendileri de dâhil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmede kullandıkları ölçütler, ideal ve arzu edilen davranış ve yaşam biçimlerini ifade eden, belirli somut koşulları ve nesnelere aşan üst-düzye kavramlar veya doğru kararlara varılmasında bireylere yardımcı olan genel ilkelerdir (2007, 373).

İnsanın insanca yaşama çabasına yardımcı olan (Pieper, 1999, 126) ve insanlar arasındaki ilişkileri düzene koyan kurallar bütünü olarak görülen ahlak, aynı zamanda toplumsal hayatın yaşanmasında gerekli davranışları içermektedir (Güngör, 1998, 12). Ahlakın temel yapısını iyiliğe ulaşma ve kötülükten sakınma oluşturur (Yörükkan, 1993, 25; Karaman, 2000, 23). Ahlaki değerlerin tek kriteri insanın rahatı ve mutluluğudur (Fromm, 1993, 24). Herkesin mutluluğunu artırmayı kendine amaç olarak seçmeye "iyi" denir (Akarsu, 1998, 24). Ahlak eğitimi gençlere bilgi, inanç, tutum ve davranış becerisi kazandırarak onlara iyi olmayı yani ahlaklı olmayı öğretmeye çalışır (Kirschenbaum, 1995; 26). Ahlaki yani iyi davranışların hem kendimiz hem de başkaları için en fazla mutluluk sağlayan davranışlar olduğu konusunda uzlaşma vardır (Montagu, 1964, 7). Bütün evrensel ahlak ilkeleri, başkalarını göz önünde tutmayı, toplumu, toplumun isteklerini ve toplumun bireyden ne beklediğini bize bildirmektedir (Akarsu, 1998, 14).

Literatürde hem 'Değer eğitimi' hem de 'Ahlak eğitimi' şemsiye bir kavram olarak kullanılmaktadır. Bazı araştırmacılar Değer eğitiminin ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi, karakter eğitimi, hukuk eğitimi, cinsellik eğitimi, madde bağımlılığı eğitimi ve din eğitimi gibi alanları içerdiğini ifade etmekteyken (Halstead vd., 2000, 169; Kirschenbaum, 1995, 12-29), bazı araştırmacılar da Ahlak eğitiminin değerler eğitimi, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve hukuk eğitimi gibi alanları içerdiğini ifade etmektedirler (Afdal, 2007, 334). Ancak değer eğitiminin ahlak eğitiminden daha kapsamlı bir anlamı ihtiva ettiği kabul edilmektedir (Haydon, 2004, 126).

Ahlak eğitimi; bireyde değişen şartlar altında, gözetilme ve cezalandırılma ihtimalinin düşük olduğu zamanlarda dahi, her şart ve durum altında ahlaki kurallara bağlılığı sürdürme, dürüst ve tutarlı olma; her hareketin doğru yönünü kestirme, bundan ortaya çıkacak olan sonuçları da önceden görme yeteneği olan "ahlaki karakter"

ter” oluşturma sürecidir (Hökelekli, 1998, 195). Değer eğitimi; değerlerin açık ve bilinçli bir şekilde öğretilme süreci olup doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirerek onların bireysel ve mensubu olduğu topluma uyumlu bir şekilde davranabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri içselleştirme ameliyesi olarak tanımlanmaktadır (Australian Government, 2003, 251). Buradan hareketle Ahlak eğitimi, başkalarının haklarına saygı, ahlaki tutum ve davranışlarda başkaları için iyiliği öğretmeyi hedeflerken Değer eğitimi değer geliştirmeye yardımcı olmaya birey açısından tatmin edici bir yaşam kurmasına hizmet eder (Kirschenbaum, 1995, 14).

Duyuşsal alana hitap eden değer ve ahlâk eğitimi, bilgiyi kabullenme, kendine mal etme ve sahiplenme süreçleri ile bireyde tutum dolayısıyla davranış değişikliğini hedeflemektedir (Yılmaz, 2003, 121). Değer eğitiminde okulun işlevi çocuğun var olan değerlerini daha da geliştirmesini sağlamak, geliştirilen bu değerleri günlük yaşamda uygulamasını ve bunları davranışlarına yansıtmasını sağlamak olarak söylenebilir (Halstead ve Taylor, 2000). Yani okulların çocuk üzerinde oluşabilecek olumsuz etkileri bertaraf edip onu toplumun temel değerleri ile toplum için iyi birey haline getirmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 2004, 2). Doğanay’ın da ifade ettiği gibi, değerlerin ve değer eğitiminin eğitim programlarında formal eğitimin bir parçası olarak, planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması da gerekmektedir (Doğanay, 2006, 260).

Demokratikleşme ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler öğretim programlarının içerik ve sunumunu da etkilemektedir. Yeni değerler müfredat üzerinde köklü değişiklikler öngörmektedir. Buna paralel olarak da ders içeriklerinin yeni değerlere göre düzenlenmesi kaçınılmaz olmaktadır (Özden, 1999, 20). Okulda değer eğitiminde temel sorun, öğrencilerin hangi değerleri nasıl öğrenecekleri konusudur. Öğrencilerin günlük hayatta yaşadıkları birçok tecrübe edindikleri değerlerin kazanımını engellemekte ya da desteklemektedir. Okullarda değerlerin formal veya informal öğretilme sürecinin öğrenciler tarafından algılanması önemlidir. Eğitim sisteminin çimentosu olan müfredatlar, değer eğitiminde de ya da gayr-ı resmi olmaları boyutu ile ana temayı oluşturmaktadır. Öğrencilere sunulacak kazanımların eğitim perspektifi açısından bireysellik ya da rasyonel bilgi boyutunun ayrıca ele alınması gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nun 1948 yılında hazırlamış olduğu ilk ve ortaöğretim programlarında; milli eğitimin amaçları, ilk-ortaokul öğretiminin amaçları ve programların ilgili bölümlerinde eğitimin, sevgiyle verilmesi gerektiği gibi değer ifadelerine rastlanılmaktadır (Keskin ve Keskin, 2009). Türk Milli Eğitiminin amaçlarının belirlendiği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ise, eğitimin amacının Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nun 2005’te müfredatları değiştirmesiyle ilköğretimden başlayarak ortaöğretim programlarının bünyesine kazandırılacak değerler konulmuştur (MEB, 2009a; 2009b; 2009c; 2010a; 2010b). Bu süreçten başlayarak değerlerin kazanımlarına ilişkin akademik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Akbaş’ın (2007) çalışması 2004 yılında uygulanmaya başlanan yeni eğitim programları uygulama sahasına girmeden önce yapılmış bir çalışma olup aynı, Arslan (2007) gibi değerler eğitiminde programların önemli olduğuna vurgu yapmakta ve yeni hazırlanacak programlarda bu noktanın dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Sağnak (2007), Gömleksiz ile Cüro (2007) ve

Özensel (2007) tarafından ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda lise öğrencilerinin değerler alanında eksiklikleri bulunduğu işaret edilmektedir. Özelde ise Sağnak (2007) ortaöğretim kurumlarındaki örgütsel değer sistemleri ile öğrencilerin kişisel değer sistemlerinin örtüşmediğini; Gömleksiz (2007) ve Özensel (2007) ise liselerde kızların erkeklere oranla değerlere sahip olma ve benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Avcı (2007) ise üniversite düzeyinde yaptığı çalışmasında Sağnak (2007), Gömleksiz (2007) ve Özensel (2007)'in lise düzeyinde yaptıkları çalışmaların sonuçlarına paralel bir şekilde gençliğin giderek toplumsal değerlerden uzaklaştığını tespit etmiştir (Keskin, 2012, 830).

Araştırmanın genel amacı, Samsun ilinde farklı lise türlerinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin DKAB derslerine değer eğitimi penceresinden yaklaşımları ile DKAB derslerinin zorunlu veya seçmeli olma durumuna ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda şu iki alt probleme ilişkin sorulara cevap aranacaktır:

- DKAB dersleri değer eğitimi açısından DKAB öğretmenlerince nasıl algılanmaktadır?
- DKAB derslerinin zorunluluğu ve seçmeli din dersleri DKAB öğretmenlerince nasıl değerlendirilmektedir?

Yöntem

Araştırma, DKAB öğretmenlerinin DKAB dersleri ile değer eğitimi arasındaki ilişki ile seçmeli din derslerine yönelik değerlendirmelerini anlamlandırmayı hedefleyen nitel-olgusal bir çalışmadır. Nitel araştırma, içinde bulunulan ortamı, bu ortamda bulunan kişilerin bakış açıları ile anlamayı amaçlamaktadır (Merriam, 1998, 5-6; Hatch, 2002, 7). Olgusal çalışma ise, katılımcıların belli olgu veya kavram ile ilgili yaşantılarını katılımcıların bakış açısından mantıklı bir çerçevede anlamlandırılmasını içermektedir (Cresswell, 2007, 58).

Araştırma Grubu

Çalışmaya, Samsun ili merkez ilçelerde 5 Anadolu Lisesi, 3 Genel Lise, 2 Fen Lisesi, 1 Sosyal Bilimler Lisesi, 1 Ticaret meslek Lisesi, 1 Sağlık Meslek Lisesi ve 1 İmam Hatip Lisesi olmak üzere 7 farklı lise türünde toplam 14 farklı lisede görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan 14 DKAB öğretmeni dâhil olmuştur. Olgusal çalışmada veriler, araştırılan olgu ya da kavram ile ilgili yaşantı ve deneyimi olan kişilerden toplanır (Moustakas, 1994).

Verilerin Toplanması

Çalışmada liselerde görev yapan DKAB öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin algılarını ve zorunlu DKAB dersleri ile seçmeli din derslerine ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Görüşme formunda sorular belli sırada sorulmasına rağmen, araştırmacıların önemli gördükleri durumda, derinlemesine veri alabilmek için soru formunda olmayan ek sorular sorulmuştur (Miles ve Huberman, 1994, 35; Hatch, 2002, 95; Yıldırım ve Şimşek, 2005, 286). Görüşme formunu geliştirirken ilgili literatürdeki çalışmalar taranmış ve bu çalışmalardan yararlanarak 25 soru geliştirilmiştir

(Halstead ve Taylor, 2000; Silcock ve Duncan, 2001; Arthur, 2005; MEB, 2010a; 2010b; Yeşil ve Aydın, 2007; Yiğittir ve Öcal, 2010).

Geliştirilen form, 3 alan uzmanı, 1 Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, 1 Eğitim Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı ve 1 İlköğretim Bölümü'nden olmak üzere 6 öğretim elemanı tarafından incelenmiş ve gerekli değişiklikler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu DKAB derslerinin değer eğitimi açısından değerlendirilmesi ve DKAB derslerinin zorunluluğu ile seçmeli din derslerine ilişkin DKAB öğretmenlerinin değerlendirmeleri olmak üzere 2 alt problem, toplam dokuz sorudan oluşmaktadır. Ancak, birinci alt problemde sorulması planlanan 5 soru, 1.ve 2. sorular görüşmeye katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar dikkate alınarak tek soru haline getirilmiştir. Böylelikle birinci alt problemde soru sayısı 4 olarak belirlenmiştir. Şöyle ki;

Birinci Alt Problem: DKAB dersleri değer eğitimi açısından DKAB öğretmenlerince nasıl algılanmaktadır?

1. DKAB derslerini değerler ve değerler eğitimi açısından değerlendirir misiniz? Ders içi veya ders dışı etkinliklerde evrensel/sosyal değerleri bilinçli olarak veriyor musunuz?

2. Değer öğretimini bir plan doğrultusunda mı uyguluyorsunuz?

3. Değer eğitimi için en uygun ortam (aile, okul...) sizce neresidir?

4. DKAB programının temel amacının öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak gibi temel kazanımlar olarak görülmesini DKAB programı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

İkinci Alt Problem: DKAB derslerinin zorunluluğu ve seçmeli din dersleri DKAB öğretmenlerince nasıl değerlendirilmektedir?

5. Bazı ailelerin DKAB derslerini istemedikleri söylenmektedir. Bu konudaki tecrübeleriniz nelerdir?

6. DKAB derslerinin zorunlu dersler kapsamından çıkarılarak yerine seçmeli din derslerinin (Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed (s.a.s)'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler) konulması konusunda ne düşünüyorsunuz?

7. Seçmeli din dersleri (Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler) ile ilgili öğrencilerin veya ailelerinin tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

8. Seçmeli din derslerini tercih edenlerin sayısının zorunlu DKAB dersleri alanların sayısına ulaşımaması konusundaki görüşünüz nedir?

Araştırmada görüşlerine başvuru alan her bir öğretmen ayrı bir lisede görev yapmaktadır. Etik kurallara uymak açısından katılımcı DKAB öğretmenlerine "Ö1. Ö2.." şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntemde elde edilen veriler, belli boyutlar ve temalar altında sınıflandırılır. Bir başka deyişle betimsel yöntemde araştırmacılar, gördüklerini betimlerler. Betimsel analizde araştırmacı-

ların yorumlama, sınıflandırmalarına dayalı olarak veriler, belirlenen temaların altında kodlanır (Creswell, 2007, 152). Yarı-yapılandırılmış görüşme yolu ile elde edilen veriler, ses kayıt cihazına kaydedilmiş; araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Araştırmacı, elde edilen verilerden temalar ve temaların altında ise kodlar belirlemiştir. Bu kodlamalara dayalı olarak değer eğitimine ilişkin kavramsal çerçeve geliştirilmiştir.

Bulgular

Birinci alt problem: DKAB derslerinin değer eğitimi açısından DKAB öğretmenlerince nasıl algılandığına ilişkin bulgular;

Tablo 1: DKAB derslerinin değerler açısından değerlendirilmesi ve ders içi veya ders dışı etkinliklerde evrensel/sosyal değerlerin bilinçli olarak verilmesi teması	
KOD	f
DKAB dersleri aynı zamanda değer eğitimidir.	14
Değerler teneffüslerde, bahçede, koridorda hatta okul dışında verilmektedir.	4
Değer eğitiminde değerlerin aktif olarak yaşandığı ortamlardan (vakıflar, yardımlaşma kurumları gibi) yararlanılmalıdır.	4
Değer eğitiminde öğretmenlerin temsil boyutu önemlidir.	1

Görüşme formunun birinci sorusundan elde edilen veriler, “DKAB derslerinin değerler açısından değerlendirilmesi ve ders içi veya ders dışı etkinliklerde evrensel/sosyal değerlerin bilinçli olarak verilmesi” teması olarak kodlanmıştır.

On dört DKAB öğretmeni DKAB derslerinin zaten evrensel ve sosyal değerleri konu olarak aldığını ifade etmişlerdir. Dört öğretmen değerleri ders dışında teneffüslerde, bahçede, koridorda hatta gerektiğinde okul dışında öğrettiklerini belirtmişlerdir. Dört öğretmen ise değerlerin aktif olarak yaşandığı ortamlar ile öğrencilerin buluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir öğretmen ise değer eğitiminde öğretmenlerin temsil boyutunun önemli olduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1. Ders içinde ve ders dışında, özellikle bahçede koridorda gezerken, dışarıda öğrencileri gördüğümde ve onlarla olan tüm ilişkilerimde ve uyguluyorum.

Ö3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin bizzat kendisi değer eğitimidir.

Ö4. Teneffüslerde, kulüp öğrencilerime veya kütüphaneye gelen öğrencilere bir şeyler vermeye çalışıyoruz ama büyükşehir kültüründen dolayı öğrencilerle çok fazla görüşemiyoruz.

Ö6. Bazı vakıflar, yardımlaşma kurumları ve örnek kurumlar ile işbirliği içinde yapıldığında daha etkili ve kalıcı olduğuna inanıyorum.

Ö12. Temsil çok önemli olduğundan öğrencilere örnek olmaya ve çocuklara ders dışında da değer eğitimi vermeye çalışıyorum.

Tablo 1'deki bulgular, DKAB öğretmenlerinin DKAB derslerini aynı zamanda değer eğitimi olarak gördüklerini göstermektedir. Ders dışındaki ortamlardan da değer öğretimi için istifade edilmesi gerektiği, özellikle değerlerin yaşanıldığı mekânlara öğrencilerin götürülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca değer öğretiminde temsilin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Tablo 2: Değer öğretiminin bir plan doğrultusunda uygulanma durumu teması	
KOD	f
Değerler bir plan doğrultusunda değil de programda yeri geldiği zaman bazen de program dışına çıkılarak veriliyor.	12
DKAB dersleri 1 saat olduğundan değerler ile ilgili planlama yapılamıyor. Seçmeli din dersleri ile planlama yapmaya başlandı.	4
DKAB dersleri zümre toplantılarında bu konuda bazı planlamalar yapılıyor	3

Görüşme formunun ikinci sorusundan elde edilen veriler, “Değer öğretiminin bir plan doğrultusunda uygulanma durumu” teması olarak kodlanmıştır.

On iki DKAB öğretmeni değerleri belli plana göre değil de programda yeri geldiğinde bazen de program dışına çıkılarak işlediklerini ifade etmişlerdir. Dört öğretmen liselerde DKAB derslerinin haftada 1 saat olmasından dolayı planlama için zaman ayıramadıklarını ancak seçmeli din dersleri ile bunun mümkün olabileceğini, üç öğretmen ise zümre öğretmenler kurulunda plan yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö4. DKAB dersleri genişletilmiş zümre toplantılarında mesela büyüklere saygıyı verelim şeklinde karar alıyoruz.

Ö6. Yeri geldiğinde değerleri veriyoruz ancak müfredata bağlı kalırsanız da birçok değeri veremiyorsunuz. Doğal olarak müfredatın dışına çıkmak durumunda kalıyoruz.

Ö10. Pratik uygulanan planlamadan ziyade programda yeri geldiğinde veriyoruz.

Ö11. DKAB ders saatlerinin az olmasından dolayı istenen değerleri vermek için zaman yetmiyor. Bu yıl seçmeli derslerle birlikte planlamada bulunabileceğiz.

Tablo 2'de gösterilen bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun değer öğretimi için bir planlamada bulunmadıklarını ancak DKAB derslerinin içeriğinden dolayı programda yeri geldiğinde zaten değerleri verdiklerini göstermektedir. Bununla beraber değerleri yeri geldiğinde veren öğretmenlerden bazıları ise programın değer öğretimi için yetersiz olduğunu, kendi çabaları ile değerleri öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bazı okullarda ise sene başı zümre toplantılarında bazı değerlerin verilmesi ile ilgili planlamada bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca DKAB dersleri için bir plan yapmadığını ifade eden bazı öğretmenler ise haftada sadece 1 saat olan DKAB derslerinde ayrıca plan yapmak için extra zaman olmadığını bununla beraber seçmeli din dersleri ile plan yapmaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3: DKAB programının temel amacının öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak gibi temel kazanımlar olarak görülmesinin DKAB programı açısından değerlendirilmesi teması	
KOD	f
Ders kitapları, programda hedeflenen kazanımlar için yetersiz kalmaktadır.	8
DKAB programının temel amacı bu olmakla beraber diğer boyutları da ihmal edilmemelidir. Müfredat zenginleştirilmelidir.	5
DKAB programı teorik ağırlıklı olduğundan uygulama yönünden yeterli değildir.	4
Değer eğitimi ayrı bir ders olarak programda yer almalıdır.	4
Değerler dinden soyutlanarak verilmemelidir.	3

Görüşme formunun üçüncü sorusundan elde edilen veriler, “DKAB programının temel amacı olarak öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak gibi temel kazanımlar görülmesinin DKAB programı açısından değerlendirilmesi” teması olarak kodlanmıştır.

Sekiz DKAB öğretmeni, DKAB programının temel amacının öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak gibi temel kazanımlar olsa da ders kitaplarının hedeflenen kazanımları gerçekleştirmede yeterli olmadığını düşünmektedirler. Beş DKAB öğretmeni, DKAB derslerinin temel amacının öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak gibi temel kazanımlar olsa da diğer boyutların ihmal edilmemesi gerektiğini ve müfredatın zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Dört öğretmen, DKAB programında konuların daha çok teorik olarak verildiğini uygulama yönünden yeterli olmadığını söylemişlerdir. Dört öğretmen, Değer Eğitimi adında bir dersin müfredat programlarına eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Üç öğretmen ise DKAB programının öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak gibi temel amacından ziyade değerlerin dinden soyutlanarak verilmemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1. Ders kitaplarında bu kazanımları yansıma eğilimi olsa da azdır. DKAB programında bilgi yoğunluğu var ama uygulama boyutu eksik. Öğretmenler kendi çabaları ile bunu gerçekleştirmeye gayret etmektedirler.

Ö5. Değerler dinden soyutlanarak kazandırılmaz. Değer, yaşanan bir süreçtir.

Ö6. Zaten yüzeysel olan programda konunun ana hatlarıyla verilmesi isteniyor. Uygulama yönü çok zayıf.

Ö8. DKAB programı zenginleştirilip ders kitapları tekrar ele alınmalıdır.

Ö10. DKAB ders kitabında yazarlar her bir konuyu bir makale, kompozisyon yazıyormuşçasına ele almaktadırlar. DKAB ders kitabını ele aldığımızda pek çok yerde aynı cümlelerin aynı düşüncelerin ve görüşlerin tekrarlandığı görüyoruz.

Ö13. Ders kitaplarının eksikliği seçmeli dersler ile giderebilir. Değerler eğitiminin ekstra bir ders olarak verilmesi bu boşluğu doldurabilir.

Tablo 3'te ortaya konulan yaklaşımlar dikkate alındığında; DKAB programının temel amacının öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkma-larında onlara yardımcı olmak gibi temel kazanımlar olsa da ders kitaplarının hedeflenen kazanımları gerçekleştirmede yeterli olmadığı, DKAB ders kitaplarının eğitici olmaktan ziyade bilimsel birer metin gibi hazırlandığı, programın zenginleştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin kendi çabaları ile kazanımları gerçekleştirmeye gayret ettikleri görülmektedir. Son DKAB programının önceki programlara nazaran daha yüzeysel olduğu dolayısı ile kazanımların da programın zorunlu bir getirisi olarak öğretmenlerce yüzeysel olarak verildiği yani teoriden öte geçemediği bunun sonucunda öğrencilerin arzu edilen kazanımları elde edemedikleri ancak ailelerinin desteğiyle kazanımları edineceği anlaşılmaktadır. Bunun yanında hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını sağlamak için dinden soyutlanmamış Değer Eğitimi adında seçmeli ya da zorunlu bir dersin müfredat programlarına eklenmesinin yerinde bir uygulama olacağı düşünülmektedir.

Tablo 4: Değer eğitimi için en uygun ortam (aile, okul...) teması	
KOD	f
Değer eğitimi için en uygun ortam ailedir.	9
Temsilin öne çıktığı okul-ders ortamı	4
Uygulamalı mekânlar. (Dini, kültürel mekânlar)	4

Görüşme formunun dördüncü sorusundan elde edilen veriler, "Değer eğitimi için en uygun ortam" teması olarak kodlanmıştır.

Dokuz öğretmen değer eğitimi için en önemli ortamın aile olduğunu düşünürken, dört öğretmen okul ve ders ortamı, dört öğretmen ise uygulamalı mekânların en iyi değer eğitimi ortamı olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö4. Değerler öncelikle ailede veriliyor. Biz, bu değerler doğru verildi ise korunmasına destek oluyoruz.

Ö5. Hayatın tamamında olduğu gibi değer eğitiminde öncelik ailededir. Okullar ise bunu destekleyebilir, geliştirebilir.

Ö8. Değer öğretiminde ders ortamı kesinlikle uygun ortamdır. Doğal olarak öğrenciler üzerinde en etkin yolun temsille olabileceğini düşünüyorum.

Ö13. Değerler derslerde öğretilmiyor. Dersin dışında Avrupa'da olduğu gibi siz çocuğu mabede, manevi ve kültürel mekânlara alıp götürebilirsanız kalıcı değerler kazandırılmasını sağlarsınız. O ortamları beraber yaşamak, teneffüs etmek lazım.

Tablo 4'ten anlaşıldığı kadarı ile araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu değer eğitimi için en önemli ortamın ev yani aile olduğunu, değerlerin ailede verildiği takdirde okul ortamında geliştirilebildiğini ve korunabildiğini ifade etmişlerdir. Değer

eğitimi için okul ve sınıf ortamını uygun bulan öğretmenler temsil olma ve uygulamalı mekânların önemine dikkat çekmişlerdir.

İkinci alt problem: DKAB derslerinin zorunluluğu ve seçmeli din derslerinin DKAB öğretmenlerince nasıl değerlendirildiğine ilişkin bulgular.

Tablo 5: Bazı ailelerin DKAB derslerini istemedikleri iddiası teması.	
KOD	f
Ailelerden gelen bu şekilde bir talep ile karşılaşmadım.	9
Ailelerin mezhepsel yapıları buna neden olabilir.	5
Ailelerin olumsuz yaklaşımı olabilir.	2
Aileler istemiyorsa doğal karşılamak lazımdır.	2
Velilerin talepleri toplumda din üzerinde yanlış bilgi ve tutumları geliştirerek kaosa neden olur.	2
Aileler ikna edilmelidir.	1
Zaman gösterdi ki DKAB dersleri zorunlu olmalıdır.	1

Görüşme formunun beşinci sorusundan elde edilen veriler, “Bazı ailelerin DKAB derslerini istemedikleri iddiası” teması olarak kodlanmıştır.

Dokuz DKAB öğretmeni, ailelerin DKAB derslerini istemedikleri şeklinde bir tutumla karşılaşmadıklarını, beş öğretmen ailelerin mezhepsel yapılarının bu şekilde talepte bulunmalarına neden olabileceğini, iki öğretmen ailenin olumsuz yaklaşımının DKAB derslerini ve DKAB öğretmenini etkilemeyeceğini, program gereği kazanımları vereceklerini, iki öğretmen ailelerin DKAB derslerini istememeleri halinde müdahale haklarının bulunmadığını, iki öğretmen ailelerin bu taleplerinin toplumda din üzerinde yanlış bilgi ve tutumları geliştirebileceğinden kaosa neden olabileceğini, bir öğretmen ailelerin ikna edilmeleri gerektiğini, bir öğretmenin ise zamanın DKAB derslerinin zorunlu olması gerektiğini gösterdiğini ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1. Aile aldırma istemiyorsa ikna edebilmek için uğraşırız. Ama yüzde yüz de istemiyorsa çocuğa müdahale hakkımız yoktur

Ö3. Zaman gösterdi ki DKAB dersleri anayasal olarak zorunlu olmalıdır.

Ö5. DKAB derslerini istemeyen aileler mezhepsel karşı duruş mu sergiliyorlar? Gayri Müslimlerin DKAB derslerini alma zorunluluğu zaten yoktur.

Ö8. Böyle bir taleple muhatap olmadım.

Ö9. Özellikle Alevi aileler her ne kadar kendileriyle ilgili zenginleştirmeler olsa da DKAB ders kitabının Sünnilik esaslı olmasından dolayı DKAB derslerini istemiyor olabilirler.

Ö11. 14 yıldır farklı kademelerde öğretmenlik yapmaktayım. Velilerden böyle bir şey duymadım.

◆ Yakup Keskin

Ö14. Bu ders olmasa diyene şahit olmadım. Aile okulda verilen DKAB müfredatı beğenmeyebilir. Ama bu durum beni etkilemez.

Tablo 5'ten anlaşıldığı kadarı ile araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu ailelerin DKAB derslerini istememeleri gibi bir durumla karşılaşmadıklarını, şayet böyle bir iddia var ise bunun ailelerin mezhepsel yapıları ile ilgili olabileceğini düşündüklerini belirtmektedir. Bununla beraber ailelerin DKAB derslerini istememelerini makul bulan öğretmenler olduğu gibi, böyle bir talebin toplumda kaosa neden olabileceğinden endişe eden öğretmenler de vardır.

Tablo 6: DKAB derslerinin zorunlu dersler kapsamında çıkarılarak yerine seçmeli din derslerinin (Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler) konulması teması	
KOD	f
DKAB dersleri zorunlu olmalıdır.	8
Zorunlu DKAB derslerinin yanında seçmeli din dersleri de olmalıdır.	4
DKAB dersleri zorunlu olmayabilir. Seçmeli din derslerinden öğrenci istediğini seçebilir.	3
DKAB dersleri seçmeli olduğunda daha iyi ya da daha kötü olacağına ilişkin fikrim yok.	1

Sekiz DKAB öğretmeni, DKAB derslerinin zorunlu olması gerektiğini, dört öğretmen DKAB derslerinin zorunlu olması ayrıca seçmeli din derslerinin olması gerektiğini, üç öğretmen DKAB derslerinin zorunlu olmayabileceğini, bir öğretmenin ise herhangi bir fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1. Seçmeli din derslerinin yeri ayrı. DKAB zorunlu olmalı.

Ö3. DKAB dersleri kişi ve toplum açısından Tarih, Türkçe, Matematik dersi gibi gereklidir. Bazı öğrencilerimiz sadece bu derste din ile ilgili bir şeyler öğreniyorlar.

Ö5. DKAB derslerinin zorunlu olması öğrencileri ortak bir paydada topluyor. Öğrenci ya da velilerin isteğine bırakılmamalıdır.

Ö6. Ders seçmeli olunca öğrenci önemsemiyormuş gibi oluyor. DKAB dersleri zorunlu olmalıdır. Ancak daha fazla bilgi almak isteyenler için din derslerindeki konular da düşünülerek seçmeli dersler olmalıdır.

Ö11. Bu konuda zorlamanın çok da manası yok. Öğrenci istediği dersi seçebilir.

Ö14. Devlet DKAB derslerini zorunlu olarak dayatmamalı. İstemiyorsa öğrenci zorla almasın.

Tablo 6'dan anlaşıldığı kadarı ile DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu DKAB derslerinin zorunlu olmasını ya da zorunlu DKAB dersleri ile beraber başka seçmeli din derslerinin de olmasını önemli görmektedir.

Tablo 7: Seçmeli din dersleri (Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler) ile ilgili öğrencilerin veya ailelerinin tutumu teması.	
KOD	f
Programa seçmeli din derslerinin konulmasından öğrenci ve aileler memnundur.	11
Veliler yükseköğretimi düşünerek alternatif ders seçmek istiyorlar.	3
Öğrenci ve velilerden bazıları seçmeli din derslerini gerekli görmeyebiliyorlar.	1
İdareciler aileleri almamaya yönlendiriyorlar.	1

Görüşme formunun yedinci sorusundan elde edilen veriler, “*Seçmeli din dersleri (Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler) ile ilgili öğrencilerin veya ailelerinin tutumu*” teması olarak kodlanmıştır.

On bir DKAB öğretmeni, programa seçmeli din derslerinin konulmasından öğrenci ve ailelerin memnun olduğunu, üç DKAB öğretmeni öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavlarını hesap ederek ders seçtiklerini, bir öğretmen öğrencilerden ve velilerden bazılarının seçmeli din derslerini gereksiz gördüklerini, bir öğretmenin ise idarecilerin aileleri yönlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö2. Aile, öğrencisinin üniversiteye girişinde etkili olacak dersi tercih ediyorlar. Bu, seçmeli din derslerinin değersizliğinden ziyade gelecek kaygısından.

Ö3. Veliler kendileri seçtiler bu dersleri bundan dolayı çok memnunlar.

Ö4. Okulumuzda öğrencilerin %50'si seçmeli din derslerini tercih ettiler.

Ö5. Lise üniversiteye dönük bir basamak olarak düşünüldüğünden başka dersler ön plana çıkabilir ya da ailede yeterli dini eğitim veriliyorsa gerek duyulmayabilir.

Ö7. Bazı okul idarecileri aileleri başka seçmeli derslere yönlendiriyor.

Ö11. Şu an seçmeli din derslerine hem ailelerin hem de öğrencilerin ilgisi iyi. Bunun değerlendirilmesi lazım. Not ciddi faktör gibi gözüküyor.

Tablo 7'den anlaşıldığı kadarı ile DKAB öğretmenlerinin çoğu seçmeli din derslerinden hem öğrenci hem de ailelerin memnun olduklarını bu doğrultuda olumlu tutum geliştirdiklerine şahit olduklarını belirtmektedirler. Bununla beraber bazı ailelerin din derslerini gereksiz gördüklerinden değil de gelecek kaygısından dolayı başka derslere yöneldikleri söylenebilir. Bir öğretmenin dile getirdiği şekilde idarecilerin seçmeli derslere müdahil oldukları görülmektedir.

Tablo 8: Seçmeli din derslerini tercih edenlerin sayısının zorunlu DKAB dersleri alanların sayısına ulaşip ulaşmama teması.	
KOD	f
Aynı sayıya ulaşması zordur.	9
Okul ve bölge şartlarına göre seçmeli din derslerini tercih oranları değişiklik gösterecektir.	3
Öğretmenlerin tutumuna bağlıdır.	2
İdareciler tüm şubelerde seçmeli din derslerinin seçilmesine sıcak bakmazlar.	2
Seçmeli din dersleri 2'şer saat olduğundan ders saati açısından bakıldığında aynı sayıya ulaşabilir belki de daha fazla olabilir.	1

Görüşme formunun sekizinci sorusundan elde edilen veriler, “Seçmeli din derslerini tercih edenlerin sayısının zorunlu DKAB dersleri alanların sayısına ulaşip ulaşmama teması” olarak kodlanmıştır.

Dokuz DKAB öğretmeni, aynı sayıya ulaşmasının mümkün olmadığını, üç DKAB öğretmeni, okul ve bölge şartlarına göre seçmeli din derslerini tercih oranlarının değişiklik gösterebileceğini, iki DKAB öğretmeni, bunun öğretmen tutumu ile ilgili olduğunu, iki DKAB öğretmeni idarecilerin tüm şubelerde seçmeli Din derslerine sıcak bakmayacaklarını, bir DKAB öğretmeni ise dersin seçilebilmesinin hem başarılarına hem de kendilerini sevdirmelerine bağlı olduğunu, bir DKAB öğretmeni ise seçmeli din dersleri 2'şer saat olduğundan ders saati açısından bakıldığında aynı sayıya ulaşabileceğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö2. Aynı sayıya ulaşmaz. Genel olarak öğrencilerin dörtte bir nispetin de bizim alanımızla ilgili dersleri seçtiklerini görüyoruz. Başarılı olursak veya kendimizi sevdirdirsek belki dörtte birlik kısımla devam ederiz.

Ö3. Okul ve bölge şartlarına göre seçmeli din derslerini tercih oranları değişiklik gösterecektir.

Ö4. DKAB öğretmeni olumlu tutum sergilerse öğrenciler dersi tercih edecektir. Ancak zorunlu olduğundaki sayıya erişmesi çok zordur.

Ö6. Bizim okulda seçmeli din dersleri % 50-60 oranında seçildi. Okul idaresi tercihini farklı kullanarak seçmeli derslerde olumsuz yönlendirmede bulunabilir. Böyle bir ortamda en azından % 50 öğrenci din dersini almamış olacaktır.

Ö7. Sayıyı tutturmak mümkün gibi gözüküyor. Öğrencinin zorunlu din dersinin yanında bunları da seçmesi gerekiyor.

Ö9. Şu anda DKAB derslerini zorunlu olarak alan 7 şube varken seçmeli din dersleri için 2 şube var. Zaten okul idareleri tüm şubelerde seçmeli din derslerini seçilmesine sıcak bakmazlar.

Ö13. Zorunlu DKAB dersleri haftada 1 saat. Öğrenciler seçmeli 2 saat din derslerini aldıklarında toplam saat olarak zorunlu aldıkları haftalık 1 ders saatine katılanlardan daha fazla sayıya ulaşılacaktır.

Tablo 8'den anlaşıldığı kadarı ile DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu, seçmeli din derslerini tercih edenlerin sayısının zorunlu alanların sayısına ulaşamayacağı kanaatini beslemektedirler. Seçmeli din dersinin tercih edilmesinde okul ve bölge yapısının önemli görüldüğü, bunda öğretmenin ve idarecilerin tutumunun etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Yorum

2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren Lisans DKAB programlarına "Değer Eğitimi" dersi konulmuştur. Derse ilişkin DKAB bölümlerinin ders içeriklerine bakıldığında Değer(ler) Eğitimi dersinin içeriği, metodu ve yöntemi üzerinde bir uzlaşımın da olmadığı görülmektedir. Doğal olarak DKAB öğretmenleri lisans öğrenimleri sürecinde Din Eğitimi, Din Psikolojisi, Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim ve İslam Ahlak Esasları gibi dersler başta olmak üzere edindikleri bilgi, beceri ve tutumları öğretmenlik hayatlarında kullanmaktadırlar.

1982-1983 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu olarak okutulmaya başlanan DKAB derslerinin müfredatları 2000 yılına kadar değişikliğe uğramamıştır. 8 yıllık kesintisiz eğitim ile İlköğretim (4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf) DKAB programları 2000 yılında yenilenmiştir. Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı 2005 yılında yeniden hazırlanarak Talim Terbiye Kurulu'nun 31.03.2005 tarih ve 16 sayılı kararı kabul edilmiştir. İlköğretim DKAB Programı (MEB, 2010a), Ortaöğretim (Lise) Programı (MEB, 2010b)'ndan farklı olarak programın genel amaçlarını bireysel açıdan, ahlaki açıdan, kültürel açıdan ve toplumsal açıdan alt başlıklara ayırarak ve değerlere daha açık vurgular yaparak vermiştir. Bir kısmı birbirinin aynısı bazıları da benzer değerler olmak üzere ilköğretim DKAB programında 61 ortaöğretimde ise 35 adet değer listelenmiştir (Kaymakcan ve Meydan, 2011, 33). Literatür taramasında Lise DKAB dersleri üzerinde yapılan müfredat, içerik, güncel ve önceki programlar, yöntem ve teknik, derse karşı tutum gibi boyutları içeren araştırmaların İlköğretim (ortaokul) DKAB üzerine yapılan araştırmalardan daha az olduğu görülmektedir. O yüzden araştırma bulguları ile örtüşen ya da bulgulara ters düşen araştırmalar hem İlkokul-ortaokul hem de lise DKAB dersleri üzerine yapılan araştırmalarla karşılaştırılmıştır.

Araştırma bulgularına göre ahlaki eğitim ile değer eğitiminin aynı mana ve içeriğe sahip olduğunu düşünen DKAB öğretmenleri, DKAB derslerini aynı zamanda bir değer eğitimi olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Yani ahlak eğitiminin değer eğitimi olduğunu ya da ahlak eğitiminin değer eğitimi kapsadığını düşünmektedirler. Literatürde bazı araştırmacılar, şemsiye bir kavram olarak kullandıkları değer eğitiminin ahlak eğitimi ve din eğitimi kapsadığını söylerlerken (Halstead vd., 2000, 169; Kirschenbaum, 1995, 12-29) bazı araştırmacılar da ahlâk eğitiminin değerler eğitimi veya karakter eğitimi kapsadığını iddia etmişlerdir (Afdal, 2007, 334). Ancak genel yaklaşım değer eğitiminin ahlak eğitiminden daha kapsamlı bir anlamı ihtiva ettiği yönündedir (Haydon, 2004, 126).

Bulgular, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin değer eğitiminde daha çok ders içi aktivitelere yöneldiklerini göstermektedir. Ayrıca DKAB derslerinin içeri-

ğinden dolayı müfredatlarda yeri geldiğinde zaten değerleri verdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla beraber değerleri yeri geldiğinde veren öğretmenlerden bazıları ise müfredatların değer öğretimi için yetersiz olduğunu, kendi çabaları ile hem ders içi aktiviteleri hem de ders dışı aktivitelerle değerleri öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Literatürde ders içi aktivitelerde değer eğitimi; değer gerçekleştirme yaklaşımı, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi gibi farklı yöntemlerle verilmektedir (Kirschenbaum, 1995). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı'nda 'Değer Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar' kısmında Değer Açıklamak, Ahlaki Muhakeme ve Değer Analizi yaklaşımları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2010b, 86-91).

DKAB öğretmenleri ile yapılan mülakatlardan da anlaşıldığı kadarı ile öğretmenler, ahlaki değerlerin kavranılması, önemsenmesi ve ahlaki değerler doğrultusunda davranılmasının sağlanması için daha çok "karakter eğitimi" (Lickona, 1991) uygulamaları ile değerlerin doğrudan öğretilmesi yaklaşımlarından telkin yöntemini (Halstead ve Taylor, 2000) kullandıkları görülmektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin bir bilinç içerisinde değerleri vermeye çalıştıklarını ortaya koysa da belirli metot ve yöntem takip etmedikleri anlaşılmaktadır Benzer bulgu Oğuz'un çalışmasında da dile getirilmiştir (2012, 1311). Kaymakcan'ın "Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu"nda da belirttiği gibi, değerlerin ders yoluyla nasıl öğretim konusu yapılacağı konusunda desteğe ihtiyaç duyulmaktadır (2007, 4). Yazıcı'nın çalışmasında belirttiği gibi (2006), değerler eğitimi sırasında karşılaşılan sorunları en aza indirmek için ilk önce yapılacak olan şey, etkili bir değerler eğitimi programının hazırlanmasıdır (Aktaran Fidan, 2009, 3). Bu yüzden eğitim programlarında değer eğitiminin, formal eğitimin bir parçası olarak, planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması gerekmektedir (Doğanay, 2006, 260). Son dönem araştırmalarda elde edilen bulgular bu konuda istenilen düzeye ulaşılmadığını göstermektedir. Dolayısı ile hizmet öncesi dönemde değer öğretimine ilişkin alternatif yaklaşımların alınması yerinde olacaktır. Benzer öneriler (Villegas, 2003; Gömleksiz ve Cüro, 2010, 127; Çelikkaya, Filoğlu ve Öktem, 2013, 149) tarafından da dile getirilmektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda, DKAB öğretmenleri, değer eğitiminde öğretmenlerin model olmasına ve uygulamalı mekânların önemine dikkat çekmişlerdir. Benzer bulgular diğer araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Özcan, 2007, 140; Tozlu ve Topsakal, 2007, 181; Deveci, 2008, 199; Fidan, 2009, 16; Meydan ve Bahçe, 2010, 34; Gömleksiz ve Cüro, 2010, 127; Oğuz, 2012, 1311; Zengin, 2013,300). Bu yaklaşıma paralel olarak Cebeci, yaptığı araştırmasında, öğrencilerin düşünce ve davranışlarıyla en çok Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerini örnek aldıklarını, öğretmenlerinin model olma yönlerinin öğrencilerince çok önemli görüldüğünü vurgulamıştır (2005, 129).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu değer öğretimi için planlamada bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca DKAB dersleri için bir plan yapmadığını ifade eden bazı öğretmenler ise haftada sadece 1 saat olan DKAB derslerinde ayrıca planın gereksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bulgu öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir (Cebeci, 2005, 129). Öğretim sürecinin en önemli aşamalarından olan planlama ile rastlantısallık en aza indirgenerek öğretim etkinliklerinin kılavuzlanması sağlanmaktadır (Renzulli ve Reis, 1997, 2-15).

DKAB öğretmenleri, son DKAB programının önceki programlara nazaran daha yüzeysel olduğu dolayısı ile kazanımların da programın zorunlu bir getirisi olarak öğretmenlerce yüzeysel olarak verildiği yani teoriden öte geçemediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarının konuları sadece bir boyutu ile ele aldığı, ders kitaplarındaki okuma parçalarının özensiz seçildiği ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında yeterli olmadığı da dile getirilmiştir. Bu husus Yazıcı'nın araştırmasında da benzer şekilde DKAB ders kitaplarının eğitici olmaktan ziyade bilimsel birer metin gibi hazırlandığı şeklindeki görüşlerine paralellik arz etmektedir (2006). Ayrıca ilköğretim öğrencileri de DKAB ders kitaplarının yetersiz olduğunu düşünmektedirler (Cebeci, 2005, 132). Koç'un araştırmasında ise, DKAB öğretmenlerinden çok azının programları incelediği; bu yüzden uygulamada bazı güçlüklerin yaşandığı tespit edilmiştir (2010, 142). Görüşmelerimiz sırasında öğretim programının yüzeysel olduğunu dile getiren öğretmenlerin "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki 'Ahlak ve Değerler' Öğrenme Alanı'ndan veya 'Değer Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar' kısmından bahsetmemeleri manidardır (MEB, 2010b, 65-85).

Araştırmada, DKAB öğretmenleri tarafından, değer eğitimi için en uygun ortamın aile olduğu, değerlerin öncelikle ailede kazanıldığı, okulun ise ailede verildiği takdirde değerleri geliştirebildiği ya da koruyabildiği ifade edilmektedir. Değer eğitime ilişkin öğretmenlerin aile ve okula yüklediği işlev bazı araştırmacılar tarafından da dile getirilmiştir (Cüceloğlu, 1995, 96-98; Meydan ve Bahçe, 2010, 34; Fidan, 2009, 16; Davarcı, 2008, 111). Değer eğitimi çok boyutlu bir süreç olduğundan (Silcock ve Duncan, 2001) sınıf duvarlarını aşan boyutu göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle değer eğitiminde belirlenen kazanımların öğrencilere verilmesinde, başta aile olmak üzere, diğer sosyal kurumlar ile işbirliği yapmak gerekmektedir. Bu süreçte ailenin katılımı ve desteği, büyük bir öneme sahiptir (Wyrck ve Rudasill, 2009).

DKAB derslerini önemsemeyen bazı ailelerin çocuklarının da DKAB derslerini önemsemedikleri görülmektedir. Yine mülakatlarda görüldüğü kadarı ile dine mesafeli olan velilerin çocukları da derste çok rahat bu karşılığı yansıtabilmektedirler. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Sizer, 1975; Halstead ve Taylor, 2000; Akbaş, 2004; Baydar, 2009; Yiğittir ve Keleş, 2011; Yalar ve Yelken, 2011).

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri, genel olarak ailelerin DKAB derslerini ve DKAB dersleri kapsamında yapılan çalışmalarını desteklediklerini, aksi bir durumla çok nadir karşılaştıklarını, bununla beraber ailelerin dini yapılarının DKAB dersleri kapsamında yapılan çalışmalara karşı öğrencilerin tutumunun temel göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin çoğu ailelerin DKAB derslerini istememeleri gibi bir tutumla karşılaşmadıkları; şayet böyle bir iddia var ise bunun ailelerin mezhepsel yapıları ile ilgili olabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu yargı, Altaş tarafından Velilerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Karşı Tutum Düzeylerinin Dini Tutum Düzeyleriyle İlişkisi bağlamında yaptığı ön araştırmada, velilerin din öğretimine karşı tutumlarının belirlemede sahip oldukları din anlayışı, din hakkındaki bilgileri, dini tecrübe düzeyleri veya dini tutum düzeyleri gibi hususların etkili olduğu tezi ile örtüşmektedir (2004, 87). Bu doğrultuda Çakmak'ın velilerin lise din kültürü ve ahlak bilgisi dersi programına yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında da benzer sonuçlar çıkmıştır (2013, 118). Öğretmenler,

derste öğrencilerin tavır ve yaklaşımlarının ailenin bu konuda yaklaşımını yansıttığını düşünmektedirler. Benzer yaklaşım, Cebeci'nin yaptığı çalışmada ulaştığı bulgular arasındadır (2005, 129). Yine DKAB öğretmenlerinin çoğu seçmeli din derslerinden hem öğrenci hem de ailelerin memnun olduklarını bu doğrultuda olumlu tutum geliştirdiklerine şahit olduklarını belirtmektedirler. Benzer sonuç, Zengin'in yaptığı araştırmada öğrencilerin de aynı olumlu tutumu sergiledikleri yönündedir (Zengin, 2013, 298).

Bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, DKAB derslerinin zorunlu olmasını ya da zorunlu DKAB dersleri ile beraber başka seçmeli din derslerinin olmasını önemli görmektedirler. 1980 öncesi seçmeli olarak okutulan, "Ahlak Bilgisi" dersi 1982 Anayasası 24. maddesinin gereği olarak "Din Kültürü" dersi ile birleştirilerek zorunlu hale getirilerek "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adını almıştır (Yıldız, 2009, 245). Din Kültürü dersinin zorunlu hale getirilme sürecinde önemli bir rol üstlenen Hüseyin Atay, "Din ve Toplum Değişimi Projesi" kapsamında din derslerinin diğer dersler gibi herkese eşit derecede verilmesinin gerekçesini içeren raporu önce Sedat Celasun Paşa'ya, Devlet Bakanı Mehmet Özgüneş'e, Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam ve Kenan Evren'e sunarak Milli Eğitim komisyonunda görüşülmesini sağlamıştır. Komisyon raporu destekleyen Beyza Bilgin'in de gayretleri ile hazırlan metin Anayasa'da 24. Madde olarak yerini almıştır. "... *Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır*" şeklinde oluşturulmuştur (Özyavuz, 1997, 14'ten aktaran; Günaydin, 2009, 296-99).

1924-1948 yılları arasında müfredat programlarında kendine yer bulamayan Din dersleri bu tarihten 1982 yılına kadar büyük oranda seçmeli olarak okutulmuştur (Ayhan, 1999; Kaymakcan, 2006, 25). Din dersleri, Lozan Antlaşmasında karar altına alındığı şekli ile belirlenen dini azınlıklara zorunlu olmadığı gibi bu azınlıklara kendi okullarında din eğitimi verebilme imkânı sağlanmıştır. Lozan Antlaşmasında adı geçmeyen gayri müslimler ise (Süryaniler, Keldaniler vs.) dilekçe ile başvurdukları takdirde DKAB dersinden muaf olacaklardır (Yıldız, 2009, 245). 1980 öncesi yaşanan tecrübeler ve araştırmalar göstermiştir ki, DKAB derslerinin seçmeli olması durumunda hem öğretmen hem idareciler hem de öğrenciler için birçok olumsuzluklar meydana çıkmıştır (Günaydin, 2009; 293; Yıldız, 2009, 245).

Her ne kadar araştırma bulgularımızda velilerin DKAB derslerini veya DKAB dersleri kapsamında yapılan uygulamaları olumlu bulmadıkları veya kabul etmedikleri yönünde veri olmasa da öğretmenler, velilerin seçmeli din derslerine ilişkin velilerin memnuniyetlerini ve olumlu tutum geliştirdiklerini rapor etseler de Türkiye'de DKAB derslerini okul programlarında istemeyen veliler, dernekler hatta kuruluşlar bulunmaktadır. DKAB derslerinin zorunlu olmasını istemeyenler zorunluluğun belirli bir inancı dayattığını, din ve inanç özgürlüğüne aykırı olduğunu ifade etmektedirler. Bazı çevreler de, "din eğitimi" ve "din öğretimi"nin bir "dayatma" ve "zorlama" içerdiği yönündeki düşünceleri sebebiyle DKAB derslerinin zorunlu olmasını istememektedirler (Kılıç, 2009, 86).

"Okulda Din Eğitimi ve Öğretimi Çalıştayı"nda ifade edildiği gibi DKAB derslerinin zorunluluğuna karşı çıkanların dersin öğretim programı ile ilgili bilgi

sahibi olmadıkları görülmektedir. Ayrıca DKAB programın giriş kısmında ve felsefe-sinde de görüleceği üzere zorlama anlamına gelebilecek ifadelerden ısrarla kaçınıldığı, inanca saygı, hoşgörü, farklı düşüncelere saygı kavramlarının işlendiği görülecektir denilmektedir (Kılıç, 2009, 86-87) .

DKAB derslerinin zorunlu olmasını istemeyenlerin diğer bir argümanı, bunun devletin laik anlayışına uymadığı ve din adamı görevlendirilmesinin doğru olmadığıdır. Oysa ki bir çok Avrupa ülkesinde (İngiltere, Yunanistan, Almanya'nın pek çok eyaletlerinde..) zorunlu din eğitimi-öğretimi uygulaması din adamlarınca verilmektedir. Avrupa tarzında bir yapılanma ile din eğitimi içeriklerinin ve din adamlarının maaşlarının kilise tarafından karşılanması, hem yapısal anlamda Diyanet ile kilisenin örtüşmemesi hem de Tevhidi Tedrisat gibi kanuni bir sorunu gündeme getirmektedir (Kılıç, 2009, 88).

Ülkeler tarihi ve sosyolojik gelenekleri istikametinde din dersi müfredatlarını belirlemektedir. Din derslerinin içerik ve uygulama boyutunun temelde ilgili ülkedeki hâkim ve baskın dini inanca odaklandığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan kamuoyu araştırmalarında İslam'ın merkeze alındığı zorunlu din dersini tercih etme eğilimi baskın olarak görülmektedir (Çarkoğlu ve Toprak, 2007). Nüfusunun büyük çoğunluğu Müslüman olan bir ülkede doğal olarak İslâm merkeze alınarak müfredatlar oluşturulmuştur. Her ne kadar din dersleri öğretim programlarında Hıristiyanlık veya Musevilik gibi dinlere daha fazla yer verilmesine yasal bir engel olmasa da toplumun dini yapısı, beklentisi ve gelenekleri göz önüne alındığında böyle bir girişimin pek de gerçekçi olamayacağı görülmektedir. Kaldı ki, Katolik nüfusun yoğun olduğu ülkelerde Ortadoksluk veya Protestanlığa ait inançların kıyas edilemeyecek kadar az ele alındığı düşünülürse, benzer şekilde Hıristiyan veya Musevilerin yoğun olduğu ülkelerin din dersi öğretim programında Müslümanlığa çok az yer verildiği görülmektedir (Yıldız, 2009, 247). 2007 yılı itibarı ile Türkiye'de 15 milyon üzerinde aile ve 20 milyon civarında çocuk bulunmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 7000 civarında Kur'an Kursu ve bu kurslara devam eden 250.000 öğrenci bulunmaktadır. Demek oluyor ki, 80 çocuktan sadece bir tanesine ulaşabilmektedir (Bardakoğlu, 2007, 32).

Öneriler

1. Değer eğitimi yaklaşımları konusunda yeterince bilgi ve becerisi olmayan bir öğretmen değerleri bilinçli bir şekilde veremeyeceği açıktır. Hizmet öncesi dönemde veya hizmetiçi eğitimlerle bu yaklaşımları ve öğretme metotlarını öğrenmeleri gerekmektedir. Benzer öneri Oğuz tarafından önerilmiştir (2012, 1318).
2. MEB tarafından değer öğretimine yönelik ders materyalleri geliştirilmelidir.
3. MEB ortaöğretim öğretim programları arasına Değer Eğitimi dersi konulabilir.
4. Değer eğitiminin gerçekleşmesi sürecinde ortaöğretim öğretim programlarında disiplinler arası çalışmaların yapılması gerekmektedir.
5. Velilerin durumlarına ilişkin analizler yapılarak iletişimi sağlayabilecek

◆ Yakup Keskin

farklı alternatifler geliştirilmelidir. (seminer, ev-iş ziyareti, okul web, SMS hizmeti, telefon, öğrenci etkinliklerine davet, okul gazetesi, veli bilgilendirme panoları, mektup, gibi).

6. Okul veya eğitim bölgesi zümre toplantıları ile DKAB öğretim programı üzerinde planlamalar yapılmalıdır.
7. Lise öğrencilerinin değer tercihlerini, yıllara göre değişimi izlemeye yönelik akademik çalışmalar teşvik edilmelidir.
8. DKAB öğretmenleri buldukları ilin durumuna göre Üniversitelerin ilgili fakültelerinde bulunan DKAB bölümlerinden ya da ilahiyat fakültelerinden akademik destek alabilirler.
9. DKAB ders kitapları, öğretmenlerin ders içi uygulamalarında destek olabilecek şekilde tekrar ele alınmalıdır. Benzer öneri Zengin tarafından da ifade edilmiştir (Zengin, 2013, 300).

Kaynakça

- AFDAL, Geir (2007). *“Ahlak Eğitiminin Analizi: Bir Tipoloji”*, Recep Kaymakcan vd. (Ed.), **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, (ss.333-334), Dem Yay., İstanbul.
- AKARSU, Bedia (1998). **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, 7. Baskı, İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- AKBAŞ, Oktay (2008). *“Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”*, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 6, (16), ss. 9-27.
- ALTAŞ, Nurullah (2004). *“Öğrenci Velilerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Karşı Tutum Düzeylerinin Dini Tutum Düzeyleriyle İlişkisi (Ön Araştırma)”*, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 45, (1), ss. 85-105.
- ARTHUR, James (2005). *“The Re-Emergence of Character Education in British Education Policy”*, **British Journal of Educational Studies**, 53, (3), ss. 239-254.
- AUSTRALIAN GOVERMENT (2003). **Values Education Study (Final Report)**, Department of Education, Science and Training, Canberra.
- AVCI, Nazmi (2007). *“Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgisi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği”* Recep Kaymakcan vd. (Ed.), **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, (ss. 819-851), Dem Yay., İstanbul.
- AYHAN, Halis (1999). **Türkiye’de Din Eğitimi**, M.Ü.İFAV Yay., İstanbul.
- BARDAKOĞLU, Ali (2007). *“Diyaret İşleri Başkanlığı’nın Kurulması ve Din Öğretiminin Okullarda Verilmesi Cumhuriyet’in Önemli Kazanımlarıdır (Roportaj)”* **DEM Dergi**, 1, (2), ss. 30-41.
- BISHOP, C. Diane (1993). *“Report Of The Task Force On Values in Education For The State Of Arizona”*, **Arizona Department of Education** (ERIC Document Reproduction Service No: ED 386270).
- BURNS, C.P., ROE B.D. ve ROSS E.P. (1992). **Teaching Reading In Today’s Elementary Schools**, Houghton Mifflin Company, Boston.
- CEBECİ, Aylin (2005). **İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlak Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi**, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Bursa.

- CORNBLETH, Catherine (1990). Curriculum in Context, Falmer Press, London.
- CRESWELL, John W. (2007). **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions**. Thousands Oaks, Sage Publications, California.
- CÜCELOĞLU, Doğan (1995). "Ailele İletişim", **Aile Kurultayı, Değişim Sürecinde Aile; Toplumsal Katılım ve Demokratik Değerler I**, (ss.69-97), Ankara.
- ÇAKMAK, Fatih (2013). "Velilerin Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programına Yönelik Tutumları", **Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2, (4), ss. 96-120.
- ÇARKOĞLU, Ali. TOPRAK, Binnaz (2006). **Değişen Türkiye'de Din, Toplum ve Siyaset**, TESEV Yayınları, İstanbul.
- ÇELİKKAYA T, FİLOĞLU S. VE ÖKTEM N.S. (2013). "Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Tarafından Uygulanma Düzeyleri", **Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 4, (1), ss.121-147.
- DAGGETT, Lynn M. (2008). "Student Privacy and the Protection of Pupil Rights Act as Amended by No Child Left Behind", **UC Davis Journal of Juvenile Law & Policy**, 12, (1), ss. 51-132.
- DAVARCI, Mehmet (2008). **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Sosyalleşmesine Etkisi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- DEROCHE, E.F, WILLIAMS, M.M. (1998). **Educating Hearts And Minds**, Corwin Press, California.
- DEVECİ, Handan (2008). "Sosyal Bilgilerde Bilgi, Beceri, ve Değerlerin Kazandırılması", Şefik Yaşar (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (ss.187-206), Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1807. Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 937.: Anadolu Üniversitesi Yay., Eskişehir.
- DOĞAN, Hıfzı (1997). "Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 30, (1), ss. 1-26.
- DOĞANAY, Ahmet (2006). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım", Cemil Öztürk (Ed.), **Değerler Eğitimi**, (ss.255-286), Pegem A Yay., Ankara.
- EKŞİ, Halil (2003). "Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları", **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1, (1), ss. 79-96.
- FEATHER, Norman (1975). **Values in Education and Society**, The Free Press, New York.
- FICHTER, Joseph (1994). **Sosyoloji Nedir?** Çev., N. Çelebi, Atilla Kitabevi, Ankara.
- FİDAN, Nuray Kurtdede (2009). "Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri", **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 2, (2), ss. 1-18.
- FROMM, Erich (1993). **Erdem ve Mutluluk (Ahlak Psikolojisi Üzerine Bir İnceleme)**, II. Baskı, Çev., Ayda Yörükân, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- GÖMLEKSİZ M.N., CÜRO E. (2011). "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi", **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 8, (1), ss. 97-134.
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri (2007). "Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ İli Örneği", Recep Kaymakcan vd. (Ed.), **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, (ss. 724 -742), Dem Yay., İstanbul.

◆ Yakup Keskin

- GÜNAYDIN, Mehmet (2009). “Din Kültürü Ve Ahlâk Öğretiminin İlköğretim Ve Liselerde Zorunlu Ders Olmasına Prof.Dr. Hüseyin Atay’ın Katkıları”, **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, 9, (1), ss. 288-306.
- GÜNGÖR, Erol (1998). **Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar: Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme**, Ötüken Yay., İstanbul.
- HALSTEAD, J. Mark, TAYLOR, M.J. (2000). “Learning And Teaching About Values: A Review Of Recent Research”, **Cambridge Journal of Education**, 30, (2), ss. 169-203.
- HATCH, J. Amos (2002). **Doing Qualitative Research in Education Settings**, State University of New York Press, New York.
- HAYDON, Graham (2004). “Values Education: Sustaining The Ethical Environment”, **Journal of Moral Education**, 33, (2), ss. 120-139.
- HÖKELEKLİ, H., GÜNDÜZ, T. (2007). “Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri” Recep Kaymakcan vd. (Ed.), **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, (ss. 371-396), Dem Yay., İstanbul.
- HÖKELEKLİ, Hayati (1998). **Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**, Ensar Neşriyat, İstanbul.
- KARAMAN, Hüseyin (2000). **Nurettin Topçu’da Ahlak Felsefesi**, Dergâh Yay., İstanbul.
- KATZ, D., KAHN, R L. (1977). **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**, Çev., Halil Can ve Yavuz Baydar, TODAİ Yay., Ankara.
- KAYMAKCAN, R., MEYDAN, H. (2011). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 9, (21), ss. 27-51.
- KAYMAKCAN, Recep (2007). **Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu**. Eğitim Reformu Girişimi, Sabancı Üniversitesi Yay., İstanbul.
- KAYMAKCAN, Recep (2006). “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”, **EKEV Akademi Dergisi**, 10, (27), ss. 21-36.
- KESKİN, S C. ve KESKİN, Y. (2009). “Cumhuriyet Dönemi İlkokul (İlköğretim 1.Kademe) Sosyal Bilgiler ve Onun Kapsamına Giren Ders Programlarında Bir Değer Olarak “Barış”ın Yeri”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 7, (17), ss. 69-92.
- KESKİN, Yakup (2012). “İlköğretim Programlarındaki Bazı Ortak Değerlerin Kazanılma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması (Samsun İli Örneği)”, **The Journal Of Academic Social Science Studies**, 5, (8), ss. 827-849.
- KILIÇ, Recep (2009). **Okulda Din Eğitimi ve Öğretimi Çalıştayı (DKAB Dersi İle İlgili Bir Durum Değerlendirmesi)**, TDV Yay., Ankara.
- KIRSCHENBAUM, Howard (1992). “A Comprehensive Model For Value Education And Moral Education”, **Phi Delta Kappa**, 73, (10), ERİC EJ, 445733.
- KIRSCHENBAUM, Howard (1995). **100 Ways To Enhance Values And Morality İn Schools And Youth Settings**, A Longwood Professional Book, Pearson Education, Massachusetts.
- KIZILÇELİK, S., ERJEM, Y. (1994). **Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü**, Atilla Kitabevi, Ankara.
- KOÇ, Ahmet (2010). **Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri**, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 8, (19), ss. 107-149.

- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- LAWTON, Denis (1975). *Class, Culture and the Curriculum*, Routledge and Kegan Paul Press, London.
- LEMING, James S. (1993). *Character Education: Lessons From The Past, Models For The Future*, Maine Institute for global ethics, Camden.
- LICKONA, Thomas (1991). *Educating for Character : How Schools can teach Respect and Responsibility*, Bantam Books, New York
- MEB. (2009a). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.
- MEB. (2009b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı*, Ankara.
- MEB. (2009c). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara.
- MEB. (2010a). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.
- MEB. (2010b). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- MENTEŞE, Sabit (1987). *İlkokullarda Velilerin Okul ve Çocuklarına İlişkin Bilgileri ve Bu Bilgileri Edinme Yolları*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- MEYDAN, A., BAHÇE, A. (2010). *"Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi"*, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, (1), ss. 20-37.
- MONTAGU, Ashley (1980). *The Concept of Race*, Free Press, New York.
- MOUSTAKAS, Clark (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousands Oaks, Sage Publications, California.
- NICHOLSON, Joel D. (1991). *The Relationships Between Cultural Values, Work Beliefs and Attitudes Towards Socioeconomic Issues: A Cross- Cultural Study*, The Florida State University College Of Business, Department of Management. (Unpublished Doctorate Dissertation), Florida.
- OĞUZ, Ebru (2012). *"Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimi İlişkin Görüşleri"*, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Ek Özel Sayı)*, 12, (2), ss. 1309-1319.
- OĞUZ, Orhan (2008). *Öğretmen Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ÖZCAN, Raif (2006). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.
- ÖZDEN, Yüksel (1999). *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer Ve Oluşumlar*, PegamA Yayıncılık, Ankara.
- ÖZENSEL, E. (2007). *Liseli Kız ve Erkek Öğrencilerin Değer Yargıları. Değerler ve Eğitimi*. R. Kaymakcan vd.(Ed). Değerler ve Eğitimi. İstanbul: Dem Yay., 743-772.
- ÖZYAVUZ, Tuncer (1997). *Osmanlı-Türk Anayasaları*, Alkım Yayınları, İstanbul.

◆ Yakup Keskin

- PIEPER, Annemarie (1999). **Etİğe Giriş**, Çev., Veysel ATAYMAN, Gönül SEZER, İstanbul.
- POWELL, Sache (2010). "Hide and Seek: Values in Early Education and Care", **British Journal of Educational Studies**, 58, (2), ss. 213-229. (Doi: 10.1080/00071001003752195)
- RENZULLI Joseph S., REIS Sally M. (1997). **The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence**, Mansfield Center Creative Learning Press, Mansfield.
- RODGER, Alex (2000). "The Spiritual in Values Education", **Journal of Moral Education**, 29, (4), ss. 463-475. (Doi: 10.1080/713679389).
- ROKEACH, Milton (1973). **Nature of Human Values**. The Free Press, New York.
- RYAN, Kevin (1993). "Mining The Values in The Curriculum", **Educational Leadership**, 51, (3), ss. 16-18.
- SAĞNAK, Mesut (2003). **İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları İle Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- SAĞNAK, Mesut (2007). "Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okulun Örgütsel Değerlerine İlişkin Algıları İle Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri". Recep Kaymakcan vd. (Ed.), **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, (ss. 715-726), Dem Yay., İstanbul.
- SCHWARTZ, Saloom (1996), "Value Priorities and Behaviour:Applying of Integrated Value System", Clive Seligman vd., (Ed.), **The Psychology of Values: The Ontario Symposium** (ss. 1-24), Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- SILCOCK, P. ve Duncan D. (2001). "Values Acquisition and Values Education: Some Proposals", **British Journal of Educational Studies**, 49, (3), ss. 242-259.
- SOUCHE, Aime (1977). **Yeni Pratik Pedagoji**, Çev., Selahattin ODABAŞ, MEB Basım Evi, Ankara.
- ŞAH TABAN, Hülya (2010). **İlköğretim Okulu I. Kademe Öğrenci Velilerinin Okul ve Çocuklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- TOKDEMİR, Muhammet Ahmet (2007). **Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- TOZLU, N., TOPSAKAL, C. (2007). Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi. Recep Kaymakcan vd. (Ed.), **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, (ss. 177-202), Dem Yay., İstanbul.
- TURAN, S., AKTAN, D. (2008). "Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6, (2), ss. 227-259.
- UNESCO (2005). "Learning to Do: Values for Learning and Working Together in a Globalized World", L. R. Quisumbing and J. Leo (Eds.), **An Integrated Approach to Incorporating Values Education in Technical and Vocational Education and Training**: Unesco-Unevoc Yay., Bonn. (web:fileadmin /userupload /pubs/LearningToDo.pdf, adresinden 22 Mayıs 2013'te alınmıştır).
- VEUGELERS, W., VEDDER, P. (2003). "Values in Teaching", **Teachers And Teaching: Theory And Practice**, 9, (4), ss. 377-389.

- WYRICK, RUDASILL Kathleen Moritz (2009). "Parent Involvement as a Predictor of Teacher-Child Relationship Quality in Third Grade", **Early Education & Development**, 20, (5), ss. 845-864.
- YALAR, T., YANPAR YELKEN, T. (2011). "Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi Ve Bir Program Modülü Örneği Geliştirilmesi". **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 10,(38), ss.79-98.
- YAZICI, Kubilay (2006). "Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış", **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, 19, ss. 499-522.
- YILDIZ, İlhan (2009). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: Zorunlu Mu Kalmalı, Yoksa Seçmeli mi Olmalı?", **TÜBAV Bilim Dergisi**, 2, (2), ss. 243-256.
- YILMAZ, Mustafa (2003). "Öğrenme Stili ve Değer Eğitimi", **Değerler Eğitim Dergisi**, 1, (2), ss. 120-121.
- YİĞİTTİR S., KELEŞ H. (2011). "Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri", **Millî Eğitim Dergisi**, 189, ss. 149-155.
- YÖRÜKÂN, Ayda (1993). **Önsöz**, Fromm Erich, Erdem ve Mutluluk (Ahlâk Psikolojisi Üzerine Bir İnceleme), II. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yay.
- ZENGİN, Mahmut (2013). "Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Değerler Eğitimi Dergisi**, 11, (25), ss. 271-301.

VALUE EDUCATION ACCORDING TO RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE TEACHERS AND COMPULSORY RCEC LESSONS (SAMSUN CASE)*

Yakup KESKİN**

Abstract

In this study, it has been tried to bring about the approaches of teachers of Religious Culture And Ethics Courses (RCEC) to this lesson from the point of view of moral education and their opinions on 1 hour of compulsory Religious Culture And Ethics Courses in high schools and selective religion lessons. To the study, RCEC teachers working in different high schools types in the central districts of Samsun have participated. In the study, conceptual study technique of qualitative research method has been used. Half-structured meeting form as based on literature has been developed by the researcher. Data obtained, underwent content analysis as descriptive and themes have been determined. As based on the research, RCEC are also viewed as moral education. It is suggested that moral values are primarily acquired in family and that school can only develop the values if they are given in the families, that the families support RCEC and activities done under the scope of this lesson, and that reverse case is rarely experienced, that almost all RCEC teachers approve compulsory and selective RCEC lessons that both students and parents have developed positive attitudes toward selective lessons and that most of the RCEC teachers are of the opinion that the number of the ones who choose selective religion lessons will not reach the number of compulsory lessons.

Key Words: Secondary Education RCEC Curriculum, RCEC Teacher, Value Education, Compulsory Religious Teaching Course, Selective Religion Courses

* This study is the extended version of the paper presented at the "I. National Values Education Congress

** Associate Prof. Dr.; Ondokuz Mayıs University, Faculty of Divinity, Department of Ethics And Religion Teacher Education, Kurupelit Yerleşkesi-Atakum/ Samsun

SIYASAL ETKİ BAĞLAMINDA İLK DÖNEM LİSE FELSEFE DERS KİTAPLARINDA AHLAKSAL KONULARIN İŞLENİŞİ*

Aytekin DEMİRCİOĞLU*

Özet

Ahlak, varlık, bilgi ve estetik konularıyla birlikte felsefenin en temel çalışma alanını oluşturmaktadır. Zamanın ve ele alındığı toplumun yapısal şartlarına bağlı olarak bu konulardan bazıları ön plana çıkmış, bazılarının ise etkisi azalmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra liselerde okutulmak üzere yazdırılan Felsefe Ders Kitaplarında da benzer bir durum gözlenmektedir. Bu kitaplarda temel çalışma konuları olarak ahlak, metafizik ve estetik benimsenmiştir. Ancak bu konulara yaklaşım, daha ziyade onların birer doğa bilimi olarak kabul edilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Bu tutumda, o dönemde bilimsel çalışmalarda hâkim bakış açısı olan Pozitivizmin etkili olduğu söylenebilir. Diğer bir etki de, yeni kurulan Cumhuriyetin sahip olduğu laik ve milliyetçi bakış açıdır. Bu çalışmada, Cumhuriyetin ilanından hemen sonra yazılmaya başlanan Lise Felsefe Ders Kitaplarındaki ahlaksal konuların nasıl işlendiği, dönemin siyasal yapısının bu duruma nasıl etki ettiği bağlamında ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Lise felsefe kitapları, ahlak, siyaset, eğitim

Giriş

Cumhuriyet döneminde yazılan Lise Felsefe Ders Kitaplarındaki ahlak ile ilgili konularda öncelikli olarak ahlakın ne olduğu, konularının ve yönteminin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda ahlak ile ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir: Sadak'a göre (1937: 161) ahlak, insanların nasıl davranacaklarını gösteren kurallar bilgisidir. Ongun'a göre (1943: 150) ahlak, insanların birbirleriyle iyilik ve kötülük ekseninde olan ilişkilerini açıklamaya çalışan bilimdir. Sarp'a göre (1952: 48) ahlak, insanların edim ve hareketlerini düzenleyen kuralların ve prensiplerin tespit edilmeye çalışılmasından oluşmuştur. Topçu (1948: 135), her filozofun bir ahlak tanımı yaptığını, ancak bunların çoğunun kuramsal tanım olduğunu ve ahlakın pratik yönünü atladıklarını belirtmiştir.

İnsanın neyi bilebileceği ve nasıl davranması gerektiği felsefenin üzerinde en çok durduğu iki tartışma alanıdır. Bunlardan birincisi bilgi felsefesinin (epistemoloji) alanını oluştururken diğeri, ahlak felsefesinin (aksiyoloji) kapsamını belirlemektedir. Felsefenin bu iki temel tartışma alanı Cumhuriyet döneminde yazılan Lise Felsefe Ders Kitaplarının da ağırlık noktasını oluşturmaktadır. Bu ana konulara bazı kaynaklarda (Maarif Vekâleti, 1935: 31, 39) metafizik ve estetik eşlik etmiş, bazı kaynaklarda (Baltacıoğlu, 1938: 3, 63) ise felsefeye giriş ve ontoloji üniteleri bu konulara eklenmiştir.

* Yrd. Doç. Dr.; Sinop Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Sinop

Bu çalışma veri analizi ve belge yorumlaması yöntemi kullanılarak, nitel araştırma tarzında yapılmıştır. Çalışmada, Cumhuriyetin ilk yıllarında hazırlanmış olan 1924 ve 1935 tarihli felsefe öğretim programlarına göre yazılmış olan liseler için felsefe ders kitaplarında hangi ahlaksal problemlerin ele alındığı, ele alınma konularının nasıl işlendiği, bu işleme tarzında dönemin siyasal algılarının nasıl etkili olduğu konuları üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, 1950 sonrasında hazırlanan felsefe öğretim programları ve bu programlara göre hazırlanmış olan ders kitapları incelemeye dâhil edilmemiştir.

Cumhuriyet Dönemi Lise Felsefe Ders Kitaplarında Ele Alınan Ahlaksal Problemler

Bu dönemde felsefe dersleri işlenirken ahlak ünitelerinde hangi konuların ele alınacağına dair elimizde net bilgiler bulunmaktadır. Çünkü dönemin Maarif Vekâleti, bu konuyla ilgili bazı belirlemeler yapmış ve bir kaynak kitap hazırlamıştır. Bu kitaba göre (1935: 26–29), ahlak konuları işlenirken öğrencilere bazı soruların yöneltilmesi ve bu soruların sınıflarda tartışılması istenmiştir. Bu sorular şunlardır:

Ahlakın konusu nedir? Bilgi türleri arasındaki yeri nedir?

Vicdan nedir ve unsurları nelerdir? Bu unsurlardan her birinin değeri hakkındaki algılar nelerdir?

Vicdan ile bilinç arasındaki farklar nelerdir?

Vicdanın kararlarındaki değişkenlikler ve bu değişkenliklerin dayandığı sebepler ve esaslar nelerdir? Vicdanın varoluş tarzı nedir? Ahlaklılığın esaslı unsuru nedir? Ahlaki hayatın geçirdiği ilerleme safhaları nelerdir?

Mükellefiyet nedir? Bu fikir neye dayanır? Ahlakta ülkü ya da idealler nelerdir?

Yaptırım türleri nelerdir? Bunları eleştiriniz.

Sorumluluk nedir? Bu fikir hangi esasa dayanır? Hukuk ve ahlak arasındaki ilişki nasıldır? Hukuksal ve ahlaksal sorumlulukları karşılaştırınız ve aralarındaki farkları belirtiniz.

Ahlak kanunu, hukuk kanunu ve tabiat kanunu nedir? Karşılaştırınız ve aralarındaki farkları belirtiniz.

Toplumsal hayatın amaçları ve dayanakları hakkındaki felsefi ve ahlaksal görüşler nelerdir? Hazlara, hislere, kişisel ya da toplumsal menfaate dayanan ahlak teorileri ve bunlar hakkındaki tartışmalarla ilgili bilgi veriniz.

Olgunluk kavramına dayanan ahlak nedir?

Ödev kavramına dayanan ahlak nedir? Kant'ın ahlak teorisi ve bu teorinin aşamaları hakkında bilgi veriniz.

Ödev ve mutluluk arasındaki ilişki nasıldır?

Bireysel değişim ve toplumsal ilerleme fikirlerine dayanan ahlak teorileri hakkında bilgi veriniz.

Pratik ahlak açısından görev ve haklar arasındaki ilişkiyi açıklayınız. Hukukun kaynağına ilişkin ortaya atılmış teoriler hakkında bilgi veriniz.

Toplumdaki ödevlerin bölüşümü nasıl olmalıdır?

Bireysel ödevler bağlamında kişinin kendisine karşı yapması ve yapmaması gereken davranışlar nelerdir? Kişinin kendisine karşı sağlıklı ilgili yapması gerekenler nelerdir? Alkolizm nedir ve bu konuda alınabilecek tedbirler nelerdir?

Kişinin zihinsel, duygusal ve pratik yaşamla ilgili görevleri nelerdir? Doğruluk ve nefse hâkimiyet nedir?

Kişinin topluma yönelik görevleri nelerdir?

Modern ailede anne, baba ve çocukların birbirlerine karşı görevleri nelerdir?

Modern ailenin eğitsel ve ekonomik sorumlulukları nelerdir?

Kişinin devlete karşı görevleri nelerdir?

Özgürlük ve eşitlik fikrinin ahlaksal açıdan değeri nedir?

Milliyet duygusunun insanlık fikri ile ilişkisi nedir?

İşbölümü ve dayanışmanın ahlaksal açıdan değeri nedir?

Nüfus konusu ahlaksal açıdan nasıl ele alınmalıdır? Doğum oranını arttırmaya yönelik olarak kişilerin görevleri nelerdir?

Adaletin ahlaksal açıdan değeri nedir? Ahlaksal açıdan suç ve ceza kavramları nasıl ele alınmalıdır?

Bu kitapta (Maarif Vekâleti, 1935) ahlak ile ilgili sorular yukarıda aktarıldığı şekliyle genel olarak yirmi beş ana madde etrafında toplanmıştır. Bununla beraber bu sorulara çok sayıda alt başlık eklenmiş ve kitapta ahlak ünitesi işlenirken sorulması ve sınıfta tartışılması istenilen soruların sayısı oldukça artmıştır. Haliyle bu sorular günümüz yazım ve ifade tekniğinden çok farklı bir üslupla ve Osmanlıcaya yakın eski bir kavramsal terminoloji kullanılarak yazılmıştır. Örneğin yirmi ikinci soru kitabın orijinal metninde şu şekildedir: "Hürriyet ve müsavat fikirlerinin ahlaki kıymetleri." Görüldüğü üzere bu ifade hem bir soru cümlesi değildir, hem de ifade dili ve kullandığı kavramlar eskidir. Bu nedenle biz bu ifadeyi, "Özgürlük ve eşitlik fikrinin ahlaksal açıdan değeri nedir?" şeklinde soru cümlesine dönüştürerek ve kavramların günümüz karşılıkları ile yazdık. Bu uygulama bu bölümün tamamı için söz konusudur.

Bir başka kaynakta (Ongun, 1943: 150) ahlakın konuları şu şekilde açıklanmıştır: Ahlakın konusunu teşkil eden olaylar ne insanın hoşuna giden veya gitmeyen, ne de filozofların söylediği gibi birtakım davranış ülküleri, idealleri değil; bizzat toplumda yaşanan birtakım olaylardır. Bunların nesnel görüntüsü, toplumsal ilişkiler içinde *hak*, *ödev*, *sorav* (*sorumluluk*) ve *tör* (*örf*) olarak karşımıza çıkmaktadır. Öznel görüntüsü ise *bulunç* (*vicdan*) ve bizzat erdem ve kişide oluşan ahlaklılık ile ilgili duygular şeklinde oluşmaktadır.

Cumhuriyet Dönemi Lise Felsefe Ders Kitaplarında Ahlaksal Problemlerin Ele Alınışı

Ahlak Türleri

Topçu'ya göre (1948: 135–137) ahlak, en genel manada kuramsal ve pratik olmak üzere iki türe ayrılabilir:

Kuramsal Ahlak: Sokrates, Pascal ve Kant gibi sistem filozofları ahlaki önceden var kabul edilen bir ideale, bir ilkeye veya olması gerekene göre tanımlamışlardır. Bunların bahsettiği ahlak türü kuramsal ahlaktır. Bu ahlakın dayandığı genel ilkeler şunlardır:

Birincisi, ahlak, muayyen bir gerçekliği tanıtmaz ama bir idealin kuramını ortaya koyar.

İkincisi, ahlak, kanunlar keşfetmez. Var olan kanunları ortaya döker. Bu yönüyle kanun koyucu (normatif) bir bilimdir.

Üçüncüsü, ahlak, ortaya koyduğu kuralları birtakım ilkelerden çıkarır. Bu ilkeler ahlakın temelini oluşturur. Bu ilkeler ya usavurma yoluyla ya da sezgi yoluyla elde edilmişlerdir. Ödev, menfaat, isyan gibi fikirler buna örnekler.

Dördüncüsü, ahlakın ilkeleri evrensel ve mutlaktır. Diğer bir deyişle bu ilkeler genel geçerdir; kişiden kişiye değişmezler.

Pratik Ahlak (Toplumsal Ahlak): Durkheim başta olmak üzere bir grup düşünür ahlakın kaynağını toplumda ve pratik yaşamda kabul etmişlerdir. Bunlara göre kuramsal ahlakçılar toplumsal gerçeklikten uzaklaşmışlardır. Durkheim'e göre bir gerçekliğin iki açıdan incelenmesi söz konusudur: *tanıma* ya da *yargılama*. Ahlakın gerçekliği ise ancak tanınabilir. Onun yargılanması ise doğru değildir. Kendilerini tanıyabilme bakımından ahlaksal olguların diğer tabiat olaylarından herhangi bir farkı yoktur. Bu durumda ahlaki olayları diğerlerinden ayırmak için bazı hususlar olması gerekmektedir. Durkheim bu amaçla ahlaki olaylara has iki karakter belirlemiştir. Ona göre, kendisinde bu iki ilkenin birlikte görülmediği ahlak olgusu yoktur. Bu karakterlerin birincisi, *zorunluluk* ya da *ödev duygusudur*. İkincisi, *arzu edilir oluş* veya *hayr* (iyilik, bien)dir.

Topçu, kurgusal ahlak ve toplumsal ahlak arasındaki tartışmada kurgusal ahlak tarafında yer almış ve Durkheim'in temsil ettiği toplumsal ahlak fikrini eleştirmiştir. Topçu'nun eleştirileri şu noktalarda toplanmıştır (Topçu, 1948: 137):

Durkheim'in ahlak anlayışında, birbirine zıt iki unsur olan bireyin dışından gelen bir zorunluluk etkisi ile bireyin içinden gelen arzularla hissi birleştirilmeye çalışılmıştır. İnsanın ahlaksal eylemi arzı-u etmesi onun dayandığı ideal nedeniyledir. Öte yandan her ahlaki eylemde dıştan gelen bir zorunluluk bulunmadığı gibi, zorunluluğun bulunduğu durumlarda da ne türden bir zorunluluk olduğu Durkheim tarafından tam manası ile açıklanmamıştır.

Zorunluluk gibi, bireyin dışından kaynaklanan bir kuvvetin insanın ahlaklılığı ile bir ilgisi kurulamaz. Ödevi yaratan toplum ise, onu isteyerek kabul eden bireyin durumu, onu sadece istemekten ibaret kalmaktadır. Bu durumda da istemek ile

zorunluluk kavramları birleşmekte ve ahlaksal eylem açısından ortaya 'mecburi istemek' gibi kendi içinde çelişik eni bir kavram doğmaktadır.

Toplum içerisindeki bireylere etki eden zorunluluk kavramının toplumdan doğmuş olduğu da şüphelidir. Belki de bu durumun asıl sebebi, insanın arzuların form değiştirerek ona farklı görünmelerinden kaynaklanmaktadır.

Sosyal ödev ahlakı, vicdanı emredici ve hâkim konumdan çıkartıp emir alıcı ve hüküm isteyici konuma sokmuştur. Böylece Durkheim açısından ahlak toplumsal gerçekliği bilimine dönüşmüş ve normatif niteliğini kaybetmiştir.

Toplumsal ödev ahlakı, insanları kaderci ve toplumsal olaylara karışmayan bireyler haline getirmiştir. Böylece kişiliği güçlü bireylerin yetişmesine darbe vurulmuştur.

Sadak'a göre (1937: 162–163) de ahlak, nazari (teorik) ahlak ve pratik ahlak olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ona göre eski filozoflar önce nazari ahlakın var olduğunu, pratik ahlakın ise nazari ahlak tarafından oluşturulan kurallar sistemi içerisinde sonradan oluştuğunu kabul etmişlerdir. Sadak'a göre bu düşünce yanlıştır. Çünkü eğer toplumsal yaşamda insanların davranışlarına etki eden ahlak kuralları birtakım teorik felsefi sistemlerden doğsaydı, birbirine hiç benzemeyen nazari ahlak prensiplerinden farklı farklı pratik ahlak türleri çıkması gerekirdi. Oysa birbirine çok zıt görünen nazari ahlak sistemlerinden birbirine çok benzeyen ahlak kuralları çıkmaktadır. Felsefe teorileri ne olursa olsun belli devirlerdeki sonuçlar hep aynıdır. Örneğin farklı teorilere sahip olan Stoacı ve Epikürcü anlayışlar aynı pratik ahlaki sonuçlara ulaşmışlardır. Fayda felsefesine dayanan ahlak anlayışları ile büyük dinlerin ahlak anlayışları da birbirine benzemektedir. Vicdan ilkesine dayanan ahlak ile görev ilkesine dayanan ahlak arasında fark yoktur. Laik ahlak ulaştığı sonuçlar bakımından dini ahlaktan çok farklı değildir. Gerçek şudur ki, ilk önce var olan ameli (pratik) ahlaktır. Nazari (teorik) ahlak kurma çabasında olanlar, toplumda zaten var olan birtakım ilkelerden hareketle teorilerini oluşturmaktadırlar.

Nazari ahlak teorisyenlerinin içine düştüğü bir başka yanlış da, her zaman ve her yerde geçerli olabilecek evrensel ahlak kuralları aramalarıdır. Bu durum, insanın ahlaki ve vicdani bakımdan her zaman ve her yerde aynı olmasını gerektirir ki, bu mümkün değildir. Çünkü insanlar ve toplumlar sürekli olarak değişmektedir. Bu nedenle zaman ve mekân ayrımı gözetmeyen nazari ahlak kuramlarının genel bir geçerliliği olamaz. Sadak bu görüşlerine delil olarak Alman filozofu Hegel'in bir sözünü hatırlatır: "Yunanlar insanlığı değil, yalnızca Yunanistan'ı tanımışlardır." (Sadak, 1937: 163–164). Özetlenirse, ona göre ahlak teorileri, insanın değişkenliğini görmezden gelerek veya belli bir din, toplum, zaman gibi mefhumlar gözetilerek hazırlandığı için genel geçer olamazlar.

Görüşlerinden anlaşılacağı üzere Necmeddin Sadak, teorik ve pratik ahlak ayrımında, pratik ahlakı önemsemiş ve onun toplumsal gerçeklik içinde teorik ahlaktan daha önce yer aldığı fikrini benimsemiştir. Bu bölümlere çok fazla itiraz edilebilecek bir husus yoktur. Çünkü kişisel kanaatleri çerçevesinde oluşturduğu ahlak anlayışı bu şekildedir. Ancak farklı ahlak teorilerinin aynı sonuçlara ulaştığı, adları farklı olmasına rağmen bu teorilerin aslında ahlaksal açıdan aynı şeyi söyledikleri, birbirleriyle bir ve aynı oldukları yönündeki görüşleri ve verdiği örnekler kanaatimizce abartılıdır.

Cemil Sena Ongun (1943: 151–157), ahlakı Kurgul ve Kılıgı Ahlak, Bilimsel Ahlak ve Toplumsal Ahlak olmak üzere üç gruba ayırmıştır.

Kurgul ve Kılıgı Ahlak (Ongun, 1943: 151–152):

Kılıgı ahlak (ameli, pratik), yalnızca ahlaksal olayları, sanki bir doğa olayıymış gibi, bütün evrim ve değişmeleri içerisinde, bu olayların tabi olduğu ilkeleri nesnel bir yöntemle tespit etmeye çalışan ahlak türüdür. Kılıgı ahlak, törlerin (örf) insel hareket ve gidişlerin iyilik ve kötülük noktasıdır.

Kurgul ahlak (teorik, kuramsal) ise, ahlaksal olayları, olması gerektiği biçim açısından inceleyen, bir nevi ahlak felsefesi yapan bir alandır. Kurgul ahlak gizemlidir. Ahlaksal ilkeleri araştırdığı için metafizik bir değere sahiptir. Ongun’a göre (1943: 151) kurgul ahlaklar iki nedenle başarılı olamazlar. Birincisi, insan doğasının her zaman ve her yerde aynı olduğunu iddia ederler ki, bu doğru değildir. İkincisi, vicdanın içeriğini ve yapısını herkeste aynı kabul ederler. Hâlbuki ne doğada ne de insanın vicdanında birlik ve aynılık söz konusu değildir.

Ayrıca kurgul ahlak anlayışını benimseyenlere göre, kılıgı ahlak üç nedenle kurulamaz. Birincisi, kılıgı ahlak insanı şüpheliğe sürükler. İkincisi, vicdanı göreceli saymaktadır. Üçüncüsü, her ulusta değişmez örfler ve kurallar yoktur. Toplumsal gözlem her insanda farklı bir vicdanın olduğunu gösteriyorsa da, en azından bunlardan birini tercih edebilmek için hiç olmazsa bir ilke gereklidir. Ongun’a göre (1943: 151) bu üçüncü söyledikleri haklı ise de, kurgul ahlaklar, yüzyıllardır ahlaksal değerleri daha fazla bağıntılı ve göreceli hale getirmişlerdir.

Kurgul ahlak görüşleri (Ongun, 1943: 152):

Sezişeye dayanan görüşler: Bu görüşte ahlakın ilkelerini vicdan tayin eder. Bu görüşte duygu ve ödev ahlakı ön plandadır.

Tümevarım metoduna dayanan görüşler: Bu yaklaşımda genel olarak *doğal ahlak* görüşleri hâkimdir. Ahlakı bileme dayandırmak isterler.

Akla dayanan görüşler: Bu görüşte ahlak daha ziyade yetginlik, mükemmeliyet fikrine dayalıdır.

Kurgul ahlak anlayışındaki alt ahlak tipleri (Ongun, 1943: 152):

Birincisi *tanrıci ahlak*tır. Bu görüşte ahlak, dinsel emirlere dayandırılmaya çalışılır. Bunlara göre ahlakın özü, tanrının emirlerine itaatten ibarettir. Ongun bu görüşe karşı çıkmaktadır. Ona göre her dinin kendine göre bir emir sistemi olduğu için ahlakın hangi dinin emirlerine dayandırılacağı belirsizdir. İkinci olarak dindar olan herkesin ahlaklı olmadığı gibi, dinsiz olan bazılarının da ahlaklı olduğu bilinmektedir. Kanaatimizce Ongun’un eleştirileri haksızdır. Birincisi, her dinin farklı emirleri olduğu için bir ahlak sistemi hangi dine isnat ediyorsa ona göre bir yapıya kavuşur. Her zaman, her yerde ve herkes için geçerli ahlaklar olmadığına göre, farklı dinlere isnat eden farklı ahlak sistemlerinin olması gayet doğaldır. İkincisi, dindar ya da dinsiz kişilerin davranışlarının ahlaka uygun olup olmaması dinin teorik yapısını değiştirmemektedir. Diğer bir deyişle hiçbir din, kendi mensubu olan ve dindar olduğunu iddia eden bir kişiye ahlakça yanlış şeyler yapmasını öğütmez. Öyleyse, dindar olan kişilerin ahlaksal yanlışlarının kaynağı din değildir. Dinsiz olan kişilere gelince,

insanlar bir dine mensup olmayı kabul etmeden önce de o dinin doğrularıyla paralel davranışları benimseyebilirler. Bunda bir anormallik yoktur.

İkincisi *klasik ahlak* anlayışıdır. Bu görüşler ahlaksal kuralların kaynağını akılda ararlar. Nasıl ki geometrik şekiller, matematiğin ve mantığın bazı kavramları doğada bulunmadığı halde akılda bulunuyorlarsa, ahlaksal kuralların da ülküsel (ideal) bir yapıda akılda bulunmaları gayet normaldir. Bu ahlaksal kavramlar ya sezgi yoluyla ya da iyilik ve mükemmellikten hareketle birtakım mantıksal ve ussal tahlillerle elde edilir. Bu yolla ulaşılan ahlaksal ilkeler her zaman için mutlak surette doğrudurlar. Ongun bu görüşe de karşıdır. Ona göre bu anlayış sosyoloji görüşüne uymamaktadır (Kendisi açıklamamakla birlikte 'sosyoloji görüşü' ile kastettiği muhtemelen *olgasallıktır*). Öte yandan, ahlak ideali geometrik kavramlara benzemediğinden ahlaksal olaylar ile bu tür kavramlar arasında kıyaslama yapmak yanlış olur. Zira matematiksel kavramların doğada olmamasına karşılık ahlaksal ülküler, doğru olaylar gibi etrafımızda yaşar dururlar. Kanaatimizce Ongun'un bu eleştirileri de haksızdır. Zira pozitivist etkiyle ahlaksal kavramlara çizmeye çalıştığı somut yapı oturmamaktadır. Ahlaksal konuların ve diğer metafizik konuların pozitif bilimlerin ilke ve yöntemleriyle incelenmesi çok mümkün görünmemektedir. Sonra, ahlaksal kavramların da varlıklarının hissedilmesi ve akılda yer almaları bakımından matematiksel kavramlara benzetilmesinde bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilimsel Ahlak (Ongun, 1943: 152-153):

Bu görüşte olan bazı bilim adamları, ahlakı doğa bilimlerine veya ruhbilime (psikoloji) benzetmektedirler. Bunların başında D. Hume gelmektedir. Ona göre ahlak, bir ülkü ya da ideal olmaktan ziyade, kendi türünden birtakım olayların bilimidir. Ahlak, doğa bilimleri gibi bir bilim olarak kabul edilince, ahlaksal olayları da doğa bilimlerindeki metotlarla incelemek gerekmektedir. Ahlaka bilimsel bir form kazandırmaya çalışan bir başka düşünür olan S. Mill'e göre ahlaksal eylemin amacı fayda ve üstün menfaat yönelimidir. O, bu görüşleriyle ahlaka ruhsal (psikolojik) bir temel oluşturmaya ve ruhbilimsel (psikolojik) bir ahlak yapmaya çalışmıştır. Darwin'i kendilerine öncü kabul eden bir başka grup da onun *yaşam mücadelesi* kavramını ahlaka temel yapmaya çalışmışlardır. Bunlar ahlaksal açıdan bireysel bencillığe değer vermektedirler. Hatta uluslar arasındaki sınıfsal mücadeleleri ve istila savaşlarını meşru kabul etmektedirler. Darvini düşünürlerden H. Spencer, organların davranış ve hareketlerindeki evrimi ahlakın kökenine koymuştur. Guyau ise canlılardaki daha üstün bir yaşama sahip olmak için yapılan genişleme eğilimlerini ahlakın temeli saymıştır. Bir başka evrim kuramcısı W. James toplumsal uzuvları birbirine ve nesillere bir diğerine bağlayan *dayanışma* kavramını ahlakın başlangıç noktası saymıştır.

Ongun'a göre (1943: 153) ahlaka böyle bir şekil verilmeye kalkılırsa, ahlak içermesi gereken konularından uzaklaşır ve pozitivist kuramcıların kişisel ahlaki görüşleri olarak kalır. Bu nedenle ahlaka psikolojik ya da evrimsel bir temel kurma çabası başarılı olamamıştır. Bu yaklaşımlar çok fazla pozitivist ve doğacı kalmışlardır. Bu yapıdaki bir ahlak anlayışı da gerçek bir olgunun, ahlaksal bir olaya, kanunlara ve ödev duygusuna nasıl evrildiğini açıklayamamaktadır. Diğer bir deyişle bu tür ahlak kuramları, bir değer yargısının bir gerçeklik yargısına nasıl dönüştüğünü açıklayamazlar. Ongun'a göre şayet bu kuramlar doğru olsaydı, Boutroux'un belirttiği gibi, 'borcumuzu ödemediğimiz için ahlaksız olmayacaktık.' Sonuç olarak ahlak, bilime dayanırsa tamamen

iflas eder. Çünkü ülküsüz ahlak olmaz. Bilim ise ülkeye değil, olguların olma biçimine dayanır. İnsan edilgen bir varlık olmadığı için ondan edilgen bir uyum beklemek yanlıştır. Çünkü insan sürekli değişmektedir. Bu nedenle de onu ve davranışlarını bilimin değişmez ilkeleriyle tanımlamaya çalışmak mümkün değildir.

Toplumsal Ahlak (Ongun, 1943: 154–155):

Levy Brhul'un öncülük ettiği akımdır. Brhul, *Ahlak ve Adetler* adlı kitabında bu görüşün temellerini atmıştır. Ona göre ahlak, bilimden değil, toplumsal olgulardan çıkarılmalıdır. Buna paralel olarak Durkheim, ahlaksal olguların törler (örfler) halinde nesnel bir görüntüye sahip olduğunu söylemişti. Ancak Durkheim'in bu görüşlerinden hareketle bazı bilim adamları adeta bir çeşit *törler bilimi* yapmaya kalkışmışlardır. Bu yazarlara göre toplum, bireyleri sözleşmeye ve mülkiyete saygı gibi birtakım kavramlarla kendi üstüne yükseltmektedir. Ahlakı törler bilimi olarak algılayan düşünürlere göre ahlak, kurallı yapıyı kuralsız ve bozuk yapıdan ayırır ve ahlak ideali gerçektir. Ancak Durkheim ve onun gibi düşünenler böyle bir ahlak anlayışını reddederler. Durkheim düşüncesini desteklemek amacıyla şöyle bir örnek vermiştir: Sokrates kendi devrinde mevcut olan ahlakı değiştirmeye veya düzeltmeye çalışmıştır. O bu davranışla tör bakımından suçlu bulunmuştur. Ancak Sokrates aynı davranışı nedeniyle ahlaksal açıdan bir kahramandır. Öyleyse ahlak, mutlak ve değişmez kurallara bağlanamaz ve ahlakı *kurallı yapı* ya da *kuralsız yapı* kavramlarıyla nitelenebilir. Ona göre bir toplulukta ve medeniyette üstün değerler ve kötü alışkanlıklar aynı seviyede bulunmaktadır. Farklı bir ifadeyle, bir toplulukta ahlakça faziletli insanların bulunmasının doğal olması gibi katillerin ve canilerin bulunması da doğal bir durumdur.

Ahlaksal Konularda Yöntem

Pozitif bilimlerin yükseldiği ve metafiziğin değer kaybettiği bir dönemin uzantısı olarak Cumhuriyet döneminde yazılan ders kitaplarında pozitivist etki oldukça belirgin bir durumdur. Buna bağlı olarak ahlak konuları da bu bakış açısıyla ele alınmış ve ahlak pozitif bir bilim olarak kabul edilmiştir.

Sadak'a göre (1937: 165) ahlak, toplumsal bir kurumdur. Bu kurum incelenirken tıpkı tabiat olaylarını inceleyen bilim adamları gibi her türlü öznel duygu ve düşünceden uzaklaşmak ve objektif hareket etmek gerekmektedir. Bunun için ahlaki konulara sosyolojinin yöntemleriyle yaklaşılmalıdır. Böylece bir ahlak bilimi kurulabilir. Bu amaçla öncelikle ahlaki olayların farklı toplumlarda nasıl gerçekleştiği incelenmelidir sonrasında ise ahlaki olayları diğer olaylardan ayıran başlıca faktörler tespit edilmelidir.

Ahlaki bilimsel bir temel üzerinde kurmak için çeşitli denemeler yapılmıştır. İngiliz filozofları Hume, Huxley ve Mill, deneysel metotları kullanmak suretiyle ahlaki ruhsal bir temele oturtmak istemişlerdir. Bir başka İngiliz filozofu H. Spencer ile Fransız filozofu Guyau da ahlaki biyolojik temellere oturtmayı denemişlerdir. Son olarak Fransız Léon Bourgeois gibi bazı düşünürler, ahlakı, bir toplumun üyelerini gelecek nesillere bağlayan dayanışma duygusu üzerinde kurmak istemişlerdir (Pazarlı, 1945: 134).

Pazarlı'ya göre (1945: 134), ahlaki gerçekliği iki yönü vardır. Vicdanımızın davranışlarımız hakkında verdiği iyi ve kötü yargıları, ödev ve hak kavramları ahlaki

ki gerçekliğin öznel tarafıdır. Toplumda görülen töreler, gelenekler, adalet, hukuk, sorumluluk ve yaptırımlar da ahlaki gerçekliğin nesnel boyutunu oluşturmaktadır. Bu realite bilimsel olarak incelenebilir ve en çok da *törelerin sosyolojisi* şeklinde gözden geçirilebilir. Bu şekilde ahlakın bilimi yapıldığı zaman bundan birtakım pratik sonuçlar elde edilebilecektir. Artık ahlak zanaatı biliden elde edilmiş bir çeşit teknik haline gelecektir. Bu nedenle bazı düşünürler bu töreler bilimine, onu fiziğe benzetererek *törelerin fiziği* adını vermişlerdir.

Bu görüşün iyi ve kötü yanları vardır (Pazarlı, 1945: 135–136). İyi yanları şunlardır: Diğer bilimler gibi pozitif bir ahlak bilimi oluşturulabilirse o bilimin bazı özel kanunları ve ilkeleri olacaktır ve ahlaki determinizm yardımıyla gelecekteki insan davranışları önceden kestirilebilecektir. Kötü yanları ise şunlardır: Ahlak olguları pozitif birer gerçeklik olarak incelendikleri zaman değer yargılarını içermezler. Değer yargıları olmayan bir ahlaki yapıdan ise söz etmek mümkün değildir. Bilimler olanı görür ve saptarlar; ahlak ise olması gerekeni aramaktadır.

Pazarlı'nın bu konudaki tartışmalardan ulaştığı sonuç şudur (1945: 136): Bilim ahlaka yalnızca bazı pozitif veriler hazırlar ki, bunlar da gereklidir. Ancak ahlak, bilimden ayrı olarak felsefe alanında bir disiplin olarak kalmaktadır ve öyle kalmaya devam edecektir.

Pazarlı'nın bu konudaki görüşlerinin ahlaka ilişkin günümüz kabullerine daha uygun olduğu görülmektedir. Günümüzde ahlak, bilimsel bir disiplin olmaktan ziyade felsefi bir disiplin olarak kabul edilmektedir. Bu konudaki şahsi kanaatimiz de ahlakın pozitif bir bilim olmaktan ziyade felsefi bir disiplin olduğu yönündedir.

Ahlak ile Din İlişkisi

Ahlak ve din insanları iyiye ve doğruya sevk etmeye çalışan iki öğreti ve yaklaşımdır. Amaçlarındaki bu benzerlik onlar arasında çok kuvvetli bir ilişki oluşmasına yol açmıştır. Bu ilişki bazen hangisinin daha önce doğduğu veya hangisinin diğerine kaynaklık ettiği soruları çerçevesinde tartışılmıştır. Genel birçok kabule göre bu tartışmada önce varlık bulan ya da diğerinin doğmasına vesile olan *dindir*. Ahlak ise dini kural ve öğretilerin zamanla değişmesi, evrilmesi veya kaynağının unutulması ile devreye girmiş ve insanları dinin başlangıçta davet ettiği doğrulara çağırmıştır.

Cumhuriyet döneminde Türkiye'de hazırlanan felsefe ders kitaplarında bariz bir şekilde pozitivist etki söz konusudur. Bu durum ahlak ile ilgili konuların işlenişine de yansımış ve ahlaki meseleler daha laik bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Sarp'a göre (1952: 48) ilkçağ toplumları ve ortaçağ toplumları kapalı yapılara sahiptiler. Dolayısıyla bu dönemlerde yaşayan bireyler ve toplumların geneli için gelenekler çok önemli bir yer tutmaktaydı. Özellikle ortaçağ toplumlarında ahlakın kaynağını oluşturan unsur dindi. Ahlak dini yapının içinde yer aldığından kendine ait sistematik bir yapıya kavuşmamıştı. Çünkü o dönem insanların zihni yapıları dinin kendilerine vaaz ettiği dizge dışında herhangi bir sistematik yapı oluşturacak kadar gelişmemişti. Oysa modern zamanlarda insanların entelektüel düzeyleri gelişmiş ve ahlakın kaynağı olarak da din yerine toplum kabul edilmeye başlanmıştır.

Topçu'ya göre (1948: 140) ahlakın dinle olan ilgisi iki açıdan incelenebilir:

Birincisi Ahlakın Evrimi bakımından incelenmelidir. Buna göre ahlaki kurumlar

ve kurallar, dini kurum ve kurallar ile birlikte değişmekte ve evrim geçirmektedir. Toplumun alışkanlıkları, adetleri ve dini emirleri bu bağlamda yeniden ele alınmalıdır.

İkincisi, Ahlakın Gayesi bakımından incelenmelidir. Ahlak, özgür irade sonucunda yapılan davranışların bilimidir. Dinin emirlerinin gayesi de insanın iradi olarak yaptığı davranışları düzenlemektir. Bu bakımdan din ve ahlak aynı gaye etrafında birleşmektedirler.

Sadak'a göre (1937: 166) ahlaksal nitelikteki bir davranış hem toplumun o davranışı yapmaya zorlamasıyla hem de kişinin o davranışı yapmayı istemesiyle yapılabilir. Bir başka ifadeyle, ahlaksal eylem bir mecburiyet ve isteklilik ikileminde gerçekleşir. Bu ikilem ise aslında kutsal varlıklar karşısında hissedilir. Örneğin insan Allah karşısında hem korku hisseder hem de ona yakın olmak için bir isteklilik halinde olur. Bunun neticesinde de insanda Allah'a karşı bir sevgi ve hürmet hissi oluşur. Dinde ve ahlakta bu ikilemin olması, yüzyıllardır dini hayat ile ahlakın iç içe olmasına yol açmıştır.

VİCDAN VE TOPLUMSAL VİCDAN

Vicdan, irade ile yapılan davranışları değerlendiren bir ölçüttür. Bir başka açıdan vicdan, *iyiyi kötüden* ayırt etmeye yarayan ahlak bilincidir (Sarp, 1952: 54). Vicdanın ne olduğu ve nasıl meydana geldiğini anlatmak için iki farklı açıklama yapılmıştır (1952: 54):

Bunlardan ilki, *özel* görüştür. Klasik ahlak felsefelerinde kullanılan Rousseau, Hume, Mill ve Spencer gibi düşünürlerin dile getirdiği görüştür. Rousseau'ya göre insanda doğuştan vicdan vardır. Mill ve Hume gibi deneyci filozoflara göre vicdan çevre etkisinde sonradan oluşmaktadır. Spencer gibi evrimci filozoflara göre de vicdan evrimin ürünüdür ve kalıtımla meydana gelir. Sarp'a göre bunların düşünceleri (1952: 54), yetersizdir. Çünkü vicdana ilişkin dile getirdikleri görüşler soyut ve özel fikirlerden ibarettir.

İkinci yaklaşım *nesnel* görüştür. Bu görüşte vicdanın nasıl meydana geldiğini açıklamak için törelerin tarihine bakılır, insanlar arasındaki bağılıkların nasıl oluştuğu incelenir ve etnografyaya başvurulur. Bu tür inceleme sonucunda ahlakın temeli olarak töreler (örfler), hukuk ve adetler tespit edilmiştir. Topumlarda adetler ve gelenekler toplumsal vicdanın eserleridir. Kişilerde görülen bireysel vicdan ise, toplumsal vicdanın bireydeki yansımasıdır. O halde bireysel vicdan, toplumsal vicdanın eseri ve onun bir sonucudur. Toplum vicdanının nesnel eserleri olan adetler ve hukuk oluşmadan bireysel vicdan oluşmaz (1952: 54).

Ahlaksal değerlerin ölçütü bireysel vicdan değil, toplumsal vicdandır. Ahlak ideallerini ve ülküleri yaratan toplumdur. İyi ve kötü olarak nitelenen davranışların ölçütünü toplum vicdanı sağlar. Ahlak söz konusu olduğunda önemli bir kavram olan vicdan, dönemin milliyetçi söylemlerine uygun olarak ders kitaplarında 'milli vicdan' adıyla yeni bir forma daha bürünmüştür.

Sadak'a göre (1937: 172) ahlakın kaynağı toplumun vicdanıdır. Bunun sebebi de her idealin ve ülkünün toplumsal ruhun eseri olmasıdır. Bu bağlamda bütün değer yargıları kamusal vicdanın malıdır. Her birey ihtiyaç duyduğu ahlaki kuvveti ve ülküyü milli vicdandan alacaktır.

Pazarlı'ya göre (1945: 140) vicdan, "hareketlerimiz hakkında içten yargılar ve buyruklar veren kurallar topluluğu"dur. Rousseau da vicdan için, "Vicdan, ey tanrı içgüdüdü... Bilgisiz ve görgüsüz bir insanın güvenli önderi... İyilik ve kötülüğün şaşmaz sesi" ifadelerini kullanmıştır.

Ongun'a göre (1943: 161) insan, bütün ahlaksal duygularını vicdan denilen ölçüt ile tanımaktadır. Vicdan ahlaklılığın iç cephesi gibidir. Vicdanın kaynağına ve mahiyetine ilişkin çeşitli görüşler vardır. Bu görüşler şunlardır (1943: 161-162):

Doğuşancılık Görüşü: Bu görüşe göre vicdan, insanda doğuştan bulunan iyiyi kötüden ayırt edebilme gücüdür ve doğrudan doğruya duyumsal hayata bağlıdır. İnsan doğuştan iyiliği seven özgeci bir varlıktır. Bu nedenle bütün davranış ve hareketlerini iyi duygular temelinde yapmaya çalışır. Bu yönüyle vicdan, bir çeşit ahlaksal duyu ya da bilinçtir. Rousseau, Reid ve İskoçya Okulu bu görüştedir. Özellikle Rousseau vicdanı tanrısal bir armağan olarak kabul etmektedir. Kant da aklın pratik görüntüsüne vicdan demektedir. Ona göre vicdan tamamıyla aklın eseridir ve insanla birlikte var olur. Bu düşünceye göre vicdan apriori bir değere sahiptir.

Genetik Kuram: Ongun, bu kurama göre vicdanın 'eğitimle, telkin ve bilimsel etkilerle oluşan kazanılmış bir kabiliyet' olarak tanımlandığını belirtmiştir. Şayet *Genetik Kuram* başlığında bir yazım yanlışı yoksa bu ifadeler, *genetik* kavramının günümüzden farklı anlaşıldığını veya en azından yazarın ona farklı anlamlar yüklediğini göstermektedir. Zira günümüz algılayışı açısından, bu tanımdan hareket edilecek olursa bahsedilen kuramın adının *Genetik Kuram* değil, *Çevreci Kuram* olması gerekmektedir. Çünkü tanımda vicdanın sonradan eğitim yoluyla ve çevresel etki sonucunda kazanıldığı ifade edilmektedir.

S. Mill vicdan bakımından insanın özgeci değil, tam tersine bencil olduğunu ve vicdanın hareket noktasının bireysel menfaat olduğunu belirtmiştir. Spencer da bencilik ile özgeciliğin bir düzen vasıtası olduğunu ifade etmiştir. Vicdanın kazanılmış olduğunu savunan bu kuram ile doğuşancı kuramlar arasında bir zıtlık vardır. Yazar bu tartışmada doğuşancı kuramın tarafında yer almış ve şu örnekleri getirmiştir: W. James, topluluğu olduğu her yerde bireylerin topluluğa bağlandığını, bu nedenle özgeciliğin zorunlu olduğunu dile getirmiştir. Durkheim de özgeciliğin bencilikten doğmadığını göstermiştir. Dini açıdan düşünüldüğünde de bireyin, yeri geldiğinde toplum için kendini feda etmesi gerekmektedir. Sosyolojik araştırmalar ahlaksal yükümlülüklerin ilkel toplumlarda nesnel olduğunu göstermektedir. Bu nesnellik tedricen derinleşmeye ve bireyselleşmeye doğru değişmiştir. Ancak hiçbir zaman toplulukla olan bağı koparmamıştır. Vicdan daha sonra tikellikten tümelliğe geçiş yapmıştır. Yani insan grupları arasındaki eşitsizliğin doğurduğu vicdan, ortaklaşa bir şekil almaya başlamıştır.

Sosyoloji Görüşü: Vicdanın nesnellikten öznelliğe ve tikellikten tümelliğe doğru geçirdiği evrimsel değişim onun ne bireysel bir unsur olduğunu, ne de doğuştan geldiğini göstermektedir. Durkheim, medeni inançlara karşı hissettikleri ortak saygıya rağmen bazı dinsel kurallara daha az uyduklarını göstermiştir. Hatta bazen bireysel vicdanın toplumsal vicdandan daha önce geldiğini ispat eden Atatürk, Lenin, Mussolini, Hitler ve Sokrates gibi örnekler yaşamıştır. Bu kişiler kendi bireysel vicdanlarından hareketle yaşadıkları toplumun vicdanını değiştirmişlerdir. Bu kuram, vicdanı bir taraftan dinsel ve kutsal bir değere bağlamakta, diğer taraftan ise, vicdanın bireysel şekline önem vermektedir.

Ongun'a göre (1943: 162) bütün bu kuramların hiçbirisi tek başına vicdanı açıklamak için yeterli değildir. Yapılan bazı çalışmalar hayvanlarda bile bir çeşit vicdan olduğunu göstermiştir. Ribot vicdanı, eğilimlerin bir toplamı olarak kabul etmiştir ki, eğilimlerin kökeni organların yapısıyla ilgilidir. Bu özel gözlemler, vicdanın teorik bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bir başka açıdan vicdan, insanın kendi nefsinde hissettiği şekilde gelişir ve ortaya çıkar.

Vicdanın üç ögesi vardır (Ongun, 1943: 162–163): Bunlardan birincisi *Anlaksal* ögedir. Bir işe başlamadan önce yapılan değerlendirmeleri içermektedir. Bu öge hareketlerimizi *iyi – kötü* olarak nitelememize ve farklı seçenekler arasında tercih yapmamıza yaramaktadır. İkincisi *Duygusal* ögedir. Davranışlarımız sonucunda meydana gelen utanmak, vicdan azabı, pişmanlık gibi duygulardır. Ayrıca yapacağımız davranışlar hakkında hissettiğimiz duygudaşlık, antipati, saygı ve nefret gibi duygular da bu gruptandır. Üçüncüsü *Edimsel* ögedir. Bu öge bütün duygu ve düşüncelerimizi isteyerek ya da istemeyerek eylemle sonuçlandırır. Bu üç ögenin tamamı vicdanın bünyesinde birleşik halde bulunmaktadır.

HAK, HUKUK VE ÖDEV

Hak ve onun çoğulu olan hukuk kavramlarına birkaç açıdan bakılabilir. Birincisi, 'benim bunda hakkım var' diye bir iddiada bulunduğumuz zaman, yaptığımız davranışın kendisine göre yapıldığı ilkelere ve kurallara uygun düştüğünü belirtiriz. Örneğin anne babanın, hata yapan çocuklarına kızmaya hakları vardır. Toplumda yerleşik bu tür kurallar topluluğu töre veya gelenek olarak adlandırılır. Bu bakış açısına göre hak, töreye ya da geleneklere uygun olarak bir davranış yapma yetkisidir. İkincisi, toplumsal, yönetsel veya tüzel anlamdaki hak mefhumudur. Buradaki hak, kişinin istediği veya elde etmeye çalıştığı şeyi toplumun kanunlarına, genel düzenine ve sözleşmelere uygun olarak talep etmesinin adıdır. Örneğin miras hakkı, alacağını isteme hakkı bu tür haklardandır. Üçüncüsü, ahlaki açıdan var olan hak kavramıdır. Bu tür haklar gerek kişi vicdanına, gerekse toplum vicdanına uygun düşmektedir. Örneğin yaşama hakkı veya özgür düşünme hakkı bu tür haklardandır (Pazarlı, 1945: 138–139).

Herhangi bir istek, ortaklaşa vicdanın bir ögesi olduğu ve başkalarının isteklerine de aykırı olmadığı zaman *hak* olarak tanımlanır. *Ödev* ise, Kant'a göre mutlak bir emirdir. Ödev öyle bir ahlak kanunudur ki, ona başka hiçbir sebep olmasa bile yalnızca kanuna saygıdan ötürü itaat edilir. Pazarlı'ya göre (1945: 146) Kant ödevi o kadar güzel tanımlamıştır ki bu tanım hala geçerlidir. Ödevin yapılması zorunludur. Bu nedenle ödev, "ideali gerçek alana taşımaktır." Ya da başka bir açıdan ödev, "vicdan tarafından özgür bir insanın iradesine konulan bir kural ve yükümlülüktür."

Hak ile ödev arasında kuvvetli bir bağ vardır. Borç – alacak ilişkisinde, borçlunun borcunu ödemesi bir ödev, alacaklının da alacağını istemesi bir haktır. Hak ve ödev arasındaki bağıntıyla ilgili iki yaklaşım vardır. Birincisine göre, ödevlerini yerine getirmeyen kişilerin hakları da olmaz. İkinci görüşe göre ödevin temeli haktır. Hak olmazsa ödev de olmaz. Pazarlı, hak ile ödev arasındaki bağıntı ile ilgili şu sonuca ulaşmıştır (Pazarlı, 1945: 148): Birincisi, hakka saygı göstermek bir ödevdir. Gerektiğinde korunmayan bir hak yitirilir. İkincisi, bazen haklar kimi toplumlarda olması gerekenden farklı konumlanır ve bazılarının elinde bir zulüm aracı haline dönüşürler. Bu durumda o haklara karşı ayaklanmak da bir ödev olur.

Ongun'a göre (1943: 155–156) hak ve hukuk kavramlarının nesnel ve öznel olmak üzere iki çeşit manzarası vardır. Nesnel manzara, birtakım yaptırımlar ve bizi kendisine itaat ettiren birtakım kurallar şeklinde görülür. Bu tür kurallar her toplumda mevcuttur. Öznel manzarası ise, meşruiyet, hak ve adalete dair hissettiğimiz duygular ve eğilimler şeklinde görülmektedir. Genel manada hak kavramıyla bir topluluktaki adalet duygusu kastedilmektedir. Hakkın algılanışı toplumdan topluma değişiklik göstermiştir. Hatta bazen aynı toplumlarda bile zamansal değişime bağlı olarak hak üzerindeki algılamalar da farklılaşmıştır.

Suç, Ceza ve Sorumluluk

Ramazan ayında bir kişinin bilere orucunu bozması, bir kişinin yalan söylemesi, bir kişinin garip kıyafetler giyerek sokakta dolaşması, bir kişinin kendi hayatını tehlikeye atarak başka birini yangından kurtarması veya bir kişinin hırsızlık etmesi gibi örneklerin her birinin içinde gerçekleştiği toplumlar açısından anlamları vardır. Bunlardan bazıları başkalarına zarar verdiği için cezayı gerektirir bu nedenle suç olarak tanımlanabilir. Diğer bazıları için farklı anlamlar ve karşılıklar yüklenebilir. Çünkü bunların her birinin, içinde bulunulan topluma ya da zamana göre değişmekle birlikte dini, ahlaki, hukuki, vicdani ve örfi sonuçları vardır ki bunlara müeyyide (yaptırım, ceza) denir. Örneğin bahsedilen eylemlerin birincisi dini müeyyide ile karşılanır. İkincisi vicdani müeyyideye yol açar. Bu durumda insan kendi kendini sorgular ve yalan söylediği için rahatsız olur. Üçüncüsünde halkın ayıplaması, hatta bazen hakaretleriyle karşılaşmak mümkündür. Dördüncüsü müeyyide gerektiren bir durum değildir. Tam tersine hem toplumsal sonuçları itibarıyla hem de kendi vicdanı karşısında kişinin itibarını yükseltir. Beşinci örnekte ise hukuki bir sonuç vardır. Bu kişinin cezasını hâkimler verecektir. Aynı zamanda bu kişinin vicdanen de kendini cezalandırma ihtimali vardır (Mehmet İzzet, 1931: 170–171). Mehmet İzzet verdiği örnekteki suç sayılan fiilleri yapanların, karşılaştıkları cezaları hak ettikleri görüşündedir. Onun burada asıl yapmaya çalıştığı vurgu suç sayılan eylemlerin sonucunda ortaya çıkan müeyyidelerin niteliklerinin ve bu müeyyidelere uygulayacak olan kurumların veya makamların farklı oluşudur.

Mehmet İzzet cezayı, “cürüm (suç) ile incitilen müşterek duyguların kuvvetini ve sağlamlığını korumak için toplumun verdiği kuvvetli tepki” olarak tanımlamaktadır (Mehmet İzzet, 1931: 174). Ona göre cezaya ilişkin ortaya atılmış iki nazariye (teori) vardır (1931: 172–173):

Birincisine göre ceza, *kefarettir*. Bu teoriye göre insan özgürdür ve bir başka kişi tarafından bu özgürlüğü tecavüz edilirse bu cezayı gerektirir. Bu cezaya kefaret denir. Kefaret cezaları devlet tarafından uygulanır. Böylece devlete halka karşı adalet sorumluluğunu yerine getirmiş olur. Mehmet İzzet'e göre daha çok dini nitelikte olan kefaret cezaları eksiktir. Çünkü kefareti bazen suçu işleyen değil başka bir kişi ödeyebilir. Buna açık kapı vardır. Ona göre bu cezanın ikinci eksik tarafı bazen manevi cezaların da kefaret kapsamında değerlendirilmesidir. Oysa modern hukukta ceza maddidir (fiziki) ve bu dünyada uygulanır.

İkinci teoriye göre ceza, vaki (önleyici) bir tedbirdir. XIX. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan bu anlayışa göre insan, davranışlarında mutlak anlamda özgür değildir. Bu nedenle ceza kefaret olamaz; ancak tekrarlanmaması için tedbir alınabilir. İnsan, delilik gibi doğuştan gelen bazı haller nedeniyle ya da onu suça teşvik eden

bir toplumsal ortamda yaşaması nedeniyle serseri, alkolik veya sefil olabilir ve bu nedenle suç işleyebilir. Devletin burada görevi kişileri bu durumdan uzaklaştırmak ve suç işlemelerine imkân tanıyan ortamları değiştirmektir. Devlet tarafından verilen cezalarda toplumdaki diğer fertlerin korunması ve suç işleyen kişinin ıslah edilmesi amaçlanmalıdır.

Ongun'a göre (1943: 158–159) kişinin işlediği herhangi bir suç karşısında maruz kaldığı toplumsal baskıya sorav (sorumluluk) denilmektedir. Bu itibarla bir ödevin yerine getirilmemesi veya suça karşılık gelen bütün eylemlerin yaptırımlarına da sorumluluk denilebilir. Sorumluluk, nesnel ve öznel olmak üzere iki tür görüntü çizmektedir. Nesnel görüntüsünün ilki doğal yaptırımlardır. Dikkatsizce yapılan hareketlerden sonra insanı cezalandıran bizzat doğanın kendisidir. Doğa bu cezalandırmayı yaparken kişinin iyi mi, kötü mü olduğuna bakmaz. İkincisi soysa yaptırımlardır. Toplum içinde hukuki ve medeni olmak üzere iki türlü yaptırım vardır. Sorumluluğun öznel yaptırımları ise kişinin bizzat hissettiği pişmanlık ve hoşnutsuzluk duygularıdır.

Devletin Ahlaksal Görevleri

Cumhuriyet yeni kurulduğu için, rejimi ve devleti güçlendirmek isteyen yöneticiler, devlete ve cumhuriyete sahip çıkacak vatanperver gençler yetiştirmek istemişlerdir. Bu doğrultuda devlete eğitsel birtakım vazifeler yüklemişler ve kendi hâkim ideolojileri çerçevesinde gençler yetiştirmeye çalışmışlardır. Bu tutumu o dönem yazılan hemen bütün ders kitaplarında görmek mümkündür. Konuyla ilintili veya ilintisiz olduğuna bakılmaksızın ders kitaplarında devletçi, laik ve milliyetçi söylemlere yer verilmiştir.

Mehmet İzzet'e göre (1931: 146) devlet artık, eskiden var olan hususi birtakım cemiyetlerin, ailelerin, dini cemaatlerin, nahiye ve loncaların yerine geçmiştir. Bu durum ona toplumsal sorumluluklarının yanında halkı terbiye etmek ve eğitmek gibi yeni bazı görevler yüklemiştir. Genç ruhların yüksek bir kültüre, bunun her aşamasını kavrayabilen eğitime ve ahlaka ihtiyaçları vardır. Yaşanılan modern zamanda bunu yerine getirebilecek yegâne kurum ise devlettir.

Sarp'a göre (1952: 49), çağdaş toplumlardaki en önemli ahlaksal problemler şunlardır: Devletin hak ve görevleri, çocuk ve kadın hakları, ilköğretim, vicdani özgürlük, mülkiyet hakkı, savaş ve barış, demokrasi, Birleşmiş Milletler, insan hakları vb. Bu gibi konular zerinde düşünebilmek ve insanların eylemlerine yöne verebilmek için devlet tarafından insanlara bir ideal gösterilmelidir. Bunun için de değer yargıları incelenmeli ve ahlak idealleri araştırılmalıdır. Ona göre bu görev de devlete aittir. Zaten ahlaksal problem olarak sıralanan konu başlıklarına bakıldığında birçoğunun ahlaksal problem olmaktan öte devletin sosyal ve siyasal ödevleri arasında yer alan konular olduğu anlaşılmaktadır.

Sadak'a göre (1937: 164, 172) bir topluluğun varlığını devam ettirebilmesi için hızlı bir şekilde maddi ve manevi unsurlar etrafında birleşmesi gerekmektedir. Bu birleşme toplum için bir heyecan ve yükselme kaynağıdır. Toplumun bu birlik heyecanı ideal düşüncelerin oluşmasına yol açar. Bu anlamda, Durkheim'in, "Bir cemiyet, kendi kendini yarattığı ya da yeniden yarattığı zaman mutlaka bir ülkü de yaratır." dediği gibi, Türk milleti de kendi kendini yarattığı milli savaşta aynı zamanda kendi

milliyetçilik ülküsünü de yaratmıştır. Sadak'a göre bu tür ideal kurguları, bir toplumun belli başlı bir devrinde ahlak idealinin yansımalarıdır. Öyleyse ahlak idealleri devlet millet birlikteliğinde oluşmakta ve milli vicdanda yaşamaktadır.

Sonuç

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi, eğitim alanında da köklü değişiklikler yaşanmaya başlamıştır. Cumhuriyeti kuran siyasal irade yoğun bir şekilde Türk toplumuna yeni bir kimlik ve vizyon kazandırma gayreti içerisine girmiştir. Bu amaçla alfabe değişikliğine gidilmiş ve Batı tarzı eğitim modelleri benimsenmiştir.

Bu tutum değişikliğine bağlı olarak Batı eğitiminde hâkim olan eğitsel yaklaşımlar ve ideolojik tavırlar bir anda Türk eğitim sistemi üzerinde hâkim olmaya başlamıştır. Gerçi bu tavır, Osmanlı'nın son dönemlerinden itibaren başlamıştı. Ancak Osmanlı Devleti, bu tutumu karmaşık bir taklit ve yama çözümler halinde aldığı için ne eğitsel sorunlara ne de askeri sorunlara çare bulabilmişti. Batı ile sürdürülen bu yakınlaşma Cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye açısından kuvvetli bir bağlılığa dönüşmüştür.

Bu bağlılık, Batıdaki modern akımları ve yaklaşımları benimsemeyi gerektirmekteydi. Bu nedenle Batı etkisinde şekillenen yeni Türk eğitim sisteminde "determinizm" ve "pozitivizm" gibi kavramlar belirleyici rol oynamaya başlamıştır. Ayrıca Batıda yükselen ve Osmanlı Devletinin çöküşünde de önemli bir etkiye sahip olan *milliyetçilik* akımı, genç Türkiye Cumhuriyetinin hâkim ideolojisi haline dönüşmüştür.

Bu dönemde hazırlanan ders programları ve bunlara bağlı olarak yazılan ders kitapları, bilimsel anlamda determinist ve pozitivist bir etkiyle oluşturulmuştur. Sosyoloji ve felsefe gibi sosyal alanlarda yazılan ders kitapları da bu bağlamda hazırlanmıştır. Pozitivist ve determinist bakış açısı bu alanlara adete birer doğa bilimi gibi yaklaşmıştır. Buna bağlı olarak da ahlak gibi felsefe alt disiplini olarak ele alınan alanları pozitif bilimlerin yöntemleriyle çözümlenmeye çalışmış ve bu alanlara ilişkin var olduğunu kabul ettiği zorunlu determinist ilkeleri tespit etmeye çalışmıştır.

Siyasal tercihlerin bir sonucu olarak benimsenen ve Türk eğitim sistemine uygulanan pozitivist tavır eğitimin her alanında hissedilmiştir. Buna bağlı olarak somut içeriğe sahip olmayan ahlak ve metafizik gibi konular 1935 Felsefe Öğretim Programında, Felsefe Dersinin kapsamından çıkarılarak Sosyoloji Dersinin kapsamına alınmıştır. Bunun tek nedeni, toplumun da doğa bilimlerinde olduğu gibi zorunlu ilkelere tabi olduğu yönündeki kabuldür. Buradan hareketle önceden kestirilebilir bir davranış ve ahlak bilimi kurulmak istenmiştir.

Şüphesiz pozitivistimin bu kadar yükselmesinde Darwin'in evrim kuramının önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu öğreti, doğada var olan zorunluluk ve değişim fikrini geliştirerek toplumsal alana ve sosyal bilimlere de yaymak istemiştir. Buna bağlı olarak da sosyal bilimler, pozitif bilimlerin güdümüne girmiş ve tarihsel süreçte yıklendikleri asli işlevlerinden uzaklaşmışlardır.

Benzer şekilde, bu dönemin öğretim programlarında ve ders kitaplarında milliyetçi söylemler önemli bir yer tutmuştur. Türkiye Cumhuriyetinin kurucu unsurları, dönemsel olarak tüm dünyada yükselen milliyetçi ideolojiye kayıtsız kalmamışlar

ve onu resmi devlet ideolojisi olarak benimsemişlerdir. Bu durum, incelemeye tabi tuttuğumuz ders kitaplarında da bariz bir şekilde görülmektedir. Ahlaksal konular işlenirken toplumsal vicdan kavramının ön plana çıkarılması, kişinin devlete karşı vazifelerinin bir ahlak konusu olarak öğretilmesi, devletin ahlaksal ödevlerinin ders kitaplarında işlenmesi hep bu bakış açısının sonucu olarak yorumlanmalıdır.

Bu dönemin bir başka özelliği, felsefe grubunu oluşturan felsefe, sosyoloji, psikoloji ve mantık dersleri açısından net ayrımlar yapılmamış olmasıdır. Bu nedenle hazırlanan ders kitapları bazen bu alanlardan ikisini, bazen üçünü, bazen de dördünü birden kapsayacak şekilde yazılmıştır. Bu durum, derslerin içerdiği üniteler ve konu başlıkları açısından da aynıdır. Bunlar arasında da bir eş güdüm ve dil birliği yoktur. Örneğin vicdan konusu ele alınırken Nurettin Topçu bireysel vicdanı önemsemiş ve Ziya Gökalp'ın toplumsal vicdanı ön plana çıkaran görüşlerini eleştirmiştir. Ahlaksal bir eylemde bulunurken insanın özgür olup olmadığı tartışmasına determinizm bağlamında katılan iki düşünürden İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre, determinizm insanın özgürlüğüne engel olmadığı gibi, tam tersine, özgürlüğün anahtarı determinizmde gizlidir. Hatemi Senih Sarp'a ise determinizmi tam tersine yorumlamış ve onu insanın özgürlüğünün önündeki bir engel olarak kabul etmiştir. Aynı konuyu ele alan Cumhuriyetin ilk dönemindeki lise felsefe ders kitabı yazarları arasındaki görüş ayrılıklarını birçok farklı konuda görmek mümkündür.

Çalışmada tespit edilen bir başka husus, liseler için felsefe ders kitabı yazan yazarların, hazırlanan eğitim programlarına ve belirlenen müfredatlara çok fazla sadık davranmadıklarıdır. Örneğin, dönemin Maarif Vekâleti tarafından 1935'te hazırlanan Felsefe Ödevleri isimli kılavuz kitapta, Ahlak ünitelerinde işlenmek üzere çok sayıda konu başlığı ve soru belirlenmiş olmasına karşılık, yazılan ders kitaplarında, ahlak konularının bu kadar geniş bir biçimde işlenmediği gözlenmiştir.

Günümüz bakış açısı, değerlendirme ölçütleri ve bilgi imkânlarından hareket edildiğinde, incelemeye tabi tutulan eserlerde çok sayıda eleştirilebilecek husus tespit edilebilmektedir. Ancak bu tutum bilimsel açıdan doğru bir tutum değildir. Doğru olan yaklaşım, bu eserlerin kendi gerçeklikleri içerisinde, yazıldıkları dönemin toplumsal ve siyasal verileri göz önünde bulundurularak ve dünyanın henüz küreselleşmediği, bilgiye ulaşma araçlarının bu kadar yaygınlaşmadığı gerçeğinden hareketle değerlendirmektir. Bu bakış açısıyla hareket edince, ahlaksal konuları ele alışı bakımından incelemeye tabi tuttuğumuz lise düzeyi felsefe ders kitaplarının her birinin ayrı ayrı yüksek bir öneme sahip olduğu ve her birinin kültür hayatımıza önemli bir katkı sağladığı sonucuna ulaşmaktayız.

Kaynakça

- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı (1938). **Felsefe**. Halk Kitapları. İstanbul: Sebat Basımevi
- Maarif Vekâleti (1935). **Lise Sınıfları İçin Felsefe Soruları**. İstanbul: Devlet Matbaası
- Mehmet İzzet (1931). **İçtimaiyat** (Sosyoloji). Lise Kitapları: III. Sınıf. (4. Baskı). Maarif Vekâleti. İstanbul: Devlet Matbaası
- Ongun, Cemil Sena (1943). **Felsefe ve Sosyoloji**. (Ruhbilim Mantık, Sosyoloji: Toplumbilim, Ahlak Estetik, Metafizik). İstanbul: İnkılâp Kitabevi
- Pazarlı, Osman (1945). **Felsefe Ödevleri**. (Lise Felsefe Dersleri Yardımcı Kitapları, No: 19). İstanbul: Maarif Matbaası.
- Sadak, Necmeddin (1937). **Sosyoloji**. (Liseler İçin Yeni Programa Göre Yazılmış Ders Kitabı). İstanbul: Devlet Basımevi
- Sarp, Hatemi Senih (1946). **Felsefe** (En Son Programa Göre, Hulasa ve El Kitabı, Lise: III). İstanbul: Ahmet Halit Kitabevi.
- (1952). **Felsefe** (Lise Son Sınıfları İçin Ders Kitabı). İstanbul: İnkılâp Kitabevi
- Tebliğler Dergisi, **1924 Programı**. Ankara: Maarif Vekâleti Arşivi
- Tebliğler Dergisi, Kabul Tarihi: 31.08.1935, Sayı: 183, **Lise Filozofi Programı Kılavuzu**, İstanbul: Kültür Bakanlığı Devlet Basımevi
- Topçu, N. (1948). **Toplumbilim** (Sosyoloji). İstanbul: Üçler Basımevi

A STUDY INTO THE TEACHING OF MORALITY SUBJECTS IN THE EARLY PERIOD HIGH SCHOOL PHILOSOPHY COURSE BOOKS WITHIN THE CONTEXT OF POLITICAL EFFECT

Aytekin DEMİRCİOĞLU*

Abstract

Morality comprises the most basic working field of philosophy together with existence, knowledge and aesthetics issues. Depending on the structural conditions of the time and the community it is examined, some of these topics came to the forefront and some others lost their effects. After the proclamation of the Republic, similar cases were observed in the Philosophy Course Books written to be taught at high schools. In these books, morality, metaphysics and aesthetics were adopted as the basic subjects. However, the approach to the topics were rather given in way that they were regarded as a natural science. It is likely to say that the positivism had an impact, which had a dominant perspective at that time, on this attitude. Another impact was the secular and nationalistic point of view that represented the view of newly founded Republic. In this study, how the morality subjects were taught in the High School Philosophy Course Books written just after the proclamation of the Republic, and how the political structure of the time had an impact on this case were examined.

Key Words: High school philosophy course book, morality, politics, education

* Assist. Prof. Dr.; Sinop University, Faculty of Divinity, Department of Philosophy and Religious Sciences, Sinop

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımlı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmazdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınlar veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) *Katkı Belirtme*

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) *Kaynaklar Dizini*

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) *Sürelî yayınlar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, sürelî yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). “*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*”, **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) *Bildiriler*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*”, **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) *Kitaplar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssi, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartlarına** uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayıma kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların, yazarlarına telif; hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr>

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in sub-sections; it must end with results and suggestions.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma”, III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf’un Romanlarında şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri’nin Romanları Üzerine ‘Okur Merkezli’ Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, “Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”, Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssi, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.